



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Consecuencias del contacto de lenguas en el caso de
las nacionalidades Shuar y Sapara del Ecuador

Verfasserin

Agnes Müller

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 236 352

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Romanistik (Spanisch)

Betreuer:

O. Univ.- Prof. Dr. Georg Kremnitz

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS.....	4
PREFACIO.....	7
1 INTRODUCCIÓN	9
2 CONCEPTOS TEÓRICOS.....	13
2.1 Lenguas en contacto	13
2.1.1 Bilingüismo	14
2.1.1.1 Bilingüismo simétrico/asimétrico.....	15
2.1.1.2 Bilingüismo instrumental e integrativo	16
2.1.1.3 Bilingüismo étnico y bilingüismo mestizo	17
2.1.1.4 Bilingüismo oficial y extraoficial.....	17
2.1.1.5 Bilingüismo neutral y bilingüismo diglósico	17
2.1.2 Diglosia.....	18
2.1.3 Conflicto lingüístico	20
2.1.3.1 Críticas y propuestas para el uso del concepto catalán en contextos actuales diversos.....	22
2.1.4 Aspectos individuales del bilingüismo	23
2.1.4.1 Actitud, conciencia y lealtad lingüísticas	24
2.1.4.2 Estrategias individuales ante un conflicto lingüístico	25
2.1.5 Aspectos sociales del bilingüismo	28
2.1.5.1 Prestigio lingüístico.....	28
2.1.5.2 Política lingüística.....	29
2.1.6 Aspectos institucionales del bilingüismo.....	30
2.1.6.1 Política lingüística institucional	30
2.1.6.2 Instituciones creadas por las minorías lingüísticas.....	31
2.2 Identidad y lengua	32
2.2.1 Identidad	32
2.2.2 Identidad colectiva/ etnicidad	32
2.2.3 Identidad colectiva y lengua	35

3	COMPENDIO DE LA HISTORIA DEL ECUADOR	36
4	LOS SHUAR	47
4.1	Clasificación del idioma shuar.....	48
4.2	Shuar- ‘jívoro’- ‘aents’	49
4.3	Historia de contacto.....	51
4.3.1	Conquista, primeros contactos	51
4.3.2	Las misiones.....	53
4.3.3	Siglo XX: contactos más prolongados	55
4.3.3.1	Relaciones de comercio	55
4.3.3.2	Los salesianos y los internados.....	59
4.3.3.3	Conflicto fronterizo Perú/Ecuador, petróleo y ampliación de la infraestructura	63
4.4	Consecuencias del contacto cultural.....	65
4.4.1	Elaboración de material lingüístico.....	65
4.4.2	Movimientos sociales.....	68
4.4.3	Variedades de contacto	71
4.5	Situación actual del shuar	72
5	LOS SAPARA.....	76
5.1	Clasificación del idioma sapara	80
5.2	Historia de contacto.....	85
5.2.1	Primeros contactos con conquistadores.....	86
5.2.2	Misioneros	87
5.2.3	La era del caucho y la desaparición de los sapara.....	91
5.2.4	La guerra fronteriza 1941	92
5.2.5	Petroleras y otras empresas	92
5.3	Consecuencias para la cultura sapara.....	93
5.3.1	Surgimiento como organización política.....	93
5.3.2	Camino a la revitalización del idioma sapara.....	96
5.3.2.1	La educación sapara	97
6	CONCLUSIONES	105

7	BIBLIOGRAFÍA.....	110
8	APÉNDICE:	121

Índice de figuras

Figura 1: Mapa del Ecuador (< http://www.lib.utexas.edu/maps/americas/ecuador.gif > [consulta: 26 marzo 2011])	10
Figura 2: Mapa de los territorios y zonas de asentamiento actual de las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador (Tukui Shimi 2009: 129, Fuente electrónica 26).....	11
Figura 3: Las 13 nacionalidades y 14 pueblos indígenas del Ecuador (Tukui Shimi 2009: 130, Fuente electrónica 26)	12
Figura 4: Representación esquemática de las formas del bilingüismo social (Appel/ Muysken 1996: 10).....	15
Figura 5: La Real Audiencia de Quito en el siglo XVIII (Ayala Mora 2005: 49)	38
Figura 6: Ubicación de los diferentes grupos aents (Bottasso B. 1982: 40)	49
Figura 7: Mapa emblemático de Morona Santiago con las principales ciudades, ríos, carreteras asfaltadas (© Agnes Müller).....	57
Figura 8: Mapa del Ecuador con las Cordilleras de Cutucú y del Cóndor (< http://www.britannica.com/EBchecked/topic/178721/Ecuador/25836/Land?anchor=ref296351 > [consulta: 22 agosto 2011])	64
Figura 9: Alumnas shuar del ISPEDIBSHA (© Agnes Müller)	74
Figura 10: Alumnas shuar del ISPEDIBSHA (© Agnes Müller)	75
Figura 11: Ubicación del territorio sapara (Bilhaut 2003: 62, Fuente electrónica 24)....	77
Figura 12: Número de habitantes y de familias sapara por comunidades (ONZAE 2004 <i>apud</i> Moya A. y R. 2009: 19, Fuente electrónica 23)	78
Figura 13: Mapa de las comunidades sapara (© Luciano Ushigua).....	79

Figura 14: Purunia Mukushiwa, locutora del sapara, fallecida en diciembre 2010 (© Anne-Gaël Bilhaut).....	80
Figura 15: Mapa del Ecuador con las principales ciudades y ríos (© Agnes Müller)	83
Figura 16: Mapa de la provincia de Pastaza con los ríos principales (© Agnes Müller)	86
Figura 17: Maria Luisa Santi, una de los últimos locutores del idioma sapara (© Anne-Gaël Bilhaut).....	100
Figura 18: La escuela de la comunidad Jandiayacu (© Anne-Gaël Bilhaut, 2001).....	101
Figura 19: Pedro Cesario Santi, uno de los últimos locutores del idioma sapara (© Anne-Gaël Bilhaut, 2001).....	102
Figura 20: Acto de grado de los maestros indígenas de los institutos superiores pedagógicos interculturales bilingües en la Universidad de Cuenca, diciembre 2010. (© Agnes Müller)	107

Prefacio

Fui la primera vez a Ecuador cuando tenía 18 años para participar en un intercambio estudiantil durante diez meses. En esta época dos familias ecuatorianas de Riobamba me permitieron participar en sus vidas como una hija suya y me ayudaron a conocer su cultura. Desde entonces me ha fascinado este país tan maravilloso y diverso en sus culturas, paisajes y gentes. Así que también durante mis estudios en la Universidad de Viena me preocupé una y otra vez por temáticas respecto al Ecuador; cuando llegué al punto de pensar en un tema para mi tesis, finalmente me decidí por el fenómeno del contacto de lenguas que siempre me ha parecido cautivador. Combinar mi pasión por el Ecuador pluricultural y plurilingüe con el tema de contacto entre lenguas era fácil y me pareció interesante comparar el caso de la nacionalidad shuar, que ya ha tenido años de experiencia en cuestiones de política y elaboración lingüística, con el caso de la nacionalidad sapara que ha empezado a organizarse y formar políticas solamente en las últimas dos décadas.

La búsqueda de documentos sobre los sapara me llevó primero al Instituto Ibero-Americano de Berlín y luego se me hizo imprescindible ir a Ecuador e investigar en las bibliotecas de allí. Así que postulé para una beca y me fui a Quito en noviembre del 2010 para buscar los archivos de diversas universidades y entrevistar a personas de las nacionalidades shuar y sapara y a algunas que trabajan en los ámbitos de la educación bilingüe intercultural con enfoque en la amazonía ecuatoriana. Utilizaré los resultados de mis estudios de campo en los capítulos sobre las situaciones actuales de los idiomas. Me habría gustado hacer una investigación más larga y específica sobre el tema –por ejemplo, escoger una comunidad de cada una de las nacionalidades y llevar a cabo encuestas, observar algunas clases etc.– para tener cifras y datos más exactos sobre los procesos del mantenimiento o la pérdida lingüística; no obstante, en el marco de este trabajo no me ha sido posible, sea por cuestiones económicas, falta de tiempo o mala planificación. Lo que sí espero, es poder ofrecer por lo menos un análisis de las tendencias generales en los procesos mencionados.

Ahora, quisiera agradecer a todos los que me han apoyado durante mis estudios y durante el tiempo de elaboración de este trabajo.

Doy las gracias de todo corazón a mis padres por apoyarme en todos los sentidos y a mis hermanos por siempre estar ahí para mí y darme respaldo.

Gracias a mi esposo por amarme y por soportarme –sé que no siempre he sido fácil en esta época final de mis estudios.

Estoy agradecida a mis familias ecuatorianas que siempre han deseado lo mejor para mí y que siempre me han recibido y apoyado de todo corazón cada vez que llegué a Ecuador y sé que puedo llegar en cualquier momento y habrá un lugar para mí.

Gracias a mis amigos por todo el apoyo que me han dado y por respetar mi ausencia (necesaria para enfocarme en la elaboración de este trabajo) en los últimos meses.

Gracias a Anita Krainer, que me ayudó en asuntos de la beca y por estar a mi disposición especialmente cuando estuve investigando en la biblioteca de la FLACSO.

Me gustaría dar las gracias también a Anne-Gaël Bilhaut, por hacerme llegar sus publicaciones y permitirme utilizar sus fotos.

Les agradezco a todos los que me han ayudado con informaciones, entrevistas y que me han dado contactos, especialmente a Angel Ramírez.

Gracias a Enar de Dios Rodríguez, Yanina Malqui Laveriano y especialmente a mi amigo Christian Rivera, por ayudarme con la corrección del trabajo. Gracias también a mi amigo Christoph Wannerer por ayudarme con los gráficos.

Muchas gracias a mi profesor de tesis, Georg Kremnitz, por apoyarme siempre en cuanto a diversas postulaciones de becas, por la tutoría agradable y por la paciencia que ha tenido conmigo.

Por último, gracias a Dios, por permitirme terminar realmente este trabajo que me costó tanto tiempo empezar.

1 Introducción

La República del Ecuador es con una población aproximada de 14 306 876 habitantes uno de los países más pequeños de América del Sur; sin embargo cuenta con una inmensa biodiversidad en las cuatro diferentes regiones: la costa, la sierra (los Andes), el oriente (región amazónica) y en las Islas Galápagos. (cf. Fuente electrónica 6) Adicionalmente a la biodiversidad, Ecuador es también rico en pueblos e idiomas diferentes; es decir, conviven mestizos, indígenas, blancos y afro-ecuatorianos. Dependiendo de las clasificaciones se encuentran varias cifras acerca de los pueblos y nacionalidades ecuatorianas; según CODENPE (Consejo de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador) (*apud* Tukui Shimi 2009: 130, Fuente electrónica 26) existen 13 nacionalidades y 14 pueblos indígenas en territorio ecuatoriano, encontrándose la mayoría de las nacionalidades en la región oriente. El CODENPE (*apud* López/ Rojas 2006: 113) define la nacionalidad de la siguiente manera:

una entidad histórica y política, que tiene en común una identidad, historia, idioma, cultura propia, que vive en un territorio determinado, mediante sus propias instituciones y formas tradicionales de organización social, económica, jurídica, política y ejercicio de autoridad propia.

El pueblo indígena es

*[...] una colectividad originaria, conformada por comunidades o centros con identidades culturales que les distinguen de otros sectores de la sociedad ecuatoriana; está regido por sistemas propios de organización social, económica, política y legal. (CODENPE *apud* López/Rojas 2006: 113)*

10



Figura 2: Mapa de los territorios y zonas de asentamiento actual de las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador (Tukui Shimi 2009: 129, Fuente electrónica 26)

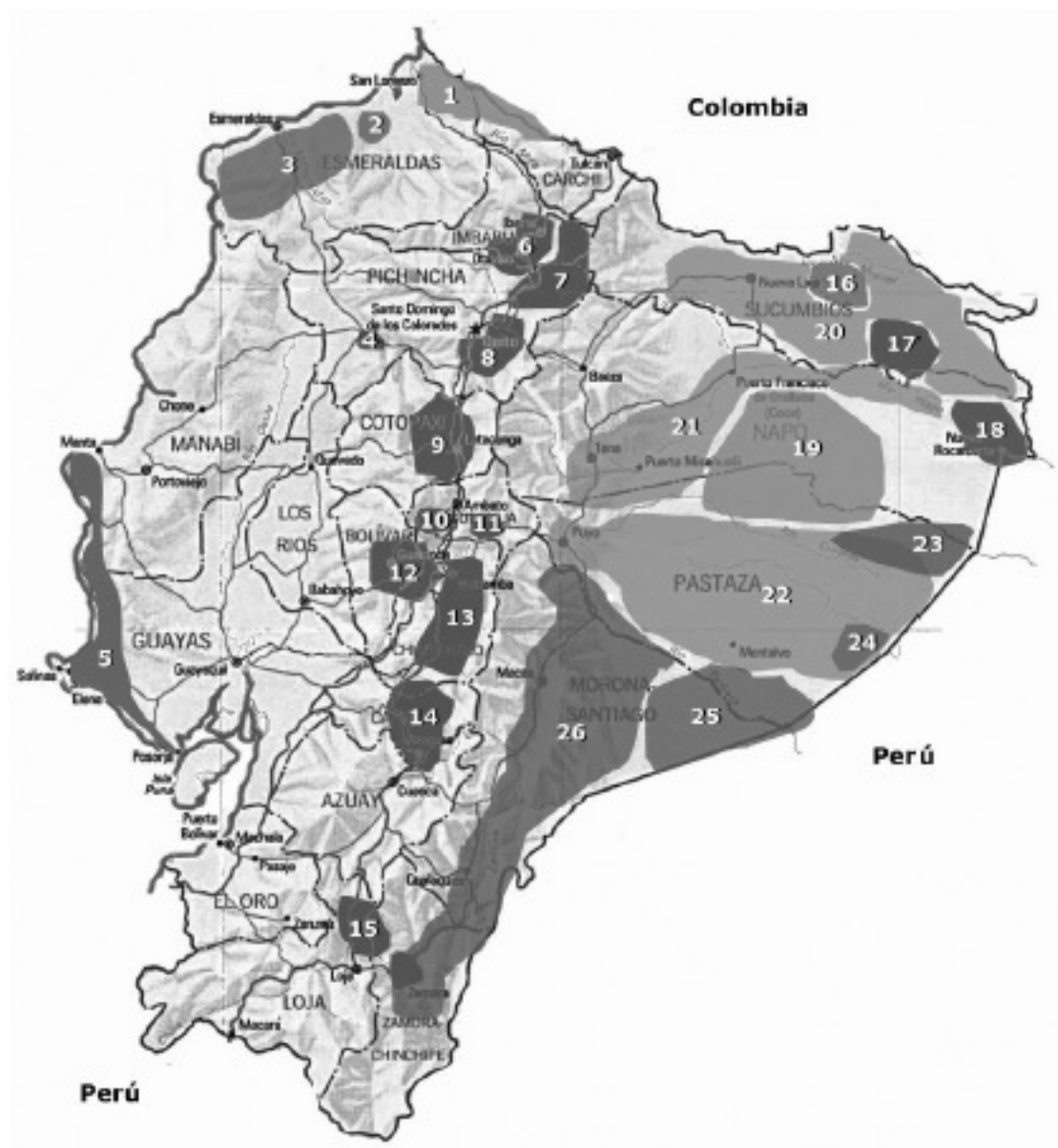


Figura 3: Las 13 nacionalidades y 14 pueblos indígenas del Ecuador (Tukui Shimi 2009: 130, Fuente electrónica 26)

Nombre (Mapa)	Provincia	Lengua	Categoría
Awá (1)	Esmeraldas y Carchi	Awapi	Nacionalidad
Épera (2)	Esmeraldas	Sia Pedee	Nacionalidad
Chachi (3)	Esmeraldas	Cha'palaa	Nacionalidad
Tsa'chila (4)	Sto. Dom. de los Tsa'chila	T'safiqui	Nacionalidad
Manta-Huancavilca (5)	Manabí y Guayas	Castellano	Pueblos
Natabuela (6)	Imbabura	Kichwa	Pueblos
Otavalo (6)	Imbabura	Kichwa	Pueblos
Karanki (7)	Imbabura- Pichincha	Kichwa	Pueblos
Cayambi (7)	Pichincha- Imbabura	Kichwa	Pueblos
Kitu-Kara (8)	Pichincha	Kichwa	Pueblos
Panzaleo (9)	Cotopaxi	Kichwa	Pueblos
Chibuleo (10)	Tungurahua	Kichwa	Pueblos
Kisapincha-Pilahuín (10)	Tungurahua	Kichwa	Pueblos
Salasaka (11)	Tungurahua	Kichwa	Pueblos
Waranka (12)	Bolívar	Kichwa	Pueblos
Puruwá (13)	Chimborazo	Kichwa	Pueblos
Cañari (14)	Cañar y Azuay	Kichwa	Pueblos
Saraguro (15)	Loja y Zamora Ch.	Kichwa	Pueblos
A'i Cofan (16)	Sucumbíos	A'ingae	Nacionalidad
Siona (17)	Sucumbíos	Paicoca	Nacionalidad
Secoya (18)	Sucumbíos	Paicoca	Nacionalidad
Worani (19)	Orellana, Napo y Pastaza	Wao tiro	Nacionalidad
Kichwa Amazonía (20-22)	Sucumbíos, Orellana y Napo	Kichwa	Nacionalidad
Shiwar (23)	Pastaza	Shiwar chicham	Nacionalidad
Zapara (24)	Pastaza	Zapara	Nacionalidad
Achuar (25)	Pastaza y Morona Santiago	Achuar chicham	Nacionalidad
Shuar (26)	Morona S., Zamora Ch., Pastaza y Sucumbíos	Shuar chicham	Nacionalidad

El objetivo de este trabajo es entender mejor las consecuencias del contacto de los pueblos indígenas shuar y sapara con los españoles, con especial enfoque en sus idiomas.

El trabajo entonces se organizará de la siguiente manera:

Primero, conoceremos brevemente algunos datos demográficos sobre la población indígena ecuatoriana en general. Luego veremos los conceptos teóricos acerca del fenómeno de lenguas en contacto para poner una base al estudio. Antes de contemplar los casos concretos de contacto entre los shuar y los sapara con el mundo occidental

presentaré un compendio corto de la historia del Ecuador que nos permitirá entender los acontecimientos dentro de un marco más grande.

Las cuestiones principales en los capítulos sobre los shuar y sapara serán:

- Cómo y cuándo se establecieron los contactos entre los españoles y los shuar/sapara.
- Cuáles fueron las consecuencias de los contactos para las vidas, culturas y lenguas de los shuar/sapara.
- En qué estado se encuentran las lenguas shuar y sapara en la actualidad y qué perspectivas tienen en el futuro.

2 Conceptos teóricos

2.1 Lenguas en contacto

El concepto de ‘lenguas en contacto’ es muy general en vista que las lenguas en sí no pueden estar en contacto sino siempre son primero los individuos y luego las sociedades compuestas por estos individuos que están en contacto. (Casi) no existen grupos/sociedades en este mundo que vivan en total aislamiento. (cf. Moreno Fernández 1998: 211) En consecuencia, todas las lenguas existentes en el mundo están en contacto unas con otras. La expresión ‘lenguas en contacto’ es neutral y tiene “[...] la ventaja, en su comprensividad, de aplazar para un momento posterior de las investigaciones el reconocimiento de la existencia o no de un conflicto lingüístico [...]” (Vallverdú 1972: 10)

2.1.1 Bilingüismo

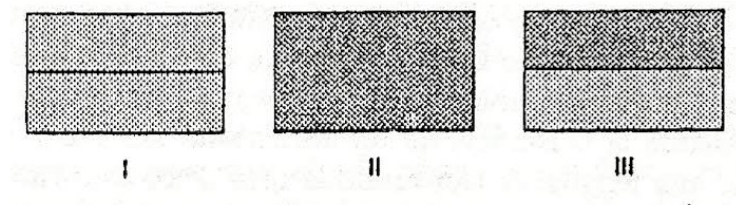
La definición más simple y básica de ‘bilingüismo’ la encontramos en la etimología: “bilingüismo significa, obviamente, «dos lenguas», y bilingüe será por tanto el individuo capaz de utilizar dos lenguas”. (Siguan 2001: 27) No obstante, ya en esta aproximación al concepto surgen preguntas como ¿a partir de qué punto una persona es considerada ‘capaz’ de utilizar dos idiomas? Tanto que el ‘bilingüismo’ ha sido discutido y redefinido varias veces en las últimas décadas. El término ‘bilingüismo’ se aplica también a situaciones de trilingüismo o multilingüismo/ plurilingüismo, “con base en el principio de que es una palabra familiar y de que los problemas son los mismos [...]” (Uribe Villegas 1974: 98)

Antes que nada se puede distinguir entre bilingüismo individual y bilingüismo social. (cf. Appel/ Muysken 1996: 10) En cuanto al primero, existen definiciones anchas o estrechas. Según Haugen (*apud* Moreno Fernandez 1998: 211), una persona bilingüe “utiliza expresiones completas y con significado en otras lenguas” lo que vendría a ser una definición muy ancha. Incluiría, también, a las personas que aprenden un segundo idioma y tienen más o menos conocimiento de este. En cambio, en la definición de Bloomfield (*apud* Moreno Fernandez 1998: 211) caberían muy pocas personas; pues, según él, el bilingüismo es “el dominio nativo de dos lenguas”. (cf. Uribe Villegas 1974: 95)

El bilingüismo social se produce en aquellas sociedades en las que se hablan dos lenguas o más. En este sentido casi todas las sociedades son bilingües pero existen diferencias en cuanto al grado o a la forma del bilingüismo. (Appel/ Muysken 1996: 10)

Por lo tanto, podemos distinguir tres tipos de bilingüismo social:

Figura 4: Representación esquemática de las formas del bilingüismo social (Appel/ Muysken 1996: 10)



Tono claro: lengua A o lengua B; tono oscuro: lengua A + lengua B.

“En la situación I, las dos lenguas son habladas por dos grupos diferentes y cada grupo es monolingüe [...]”. (Appel/ Muysken 1996: 10) Para que los miembros de los diferentes grupos puedan comunicarse entre ellos son necesarias algunas personas bilingües. En la segunda situación todos los miembros de una sociedad son bilingües; mientras que en la tercera, “un grupo es monolingüe y el otro bilingüe”. (Appel/ Muysken 1996: 10) En este último caso, el grupo bilingüe muchas veces es un grupo “no dominante u oprimido”. (Appel/ Muysken 1996: 10)

Claro está que la división en los tipos I, II, III es sólo teórica, ya que éstos no existen de forma pura: lo más común es que exista una gran variedad de mezclas. La situación lingüística de la mayoría de los países es mucho más compleja y suele implicar más de dos grupos y más de dos lenguas. De cualquier modo, tener presente esta tipología resulta útil para describir sociedades bilingües complejas. (Appel/ Muysken 1996: 11)

A continuación veremos más clasificaciones de bilingüismo según diferentes criterios que me parecen relevantes para este trabajo.

2.1.1.1 Bilingüismo simétrico/asimétrico

Según el grado de conocimiento de un idioma podemos distinguir entre bilingüismo simétrico y asimétrico. En el caso del bilingüismo simétrico la persona bilingüe tiene un alto e igual nivel en dos o más idiomas, por lo tanto se llama también ambilingüismo. (cf. Braun *apud* Kremnitz 1990: 24) El bilingüismo simétrico

ist [...] in der Praxis selten. Man wird weitergehen dürfen und sagen, daß er auch theoretisch kaum vorstellbar ist, wenn man nicht voraussetzen möchte, daß sich die Erfahrungen der betroffenen Sprecher in den (beiden) Sprachen vollständig entsprechen. Hinzu kommt, daß wohl kein Sprecher von sich behaupten kann, auch nur eine Sprache ‚vollständig‘ zu beherrschen.¹ (Kremnitz 1990: 24)

Una forma dentro del bilingüismo simétrico podría ser el caso de no dominar lo suficientemente bien ninguna de las lenguas para satisfacer las necesidades comunicativas.²

El bilingüismo asimétrico es un fenómeno más generalizado y real puesto que una persona normalmente tiene diferente dominio en cada una de las cuatro modalidades (escuchar, hablar, leer, escribir). (cf. Kremnitz 1990: 25)

2.1.1.2 Bilingüismo instrumental e integrativo

La motivación psicológica define el bilingüismo instrumental y el integrativo. Si el individuo escoge aprender una segunda lengua por motivación práctica, es decir, por fines exclusivamente comunicativos, sin interés en perfeccionarla, se trata de bilingüismo instrumental. En el caso del bilingüismo integrativo, el aprendizaje del segundo idioma es motivado con el fin de hablarlo perfectamente, ya sea para integrarse o formar parte del otro grupo. (cf. Lamberts *apud* Vallverdú 1978: 45) Este último tipo de bilingüismo puede ser indicador para conflictos personales o sociales. (cf. Kremnitz 1994: 26)

¹ “El bilingüismo simétrico es más teórico que práctico, si no queremos suponer que las experiencias de los hablantes en un idioma corresponden perfectamente a las experiencias en el otro idioma. Además de eso es muy probable que ningún hablante pueda afirmar ser capaz de dominar ningún idioma ‘completamente’.” (Traducción propia)

² Este fenómeno surgió como concepto en la sociolingüística escandinava (“Halbsprachigkeit”). (Hansegard *apud* Kremnitz 1990: 25)

2.1.1.3 Bilingüismo étnico y bilingüismo mestizo

Los conceptos de bilingüismo étnico y bilingüismo mestizo son útiles para entender la situación de países con población indígena. Sánchez-Parga (1992 *apud* Haboud 1998: 52) los utiliza para describir el caso de los pueblos kichwa, pero de mismo modo son válidos para aplicar en el caso de los pueblos amazónicos. Entonces, el bilingüismo étnico “describe a la población indígena que tiene el español como segunda lengua.” (Sánchez-Parga 1992 *apud* Haboud 1998: 52) El bilingüismo mestizo se refiere a indígenas que tienen el español como primera y el kichwa (y propongo de ampliar el concepto a otras lenguas indígenas) como segunda lengua.

Como es de imaginar, hay más probabilidad que los bilingües étnicos mantengan la lengua originaria, mientras los bilingües mestizos tienden a perderla más rápidamente y representan una etapa de transición hacia el monolingüismo español [...]. (Haboud 1998: 52)

2.1.1.4 Bilingüismo oficial y extraoficial

La (no-)legalización/ el (no-)reconocimiento oficial de un idioma, separa la condición de bilingüismo en: oficial y extraoficial. Es decir, si uno de los idiomas hablados por la persona bilingüe no está reconocida legalmente dentro del concepto nacional, tenemos un caso de bilingüismo extraoficial.

Die inoffizielle Zweisprachigkeit kann geduldet oder verfolgt werden, je nachdem ob die nichtamtliche Sprache bei gewissen öffentlichen Veranstaltungen zugelassen wird oder nicht.³ (Vallverdú 1978: 47)

2.1.1.5 Bilingüismo neutral y bilingüismo diglósico

La función social de un idioma distingue el bilingüismo neutral del diglósico. En el caso del bilingüismo neutral, los individuos pueden escoger libremente cuál de los idiomas aplicar en cualquier situación. Si no tienen libertad de elegir, se encuentran en una

³ “El bilingüismo extraoficial puede ser *tolerado* o *perseguido*, dependiendo de si el idioma no oficial se permite en ciertos eventos públicos o no.” (Trad. mía)

situación de bilingüismo diglósico, el cual es determinado por factores externos (sociales o políticos) y puede ser parcial o total. (cf. Vallverdú 1978: 47)

2.1.2 Diglosia

Como la mayoría de situaciones de lenguas en contacto en sociedades se caracteriza por su potencial conflictivo es imprescindible introducir el concepto de diglosia.

‘Diglosia’ proviene del griego y corresponde al término ‘bilingüismo’ de raíz latina. Fue gracias al trabajo de Ferguson (1959) que el concepto de ‘diglosia’ es hoy aceptado y divulgado dentro de la sociolingüística. Antes de él, lingüistas griegos describían la situación lingüística de Grecia y llamaban ‘diglosia’ a la coexistencia de una variante del griego, principalmente usada en lo escrito (*Katharevusa*) y otra usada para el habla (*Dimotiki*). (cf. Kremnitz 1990: 27)

Según Ferguson (*apud* Vallverdú 1972: 11) diglosia es:

una situación lingüística relativamente estable en la que, al lado de los principales dialectos de la lengua (...), hay una variedad superpuesta muy divergente, altamente codificada (a menudo gramaticalmente más compleja), vehículo de un cuerpo de literatura extenso y respetado, procedente de un período antiguo o bien de otra comunidad lingüística, que se aprende ampliamente en la educación formal y se usa sobre todo en la escritura y en el hablar culto, pero que no se emplea por ningún sector de la comunidad en la conversación ordinaria.

Ferguson divide las variedades en una alta (A) (*high-variety*) y una baja (B) (*low-variety*). La variedad alta se aprende de manera profunda en la escuela –como se cita abajo–; mientras que la variedad baja se utiliza en la vida cotidiana, esto es: en el habla coloquial. El uso de las dos variedades, o sea, cuando se utiliza cual, está bien establecido. (cf. Kremnitz 1995: 42) Según Kremnitz (1990: 29), la definición de Ferguson es deficiente en varios puntos: una diglosia no siempre es una situación estable; la terminología de *high* y *low* provoca una idea de que una variedad es mejor que la otra; Ferguson tampoco menciona potencial de conflicto en una situación diglósica.

Después de la definición inicial de Ferguson, Fishman (1967) amplió lo que conocíamos acerca de diglosa

[...] al uso de dos o más lenguas, que cumplen diferentes funciones dentro de la comunidad, asociando el concepto con el de bilingüismo, donde una de las lenguas actuaría como variedad alta y la otra como variedad baja; la primera, usada por los estratos altos, y la segunda, por las capas más populares de la comunidad de habla.
(Areiza Londoño 2004: 82)

Fishman (1995: 121ff.⁴) propone la clasificación de bilingüismo como fenómeno dentro de la psicolingüística, y la diglosia como fenómeno dentro de la sociolingüística. Esta separación, la critica Kremnitz (1995: 47) por no satisfactoria, puesto que un individuo puede ser bilingüe, pero utilizar los dos idiomas de una manera diglósica (*diglossische Performanz*⁵).

Kloss llama a la definición de diglosia de Ferguson: *Binnendiglossie* (diglosia intralingüística) y a la de Fishman: *Außendiglossie* (diglosia interlingüística) que dependen de si las lenguas en contacto son emparentados o no. (cf. Kremnitz 1990: 30; Vallverdú 1972: 15; Areiza Londoño 2004: 84)

Después de Ferguson y Fishman, otros han vuelto a discutir el concepto de diglosia pero para aplicarlo aquí simplemente me quiero referir a una definición de Kremnitz (1995: 32)

Wenn es heute so etwas wie einen kleinsten gemeinsamen Nenner aller Diglossiedefinitionen gibt, so muß er sich wohl auf so elementare Formulierungen wie ‚funktionell differenzierte Verwendung von zwei (oder mehreren) sprachlichen Varietäten in einer Gesellschaft‘ reduzieren.⁶

⁴ cf. también Kremnitz 1990: 29f.; Vallverdú 1972: 12f.

⁵ *Realización diglósica.*

⁶ “Si hoy en día existe una base común de todas las definiciones de diglosia, habría que reducirla a la utilización de dos (o más) variedades lingüísticas con diferentes funciones en una sociedad.” (Trad. mía)

2.1.3 Conflicto lingüístico

El concepto de ‘conflicto lingüístico’ fue acuñado sobre todo por la sociolingüística catalana. (cf. Kremnitz 1990: 33) Aracil (1978 *apud* Siguan 2001: 193) lo definió de la siguiente manera:

Hay conflicto lingüístico cuando dos lenguas claramente diferenciadas se enfrenta la una como políticamente dominante –uso oficial, uso público– y la otra como lengua dominada. Las formas de dominación pueden ser variadas desde las netamente represivas como las que practicaba el Estado español durante el franquismo hasta las políticas tolerantes cuya fuerza represiva esta [sic!] ideológicamente fundamentada, como la que practican los gobiernos francés o italiano. El conflicto lingüístico puede estar latente o agudo según las condiciones sociales, culturales y políticas de la sociedad en la que se presenta.

Si Aracil solamente habla de “dos lenguas claramente diferenciadas” es simplemente porque la definición fue dada en la época franquista en la que se negaba el catalán como idioma independiente del castellano. Sin embargo, el concepto sirve también para describir y analizar situaciones que comprenden variedades de un solo idioma.

La sociolingüística catalana entiende la diglosia como el posible resultado de un conflicto lingüístico, visto como el fenómeno más amplio. La ventaja del concepto de ‘conflicto lingüístico’ en comparación con las definiciones antes descritas de ‘diglosia’ es la integración y consideración de aspectos sociales, institucionales e históricos. Por un lado, los sociolingüistas catalanes proponen analizar los cambios sociales para encontrar en estos las causas para los cambios en el comportamiento lingüístico; por otro, comprenden los cambios lingüísticos como cambios históricos y solamente con el trasfondo histórico será posible explicar una situación diglósica. (cf. Kremnitz 1990: 33f.; 1995: 34) En cuanto a las designaciones lenguas ‘dominante’ y ‘dominada’ dice Kremnitz (1995: 34) que éstas demuestran la existencia de sociedades dominantes y otras dominadas, así que en el análisis de conflictos lingüísticos hay que dedicarse a analizar justamente estas sociedades.

El estatus y el prestigio también son importantes conceptos para la sociolingüística catalana dentro del conflicto lingüístico. El estatus comprende entonces “la situation

légale d'une langue dans un territoire institutionnellement défini"⁷ mientras que el prestigio es "la reconnaissance sociale dont jouit une langue"⁸. (Ninyoles *apud* Kremnitz 2003: 17) El prestigio externo, o sea, fuera del grupo de hablantes, puede ser muy diferente al prestigio interno y los dos juegan un rol importante en cuanto a los comportamientos lingüísticos de los hablantes "surtout quand ceux-ci espèrent améliorer leur propre prestige par l'emploi d'une langue qui a un prestige supérieur."⁹ (Kremnitz 2003: 17)

Para los sociolingüistas catalanes existen sólo dos opciones en las que puede terminar un conflicto lingüístico. Son o la *sustitución* (la imposición total de la lengua dominante) o la *normalización* (la difusión de la lengua dominada hasta sustituir la lengua dominante). Sin duda, los procesos de sustitución y normalización se realizan en períodos muy largos excepto en situaciones de genocidio o expulsión y la actitud de los hablantes hacia su lengua influye notablemente en estos procesos de cambios. Para conducir al resultado de la normalización, primero, es importante normativizar (codificar) el idioma, es decir elaborar una forma referencial y segundo, imponer el idioma en todos los dominios y niveles de la comunicación. Solamente si los dos procesos, la normativización y la imposición se llevan a cabo podrá alcanzarse la normalización. (cf. Kremnitz 1990: 34f.) Al fin y al cabo, la normalización significa el mantenimiento de la lengua minoritaria y la sustitución no es otra cosa que un cambio lingüístico (*language shift*) que puede implicar la desaparición o "muerte" de la lengua minoritaria. (cf. Appel/ Muysken 1996: 51)

⁷ "la situación legal de una lengua en un territorio institucionalmente definido" (Trad. mía)

⁸ "el reconocimiento social del cual disfruta una lengua" (Trad. mía)

⁹ "sobre todo cuando estos esperan mejorar su propio prestigio a través del empleo de una lengua que goza de mayor prestigio." (Trad. mía)

2.1.3.1 Críticas y propuestas para el uso del concepto catalán en contextos actuales diversos

Primeramente habría que dejar de lado la actitud de tomar un estado de monolingüismo dentro de una sociedad como la normalidad.

*Depuis longtemps, les sciences du langage admettent que (presque) chaque locuteur dispose, dans l'emploi de sa langue première, d'une multitude de variétés, qui peuvent être très éloignées les unes des autres linguistiquement et qui pour l'étranger peuvent demeurer opaques [...].*¹⁰ (Kremnitz 2003: 14)

Segundo, el término ‘normalización’ en sí, es muy ideológico. Por lo tanto, Kremnitz (2003: 18f.) propone repensar el concepto y lo redefine como la simple posibilidad de utilizar un idioma en todas las situaciones y niveles comunicativos, sin que tenga que ocupar el monopolio en un territorio dado.

Por último, Kremnitz (2003: 18) agrega un concepto utilizado por Roberto Bein (2001) a los de estatus y prestigio: la importancia comunicativa/ el valor comunicativo (*importance communicative/ valeur communicative*) de una lengua que se compone de la “somme des emplois d’une langue dans un territoire et à une période donnés”¹¹. (Kremnitz 2003: 18) Considera útil juntar los tres conceptos porque el valor comunicativo puede ser muy diferente que el prestigio o el estatus. Sólo porque un hablante afirma que su primera lengua es importante para él o porque una lengua goza de reconocimiento legal dentro de una nación, no significa que en la realidad comunicativa este individuo, o los individuos dentro de esta nación, utilicen este idioma en todos los niveles de comunicación.

¹⁰ “Desde hace mucho tiempo, las ciencias del lenguaje admiten que (casi) todos los hablantes disponen, en el empleo de su primera lengua, de una multitud de variedades que pueden estar muy alejadas lingüísticamente las unas de las otras y pueden ser opacas para el extranjero.” (Trad. mía)

¹¹ “suma de usos de una lengua en un territorio y en un período dados.” (Trad. mía)

2.1.4 Aspectos individuales del bilingüismo

Como vimos en las explicaciones acerca del conflicto lingüístico, existen ciertas normas en las diferentes sociedades sobre cuál variedad lingüística utilizar en qué contexto.

Aber diese Normen installieren sich nicht (oder besser: man installiert sie nicht) einzig und allein auf der Ebene einer 'ganzen' Gesellschaft, sondern auf allen Ebenen sozialer, also verbaler Interaktion.¹² (Kremnitz 1995: 36)

Siempre que comunicamos, tratamos de adaptarnos, adaptar nuestro comportamiento, nuestra forma de hablar, la variedad lingüística etc. de la mejor manera que podamos a la situación comunicativa.

Das heißt, selbst wenn der Sprecher als Individuum verschiedene Sprachvarietäten auf mehr oder weniger gleiche Art beherrscht, verwendet er sie nicht zufällig, sondern weist ihnen Funktionen zu, indem er Normen und ziemlich genauen Verhaltensrichtlinien folgt.¹³ (Kremnitz 1995: 35f.)

Normalmente, en situaciones comunicativas familiares o cotidianas no nos damos cuenta de las decisiones que tomamos. En cambio, en ocasiones menos triviales percibimos mucho más el proceso para encontrar la estrategia comunicativa más adecuada para la situación. Para mostrarnos fuerte o reforzar nuestra posición frente a otra persona empleamos todos los medios comunicativos que nos están disponibles. Justamente en este punto del proceso de evaluación de las estrategias comunicativas importa mucho el prestigio de una variedad lingüística y su estatus social. (cf. Kremnitz 1995: 36) En el proceso de evaluación de la variedad lingüística adecuada influye lo que piensa el individuo sobre su eficiencia.

¹² “Pero estas normas no solamente se instalan (o mejor dicho: no las instalamos) a nivel de ‘toda’ una sociedad, sino en *todos los niveles* de interacción social, es decir, verbal.” (Trad. mía)

¹³ “Esto significa que también si un hablante como individuo domina diferentes variedades lingüísticas de manera más o menos igual, no las emplea al azar. Por el contrario, el hablante como individuo siempre asigna diferentes funciones a las diferentes variedades lingüísticas siguiendo normas y reglas de comportamiento bien exactas.” (Trad. mía)

2.1.4.1 Actitud, conciencia y lealtad lingüísticas

Sarnoff (1970 *apud* Edwards 1985: 139) define actitud (*attitude*) en un sentido muy general como “a disposition to react favourably or unfavourably to a class of objects”. Esta disposición de reaccionar positiva o negativamente se compone de pensamientos, sentimientos, y la predisposición de actuar. (cf. Edwards 1985: 139)

La actitud lingüística según Moreno Fernández (1998: 179f.) es

una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad, y al hablar de «lengua» incluimos cualquier tipo de variedad lingüística: actitudes hacia estilos diferentes, sociolectos diferentes, dialectos diferentes o lenguas naturales diferentes.

Las definiciones de Sarnoff y Moreno Fernández muestran que el concepto de actitud puede ser interpretado desde dos puntos de vista diferentes. El uno es conductista, es decir entiende la actitud “como una conducta, como una reacción o respuesta a un estímulo [...]”. (Moreno Fernández 1998: 182). La otra concepción es la mentalista, que estudia la actitud “como un estado interno del individuo, una disposición mental hacia unas condiciones o unos hechos sociolingüísticos concretos; [...]”. (Moreno Fernández 1998: 182)

Las actitudes hacia una variedad confluyen, sin embargo, con las actitudes hacia los hablantes de esta variedad y muchas veces son

los grupos sociales más prestigiosos, más poderosos socioeconómicamente, los que dicten [sic!] la pauta de las actitudes lingüísticas de las comunidades de habla; por eso las actitudes suelen ser positivas hacia la lengua, los usos y las características de los hablantes con mayor prestigio y de posición social más alta. (Moreno Fernández 1998: 181)

Tener conciencia lingüística significa hablar bien un idioma, conocer además su historia y las políticas que se han hecho respectivo a este idioma. (cf. Blasco Ferrer 1996: 155)

Las [sic!] hablantes saben que su comunidad prefiere unos usos lingüísticos a otros que ciertos usos son propios de unos grupos y no de otros y, por lo tanto, tienen la posibilidad

de elegir lo que consideran más adecuado a las circunstancias o a sus intereses. Esta capacidad de elección, derivada de la conciencia lingüística, es extraordinariamente decisiva a la hora de producirse –y explicarse– los fenómenos de variación y de cambio lingüísticos, así como la elección de una lengua en comunidades multilingües. (Moreno Fernández 1998: 181)

La conciencia lingüística puede desembocar en la lealtad lingüística. (cf. Blasco Ferrer 1996: 155) Según Weinreich (1968: 99) la lealtad lingüística (*language loyalty*) puede ser descrita como

a principle—its specific content varies from case to case— in the name of which people will rally themselves and their fellow speakers consciously and explicitly to resist changes in either the functions of their language (as a result of a language shift) or in the structure or vocabulary (as a consequence of interference).¹⁴

2.1.4.2 Estrategias individuales ante un conflicto lingüístico

Según Ninyoles (1969 *apud* Kremnitz 1990: 60) existen tres posibles estrategias dependiendo de las actitudes lingüísticas:

- **Ruptura con el propio grupo/ integración al grupo dominante**

En el primer caso, el individuo rompe con el propio grupo para integrarse en el grupo dominante. Para lograr la integración, por un lado, aprenderá el idioma dominante de la mejor manera y tratará de adaptarse en su forma de comportarse al grupo dominante. Por otro lado, tiene que alejarse y separarse completamente de su grupo de origen, lo que resulta difícil si su procedencia se puede notar en características físicas (diferente color de piel, cabello, ...).

¹⁴ “un principio –cuyo contenido específico varía en cada caso– en nombre del cual los individuos se agrupan con sus compañeros de habla, consciente y explícitamente, para resistir a cambios tanto en las funciones de su lengua (como resultado de una mudanza lingüística [language shift]) cuanto a la estructura o el vocabulario de aquella (debido a interferencia).” (Weinreich *apud* Vallverdú 1972: 10)

Esta actitud puede partir de una forma extrema de motivación instrumental, es decir a pesar de integrarse e imitar a las personas del grupo dominante, el individuo guarda distancia en su interior. En cambio, si el individuo parte con una motivación integrativa, se identifica al cien por ciento con el grupo dominante y adopta cualquier tipo de valorizaciones sin mantener dicha distancia. En este caso, si la sociedad dominante no le acepta como miembro, puede causar una crisis de identidad fuerte y llevar al fenómeno de autoodio.

Esta estrategia llevará fácilmente a la asimilación tanto lingüística como cultural (aculturación), si el grupo dominante es abierto (lo que no tiene que significar que acepte a los asimilados del grupo dominado como miembros iguales de su grupo). (cf. Kremnitz 1990: 63f.)

- **Lealtad con el propio grupo/ alejamiento del grupo dominante**

En el segundo caso, el individuo reacciona al conflicto lingüístico con la intensificación de las relaciones con el propio grupo y se aleja del grupo dominante. Esta reacción es según Ninyoles (1969 *apud* Kremnitz 1990: 67), la única “sana” y tiene como consecuencias el mantenimiento del idioma y la cultura propia, evitando padecimientos psicológicos. Kremnitz no obstante, opina que si se separa completa y consecuentemente de otros grupos, podría llevar a paralizar el idioma y la cultura. Rechazar cualquier influencia lingüística o cultural ajena significaría negar y rechazar el desarrollo histórico, dado que se puede suponer que todos los idiomas tienen influencias de otros. De modo que Kremnitz (1990: 67) no defiende la asimilación pero tampoco perseguir el ideal de pureza.

Jeder Sprecher hat das Recht auf Verwendung 'seiner' Sprache, aber er hat auch das Recht, die Sprache seinen Kommunikationsbedürfnissen anzupassen, sonst säße er in einem Gefängnis, das ihn daran hinderte, seine Möglichkeiten auszudrücken, das letztlich auch

intellektuellen und materiellen 'Fortschritt' unmöglich machen würde. (Kremnitz 1990: 68)¹⁵

- **Negación de la oposición/ intento de mediar**

Por último hay la opción de actuar de intermediario entre el grupo dominante y el dominado.

Die Sprecher suchen ihre widersprüchlichen Erfahrungen miteinander zu verbinden und sie versuchen, die Opposition zwischen zwei gesellschaftlichen Verhaltensweisen und Machtpositionen, die durch zwei Sprachen ausgedrückt werden, wenigstens teilweise zu neutralisieren. (Kremnitz 1990: 61)¹⁶

Mientras más pequeño el conflicto o más homogéneo el prestigio de la lengua dominada en toda la sociedad, más fácil resultará el proceso de neutralización. Paradójicamente, en sociedades bastantes desiguales, donde el conflicto tendría que ser más grande, es fácil neutralizar porque puede ser que los hablantes del grupo dominado no tomen consciencia de su discriminación o no tengan recursos para expresarse. Asimismo resulta fácil neutralizar o negar el conflicto, si los grupos están separados geográfica o socialmente, sin tener el mayor contacto entre ellos. (cf. Kremnitz 1990: 61)

Das Schema vereinfacht Realitäten, aber es kann ein guter Ausgangspunkt für weitere Überlegungen sein, wenn man die drei genannten Optionen nicht als sich gegenseitig absolut ausschließende Möglichkeiten des Verhaltens betrachtet, sondern als Punkte auf einer imaginären Achse, an denen sich der Sprecher orientiert.¹⁷ (Kremnitz 1990: 68)

¹⁵ “Cada hablante tiene el derecho de utilizar ‘su’ idioma, pero tiene también el derecho de adaptar su lengua según sus necesidades comunicativas. De lo contrario, el hablante estaría en una cárcel que le impediría expresar sus posibilidades y el desarrollo intelectual y material. (Trad. mía)

¹⁶ “Los hablantes tratan de unir sus experiencias contradictorias y de neutralizar por lo menos en parte la oposición entre dos comportamientos sociales y posiciones de poder, que se expresan por dos idiomas diferentes. (Trad. mía)

¹⁷ “El concepto simplifica la realidad pero puede ser un buen punto de partida para reflexiones siguientes, si las tres opciones mencionadas no se consideran como descartantes sino como puntos en un eje imaginario en los que se orienta el hablante.” (Trad. mía)

2.1.5 Aspectos sociales del bilingüismo

En lo siguiente vamos a ver algunos aspectos sociales del bilingüismo que tienen que ver con aspectos de la sociedad en el sentido de redes sociales no institucionalizadas, es decir no organizadas por el Estado. La suma de las redes sociales pueden constituir un Estado. (cf. Kremnitz 1990: 71)

2.1.5.1 Prestigio lingüístico

El prestigio lingüístico es la valorización informal de un idioma o una variedad dada por una sociedad y es dependiente por lo tanto de cambios sociales. Hay una relación entre el prestigio de un idioma y el prestigio de sus hablantes – muchas veces los hablantes de un idioma prestigioso también gozan de cierto prestigio. Esta relación entre prestigio de un idioma y su hablante puede llevar a que un individuo intente a mejorar su prestigio aprendiendo la variedad más prestigiosa. Si son muchos los individuos de una sociedad que se deciden por adquirir esta variedad, las posibilidades por ascender socialmente disminuyen y se abre el camino a un cambio lingüístico. (cf. Kremnitz 1990: 74f.)

Si bien el prestigio lingüístico no se basa en hechos formales como leyes, está en una correlación mútua con el estatus legal de un idioma. Por un lado, hay tendencias sociales de reconocer variedades prestigiosas mediante leyes y por otro, si un idioma está reconocido oficial y legalmente, a menudo goza de más prestigio por consecuencia o mantiene su prestigio. (cf. Kremnitz 1990: 75)

Entre los factores decisivos para el prestigio lingüístico están el poder social de un grupo, tradición escrita, la normativización y los valores simbólicos. En muchas sociedades “[sind] die herrschenden Sprachen die Sprachen der Herrschenden”¹⁸. (Kremnitz 1990: 76) En cuanto a la tradición escrita y la normativización se puede decir que muy a menudo un idioma con tradición escrita y con una gramática y ortografía referente goza de más prestigio. Respecto al valor simbólico hay que constatar que

¹⁸ “son los idiomas dominantes los idiomas de los que dominan” (Trad. mía)

diferentes idiomas pueden funcionar como estrategias de distanciamiento o demarcación. Hay grupos de hablantes en los que de hecho se utiliza diariamente el idioma propio y es una parte importante en la constitución de su identidad. Si el idioma no se utiliza en la comunicación diaria, tiene un valor mucho más simbólico; es decir es símbolo para la identidad colectiva. (cf. Kremnitz 1990: 76;79)

Si los hablantes quieren mejorar el prestigio de su idioma aún no normativizado, muy pronto van a intentar primero de establecer un alfabeto y elaborar un diccionario y luego una gramática.

Wenn solche Bemühungen nicht als völlig isolierte Einzelunternehmungen auftreten, sondern mit einer gewissen Konstanz und einer zumindest gewissen Akzeptanz durch Teile der Sprecher der jeweiligen Sprache rechnen können, dann sind sie ein deutliches Indiz für Veränderungen im kollektiven sprachlichen Bewusstsein.¹⁹ (Kremnitz 1990: 78)

2.1.5.2 Política lingüística

Las reflexiones acerca de las acciones políticas no se deben restringir a las políticas de instituciones formales sino es importante incluir la totalidad de las acciones sociales de grupos y sus individuos. Las prácticas sociales pueden ser muy importantes al lado de las políticas institucionalizadas dando la base para ella. (cf. Kremnitz 1990: 80)

La política lingüística la podemos separar por un lado en una explícita y por otro en la implícita. Mientras la primera toma decisiones para influir directamente en los idiomas y sus usos, la segunda, y más antigua, actúa en áreas diversas con consecuencias indirectas para las lenguas y también culturas. (cf. Kremnitz 1990: 80)

¹⁹ “Si tales intentos no ocurren como proyectos aislado sino se llevan a cabo constantemente y por lo menos son aceptados por varias partes de los hablantes de la lengua correspondiente, son un indicio claro para cambios en la conciencia lingüística colectiva.” (Trad. mía)

2.1.6 Aspectos institucionales del bilingüismo

2.1.6.1 Política lingüística institucional

El estatus de una lengua es fijado por instituciones oficiales a través de leyes en las constituciones u otros textos legales. Si una lengua está mencionada en un texto legal de alto rango, es más probable que los hablantes de esta lengua gocen verdaderamente de sus derechos lingüísticos y culturales. (cf. Kremnitz 1990: 88)

En cuanto a la aceptación de lenguas por instituciones oficiales existen diferentes modelos; sin embargo, la práctica puede diferir mucho de la teoría. En el primer caso, dos o más idiomas son cooficiales, es decir gozan de los mismos derechos. La situación oficial se caracteriza entonces por un bilingüismo institucional simétrico y no diglósico. Hay casos en los que el bilingüismo institucional simétrico está limitado a territorios determinados (sólo estos dos o más idiomas son cooficiales) o personas (si una persona está registrada oficialmente como hablante de cierto idioma tiene el derecho de usarlo en instituciones oficiales/públicas). No obstante, los miembros de una sociedad pueden valorizar idiomas diferentemente a pesar de que exista una simetría institucional. (cf. Kremnitz 1990: 89f.)

El segundo caso es el de la asimetría institucional. Por un lado, el Estado tolera y promociona la lengua minoritaria en el sentido de reconocer la minoría lingüística oficialmente sin concederle los mismos derechos. Por otro lado, el Estado y sus instituciones no reconocen el grupo como lingüística y culturalmente diferente del resto. En consecuencia los hablantes se ven obligados a aprender la lengua oficial

wenn sie sich in die staatliche Gemeinschaft eingliedern wollen (wonach sie gewöhnlich nicht gefragt werden und worauf sie, zumindest in modernen Gesellschaften, schwer ohne weiteres verzichten können).²⁰ (Kremnitz 1990: 91)

²⁰ “si se quieren integrar en la sociedad nacional (lo que normalmente no se les pregunta y a lo que no pueden renunciar fácilmente por lo menos en sociedades modernas)” (Trad. mía)

Para la existencia de una lengua bajo estas condiciones es imprescindible que sus hablantes se empeñen en mantener y cultivarlo lo que resulta difícil sobre todo si el grupo de hablantes es pequeño. Además, se puede, observar muchas veces en este caso de cero reconocimiento institucional, comportamientos parecidos a autoodio y por consecuencia los mismos hablantes no harán nada para la sobrevivencia de su idioma. (cf. Kremnitz 1990: 91)

El peor caso dentro de la asimetría institucional sin embargo es el de la persecución, que se puede extender desde simples medidas administrativas (por ejemplo la prohibición del idioma en la vida pública) hasta amenazas físicas. (cf. Kremnitz 1990: 94)

2.1.6.2 Instituciones creadas por las minorías lingüísticas

Sprachliche Minderheiten können versuchen, den institutionellen Druck, dem sie ausgesetzt sind, durch die Schaffung von eigenen Institutionen teilweise zu neutralisieren.²¹ (Kremnitz 1990: 94)

No obstante, crear una institución propia por un grupo minoritario requiere tener cierta identidad colectiva para disponer de apoyo interno, cierto grado de organización y recursos materiales para hacer públicos sus esfuerzos. De parte de las instituciones oficiales es necesario no limitar demasiado la libertad de acción de los grupos minoritarios y permitir organizaciones independientes de los suyos. (cf. Kremnitz 1990: 94f.)

²¹ “Minorías lingüísticas pueden tratar de neutralizar en parte la presión institucional ejercida sobre ellas a través de la creación de instituciones propias.” (Trad. mía)

2.2 Identidad y lengua

2.2.1 Identidad

Tomando en cuenta el marco limitado de este trabajo, no puedo entrar muy profundamente en la discusión compleja sobre el concepto de identidad, pero daré algunas aclaraciones introductorias que me parecen importantes para el tema.

La identidad de un individuo siempre tiene que ver con la percepción de este individuo de sí mismo. Dentro de esta percepción tiene que establecerse un equilibrio muy fino entre la continuidad y el cambio, sino el individuo puede entrar en una crisis personal. Cómo nos percibimos a nosotros mismos –y por lo tanto nuestra identidad– también está influenciado por la percepción que otras personas tienen de nosotros. Los componentes importantes para la construcción de identidad de un individuo pueden ser muchos de los cuales unos son más constantes (el sexo respecto características biológicas) y otros menos constantes (muchas de las formas de comportar). (cf. Kremnitz 1995: 3f.)

*Identität weist also Beständigkeit in ihrem Grundmuster auf, ist aber keineswegs statisch und unveränderlich, vielmehr ist sie in ständigem Wandel begriffen und wird durch den ständigen Kontakt mit anderen [...] beeinflusst.*²² (Gugenberger 1995: 31)

2.2.2 Identidad colectiva/ etnicidad

*[...] [Die] Wahrnehmung von Gruppen, vor allem von anderen, beruht, wahrscheinlich schon immer, auf der Wahrnehmung von gewissen Merkmalen oder Eigenschaften der jeweiligen Gruppe.*²³ (Kremnitz 1995: 4)

²² “Identidad incluye por lo tanto constancia en su concepto básico, pero no es nada estático ni invariable, más bien está en transformación continua y está influida por el contacto permanente con otros.” (Trad. mía)

Al contrario a la identidad individual, la identidad colectiva necesita características determinadas y exclusivas para definirse. La diferenciación de otros grupos también juega un rol importante en la construcción de identidades colectivas. Hay grupos muy estables y otros pasajeros pero es difícil descubrir y formular las variables determinantes y responsables para la estabilidad. Hoy en día podemos observar que la comunidad comunicativa (*Kommunikationsgemeinschaft*), la pertenencia a un Estado (“nación”) y la pertenencia a una comunidad religiosa son en muchos casos factores para una identidad colectiva fuerte. (cf. Kremnitz 1995: 4ff.)

Appel y Muysken proponen como subgrupo o forma especial de la identidad colectiva la identidad étnica.

[...] todo aquello que diferencia un grupo de otro constituye la identidad del grupo. Aunque no hay criterios fijos, un grupo se considera grupo étnico con una identidad étnica específica cuando es suficientemente diferente de otros grupos. (Appel/ Muysken 1996: 24)

Appel y Muysken ponen como ejemplo los marineros estadounidenses: pueden tener cierta identidad colectiva pero no son suficientemente diferente de otros grupos y por consecuencia no se consideran una etnia mientras que los hispanohablantes residentes en los Estados Unidos se diferencian entre otros criterios por su propia lengua lo que desemboca en la introducción del concepto “grupo etnolingüístico”. (cf. Appel/ Muysken 1996: 24)

Kremnitz (1995: 12) vacila en emplear el concepto de etnicidad o identidad étnica porque lo clasifica demasiado impreciso y vago.²⁴ Escudriñando las investigaciones que se ocupan de ello, de hecho se llega a la conclusión de que existen muchos trabajos que se refieren al concepto sin dar una definición clara.²⁵ (cf. Gugenberger 1995: 50;

²³ “La acción de percibir grupos, sobre todo otros, se basa probablemente ya desde siempre en la percepción de ciertos rasgos o características del grupo respectivo.” (Trad. mía)

²⁴ Algunos autores diferencian entre identidad étnica, otros lo utilizan como sinónimo. Yo voy a seguir al último modelo.

²⁵ Para un análisis más profundo de las diferentes definiciones y la discusión acerca de ‘etnicidad/ identidad étnica’ ver Isajiw, Wsevolod: “Definitions of Ethnicity.” en *Ethnicity I.*, 1974, pp. 111-124.

Fishman 1977: 16) No obstante, quiero dar unas explicaciones breves acerca de ‘etnicidad’ porque aparece justamente en relación con pueblos indígenas una y otra vez.²⁶ Por su similitud, utilizaré los términos ‘etnicidad’, ‘identidad étnica’ como también ‘identidad colectiva’ como sinónimos.

Ross (1979 *apud* Appel/ Muysken 1996: 25) distingue una escuela objetivista de otra subjetivista para definir la etnicidad. En cuanto a la primera constata que “[...] un grupo se define por sus instituciones y modelos culturales concretos: una lengua diferenciada, cuentos populares diferenciados, comida, trajes, etc.”. La definición subjetivista de etnicidad dice que existe

[...] un sentimiento de comunidad compartido por todos los miembros aunque se distingan por sus ropas, religión o incluso lengua. En este tipo de grupo, el factor subjetivo, el sentimiento de comunidad o de oposición a otro grupo, oscurece la importancia de otros factores objetivos no compartidos. (Appel/ Muysken 1996: 25)

De acuerdo con la definición subjetivista de etnicidad, y dado que resulta difícil crear una lista de criterios objetivos determinantes para la identidad étnica, muchos autores enfatizan “das Kriterium ‘subjektiver Selbsteinschätzung’ (*self-identification, self-categorization*) als wichtigstes Kernelement der Ethnizität [...]”²⁷ (Gugenberger 1995: 53)

Como antes mencionado en cuanto a la identidad en general, igualmente la identidad colectiva es variable y es que los cambios pueden ser provocados tanto por el grupo afectado mismo como también desde fuera del grupo. Hoy en día, las instituciones estatales tienen muchos medios para cambiar e intervenir en la consciencia colectiva de un grupo. (cf. Kremnitz 1995: 8f.)

²⁶ Para un estudio más profundo de etnicidad recomiendo ver Fishman, Joshua: “Language and Ethnicity” en Giles, Howard [ed.]: *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London: Academic Press Inc.: 1977.

²⁷ “el criterio de ‘identificación subjetiva’ (*self-identification, self-categorization*) como elemento central y más importante de etnicidad [...]” (Trad. mía)

2.2.3 Identidad colectiva y lengua

*[...] Sprache als Element der Kommunikationsgemeinschaft in der Moderne [scheint] einer der wichtigsten Kandidaten für die Bestimmung und vor allem für die Selbstwahrnehmung relativ stabiler kollektiver Identitäten zu sein.*²⁸ (Kremnitz 1995: 9)

La lengua, sin duda, es importante para una comunidad comunicativa por ser su instrumento, pero aparte de eso es símbolo impar para la etnicidad. Es a través de la lengua que se transmiten y enfatizan valores y normas culturales, sentimientos grupales como también “significados o connotaciones sociales”. (Appel/ Muysken 1996: 24)

*Eine ethnische Gruppe artikuliert und formt mit Hilfe ihrer Sprache ihre Kultur und ihre gesellschaftliche Identität. Die Sprache bringt kulturelle Muster und soziale Organisationsstrukturen zum Ausdruck und verhilft dazu, diese Muster und Beziehungen zu gestalten. [...] die Sprache [ist] [...] ein Instrument, mit dessen Hilfe die Geschichte, die Mythen und der Glaube einer Gemeinschaft geteilt und über Generationen hinweg weitertransportiert werden, mit anderen Worten, Sprache fungiert als Erfahrungsspeicher gemeinsamer Geschichte und geteilten kulturellen Wissens einer ethnischen Gemeinschaft.*²⁹ (Gugenberger 1995: 80)

Con todo, como ya destacué, la lengua no es criterio único para la construcción de identidades colectivas, pero en efecto la podemos calificar como símbolo de identidad colectiva.

Als solches [Symbol] kann sie positiv oder negativ bewertet werden und auch umgewertet werden. Ein umgewertetes Merkmal (z. B. ‘indio’ sein oder eine indigene Sprache sprechen ist nichts Negatives mehr, sondern etwas Positives) kann zu einem Symbol für den

²⁸ “La lengua como elemento de la comunidad comunicativa en la edad moderna parece ser uno de los factores más importantes para la determinación y sobre todo la autoconcepción de identidades colectivas relativamente estables.” (Trad. mía)

²⁹ “Un grupo étnico articula y forma su cultura e identidad social a través de su idioma. La lengua expresa modelos culturales y estructuras organizativas sociales y ayuda a diseñar estos modelos y relaciones. [...] la lengua [es] [...] un instrumento a través del cual se comparten y transmiten la historia, los mitos y las creencias de una comunidad de generación en generación; en otras palabras, la lengua hace de memoria de historia común y conocimiento cultural compartido de una comunidad étnica.” (Trad. mía)

Widerstand werden, zu einem Instrument im Kampf um Abbau kolonialer Verhaltensformen, um Selbstbestimmung und Wiedererlangung der eigenen Identität.³⁰
(Gugenberger 1995: 82f.)

Como símbolo, la lengua también puede servir para recuperar una identidad ya perdida.

Dies kommt besonders in Situationen der Identitätsbedrohung vor. Die identitätsbildende Sprache wird häufig wiedererweckt und sogar neu geschaffen, um als künstliches Identifikationssymbol zu fungieren.³¹ (Bechert/ Wildgen 1991: 147)

Gugenberger (1995: 83) opina que no existe una respuesta general a la importancia de lengua en cuanto a la identidad étnica y por lo tanto propone tomar en cuenta siempre la opinión propia de los grupos e individuos concernientes.

3 Compendio de la historia del Ecuador

Para los pueblos indígenas, la historia del “Ecuador” no empieza con la llegada de los españoles a sus tierras –como en muchos libros de historia se finge. Ya en las épocas precoloniales hay historias de expansiones y conquistas de unos pueblos hacia otros. La más o mejor conocida es la historia del imperio incaico, que también llegó a someter a pueblos ancestrales asentados en tierras actualmente ecuatorianas. No obstante, como

³⁰ “Como tal [símbolo] [la lengua] puede ser valorada positiva o negativamente y puede ser también reinterpretada. Una característica reinterpretada (por ejemplo el ser ‘indio’ o hablar un idioma indígena ya no es nada negativo sino algo positivo) puede volverse símbolo para la resistencia, puede volverse instrumento en la lucha contra el desmontaje de formas de comportamiento coloniales, puede volverse instrumento en la lucha por la autodeterminación y recuperación de la identidad propia.” (Trad. mía)

³¹ “Esto ocurre especialmente en situaciones de amenaza identitaria. La lengua que da identidad muchas veces es redescubierta y recreada para fungir de símbolo identificador artificial.” (Trad. mía)

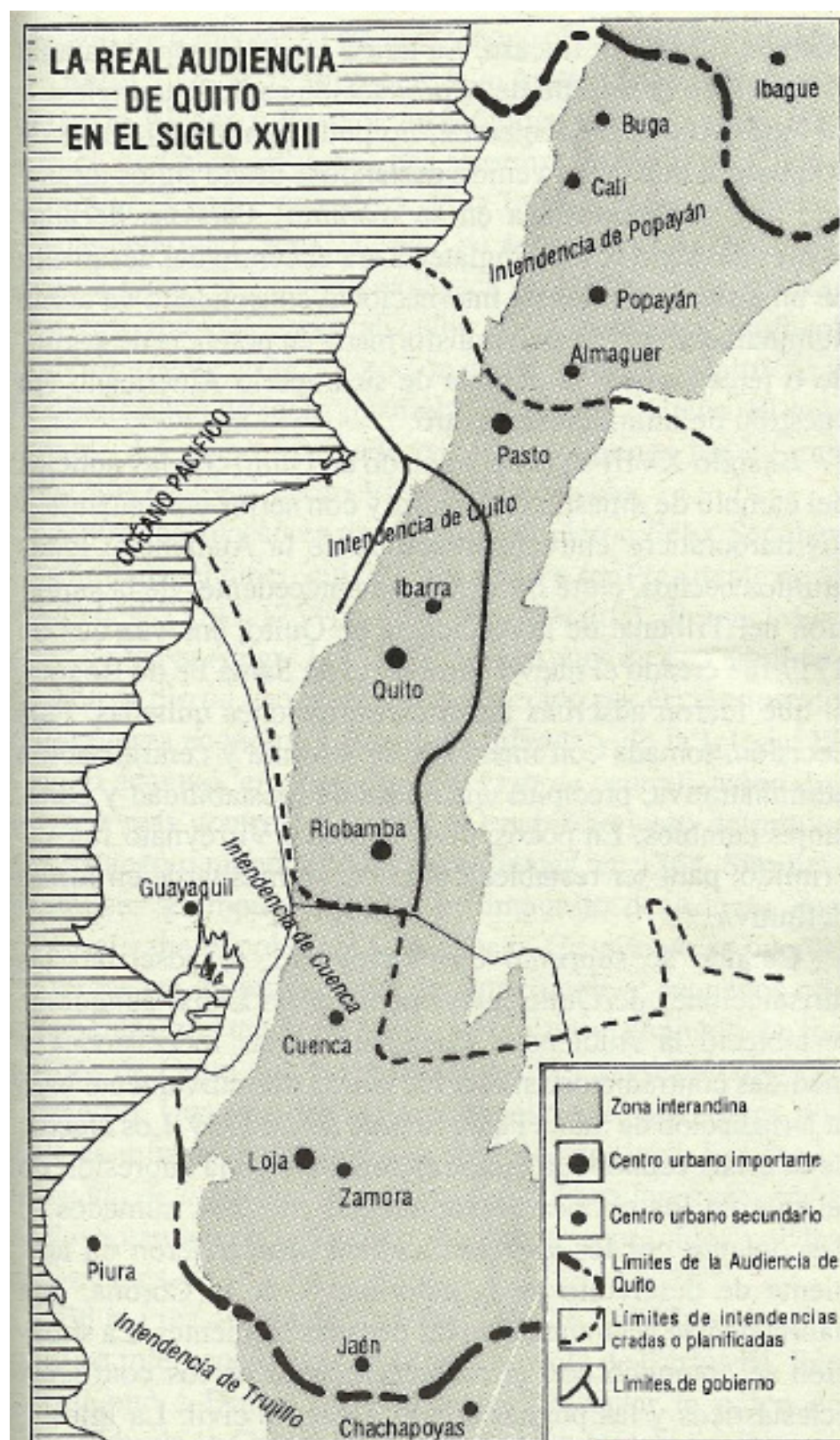
este trabajo trata de los contactos del idioma español con los idiomas shuar y sapara, vamos a ver las historias de estos pueblos más detalladas a partir de la conquista española.

Estas historias tienen un inicio en 1526, cuando Pizarro pisa por primera vez la costa del actual Ecuador. Las consecuencias se conocen: trescientos años de colonia con el sometimiento de pueblos indígenas en el mejor de los casos –en los primeros tiempos sobre todo los pueblos de la costa y de la sierra– a través de instituciones como la encomienda³², tributo indígena, mita³³ y en el peor de los casos la desaparición de muchos pueblos sobre todo por enfermedades introducidas por los invasores españoles; la sociedad se caracterizaba por una clara separación entre blancos e indígenas y a partir del siglo XVI se amplió en los mestizos (hijos de los amos blancos y las mujeres indígenas) y luego los esclavos africanos. Hacia el siglo XVIII, los latifundios ya se habían consolidado en gran parte de la sierra. (cf. Ayala Mora 2005: 26ff.) En estos tiempos, los colonizadores españoles aún no tenían un interés muy grande en conquistar y colonizar las regiones al oeste de la cordillera de los Andes si no fuera por la leyenda de El Dorado. La búsqueda de oro fue entonces el estímulo principal de los viajes de exploradores como Francisco de Orellana que a principios junto a Gonzalo Pizarro emprendió un viaje hacia el oriente en 1541 para luego por sucesos no planificados llegar hasta el océano atlántico atravesando el río que más tarde fue llamado Amazonas. (cf. Conde 1981: 12ff.)

³² “Un español (el encomendero) era responsable de un grupo de indígenas, para que los catequizara y les cobrara tributo que estaban obligados a pagar. En pago del beneficio de la cristianización, los indígenas quedaban obligados a prestar servicios al encomendero.” (Ayala Mora 2005: 32)

³³ La mita era una institución incaica “reformulada por los colonizadores [y] consistía en un determinado tiempo de trabajo obligatorio que los indígenas tenían que realizar.” Una parte de los mitayos fueron empleados por la Corona en obras públicas y otra tenían que trabajar para los colonos españoles. “Aunque el trabajo era forzado, tenía que pagarse un salario, lo cual garantizaba al Estado la posibilidad de que los indígenas dispusieran de recursos para el pago del tributo.” (Ayala Mora 2005: 38f.)

Figura 5: La Real Audiencia de Quito en el siglo XVIII (Ayala Mora 2005: 49)



“La segunda mitad del siglo XVIII fue una etapa de agitación intelectual y cultural en la Real Audiencia.” (Ayala Mora 2005: 52) Nació poco a poco la conciencia sobre lo americano y quiteño en las elites criollas que buscaron

diferenciarse de los europeos y de los indígenas, reclamando para sí el carácter de explotados respecto de los primeros y consolidando su posición de explotadores respecto de los segundos. (Ayala Mora 2005: 53)

Al mismo tiempo que la corona española tuvo que luchar en Europa contra las tropas napoleónicas, estaba enfrentada entonces con los movimientos independendistas en América. El 10 de Agosto de 1809, “los criollos deponen al gobierno español y constituyen la Junta Soberana”. (Ayala Mora 2005: 137) No obstante, las batallas entre criollos y ejércitos españoles siguen hasta 1822/23 cuando vencen los criollos con la ayuda de Simón Bolívar. Como consecuencia, el territorio de la Audiencia de Quito se anexa a la República de Colombia (Gran Colombia) compuesta por las actuales territorios de Venezuela, Colombia y Ecuador. (cf. Ayala Mora 2005: 138; Salinas-Dosch, Fuente electrónica 7) Siete años más tarde, “por motivaciones diversas y hasta contradictorias, los grupos dominantes regionales del Distrito del Sur [=actual Ecuador] fueron llegando al rompimiento con Colombia.” (Ayala Mora 2005: 65) De manera que se constituyó la República del Ecuador en 1830. Sin embargo, para los indígenas este cambio no significó una mejora para su situación de opresión.

La naciente república surgió sobre bases de explotación económica-social y étnica de los indígenas [...] [y] no se ha logrado establecer la realidad plurinacional del Ecuador, que supone la aceptación de su diversidad dentro del marco de un solo Estado, que respete la educación, la lengua, el derecho a la tierra de los pueblos indígenas. (Ayala Mora 2005: 70f.)

La historia de la República se caracteriza por fases de ascensos económicos y tiempos de crisis, confrontaciones con Perú, igual que por cambios en el panorama político y del reconocimiento de la pluriculturalidad del país. A partir de la segunda mitad del siglo veinte nos interesarán sobre todo los cambios en la política lingüística del Ecuador junto con el activismo político naciente de los pueblos indígenas.

La primera fase de ascenso económico se experimentó gracias a las plantaciones cacaoteras de la costa en la segunda mitad del siglo XIX hasta más o menos 1915. (cf. Salinas-Dosch, Fuente electrónica 7) En este tiempo se llevó acabo la Revolución liberal de Eloy Alfaro (1895) con la consecuencia de la separación de Estado e iglesia. Hasta entonces, la educación había estado exclusivamente en manos del clero. La joven República se abrió también a la libertad de religión e implantó el matrimonio civil. (cf. Ayala Mora 2005: 87f.)

No obstante, la economía cacaotera disminuyó a partir de 1916 y el país experimentó una fuerte crisis económica hasta los años 40. En estas primeras décadas del siglo XX surgieron los partidos políticos izquierdistas, sindicatos y movimientos populistas. (cf. Salinas-Dosch, Fuente electrónica 7) Uno de los sindicatos de la primera hora fue “El Inca” en Cayambe, Pichincha, 1927. “El Inca” fue organizado por “los Huasipungueros, arrimados y yanaperos, el objetivo principal era terminar con los extremados abusos de los latifundios contra los indígenas.” (CONAIE 2010, Fuente electrónica 9) En 1944, fue formada la primera federación indígena ecuatoriana: “la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), con el asesoramiento del partido Comunista y de la Confederación Ecuatoriana de Obreros (CTE)”. (CONAIE 2010, Fuente electrónica 9)

Por parte del Estado, hubo entonces por primera vez pequeños pasos hacia el reconocimiento de la multiculturalidad del país y las lenguas vinculadas a ella. Se mencionó la educación en las lenguas indígenas para combatir el analfabetismo en la Constitución de 1945, como lo vemos en el artículo 143:

El Estado y las municipalidades cuidarán de eliminar el analfabetismo y de estimular la iniciativa privada en ese sentido. En las escuelas establecidas en las zonas de predominante población india, se enseñará, además del castellano, el quichua o la lengua aborigen respectiva. (Krainer, 1996: 30)

Por consecuencia, se implementaron varios proyectos educativos en los años 40, que experimentaron ya con una educación bilingüe, sobre todo entre los kichwa de la sierra. Miembros del ILV (Instituto Lingüístico de Verano) trabajaron a partir de los años 50 también en la amazonía ecuatoriana entre los kichwa, shuar y otros pueblos.

[...] Utilizaron las lenguas indígenas, implementaron programas bilingües para las escuelas indígenas [...] [y fueron] autorizado[s] por el Ministerio de Educación para poner en marcha un plan Piloto de Educación Bilingüe [...]. (Cachimuel Anrango 2005: 53)

Entre 1950 y 1970, además del auge en el sector bananero, se inició una industrialización reforzada y se puso empeño en la ampliación de la infraestructura. Durante este tiempo, se impusieron “las radio escuelas en Chimborazo iniciadas en 1959, impulsadas por Monseñor Leonidas Proaño [...]”. (Cachimuel Anrango 2005: 54)

Hasta entonces, el Estado no mostró mucho interés en integrar la región amazónica al concepto nacional. Esto se hace también visible en los libros de historia ecuatoriana. Por ejemplo, en todo el *Resumen de historia del Ecuador* (Ayala Mora, 2005) casi no se encuentran referencias sobre esta región. Sólo en la segunda mitad del siglo XX surgió más interés por cuestiones territoriales. Por esas épocas, la mayor parte de las tierras estaba aún en manos de pocos latifundistas y la economía costeña era mucho más dinámica que la de la Sierra porque estaba ligada “a las demandas del mercado externo”. (Amaluiza 1976: 43) Esto limitó “la expansión del mercado interno [...] [y fue] creando las condiciones indispensables para la implantación de una Reforma Agraria [...]”. (Amaluiza 1976: 43) Primero se crearon minifundios, pero las tierras distribuidas a los campesinos serranos eran tan pequeñas que no sirvieron ni para su misma subsistencia. Entonces, el gobierno desarrollista de la Junta Militar buscó otras soluciones para ampliar la producción agrícola para el mercado interno.

En 1962 ya habían migrado unos 42 400 campesinos depauperados de provincias serranas hacia las provincias del oriente, de los cuales un treinta por ciento provenía de la provincia del Azuay. Consecuentemente el gobierno vio la solución del problema agrario en la ampliación de la frontera agrícola hacia las tierras orientales y se ocupó de los procesos migratorios a través de las instituciones del IERAC (Instituto Ecuatoriano de Reforma Agraria y Colonización) y el CREA (Centro de Reconversión Económica del Austro). (cf. Amaluiza 1976: 45ff.) El CREA se ocupó de

programas tendientes a ayudar y orientar la colonización espontánea y por otra parte a llevar a efecto programas de colonización semidirigida con campesinos de las Provincias

de Cañar y Azuay; por ejemplo, el programa de colonización semidirigida que se llevó a cabo en el valle del río Upano. (Amaluiza 1976: 54f.)

No obstante, tal reforma agraria no ha sido una reforma verdadera, pues no puso fin al latifundio, solamente sirvió para evadir levantamientos campesinos entregándoles tierras en las provincias orientales. (cf. Amaluiza 1976: 55) Las tierras que se las daban a los campesinos eran tierras baldías desde el punto de vista del Gobierno, pero en realidad eran los pueblos autóctonos de la región amazónica que habían vivido y trabajado estas tierras desde hace cientos de años y más.

Obviamente, esto creó tensiones y conflictos entre el Estado y los pueblos indígenas. En reacción, “los dirigentes indígenas de Cañar, Azuay, Chimborazo, Tungurahua e Imbabura” se reunieron en 1972, “en la comuna de Tepeyac, provincia de Chimborazo”. (CONAIE 2010, Fuente electrónica 9)

[...] en esta reunión resuelven conformar un movimiento indígena denominado ECUARUNARI' (Ecuador Runacunapac Riccharimui) que posteriormente aglutina en su seno a todas las organizaciones de la región sierra; el objetivo principal de esta lucha fue por la tierra (legalización de tierras) educación, libertad de organización, participar en toma de decisiones políticas internas y externas, entre otros. (CONAIE 2010, Fuente electrónica 9)

También en la Amazonía surgieron federaciones indígenas y entre varias de ellas se constituyó la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE) en 1980 para luchar juntos por sus derechos sobre tierras y recursos.

En la CONFENIAE apareció por primera vez el término 'nacionalidad' para referirse a unidades étnicas. Cada nacionalidad tiene su lengua, cultura, economía e historia, y todo junto está estrechamente ligado al territorio particular. Con esta idea la CONFENIAE redibujó el mapa político del oriente, forzando el estado a reconocer los territorios indígenas y darles control sobre sus recursos. (Viatori 2010: 31)

Más tarde fueron desarrollandose sucesivamente más organizaciones y diferentes niveles organizativas indígenas, con el apoyo de la iglesia católica como también protestante lo que produjo

otras formas de pensar y de actuar en los dirigentes, los amautas, caciques, gobernadores, alcaldes, varayucs, fueron cambiados y denominados como presidentes, vicepresidentes y secretarios de las comunas. (CONAIE 2010, Fuente electrónica 9)

En 1972, se vivió el auge del petróleo en el Ecuador y con él la última fase de prosperidad económica hasta ahora. También fueron superadas las dictaduras militares a lo que siguieron procesos de democratización. (cf. Salinas-Dosch, Fuente electrónica 7)

En 1979 fue elaborada una nueva constitución que reconoció por primera vez el “quichua y las demás lenguas aborígenes como parte integrante de la cultura nacional”. (Krainer, 1996: 32) En este mismo año también se llevó a cabo un cambio importante en la ley del derecho electoral ecuatoriano: los analfabetos obtuvieron el derecho de voto. Como entre la población indígena la tasa de analfabetismo era muy alta, se esperó un cambio en la participación política por parte de ella. Además, el Estado se propuso a disminuir la drástica cifra alrededor de 930 000 de analfabetos en todo el país mediante programas educativos especiales. (cf. Skreta 1999: 42)

Después de una investigación sociolingüística llevada a cabo en los años 1981 y 1982, el Ministerio de Educación decidió introducir oficialmente el sistema de educación bilingüe para ofrecer más y mejor acceso a la educación a quienes cuyo primer idioma no fuera el castellano. Se promulgó entonces el siguiente acuerdo ministerial:

Oficializar la educación bilingüe bicultural, estableciendo en las zonas de predominante población indígena planteles primarios y medios donde se imparta instrucción en los idiomas quichua y castellano o su lengua vernácula. (Haboud 1998: 19)

Este acuerdo ministerial se plasmó luego de una reforma constituyente en 1983 en su artículo 27, el cual fijó que

En los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utilice como lengua principal de educación el quichua o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural.” (Haboud, 2005: 19)

Después de estos cambios legislativos en cuanto a las lenguas indígenas y educación, nació la educación bilingüe intercultural (EIB) oficialmente en 1985, cuando el Ministerio de Educación firmó un convenio con la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) para su realización. En colaboración con la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE)³⁴ se plantearon el objetivo de garantizar la educación primaria para niños kichwa. La educación debería estar adaptada al entorno social y cultural de los niños y llevarse a cabo en su idioma mientras el castellano debería ser enseñado como segundo idioma. (cf. Krainer 1996: 46f.; Cachimuel Anrango 2005: 56; Chisaguano 2005: 75)

La primera fase de la EIB fue el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (P.EIB). En el marco de ello deberían desarrollarse nuevos currículos con énfasis en la interculturalidad y el bilingüismo. Complementariamente se creó la Dirección Nacional de Educación Bilingüe (DINEIB) en 1988 “con el fin de institucionalizar y oficializar la EIB” (Cachimuel Anrango 2005: 57). La DINEIB desde entonces ha sido la institución responsable para producir material didáctico, desarrollar un currículo apropiado, formar profesionales indígenas, impulsar proyectos de alfabetización adulta, la impulsión de una política lingüística a favor de la unificación escrita de las lenguas indígenas y la creación de Institutos pedagógicos superiores interculturales bilingües. (cf. Cachimuel Anrango 2005: 57) Uno de los resultados del trabajo de la DINEIB fue entonces el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) en 1993: los currículos especiales para la EIB que toman en cuenta características socioculturales tanto como los entornos geográficos, adaptando el calendario escolar a los ciclos agrícolas de los pueblos. (cf. Chisanguo 2005: 76f.; López/ Rojas 2006: 118ff.)

A pesar de que el Estado se abrió poco a poco hacia las necesidades de los pueblos indígenas, ellos no se dieron por satisfecho tan rápido. Cada vez se hicieron más fuertes, pronunciando más claramente sus demandas, llegando a un primer colmo en el levantamiento indígena del 1990.

³⁴ En 1980 fue fundado el CONACNIE (Consejo Nacional de Coordinación de Nacionalidades Indígenas) que tres años después se constituyó como CONAIE. (CONAIE, Fuente electrónica 15)

De este levantamiento hasta la participación política en 1996, a través de la creación del movimiento político Pachakutik, el movimiento indígena ecuatoriano cambia los ejes fundamentales de su discurso: de la lucha por la tierra, que caracterizó las reivindicaciones del movimiento indígena durante la mayor parte de los años cincuenta, a la lucha por la plurinacionalidad, es decir, el cuestionamiento a la estructura jurídica del Estado, marcan una importante transformación cualitativa. (Dávalos, Fuente electrónica 10)

No obstante, esta transformación cualitativa, provocó controversias con el Estado ecuatoriano que sintió amenazada su soberanía. Si bien es cierto, la Constitución del 1998 oficializa por primera vez el uso de los idiomas indígenas, aunque sea con restricciones, pero no habla aún de un estado plurinacional:

El Estado respeta y estimula el desarrollo de todas las lenguas de los ecuatorianos. El castellano es el idioma oficial. El quichua, el shuar y los demás lenguas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas, en los términos que fija la ley. (Constitución de la República del Ecuador 1998, Art. 1, Fuente electrónica 8)

En la época entre 1996 y 2002 hay gran “inestabilidad política, crisis económica, crisis institucional y pérdida de legitimidad del sistema político y económico.” (Dávalos 2004, Fuente electrónica 14) Surgen entonces otros levantamientos indígenas en 1999, 2000 y 2001 después de los cuales las demandas indígenas se plasman por último en la Nueva Constitución del Ecuador 2008, elaborada bajo el actual presidente Rafael Correa. Uno de los logros mayores para el mundo indígena es finalmente el reconocimiento de la plurinacionalidad del Estado ecuatoriano en el Artículo 1: “El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico.” (Nueva Constitución del Ecuador 2008) El artículo sobre la lengua oficial del Estado ecuatoriano se semeja al Artículo 1 de la Constitución anterior, atribuyendo un estado algo más oficial al kichwa y shuar.

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. (Nueva Constitución del Ecuador 2008, Art. 2)

En cuanto a la educación me parece importante citar los siguientes artículos de la vigente constitución:

El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural. (Nueva Constitución del Ecuador 2008, Art. 29)

[El estado garantiza a los pueblos y nacionalidades indígenas que puedan] desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje. (Nueva Constitución del Ecuador 2008, Art. 57, apartado 14)

Una de las ocurrencias de la última hora ha sido sin duda la discusión de una nueva ley de educación. A principios de este año se despidió definitivamente “La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)”. (Ministerio de Educación, Ecuador, Fuente electrónica 11) Las innovaciones más grandes de la nueva ley seguramente son por una parte la integración de la interculturalidad en la educación hispana (hasta ahora la interculturalidad ha sido solamente “privilegio” de los pueblos indígenas) –con ella la incorporación de lenguas ancestrales en el currículo nacional– y por otra parte la reestructuración del modelo de gestión educativa. Es decir, el Ministerio de Educación prevé la disolución de las direcciones provinciales a favor de una división en zonas, distritos y circuitos educativos. (cf. El Comercio, Fuente electrónica 13) Sobre todo para los pueblos indígenas, esto viene a significar un gran cambio en su organización educativa. Desde 1992 han funcionado direcciones provinciales como subdivisiones de la DINEIB, dirigidas por las propias federaciones indígenas. (cf. Ministerio de Educación 2010: 6) Ahora, el Ministerio de Educación quiere poner énfasis en la unidad de la educación sin ignorar o perjudicar los indígenas, asegurando que

[...] no hay ningún tipo de afectación a los intereses de los pueblos y nacionalidades, [y que] por el contrario lo que se busca es la articulación e integración del sistema nacional de educación, para asegurar la calidad de los estudiantes, de los profesores y, sobre todo, la calidad del sistema educativo en todos los niveles sea bilingüe o no. (Asamblea Nacional, Fuente electrónica 16)

El presidente Rafael Correa afirma que “[...] la Constitución establece que el Ministerio de Educación es el encargado de la política educativa y que no se pueden establecer instituciones paralelas.” (El Universo, 3 de Noviembre 2011, Fuente electrónica 12) Además destaca que la verdadera plurinacionalidad e interculturalidad no puede ser la “separación de los estudiantes por sus culturas y costumbres”. (El Universo, Fuente electrónica 12) Por eso, se planifica integrar el currículo de la Educación Intercultural Bilingüe en el currículo nacional y “si en uno de estos circuitos educativos hay mayoría de escuelas quichuas [por ejemplo], el administrador será un quichua.” (El Comercio, Fuente electrónica 13)

4 Los shuar

Hoy en día, los shuar son un pueblo indígena que habita en una parte de la región amazónica del Ecuador. Según el censo poblacional de 2001³⁵, la población shuar asciende a 48 989 miembros, de los cuales 39 187 viven en la provincia de Morona Santiago, 2 882 en Pastaza, 2 851 en Zamora Chinchipe y el resto dispersos en otras provincias. (cf. Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina 2009)

Existen grupos o subgrupos identificados de acuerdo a la ubicación geográfica como: los Mura Shuar, ubicados en el Valle Rio Upano. Los Untsuri Shuar situados entre las cordilleras del Cóndor y Cutucú; los Pakanmaya Shuar, viven por la zona de Transcutucú. Estas nominaciones no implican diferencias culturales. (CODENPE, Fuente electrónica 1)

³⁵ La pregunta era: “Cómo se considera: ¿Indígena, negro (afroecuatoriano), mestizo, mulato, blanco u otro? En caso de responder Indígena, hay una pregunta complementaria: ¿A que nacionalidad indígena o pueblo indígena pertenece?” (Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina 2009)

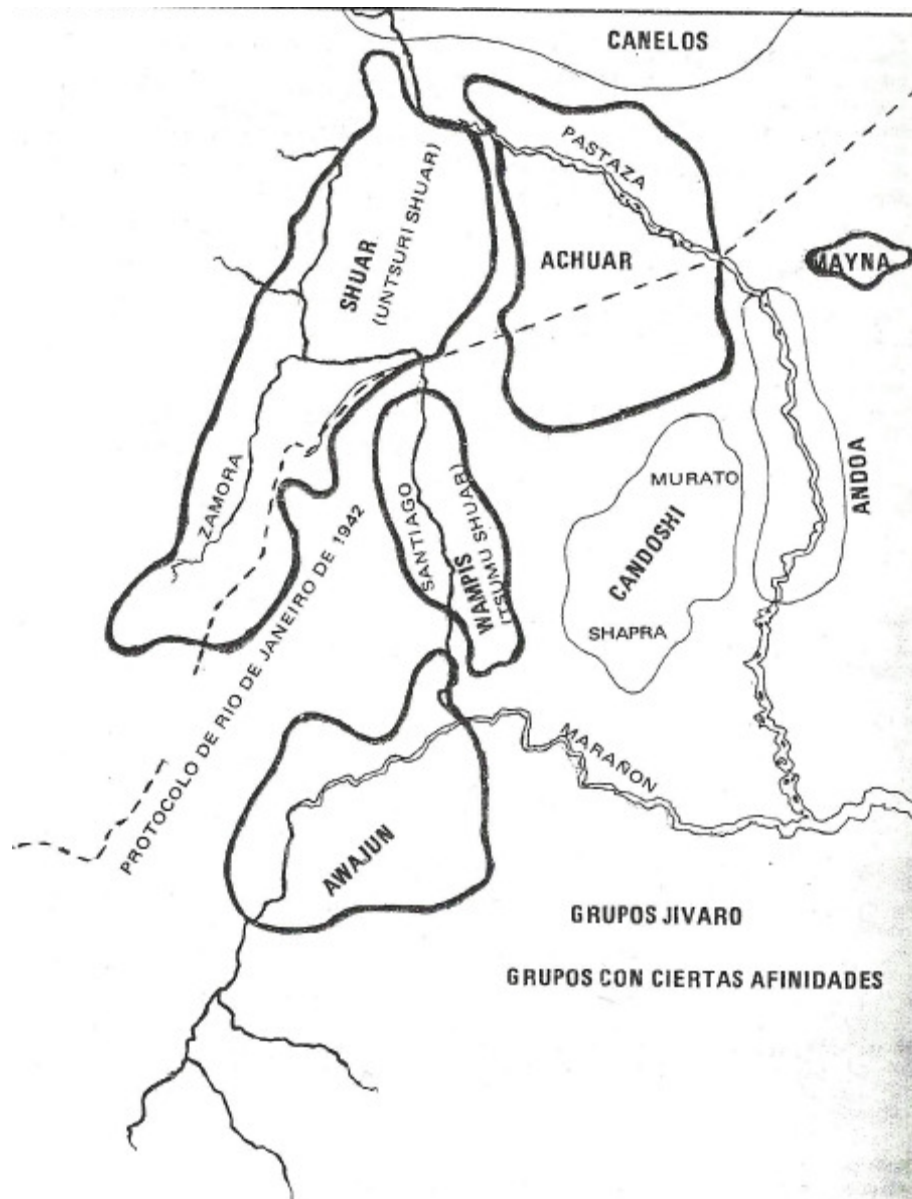
4.1 Clasificación del idioma shuar

Según Gippelhauser (1993: 91f.), los shuar son parte de un gran complejo cultural al cual pertenecen tres familias lingüísticas diferentes. Estas familias lingüísticas son:

- 1) la jívara: conformada por los grupos étnicos shuar, achuar, huambisa, aguaruna y shiwiar.
- 2) la candoshi: conformada por los murato y shapra.
- 3) la kichwa: Canelos e Inga.

El idioma shuar es muy similar al huambisa, de igual manera que lo es el achuar al shiwiar y sus hablantes se entienden perfectamente entre sí. Solamente el aguaruna se diferencia más de los otros por un cambio en las consonantes, pero sus hablantes son capaces de aprender y hablar perfectamente los otros idiomas jívaros dentro de poco tiempo. (cf. Gippelhauser 1993: 91f.) La misma diferenciación dentro de la familia lingüística jívara se puede encontrar en los trabajos de Costales P. y A. (2006: 11) y Kroeger y Freedman (1984: 7) con excepción del shiwiar porque el grupo de los shiwiar antes no era clasificado como una etnia propia sino que se les subsumía en el grupo achuar. (cf. Gippelhauser 1993: 92) (Por esta razón tampoco aparece el pueblo shiwiar en la figura 4.) Los shuar y shiwiar se encuentran en territorio ecuatoriano, los achuar en Ecuador y Perú, mientras que los aguaruna o awajún (su autodesignación es aents) y los huambisa o wampis (su autodesignación es huampis shuar) viven exclusivamente en territorio peruano. (cf. Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina, 2009)

Figura 6: Ubicación de los diferentes grupos aents (Bottasso B. 1982: 40)



4.2 Shuar- 'jívaro'- 'aents'

Existe una variedad de designaciones para los shuar y otros grupos pertenecientes a la familia lingüística jívara revisando los trabajos de misioneros, viajeros y más tarde etnógrafos. Algunos utilizan el término 'jívaro/jíbaro' para referirse a cualquiera de las etnias, otros exclusivamente para hablar de los propio shuar o de otro grupo específico.

A veces hablan de grupos pequeños, dándoles nombres de los ríos por los cuales viven, sin especificar si son jívaros o no. En todo caso, la designación ‘jívaro/jíbaro’ no es la autodesignación de los pueblos indígenas, sino un nombre dado por los conquistadores españoles que significa ‘salvaje, tosco, agreste’. En el Ecuador la palabra ‘jívaro’ tiene generalmente una connotación negativa mientras que en el Perú ha sido empleada en un nuevo concepto de “Panjivaroismus” tratando de unir a todos los pueblos jívaros del Perú. (Gippelhauser 1993: 104) No obstante, en muchos trabajos se sigue manteniendo el término ‘jívaro’ para referirse al conjunto étnico o la familia lingüística. (cf. Bottasso B. 1982: 11)

Yo quisiera emplear en este trabajo una propuesta de Santiago Utitiaj. Propuso, hacia el año 2003, que se hablara del ‘aents chicham’ en vez de los ‘idiomas jívaros’. Haciendo una investigación sobre las variantes dialectales de los idiomas jívaros en el Ecuador y Perú, se dio cuenta que la palabra adecuada en vez de ‘jívaro’ para hablar de la totalidad de las personas hablantes de idiomas jívaros podría ser ‘aents’ que significa ‘gente’, ‘persona’. ‘Chicham’ significa ‘diálogo’, ‘palabra’, ‘habla’, así que ‘aents chicham’ simplemente quiere decir ‘idioma de la gente’. (cf. Santiago Utitiaj, entrevista 2010) En mi opinión, es una propuesta muy buena y neutral, porque primero viene de los propios idiomas y segundo, no pone énfasis en ninguno de los idiomas. Entonces, si en una de mis fuentes aparece la palabra ‘jívaro’ sin especificar de cual de las étnias se trata, hablaré de los ‘aents’, o del ‘aents chicham’ si se trata del idioma. Cuando hablo de los propio shuar, utilizaré exclusivamente ‘shuar’ y no ‘shuara’ como es utilizado desde hace algún tiempo en algunas obras científicas y también oralmente, compartiendo la opinión de Bottasso B. (1982: 12) que “no es otra cosa que una castellanización del vocablo.”

La mezcla de designaciones sin definiciones exactas complicó mucho en filtrar las informaciones adecuadas sobre los contactos históricos entre españoles y los propio shuar en mi trabajo. Por esta razón escribiré primero sobre los contactos de españoles con aents en general, y luego especificaré las interacciones entre hispano-ecuatorianos respectivamente misioneros y los propio shuar.

4.3 Historia de contacto

4.3.1 Conquista, primeros contactos

Después de fundar la ciudad de Quito por el capitán español Sebastián de Benalcázar, los españoles querían conquistar las tierras al oriente de Quito. Para buscar oro y los árboles de canela organizaron expediciones hacia las tierras orientales de la cordillera de los Andes. En una de las primeras expediciones a esta área descubrieron Macas y Huamboya hacia 1534, que cuatro años más tarde fueron conquistadas por Rodrigo Nuñez de Bonilla. (cf. Costales 2006, 12) Gonzalo Pizarro preparó una expedición de conquista saliendo de Quito a principios de 1541 que duró dos años. Durante la expedición se encontraron algunas veces con aents pero los contactos eran cortos. (cf. Conde 1981, 12ff.) Al mismo tiempo el capitán Pedro de Vergara fue encargado por Francisco Pizarro a conquistar a los Bracamoros³⁶. Saliendo con oficiales, indígenas serranos y soldados, se encontraron con indígenas del oriente. Estos enfrentamientos fueron belicosos y para defenderse de los ataces por parte de los indígenas, construyeron una fortaleza donde Vergara “funda la ciudad de Bilbao [...] el 15 de Noviembre de 1541.” (Costales 2006, 70) Hacia 1548 Benavente se encontró con shuar en una de sus expediciones. De este hecho data una carta escrita por Benavente en 1550 que menciona a los shuar en forma escrita por primera vez explícitamente. (cf. Meiser 2006: 42; Harner 1972: 17)

A lo largo del siglo XVI los españoles pudieron establecer durante sus expediciones pequeños poblados y “ciudades”. Juan Salinas de Loyola fue uno de los conquistadores más exitosos –la fundación de Sevilla de Oro, Logroño, Valladolid y Loyola va de su cuenta. (cf. Costales 2006: 12) Mercadillo, Benavente y Hernández de Serpa fundan “la

³⁶ Se puede suponer que los Bracamoros también hablaban alguna forma de aents chicham por el territorio que habitaban. En pocas fuentes pude averiguar que vivían por la cuenca del río Zamora en la actual provincia ecuatoriana Zamora Chinchipe. (cf. Instituto Francés de Estudios Andinos, Fuente electrónica 2; Fuente electrónica 3) Harner (1972: 17) menciona Bracamoros como una región donde vivían “Jivaroans (probably Jivaro or Aguaruna)”.

ciudad de Zamora, para ‘ir descubriendo tierras y ríos’ hasta llegar al Alto Marañón.” (Costales 2006: 71) Desde estos establecimientos los conquistadores empezaron a someter a los aents para emplearles en la extracción del oro. Además les exigieron pagar un cierto tributo, que cada vez aumentó más. Estas intervenciones en el territorio, en la organización de vida y el aumento del tributo condujeron muy rápidamente a varios levantamientos de los aents. Ya del año 1578 se sabe de un levantamiento en Archidona. (cf. Amaluiza 1976: 29f.) En 1599 asaltaron varias ciudades, entre ellas Logroño y Macas, borrando “los asentamientos de la civilización blanca”. (Costales 2006: 12) Después de los ataces, la mayoría de los colonos blancos salieron de la región. Unos pocos establecieron el poblado refugio de Macas. (cf. Harner 1972: 25) El levantamiento más conocido se llevó a cabo en el mismo año cuando atacaron y destruyeron la ciudad de Sevilla de Oro. Los aents mataron a muchos de los españoles, sólo salvando a los niños y mujeres. A más tardar después de este acontecimiento, los shuar fueron percibidos como „the most warlike group in all South America“ por el mundo occidental. (Stirling 1938: 41)

Durante todo el siglo XVII se continúan las expediciones de exploración y conquista a territorios de los aents destruyendo asentamientos y fundando pueblos y puestos de defensa pero ninguno de los logros por parte española duró mucho tiempo. (cf. Costales 2006: 40, 59)

En el siglo XVIII revivió el mito del oro en la mente de los pobladores de Cuenca y Loja y fue el motivo principal de todas las expediciones de aquel tiempo encontrar y explotar esas fuentes auríferas. (cf. Costales 2006: 60ff.) La única ciudad bien establecida hasta 1870 cerca de poblados aents era Macas, conectada con la sierra por un camino solamente transitable a pie. (cf. Harner 1972: 27) Desde el final del siglo XVIII, cuando la guerra entre españoles e indígenas va disminuyendo, Macas “crece y se vitaliza paulatinamente”. (Costales 2006: 42)

Con el cambio de colonia a república a principios del siglo XIX, las actitudes de los colonos blancos cambiaron. Ahora trabajaban para su propio país y por eso eran menos sangrientos y más bondadosos. (cf. Costales 2006: 84f.) En 1816, López Merino recorrió el territorio próximo a Macas y llegó a reducir a los aents de Mendená. Un año

más tarde trató de reducir a los aents del Santiago y sus afluentes. Buscando un camino bueno para ir de Macas a la sierra, salió de expedición con unos 60 aents de Mendená. (cf. Costales 2006: 48f.) En 1817, doce aents de Logroño acompañaron al Capitán José Antonio Suero a Cuenca. Fueron muy bien recibidos y al retornar a sus tierras prometieron “bautizarse, hacer iglesia y organizar cabildos para su gobierno”. (Costales 2006: 65f.) A pesar de las amistades establecidas entre colonos blancos/mestizos y algunos grupos aents, otros no se dejaban someter y seguían atacando, amenazando y asaltando las ciudades en sus territorios a lo largo del siglo XIX. En 1831, por ejemplo, atacaron muchas veces Macas, y en 1870 asaltaron Gualaquiza. (cf. Costales 2006: 54, 69)

Como consecuencia de las relaciones establecidas con los macabeos, familias aents migraron a tierras despobladas entre el río Paute y Macas para negociar más fácilmente con los colonos blancos. Los macabeos daban machetes y otros bienes de metal en cambio de chanchos y sal. Muy pronto obtuvieron las primeras cabezas reducidas –los tsantsa– que desde Macas llegaron a otras partes del mundo occidental y de esta manera empezó el comercio con los tsantsa.³⁷ (cf. Harner 1972: 29)

4.3.2 Las misiones

Paralelamente a las conquistas y expediciones por parte de los representantes oficiales de la corona española, misioneros católicos trataron de establecer contactos con los aents. Ya en 1563 existen las primeras reducciones de Bracamoros y Yaguarzongos³⁸.

³⁷ La práctica de los tsantsa tiene que ver con el concepto espiritual de los aents; hay trabajos etnográficos y antropológicos que enfocan el tema; aquí sólo una corta y seguramente limitada explicación: “Si matan en la guerra a un hombre de gran fuerza espiritual, sale de la boca de éste una especial alma de venganza. Al cabo de poco tiempo adopta la figura de una serpiente venenosa, que muerde al que le mató o a un pariente cercano, o la figura de un árbol, que le cae encima al que mató. Reduciendo la cabeza intentan amortiguar el poder de esta alma de venganza, amansarla y encerrarla, atando la boca del muerto. También de la cabeza reducida sigue saliendo todavía fuerza espiritual pero ahora le pueden aprovechar para sí.” (Münzel 1981: 168)

³⁸ Tomas Conde escribió: *Los yaguarzongos. Historia de los Shuar de Zamora*. (Sucúa: Ediciones Mundo Shuar, 1981) Por el título y por lo que a partir de los primeros capítulos Conde habla exclusivamente de

(cf. Costales 2006: 75) Durante el siglo XVII varios misioneros entraron en territorio aents. Unos tuvieron más éxito, pudiendo establecer pequeñas misiones, otros fracasaron en sus expediciones, por varias razones. Primeramente, los aents siempre estaban dispuestos a defender sus territorios. Otra dificultad presentó la organización social de los shuar que:

[...] han evitado siempre las aglomeraciones. Ellos además no conocen una organización social más allá de la familia ampliada, que generalmente vive aislada y alejada de otras.
(Bottasso B. 1982: 44)

En el siglo XVIII ya estuvieron funcionando algunas misiones jesuitas relativamente exitosas pero la expulsión del orden de territorio ecuatoriano en 1767 puso fin al trabajo evangelizador por el momento. Los indígenas integrados en las misiones volvieron a la selva. Hasta 1808, los franciscanos administraron entonces todas las misiones orientales. En esta época el presbítero Don José Antonio de la Cuadra logró a explorar territorio aents por los ríos Santiago y Morona hasta el Alto Amazonas y estableció contactos directos con los aents de estas regiones. Durante las guerras de independencia las actividades evangelizadoras se enfriaron nuevamente. (cf. Costales 2006: 14ff., 67)

Sólo hacia 1870 los jesuitas pueden reasumir su tarea misional en el oriente del Ecuador siendo encargados por el presidente García Moreno. Los jesuitas entonces introdujeron la ganadería a Macas, lo que llevó a la disminución del interés por los chanchos de los aents. Por consecuencia, los aents empezaron a trabajar para los macabeos para obtener productos de metal como machetes y otros bienes manufacturados. Por razones políticos los jesuitas se retiraron de la región pero algunos colonos mestizos se quedaron en Gualaquiza. (cf. Harner 1972: 29; Amaluiza 1976: 33)

Resumiendo la actividad misionera hasta los principios del siglo XIX se puede ver, que es una historia de permanente cambio entre logros y pérdidas. Cada vez que

‘jívaros’ supongo que los yaguarzongos son un subgrupo shuar. No pude encontrar más información sobre ellos.

establecieron alguna misión, se la abandona poco tiempo después y los aents reducidos vuelven a sus vidas en la selva sin haber tenido mucho impacto.

4.3.3 Siglo XX: contactos más prolongados

4.3.3.1 Relaciones de comercio

Con la entrada de misioneros, aventureros y colonos a territorios aents, se inició una actividad de comercio entre aents y blancos e imperceptiblemente los aents se volvieron poco a poco dependientes de los colonos y del mercado.

Erst im 19. Jahrhundert kapitulierten die Shuara allmählich – vor ökonomischen, nicht vor religiösen oder militärischen Argumenten. Dem Indianer ein Gewehr verkaufen war einfacher als die Entsendung von Missionaren und Soldaten.³⁹ (Gronemeyer/ Münzel 1978: 19)

Cada vez, los shuar necesitaban mejores armas para la caza. Para maximar la pesca, compraban dinamita. Con las nuevas armas destruían más y más el medioambiente y acababan con la población animal. Cuando los precios de los productos que se habían vuelto imprescindibles para el sobrevivir de los shuar subían por las fluctuaciones en el mercado internacional, y ya no tenían qué dar en cambio, vendían por último lo único que les quedaba: sus tierras y su mano de obra. (cf. Gronemeyer/ Münzel 1978: 19f.)

Der Verkauf des Landeigentums ist die Aufgabe der ökonomischen Basis der indianischen Freiheit. An deren Stelle tritt nun die Abhängigkeit des Landarbeiters. [...] In der historischen Perspektive der Indianer stellt sich die «Marktintegration» als eine gelungene

³⁹ “Solamente en el siglo XIX, los shuar capitulaban poco a poco –por razones económicas más que religiosas o políticas. Era más fácil vender un fusil al indígena que mandar misioneros o soldados.” (Trad. propia)

*Fortsetzung der gescheiterten Versuche der Spanier dar, sie zu unterwerfen.*⁴⁰
(Gronemeyer/ Münzel 1978: 20)

El negocio con los tsantsa también jugó un rol en el proceso de integración en el mercado.

A finales del siglo 19 comenzó el comercio de 'souvenirs' con cabezas reducidas. Pronto fue el interés de los blancos por los escalofriantes objetos mayor que el deseo de guerra de los indígenas: El número de cabezas no alcanzaba. Los comerciantes desenterraban cadáveres y entregaban las cabezas a especialistas indígenas para que las prepararan, por último hasta impelieron a los jívaros a cazar cabezas para encargos. (Kroeger/ Münzel 1981: 177)

En los años 80 y 90 del siglo XIX, los blancos fueron a Macas para obtener gauchó y la corteza de la cinchona. Los macabeos los servían de guías y traductores para entrar en contacto con los aents y cambiar armas por gauchó. No obstante, el comercio del gauchó en esta época aún no era muy extenso porque no existían caminos adecuados para transportar el gauchó a la sierra. (cf. Harner 1972: 30) Entre 1916 y 1927 los salesianos construyeron el primer camino de herradura que conectaba El Pan (provincia del Azuay) con Méndez. Este camino presentó entonces una posibilidad para entrar más fácil a la provincia de Morona Santiago lo que llevó a una primera ola de inmigración de campesinos empobrecidos de las provincias del Azuay y Cañar.

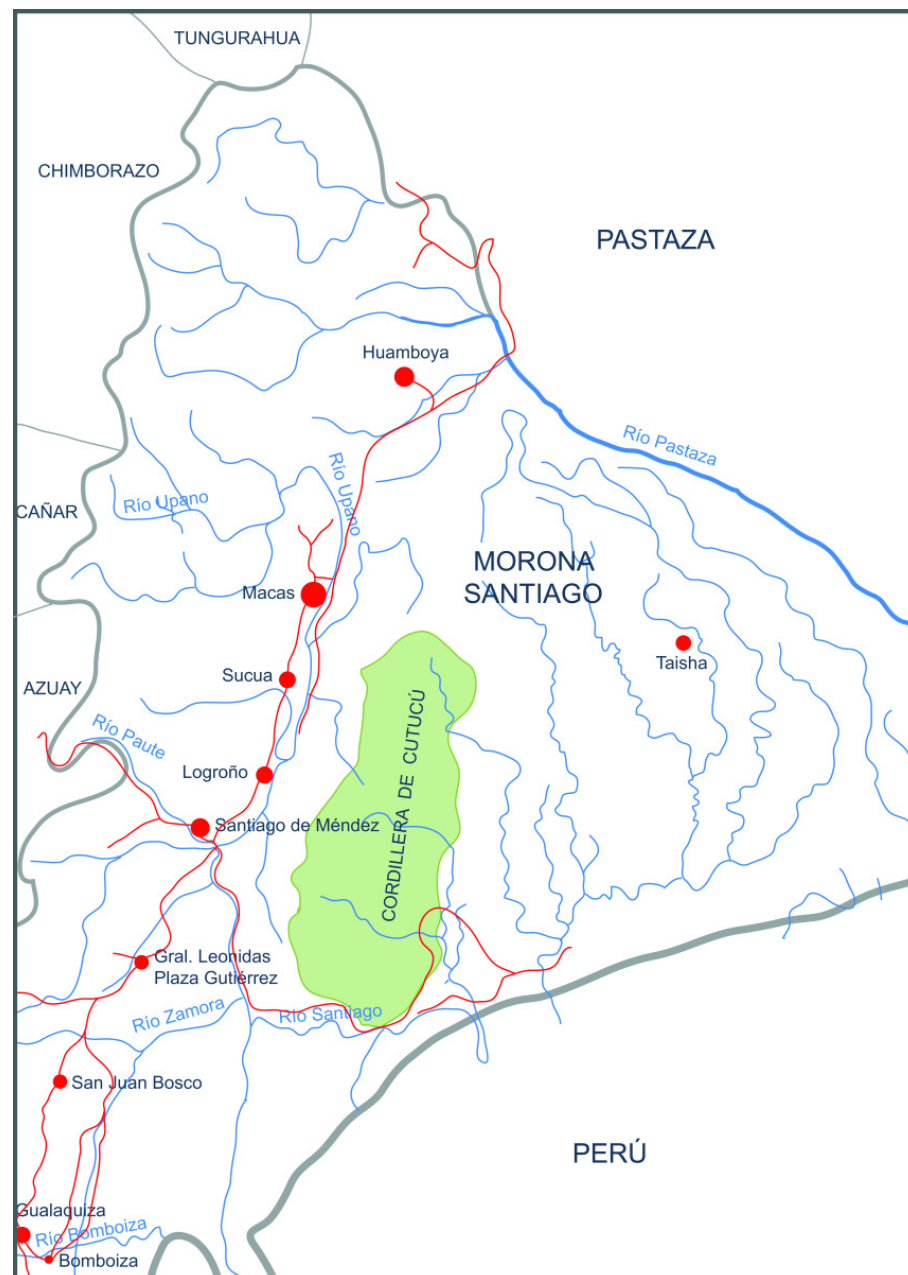
Estos migrantes afrontaban una crisis económica configurada por las condiciones precarias de tenencia de la tierra y la baja demanda en el mercado del sombrero de paja toquilla [...]. El asentamiento de colonos originó la formación de unidades administrativas y con ello implicó la presencia estable de autoridades civiles, militares y policiales. (Amaluiza 1976: 33f.)

Los colonos encontraron fuentes auríferas por los ríos Paute, Zamora y Upano y pronto llegaban muchos azuayos más para extraer oro. En 1937 la búsqueda de oro alcanzó su

⁴⁰ “La venta de sus propiedades significa la renuncia a la libertad indígena. En su lugar se presenta la dependencia del campesino. [...] Históricamente, la ‘integración al mercado’ del indígena es la continuación exitosa de los intentos fracasados de los españoles por someterlos.” (Trad. propia)

auge. En esta época Méndez contaba con unos 3000 habitantes lo que ya era más que la población de Macas. Cuando ya no encontraban mucho oro, algunos de los colonos regresaron a la sierra mientras otros se quedaron en los valles de los ríos Paute, Zamora y Upano tomando tierras de los shuar para criar ganado. (cf. Harner 1972: 32)

Figura 7: Mapa emblemático de Morona Santiago con las principales ciudades, ríos, carreteras asfaltadas (© Agnes Müller)



Primero, estos cambios fueron aceptados por los shuar por el comercio con productos fabricados. No obstante, cuando poco a poco, la cifra de colonos junto con la presencia de las autoridades estatales aumentó, los shuar, después de perder sus terrenos, se vieron forzados a trasladarse a territorios más adentro de la selva. Muchos atravesaron la Cordillera de Cutucú o se fueron al norte hacia Macas. (cf. Amaluiza 1976: 34; Harner 1972: 32f.)

No obstante, los aents que vivían más cerca de las zonas de colonización blanca estaban en contactos más directos con los colonos. Las zonas de este contacto directo se encontraban sobre todo al oeste de la Cordillera de Cutucú, que funcionaba como protección natural. Por eso se les puede llamar “frontier jívaro” y a los aents al este de la Cordillera “interior jívaro”. (cf. Harner 1972: 16) Además de la protección natural por la Cordillera de Cutucú y el río Upano difícilmente navegable, los “frontier jívaro” han protegido a los “interior jívaro” desde hace más o menos 500 años, frenando la invasión de colonos y filtrando sus influencias. (cf. Mader 1996: 33; Harner 1972: 39)

A pesar de la distancia entre los “interior jívaro” y la frontera de colonización blanca, estos también tenían la oportunidad de obtener productos industriales a través de un sistema nuevo de intercambios. Fue al principio del siglo XX, cuando los diferentes grupos indígenas –no solamente aents– desarrollaron este sistema⁴¹ en el cual los miembros mantenían una relación amistosa entre ellos, pasando los productos obtenidos de los colonos hacia las áreas más remotas de la selva. (cf. Gippelhauser 1993: 103)

Kroeger y Freedman (1984: 8) hacen una diferenciación de los shuar en tres zonas. La primera zona es la región dónde se encuentran los poblados colonos (Macas, Sucúa...). En esta zona entonces los shuar están en permanente contacto con los colonos, su economía y cultura, lo que influye directamente en la cultura shuar. La segunda zona se encuentra más lejos de las zonas colonizadas, pero esta zona aún se caracteriza por los constantes contactos con misioneros sean católicos o protestantes. Solamente en la

⁴¹ Según Gippelhauser (1993: 103) este sistema comercial se llama amigu; según Bottasso (1984: 260) amicru.

tercera zona, viven shuar sin contacto directo con colonos o misioneros de ninguna manera y por eso mantienen su forma de vida tradicional.

4.3.3.2 Los salesianos y los internados

En 1888, el presidente Antonio Flores pidió “la erección de 4 Vicariatos Apostólicos en el Oriente: El Napo (Jesuitas), Canelos (Dominicos), Méndez y Gualaquiza (Salesianos), Zamora (Franciscanos).” (Bottasso 1984: 258) En los años siguientes se constituyeron los Vicariatos y los Salesianos llegaron al de Méndez y Gualaquiza en 1894. Durante los tiempos del Gobierno Liberal (1895–1914), tenían que alejarse del país. Sólo con su regreso en 1914 “se comenzó entonces a organizar seriamente las ‘misiones’ a partir de Gualaquiza hacia los demás pueblos enclavados en la selva.” (Merino 1984: 13f.)

“La Congregación Salesiana, por su carácter mismo de ‘Congregación educadora’, se dedicó a la tarea misionera, poniéndose al frente de la labor educativa y religiosa.” (Merino 1984: 14) La institución del internado presentaba entonces la mejor manera para civilizar a los shuar.

Como desde un comienzo, el juicio sobre la familia shuar había sido negativo (poligamia, promiscuidad, matrimonios precoces...) la tarea civilizatoria debía interrumpir los canales acostumbrados de transmisión, establecer otros, y comunicar valores distintos. (Bottasso B. 1982: 122)

Los primeros intentos de entablar internados fracasaron por la resistencia de los padres shuar que no querían separarse de sus hijos. Consecuentemente se creó un clima de pesimismo y resignación entre los misioneros. En 1927 no estaba en función ningún internado por falta de estudiantes; solamente había una escuela en Macas asistida por los hijos de los colonos blancos. Con todo, se esforzaron una vez más para abrir un internado en Méndez que desde entonces funcionó sin entrar en crisis durante 40 años. (cf. Bottasso B. 1982: 122ff.) El internado de Macas fue el con el mayor desarrollo. La historia de contacto entre los shuar y blancos de la región facilitó el establecimiento del internado. Además había casos en que “varios chicos y chicas vivían en familias de colonos como criaditos [...] [lo que] permitió que también algunos Shuar entraran a la

escuela, sin vivir internos en la misión.” (Bottasso B. 1982: 125) Una de las ideas de los Salesianos era que los egresados del internado debían formar una nueva población, sin volver a su estilo de vida anterior y para eso, debían establecerse en un sector geográfico cercano a la misión. Entonces, desde 1933 fueron estableciéndose los egresados, muchas veces casados entre ellos, al otro lado del río Upano.

Este será el modelo para todas las misiones entres Shuar. El paso siguiente fue el de asegurar legalmente la posesión de una amplia extensión de territorio para el grupo shuar del lugar, en vista de una expansión futura. (Bottasso B. 1982: 126)

En 1944, el internado de Macas fue trasladado a Sevilla Don Bosco y hacia 1960 ya contaba con unos 400 alumnos. Sólo ocho años más tarde funcionaban seis internados más: Gualaquiza, Cuchantsa, Sucúa, Limón, Yaupi, Bomboiza; Chiguaza fue abierto poco después y hasta 1969 se abrieron los internados de Taisha, Santiago y Miazal. En total contaban con unos 2000 estudiantes shuar. (cf. Bottasso B. 1982: 127) Según Bottasso (1984: 261) “tal vez, un 80 a 90 por ciento de la entera población pasó allí por lo menos un breve período” alrededor de los años 1960. Bottasso B. escribe en 1981 (1982: 118) que “la mayoría de la actual población shuar adulta ha estado por un período —en un internado salesiano” y que en este momento, aún había más de 700 estudiantes shuar en los internados a pesar de que ya estaban funcionando las escuelas radiofónicas (ver capítulo 5. 4. 2).

La consolidación y el crecimiento de los internados se debe principalmente a las relaciones de dependencia en las que los shuar se habían envuelto poco a poco.

Las misiones [...] se vuelven puntos de encuentro muy importantes para los Shuar, especialmente en vista de los intercambios. Las primeras tiendas, fuentes abastecedoras de herramientas, telas, sal, municiones, pólvora... comienzan a funcionar en las misiones. (Bottasso B. 1982: 126)

Los padres shuar cada vez más veían en la civilización blanca el modelo ideal y la solución para sus problemas materiales/ económicos.

Der Indianer, der nach Ursachen seiner wachsenden Misere sucht, bekommt Erklärungen angeboten: Er selbst ist schuld, weil er sich nicht ans neue System anpaßt, nicht lesen,

schreiben, rechnen kann und deshalb leicht von Weißen übers Ohr gehauen wird. Nicht das System, die Indianer sind falsch. Sie müssen nun, sagt man ihnen, «den Sprung aus der Steinzeit wagen», sich von ihren Traditionen «befreien», Schulbildung erwerben. So schicken sie ihre Kinder, die es «einmal besser haben» sollen, in die Schule.⁴²
(Gronemeyer/ Münzel 1978: 20)

Así que a partir de los años 1930/ 1940, más y más padres mandaban a sus hijos voluntariamente a los internados y ya no era necesario –como a principios habían hecho los salesianos– pagar a los padres “para que se desprendieran de sus hijos, o comprar a niños enfermizos o no queridos”. (Bottasso B. 1982: 125)

En el relato de Ricardo Tankamash (en Münzel/ Kroeger 1981: 217) se ve claramente esta actitud positiva hacia los internados por parte de su madre:

Yo era interno de los salesianos. Yo no quería ir al internado pero mi madre decía: Tienes que hacerlo! Tienes que aprender castellano, te tienes que civilizar! Una y otra vez me escapé del internado y me fui a casa, y mi madre siempre me volvía a llevar. Me arrastraba tras ella, yo gritaba. En el internado los padres me recibían: Quieres vivir en la porquería en vez de en el internado, porque quieres vivir junto a los tuyos, donde todos duermen revueltos, uno sobre el otro!

La vida en los internados era muy diferente a la que los niños shuar conocían. Primero significaba para la mayoría de los niños no ver a sus padres durante mucho tiempo, puesto que los shuar vivían muy dispersos. Además, los curas estaban interesados en que los niños se quedaran más tiempo posible en las misiones para que no se deshiciera su esfuerzo “civilizador” el poco tiempo en que volvían a sus casas. Así que les proponían un sueldo mínimo –del cual los niños estaban muy orgullosos– para trabajos en la misión durante las vacaciones. Los padres salesianos les imponían un estilo de vida muy estricto, con horarios fijos, trabajos obligatorios, castigos y les transmitían

⁴² “Al indígena, en busca de las causas por su miseria creciente, se le presentan las explicaciones siguientes: Él mismo tiene la culpa porque no se adapta al nuevo sistema, no sabe leer, escribir, calcular y por eso se deja fácilmente engañar por los blancos. No es que el sistema esté mal, sino que son los indígenas que están mal. Se les dice que tienen que arriesgarse a ‘salir de la Edad de Piedra’, ‘liberarse’ de sus tradiciones, adquirir educación escolar. Así que mandan sus hijos a las escuelas para que algún día ellos tengan una vida mejor.” (Trad. mía)

valores culturales occidentales, a través de la enseñanza de por ejemplo historia europea y la religión católica, desvalorizando la cultura shuar. (cf. Bottasso B. 1982: 127f.; Entrevista de Ricardo Tankamash en Münzel/ Kroeger 1981: 218; cf. Entrevista de Bosco Mashu en Mader 1996: 44)

*Mit dem Vordringen der Missionare begannen Fremde unsere Kinder zu erziehen, mit spanischen, italienischen und nordamerikanischen Kulturelementen. Und da alle Europäer glaubten, unsere Kultur hätte keinen Wert, brachten sie uns dazu, ihre Kultur zu übernehmen. [...] Leute wie ich, die in den Internaten waren, wir wurden von italienischen Padres erzogen und sie vermittelten uns italienische Kultur. Wir haben unsere eigene Kultur nicht schätzen gelernt. Die Mission bildete uns nicht in der Kultur der Shuar aus, sondern in einer fremden Kultur. Wir mußten dieser Kultur folgen und so gewann sie Raum in unserem Leben.*⁴³ (Bosco Mashu, Sucúa, 1990 en: Mader 1996: 44)

Además de enseñanzas teóricas de la cultura europea, los salesianos también enseñaban “oficios como carpintería, mecánica, agropecuaria, con el fin de preparar al shuar para la vida y el matrimonio.” (Merino 1984: 29)

El idioma de instrucción era el castellano, y en muchos casos, el hablar shuar en la misión tuvo como consecuencia diferentes castigos como por ejemplo la prohibición de recibir la visita de los padres o de ver a los chicos/ chicas que les gustaban (–los internados estaban estrictamente separados en una parte de chicos y otra de chicas–) pero también castigos físicos. (cf. Entrevista de Ricardo Tankamash en Münzel/ Kroeger 1981: 218; cf. Entrevista de Bosco Mashu en Mader 1996: 44; Krainer 1999a: 36) Empero, Bottasso B. (1982: 70ff.) informa que en la época de 1930 a 1950, el uso del shuar en los internados estaba generalizado por lo menos para las oraciones; además, algunos padres salesianos se dedicaban al estudio de la lengua y de quienes podrían haber aprendido mejor si no de los que les rodeaban –de los estudiantes

⁴³ “Con la penetración de los misioneros, personas ajenas empezaron a educar a nuestros hijos, enseñándoles elementos culturales españoles, italianos y norteamericanos. Y como todos los europeos pensaban que nuestra cultura no tenía valor, nos convencieron para adoptar su cultura. [...] Personas que como yo estuvieron en los internados, fuimos educados por los padres italianos y nos transmitían la cultura italiana. No aprendimos a valorar nuestra propia cultura. La misión no nos educó en la cultura shuar sino en una cultura ajena. Tuvimos que seguir a esta cultura y así ganó espacio en nuestras vidas.” (Trad. mía)

internos. Hacia 1950 el Vicario Apostólico recomienda aún “usarla [la lengua shuar] en la catequesis y enseñanza de las oraciones, para que los internos puedan a su vez repetirlas, cuando vuelvan a sus casas.” (Bottasso B. 1982: 74) No obstante, en la realidad misionera, el shuar se usa aun menos que antes; los niños aprenden más castellano, en algunas clases hay también hijos de colonos y los profesores que son jóvenes europeos recién llegados y profesores mestizos no saben el shuar chicham.

Además se ve siempre menos la necesidad de valorizar el idioma nativo, antes bien, se abre camino la idea que el bien mayor para la nueva generación es aprender de una vez y de manera generalizada el castellano, lengua nacional. (Bottasso B. 1982: 73)

Uno de los factores para esta actitud es el cambio de la situación poblacional en las el valle del río Upano y la región de Gualaquiza, donde los colonos blancos ya sobrepasaban a los indígenas. (cf. Bottasso B. 1982: 73)

A fin de cuentas, los internados han contribuido fundamentalmente en la aculturación del pueblo shuar. La institución del internado

se volvió a su vez factor disgregante de la familia, al aislar por períodos muy largos a los hijos de sus padres y transmitirles otros modelos de conducta. En un contexto así fue siempre más fácil una labor aculturante. (Bottasso B. 1982: 126)

4.3.3.3 Conflicto fronterizo Perú/Ecuador, petróleo y ampliación de la infraestructura

Otro factor para el aumento de relaciones entre sociedad mestiza con los shuar es el conflicto fronterizo entre Ecuador y Perú en 1941/42. Los shuar juntos a otros grupos indígenas se encontraron en el centro de los acontecimientos. Muchos militares entraron en territorios shuar, más al este de la frontera de colonización blanca –detrás de la Cordillera de Cutucú.

Figura 8: Mapa del Ecuador con las Cordilleras de Cutucú y del Cóndor
 (<<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/178721/Ecuador/25836/Land?anchor=ref296351>>
 [consulta: 22 agosto 2011])



Se construyeron carreteras, pistas de aterrizaje y puntos de defensa. (cf. Krainer 1999a: 35) En esta época las relaciones entre shuar y sociedad nacional se volvieron muy tensas, porque

Ecuadorian troops attacked a Jívaro neighborhood near de Río Santiago reportedly because they believed that the Indians were from Peru and led by Peruvian army officers. In the resulting bloodshed, seventy-seven Ecuadorians and an unknown number of Jívaro, including women and children, were reportedly killed. The other Jívaro began to fear that the Ecuadorians planned to exterminate all of them to get their lands. (Harner 1972: 33)

Como consecuencia, diferentes grupos shuar normalmente rivales, se aliaron para establecer planes de defensa. Según Harner (1972: 33), los mecanismos de “emergency alliance were very similar to those involved in the destruction of the Spaniards in 1599.”

Estas alianzas muestran que a pesar de que la organización tradicional shuar no cuente con la integración en estructuras y uniones más grandes, en épocas de crisis sí se puede da. Con todo, nunca se dio el ataque esperado por los ecuatorianos y la defensa de los shuar no fue necesaria.

Además de esta guerra, descubrimientos de petróleo más allá de la Cordillera de Cutucú, llevaron a que más territorio de los shuar se viera envuelto en la estructura nacional. Para acceder más fácilmente a extraer el petróleo, se amplió la infraestructura aún. (cf. Krainer 1999a: 35)

4.4 Consecuencias del contacto cultural

A continuación veremos las medidas culturales e lingüísticas que los shuar han tomado en reacción a las situaciones de contacto que hemos visto hasta ahora. Según Bottasso (en Meiser 2006: 45) contribuyeron especialmente:

... die Internate [...], die Shuar auf den unausweichlichen, stärker werdenden Kontakt mit der weißen Welt, mit ihrem Rechtssystem und Verständnis von Wirtschaft vorzubereiten. Diese Vorbereitung hätte es den Shuar letztlich erlaubt, mit Hilfe der in den sechziger Jahren gegründeten Shuar-Organisationen FCSH/FICSH [...] so erfolgreich – zumindest erfolgreicher als alle anderen indigenen Gruppen im Amazonasgebiet – auf die Folgen dieses Kulturkontaktes reagieren zu können.⁴⁴

4.4.1 Elaboración de material lingüístico

Mientras que en los internados salesianos el idioma de instrucción era mayoritariamente el castellano, algunos padres sí se dedicaban al estudio del shuar chicham

⁴⁴ “los internados [...] a preparar a los shuar para los contactos inevitables y cada vez más intensivos con el mundo blanco con su sistema judicial y económico. Gracias a esta preparación los shuar, a través de las organizaciones shuar FCSH/FICSH (fundadas en los años 60), pudieron reaccionar con tanto éxito –por lo menos con más éxito que todos los demás grupos indígenas en la amazonía– a las consecuencias de este contacto cultural.

emprendido en vista de la catquesis [sic!], no del conocimiento de la lengua en sí, ni tampoco apra [sic!] penetrar mejor la mentalidad shuar (las tradiciones, los cantos, los mitos...). Antes bien: los esfuerzos tendían hacia la dirección opuesta, es decir, a cambiar la cultura del pueblo, ‘civilizándolo’ y ‘cristianizándolo’. (Bottasso B. 1982: 61)

Su punto de partida en los estudios lingüísticos era únicamente el conocimiento de las estructuras del propio idioma además del latín y griego –no tenían formación de estudios lingüísticos.

A finales del siglo XIX algunos padres dominicos de Macas ya sabían hablar un poco del shuar, pero no existen documentos impresos de ellos. (cf. Bottasso B. 1982: 63) De los dominicos, que estaban en contacto con los shuar desde el siglo XVII, proviene el ‘Catón en lengua jívara para la Misión de Macas’ que es el primer documento escrito en shuar chicham. Esta cartilla destinada a la catequesis de los shuar, publicada en 1891, es el “[...] resultado del contacto con los ‘macabeos’ que se consideran bilingües [...]”.⁴⁵ (Vacas/ Delgado et al. 1979: 10; cf. Bottasso B. 1982: 63) Asimismo, en 1903, se publicó otro catecismo por P. Tallacchini en Lima: ‘Shiuora Cristiano, nikatatsan seatatsan libru. Doctrina Cristiana en lengua jívara’. (cf. Vacas/ Delgado et al. 1979: 10) Luego, en 1906 se publica, por primera vez una gramática. (cf. Bottasso B. 1982: 65)

Entre los años 1914 y 1920, el vicario Mons. Costamagna pone especial énfasis en la importancia del estudio del shuar chicham; de él se conservan anotaciones acerca de la estructura del idioma. Si bien, los shuar afincados cerca de Gualaquiza entendían el castellano, el misionero destacaba lo importante de elaborar cartillas de catequesis en shuar.

1924, el Boletín de la Adademia Nacional de Historia de Quito publica el ‘Diccionario Jíbaro–Castellano y Castellano–Jíbaro’ sin mencionar o especificar autor alguno; sin embargo, es probable que fuera elaborado por el P. Duroni. Cuatro años más tarde se publica el ‘Diccionario Jíbaro’ del P. Duroni.

⁴⁵ Los macabeos son los colonos asentados en Macas.

Entre 1929 y 1939, Angel Rouby se dedicó al estudio del shuar chicham en Macas. De él se conservan manuscritos con notas sobre el vocabulario en castellano–shuar e italiano–shuar. (cf. Bottasso B. 1982: 65ff.) En 1939, misioneros evangélicos publicaron una traducción shuar del Evangelio de San Lucas que también documenta el shuar hablado de los macabeos. (cf. Vacas/ Delgado et al. 1979: 12)

En los años siguientes y de forma sucesiva aparecen más trabajos sobre la gramática y el léxico shuar, elaborados en su mayoría por misioneros salesianos y también colaboradores del Instituto Lingüístico de Verano (ILV). En la década de 1960 se adopta el alfabeto fonético para el shuar chicham utilizando 17 letras y en 1970 llega a ser aceptado oficialmente mediante un acuerdo entre el ILV, las misiones cristianas y la Federación de Centros Shuar. (cf. Bottasso B. 1982: 74f.)

Según Bottasso B. (1982: 75), desde 1965 “el estudio del shuar no solamente volvió en vigor sino que recobró mucho terreno perdido, en el seno mismo de la generación joven del grupo.” Las causas para tal interés podrían ser el “impacto del Concilio Vaticano II, que sitúa de otra manera los misioneros frente a las culturas”⁴⁶, la especialización en el campo lingüístico por parte misionera, el

estímulo de las misiones Evangélicas [...] [que] desde un comienzo [...] atribuyeron una importancia muy grande al estudio del idioma y se preocuparon de traducir parte de la Biblia. (Bottasso B. 1982: 76)

Además, la creación de la Federación Shuar, con sus instrumentos correspondientes de la ‘Radio Federación’ y las Escuelas Radiofónicas, contribuyó a enfatizar y protagonizar la cultura shuar con sus valores e identidad propia. (cf. Bottasso B. 1982: 76f.) Desde entonces, también ha tenido lugar la producción lingüística por parte de los shuar. Entre los trabajos publicados destaca la colección *Mundo Shuar* (impulsado por

⁴⁶ El segundo concilio vaticano, convocado por el Papa Juan XXIII tomó lugar entre 1962 y 1965. Temas discutidos eran entre otros la igualdad de todos los seres humanos y justicia social, aceptación de otras religiones, derecho a la libertad de culto.

En <http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/> se pueden estudiar detalladamente los documentos elaborados en el concilio.

la Federación Shuar). La colección está dispuesta en series que tratan diversos aspectos de la cultura shuar y orientan sus investigaciones hacia diferentes ramas como la lingüística, antropología, mitología, historia etc. y ha sido elaborada por diversos autores, entre ellos salesianos, antropólogos y shuar mismos.⁴⁷ Además de *Mundo Shuar*, la Federación Shuar publica periódicamente, a partir de 1972, un boletín oficial de la organización: *CHICHAM*. (cf. FICSH, Fuente electrónica 19)

4.4.2 Movimientos sociales

Los movimientos sociales shuar tienen sus orígenes en seminarios ofrecidos para dirigentes shuar por el salesiano Juan Shutka en 1961. En estos seminarios se les ofrecía una formación técnica y organizatoria. Los participantes fueron escogidos por los misioneros; muchas veces los estudiantes pertenecían a la élite de los internados. (cf. Münzel 1977: 261f.; Zallez/ Gortaire 1978: 58) “Para el año de 1962, mediante Acuerdo Ministerial Nro. 4643 del 18 de octubre, se consigue la personería jurídica de la Asociación de Sucúa.” (Merino 1984: 36) En 1964, los participantes de los seminarios junto con los misioneros en Sucúa crearon la Federación de Centros Shuar (FCSH).⁴⁸ Nació “en el momento en que se agudizan los conflictos con el colono y luego de la promulgación de la Ley de Tierras Baldías [...]” (Pereira V. 1980: 97)

No se puede afirmar que el propulsor –P. Juan Shutka– y los Shuar que laboraron con él en los primeros momentos, hayan tenido como prioritario el objetivo cultural. La Federación nació para organizar a los Shuar, con criterios (en un comienzo) más bien desarrollistas, y hacer de la unión de fuerzas shuar un núcleo [sic!] competitivo con las fuerzas de los colonos. (Bottasso B. 1982: 58)

Por esta razón veían imprescindible abandonar la estructura tradicional y aislada del asentamiento para unirse en centros. (cf. Münzel 1977: 361f.) El fin principal de la

⁴⁷ La mayor parte de *Mundo Shuar* puede ser encontrada en la biblioteca de la FLACSO Ecuador.

⁴⁸ Por la información que da la página web de la Federación Interprovincial de Centros Shuar (FICSH) se puede suponer que la FCSH más tarde cambió su nombre a FICSH. (FICSH, Fuente electrónica 19)

Federación Shuar ha sido desde entonces principalmente la autodeterminación del grupo a través de “una política de liberación, según un nuevo concepto de integración de todos los grupos humanos del País.” (Merino 1984: 37)

La estructura de la Federación es la siguiente: los centros (comunidades), asociaciones (uniones de varios centros de la misma región) y la federación (todas las asociaciones y centros). (cf. Sainaghi 1976: 70)

Pronto lograron establecer escuelas en los centros para evitar la separación de las familias. En 1972 ya existían 103 centros de los cuales 32 tenían una escuela. No obstante, en las clases los niños no aprendían mucho más de su cultura que en los internados: no había suficientes profesores shuar; por lo tanto, profesores mestizos o misioneros empleados por el Estado impartían las clases; la mayoría no sabía hablar shuar y daban clases según el modelo de enseñanza común en el resto de la nación ecuatoriana. El material didáctico no contenía aspectos de la diversidad cultural del país, ni los horarios fueron adecuados a la vida de los niños shuar que muchas veces vivían lejos de las escuelas y necesitaban caminar una hora para llegar. (cf. Münzel 1977: 374f.; Mashinkias 1976: 72ff.)

Como consecuencia de esas situaciones precarias, la FCSH planificó transmitir clases a través de la “Radio Federación” que estaba funcionando desde 1968 “al servicio de la Federación Shuar”. (Merino 1984: 40) Con este método se esperaba poder superar las deficiencias económicas, la falta de profesores nativos y las distancias. De esta forma, nació el Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar (SERBISH) mediante el cual en octubre de 1972 ya unos 500 niños recibieron formación primaria. (cf. Münzel 1977: 374f.) Solamente un año más tarde el número de alumnos ya había aumentado a unos 2000. (cf. Zallez/ Gortaire 1978) En el SERBISH trabajó un grupo de telemaestros preparados que transmitían las clases desde Sucúa; en los centros, los niños se reunían con un teleauxiliar para atender la clase. Los teleauxiliares normalmente eran miembros de la comunidad y recibían talleres rápidos de captación didáctica para poder apoyar a los alumnos. (cf. Münzel 1977: 374f.)

Las ventajas que presentó el SERBISH eran la

*utilización del **idioma shuar** como un medio de expresión ordinario, no sólo como puente momentáneo [...]; gran aumento de alumno [sic!] [...]; horario: toma en cuenta costumbres shuar en cuanto al horario de comidas; [...] la aceptación del sistema es bastante general, de parte de los shuar. Bajo porcentaje de deserción. (Merino 1984: 44)*

Según Santiago Utitiaj Paati, en la actualidad ya no están en función las escuelas radiofónicas. Fueron reemplazadas por el sistema de educación bilingüe intercultural cuando se oficializó la DINEIB. Los que antes eran los teleauxiliares pasaron a ser los maestros en sistema directo, sin tener la transmisión de la radio. No obstante, Utitiaj opina que bajó la calidad del sistema educativo shuar en ese momento.

Empezaron a quitar escuelas del SERBISH, para hacerse toda la escuela bilingüe, bi-/directa bilingüe (digamos) de ahí, de Morona. Y empezaron a hacer una mala campaña de la educación radiofónica. [...] Y ahora, la escuela radiofónica murió, se acabó y todos pasaron a ser escuelas directas bilingües. Entonces en el momento que pasan a ser directas bilingües no tenían textos y no querían utilizar los de la escuela radiofónica [...]. Entonces empezaron a comprar textos de la hispana, del mercado [...]. (Santiago Utitiaj, entrevista 2010, línea 565ff.)

Según José Nantipia (entrevista 2010), las escuelas radiofónicas se cerraron por la mala administración y la siguiente falta de presupuestos.

La antes mencionada Radio Federación transmitía programas de noticias y músicas en shuar y en castellano y las clases radiofónicas. Esta radio también era utilizada por los shuar para comunicarse con sus familias. (cf. Santiago Utitiaj, entrevista 2010) Actualmente, la radio se llama “Voz de Arutam” y tiene una programación variada en shuar y castellano. (cf. FICSH, Fuente electrónica 20, 21)

Según CODENPE (Fuente electrónica 18), la FICSH actualmente “agrupa a gran parte de la nacionalidad [...] con 490 centros”. La FICSH y la Federación Independiente del Pueblo Shuar del Ecuador (FIPSE) con “47 centros asentados en el Transcutucú [...] constituyeron los pilares del proceso organizativo Shuar a partir de los años 60.” (CODENPE, Fuente electrónica 18) Hay otras organizaciones shuar

de reciente conformación [que] son la Organización Shuar del Ecuador, OSHE, con 40 centros; la Federación Shuar de Zamora Chinchipe, FSHZCH, con 18 centros; la

*Organización Independiente Shuar de la Amazonía Ecuatoriana, OISAE, entre otras.
(CODENPE, Fuente electrónica 18)*

De estas organizaciones he podido encontrar una página web de la OSHE (Fuente electrónica 22) que también ofrece el servicio de una radio similar a la “Voz de Arutam” con mensajes, comunicados y músicas variadas y también la página web de la Federación Shuar de Zamora Chinchipe (Fuente electrónica 28) la cual informa que la FSZCH comprende 48 centros y no 18 como afirma el CODENPE.

4.4.3 Variedades de contacto

Se han establecido dos variedades de contacto del shuar y el castellano: el shuar de contacto y el español de contacto aunque no pude averiguar si hoy en día se siguen hablando estas variedades o no. La primera es una variante del shuar utilizado por colonos blancos de Macas para entrar en contacto con los shuar. El desarrollo de esta variedad presenta una situación muy rara y única puesto que “suele ser el indígena [...] el que aprende la lengua del blanco.” (Bottasso B. 1982: 62) Probablemente se dio por la inferioridad numérica de los colonos macabeos y su aislamiento de otros poblados hispanos. Los contactos entre shuar y macabeos se desarrollaron durante siglos, en ocasiones más y en otras menos intensivos, pero sin mayores intercambios culturales. Solamente en la economía se establecían dependencias recíprocas. Fueron entonces los macabeos que para entablar contacto aprendían más del shuar chicham que los shuar del castellano; además fueron quienes se acercaron de alguna manera en vestimenta, casa y comida hacia la forma shuar. (cf. Bottasso B. 1982: 62f.) Según Bottasso B. (1982: 62), este shuar macabeo era “enormemente empobrecido, con las finales deformadas, reducido a la mínima expresión, cuanto a léxico y sintaxis.”

La segunda presenta el caso contrario, es decir los shuar utilizaban una variante de contacto del español para comunicarse con los colonos en Gualaquiza. En los dos casos, el grupo más “débil” utilizó una variante de contacto del grupo más “fuerte”. La población blanca de Macas era mucho menor que la de los shuar, mientras en Gualaquiza los shuar eran minoritarios. (cf. Scheikl 2000: 24)

Aparte de las variedades de contacto entre castellano y shuar que presentan ciertas formas de *pidgins* y diferentes grados de bilingüismo castellano–shuar, existen muchos shuar que tienen también mayores o menores conocimientos del kichwa. (cf. King/Haboud 2002: 372, Fuente electrónica 17) Este hecho puede ser explicado históricamente, dado que ya hacia finales del siglo XVII existen referencias sobre mezclas étnicas en las misiones amazónicas, donde los misioneros empleaban el kichwa como lengua general. (cf. Costales 2006: 21ff.) Además, se debe a las relaciones comerciales y los matrimonios interétnicos actuales entre los shuar y kichwa; curiosamente, según Utitiaj (entrevista 2010), el kichwa se expande más que el shuar; es decir, en matrimonios interétnicos, casi siempre es la pareja shuar que aprende el kichwa y no al revés. Por eso también hay mucho léxico kichwa que ya está integrado en el shuar chicham.

4.5 Situación actual del shuar

Para informarme un poco sobre la situación actual del idioma shuar, fui primero a hablar con Santiago Utitiaj, un shuar que fue director de la DINEIB y con Angel Ramírez que trabajó con los shuar y dio clases acerca de la cosmovisión indígena y fundamentos de la educación intercultural en la Universidad Salesiana y la Universidad de Cuenca. Segundo, fui a conocer el Instituto Superior Pedagógico Intercultural Bilingüe Shuar–Achuar de Bomboiza, Morona Santiago. Ahí tuve la oportunidad de entrevistar al ex rector del Instituto, José Nantipia y también dos alumnos del post-bachillerato como algunas alumnas del colegio. A parte de eso, pude observar una clase de canto y música shuar y hablé también con personas shuar en los buses durante mi viaje. A parte de las informaciones obtenidas en mi pequeña investigación de campo, existe un estudio realizado por Anita Krainer (1999b) en la comunidad shuar de San Luis de Inimkis el cual me parece importante para comprender la situación del shuar en el tercer milenio.

Las informaciones obtenidas en las entrevistas, como también mis observaciones propias desembocan en resultados parecidos con las investigaciones de Krainer, a pesar

de que se realizaron en 1999, y nos revelan algunas tendencias en cuanto al estado actual del shuar que vamos a ver a continuación.

Exceptuando las áreas más remotas de los poblados donde conviven shuar con mestizos, la mayoría de niños y jóvenes shuar ya no habla el shuar. Algunos tienen algún que otro conocimiento de la lengua y pueden entenderlo más o menos, pero el idioma que han aprendido primero y que utilizan más es el castellano. Si hablan el shuar es para dirigirse casi exclusivamente a sus padres. Entre la mayoría de la población adulta, es más común que hayan aprendido primero el shuar y sólo luego el castellano, en los internados salesianos. Según el censo poblacional 2001 (cf. Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina, 2009), queda solamente un 14,1% de la población shuar, esto es 6 898 personas, que son monolingües en shuar. A pesar de que muchos adultos piensan que es importante saber el shuar para entender mejor su identidad y cultura propia, en muchos casos, hablan el shuar solamente entre ellos y se dirigen en shuar y castellano a sus hijos. Sin duda, sus conocimientos del castellano no son comparables con los que tiene un hispanohablante nativo, por lo tanto manejan un vocabulario limitado y usan una gramática simplificada. Esto provoca que los niños cuyo primer idioma es el castellano, no dominen bien ni este idioma ni el shuar. (cf. Krainer 1999b: 45ff.; entrevista con Santiago Utitaj 2010)

Figura 9: Alumnas shuar del ISPEDIBSHA (© Agnes Müller)



Las razones por tales decisiones y actitudes de parte de los padres son por un lado porque siguen siendo acomplexados y traumatizados por la época de los internados en la cual fueron castigados por el uso de su lengua; por otro, porque según ellos, el castellano es la “lengua de los profesionales”, “la lengua de las personas instruidas” y sirve para relacionarse con los colonos, defender sus derechos, hacer negocios, obtener niveles más altos de educación y comunicarse “con las autoridades de las diferentes instituciones” o “para ir a la ciudad”. (Krainer 1999b: 48)

En cuanto a la situación educativa se puede decir, que la educación intercultural bilingüe shuar es atendida por las direcciones provinciales de EIB Pastaza, Morona Santiago y Zamora Chinchipe. Según José Nantipia y Santiago Utitiaj (entrevistas 2010), en las comunidades shuar sí hay escuelas bilingües, pero los dos dudan que se esté aplicando una verdadera educación bilingüe. Además, muchos niños shuar atienden también escuelas hispanas. (cf. King/ Haboud 2002: 408, Fuente electrónica 17) El estudio de Krainer (1999b: 51ff.) consolida las dudas: en la escuela bilingüe intercultural de la comunidad de San Luis de Inimkis se daban clases de shuar

solamente dos horas por semana, a partir de cuarto grado, lo que va en contra del currículo de EIB. Además, la mitad de los profesores afirmó utilizar casi todo el tiempo el castellano; solamente un veinte por ciento sostiene utilizar castellano y shuar de forma equilibrada. En general, Krainer (1999b: 51) pudo observar que “el castellano es la lengua predominante en el proceso educativo, tanto por parte de los profesores como por parte de los alumnos.” Es obvio que vayan a emplear el castellano en la escuela si es la primera lengua de muchos de los niños. Esto lleva también a que es difícil aplicar una didáctica bilingüe en las escuelas, puesto que un gran porcentaje de ellos ya no habla o entiende bien el shuar. Asimismo, no todos los profesores lo manejan bien o no están suficientemente capacitados para enseñarlo por un lado; por otro, no disponen de material didáctico apropiado para la enseñanza del shuar ni para la enseñanza de otras materias en lengua shuar. (cf. Krainer 1999b: 53) Para trabajar en el ISPEDIBSHA por ejemplo, es un requisito saber el shuar, pero por falta de personal docente shuar para las diversas materias, se acoge también a maestros monolingües en castellano. (cf. José Nantipia, entrevista 2010)

Figura 10: Alumnas shuar del ISPEDIBSHA (© Agnes Müller)



Otro problema en relación con la enseñanza en shuar es la falta de palabras para conceptos nuevos y abstractos. Como muchos adultos ya no han transmitido el shuar a

sus hijos (que ha sido la consecuencia de su complejo cultural), el idioma no ha podido desarrollarse en las últimas décadas y se utilizan muchos préstamos del castellano. (cf. Krainer 1999b: 71) Por esta razón, la opinión de que el shuar no es útil para contextos académicos como tampoco para la vida diaria está difundida ampliamente entre los shuar. (cf. King/ Haboud 2002: 388, Fuente electrónica 17; Krainer 1999b: 68) Algunos académicos shuar, no obstante, creen en la utilidad del shuar para el contexto académico y para hacer ciencias. Hay también esfuerzos para crear léxico con la esperanza de reforzar y reintroducir el uso del shuar, pero para tales proyectos serían indispensables también unas políticas lingüísticas y presupuestos que en la actualidad no existen. (cf. Santiago Utitaj, entrevista 2010)

5 Los sapara

Hoy en día, la nacionalidad sapara⁴⁹ es uno de los grupos indígenas más pequeños del Ecuador. Es difícil determinar con exactitud el número de personas pertenecientes a esta nacionalidad. Las cifras encontradas en diversos textos van de 180, 200, 500 a 1071 personas en territorio ecuatoriano, provincia de Pastaza. (cf. Fuente electrónica 4; Viatori 2003: 2, Fuente electrónica 29; Gálvez Guerrón 2002: 45; Donoso A. 2004: 33).

⁴⁹ En la literatura se encuentran varias grafías como ‘zápara’ o ‘záparo’ pero según Ricardo Ushigua (entrevista 2010), director de la dirección de educación sapara, la grafía actual y correcta es sapara. No obstante, reproduciré la ortografía utilizada por los autores en citas textuales.

Figura 11: Ubicación del territorio sapara (Bilhaut 2003: 62, Fuente electrónica 24)



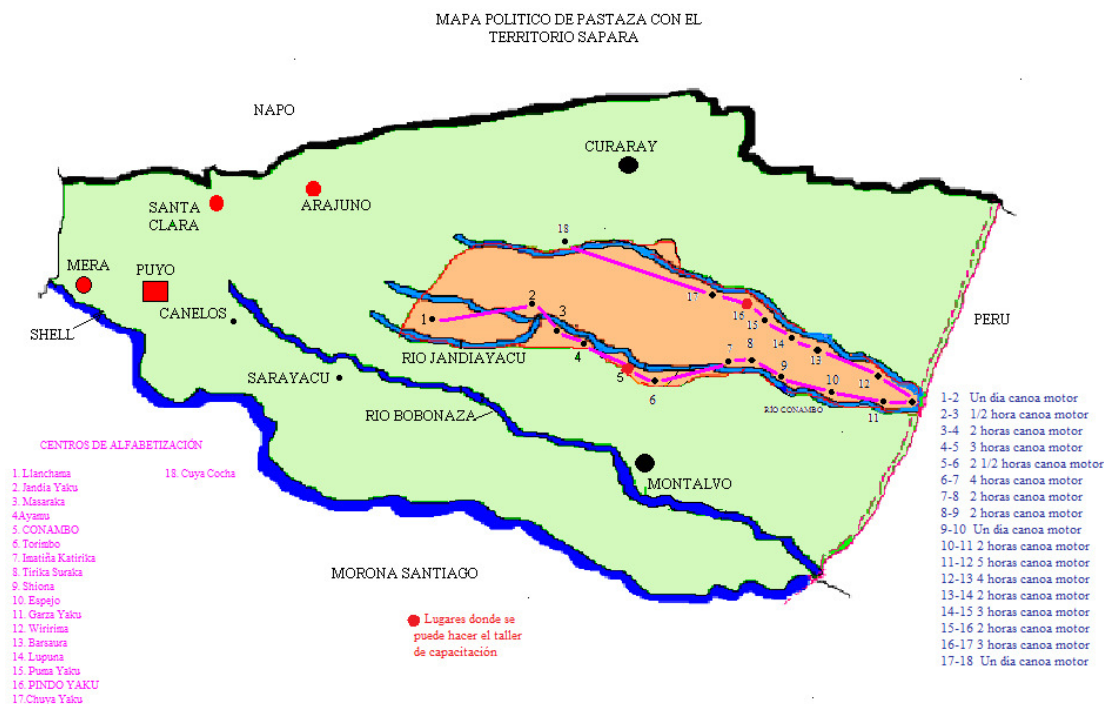
Según las informaciones de la figura 12, hay 1071 sapara viviendo en 23 comunidades diferentes, de las cuales 12 son comunidades propias sapara. No obstante, como podemos ver en la figura 13, el número de comunidades no coinciden. Esto se podría deber a que este mapa es más nuevo y se han creado más comunidades, aunque lamentablemente no tengo información relativa a su año exacto de creación.

Figura 12: Número de habitantes y de familias sapara por comunidades (ONZAE 2004 *apud* Moya A. y R. 2009: 19, Fuente electrónica 23)

COMUNIDAD	FAMILIAS	HABITANTES
Amazonas	2	15
Arajuno*	2	18
Balsaura	5	32
Canelos*	5	46
Cuyacocha	3	21
Jandiayacu	6	48
Jesuscocha*	6	39
Killuallpa*	3	24
Llanchamacocha	6	63
Lorocachi*	6	62
Mazaramu	10	48
Montalvo*	1	7
Moretecocha*	1	6
Nina Amaru ¹⁵	1	9
Pacayacu*	1	73
Pindoyacu	1	10
Puerto Santa Ana*	1	6
Puyo	15	112
San José de Curaray*	21	182
Sarayacu*	9	133
Shiona	6	54
Shiwacocha	1	3
Torimbo	7	60
TOTAL	122	1,071

*Comunidades quichua donde viven familias sápara

Figura 13: Mapa de las comunidades sapara (© Luciano Ushigua)



Además de los sapara en el Ecuador, existen familias sapara en territorio peruano. A pesar de la autoidentificación como sapara, quedan muy pocos hablantes del idioma sapara y estos tienen 65 años y más de edad. Los pocos ancianos que aún saben hablar sapara no son monolingües sino hablan también todos el kichwa. Todos los demás tienen mayoritariamente el kichwa amazónico como primer idioma⁵⁰. cf. Viatori 2003: 1f., Fuente electrónica 29)

⁵⁰ Prefiero “primer idioma” a “idioma materno” porque simplemente se refiere al idioma que una persona aprendió primero. Utilizar “idioma materno” en el caso de los sapara sería mucho más confuso porque para ellos, el sapara es su idioma materno aún cuando no lo saben.

Figura 14: Purunia Mukushiwa, locutora del sapara, fallecida en diciembre 2010 (© Anne-Gaël Bilhaut)



5.1 Clasificación del idioma sapara

El sapara pertenece a la familia lingüística sapara. En los siglos XVII y XVIII existía una variedad de idiomas con probablemente 98.500 hablantes que componían la familia lingüística. (cf. Stark 1981: 13) Hay diferentes propuestas sobre la clasificación de idiomas en la familia lingüística sapara sin dar respuestas exactas por falta de material y estudios lingüísticos. Hoy en día, un estudio para clasificar las lenguas de la familia sapara resulta imposible, porque actualmente han sobrevivido muy pocos de los muchos hablantes e idiomas.

Según Velasco (*apud* Beuchat 1908: 235), los pueblos sapara se dividen en

- los andoas,
- los simigaes (subdivididos en los del Curaray, con grupos como los zapas y záparas, y en los del Tigre) y
- los iquitos.

Hervás (*apud* Beuchat 1908: 235) propone que la familia lingüística sapara esté dividida en

- los andoas (subdivididos en grupos como los gaes, semigaes y bobonazos),
- los semigaecuraris (entre ellos menciona a los “Zaparros”) y
- los jinoris.

Beuchat cuenta 39 pueblos o “tribus” de la familia lingüística sapara, resumiendo las propuestas de Velasco, Hervás y otros; pero advierte que la lista de los 39 pueblos no es nada completo ni por el cien por ciento comprobado. (Beuchat 1908: 237) Admite además que es imposible localizar con exactitud los territorios donde viven y se mueven estos pueblos pero da una vaga visión general, situando a los “Záparos proprement dits [...] sur le Curaray et dans les territoires qui [sic!] s’étendent entre ce río, le Napo au nord, et le haut Tigre au sud.”⁵¹ (Beuchat 1908: 239) Muchos de los nombres de los pueblos mencionados por Velasco y Hervás no aparecen en textos escritos de épocas posteriores y hay que asumir que han desaparecido los pueblos o se han unido a otros pueblos.

Costales A. y P. (1975: 3-4) proponen que en los siglos XVII y XVIII existían 28 grupos pertenecientes a la familia etno-lingüística sapara, por ejemplo

⁵¹ ...situando a los Záparos propiamente dichos por el Curaray y en los territorios que se extienden entre este río, el Napo al norte y el Tigre al sur. (Trad. mía)

- los Romainanas y Zapas (ubicados por el Pastaza y Tigre),
- los Pendants, Contoas y Garrinchas (más tarde conocidos por Canelos, ubicados por el Pastaza y Bobonaza) y
- los Ardas, Záparos, Oas/ Oaquis/ Dehuacas y Shimigayes (situados por el Curaray).

Ponen a disposición una lista de comunidades y el número de habitantes pertenecientes a ellas. En total estiman unos 98 500 habitantes en 217 comunidades. (cf. Costales A. y P. 1975: 3f.) Todos los pueblos de la familia lingüística sapara “ocupaba[n] gran parte de los ríos Pastaza, en su totalidad el Bobonaza, el Tigre, el Curaray y el Nanay que desaguan en la margen izquierda del Amazonas”. (Costales A. y P. 1975: 4)

Hacia el año 1974, quedan solamente cuatro grupos sobrevivientes de la familia lingüística, los cuales son los

- Aucas/Aushiris,
- Arabelas,
- Iquitos y
- Andoas.

En total son seis comunidades con unos 1 490 habitantes. Estas comunidades se sitúan “en algunos de los ríos secundarios del Pastaza, el Curaray, el Tigre y el Nanay.” (Costales A. y P. 1975: 4f.) Según Costales A. y P. (1975: 11), los “Zaparos o Kayapwes del Curaray” dejaron de existir “dentro de la etnografía ecuatoriana” en 1970 con la muerte de “la última persona de este grupo humano”, quedando algunos sólo en el poblado de Andoas, Perú.

Figura 15: Mapa del Ecuador con las principales ciudades y ríos (© Agnes Müller)



En 1981, Stark (1981: 13f.) habla de cinco lenguas de la familia lingüística sapara que en aquel tiempo son habladas en Ecuador y Perú:

- iquitos,
- cahuarana,
- arabela,
- andoa-shimigae y
- záparo.

Además, Stark da una interesante explicación sobre la historia de la familia lingüística sapara, suponiendo “que los hablantes de idiomas záparos que se han encontrado son descendientes de grupos más numerosos que permanecían en las regiones generales donde se les halla hoy día.” (Stark 1981: 14) Según ella, existen más similitudes entre el iquitos y el cahuarana que entre los otros idiomas, y destaca que estos dos “representan una rama más o menos conservadora de la familia lingüística Zápara”. (Stark 1981: 14) Supone que la familia lingüística sapara tiene sus orígenes en la región de Iquitos, donde actualmente se habla el iquitos y el cahuarana. Stark corrobora esta teoría con “cuentos folklóricos que indican que los antepasados de los záparos provenían de las márgenes del Marañón.” (Stark 1981: 14) Desde la región de Iquitos, los hablantes “se difundieron desde esta área iquiteña hacia el noroeste por el río Tigre” donde todavía quedan algunos hablantes de andoa-shimigae y arabela. (Stark 1981: 14) El sapara se formó entonces cuando algunas personas de habla andoa-shimigae emigraron hacia el noroeste. En la segunda mitad del siglo XIX, los záparos se dividieron en dos grupos enemistados; uno “se estableció por el Bobonaza y Conambo; el otro por la cabecera del Curaray.” (Stark 1981: 14) Actualmente, el sapara es sólo una fracción del idioma que ocupaba un vasto territorio entre el Marañón, el Napo y el Pastaza. A mediados del siglo XIX, el viajero italiano Osculati estimó unos veinte mil hablantes de sapara; Stark sabe de tan sólo siete hablantes en 1981. (cf. Stark 1981: 13)

Fabre (2005: 1, Fuente electrónica 27) está de acuerdo con la división de la familia lingüística sapara en dos grandes grupos, a los cuales pertenecen el:

- iquito y cahuarano
- arabela, andoa-shimigae y záparo.

De la región de Iquitos habla como “foco de dispersión **protozáparo**”. (Fabre 2005: 1, Fuente electrónica 27) “El territorio ocupado por los hablantes de las lenguas de la familia **záparo** se extendía entre los ríos Napo, al norte, el Tigre, al sur, y el Amazonas/Marañón, hacia el sudeste.” (Fabre 2005: 1, Fuente electrónica 27) El último hablante de la lengua andoa murió en 1993, mientras los andoa siguen existiendo en territorio peruano como grupo étnico que ha adoptado el quechua del Pastaza como idioma materno. (cf. Wise *apud* Fabre 2005: 4, Fuente electrónica 27) De los otros

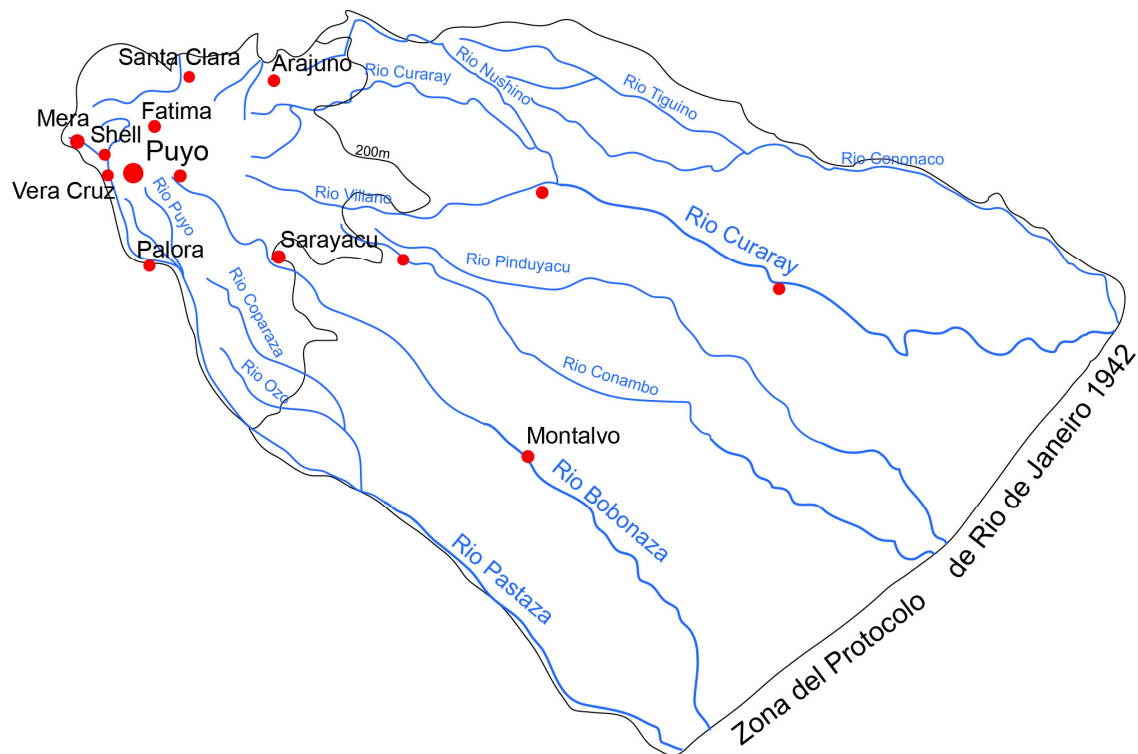
cuatro idiomas quedan por lo menos algunos hablantes, sean monolingües o bilingües. El cahuarana, el iquito y el arabela son hablados en territorios peruanos cercanos a la frontera ecuatoriana. Solamente el sapara es hablado en territorio ecuatoriano, si bien registra muy pocos hablantes. Como se ha mencionado antes, casi todas las personas que se autoidentifican como sapara hoy en día hablan kichwa y “la segunda lengua más hablada del grupo es el castellano.” (Fabre 2005: 11, Fuente electrónica 27)

5.2 Historia de contacto

Antes de empezar a citar hechos históricos del contacto de los pueblos sapara con otros pueblos indígenas y europeos, hay que destacar que existen muy pocas referencias claras sobre estos. Se encuentran varias referencias en los relatos de misioneros y más tarde de viajeros y aventureros europeos; no obstante sigue siendo muy difícil filtrar datos exactos por la variedad de nombres utilizados para referirse, a veces, a los mismos pueblos. Así que en lo siguiente trataré de juntar algunos de estos datos, con el fin de dar una pequeña orientación sobre los contactos entre los pueblos sapara con los europeos y otros pueblos indígenas; así como también del territorio que ocupaban los sapara y el proceso de etnogenésis que se dio por consecuencia de estos contactos.

5.2.1 Primeros contactos con conquistadores

Figura 16: Mapa de la provincia de Pastaza con los ríos principales (© Agnes Müller)



Según Pierre (*apud* Reeve 2002: 86), “El Curaray siempre fue el corazón del territorio Záparo.” Es esta región “entre el Pastaza y el Curaray”, la que ocupaban a principios del siglo XVI hasta finales del siglo XVII aún

*los grupos zápara: los gaye formando el elemento más meridional de este conjunto, mientras que los semigaye les son fronterizos al suroeste y zápara propiamente dichos al noreste.*⁵² (ONZAE *apud* Donoso A. 2004: 20f.)

El conjunto de hablantes de idiomas pertenecientes a la familia lingüística sapara cubría

⁵² Según una información de Ricardo Ushigua a Alba Moya (2007: 44, Fuente electrónica 25), “los gaes y semigaes, eran los mismos sápara, puesto que **gaes** es una alteración de **gayas**, que era un antropónimo sápara.”

un inmenso territorio, que incluía el Napo (los Abijiras), el Tigre (Iquitos y Semigayes), el Alto Curaray (Oas) (Záparo propiamente tales y Semigayes) y el Bajo Curaray (Abijiras y Ardas). (Reeve 2002: 56)

El primer europeo que exploró partes de esta región amazónica fue Díaz de Piñeda. Entró en 1538 por el río Napo buscando oro y canela. Entre 1540 y 1542 siguieron Francisco de Orellana y Gonzalo Pizarro. (cf. Reeve 2002: 58)

*Estos viajes de conquista fueron rápidamente seguidos por el establecimiento de villas coloniales en la **montaña** y por la división oficial de la vasta región amazónica en provincias coloniales. (Reeve 2002: 60)*

En 1564, el Capitán Diego Armas Tenorio se encontró con miembros de la familia lingüística sapara, llamados “**Coronados o Ipapitzas**”. (Costales A. y P. 1975: 3)

Sin embargo, la conquista de los primeros cien años se desenvuelve más en los mapas oficiales que en la realidad amazónica. (cf. Reeve 2002: 58)

5.2.2 Misioneros

Poco después de los primeros exploradores, misioneros empiezan a establecer contactos en la región amazónica para difundir el evangelio. Según Costales A. y P. (1975: 3) el dominicano P. Rosero se encontró en 1624 por el Pastaza y Bobonaza con los “**Pendays, Chontoas o Garrinchas**, [...] a los que más tarde se conoció con el nombre genérico de **Canelos**”.

El primer misionero jesuita en la región fue el Padre Lucas de Cueva. Es él, quien visitó en 1641 por primera vez a los “**Romaynas y Zapas** [que] vivían en el Pastaza y en todos los riachuelos y quebradas que forman las cabeceras del Tigre.” (ibíd. 1975: 3) P. Cueva realizó su “primera misión por el río Pastaza” en 1654, con la cual se marcó “el inicio de la presencia jesuita en lo que ahora es el Oriente ecuatoriano.” (Reeve 2002: 62) Se encontró con Gayes, Ardas, Avijiras y Záparos en 1665, siendo así el primer “hombre blanco [...] del que se tiene referencia” que contactó a los záparos. (Costales A. y P. 1975: 3; cf. Andrade P. 2001: 14) En 1657, P. Cueva emprendió su segundo

viaje, esta vez por el río Bobonaza. Teniendo ya varios contactos con indígenas, estableció las siguientes tres misiones: “Los Santos Angeles Custodios de los Roamainas, San Salvador de Zapas y Jesús de los Coronados”. No obstante, después de tres años, las misiones son abandonadas luego de la muerte del misionero que había residido en las misiones. (cf. Reeve 2002: 63)

En 1667 siguió una visita del Padre Suárez a la región del Curaray. Más tarde se estableció “la misión de Todos los Santos de Záparo a las orillas del río Bobonaza, cerca de la desembocadura con el Pastaza”⁵³, donde se juntaron Záparos, Gae y Romaina. (Andrade P. 2001: 14) En la época comprendida entre 1660 y 1700, los Jesuitas expandieron sus misiones en la región entre el Curaray y el Tigre, donde hicieron contactos con pueblos sapara y candoas. (cf. Taylor *apud* Viatori 2010: 21)

Según Reeve (2002: 86) existen referencias de que en 1708 “algunos Záparos [...] vivían con los Gayes y Semigayes en la reconstruida misión de San Javier de los Gayes”, fundada por el Padre Durango en 1696 (cf. Andrade P. 2001: 15). Poco tiempo después, se unieron a andoanos y semigayes en la misión de Andoas. (cf. Reeve 2002: 86) Al mismo tiempo, algunos sapara del Bobonza se integraron a las misiones y se casaron con Canelos-Kichwa. (cf. Obrerem *apud* Viatori 2010: 21)

Calificando entonces las misiones hasta el siglo XVIII, hay que decir que fueron poco exitosas por la inexperiencia misionera; así como el rechazo por parte de los indígenas, las guerras interétnicas y epidemias. (cf. Andrade P. 2001: 14) Otras razones para los reveses en las misiones era

la ‘caza de esclavos’ por parte de los españoles con quienes se confundía a menudo a los misioneros, así como con los expedicionarios militares que trataban de someter a los indígenas por la fuerza. Los encomenderos y otros funcionarios españoles también intervienen en esta historia como individuos que tenían a su cargo el sometimiento de los grupos indígenas para convertirlos en trabajadores, o esclavos [...] con el consecuente exterminio de muchos de estos grupos. (Andrade P. 2001: 15)

⁵³ Según Heredia (1940 *apud* Reeve 2002: 86), la misión se estableció en el año 1699. Según Andrade P. (2001: 14), la misión se estableció en el año 1669.

Más referencias sobre los sapara en misiones jesuitas datan de los años 1730/31 y 1737. (cf. Reeve 2002: 86; Viatori 2010: 21) El Padre Maroni misiona entre los yameo o piranapura, por los ríos Nanay e Itatay. (cf. Costales A. y P. 1975: 3) Informa que “solo unos pocos Záparos vivían en las misiones y que el resto eran ‘independientes’”. (Reeve 2002: 86) En 1738, otro Padre Jesuita habla “de siete distintas **parcialidades** [...] de Záparos en el Curaray.” (Zárate *apud* Reeve 2002: 86)

En 1740 los jesuitas abandonan finalmente “la región del Alto Napo-Pastaza”. (Reeve 2002: 66)

Mientras que las misiones de los Jesuitas no tenían mucho éxito hasta entonces, los dominicos pudieron establecer dos misiones más o menos permanentes. Empezaron a hacer contactos desde los principios del siglo XVII en el Alto Bobonaza y el Alto Pastaza. (cf. Reeve 2002: 65) En 1725 los dominicos enviaron a familias de Canelos con el deber de contactar a los pueblos del Curaray. Estas familias

*eran servidoras de los misioneros, y les ayudaron en sus tareas en [la misión de] Curaray Alto, así como en sus **entradas** en el área circundante [...] [para tener mejores posibilidades para] la sedentarización de los ‘infieles’. (ANH Oriente 1779-VII-5 Fiv., *apud* Reeve 2002: 86.)*

“En 1767 los jesuitas fueron expulsados.” (Moya 2007: 50, Fuente electrónica 25) Doce años después, los Dominicos recibieron la jurisdicción oficial sobre la misión del Curaray Alto “bajo el nombre de Señora del Rosario de Curarai”. (Reeve 2002: 86, 66) Hasta 1789 lograron a establecer dos misiones más por el área del río Bobonaza.

Se saben que entre 1834 y 1838 el Padre Francisco Alvear fundó “un pequeño poblado záparo a orillas del río Lliquino”. (Costales 1975 *apud* Reeve 2002: 87)

En consecuencia, la comunidad de Curaray Alto pasó a estar habitada tanto por Canelos-Quichua como por Záparos. Los Záparos de Lliquino empezaron también a ingresar paulatinamente en la misión de Canelos. (Reeve 2002: 87)

Entre 1845 y 1849 Castrucci, un sacerdote franciscano, hizo un viaje por el río Pastaza, saliendo de Andoas, con la intención de visitar a los sapara. Informa entonces que los sapara

*cubren un inmenso territorio que incluye algunos núcleos poblados de 100 o más habitantes cada uno, aislados unos de otros y cada uno rodeado por una inmensa chagra... cada villorio [sic!] es independiente de los demás y posee un jefe electivo que recibe el título de **Curaca** (jefe). (Castrucci 1925 apud Reeve 2002: 87)*

Bajo la regencia de García Moreno, en 1869 los jesuitas pudieron volver al Ecuador para reestablecer sus misiones. El presidente les nombró representantes del gobierno ecuatoriano para la provincia Napo-Pastaza. Así obtuvieron la autoridad civil y eclesiástica y podían elegir tenientes políticos, tenían derecho a fundar escuelas y hacer leyes. (cf. Reeve 2002: 69f.) Al mismo tiempo, los dominicos siguieron estableciendo sus misiones y hasta finales del siglo XIX tenían varias misiones permanentes como por ejemplo Canelos, Andoas, Sarayacu, el poblado de Santa Rosa de Conambo, Puyo y Curaray Alto. En estas misiones vivían entonces kichwa-hablantes junto con sapara y “Jívaras”; y miembros de las etnias “Canelos, Achuar, Záparos y Quichua del Napo” se casaban entre sí. (Valladares 1912 apud Reeve 2002: 68)

Además de los informes por misioneros, existen varias narraciones de exploradores europeos como Osculati, Castrucci, Simson o Pierre sobre “contactos más prolongados con los záparas, con claras referencias a sus costumbres y su carácter” del siglo XIX. (Andrade P. 2001: 16)

Por el año 1890 ya existían escuelas jesuitas en las misiones de Archidona, Tena y Loreto. Poco después, los Jesuitas fueron nuevamente expulsados de la región del Napo por el presidente Eloy Alfaro, que se caracterizaba por ser liberal y anticlerical. En el mismo año la región sufrió “una epidemia de viruela” que tuvo como consecuencia “una rebelión indígena en Loreto”. (Reeve 2002: 70) Entonces se abandonan las misiones que venían a ser habitadas por

‘aventureros’, caucheros y comerciantes internacionales, que, en franca violación de las leyes internacionales, establecieron sus negocios a lo largo del Napo, desde el Coca hasta el Amazonas. (Spiller 1947 apud Reeve 2002: 70)

5.2.3 La era del caucho y la desaparición de los sapara

Sobre todo, el final del siglo XIX se caracteriza por la fiebre de caucho, por la que una multitud de colonos mestizos invadió la región amazónica y trajo consigo muchos maltratos así como “el inicio del exterminio de muchos pueblos, entre ellos los záparas, que desde entonces, y por el lapso de unos 20 años, se vieron reducidos casi hasta su total desaparición.” (Andrade P. 2001: 20)

El auge de la época de gaucha data de 1880 a 1914 y llevó consigo graves consecuencias para la población indígena que habitaba en la región amazónica. Por un lado, los caucheros llevaban una cantidad considerable de indígenas, en ocasiones, pueblos enteros de la región Pastaza y Bobonaza, a trabajar en áreas lejos de sus territorios habituales. Eran kichwa del Napo y Curaray como también “Záparas, Gayes, Semigayes, Caninche y Canelos” que trabajaron para los caucheros por un salario mínimo y muchas veces bajo condiciones de esclavitud. (Reeve 2002: 75; cf. Viatori 2010: 24) A pesar de que en 1899 se haya creado una ley que reconoce los derechos de indígenas del oriente a ser protegidos por el Estado, no había cambios para la realidad indígena. Por falta de presencia institucional en el oriente, los delitos cometidos por los caucheros permanecieron sin prosecución penal. (cf. Viatori 2010: 24) El sistema de explotación de mano de obra indígena, y una nueva epidemia de fiebre amarilla en 1909 tuvo como consecuencia una disminución grande de la población sapara. (cf. Viatori 2010: 25, Bilhaut s. a.: 6)

Después de la época del caucho aparecen sobre todo referencias de la desaparición de los sapara en diversos textos de antropólogos y viajeros. (cf. Reeve 2002: 88; Andrade P. 2001: 22) De las pocas familias sapara sobrevivientes se sabe que realizaban matrimonios con kichwas en la región de Curaray Alto y en las regiones por los ríos Llinquino y Conambo. (cf. Reeve 2002: 87; Viatori 2010: 25) Los indígenas en la región de Canelos empezaron paulatinamente a “autodenomina[rse] runa que quiere decir: los que se comunican en kichwa independientemente de su origen (achuar, kichwa o zápara).” (Andrade P. 2001: 22) Cuando fueron colaboradores del Instituto

Lingüístico de Verano a estudiar entre los sapara en los años 50 del siglo XX, notaron que la lengua dominante ya era el kichwa y que sólo unos pocos ancianos sabían hablar el sapara. (cf. Peeke 1962 *apud* Viatori 2010: 25)

5.2.4 La guerra fronteriza 1941

La guerra entre Ecuador y Perú en 1941 causó nuevamente muertos entre la población sapara ya bastante reducida; más la disgregación de muchas familias. Como los sapara vivían justamente en la zona de conflicto, soldados capturaron a muchos “con el fin de utilizar su fuerza de trabajo para poder sobrevivir en la selva. Fue así como parte de la población sápara fue trasladada al Perú [...]” (Moya A. y R. 2009: 14, Fuente electrónica 23) De ahí ya no podían regresar y permanecieron sin entrar en contacto con sus familiares hasta el primer encuentro binacional de la nacionalidad sapara en el año 2002. (cf. Andrade P. 2001: 23; Fuente electrónica 5)

5.2.5 Petroleras y otras empresas

A mediados del siglo XX, el Estado ecuatoriano permitió el ingreso de grandes compañías petroleras como la Royal Dutch Shell en el oriente. Por consecuencia fueron construidas carreteras y pistas de aterrizaje que facilitaron el acceso a los espacios vitales de los indígenas. Entonces, entraron por un lado también más misioneros en la selva profunda; por el otro, hombres sapara abandonaron a sus familias para trabajar en las petroleras, o también en plantaciones de té y azúcar. (cf. Viatori 2010: 25f.; Andrade P. 2001: 24) De igual manera, hay hombres sapara que salieron hasta la costa, a trabajar en las plantaciones de plátano y en construcciones. Como consecuencia, se ven confrontados por primera vez con el aprendizaje del castellano, dado que ni los ingenieros de las petroleras ni todavía menos los jefes de las empresas costeñas saben el kichwa. (cf. Viatori 2010: 26)

5.3 Consecuencias para la cultura sapara

La penetración de misiones y petroleras significó un cambio en las costumbres, en la forma de vestir y en la medicina tradicional de los sapara lo que pronto llevó a que tuvieran nuevas necesidades. Así entraron en más contacto aún con los kichwa, para intercambiar sus hamacas, carne, collares y otros de sus productos por sal, azúcar y pólvora. (cf. Andrade P. 2001: 24)

Para los años 80, los sápara empezaron a sentir las presiones de las petroleras, por lo que se sintieron obligados a buscar respuestas tendientes a preservar su espacio vital y su cultura. (Moya 2007: 75, Fuente electrónica 25)

En el año 1980, la Organización de los Pueblos Indígenas del Pastaza (OPIP, recomendó a los sapara formar asentamientos para poder defender sus territorios y desde entonces los sapara han ido organizando comunidades asentadas. Este tal vez ha significado el cambio más grande para la cultura sapara: dejar de desplazarse itinerantemente “de acuerdo con los ciclos de caza y recolección”. (Moya 2007: 77, Fuente electrónica 25)

5.3.1 Surgimiento como organización política

Con la muerte del último shamán, Manari Ushigua, se abrió un vacío y una fuerte debilidad se apoderó de la comunidad, [...]. Ante esta situación los jóvenes záparas, que sabían que fuera de la selva había nacionalidades organizadas que recibían apoyo, decidieron organizar a su comunidad. (Márquez 2009: 22)

Consecuentemente la comunidad alrededor de Manari Ushigua, se vinculó a la OPIP en 1990, si bien por su cercanía con los kichwa, sin representarse como nacionalidad propia. (cf. Donoso A. 2004: 29; Moya A. y R. 2009: 14, Fuente electrónica 23) En 1998, varias comunidades sapara formaron la *Asociación de la Nacionalidad Zápara de la Provincia del Pastaza (ANAZPPA)* con ayuda de la OPIP y del Proyecto de

Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador (PRODEPINE) con los fines de “1. Legalizar el territorio, 2. Dar atención a la educación sápara, 3. Revitalizar su idioma y sus costumbres [y] 4. Hacer un encuentro sápara binacional.” (Moya 2007: 78, Fuente electrónica 25) En 2002 la ANAZPPA se convirtió en la *Organización de la Nacionalidad Zápara del Ecuador (ONZAE)* afiliándose a la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía (CONFENIAE) y a la Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). Un año más tarde, la ONZAE cambió nuevamente su estatuto jurídico y se denomina *Nacionalidad Zápara del Ecuador (NAZAE)*. (cf. Moya A. y R. 2009: 15, Fuente electrónica 23)

Antes de que se creara la ANAZPPA, habitantes del bloque záparo⁵⁴ se organizaron a través de la Unión de Centros del Territorio Zápara del Ecuador (UCTZE) en 1996, reconocida por la Asociación Indígena Evangélica de los Pueblos de Pastaza Región Amazónica (AIEPPRA). (cf. Bilhaut s. a.: 8)

Al constituirse, reconoció que en la población de sus comunidades, estimada en unos 500 habitantes, sólo había 14 záparas en las 8 comunidades que formaban el ‘bloque záparo’, lo que demostraba que no era más que una creación administrativa que solamente tenía de zápara el nombre. [...] Así podemos notar que la UCTZE tenía como objetivo de trabajar a favor de los comuneros del bloque záparo, pero en ningún momento [...] se trató del beneficio de la nacionalidad Zápara. (Bilhaut s. a.: 8f.)

En 1997, la UCTZE cambió de estatutos y fue denominada ONAZE, que según Moya (2007: 82, Fuente electrónica 25) son las siglas de Organización de la Nacionalidad Zápara Evangélica, mientras Bilhaut (s. a.: 9) dice que es la Organización de la Nacionalidad Zápara del Ecuador. No obstante, no todas las comunidades del bloque záparo eran miembros de la ONAZE, y algunos que se afiliaron en primer lugar, luego se juntaron a la ONZAE.

⁵⁴ En 1992, el gobierno ecuatoriano reconoció tierras a las nacionalidades indígenas de Pastaza. Técnicos gubernamentales delimitaron el territorio creando zonas administrativas. El bloque záparo entonces ha sido resultado de dicha delimitación. Sin embargo, su territorio está ocupado principalmente por población kichwa y achuar y muy pocos sápara. (cf. Bilhaut s. a.: 8)

Dado a que las dos organizaciones sapara planteaban “su identidad desde el concepto de ‘nacionalidad’” se creaban mutuamente tensiones entre ellas, y el reconocimiento por la UNESCO de ser “Patrimonio oral e inmaterial de la Humanidad” fue solamente una razón más de disputas. (Moya A. y R. 2009: 15, Fuente electrónica 23)

Sólo en 2009, las dos organizaciones sapara se reunieron y lograron dejar de lado sus diferencias religiosas para reunir sus fuerzas. Así que la ONAZE (evangélica)⁵⁵ y la ONZAE (independiente), decidieron conformar una sola organización y nació la ‘Nacionalidad Sapara del Ecuador’ (NASAE) planteándose

dos grandes objetivos: 1. unificar el territorio; 2. conformar una Circunscripción Territorial Indígena, CTI, para lograr mayor autonomía de la nacionalidad sápara en el contexto nacional. (Moya A. y R. 2009: 17, Fuente electrónica 23)

Cuando, los sapara después de organizarse, decidieron de unirse también con sus familiares en el Perú, organizaron el primer encuentro binacional en 2001 y un segundo en 2004. (cf. Moya 2007: 80f., Fuente electrónica 25)

Estos esfuerzos dieron paso a la conformación de una federación binacional llamada Federación Binacional del Pueblo Zápara de Ecuador y Perú, FEBZPEP [...] [en 2006]. Por su parte las comunidades sápara peruanas estaban representadas por la organización de la Nacionalidad Zapara de Perú, ONZAP [...].⁵⁶ (Moya A. y R. 2009: 16, Fuente electrónica 23)

⁵⁵ Según Moya (2007: 82, Fuente electrónica 25) la ONAZE se constituía por sapara que habían convertido a la religión cristiana. Sin embargo, desconozco lo que pasó con las comunidades y miembros dentro de la ONAZE que no eran sapara como antes mencionado.

⁵⁶ En el mismo documento página 21, se encuentra la abreviatura FEBPZEP para la Federación Binacional del Pueblo Zapara del Ecuador y Perú, lo que me parece mucho más lógico, así que en lo siguiente opto por escribir FEBPZEP en lugar de FEBZPEP. Igualmente noté en varios documentos una confusión grande entre las abreviaturas de las organizaciones sapara ONZAE, ONAZE, NASAE.

5.3.2 Camino a la revitalización del idioma sapara

En primer lugar, la ANAZPPA creó la Dirección de Educación de la Nacionalidad Zápara del Ecuador (DIENAZE⁵⁷) en 2000 para proveer a sus jóvenes de una educación apropiada para valorar y revitalizar su cultura e idioma original. (cf. Moya 2007: 78ff., Fuente electrónica 25)

No obstante, si bien disponían de alguna información lingüística que nos habían dejado viajeros y lingüistas de épocas anteriores, esta era demasiado imprecisa. Tampoco tenían materiales pedagógicos para la enseñanza del sapara.

Las primeras anotaciones conocidas sobre la lengua sapara y sus vocabularios son de Gaetano Osculati y datan de mediados del siglo XIX. Nos dejó

un extenso vocabulario sobre la lengua zápara y una descripción gramatical de la misma. Estudios diacrónicos permiten observar mucha acuciosidad en la recolección de dicha información y hay vocablos claramente identificables con la variedad de la lengua que aún se habla en Ecuador. (Andrade P. 2001: 18)

Después de una recolección de vocabulario sapara por Alfred Simson hacia 1886, no hay más informaciones en cuanto a la lengua sapara durante todo un siglo. En 1952, Catherine Peeke y Margaret Sargent, colaboradoras del ILV llegan a un poblado sapara con la intención de aprender su lengua. No obstante, notaron ya en esta época, que la lengua dominante era el kichwa y sólo quedaban unos pocos ancianos que de hecho sabían hablar el sapara. (cf. Andrade P. 2001: 23; Peeke 1962 *apud* Viatori 2010: 25) De Peeke y Sargent tenemos trabajos sobre la gramática, sintaxis, léxico y el sistema fonético sapara. (cf. Andrade P. 2001: 43f.)

Con el fin de obtener mejor material lingüístico y elaborar material didáctico, la ONZAE decidió alrededor del año 1999 trabajar con el periodista y lingüista Carlos Andrade Pallares. Elaboraron con los ancianos que aún sabían hablar el sapara la

⁵⁷ Actualmente usan las siglas DIENASE.

película “Palabra Zápara”, con tomas en kichwa y sapara y un CD con canciones y cuentos en sapara. Con estos trabajos lograron ser declarados como “Patrimonio oral e inmaterial de la Humanidad” por la UNESCO en 2001. (cf. Moya A. y R. 2009: 15, Fuente electrónica 23; Moya 2007: 23f., Fuente electrónica 25; Viatori 2003: 4, Fuente electrónica 29) Aparte de la película y el CD, Andrade P. elaboró también un diccionario sapara-español-kichwa para el cual utilizó los estudios que se habían hecho anteriormente del idioma sapara. Comparó estas informaciones con el material lingüístico que él mismo había obtenido de la lengua mediante las grabaciones de cuentos y conversaciones entre varios locutores. (cf. Andrade P. 2001: 44) Este había sido el primer paso concreto en el camino a la recuperación de la lengua y cultura sapara.

En cuanto al financiamiento hay que destacar que hasta ese momento los proyectos de revitalización habían funcionado sin recursos financieros, pero

[...] el reconocimiento de la UNESCO al pueblo sápara como Patrimonio Intangible de la Humanidad les dio el empuje suficiente para solicitar al Ministerio de Educación que les asigne un presupuesto. El resultado fue favorable y lograron una asignación de \$60.000 anuales, con lo cual pudieron contratar a siete funcionarios: un director, cuatro técnicos docentes, siete profesores para las comunidades, una contadora y un secretario. (Moya 2007: 80, Fuente electrónica 25)

Obviamente, un diccionario no es suficiente para la enseñanza y el aprendizaje de un idioma. Para elaborar materiales didácticos que podían ser utilizados por los profesores y niños, Maximilian Viatori empezó a trabajar con la ONZAE en 2002. Primero se dedicó a “documentar la fonología y morfología [...] [para] crear lecciones iniciales en el idioma para que ONZAE pudiera desarrollar un plan de estudios.” (Viatori 2003: 4, Fuente electrónica 29)

Con este material, empezaron a trabajar entonces en algunas de las comunidades.

5.3.2.1 La educación sapara

En épocas anteriores a la creación de la DIENAZE, las comunidades sapara casi no tenían acceso a una educación formal. Según Moya A. y R. (2009: 31, Fuente

electrónica 23), existían escuelas hispanas en seis de las comunidades, a pesar de que los niños fueran monolingües en kichwa, lo que daba lo mismo, porque la mayoría del tiempo los maestros estaban ausentes y se suspendían las clases. Según Viatori (2010: 73), algunos jóvenes fueron a recibir una educación formal hispana fuera de sus comunidades y fueron ellos que luego se involucraron en organizar la ANAZZPA y las actividades políticas relacionadas; otros asistían a un internado en Moretecocha o a una escuela kichwa en Sarayacu, pero en total eran pocos. Esto lo confirma también Ricardo Ushigua (entrevista 2010), contando que sólo tres veces al año venía un profesor a su comunidad y por eso, Ricardo luego salió a la ciudad para recibir una educación formal. Moya (2007: 78, Fuente electrónica 25) informa que había un intento de establecer escuelas en las comunidades sapara por parte de la OPIP, apoyándoles con una radio y profesores pero “este apoyo no era muy decidido y no llenaba las expectativas de los sápara [...]”.

A partir del año 2000, con la fundación de la DIENAZE, los niños sapara por primera vez recibían clases en kichwa y castellano en algunas de sus comunidades. La DIENAZE puso empeño en elaborar un currículo con énfasis por un lado, en aspectos de su propia cultura, por otro en elementos científicos y tecnológicos del mundo hispano. (cf. Viatori 2010: 64) De modo que los jóvenes sapara podrían identificar “los valores de sus propios conocimientos y los del mundo occidental que deben adquirirlos para poder manejarlos” y por consecuencia ser capaces de cumplir el papel de abogados, dirigentes políticos y maestros futuros. (Moya A. y R. 2009: 43, Fuente electrónica 23)

Según Viatori (cf. Viatori 2010: 65f.), la DIENAZE empezó pronto a desarrollar libros para la alfabetización en kichwa y castellano y también textos en kichwa y sapara. Estos materiales fueron preparados de acuerdo con el ambiente de las comunidades sapara, es decir, utilizaron fotos, imágenes, colores que presentan su cultura. Los textos en castellano avanzados contienen las ideas políticas y fines de la ONZAE. Las clases han sido decoradas con símbolos de la cultura y política sapara como por ejemplo un mapa de su territorio, fotos del presidente de la ONZAE y carteles con vocabulario sapara. Igualmente equiparon las escuelas con banderas nacionales y mapas del Ecuador para

mostrar a sus estudiantes que “as Indigenous peoples, they should be recognized as full citizens without having to deny their Zápara identity.”⁵⁸ (Viatori 2010: 66)

Como antes mencionado, fue Andrade quien trabajó con los sapara en los primeros tiempos de la DIENAZE. Él trató de hallar locutores del idioma sapara y luego estos se comprometieron a transmitir sus conocimientos especialmente a los niños. Así, un total de 25 niños habían adquirido léxico sapara, sobre todo en cuanto a la naturaleza y canciones sapara después de dos años. Además, conocieron leyendas y mitos contados por los ancianos. En general, se despertó más interés por la cultura sapara, cuando Andrade trabajó con estos ancianos, grabando sus historias y cantos. Cada vez más jóvenes como también adultos les acompañaban para escuchar lo que los ancianos contaban. (cf. Andrade P. 2001: 7, 34)

⁵⁸ “siendo indígenas, deberían ser reconocidos como ciudadanos iguales sin tener que negar su identidad zápara.” (Trad. mía)

Figura 17: Maria Luisa Santi, una de los últimos locutores del idioma sapara (© Anne-Gaël Bilhaut)



En 2005, nueve estudiantes sapara lograron terminar el bachillerato en un colegio con modalidad semipresencial de Canelos, porque la educación sapara termina a nivel de educación primaria⁵⁹. Dos años más tarde, cuatro de ellos fueron nombrados maestros bilingües para las comunidades sapara, lo que significaba la primera vez que había profesores sapara. (cf. Moya A. y R. 2009: 32ff.) Según Ricardo Ushigua (13 de diciembre 2010), dentro de uno o dos años se graduarán 17 bachilleres más y ocho licenciados, que ahora han tenido la posibilidad de formarse en sus comunidades a través de un convenio con la Universidad de Cuenca, la cual les manda los profesores.

⁵⁹ El sistema educativo ecuatoriano comprende la educación básica de diez años (niños entre las edades 5 y 14) seguido por el bachillerato de tres años (de los 14 a los 17 años). Escuela se llama la institución que imparte clases de educación primaria (segundo a séptimo año), mientras el colegio se divide en educación secundaria (octavo a décimo año de básico) y el bachillerato. (cf. Castillo Torres 2011: 1, Fuente electrónica 30)

Para la transmisión de conocimientos culturales y del idioma sapara, la ONZAE encontró adecuado e importante emplear a los ancianos al lado de los maestros. Cuando en 2005, Alba y Ruth Moya fueron a trabajar entre los sapara, pudieron observar que los ancianos por un lado, contaban su propia tradición oral en kichwa, enseñaban palabras, frases y canciones en sapara y por otro, transmitían prácticas y conocimientos culturales específicos como por ejemplo la elaboración de trampas, de hamacas y el uso de plantas medicinales. (cf. Moya A. y R. 2009: 28f., Fuente electrónica 23)

La transmisión de estos elementos de la cultura tradicional dependía de los ancianos, abuelos, abuelas que realmente vivían en cada comunidad, de modo que no todos estos conocimientos podían ser transmitidos en todas las escuelas. (Moya A. y R. 2009: 29, Fuente electrónica 23)

Figura 18: La escuela de la comunidad Jandiayacu (© Anne-Gaël Bilhaut, 2001)



De modo que, en una comunidad los niños aprenderían cómo elaborar una hamaca mientras que en otra aprenderían por ejemplo un canto en sapara. Los ancianos iban a las escuelas, o se encontraban en la casa apropiada para la actividad, por ejemplo en la Casa de las Mujeres, para realizar actividades femenina como lo es la fabricación de hamacas.

Según Moya A. y R., estas actividades se realizaron en el marco de un proyecto, dentro del cual los ancianos recibieron 50\$ mensuales durante un año. No obstante, “[...] cuando terminó el proyecto finalizó esta vinculación más o menos formal con la escuela.” (Moya A. y R. 2009: 29, Fuente electrónica 23)

Figura 19: Pedro Cesario Santi, uno de los últimos locutores del idioma sapara (© Anne-Gaël Bilhaut, 2001)



Como los sapara no disponen de suficientes maestros de las propias filas, trabajan en las escuelas sapara también personas de otras nacionalidades, como kichwa y shuar. Según Moya A. y R. (2009: 35, Fuente electrónica 23), el nivel de capacitación es bajo, no tienen formación docente, sino solamente el título de bachilleres. En cambio, Viatori (2010: 69) constata, que se exige a los maestros que tuvieran dos a cuatro años de formación en un instituto normal.⁶⁰ Para instruir a los maestros en métodos alternativos

⁶⁰ Los institutos normales son institutos pedagógicos que están en el nivel de estudios superiores no universitarios, es decir son dos o tres años de estudio post-bachillerato. “Los planteles de post-bachillerato preparan profesionales de nivel intermedio y ofrecen una formación y capacitación científica y tecnológica que permite al estudiante incorporarse, en corto tiempo, al mundo del trabajo.” (Fuente electrónica 31)

de pedagogía, familiarizarlos con las metas de la DIENASE e introducirles en la lengua sapara, se imparten talleres de capacitación durante dos semanas, dos veces al año. (cf. Viatori 2010: 66)

De acuerdo con el MOSEIB, el plan de educación sapara no prevé el concepto de asignaturas, sino que utiliza un sistema de unidades didácticas. Los niños pueden aprobar cada unidad a su propio ritmo así que no es posible perder un año. En total existen 74 unidades, de las cuales las primeras diez forman parte de la educación infantil comunitaria; a través de las unidades 11 a 15 se deben desarrollar las funciones básicas específicas y solamente en las unidades 16 a 32 se empieza con la alfabetización, primero en kichwa y luego en castellano. No hay calificación con notas para evitar tensiones entre los miembros de las comunidades y las matrículas están abiertas durante todo el año. La DIENASE enfatiza una didáctica que llega a conocimientos abstractos partiendo de lo concreto. Prevén la implementación de clases a partir de experiencias prácticas, por ejemplo salir a la selva o al río. Además, proponen un tratamiento igualitario de los maestros hacia los estudiantes, sin uso de campana o toma de lista y recomiendan que los niños y el maestro se pongan en forma circular. (cf. Moya A. y R. 2009: 37ff., Fuente electrónica 23; Ricardo Ushigua, entrevista 2010)

En cuanto al ciclo escolar, Ricardo Ushigua (entrevista 2010) cuenta que éste sigue el ritmo de vida sapara. De modo que en los meses de mayo y noviembre no se imparten clases porque en estas épocas, las familias dejan sus asentamientos para irse a hacer la caza, pesca y la recolección en otros lugares. Por lo tanto, los niños pueden acompañar a sus padres.

No se rompe el proceso de endoculturación, puesto que los niños, al acompañar a sus padres en las actividades productivas, participan en ellas y aprenden a manejar su entorno. (Moya A. y R. 2009: 41, Fuente electrónica 23)

Además, rechazan festejar los días festivos nacionales y cristianos, como por ejemplo la Batalla de Pichincha, navidad o semana santa. (cf. Ricardo Ushigua, entrevista 2010)

No obstante, todo lo dicho hasta ahora refleja la teoría curricular y los ideales de la DIENASE. La práctica, según Moya A. y R. (2009, Fuente electrónica 23) y también lo afirma Viatori (2010), muchas veces es otra. Viatori (2010: 69) pudo observar, por ejemplo que antes de iniciar las clases, los niños tuvieron que pararse en una fila según sus estaturas y realizar un saludo a la bandera. Para enseñar español, los maestros utilizaron métodos de memorización en vez de enseñar cómo realmente conversar. “Upon arrival in the community schools, instructors generally reverted to the drilling and memorization with which they were most familiar.”⁶¹ (Viatori 2010: 69) El problema parece ser que los maestros se formaron en el sistema hispano convencional y cada uno ya pasó por un proceso de socialización y siguen utilizando la didáctica que ellos mismos han conocido a lo largo de su vida estudiantil. (cf. Moya A. y R. 2009: 38) Deberían ofrecerse entonces más a menudo los cursos de capacitación sapara, pero en este punto interviene otro problema: el de la falta de presupuestos. La falta de presupuestos dificulta no solamente la realización de dichos cursos sino también –entre otros– la preparación de materiales didácticos. Además, los maestros aún son inestables por los sueldos muy bajos que reciben. Como antes dicho, son también maestros kichwa y shuar que imparten las clases y el acceso a las comunidades sólo es posible por vía aérea. Con los sueldos bajos no pueden permitirse viajar los fines de semanas a sus comunidades, a ver a sus familias; consecuentemente, muchos se quedan épocas más largas en sus casas y se suspenden las clases. Obviamente, si encuentran un puesto de trabajo más cercano a sus familias, dejan la escuela sapara lo más pronto que puedan. (cf. Moya A. y R. 2009: 35, 48, Fuente electrónica 23; Viatori 2010: 69)

⁶¹ “Al llegar a los centros educativos, los maestros generalmente volvían a utilizar los métodos autoritarios y de memorización con los cuales eran muy familiares.” (Trad. mía)

6 Conclusiones

Resumiendo, podemos decir que a pesar de los cambios legislativos en cuanto a los idiomas indígenas –que sin duda han sido innovaciones grandes– el castellano sigue siendo el único idioma oficial del Ecuador. Como hemos visto, el kichwa y el shuar son solamente idiomas oficiales de relación intercultural y los “demás idiomas ancestrales son de uso oficial [sólo] para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley.” (Nueva Constitución del Ecuador 2008, Art. 2)

En la época colonial, los españoles sometieron y explotaron a los pueblos indígenas y los trataron como gente de segunda clase. El sistema de jerarquía social hasta hoy no ha cambiado mucho, es decir, los blancos son los que están más arriba en la jerarquía social, seguidos por los mestizos, y las escalas sociales más bajas conforman los indígenas y afro-ecuatorianos. Con el poder social que poseen los blancos y mestizos, el castellano sigue siendo el idioma más prestigioso, y esto se plasma también en las leyes y la política lingüística.

La situación lingüística en el Ecuador es diglósica. La vida pública, las universidades, la economía, los medios, las instituciones gubernamentales, todo funciona casi exclusivamente en castellano, mientras los idiomas indígenas son utilizados mayoritariamente en la vida familiar y en otros ámbitos informales aunque sí son toleradas también en reuniones oficiales. De modo que, en encuentros políticos, mesas temáticas en universidades u otras reuniones, que están relacionados con el mundo indígena, sí se usan a veces el kichwa, el shuar u otros idiomas indígenas para dar un saludo inicial o para la introducción del tema, pero luego siempre se cambia al castellano. ¿Por qué? Porque, si los oyentes son en su mayoría mestizos (o por lo menos la mitad), no van a comprender el discurso y no hace sentido exponer sus ideas delante de un público que no entiende, ¿no?

El problema entonces es la política lingüística y educativa del Ecuador. Para estudiar el kichwa hay pocas posibilidades en todo el país, a pesar de que es el idioma indígena más hablado en el Ecuador. En la Universidad Central del Ecuador, Quito, se ofrecen clases

de kichwa a los estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación durante dos de los cuatro años de su carrera.⁶² Asimismo, se ofrecen cursos de kichwa en la Pontífica Universidad Católica del Ecuador (Quito), y en la Universidad Andina Simón Bolívar (Quito), la Universidad San Francisco (Quito) y se encuentran ofertas en varias otras instituciones o institutos indígenas. (cf. King/ Haboud 2002: 389; Fuentes electrónicas 32 y 33) No obstante, nadie, durante mis investigaciones me pudo confirmar la existencia de un instituto o universidad donde fuera posible aprender el shuar. (cf. Santiago Utitaj, entrevista 2010) Lo único que sé, es que en febrero 2009 se ofrecieron clases de shuar en la Universidad Andina Simón Bolívar (Quito). (cf. Fuente electrónica 34) A pesar de esto, encontré folleto informativo de un instituto llamado Escuela popular, Kinti Paway, que supuestamente ofrece talleres de la lengua y cosmovisión shuar, pero cuando lo busqué, no lo encontré. Y los mestizos tampoco muestran mucho interés en aprender un idioma indígena. En este punto, el Estado sí podría cambiar e intervenir en el prestigio de las lenguas indígenas entre la población mestiza. Si por ejemplo exigiera a sus funcionarios en las zonas con poblaciones indígenas saber el idioma indígena, la funcionalidad de los idiomas indígenas aumentaría. Este podría ser un estímulo también para los indígenas a transmitir su idioma a sus hijos, si el conocimiento de un idioma indígena ayudara a ganar un puesto de trabajo, y no solamente en el ámbito de la educación intercultural bilingüe. Ahora, la nueva ley de educación, ya es un inicio de una política lingüística y educativa que estimula el aprendizaje de idiomas indígenas, puesto que prevé la introducción de un concepto bilingüe intercultural en el sistema general de educación, pero la realización concreta sólo se mostrará en el futuro.

En cuanto a los indígenas, si bien tienen la posibilidad a través de las escuelas bilingües interculturales, de terminar la escuela y en algunos casos, el colegio en sus lenguas (si se aplica el currículo), no tienen ninguna posibilidad de seguir estudios secundarios o universitarios en sus idiomas. (cf. King/ Haboud 2002: 377) Entonces, una vez más se

⁶² En la página web de la Universidad Central del Ecuador no se encuentran indicios para las clases de kichwa, pero cuando estudié un semestre en la Universidad Central del Ecuador, Quito, en 2009/2010, atendí algunas de estas clases, que forman parte del currículo para los futuros maestros de literatura y lenguaje.

ven forzados a dominar el castellano a un buen nivel. Los avances que existen, son la implementación de programas de estudios para indígenas. La Universidad de Cuenca juega un rol precursor en este ámbito y ha llevado a cabo algunas programas con éxito, por ejemplo licenciaturas en ciencias de la educación, una maestría en educación superior con mención en interculturalidad y gestión.

Figura 20: Acto de grado de los maestros indígenas de los institutos superiores pedagógicos interculturales bilingües en la Universidad de Cuenca, diciembre 2010. (© Agnes Müller)



Los últimos que se estaban procesando fueron un diplomado para los maestros de los institutos pedagógicos interculturales bilingües que hasta entonces no tenían título docente y el programa de formación de investigadores de las culturas amazónicas. En este último participaron miembros de las nacionalidades shuar, achuar, kichwa, cofán, waorani y también sapara y actualmente, la Universidad de Cuenca está trabajando en la revisión de las investigaciones para publicarlas. No obstante, son logros importantes para el mundo indígena, pero la mayoría de clases se imparten en castellano, dado a que los participantes vienen de diferentes nacionalidades indígenas y la lengua común de ellos es el castellano. (cf. Alejandro Mendoza, entrevista 2010)

Comparando ahora las situaciones de las lenguas shuar y sapara, vemos que los sapara ya han vivido un cambio (casi) total de lenguas, mientras entre los shuar, por lo menos la población adulta sí domina su idioma original. Como hemos visto, la mayoría de la población sapara tiene actualmente el kichwa amazónico como primer idioma, lo que

significa que aún hablan por lo menos un idioma indígena, y dentro de sus comunidades, el kichwa sin duda, es el idioma principal. Usan el castellano sobre todo para relacionarse con el mundo mestizo, es decir, si salen de sus comunidades, a las ciudades, a colegios hispanos, a trabajar etc. En cambio, hemos visto que entre los shuar hay la tendencia de utilizar cada vez más el castellano y no solamente para relacionarse con gente no-shuar. Justamente muchos jóvenes tienen el castellano como primer idioma lo que ya es un indicador para un cambio lingüístico. La ventaja de los sapara para mantener por lo menos el kichwa, sin duda, es primero, la ubicación alejada de sus comunidades, y segundo, la difusión grande del kichwa en todo el país, pero sí se puede observar un creciente interés en las generaciones jóvenes sapara hacia la cultura occidental y las ciudades. Escuchan por ejemplo los programas de radio que reciben de las ciudades y todos estos se imparten en castellano. (cf. Andrade 2001: 33; comunicado personal de Anne-Gaël Bilhaut del 1 septiembre 2011)

En cuanto a la revitalización del sapara, los que están involucrados en esta tarea desearían que todos algún día fueran capaces de hablar el sapara y por lo tanto están trabajando para rescatar la lengua antes de que los últimos hablantes se mueran. Froilan Grefa, por ejemplo, se dedica actualmente a la elaboración de una gramática sapara, porque hasta ahora el enfoque de trabajos lingüísticos acerca del sapara ha sido el léxico, y falta también material didáctico para una enseñanza integral del idioma, puesto que solamente con estudiar palabras sapara no se aprende cómo hablarlo. (cf. Viatori 2010: 75; Froilan Grefa, entrevista 2010) No obstante, según Viatori (2010: 75), muchos padres se conforman con que sus hijos sepan algún léxico de la lengua sapara y conozcan “its symbolic importance for contemporary identity within the nationality.”⁶³ El idioma sapara y su revitalización es entonces de sumo valor simbólico para los sapara y es utilizado para distanciarse del mundo no-indígena. También el idioma shuar tiene un valor simbólico grande para los shuar, visto el hecho de que muchos ya no transmiten el idioma a sus hijos, pero sí consideran importante conocer el idioma y creen que en el futuro se seguirá hablando. (cf. Krainer 1999b)

⁶³ “su importancia simbólica para la identidad contemporánea de la nacionalidad.” (Trad. mía)

En el futuro, será interesante observar el desarrollo y la realización de la nueva ley de educación. Por un lado puede tener consecuencias positivas para las lenguas indígenas, si jóvenes mestizos empiezan a interesarse por ellas; por otro lado, una de las consecuencias de la nueva ley parece ser la abolición de las direcciones de educación interculturales bilingües de las provincias. Ha sido a través de estas que las nacionalidades han tenido gran libertad en cuanto a decisiones curriculares por ejemplo, y ahora podría estar en peligro una educación adaptada a las necesidades indígenas.

Sería deseable que los sapara logaran rescatar su idioma original, que los shuar siguieran transmitiendo su idioma a sus hijos, pero todas las lenguas, como las sociedades, también están en cambio continuo y se adaptan a nuevas necesidades. Sería lo ideal, que los indígenas ecuatorianos tuvieran la posibilidad de elegir libremente qué idioma utilizar en cualquier situación, y que el Ecuador se transformara en un país en el que realmente se respeten y se estimen las diferentes culturas, sistemas de conocimiento e idiomas; en un país que considere su multiculturalidad como enriquecimiento y que a través de sus políticas lingüísticas y sobre todo con la implementación práctica de ella, contribuya a que las lenguas indígenas no solamente tengan valor simbólico para los indígenas sino también valor comunicativo.

7 Bibliografía

- Amaluiza, Cecilia/ Segovia, Mariana:** *Un grupo shuar marginado y dependiente.*
Mundo Shuar, Serie “B” No. 3. Sucua: Centro de Documentación,
Investigación y Publicaciones, 1976.
- Andrade Pallares, Carlos:** *Kwatupama Sapara. Palabra zápara. Obra maestra del
patrimonio oral e inmaterial de la humanidad (UNESCO).* Puyo:
ANAZPPA: 2001.
- Appel, René/ Muysken, Pieter:** *Bilingüismo y contacto de lenguas.* 1. ed., Barcelona:
Ed. Ariel, 1996.
- Areiza Londoño, Rafael:** *Hacia una nueva visión sociolingüística.* Bogotá: Ecoe
Ediciones, 2004.
- Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina [DVD],**
FUNPROEIB Andes y UNICEF, 2009.
- Ayala Mora, Enrique:** *Resumen de Historia del Ecuador.* Quito: Corporación Editora
Nacional, 2005.
- Bechert, Johannes/ Wildgen, Wolfgang:** *Einführung in die Sprachkontaktforschung.*
Darmstadt: Wiss. Buchges., 1991.
- Beuchat, H.:** *La famille linguistique Zaparo.* Paris: 1908.
- Bilhaut, Anne-Gaël:** *Situación de la Nacionalidad Zápara y sus organizaciones.*
Ecuador y Perú. s. l. e. a.
- Blasco Ferrer, Eduardo:** *Linguistik für Romanisten: Grundbegriffe im
Zusammenhang.* Berlin: Schmidt, 1996.

- Bottasso, Domingo:** “Las misiones y la aculturación de los shuar”, en: 44 Congreso de Americanistas, Manchester 1982: *Relaciones interétnicas y adaptación cultural entre shuar, achuar, aguaruna y canelos quichua*. Colección Mundo Shuar, Quito: Abya-Yala, 1984.
- Bottasso B., Juan:** *Los Shuar y las Misiones. Entre la hostilidad y el diálogo*. Quito: Mundo Shuar, 1982.
- Cachimuel Anrango, Gabriel:** *Vuelta arriba acabamos la escuela, vuelta abajo no podemos. La comunidad educativa frente a la EIB en Ecuador*. La Paz: Plural Editores, 2005.
- Chisaguano, Silverio:** *La educación intercultural bilingüe: una propuesta educativa de los pueblos indígenas del Ecuador; Avances, limitaciones y desafíos*. Quito: Consejo de Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicas del Ecuador FEINE, 2005.
- Conde, Tomas:** *Los Yaguarzongos: Historia de los Shuar de Zamora*. Quito: Abya-Yala, 1981.
- Costales, Alfredo/ Costales, Piedad:** “La Familia Ethno-Lingüística Zápara.” En: *Ethnos (1)*. Quito: 1975.
- Costales, Alfredo/ Costales, Piedad:** *Historia de la nación Shuar, Tomo I*. Quito: Abya-Yala, 2006.
- Donoso A., Paulina:** *Zápara: Una cultura viva*. Ecuador (s. l.): ONZAE, 2004.
- Edwards, John:** *Language, Society and Identity*. Oxford: Blackwell, 1985.
- Fishman, Joshua:** “Language and Ethnicity” en Giles, Howard [ed.]: *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London: Academic Press Inc.: 1977.
- Fishman, Joshua:** *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra, 1995.
- Gálvez Guerrón, Marcelo:** *Culturas indígenas de Pastaza*. Puyo: Gobierno Municipal, Casa de la Cultura Nucleo de Pastaza, 2002.

- Gippelhauser, Richard:** “SHAHASHMICSH? Interehtnische Verflechtungen und kulturelle Identität am peruanischen und ecuadorianischen Amazonas.“, en: Fillitz, Thomas [ed.]: *Kultur, Identität und Macht - ethnologische Beiträge zu einem Dialog der Kulturen der Welt*. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation: 1993.
- Gugenberger, Eva:** *Identitäts- und Sprachkonflikt in einer pluriethnischen Gesellschaft: eine soziolinguistische Studie über Quechua-Sprecher und –Sprecherinnen in Peru*. Wien: WUV-Univ.-Verl., 1995.
- Gronemeyer, Reimer/ Münzel, Mark:** “«Wir werden wieder zu Indianern» Randgruppen dort und hier oder: Was uns die Indianer angehen”, en: Münzel, Mark [ed.]: *Die indianische Verweigerung. Lateinamerikas Ureinwohner zwischen Ausrottung und Selbstbestimmung*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 1978.
- Haboud, Marleen:** *Quichua y castellano en los Andes Ecuatorianos. Los efectos de un contacto prolongado*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 1998.
- Harner, Michael J.:** *The Jívaro. People of the Sacred Waterfalls*. Garden City, New York: Doubleday/ Natural History Press: 1972.
- Krainer, Anita:** *Educación bilingüe intercultural en el Ecuador*. Quito: Ed. Abya-Yala, 1996.
- Krainer, Anita:** *El rol de la educación intercultural bilingüe y el mantenimiento de las lenguas indígenas en Ecuador: realidad sociolingüística y educativa en base de tres estudios de caso*. Wien: Tesis, 1999a.
- Krainer, Anita:** “Vitalidad de las Lenguas Cha’palaa, Shuar y Quichua. El rol de la educación intercultural bilingüe en el mantenimiento de las lenguas indígenas del Ecuador.” en: *Pueblos Indígenas y Educación N° 47-48*. Quito: Abya-Yala, 1999b.

- Kremnitz, Georg:** *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit: institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekte; ein einführender Überblick.* Wien: Braumüller, 1990.
- Kremnitz, Georg:** *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit: institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekte; ein einführender Überblick.* 2., korr. Auflage. Wien: Braumüller, 1994.
- Kremnitz, Georg:** *Sprachen in Gesellschaften. Annäherung an eine dialektische Sprachwissenschaft.* Wien: Braumüller, 1995.
- Kremnitz, Georg:** “Le concept du «conflit linguistique» aujourd’hui. Essai d’une mise à jour. Avec une annexe: Quelques remarques sur le terme de «valeur communicative» des langues” en: *Lengas*, 54. CNRS, Université Paul-Valéry – Montpellier III. 2003.
- Kroeger, Alex/ Freedman, Françoise Barbira:** *Cambio cultural y salud; con especial referencia a los Shuar – Achuar.* Quito: Ediciones Abya-Yala, 1984.
- López, Luis Enrique/ Rojas, Carlos [ed.]:** *La EIB en América Latina bajo examen.* La Paz: Plural Editores, 2006.
- Mader, Elke:** *Arútam – Person, Vision und Macht in der Gesellschaft der Shuar und Achuar (Ecuador/Peru) – Eine Ethnologische Studie.* Wien: Habilitation, 1996.
- Márquez, Mónica:** *Lo que el tiempo se llevó, el pueblo zápara como patrimonio intangible.* Quito: Abya-Yala, 2009.
- Mashinkiash, Rafael:** *La educación entre los Shuar.* Mundo Shuar “Serie B”. Sucúa: Centro de Documentación, Investigación y Publicaciones, 1976.
- Meiser, Anna Magdalena:** *Iikmak, das „Schwein Gottes“ – Zum Selbstverständnis der Shuar heute und die Einwirkung der christlichen Mission.* München: Diplomarbeit, 2006.
- Merino, Jose:** *Mirando al mañana; una educación shuar.* Colección Mundo Shuar. Quito: Abya-Yala, 1984.

Ministerio de Educación: *Plan de Interculturalización del Sistema educativo nacional. 2010- 2014.* (Borrador – inédito), 2010.

Moreno Fernández/ Francisco: *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje.* Barcelona: Ed. Ariel, 1998.

Münzel, Mark: „Schrumpfkopf-Macher? – Jíbaro-Indianer in Südamerika“, en: *Roter Faden zur Ausstellung 4.* Frankfurt am Main: Museum für Völkerkunde, 1977.

Münzel, Mark/ Kroeger, Alex: *El pueblo shuar; de la leyenda al drama.* Colección Mundo Shuar. Sucúa-Ecuador: Centro de Documentación e Investigación Cultural Shuar: 1981.

Nueva Constitución del Ecuador, 2008. Publicación de la Universidad Central del Ecuador, Quito: Editorial Universitaria, 2008.

Pereira V., Jose L.: “Proyecto de investigación de las escuelas radiofónicas shuar” en: *Revista de la Universidad Católica, No. 26.* Quito: Pontífica Universidad Católica del Ecuador, 1980.

Reeve, Mary-Elizabeth: *Los quichua del Curaray. El proceso de formación de la identidad.* 2da. Edición, Quito: Abya-Yala: 2002.

Sainaghi, Ambrosio: *El pueblo Shuar – Achuar y su evangelización. Según el decreto “AD GENTES”,* Mundo Shuar Serie B, No. 6, Sucúa: Centro de Documentación, Investigación y Publicaciones: 1976.

Scheikl, Elisabeth: *Indigene Erziehung in Ecuador: drei Ausbildungsprojekte bei den Shuar,* Wien: Diplomarbeit, 2000.

Siguan, Miguel: *Bilingüismo y lenguas en contacto.* Madrid: Alianza Editorial, 2001.

Skreta, Roland: *Sprachpolitische Entwicklungen in Ecuador der 1990er Jahre. Veränderungen unter Berücksichtigung der Problematik von Mehrsprachigkeit, Medienkonzentration, Analphabetismus, und Migration.* Wien: Univ., Diplomarbeit, 1999.

- Stark, Louisa R.:** “La Lengua Zapara del Ecuador.” En: *Miscelanea antropológica ecuatoriana*. Nr. 1, Pág. 12-91. Cuenca: 1981.
- Stirling, M. W.:** *Historical and Ethnographical Material on the Jivaro Indians, Smithsonian Institution Bureau of American Ethnology Bulletin 117*. Washington: United States Government Printing Office, 1938.
- Uribe Villegas, Oscar** [ed.]: *La sociolingüística actual: algunos de sus problemas, planteamientos y soluciones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1974.
- Vacas E./ Delgado A./ Tallachini, F./ Martinez J./ Ghinassi J.:** *Los primeros textos impresos en shuar. Los catecismos de los Dominicos y de los Salesianos*. Mundo Shuar, Serie “E” No. 7. Sucua: Centro de Documentación, Investigación y Publicaciones, 1979.
- Vallverdú, Francesc:** *Ensayos sobre bilingüismo*. Barcelona: Ariel, 1972.
- Vallverdú, Francesc:** “Kontaktsituationen: Bilinguismus und Diglossie” en: Kremnitz, Georg [ed.]: *Sprachen im Konflikt. Theorie und Praxis der katalanischen Soziolinguisten. Eine Textauswahl*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1978.
- Viatori, Maximilian:** *One state, many nations: Indigenous Rights Struggles in Ecuador*. Santa Fe: SAR, School for Advanced Research Press: 2010.
- Weinreich, Uriel:** *Languages in contact. Findings and problems*. 9. print. The Hague: Mouton, 1968.
- Zallez, Jaime/ Gortaire, Alfonso:** *Organizarse o sucumbir... – La Federación Shuar –*. Mundo Shuar Serie “B”, No. 14, Sucua: Centro de Documentación, Investigación y Publicaciones: 1978.

Fuentes electrónicas

1: CODENPE:

<http://www.codenpe.gov.ec/index.php?option=com_content&view=article&id=281:nacionalidad-shuar&catid=71:nacionalidades&Itemid=632&lang=es>
[consulta: 10 marzo 2011]

2: Instituto Francés de Estudios Andinos:

<<http://www.ifeanet.org/publicaciones/articulo.php?codart=1211>> [consulta: 11 marzo 2011]

3:

<http://palanda.arqueo-ecuatoriana.ec/wp-content/uploads/2009/03/afiche_sanagustin.jpg> [consulta: 11 marzo 2011]

4: Equator Initiative:

<http://www.equatorinitiative.org/knowledgebase/files/2004-0094_Nom_ONZAE_Ecuador.doc> [consulta: 18 junio 2009, 18 octubre 2010]

5: Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador:

<http://www.codenpe.gov.ec/index.php?option=com_content&view=article&id=279&Itemid=634&lang=es> [consulta: 12 marzo 2011]

6: Instituto nacional de estadística y censos (Ecuador):

<<http://www.inec.gob.ec/preliminares/somos.html#>> [consulta: 23 marzo 2011]

7: Salinas-Dosch, Ana Lucía: Geschichte, Staat und Politik:

<<http://liportal.inwent.org/ecuador/geschichte-staat.html>> [consulta: 24 marzo 2011]

8: Constitución política de la República del Ecuador, 1998:

<<http://www.ecuanex.net.ec/constitucion/titulo01.html>> [consulta: 12 julio 2011]

9: **CONAIE 2010:** La historia

<<http://www.conaie.org/sobre-nosotros/historia>> [consulta: 15 julio 2011]

10: **Dávalos, Pablo:** *Transformaciones políticas del movimiento indígena ecuatoriano.*

<<http://www.rcci.net/globalizacion/2000/fg116.htm>> [consulta: 19 agosto 2011]

11: **Ministerio de Educación.** Ecuador.

<<http://www.educacion.gov.ec/interna.php?txtCodiInfo=232>> [consulta: 19 agosto 2011]

12: **El Universo:** *Indígenas y régimen se disputan Secretaría de Educación Bilingüe.* (3 noviembre 2010)

<<http://www.eluniverso.com/2010/11/03/1/1355/indigenas-regimen-disputan-secretaria-educacion-bilingue.html>> [consulta: 25 noviembre 2010]

13: **El Comercio:** *El Ecuador tiene una nueva Ley de Educación luego de 28 años.* (20 febrero 2011)

<http://elcomercio.com/sociedad/Ecuador-nueva-Ley-Educacion-luego_0_430756957.html> [consulta: 19 agosto 2011]

14: **Dávalos, Pablo:** “Ecuador: Levantamiento indígena, neoliberalismo y democracia.” en *Boletín ICCI-ARY Rimay, Año 6, No. 65*, Agosto del 2004.

<<http://icci.nativeweb.org/boletin/65/davalos.html>> [consulta: 10 julio 2011]

15: **CONAIE:** Qué es la CONAIE

<<http://www.conaie.org/sobre-nosotros/que-es-la-conaie>> [consulta: 20 agosto 2011]

16: **Asamblea Nacional:** *La Educación es el eje de todo proceso transformador: César Rodríguez.* (23 noviembre 2010)

<<http://www.asambleanacional.gov.ec/201011234759/noticias/boletines/la-educacion-es-el-eje-de-todo-proceso-transformador-cesar-rodriguez.html>>
[consulta: 23 noviembre 2010]

- 17: **King, Kendall A./ Haboud, Marleen:** “Language Planning and Policy in Ecuador.”
en: *Current Issues in Language Planning Vol. 3, Nr. 4.*, 2002.

<<http://www.multilingual-matters.net/cilp/003/0359/cilp0030359.pdf>> [consulta:
10 septiembre 2008]

<<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14664200208668046#preview>>
[consulta: 30 agosto 2011]

- 18: **CODENPE:**

<http://www.codenpe.gov.ec/index.php?option=com_content&view=article&id=281&Itemid=632&lang=es> [consulta: 30 agosto 2011]

- 19: **FICSH:**

<http://www.ficsh.org.ec/index.php?option=com_content&view=article&id=8&Itemid=75&lang=en> [consulta: 30 agosto 2011]

- 20: **FICSH:**

<http://www.ficsh.org.ec/index.php?option=com_content&view=article&id=133&Itemid=90&lang=en> [consulta: 30 agosto 2011]

- 21: **FICSH:**

<http://www.ficsh.org.ec/index.php?option=com_content&view=article&id=72&Itemid=73&lang=en> [consulta: 30 agosto 2011]

- 22: **OSHE:**

<http://oshe.org.ec/index.php?option=com_content&view=article&id=25%3Aradio-kiruba&catid=1%3Ainstitucion&Itemid=2> [consulta: 28 agosto 2011]

- 23: **Moya, Alba/ Moya, Ruth:** *El Proyecto educativo y cultural sápara: Una experiencia de vida en la Amazonía ecuatoriana.* 2009.
- <<http://www.oei.org.gt/educacionbilingue/bibliotecavirtual/Sistematizaci%C3%B3n%20Ecuador.pdf>> consulta: [30 septiembre 2010]
- 24: **Bilhaut, Anne-Gaël:** "...Soñar, recordar y vivir con eso". En: *Estudios Atacameños* N° 26, pp. 61-70, 2003.
- <<http://www.scielo.cl/pdf/eatacam/n26/art07.pdf>> consulta: [9 octubre 2009]
- 25: **Moya, Alba:** *Sápara. Los Aritiakus, hijos e hijas del mono colorado.* Quito: Editorial Voluntad, 2007.
- <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160494m.pdf>> consulta: [31 agosto 2011]
- 26: **Tukui Shimi** – Grupo de trabajo sobre Derechos Humanos y Derechos Colectivos CONAIE: *Los derechos colectivos de las nacionalidades y pueblos del Ecuador. Evaluación de la década 1998 a 2008.* Quito: 2009:
- <http://www.politicaspUBLICAS.net/panel/biblioteca/cat_view/258-ecuador.html> consulta: [20 septiembre 2011]
- 27: **Fabre, Alain:** *Diccionario etnolingüístico y guía bibliográfica de los pueblos indígenas sudamericanos. Zaparo.* 2005.
- <<http://butler.cc.tut.fi/~fabre/BookInternetVersio/Dic=Zaparo.pdf>> consulta: [9 agosto 2009]
- 28: **Federación Shuar de Zamora Chinchipe:**
- <<http://www.federacionshuarzamora.org/web/>> consulta: [7 septiembre 2011]

29: **Viatori, Maximilian:** *Revitalizando el Idioma Zápara*. Memorias del Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica-I. University of Texas at Austin: 23-25 de octubre de 2003.

<http://www.ailla.utexas.org/site/cilla1/Viatori_Zapara.pdf> consulta: [18 octubre 2010]

30: **Castillo Torres, Mauricio Javier:** *El sistema educativo del Ecuador*. Loja: 2011.

<<http://www.scribd.com/doc/46434801/El-sistema-educativo-del-Ecuador>> consulta: [7 septiembre 2011]

31: **Estructura del sistema educativo en Ecuador** (Resumen).

<http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc_sist_edu/Estud-ECUADOR.pdf> consulta: [7 septiembre 2011]

32: **Pontífica Universidad Católica del Ecuador**

<<http://www.puce.edu.ec/index.php?pagina=lkichwa>> consulta: [20 septiembre 2011]

33: **Universidad Andina Simón Bolívar**

<<http://www.uasb.edu.ec/contenido.php?cd=3388&swpath=notev&pg=ev>> consulta: [20 septiembre 2011]

34: **Universidad Andina Simón Bolívar**

<<http://64.46.87.196/UserFiles/363/File/pdfs/OFERTAACADEMICA/CursoSHUAR2009.pdf>> consulta: [20 septiembre 2011]

8 Apéndice

Entrevista con Santiago Utitaj, 30 de noviembre 2010, Quito:

- 1 SANTIAGO: [...] Ahora estoy trabajando con UNICEF en un proyecto de la educación
2 bilingüe en la Amazonía y bueno, sí, sí puedo dar una opinión de lo que pasa en la
3 región [...].
- 4 AGNES: ¿Y antes, que estabas haciendo acá en el EIB?
- 5 SANTIAGO: Ahm estaba/ era técnico docente, responsable de la producción de
6 materiales en lenguas indígenas, algunos temas de investigación, eh coordinación de
7 proyectos de, de fortalecimiento de educación bilingüe, () trabajado con IBIS,
8 Dinamarca, luego con los catalanes, y finalmente con UNICEF que recibe
9 financiamiento del gobierno de Finlandia pero se trabaja en convenio con la DINEIB que
10 está a cargo de eso ahora.
- 11 AGNES: El DINEIB pero ¿es parte del ministerio de #educación, del estado, no cierto#?
- 12 SANTIAGO: #Así es, así es#. Es una institución pública e indígena.
- 13 AGNES: Pero no todos aquí son indígenas, ¿no? Los que trabajan #acá#.
- 14 SANTIAGO: #No#, (la?) que vemos/ mayor parte de kichwas, luego mestizos, eh () eh
15 apenas hay tres Shuar y dos tsatchis.
- 16 AGNES: ¿Entonces aquí hablas siempre en español?
- 17 SANTIAGO: Así es.

18 AGNES: ¿O sea los mestizos no saben el kichwa?

19 SANTIAGO: No, hay un mestizo que domina muy bien el kichwa pero saben
 20 expresiones muy, muy puntuales, como para saludar, eh cosas muy sencillas [...] pero
 21 de ahí para un discurso pedagógico no, no hacen, pero tampoco han hecho el esfuerzo
 22 de aprender. Yo (estaba) aprendiendo un poco y me ha ayudado bastantísimo. Entonces
 23 ya depende de la, de la, de la voluntad, del interés que tenga cada persona eh para
 24 meterse en el mundo indígena, en este caso con fines de comunicación. A parte que es
 25 bueno para ejercicio mental. La gente creo que no se ha interesado en aprender, o tienen
 26 vergüenza o no sé o creen que no es funcional el idioma kichwa.

27 (Pero?) aquí yo creo que es más funcional el kichwa antes que otras lenguas, porque
 28 mayor porcentaje de gente de las provincias vienen acá para hacer trámites y ellos ()
 29 conversan, hablan en su lengua, y conversan, y yo he hecho la práctica con ellos.

30 AGNES: ¿Pero también tiene que ver con las políticas lingüísticas, no? Si la gente ve
 31 una función en aprender el kichwa o no, si no hay una política del estado por ejemplo --

32 SANTIAGO: Bueno, la/ está en la constitución, es la/ el cuerpo legal marc- macro, y en
 33 sí, claro, () el estado () a la DINEIB para que haga políticas lingüísticas y la DINEIB
 34 es estado, entonces nosotros (por) principio aquí deberíamos hablar en lengua indígena,
 35 (básicamente) tal vez en kichwa, o otra lengua. Y eso no ha sucedido, por eso digo, que
 36 depende también de la, de la voluntad de la gente que quiera ver. Nosotros aquí hemos
 37 hablado con kichwa, () con shuar, y () nosotros, al menos los 4 shuar que estamos aquí
 38 hablamos en shuar, cuando viene la gente hablamos en shuar (). (Yo no puedo hablar
 39 con los kichwa porque?) no me entienden, entonces es un conflicto que existe entre
 40 nosotros, pero sí, yo creo que también ha habido un poco la, la, en parte, la política
 41 lingüística, (en) parte del estado, no?

42 Hace poco tiempo nunca hubo/ bueno a ver, hace muy poco tiempo, es que recién se
 43 (reciben) recursos para la educación bilingüe. Y en ese sentido por más que teníamos
 44 (ideas), por más que teníamos investigaciones no se (había podido) producir materiales
 45 en lenguas indígenas y eso era uno de los problemas porque no había una política
 46 lingüística clara del, del, del, del estado.

47 Recién, recién en este gobierno se nota algún interés para hacer algo sobre lenguas
48 indígenas, por ejemplo: eh a mi me han pedido en varias ocasiones que haga
49 interpretación en la lengua shuar para () de propandas del gobierno, o programas del
50 gobierno hacia a las comunidades shuar, ¿no? Por ejemplo, eh el, el, ese, el espacio de
51 participación ciudadana estaba eh convocando para nombrar delegados en, en ese
52 espacio de, de vigilancia ciudadana. Entonces me han pedido () que haga la
53 interpretación del texto de la convocatoria, ¿no?, para todos. () se han hecho en kichwa
54 () (básicamente en kichwa) y en shuar, que son las lenguas/ primero lenguas de mayor
55 habla, y segundo es la, eh la/ son las dos () que mayor formación académica tienen y
56 que pueden participar en este espacio público, no así por decirle algo, no por
57 menospreciar, sino no así con los saparas. Son poquitos, y (los pocos que?) están
58 preparados, (ellos) están en su educación, () están/ a penas cubren el espacio en la
59 dirección sapara, y tal vez () no pueden aportar para un cargo acá en Quito. Primero no
60 se van a enseñar, segundo que no/ he visto que ellos prefieren hacer su trabajo en, en su
61 territorio, porque está en riesgo su, su lengua, su cultura.

62 Entonces, yo había intentado alguna vez proponer que la gente de las naciones vinieran
63 acá y no les gusta. Les propuse a los, a los tsatchilas porque quería ver un tsatchila
64 trabajando aquí pero no, (dijo): “prefiero estar en mi finca con mi familia, con mi
65 comunidad y eso va a desintegrar a mi familia, me va a alejar () (de ellos), yo no sirvo
66 para vivir en la ciudad.” Entonces había esta resistencia de grupos pequeños que quieren
67 estar con su familia, entonces de ahí es que un poco los kichwa y los shuar somos
68 quizás un poco mas aventureros, nos gusta (expandirnos más) y quizás ya no hay
69 espacios elaborales (en el mismo sector). El mismo hecho de exigir nuestros derechos
70 nos ha permitido buscar otros espacios y, y quedarnos tal vez por ahí trabajando.

71 Entonces en ese contexto ha sido un poco difícil llevar una política lingüística quizás
72 marca– bien marcada desde los indígenas y también desde los, desde el mismo estado,
73 yo creo que hay una corresponsabilidad, pero yo creo que ahora hay mayor posibilidad
74 quizás de promocionarla, o hacerlo, porque se nota () desde el estado. Aquí mismo
75 hemos rotulado todo el edeficio en shuar y en kichwa, usted vio en la entrada (AGNES:
76 no) ah, tiene que regresar a ver. Están en kichwa y en shuar. Entonces claro, no había
77 tenido/ no habíamos tenido esta posibilidad antes, pero hoy se nota, aunque no se

78 entienda y quizás (lo) hagan por floklor y no por política lingüística pero hay una
79 intención de que se visualicen las lenguas. Claro, los funcionarios nadie se ha molestado
80 en preguntar: qué, qué significa eso, ¿no? Sólo ven que está escrito ahí y dicen: “Ah,
81 qué (también será?)” Pero es otra lengua, por lo menos hay otra lengua, entonces es lo
82 que ha significado. Pero eso ha implicado también para los hablantes nativos, ir creando
83 nuevos conceptos, nuevas palabras, para decir lo que se dice en español, y eso ha sido
84 un proceso muy, muy lento quizás, y ahí nos hemos perdido.

85 (Yo creo que) uno de los problemas quizás que tienen las lenguas ancestrales para tener
86 vigencia, es que no tenemos conceptos abstractos para nombres y verbos que se dicen
87 en español, y es uno de los problemas muy fuertes que, que yo, a menos he trabajado en
88 lengua shuar. He hecho una propuesta de cómo crear nuevas palabras en shuar y en
89 castellano. Digamos nuevas palabras en, en/ para decir, para verbos (AGNES: Para
90 computadora por #ejemplo#--) #sí#, para decir, este, sustantivos o nombres. Eso ya
91 hemos superado. Yo he hecho una propuesta y es una, una, una de las propuestas, no,
92 única, en este, en ese sentido, en lengua shuar. (AGNES: ¿Has publicado la #propuesta#
93 o--) #No# he publicado, no sé si () voy a publicar, tengo la investigación hecha/ llevo
94 más de diez años investigando en eso y he hecho un escrito como parte de mi trabajo de
95 la universidad y bueno, estoy pensando publicar tal vez el próximo año y de ahí he
96 hecho un montón de creación de palabras y están en mi archivo. No (me he) dedicado a
97 organizar y clasificar para poner al servicio, ¿no?

98 AGNES: ¿ Y cómo haces, creas a, a partir de palabras shuar o con préstamos?

99 SANTIAGO: Hay muchas formas, hay como seis, sí, cinco o seis formas de crear
100 nuevas palabras. Que puede ser a partir de, este, de las seis formas, ¿no? Eh lo que más
101 me ha gustado es el tema de la/ a través del desarrollo/ a través de derivaciones eh
102 morfológicas, método derivacional, porque (este) te permite estudiar primero las
103 estructura de la lengua y segundo identificar los, los, los morfemas verbales y nominales
104 y sus funciones. Entonces a partir de eso puedes crear/ es, como es una lengua
105 glutinante, te permite ir agregando palabras y creas nuevas palabras pero para eso
106 necesitas igual, este, saber las raíces, qué significan.

107 (Ese es)/ para mí este método me gusta mucho porque ayuda primero desarrollar el
108 pensamiento y enriquecer el vocabulario de manera original diríamos. Otras
109 posibilidades son los préstamos lingüísticos de lenguas en contacto que ha sucedido con
110 los kichwa/ con el kichwa. Entonces, hay casi como un centenar de lenguas/ diría, un
111 centenar de palabras que están () como en calidad de préstamo en la lengua shuar. (Y
112 así hay)/ y, y muchos shuar no son conscientes de esto, yo tampoco era consciente, sólo
113 me di cuenta cuando vine acá y empecé a hablar el kichwa y dije no, este es kichwa.
114 Entonces empecé a buscar y ahí estuve efectivamente lenguas prestadas.

115 Hay otra, otra forma que también, () ah, eh bueno, uno de los causantes de esto que la
116 lengua quede casi inusual o, o, o dis- o, o no funcional es el, el a-, el avance de la
117 ciencia, de la tecnología del mundo actual, que nos dejó sin (quiso?). Entonces en este
118 sentido, cuando se da el contacto eh con el mundo occidental en la cultura shuar, lo que
119 hicieron los shuar es eh, hacer una relación fonética del ale- eh del alfabeto sh-
120 castellano y de la lengua shuar. Y empezaron terminando/ este, yo le dije a las palabras
121 castellanas, terminaron shuarizando. ¿Ya?, por ejemplo: para decir, jabón: y resulta que
122 la je/ la jota existe en shuar, la a también, pero la be labial s- eh suena como p, y la o en
123 u y la ene ya la tenemos, entonces una abuela dice japún para decir jabón. ¿Ya?,
124 entonc- y entonces y, y así, son cualquier cantidad de palabras que terminaron siendo
125 shuarizados. ¿Ya?, () decimos () correcto pero terminaron (castellanos?) siendo
126 shuarizados y ahorita es de uso común, suena shuar, y su significado es lo que esta ahí,
127 entonces, eh es una posibilidad que (se hicieron). La otra es por la relación, eh yo le
128 llamé tal vez onomatopéyica, sonidos de la naturaleza, voces de la naturaleza. Entonces:
129 helicóptero, o avión, esos, esos avi-, esos, estos aparatos que producen ruido, o como
130 una planta eléctrica, terminaron siendo, este, eh adaptando nombre de, de los animales
131 que producen este ruido. Por ejemplo: a una planta de luz se dice panki y por su, por lo
132 que suena, y, y ese es el sonido que produce la boa cuando está bravo/ eh brava (),
133 entonces dijeron panki es la planta eléctrica.

134 Avión suena como, como una/ como un insecto, que es la madre de la- de los gusanos
135 comestibles, no sé si has visto en Puyo, () es un gusano que se come, pero este, ya,
136 cuando ya empieza a ser adulto, este gusano, suena así como suena una avioneta () a la,
137 a la distancia, a la lejanía. Dijeron (champu?) a los aviones. Entonces fueron creando así

138 en esas, en esa forma, y eh las/ los nombres de las ciudades, de las ciudades, eso se
139 mantiene intacto en la lengua, pero ahí toca discutir, y bueno, terminamos shuarizando
140 en función de los sonidos que tenemos () dentro del alfabeto shuar o conservamos para
141 ubicar más fácil. Es una posibilidad.

142 Entonces, hay como seis o siete formas, pero lo que yo más trabajé como una prop—, ah,
143 otra/ otro detalle es que, este, recuperar la, de la, las palabras o los, las palabras de la,
144 las variantes dialectales del shuar. Digo así porque no sabemos cuál es el tronco común,
145 ahí () político en ese sentido porque somos achuar, shiwiar, en Ecuador, en Perú, están
146 huambiza y aguajún. Entonces--

147 AGNES: ¿Tú les llamas shuar a todos?

148 SANTIAGO: No, aents chicham, es una propuesta que yo hice en el dos mil tres más o
149 menos, () una propuesta que hice para poder un poco [...] evitar la palabra jívaro y para
150 evitar que el shuar es la lengua predominante y los otros son (variantes?) Porque los
151 achuar igual dicen: “No, la lengua es achuar y los otros son (variantes?).” Entonces
152 nunca vamos a llegar (de acuerdo). Lo importante es que nos entendemos y es
153 importante defin—/ investigar, y decir, bueno, cómo sería el tronco común. Entonces me
154 di cuenta que en una pequeña (ligera) investigación que hice (acá) en el Ecuador y en
155 Perú, y escuchando los variantes dialectales, llegué determinar de que esto se debería
156 llamar como aents chicham. Chicham es palabra o habla, diálogo. y aents sería como
157 persona, gente. Entonces idioma de la gente. Y shuar chicham, achuar chicham, shiwiar
158 chicham, aguajún chicham, huambisa chicham, son variantes dialectales de este aents
159 chicham. Entonces es una propuesta política porque es () político que los hablantes
160 deben tomar una decisión.

161 Pero hay un cierto celo, los mismos shuar que no fueron los primeros en decir esto,
162 entonces les cuesta, valorar un trabajo que alguien dijo, ¿no? Y además había una
163 cuestión que los misioneros cuando llegaron, impusieron una autoridad en el tema de la
164 lengua. Entonces los máximos exponentes era a—, Alfredo Germani, que falleció, era
165 italiano él, y ha sido Pelizaro que está vivo y otros que investigaron. La corriente de los
166 católicos, pero des—, desde la corriente de los evangélicos está Turner, lo—, los
167 evangélicos, porque también hicieron biblias. Entonces para interpretar la biblia

168 empezaron a hacer/ a estudiar la lengua shuar, #entonces# (AGNES: #El ILV#) El ILV,
169 entonces por ahí, es lo que viene un poco. Entonces ahí, en cierta forma ellos marcaron
170 la autoridad en la lengua shuar. Entonces aquí () investigar luego de estos máximos
171 exponentes que han hecho la gramática resulta un poco dudoso, ¿no? Bueno, y, tú, qué
172 formación académico-científica tienes o lingüística tienes para decir que esto se dice
173 ahora de esta forma y no de otra, de otra forma. Entonces ahí, yo lo que más me ha
174 ayudado a mí para sostener el trabajo de proceso de, de, de método derivacional. A ver
175 compañeros: me dicen, pero hay que discutir, okey, muy bien, no hay problema, vamos
176 a discutir.

177 AGNES: ¿Y ahí te sentaste a discutir con achuar también, o sea--?

178 SANTIAGO: Sí, ellos también lo han entendido, pero básicamente, primero era un ()
179 interno conmigo porque estaba golpeando duro la iglesia, y, y obviamente ellos
180 defendían su trabajo, ¿por qué? Porque si aceptaban mi propuesta implicaba cambiar la
181 biblia. Todo ((ríe)). Mucho dinero y cambio de (distorción?) quizás de, de un nuevo
182 enfoque de evangelización. Entonces es un conflicto de poderes aquí que yo me gané
183 gratis, por decir, que, que así se dice, ¿no? Y les cuestioné de/ porque de por medio, o
184 sea, si ellos quieren crear nuevas palabras como yo lo estaba planteando ahora que eso
185 siempre hubo, hubieren evitado eh eh distorcionar la religiosidad de la cultura shuar.
186 Entonces lo que hicieron más fácil es () coger conceptos para explicar la religiosidad
187 shuar para explicar la santa biblia, la religión judío-cristiana. Ahí se jodió todo.
188 Entonces es un choque cultural muy fuerte que debilitó la fuerza espiritual de los shuar.
189 () entonces eso fue mi crítica, desde la lingüística, les dije: “A ver compañeros, curas,
190 eh monjas, debían haber ustedes (creado) nuevas palabras y no coger, no robarse los
191 conceptos sagrados, las palabras sagradas de la, de la religiosidad de los shuar para
192 explicar, la eh la biblia.

193 Les dije así () durísimo. No supieron que decirme, entonces en este sentido tuvimos
194 primero este problema. Luego, he un poco conversado con los achuar, la forma de
195 creación de nuevas palabras a través de este método derivacional y que pega muy bien,
196 ¿no? o sea yo dije bueno, yo les he hecho ver todas las posibilidades de crear nuevas

197 palabras, entonces la única/ el único () que ()ayudaba a desarrollar el pensamiento y
198 profundizar la lengua es el, este mecanismo derivacional que, que, que me ayudó.

199 Y eso permitió crear nuevas palabras para decir computadora, para decir (). () hicimos
200 un ejercicio, y () (más que?) nada he trabajado con los estudiantes shuar cuando me
201 tocaba dar clases (en?) los programas de formar maestros o políticos. Entonces, ellos a
202 veces creen que es difícil y es más fácil adaptar esto eh () shuar o del inglés al shuar,
203 pero-- (AGNES: Ya están #acostumbrados# también, ¿no?) #Sí# y es más fácil porque
204 el otro implica razonamiento y pensamiento el, de eh de () los morfemas. Entonces yo
205 les iba/ con paciencia, explicándoles eh por qué este origen de la palabra.

206 Y ahí es cuando te quería explicar que en una reunión que tuvimos en Macas para un
207 libro, muchos profesores dijeron que hay que discutir esto. Dije: “no hay problema,
208 discutamos.” Entonces para discutir hay que tener una propuesta, algo, entonces lo le
209 dije: “Compañeros, muy bien, por qué le digo de esta forma, este equipo o otros
210 aparatos modernos”, y así empecé a explicar: “Este viene de raíz por ejemplo
211 computadora dice (jemac?) viene de/ infelizmente encontré de la lengua shuar palabra
212 ordenar porque es de ordenador, computadora en inglés y ordenador en castellano,
213 entonces encuentro una raíz, es una raíz nominal, perdón, es una raíz verbal, ordenar, y
214 existía la palabra shuar, entonces a partir de esta raíz, mh este, raíz verbal empecé a
215 encontrar un morfema que (accion?) continua y objeto concreto. Entonces es un
216 morfema, (efe?) es la raíz y (ma?) era una, un morfema eh, un morfema nomin-/ verbal,
217 de acción continua y morfema (ca?) para decir objeto concreto. Entonces (efemac?) es
218 un aparato que sirve para ordenar, ordenar continuo, algo. Es computador (). Entonces
219 así fui explicando, digo: “Ahora sí compañeros, cual es su propuesta, pon para discutir”
220 y no pudieron explicar.

221 Entonces así fui un poco tratando de explicar de lo que estaba planteando tenía un orden
222 lógico, tenía una base quizás teórica, ¿no? y bueno, tengo algún grupo de compañeros
223 que ya se han asumado a la propuesta de que por ahí debe ser el desarrollo y
224 fortalecimiento de la lengua, pero eso debe ser una política lingüística de crear pero el
225 problema es que no hay quien se dedique a sentar a escribir/ eh a crear, ¿no? Hay

226 compañeros () promoción lingüística () compañeros pero no se dedican a eso. Tienen
227 una, tal vez una falta/ una política de institución también donde están trabajando.

228 Por ejemplo hay un compañero bueno, un shuar bueno que salió, y es lingüista y ha
229 hecho muchas buenas investigaciones, pero él es profesor y a veces es vicerector,
230 entonces (es un?) poco así, se dedica a la parte administrativa o quizá la parte política, o
231 la parte organizativa, no se dedica a, a eso, entonces si yo fuera rector, dijera: “a ver,
232 compañero, tú vas a dar clases de esta materia, y todo el instituto pero va a tener tu
233 investigación, y el instituto va publicar por ejemplo.” Entonces () dedicarse luego desde
234 el instituto de Bomboiza, porque el trabaja allá, (decir) : “Compañero, usted, o, o, o el
235 instuto de Bomboiza va a marcar políticas lingüísticas, ya, concretos, () concretos y
236 reales, y designar esto no sé, en convenio con () con la misma DINEIB para que sus
237 trabajos sean publicados y quien se dedica a capacitar a formar más gente y eso no lo
238 hay.

239 De mi parte, yo he sido aficionado en la tema/ en el tema lingüístico. ¿Ya? Sí, (estudiar)
240 un poco por mi propia cuenta y empezar a proponer cosas. Me gustaría hacer eso toda
241 mi vida, me gustaría, pero tengo otras cosas que hacer(lo?), entonces es también mi
242 error, y por eso es que no he publicado cosas que he hecho. Pero algún rato,
243 sentarme, cuando ya me jubile, dedicarme a pensar y escribir y a ver como va y crear
244 materiales.

245 El tema es que las investigaciones, las pocas investigaciones que se han hecho, no ha
246 sido, este, primero no ha sido publicado y segundo no está, no sé si decir pedagogizar
247 para el uso de los niños en los centros educativos. Han hecho cosas sueltas, no, no hay
248 un proy-/ no hay un proceso sistémico de producción, investigación (). Uno de los
249 instituciones educativas de, de educación superior que contribuyó mucho fue la
250 Universidad de Cuenca. [...] El proyecto ha sido el PLEIB, la EIB, ahora han hecho
251 (PROFOICA) que es un programa de formación de investigadores en las culturas
252 amazónicas y ahí se ha ido metiendo, pero es como una materia más.

253 Y los chicos que se graduan no se dedican a la investigación lingüística, se emocionan
254 en todo, pero al final no. En todo caso, eh a partir de esta experiencia que tengo, cada
255 vez que me piden la invest- la, la eh la interpretación de la lengua yo siempre voy

256 creando nuevas palabras. Ya tengo un alistado. En este mismo edificio me tocó crear
257 algunas, algunas, que no existían en la lengua, entonces, cuando creas una palabra es un
258 poco difícil que la gente empiece a usar. Pero si tú no usas como autor, tampoco
259 funciona esto. Entonces hicimos un ejercicio muy pequeñito con los chicos de programa
260 (Asasiku?) eh eh que financia el gobierno de eh, gobierno de catalán con los shuar de la
261 Cordillera del Cóndor de Morona Santiago. Porque era/ primero yo vi que para de– para
262 que funcione una lengua eh tiene que haber algunas, eh algunas condiciones:

263 Primero si los hablantes de esta lengua quieren seguir siéndolo como tales, en este caso
264 si quieren seguir siendo shuar. [...] Y segundo: tiene que crear/ creer y confiar en su
265 lengua. Y, y tener, y tener una visión de que esto puede ser funcional. Ya, y ahí vienen
266 otros retos (). Y tercero una () voluntad política de hacerlo. Si cum– cumples estos tres
267 requisitos, las políticas lingüísticas (tienen éxito?) puedes crearlo e implementarlos.

268 Entonces hicimos un ensayo con ellos, () una semana, que nos pusimos una política
269 lingüística en la comunidad. Este grupo de veintiseis chicos, ¿ya?: “Compañeros, aquí
270 vamos a hacer todo en shuar, en estos cinco días, ya. Y claro, yo dije eso,() yo tenía mis
271 presentaciones en castellano, todas las investigaciones que había hecho para la clase. Y
272 me dijeron: “Profe, te pedimos que nos expliques en shuar, todo.” Dije: “Bueno, pero
273 también ustedes todo en shuar.” Y claro, nos llevó mucho tiempo porque yo empezaba a
274 usar palabras por decirle por ejemplo morfema, desarrollé todo el método derivacional
275 en shuar () pero esa semana aprendimos todos, qué decir morfema nominal, verbal,
276 lexemas, todo, sustantivo, verbo, complemento, claro que existe, pero ya usar como dar
277 una clase, usando estos conceptos fue () fue, ten– fue un cambio de mentalidad.
278 Entonces nos dolía la cabeza y nos dolía la lengua, nos dolían la/ los labios, nos dolían
279 las/ los músculos.

280 Por qué? Ahí nos dimos cuenta con ellos mismos reflexionando. Como tanto tiempo
281 hemos hablado en castellano, nuestros músculos se habían habituado a la forma de
282 localizar todo el alfabeto en castellano [...] entonces dijimos, compañeros/ nos dimos
283 cuenta que ese era el problema porque muchos profesores o muchos niños no quieren
284 leer, escribir en shuar. Porque nuestra mente, nuestros ojos, nuestros labios, nuestra

285 lengua, nuestros músculos y nuestros manos están habituados a es- a, a trabajar en
286 lengua castellana.

287 Entonces, el hecho de que nos iba a doler tanto al principio, pero en dos días, tres días,
288 que hicimos el esfuerzo, académico, funcionó. Hasta en la/ hasta en el fútbol metimos
289 en, en lengua shuar. “Compañeros, entonces, cuál es la regla: si alguien se equivoca
290 (hablarlo?) el castellano dentro del fútbol/ partido de fútbol, expulsión.” Y cumplimos a
291 () y era qué lindo escuchar a los shuar hablarlo en el fútbol, en shuar, (en shuar) [...].

292 Pasamos toda la semana así y nos dimos cuenta que es posible hacer/ (o sea) rescatamos
293 una hipótesis () queda bien planteado que es difícil dar clases en shuar de () lingüística
294 aplicada o lingüística. Dijimos: “No”. Nos pusimos/ era cuestión de ponernos de
295 acuerdo de los códigos, de acuerdo y (desarrollamos) y claro después () como para que
296 no les sorprendan cuando salen ustedes de aquí, en otro lugar pues estas cosas que
297 hemos aprendido también se dice así en castellano, por información complementaria y
298 punto. y así fue todo.

299 Y tengo lindos trabajos con niños. Y luego, aplicando eso, hicimos una descripción,
300 claro, un método de cómo describir objetos. Y otro detalle que nos dimos cuenta fue que
301 aunque conozcas un pájaro no habías (sabído) en detalle. Hasta (de) observación.
302 Entonces hicimos un ejercicio de describir por partes metodologicamente bien
303 estructurados para hacer un texto () para niños. Entonces hicimos ese ensayo y fueron ()
304 y lo que antes era difícil construir un, un texto, una novela, un cuento, a través de este
305 mecanismo ya () palabras creadas fue realmente muy fácil. Y finalmente hicimos un
306 ensayo político, un discurso político. “Ahora compañeros que hemos creado nuevas
307 palabras: usted va a dar un discurso político sin poner ni una sola palabra en castellano.
308 Y va como () la gente. Pasen a hablar. [...] Entonces ahí, claro, también nos dimos
309 cuenta que lengua y cultura (eso?) van juntos, no están separados. Y eso es más rico,
310 más importante.

311 Entonces esta propuesta de revitalización, yo he trabajado en nuestros programas y creo
312 que hemos (pegar?) y a donde voy ahora con mis exalumnos, siempre me hablan, no,
313 computadora, me hablan de este flash que recién salió muy reciente acá. Y fuimos
314 creando y, y, y lo usan pero en (qué), entre ellos. Pero después de la tarea que (ellos

315 llevaron?) fue esto socializar en los, en las comunidades y ese era el trabajo que hacían.
316 Llegaban a la casa y decían: “Mamá o papá, esto se dice de esta manera.” “Pero de
317 dónde se inventan guambras?” ((cambiando la voz)) ¿no? y ellos dicen: “No, papá, eso
318 nunca existió, los abuelos nunca dijeron porque nunca tuvieron y no (hubo) la necesidad
319 de decirlo. Pero ahora que tenemos esto y estamos (siendo) invadidos, y si queremos
320 seguir siendo shuar y defender nuestro territorio, pues vamos a poner en nuestras
321 lenguas y la forma de decir esto es esta forma y no hay motivo de crítica.” Así un poco,
322 entonces, “Ah así será, bueno.” ((cambiando la voz)) Y ellos mismos (se creaban?) ()
323 sobre las nuevas palabras que salían en esta ah (situación) académica. Un poco así de
324 modo general () de, de que está pasando con lengua shuar.

325 Bueno, y finalmente hay tres tipos de shuar (en) este sentido. Los unos sí quieren seguir
326 siéndolo como te conté de la experiencia educativa allá, no, shuar, y bueno, algo de
327 castellano para, para relación intercultural. Hay otros shuar que dicen: “No, () 50 por
328 ciento shuar y 50 por ciento castellano”. Quieren serlo y hablarlo. [...] Hay otros que
329 dicen: “No, yo quiero ser más mestizo, más occidental que ser shuar porque esto, no hay
330 () económicos, ni políticos y si más me parezco a los mestizos, voy a estar mejor
331 aceptado en la sociedad mestiza y ().” Entones hay estos tres tipos, (según) que yo he
332 clasificado. Los shuaras de ochenta veinte. O sea shuar ochenta y veinte mestizo,
333 quizás. Cincuenta cincuenta. Cincuenta shuar, cincuenta mestizo.

334 Pero acá es ochenta mestizo, tal vez veinte por ciento shuar y ese veinte por ciento es
335 identidad. “Pues, yo soy shuar, pero tengo coche, tengo/ puedo viajar a Estados Unidos,
336 puedo hablar inglés, puedo tener dinero, puedo ser empresario, puedo ser político
337 exitoso”. Un poco así, un poco, la, la, este ()

338 Pero creo que ahí, el/ unos factores que inciden (para) que estos/ esta posición extrema
339 se haya dado en la cultura shuar, es la/ el sistema educativo que recibieron, no, desde ()
340 los misioneros, el #ILV# (AGNES: #Los internados#), los internados, fue realmente en
341 donde-- incluso desde la ciencia mismo, no, que, que se (habían equivocado) que el
342 modelo único de ser humano era quizás el europeo o el americano, entonces (todos
343 eran?) imitar por ahí y los que estaban abajo eran los, los subdesarrollados.

344 Entonces, este modelo marcó muy fuerte, muy fuerte. Entonces ser europeo era
345 sinónimo de civilizado, y, y eh, civilizado y, y evangelizado, sinónimo de ser humano no
346 de salvaje. Entonces, los shuar, les marcaron tanto esta palabra jíbara, por eso es mala
347 palabra para nosotros. Pero a mí me encanta la palabra jívara. Entonces esto es lo que
348 marcó tanto, muy profundo en la cultura shuar hasta que les (ubicó) en este ámbito. Pero
349 de ahí viene/ no todos cayeron en este juego, y algunos shuar que se revelaron en este
350 proceso de colonización o de aculturación son los que promovieron una educación
351 propia.

352 Entonces esta ge-/ este género de biculturalidad que viene, no cierto, es más o menos en
353 esta escuela. ¿No?, que hubo en la década del setenta por ahí, (sí sesenta, setenta),
354 ochenta por ahí. Pero este, este posición del, de extremo digamos () shuar, los
355 originarios, son que también salieron de esta escuela. Pero dijeron: “No!” Ellos
356 (reflexionaron) mucho, (desde el punto de vista?) filosófico y político, organizativo y
357 dijeron: “no, si queremos seguir s–, si queremos seguir siendo shuar y si queremos ser
358 libres, no cierto, debemos seguir siendo shuar. Sin desconocer otros conocimientos.” En
359 eso, se ponen más o menos veinte, diez por ciento de otros conocimientos como un
360 elemento de eh interculturalidad, básicamente. Pero ellos () tienes un territorio, por eso
361 defienden su territorio, sus costumbres, su tradición, y ahí, esta propuesta cuaja muy
362 bien, funciona muy bien. Yo te di-/ yo he pasado feliz en la clase con ellos. Se ponen
363 retos y son jóvenes. Se ponen retos: “Aquí vamos a hablar todo en shuar. Vamos
364 inventar cosas.” [...]

365 Entonces yo (así en síntesis) he llegado a esta convicción de tres tipos de shuar, de ()
366 los que viven allá. Y hay otro, uno cuarto que es muy escaso, no vale mencionar pero
367 digámoslo ahora así ((tose)) que ya no quieren saber nada, que incluso en época de los
368 misioneros se cambiaron de apellidos. [...] y, y no quieren hablar el shuar, y esos son
369 por ejemplo apellidos Vega, que yo conozco, apellido Vega, apellido Ríos. [...] pero no,
370 no quieren saber nada. Entonces dicen: “Allá son los shuaras”. [...]

371 Entonces un poco así la/ el panorama, el (tema) de lenguas y la cultura shuar.

372 AGNES: ¿Y la mayoría en la actualidad de los shuar, saben español como tú o como
373 #dirías#?

374 SANTIAGO: #No#, hay igual, hay este, donde ha habido mayor contacto lingüístico ()
375 cultura en este caso con el castellano, ah dominan, digamos así, ahí se puede hablar de
376 un bilingüismo, bilingüismo coordinado, se puede decir, los que han accedido a la, ah
377 al, a los colegios hispanohablantes, a los, a las universidades. Es un quizás, un número
378 muy reducido.

379 Pero de ahí hay un bilingüismo incipiente donde pesa más la cultura, la lengua shuar y
380 el castellano, pero, hemos aprendido un pésimo castellano, ese es el problema y eso es
381 otro de los argumentos de los/ de la/ que muchos shuar tengan vergüenza de serlo, ¿ya?
382 Porque siempre hay bromas pesados en la lengua shuar, en Sucúa, en Macas, en toda la
383 amazonía que se burlan los mestizos, entonces yo le #dije#-- (AGNES: ¿#De los
384 shuar?#) Sí, de los shuar que hablan pésimo. [...] El tema es que, igual, justamente mis
385 chicos que tienen esta vergüenza, les ayudé y, y, y, y demostrando que esa forma de
386 hablar que tenemos los shuar obedece a un sistema de pensamiento y la estructura de la
387 lengua. [...]

388 La generación actual, ya nadie aquí, en valle del Upano, tampoco en Transcutú en la
389 frontera, ya los niños ya hablan todos el castellano. [...] pésimo castellano, es una/ yo vi
390 ahí que/ justamente también hablábamos este tema con los padres de familia (), cuánto
391 daño estamos haciendo al motivar que los niños hablen castellano y como no dominan
392 tanto vocabulario castellano, en castellano, no ayuda a desarrollar el pensamiento del
393 niño, está quedando vacío, esta siendo subutilizado su capacidad neuro-, neurologi-,
394 neuronal, yo dije, y les expliqué. Entonces, cuando un niño de cinco años dizque habla
395 castellano, sólo sabe decir tres, cuatro, cinco, tendrá menos de 100 palabras, pero si lo
396 hubiera hecho en su lengua conociendo todas las plantas que existen (tendría) hasta las
397 mil palabras, y una, un vocabulario muy, muy rico para poder expresar su
398 pensamiento [...].

399 Pero eso es un gran problema que nosotros estamos cayendo, estamos cayendo; estamos
400 obligando que nuestros niños o nos () contetos cuando () mi hijo dice: “sí, no papá, me
401 voy, escuela jugar pelota.” Contentísimo porque habla castellano pero no nos damos
402 cuenta cuánto daño estamos haciendo en el desarrollo del lenguaje. [...] Hagamos un
403 ejemplo le dije (), había un niño que hablaba perfectamente shuar, de cinco, seis

404 añitos, muy bien castell-/ eh shuar: “A ver, co–, niño, coménteme sobre los animales de
405 la selva.” Este guambra no había quién le pare. “A ver tú, niño, () no (hablas) shuar, no
406 cierto?” “No”, dice, “castellano”. “Cuéntenos los animales ().” Dijo: “(), (),
407 (monte?).” Pobre! Mira, mira la diferencia, () a esto estamos llevando a los
408 compañeros, a nuestros hijos a que se empobrezcan en el pensamiento. Y su cerebro se
409 va achicando, digo así, sus neuronas están subutilizados. Me dijeron: “Santiago, tienes
410 toda la razón y no nos hemos dado cuenta. Y nosotros contentos porque dice tres, cuatro
411 palabras en castellano, porque sabe.”

412 “Verás” le dije, “yo voy a partir de mi experiencia”, les dije a ellos. Yo nunca hablé el
413 castellano (desde) mi, mi nacimiento. A los, a los quince años empecé a hablar el
414 castellano, dije: “Sí, no, papá, mamá, comer, jugar, correr.”

415 [...] Pero cómo aprendía hablar (era la pregunta?). Tengo problemas hasta ahora pero no
416 me avergüenzo porque mi lengua materna es el shuar. Dime a mí en shuar y te, te hago
417 o te deshago las cosas, te hago llorar () pero te hago reír también. Pero pónme en
418 castellano, difícilmente voy a hacer reír a la gente. No sé, llorar, tal vez les haga llorar ()
419). Pero la forma como aprendí fue en contacto y comunicación por necesidad de
420 comunicarse. Ahora hay libros para aprender el castellano para escribir. Antes no
421 teníamos eso. Esuchamos el pésimo castellano de mi profesor, el pésimo castellano de
422 la gente indígena, digamos que vino de la sierra, cambiándose de ropa. Ese castellano
423 aprendí. Si una vez me dijeron a mí, () se reían una vez en mí, en mi colegio. Dije:
424 “Vea, no es mi culpa que yo hablo este castellano pésimo”, por qué, les digo, “porque
425 aprendí de ustedes, pero si hubiera nacido en España, hablaría un excelente español. O
426 si hubiera nacido en eh un país que habla el inglés, desde chiquito hablaría el inglés y
427 les ganaría a ustedes. Pero este castellano pésimo que hablo del cual ustedes se ríen de
428 mi, es el castellano de ustedes, ustedes me han enseñado en la calle. Así que deberían
429 estar avergonzados ustedes porque ustedes son mis maestros del idioma castellano.”
430 Quietitos.

431 Es que es así, yo aprendí castellano en la calle, no castellano académico ni castellano
432 como lengua materna () español, entonces toca desmitificar muchas cosas como, no sé
433 si como parte política lingüística o metodológica. Yo más bien me he ido por este lado,

434 (pinchar?) a los chicos en este sentido demostrar que las cosas son construídas, arbit-
435 son, son arbitrariedades quizás, pero que podemos cambiar esto con un poco de
436 autoestima y la forma de motivar y inyectar algo de autoestima es precisamente
437 conociendo las cosas como son. Entonces le dije ahí: “Vea, yo eh aprendí el shuar muy
438 bien, perfecto, hasta lo sigo manejando y a partir de ese empecé a estudiar y de manera
439 comparativa el castellano por qué esto funciona, por qué no lo otro y claro, siempre odié
440 la gramática.” Odio la gramática. Yo no sé como escribo pero escribo lo que quiero
441 comunicar. Nunca estudié la gramática, odié la gramática, me torturaron (). Pero ahora
442 veo que hay textos superagradables para aprender hablar castellano. Un buen material,
443 un buen matieral en castellano ().

444 Entonces en tema de dominio de la lengua, la futura generación ya no lo habla y en, ()
445 el rol de sus padres que no quieren que sus hijos hablen. Pero no se están (cuenta?) que
446 están haciendo daño. [...] Estos niños a futuro no van a hablar ni bien el castellano ni
447 bien el kich-, el shuar. Van a quedar mediocres. Es una alerta, una alerta roja realmente.
448 Eso es grave, y, y hay que trabajar en eso. No sé si en dirección bilingüe ahora voy a
449 trabajar. Pero ahí, una de las estrategias para que no pierdan la lengua es el, quizás,
450 preparar materiales en eh en shuar, pero como segunda lengua, es algo atractivo.

451 Y de ahí hacer un esfuerzo, claro, si la lengua materna es castellano entre comillas que
452 no lo es, no lo es, yo veo, te cuento cosas así, es una pena. Yo veo así ahí en la, en la, yo
453 dije (con mis?)/ en la comunidad en donde yo vivo, o sea cerca de la comunidad
454 mestiza, sólo saben decir, no pueden/ un niño, como un niño que habla esa mat- lengua
455 materna, bueno, eh un niño aquí de la ciudad, de los seis años, o cuatro años, hace
456 historias, inventa historias en castellano. Pero ese niño, niño de esa misma edad en una
457 comunidad shuar, o un niño shuar de esta comunidad que supuestamente habla
458 castellano no pasa más de cien palabras () o dos cientos palabras. [...] Entonces, y el
459 contacto que tiene con la gente mestiza es muy poco, sólo () en la escuela. Entonces ahí
460 le estamos, este, yo siempre he estado averigüando, hablando con los niños con fines
461 lingüísticos: Digo: “A ver para dónde fue tu papá, dónde está?” “En casa.” “A dónde
462 vas?” “Jugar.” “A qué hora regresas?” “Tarde.” “Como sientes?” Entonces un
463 emprobrec- ((se despide de un colega)) un empobrecimiento total. Dije, qué pena que
464 estamos haciendo daño a esos guaguas pero si hubiera sido este, lengua shuar y claro

465 que (eso veo) también cuando voy caminando por la Cordillera y le encuentro a un niño:
466 ((demuestra la situación de diálogo en shuar)) Qué lindo! Entonces, este es un problema
467 que no, no sé si, no tomamos consciencia. Pero es una alerta, sí, que tendría que (ir a?)
468 la dirección bilingüe o no sé, o desde las organizaciones o de los padres de familia
469 tendrían que tomar una, este, una (decisión).

470 Pero esto será posible en la medida en que los shuar nos despojemos del complejo de
471 inferioridad y de compararnos con el mundo occidental que son los más y nosotros
472 somos los menos. Por eso también nosotros hemos creado unas palabras magi-,
473 mágicas, ¿no?, y el discurso continua. Decir: “No hay ni lenguas superiores ni lenguas
474 inferiores. No hay culturas superiores ni culturas inferiores. Simplemente somos
475 distintos y complementarios, y punto.” Con eso estábamos los jóvenes ahí. () Claro
476 dice, “él sabe más de su cultura, pero también él sabe menos de mi cultura. Yo sé más
477 de mi cultura, y también sé menos de su cultura.” Y ahí la necesidad de un diálogo
478 intercultural. Y eso () martillar, martillar, martillar, porque este mensaje subconsciente
479 que tienen en época de los internados, en época de la conquista nos dijeron que los
480 shuaras como salvajes, (borrachos), ignorantes, () (AGNES: vagos) todo eso está aquí,
481 y con eso/ eso resume la palabra jívaro. Y por eso mi correo, habrás visto, la palabra es
482 jibarito, es una forma de reivindicar, y me encanta y, y siempre me dicen: “Y por qué
483 tienes ese, esa mala palabra ahí en tu correo?” “No”, dije “es una buena palabra”, y me
484 río de eso. Pero () (tienes que hacer) mucho esfuerzo, mucho tiempo para que puedas
485 reírte de ti mismo o reírte de las cosas que se han hecho (). Trato de contagiar así un
486 poco la, a la gente, que piensen, que como dije no hay lenguas inferiores ni superiores ni
487 culturas superiores o inferiores, simplemente somos distintos. Sólo que nos han hecho
488 creer que existen razas o culturas superiores, y es un error, es un error. Y que todos
489 podemos () llegar a conocer tal o cual conocimiento. Sólo es cuestión de querer y hacer
490 y de oportunidades.

491 AGNES: [...] ¿Cómo ves, o sea, no está funcionando muy bien la educación bilingüe en
492 las comunidades shuar, o hay, hay escuelas bilingües en todas las comunidades, o no? O
493 todavía existen o funcionan la, las escuelas radiofónicas, #o#--

494 SANTIAGO: #No#. Yo creo que el, el, uno de los programas de la educación bilingüe,
495 bilingüe que funcionó y tuvo éxito, fue la () radiofónica. Fue la, el mejor programa del
496 país, me atrevo a decir. (AGNES: ¿El primero también, no?) El primero en América
497 Latina y el, el mejor en el Ecuador.

498 Y, y yo le acuso alguna vez su deterioro, su, su () a esta DINEIB. [...] Cuando se
499 institucionalizó de manera oficial fue el que desbarató todo el sistema de educación
500 radiofónica que era (un modelo?) en la amazonía y que era más efectiva.

501 AGNES: ¿Y por qué o cómo, cómo--

502 SANTIAGO: Porque primero, porque era exitosa la, la escuela radiofónica. Si bien no
503 teníamos profesores formados, en las escuelas bastaba tener con cuatro, cinco maestros
504 bien formados, bien actualizados, (AGNES: ¿Y eran shuar?) eran shuar, y difundir por
505 la radio. Ya, tenías quinientos en las comunidades profesores medianamente formados
506 pero con orientaciones pedagógicas, didácticos, con textos. Pero tenías en Sucua, en una
507 planta cuatro o cinco buenos maestros.

508 AGNES: ¿Y dónde se formaron estos? ¿Acá #en Quito#?

509 Se formaron igual #eh, este# no, este bueno, primero tenían el dominio, el conocimiento
510 de la lengua, de los conocimientos propios y se preparaban las clases prácticamente
511 como transmisores, yo diría mediadores entre los autores de estos libros científicos
512 (AGNES: que estaban en castellano) que estaban en castellano, y ponerlo en la lengua
513 shuar y eh eh traducirlos esos a la, a la lengua (y la cultura?) como complemento
514 (común?) y de interculturalidad. Ese era el rol de (), por eso que tenías que saber, saber
515 leer y escribir en castellano y leer, ya. Y también (había) asesores religiosos () pero
516 básicamente tenían que saber por ejemplo leer en castellano, entonces tener textos
517 actualizados. [...] Docentes en cada una de las comunidades, se llaman teleauxiliares,
518 tenía un maestro [...] tengo un profesor ahí, que me está atendiendo inmediatamente,
519 tengo un profes--/ segundo profesor en Sucua, que me, que me, que me trata, que me
520 enseña. Decir: “A ver, a ver Señor, tú que estás adelante, escribe el siguiente ejercicio
521 de matemática.” () Eso era o sea eso era como magia. (AGNES: ¿Tú estabas en una
522 #escuela#--) #Yo estudié# en una escuela radiofónica, escuela y colegio.

523 Entonces, te contaré () mi historia:

524 Entonces tenía mi profesor que estaba enfrente, tenía mis libros, tenía mi profes--
525 (AGNES: ¿En shuar?) en shuar [...], un equipo de docentes hicieron los libros en shuar
526 y en castellano, ¿no? Yo tenía mi libro, tenía mi profesor que me ayudaba, tenía el
527 profesor que estaba hablando por la radio, por el receptor de radio, y además tenía esta
528 biblioteca actualizada que manejaba este profesor de radio. Por decirte algo, tenía un
529 profesor teleauxiliar, tenía el profesor telemaestro, que se llamaba, de la radio, y tenía
530 estos libros, que utilizaban. Y para completar todo el tiempo escuchábamos música
531 clásica. Porque, por ejemplo el profesor decía: “Señor (profesor), desarrolla el siguiente
532 eh ejercicio eh de álgebra, tienes cinco minutos.” Entonces ese rato el profesor copia en
533 la pizarra y nosotros también en el cuaderno y te pone así una música clásica de Bet– eh
534 de Mozart, eh de Beethoven, () bajísimo.

535 Pero al mismo tiempo cuando veníamos dar/ cuando venían dar las clases que se
536 llamaban característica musical nos ponían música, eh canto en shuar, músicas cantadas
537 con instrumentos de viento, o de cuerda o cantadas por un/ abuelas así. Y había una
538 serie de disciplinas, de, de los docentes.

539 Así funcionó, y tuvo éxito en este sentido, yo creo, porque había mucha seguridad. Los
540 profesores no podían abandonar las cl–/ alumnos, porque si se iba un ratito afuera ya
541 perdía las clases porque estaba eh () por la (colección?) en Sucua y la comunidad.
542 (Entonces eso también hay?) Y teníamos libros, textos () pero cuando se crea dirección
543 bilingüe oficial, ésta donde estamos ahora, se desarticuló. Los profesores empezaron ()
544 ,este, se llamaba, estos profesores de este sistema tenían la posibilidad de dar clases
545 directamente, si yo soy profesor aquí, preparo mis materias y doy clases en la pizarra y
546 cuarenta minutos, chao. Y ya, apagar la radio, es lo que pasó. Entonces en el momento
547 en que, el momento en que (viendo?) estos mismos teleauxiliares que estaban dando
548 clases, se convirtieron en un–/ docentes, responsables únicos, se fue la, la calidad.
549 Porque, no tenías la música clásica ((rie)), no tenías las/ los cantos shuar, no tenías ese
550 telemaestro actualizado en conocimiento e información. [...] Y segundo este profesor
551 abandonaba ya las clases, no, no era disciplinado. Y no se preparaba. (AGNES: ¿Pero
552 era shuar #mismo#?) #Shuar mismo#, ese mismo shuar que daba clases con la radio se

553 pasó a ser solito, y entonces quitaron algunos elementos que para mí por ahí bajó la
554 calidad (). Y como no tenía libros actualizados, no tenía biblioteca en su aula, pero en
555 cambio este telemaestro tenía su biblioteca en () en Sucua, que preparaba para
556 quinientos alumnos/ quinientos profesores, y casi como tres mil alumnos al mismo
557 tiempo. Entonces para mí por ahí vino la baj-, la ah--.

558 Y además en ese tiempo se hicieron también la/ sobre conocimientos ancestrales, en la
559 eh escuela y en el colegio. Pero cuando ya vino este programa de educación bilingüe
560 directa que se llamaba (AGNES: ¿Ya no era intercultural o--)() a ser intercultural, pero
561 también era cuando era bilingüe, bicultural (). Entonces la, eh se crea la DINEIB, se
562 crean las direcciones bilingües por provincias, entonces en caso de Morona se creó
563 dirección bilingüe sin escuelas. Porque las escuelas que estaban funcionando en los
564 shuar eran el SERBISH, ¿no?, manejaba este programa. Entonces ¿qué tenían/ qué
565 empezaron a hacer? Empezaron a quitar escuelas del SERBISH, para hacerse toda la
566 escuela bilingüe, bi-/ directa bilingüe (digamos) de ahí, de Morona. Y empezaron a
567 hacer una mala campaña de la educación radiofónica. Entonces empezó a despreciar ese
568 radiofónica, radiofónica, empezaron a (despreciar?). Entonces muchos profesores
569 empezaron a tener vergüenza de ser profesores de las escuelas radiofónicas. Y
570 empezaron a ser profesores directo bilingüe, “yo soy profesor preparado” ((cambiando
571 la voz)) pero no (tenían) nada de eso, y eso para mí bajó la calidad.

572 Y ahora, la escuela radiofónica murió, se acabó y todos pasaron a ser escuelas directas
573 bilingües. Entonces en el momento que pasan a ser directas bilingües no tenían textos y
574 no querían utilizar los de la escuela radiofónica, los textos de la escuela radiofónica.
575 Entonces empezaron a comprar textos de la hispana, del mercado, no, Patito lee, Patito
576 escribe, todo lo que puedan encontrar. Y ahí para mí fue un poco (cuando) se
577 distorsionó () el objetivo de ser (educación?) bilingüe de modo que quiera () bilingüe ()
578) hispana, hispana, sólo que trabajado por bilingües shuaras y utilizando algunos textos
579 en shuar y algunos materias en shuar y no cambia. Eso creo que, para mí fue un, un
580 fracaso. Y ahora volver va a ser/ es difícil. Porque la mayoría de los niños como dije, en
581 el valle del Upano son hispanohablantes, no, no hablan el shuar.

582 AGNES: ¿Y tampoco aprenden de la cultura ahm ()?

583 SANTIAGO: Lo único que nos queda, yo creo que están (haciendo?) poco, pero lo que
584 sí es fuerte en la cultura, en nuestra cultura es la identidad como tal. Por, () “yo soy
585 shuar. () Y me siento shuar. Somos shuar.” Y ahí creo que el proceso organizativo
586 político de los shuar ahí va influenciando en la identidad de los niños y niñas shuar en
587 las comunidades. No creo que más por la educación. Eso tengo que comprobar, estoy
588 especulando. Y claro tal vez en los colegios, porque ahí se enseña artesanía shuar, muy
589 poco, muy poco, pero para mí está vinculado la, la ident-/ la definición de la identidad
590 shuar, la cultura shuar está () tanto de la escuela o el colegio y el proceso organizativo
591 político de los shuar. Porque el movimiento político fuert-/ es muy fuerte en Morona
592 Santiago y la organización shuar ha (posicionado?) a pesar de múltiples dificultades y
593 ahora a través del uso de la radio ().

594 El, el aparato, el espacio dinamizador, dinamizador de la cultura, de la identidad, fue la
595 radio. Porque en la mañana, de las siete de la mañan-/ a ver, estoy mal, desde las cinco,
596 cuatro de la mañana empezaba toda la programación de radio, ¿no#? (AGNES: ¿Y#
597 todo en shuar? Todo en shuar, ahí antes era todo en shuar. Y de repente músicas en
598 castellano, músicas cumbias, juanitos así, ya, entonces escuchabas música, instrumentos
599 musicales, este, ese es algo, una, algo, algo significativo, que mucha gente va a hablar
600 por la radio personalmente. Hacían entrevistas personales. Mi hermano vino de
601 Transcutucú, dijo, llegó a las cinco de la mañana, va a la radio y dice a su mujer, a sus
602 hijos, nietos, cuñados, sobrinos, abuelos, saluda, y se va. Viene otro, igual. Eso se hacía
603 hasta las siete y de las siete empezaba a dar clases hasta la una de la tarde por la radio.
604 Y a partir de las cuatro de la tarde empezaba programa de radio cultural. Ahí había
605 mensajes musicales, () comunicados oficiales, entrevistas de, de radio, () a partir de las
606 cuatro y media, (hasta las) cinco, y así era la rutina de la radio.

607 Entonces esto para mí, creo que ha ido fortaleciendo y () la identidad shuar, muy fuerte,
608 muy fuerte, () no escuchas, aunque no entiendas pero escuchas. Los abuelos hablan en
609 shuar entonces aunque tú chiquito no hablas el shuar pero estás oyendo música, ()
610 cantos en shuar, entonces vas identificando, vas cogiendo identidad, en este sentido. ()
611 casi en lo abstracto. Entonces, hoy, la radio funciona, no tan bien como quisiéramos,
612 más están castellanizados igual, con músicas chicheras o () que nos están invadiendo.

613 AGNES: ¿El centro está en Macas?

614 SANTIAGO: Sucua. Entonces por ahí (ahí doy?). Entonces, pero todos los encuentros
615 políticos, encuentros (radiales?) dirigentes, todo se hace en la lengua shuar. Y cuando
616 vamos por ahí, seguimos hablando el shuar. Entonces ahí se escucha. Entonces eso es
617 un ícono quizás que ha ido dinamizando fortaleciendo la, la identidad shuar en la radio (
618).

619 AGNES: ¿Y los materiales en la escuela ahora siguen siendo hispani-, hispanizados?

620 SANTIAGO: Mayorit-, mayoritariamente sí, hay pocos materiales que llegan pero
621 como no leen o no hay una motivación fuerte de los profesores, no lo usan.

622 [...] entonces ahora estamos afi-/ trabajando duro para producir materiales que eh
623 (impriman?) la identidad cultural. Creo que tengo aquí ((me muestra un documento en
624 la computadora))

625 Ahora estoy siguiendo un proyecto eh () es un conflicto ahorita, el ministerio de
626 educación ha diseñado textos con colores y propagandas del gobierno, verde. Todos los
627 textos que están diseñando están así. Para mí, esto no es ético desde el punto de vista
628 político. Deberían en todo caso utilizar los colores del Ecuador, amarillo, azul y rojo, y
629 con eso publicar (). Sí, un poco pero están más metidos colores que utiliza el gobierno,
630 su partido político, y eso para mí, no me parece correcto. Borra cualquier intento de
631 definir la identidad.

632 Nosotros con el EibAmaz, ese es el, el EibAmaz, no sé si habías () el EibAmaz, sí, ese
633 es un proyecto, un proyecto de producción de textos que estamos (), que hemos hecho
634 ya desde el noventa y cinco. Entonces como puedes ver aquí, hemos hecho ((muestra
635 los símbolos en el documento electrónico)), estos son, son los que se han encontrado, en
636 las (muncaguas?), en los () de barro, en los platos de barro, los (), ¿sí me entiendes?
637 Hemos () símbolos y hemos ido ubicándolos en los textos para darle formato y dar una
638 identidad este texto. () Y es de la DINEIB pero es para la amazonía. Y estamos
639 haciendo el esfuerzo para, para (ingay?), secoya, cofán, sapara, huaorani, aquí este es
640 (shigua?), este secoya, shuar, (andoa?), achuar, y siona. [...]

641 AGNES: ¿Los achuar antes recibían también clases por la radio, de los shuar?

642 SANTIAGO: Sí, sí, por eso es que nos critican mucho que hemos colonizado los
643 achuar. Pero ahora que yo mismo, yo soy exalumno de la radiofónica y cuando fui
644 director nacional () (crear?) la dirección achuar: “Ahora sí, compañeros, quiero que
645 ustedes (hagan?) su propia educación. Los shuar les hemos hecho tanto daño, yo quiero
646 con eso reparar en cierta forma los daños.” Pero me decepcionaron. porque no hacían. (
647)

648 [...]

649 Mira, eso, este es un libro, es un libro de los kichwas. Entonces en la diagr-/ en el
650 diseño, en la diagramación del texto, hemos ido colocando aspectos de la cultura. [...]
651 Entonces, hemos identificado qué símbolos usan o íconos usa cada nacionalidad y eso
652 hemos encontrado en su vestimenta, en sus ollas, en sus platos típicos y, y estamos
653 dando queriendo una identidad. [...]

654 Entonces estamos queriendo dar, que los niños, los pequeñitos vayan ir metiéndose por
655 los ojos su identidad cultural, sus ah, las cosas que hacen en su cultura, y que vayan
656 valorando, ¿no? De ahí viene otras, otros textos que están en diseño y algo parecido
657 hemos hecho con sáparas. Estamos haciendo la pasta para los sáparas. [...] ((me
658 muestra el documento en la computadora)) [...]

659 Esos símbolos que () utilizado aquí de los sáparas encontramos en libros, de las
660 abuelitas. [...]

661 Entonces un poco así, estamos proponiendo diríamos así ¿no? para, a ver si así les
662 anganchamos a los niños, pero claro, lo que te conté básicamente es con los shuaras. Y,
663 los shuaras están más, estamos más aculturados. Achuar y otras nacionalidades que
664 están fuera del contacto, ellos (sí manejan) su lengua, y me parece lo más lindo.
665 (AGNES: Están más adentro de la #selva#.) #Sí#, están más adentro de la selva, difícil
666 acceso a la vía, claro hay ventajas y desventajas ¿no?. Yo creo que la ventaja es, () lo
667 más importante y lo que más me guste es que están con su cultura ().

668 Yo dije, a estos dirigentes también de las comunidades, “Santiago” dice, ¿no? “Cómo
669 quisiéramos que los shuar, los, los sapara, los secoya, los cofanes sean como tú.” Dije:
670 “Yo no soy un modelo, ((rie)) no se preocupen. Yo también aprendí. Pero ahora sus
671 hijos tienen más posibilidades de aprender un buen español, un buen castellano que yo
672 en mi época, ¿ya? porque ustedes hablan bien y los niños aprenden oyendo, por eso
673 ustedes más bien como () aprenden a hablar bien, y pronunciar bien las palabras,
674 porque el niño aprenda, no se preocupen.” Yo pregunto: “Ustedes, ¿con qué libro
675 aprendieron hablar el castellano?” “Ningún libro.” “Entonces, ¿de qué se preocupen?”
676 Los niños, como () van a un (ladito?) (), van a aprender, y van a aprender y no se
677 desesperen por eso. Más bien preocúpense que dominen sus conocimientos, su cultura,
678 su lengua, que después será difícil de aprender. Porque va a ser muy fuerte el choque
679 cultural () nos van a absorber y nos vamos a perder como ciertos () ya se han perdido.
680 “Ahh, ¿así será?” Digo: “Sí, por ahí (va la reflexión?), que no se desesperen, sólo
681 piensen en ustedes, cómo aprendieron el castellano ustedes, apren-/ oyendo,
682 practicando, hablando, perfecto.”

683 AGNES: Y, ¿En las escuelas hablan más castellano entonces que el shuar?

684 SANTIAGO: Los shuar, sí, los niños shuar hablan más, y los profesores, más
685 castellano. Yo te pondría el ochenta por ciento, ochenta veinte (). Porque yo estaba
686 recorriendo ultimamente, y todo enano habla el castellano, aunque diga “sí, no, comer,
687 dormir” pero ya, habla. Y perdiendo la, esta, esta gran oportunidad de () de dominar. O
688 sea no quiero con eso decir bueno, todo el mundo, todo el tiempo que siguen siendo
689 shuar y vivir en ghetto, no. Es por el tema de la sobrevivencia y porque dije: “Quieren
690 seguir siendo shuar o no. Si no quieren pues, entonces no perdamos tiempo. o sea
691 compremos buenos libros en castellano, aprendamos bien hablar el castellano y se acaba
692 el lío.” Porque nuestra competencia va a ser allá fuera, no internamente aquí. En cambio
693 aquí como unos decidimos seguir siendo shuar pues estamos en nuestro territorio,
694 tenemos aquí todo y el castellano (necesitamos?) para una comunicación.

695 AGNES: Pero no es también un poco injusto, o sea, que ustedes tienen que aprender el
696 castellano para salir y no sé, a Quito, y poder conversar aquí, que la gente de aquí

697 también debería/ (SANTIAGO: Claro, eso es #igual a#--) #o sea# en las escuelas
698 hispanas también deberían aprender otra lengua, no?

699 SANTIAGO: Sí, ahora va a haber un problema, ahorita el Ecuador es plurinac-/
700 pluricultural. Esto creo que podría traer serios problemas para el mismo movimiento
701 indígena. Primero, con las escuelas bilingües. Si había un estímulo, digo yo, si había un
702 estímulo en el sector hispano para promover la lengua y la cultura, los únicos que están
703 ahorita habilitados, que pueden hacer más o menos bien, son los profesores bilingües
704 que están en las comunidades. Ahora si (hubiera?) una política decir que todos los
705 colegios hispanos, shuar o kichwa, se me van todos los profesores. ¿Quién queda en la
706 com#unidad#? (AGNES: #Claro#, no hay las capa#ciudades#) No hay las capacidades, o
707 sea reales no hay.

708 Entonces yo no sé si ahí los mismos mestizos profesores tienen que aprender la lengua
709 shuar para enseñar así como un shuar puede aprender el inglés para enseñar el inglés en
710 su comunidad. Creo que ese puede ser el mecanismo y (donde?), obligar a todos los
711 profesores mestizos (de la) hispana con estímulo económico o incentivo, (no sé?) como
712 una política pública para que aprenden cualesquiera lenguas indígenas y que estos
713 profesores enseñen su propia lengua, su cultura, sus conocimientos, que expliquen la
714 física cuántica en shuar ((ríe)), y que (sean?) ellos que expliquen y no que un shuar vaya
715 explicando la física cuántica porque mas fácil explicar un conocimiento que tú dominas
716 en ese idioma y uno que venga explicar algo que no sabía este conocimiento. Yo no
717 podría expliar física, tal vez si es que leo, pero no puedo explicar eso. Pero un mestizo
718 sí puede explicar, porque es su conocimiento, y nada más que utiliza la lengua como
719 instrumento de, de desarrollar.

720 AGNES: ¿Te gustaría que fuera así, que todos/ que sea general en el Ecuador el
721 bilingüismo, no?

722 SANTIAGO: Phhh, son catorce lenguas, yo creo que por lo menos, sí como por lo
723 menos tal vez, la que/ lengua más hablada, por lo menos [...] Pero el (tema) como no es
724 lengua es tan funcional aquí, para el mercado, [...] entonces yo creo que también ahí un
725 poco el problema es () qué queremos ser los ecuatorianos, si el país quiere ser
726 intercultural y plurilingüe y de eso sacar provecho, no sé, (financiar) () puede () un

727 producto financiero a los indios, puede ser, ¿no? Pero si no, no es, si no quiere, no sabe
728 el país, cuál es su identidad como nación, como país, qué quiere ser, ¿no? Ese es otro (
729), aquí decimos un, algo que no se puso por política. () No hay voluntad de decisión.

730 Entonces aquí creo que bueno, hay un buen grupo de compañeros, dentro del
731 movimiento indígena que queremos seguir siéndolo. Me gusta ser shuar, y yo soy shuar.
732 Y eso no me quita que aprenda el castellano, que aprenda el inglés, o que pueda tener
733 los () negocios, mis estudios, ser investigador, dedicarme a la política, ser servidor
734 público, diplomático, no sé, no, no nos quita nada. Pero solamente creo que esto () hay
735 que trabajar muy fuerte para que todo indígena deje de sentir este complejo de
736 inferioridad que nos han marcado por quinientos años. De ahí, hay compañeros
737 indígenas exitosos, ¿no? (dedicado?) a la política, () económica, (que se han?) liberado
738 de cierta forma, ¿sí?, que se han liberado. Y eso está bien, siempre cuando no haga daño
739 al, o sea, no haga—/ cuando no seas mal ejemplo para los mismos compañeros de la
740 comunidad. Porque a veces hay estereotipos contruidos que se van creando, a imitar
741 como un modelo. No, cada persona es un modelo ((ríe))

742 AGNES: ¿La única oportunidad de estudiar en la universidad en shuar es el, es en
743 Bomboiza, no cierto?

744 SANTIAGO: Sí, educación superior.

745 AGNES: ¿Es como universidad?

746 SANTIAGO: Sí, es un bachillerato, ¿no?, un bachillerato. Pero tampoco ahí, porque, eh
747 porque un buen número de profesores son mestizos, entonces ¿cómo desarrollas
748 (AGNES: #Y no les obligan a hablar el shuar#?) #psico— psico— psico—# no,
749 psicopedagogía en shuar? ¿Cómo lo haces? ¿Cómo enseña?, este, () más había una
750 materia, filosofía, si los profesores son mestizos, entonces ¿qué filosofía estudias, no?

751 Entonces, en cambio en mi caso, te contaría esto, yo fui una vez profesor de
752 investigación en el colegio, en una escuela bilingüe, o sea en mi comunidad, yo fui
753 profesor de la escuela. (Y a ver?) yo, como estoy en la escuela radiofónica, terminé mi
754 colegio en una escuela hispana. Me costó mucho. En Sucua. Porque ahí en este tiempo

755 la educación radiofónica () hasta tercer curso, pero cuand- (AGNES: ¿No hasta la
756 graduación?) No. Cuando terminé el colegio volví a mi comunidad para ser profesor,
757 ¿ya?, con mi bachillerato. Entonces lo que yo hacía era a partir de lo que yo tenía
758 problemas, en este tiempo mis compañeros, mis chic-/ alumnos eran hablantes shuar y
759 poco castellano, entonces a mí me importaba que sepan el conocimiento, el dominio, el
760 conocimiento en su lengua. Después si ya sabe eso, cuando ya sea grande, cuando
761 aprenda español podrá (recibirlo?) fácilmente, sin problema. Lo importante que tenga el
762 conocimiento en su lengua que entienda, luego veremos cómo decimos en castellano,
763 ¿no? español.

764 Entonces yo daba clases de matemáticas, de factoria, en shuar, ya. Daba clases, de,
765 también me tocaba la investigación, y explicaba claramente, claro, eso fue en castellano,
766 les daba así para que sepan o para que se defiendan, que no se pierdan cuando vayan a
767 otro sistema porque siempre iban a otro sistema, ahí era sólo hasta tercer curso () cuarto
768 curso. Entonces yo daba clases en shuar, ya sea de investigación, de matemáticas,
769 ciencias naturales, incluso de religión, que me tocó dar alguna vez, porque era una
770 materia obligatoria ((ríe)). Pero () implicaba, () comprar mis libros, mis libros, con lo
771 que ganaba yo compraba mis libros y no me alcanzó para mi us-, para mi uso personal.
772 Entonces, y luego me tocó dar clases a nivel de cuarto curso (diversificar?). Entonces
773 ahí igual me tocó dar cursos de pedagogía, pero di pedagogía en shuar, (aunque) yo
774 tenía mis libros, aunque yo, mis libros, mis (módulos?) tenía en castellano, pero daba un
775 mayor, ochenta por ciento, daba en, en shuar, y los alumnos me entendían, estaban
776 contentos. Entonces, por eso creo que sí se puede hacer ciencias en lenguas, lenguas
777 indígenas. En este caso ahora tendríamos que trabajar claro como hay muchos
778 conceptos que van saliendo y para mí aquí la alternavita que te propongo: crear nuevas
779 palabras [...].

780 Alguien, que sean dos chicos shuar que se dedicaran a crear nuevas palabras, a hacer
781 diccionarios y botarlos a las escuelas y colegios. () con una política lingüística puede
782 funcionar. Pero no hay tal decisión, no hay. Pero ya era eso por mí (intención?), por mi
783 interés, empecé a dar clases en shuar y cosas así, ¿no? Y clases de matemática, como te
784 conté en la Universidad me tocó dar clases en lengua shuar y me tocó dar todo en shuar,

785 claro a los alumnos les costaba entender. Dijimos: “No, así debe ser.” Y después salen
786 comprendiendo y valorando que es posible hacer en lengua shuar todo ().

787 Y eso ya, eso existe en otros/ en Europa, inglés, japonés, los catalanes, los vascos, en su
788 lengua, perfecto. Entonces, no no, creo que de pronto, una/ a mí me un poco ha abierto
789 un poco el panorama porque sí he viajado. He mucho viajado y conozco otras culturas,
790 entonces digo bueno, tal vez por ahí pude entender, que mis compas se resisten a esta
791 forma de hacer una educación propia porque no conocen, o tal vez no conocen que en
792 otra parte del mundo funciona. Sólo creen que, aquí en cambio saben que solamente es
793 el castellano y el inglés, es lo máximo. Nos han dicho, creo que es así. [...]

794 [...]

795 [Mi hija] está aprendiendo a leer y escribir, sin gramática. (AGNES: ¿En shuar o en
796 castellano?) En castellano, es su lengua materna, creció aquí, nació aquí y creció aquí
797 [...] (AGNES: ¿Y tú hablas shuar con ella o #no pasas mucho tiempo#--) #Sí, sí, yo
798 hablo#, no, no paso mucho tiempo, pero cuando estoy en la casa-- (AGNES: ¿Tu mujer
799 es shuar?) No, no, pero se metió mucho en la cultura, entonces estamos en eso. Ayer
800 hubo el censo, el domingo, ellos dijeron que eran shuar. [...] Entonces ahí, la lengua
801 shuar está como segunda lengua, ya, pero el tema de cultura se ha metido mucho, le
802 meto a través de la música, les metí a mis hijos a través de la música a la cultura shuar.
803 Música a través de, música, a través de la comida, a través de danza, y, y vestimenta.
804 Entonces, claro yo tenía que ver aquí en Quito cómo hago que se identifiquen con la
805 cultura aunque estén aquí. No hablan el idioma pero ya están aprendiendo poquito a
806 poquito. Yo les voy hablando cuando estoy. Entonces esto (), y les metí a la cultura
807 shuar a través de la música, la danza y la comida. Eso fue todo, y los, y los libros, los
808 dibujos, ilustrados shuar y () shuar, y cuentos, mitología shuar que yo les cuento. Creo
809 que ya, ya conseguí, porque ya, ya, ya se identificaron, con (la cultura?) shuar. [...]

810 AGNES: ¿Tú estudiaste aquí en Quito, #o#/ lingüística misma?

811 SANTIAGO: #Sí#. No, yo estudié ciencias de la educación, y ahí nos dieron algo de
812 lingüística. Y de ahí mi, mi inv-/ mi tesis de grado, de licenciatura fue sobre, justamente
813 sobre cómo crear nuevas palabras. [...]

814 AGNES: ¿Aquí en Quito hay institutos que dan clases de shuar o nada?

815 SANTIAGO: No hay, estoy pensando organizar recién, () de los problemas que he
816 encontrado fue, yo hice una propuesta de una academia de lengua o un instituto de
817 lengua shuar, de lengua y cultura shuar. [...] Yo presenté esto a la federación shuar, yo
818 presenté a la dirección bilingüe de Morona Santiago, la presenté a la, a la CONFENIAE,
819 y (no) era partidario, no hacer algo privado, particular, pero ya me convencí de que hay
820 que hacerlo si quieres sobrevivir. [...]

821 Ya me cansé de hacer, proponer y no hay decisión que se haga [...] pero me reuní con
822 mis sobrinos que igual viven en Quito por sus estudios y que no hablaron el shuar
823 porque sus papás eran dirigentes y pasaban en las ciudades. Es otro de los problemas, la
824 () de la comunidad, entonces son super shuar, se identifican, se identifican, se visten
825 así, comen todo pero no sueltan la lengua, entienden poco, pero no sueltan la lengua.
826 Entonces con estos organizamos: “Hagamos una ins–, una institución de aprendizaje de
827 la lengua.” fuimos al CODENPE, entonces el CODENPE dice que no podemos crear un
828 instituto. Digo: “¿Qué podemos hacer?” Una fundación. [...]

829 Dijimos: “Primera regla: política lingüística de la familia aquí en Quito: vamos a
830 aprender el shuar dos veces a la semana, o una vez a la semana dos horas.” [...]
831 Entonces eso hemos hecho. Porque si no hago eso va a ser muy difícil. ()
832 lamentablemente esto, sí, como que no se, no dan valor, se ha dejado en segundo plano,
833 cuando para mí, para ya sea una cuestión para un proceso político fuerte, sólido, para un
834 proceso organizativo fuerte, para defensa territorial, para todo lo que quieras, para mí
835 está la base de la identidad. Yo creo en eso. Pero no entienden así los dirigentes. Un
836 poco abandonan esa cuestión que deberían formar a los jóvenes, a los niños, desde
837 chiquititos como una escuela de inducción a un proceso político de los shuar. No existe.

838 Entonces ahí, yo dije, no, creo que eso es de los problemas ahora que los shuar, los
839 chicos no quieren serlo es por esto pues, por la política, claro, desde las organizaciones,
840 ¿no? Las organizaciones han delegado a las direcciones bilingües, las direcciones
841 bilingües se han descuidado, ¿no? Y han dicho, bueno, que decidan las organizaciones.
842 Entonces hay una correlación. De ahí, los padres de familia han confiado en las er–/ en
843 las decisiones educativas, y en las organizativos dirigentes. Entonces, pobres guambras

844 no saben qué hacer, entonces buscan lo que encuentran, en el mercado. Entonces, ahí
845 hay una corresponsabilidad bastante fuerte ().

846 AGNES: La última preguntita, ¿hay también influencia kichwa fuerte, o sea
847 culturalmente o bilingüismo kichwa shuar, o sea, hay muchos shuar que saben el
848 kichwa?

849 SANTIAGO: Yo creo que es--/ en donde existe mayor diversidad cultural y lingüística,
850 Pastaza. Sí, es un centro de, de in-, interculturalidad y multilingüismo. entonces el
851 kichwa (), en caso de los kichwas sí han sido muy agresivos, ha sido una lengua
852 dominante, de conquista--(AGNES: También por los #misioneros# ¿no?) #Sí, por# los
853 misioneros y luego por ellos mismos. Por ejemplo qué es lo que ha llevado a esta, esta
854 conquista indiscriminada: Porque la mayoría, por ejemplo, los saparas terminaron
855 siendo kichwizados, toditos, eso es una, una muestra. Y también los haorani. Es
856 básicamente por intercambio de mujeres, matrimonios. () Como están cerca también,
857 lenguas en contacto, ya se abrieron, entonces y los matrimonios van creando, () este
858 tema del bilingüismo. Y además porque estos pueblos no tenían profesores en sus
859 propias lenguas. Han ido kichwas o shuaras, en el caso de los achuar. Los shuar fueron a
860 colonizar los achuar. Y también los achuar tienen una mezcla cultural por los
861 matrimonios. Entonces hay muchos achuar que son multilingües, hablan el achuar, pero
862 lo curioso es que muchos shuar, no, a ver, los shuar y los achuar han aprendido
863 fácilmente el kichwa, que yo conozco bastantísimos, porque sus mujeres son, son
864 kichwas o porque vivieron en una cultura kichwa, ¿ya? Pero difícilmente los kichwas
865 han aprendido el shuar y el achuar. No encuentro/ no conozco, no conozco. Pero sí, las
866 mujeres kichwa, que han aprendido algo, algo. Pero mayormente nuestras mujeres
867 kichwas y los hombres kich-, a ver, nuestras mujeres achuar y shuar y los hombres han
868 aprendido fácilmente la otra lengua, el kich-, el kichwa, básicamente. Yo no sé qué
869 tiene que ver, algún rato tenemos que investigar por qué este fenómeno. Pero los
870 kichwas difícilmente aprenden el shuar. Eso, aún teniendo mujeres shuar. Pero en
871 cambio un shuar que tiene una mujer kichwa, aprende, aprende. Yo conozco casos así.

872 Entonces históricamente, alguna () aquí (de) los curas, o de los/ porque los kichwas
873 vinieron de cargadores de los curas, s-/ filtraron estas palabras en, en kichwa que ahora

874 utilizamos, por ejemplo (chaka?), decimos mishi, decimos kuchi, decimos kachi,
875 entonces eso es kichwa, pero está shuarizado, ya nadie se da cuenta, muchos no se dan
876 cuenta, ¿no? Y están ahí, pero luego, ahora, digamos en esta generación, este año,
877 digamos, este siglo pasado, últimos si-, digamos última década del siglo pasado eh hay
878 este, influencia de los kichwas ¿no?, porque hay matrimonios múltiples, a veces por los
879 estudios, por el tema político organizativo, que nos vamos conociendo. A partir de la
880 CONFENIAE ya se jodió todo ((ríe)). Cuando se creó la CONFENIAE, cuando se crea
881 la CONAIE ya hay matrimonios entre nacionalidades, ya. Eso es lo que pasó, ya.
882 Entonces ahí se van ya, hay al-, algunos luego sobreviven, otros mueren.

883 Entonces, ahí también yo dije a los compañeros, () tenemos este problema de los
884 matrimonios, no sé si un problema, matrimonio con otras culturas debe haber una
885 política lingüística familiar, ¿no? Que nuestros hijos salgan dominando dos culturas y
886 dos lenguas, que ninguno se sobrepone () de la otra. Entonces eh creo que es que cada
887 quien quiere que sobresalga su, su cultura, pero para mí, yo no tuviese suerte, no,
888 porque, si hubiera hablado mi mujer otra lengua, yo hubiera aprendido, hubiera
889 aprendido y también hubiera ella aprendido. Pero ella me entiende, pero mis hijos más
890 bien, entonces ahí mi esposa ha sido tolerante. Ha pensado mucho en la cultura, se ha
891 metido en la cultura shuar, y ah saca valores positivos y los mismos, mi-, mis hijos
892 valoran, ¿no? Entonces por ahí he tenido una esposa contribuyente porque tolera y, y a-
893 eh en cierta (forma) insinua, no sé si eh la cultura shuar. Aunque la suya es (más?)
894 fuerte porque eso es lo que los guambras hablan ahorita, (ellos) hablan el castellano.
895 [...]

896 AGNES: Y, ¿tienes muchas esperanzas de que sobreviviera el shuar, de que siguan
897 hablando o de, que, se está perdiendo?

898 SANTIAGO: Sí, va a sobrevivir, yo creo que unos cincuenta años más. Sí, va a
899 sobrevivir unos cincuenta años más, pero, yo creo que una de las políticas lingüísticas
900 que debemos hacer urgente, es, este, dentro de la educación bilingüe, cátedra obligatoria
901 de la lengua y de la cultura shuar. Así para probar la/ para graduarse, pero ri-, rígida,
902 ¿no? Rígida, que en la lengua y la econ-, en la esc-, un colegio, ya, un colegio, desde
903 primer curso hasta sexto curso todo en lengua shuar. Así como se aprende en castellano.

904 [...] Shuar, si no, () pierde el año, lamento mucho, ¿no? Y además abrir otros espacios
905 académicos de aprendizaje (de) la cultura. Aquí me han pedido un montón de gente que
906 dé curso en lengua shuar pero yo, tengo que conseguir la metodología, () preparar
907 materiales, () audiovisuales, este eh textos ilustrados y bueno, [...] es cuestión de
908 financiamiento también, ahí tengo problemas.

909 Entonces con mi esposa hemos hecho un equipo, ella es diseñadora gráfica. [...]
910 Entonces dijimos en algún momento hacer libros para niños, [...]

911 Ahí va a terminar esto, academias o institutos serios para aprender la lengua y la cultura
912 shuar con todas las, las () didácticas pero que también las escuelas y colegios, sea una
913 materia más, obligatoria, si es posible, [...] en las comunidades shuar, esto. Pero esto
914 tiene que ser una decisión, de las autoridades. Si no, sólo cincuenta años le ponemos. Y
915 esto, claro, morirá la lengua cuando muera mis/ mi papá, mi abuelo, o cuando me
916 muera. [...] De aquí, la generación sigue hablando todavía, () cincuenta, cien años más,
917 () más. Pero en este tiempo, yo creo que de aquí próximos diez años, (tendríamos) que
918 hacer lo que te digo, una política lingüística muy fuerte aunque no venga decir el estado,
919 pero como shuar, queremos seguir viviéndolo, entonces decidir: “Señores ustedes
920 lingüistas, tres se dedican a crear nuevas palabras, ustedes me dedican aquí a hacer
921 textos, libros, ustedes se dedican a hacer () y ustedes se dedican a dar clases, en las
922 escuelas y colegios.” Una cosa así, bien hecha, creo que puede ser una, una alternativa
923 que contribuya a la sobrevivencia de la lengua y cultura shuar. ¿Por qué? O sea, puede
924 morir la lengua pero la, la, la identidad shuar no va a morir. Porque hay unos elementos
925 culturales que nos permiten, () nos permiten sentir orgullosos de ser shuar, de la
926 cuestión histórica. [...]

Entrevista con Ángel Ramírez, 23 de noviembre 2010, Quito:

1 AGNES: ¿Me explicas otra vez en que estás trabajando ahora?

2 ÁNGEL: Bueno, ahora estoy trabajando en el consejo de participación ciudadana y
3 control social [...].

4 [...]

5 AGNES: ¿Y clases de qué das en la #Salesiana#?

6 ÁNGEL: #En la Universidad Salesiana# estoy dando dictam– ehm, este, proyectos
7 educativos, y estoy dando eh administración educativa.

8 AGNES: ¿En Cuenca también?

9 ÁNGEL: Y en la universidad en Cuenca estoy dando cosmovisión indígena y también,
10 este, fundamentos de la educación intercultural. Esas, esas áreas estaba colaborando
11 allá.

12 AGNES: ¿Y hay muchos estudiantes shuar en Cuenca?

13 ÁNGEL: En Cuenca sí, bueno, el, el grupo terminó ya los estudios, de los 36 () han
14 sido como unos dieciocho de la nacionalidad shuar.

15 AGNES: ¿Y ya no hay este grupo entonces, o --

16 ÁNGEL: Lo que pasa es que ya terminó. Entonces ya se van a empezar nuevos
17 proyectos, eh sino que eso pasa por el tema de financiamiento. Si hay financiamiento
18 (sí?), si no hay financiamiento no.

19 AGNES: ¿Y el financiamiento viene del estado o --

20 ÁNGEL: Ahí hay dos vías: una es, hasta ahora (ha venido?) financiamiento de, de la
21 cooperación catalana (los) de España, y por otro lado del estado, entonces el estado

22 firmó un convenio con la Universidad de Cuenca para () (financiamiento) para eso.
23 Entonces es eso.

24 [...]

25 AGNES: ¿Y tú estudiaste lingüística o --

26 ÁNGEL: No yo ((ríe)), no, yo estudié ciencias de la educación, sino que por la parte de,
27 de mi tendencia digamos intercultural, he leído (), yo no soy lingüista, sí, pero lo que
28 más me encanta es la historia de la lengua, se llama la lingüística histórica, la lingüística
29 lingüística, no, no, yo me declaro nulo en eso. Les escucho, me gusta como plantean
30 fonemas, alófonos, y hasta ahí llego yo. () ((ríe)).

31 AGNES: Ahm, y, ¿pero tú trabajaste mucho con los shuar también?

32 ÁNGEL: Bueno, yo, yo/ mi formación humana fue con los Salesianos. Entonces de los
33 doce a los quince/ a los/ doce a los dieciocho años yo viví una época interesante de mi
34 adolescencia con los salesianos. Entonces yo estudiaba en Cuenca y, y todas las
35 misiones de los Salesianos estaban en Morona Santiago. Entonces, fin de año yo iba en
36 territorio shuar, entonces en territorio shuar tengo un montón de amigos desde
37 jovencitos que teníamos once, doce años. Entonces nos conocemos.

38 AGNES: ¿Y sabes hablar el shuar?

39 ÁNGEL: El shuar? No, yo entiendo el shuar alguna que otra palabra. Sé a veces
40 saludarles sí, pero mas allá no, no, no sé. Lo que sí me interesa mucho es la
41 cosmovisión shuar, la mitología shuar, de eso hay un ensayo que hice sobre
42 cosmovisión, eh cosmovisión amazónica, en donde (confluyó?) mucho la, bueno todas
43 las () indígenas, pero también la shuar.

44 [...]

45 AGNES: ¿Había también sapara en la Universidad de Cuenca?

46 ÁNGEL: Sí había, sí había. Mh, y lo interesante de los dos alumnos sapara era que ellos
47 (hablaban?) el kichwa pero terminaron hablando el sapara. (Es que?) hicimos toda una

48 reconstrucción de la, de la lengua y de la, bueno, la lingüística con los profesores
49 lingüistas. Pero a mí, lo que me interesaba era que reconstruyan el sistema de
50 conocimientos (que es) la cosmovisión. Y les, les, siempre les pedí que no me hagan los
51 trabajos en kichwa sino los trabajos en sapara y ahí salieron lindos trabajos. [...]

52 AGNES: ¿Pero en las clases se habla castellano, ¿no?, porque con varios (idiomas)
53 indígenas --

54 ÁNGEL: Bueno, ahí tengo una metodología: yo hablo en kichwa, en las clases y
55 después -- [...] Ahora, la metodología de aula: yo () (hablo) el kichwa, con parte de
56 castellano, y luego los trabajos en grupos en sus propias lenguas y las exposiciones en
57 sus propias lenguas. [...]

58 AGNES: Y, entonces, para la educación bilingüe, ¿lo ves importante poner la
59 cosmovisión y todo eso también?

60 ÁNGEL: Sí, para mí, hay, hay cuatro cosas, () (sistema de conocimiento) porque creo
61 que cualquier cultura del mundo es un sistema de conocimientos. La cultura occidental
62 tiene ya de la/ desde los griegos tiene todo un sistema de conocimientos, entonces la
63 cultura oriental, los chinos tienen todo un sistema de conocimiento (para decir grandes
64 culturas) y (no se diga así?) en las culturas pequeñas. (que en lo pequeño) de treinta
65 habitantes, eso ya es un sistema de conocimientos, entonces tiene que estar incluido.

66 El segundo aspecto () lo que (sería) la cultura, es decir las expresiones materiales de la
67 cultura, ¿sí?, desde la ritualidad () la festividad, tiene que estar.

68 La tercera cosa es la lengua. La lengua tiene que estar ahí, y () ser el vehículo que
69 fortalezca el sistema de conocimientos y finalmente tiene que estar la parte () vivencia
70 comunitaria. Entonces esa parte de vivencia comunitaria es cotidiana. Para mí eso debe
71 estar aparte de las visiones interculturales, (tienen que tener) una visión mundial de
72 todo, o sea, eso es, eso es, eso es importante. [...]

73 [...]

74 AGNES: ¿Sabes algo cómo están actualmente en las escuelas bilingües interculturales?
75 Así, si eso lo que tú dices, lo que es importante, si se está haciendo, o --

76 ÁNGEL: Bueno, yo hice mi investigación doctoral y/ sobre el uso de las lenguas en las
77 aulas y yo terminé muy apenado, porque lo que te digo yo a la final eso es (lo que se
78 dice) filosofía de la educación. Nos encontramos en las aulas por ejemplo: no se hablaba
79 de cultura, no se hablaba de la lengua, la lengua eh este era muy solamente tomada para
80 eventos folklóricos, eh no, no, yo terminé muy, muy deprimido [...].

81 Entonces no digo que (sea?) decepcionante pero ((saluda a una persona que entra)) a lo
82 que voy es que si no hay una, eh una política eh nacional, no funciona. Tú puedes ver en
83 los países europeos, si hay una política lingüística, funciona, si hay países bilingües,
84 funciona, entonces si acá no (le ven) la utilidad, no va a funcionar.

85 AGNES: Es como culpa del estado, debería imponer unas #leyes#.

86 ÁNGEL: #Claro#, digamos, debería proponer y apoyar políticas lingüísticas, el uso de
87 la lengua a nivel social. Entonces si tú le ves utilidad, (AGNES: como por ejemplo--)
88 como por ejemplo en los territorios ecuatorianos, en donde eh haya p-, donde haya
89 población indígena, los no-indígenas aprendieran una lengua indígena () (AGNES:
90 ¿obligatoriamente?) obligatoriamente. [...]

91 Eso no se va a dar, lo que se está dando, es lo que se llama el pluri- el pluriculturalismo,
92 es decir, sólo los pueblos indígenas (), no la sociedad ecuatoriana. Entonces no hay una
93 verdadera interculturalidad. Sí, eso se mantiene el estado nación que se llama, pero tú te
94 ves allá pero no me topen, y sólo nos llaman a integrarnos cuando les conviene, no
95 cuando ((ríe)) cuando de veras debería (haber) una política (aparente) todos pueden ()
96 (general) acceso a culturas y sistemas de conocimiento, que son parte del patrimonio
97 cultural del país, eso.

98 [...]

99 Por ejemplo, con Linda Westberg hablábamos este tema, y ella propuso, me parece
100 bien, la iniciativa de ella, de hacer estos software chiquitos [...] por ejemplo está el del
101 sapara y esta el del kichwa. Entonces que aprenda la gente, desde el castellano (). Pero

102 no hacer u— cosas gigantes, sino (estos) pequeños, pero difundirlos masivamente,
103 entonces él que quiere aprende y hacerlo de cada lengua, entonces imagínate, () cada
104 lengua tienes, tienes el software, tienes una máquina, tienes () el acceso (entonces)
105 aprendes. [...]

106 La idea es esa: generar pequeños, pequeños programas y lanzarlos y luego con una
107 política que apoya esta iniciativa, la gente puede tener acceso a todas las lenguas.

108 [...]

109 AGNES: ¿Y cómo, cómo ves ahora eso, los niños indígenas quieren aprender y usar sus
110 lenguas, #o# --

111 ÁNGEL: #Sí#, o sea nosotros () hace tres años (que) lancemos la colección de los ()
112 pedagógicos hubo, hubo una evaluación que hicimos nosotros sobre el uso de la lengua
113 con los niños. Los niños nos pedían más horas de kichwa, entonces eh esto es algo
114 histórico para mí porque yo diría, hace diez, quince años, los niños no querían y después
115 yo lo, lo, lo entendí porque muchos de esos niños (vivían?) los rezagos de lo que se
116 llama la hacienda, entonces la hacienda, el capataz hablaba el kichwa pero era para
117 latiguiar, entonces no querían aprender la lengua, en cambio estos niños del era
118 tecnológica quieren aprender todo, ¿no cierto? No les, no les molesta a ellos aprender
119 otra lengua ((saluda a una persona que pasa)) entonces es todo una, todo una nueva
120 generación [...].

121 Entonces, () luego de mi investigación doctoral lo que dije. lo primero es la
122 valorización, cuando tú valoras puedes aprender cualquier lengua. El rato que no
123 valoras, por más métodos que haya, no vas a aprender.

124 [...]

1 **Entrevista con Alejandro Menoza, 16 de diciembre 2010, Cuenca:**

2 AGNES: ¿Me puede explicar un poco en qué trabajan aquí, en qué trabaja usted?

3 ALEJANDRO: Ya, este se llama, este, este sitio: departamento de estudios
4 interculturales. Eh, entre sus primordiales es—, esta la principal formación universitaria
5 de las comunidades indígenas de las distintas nacionalidades. Este departamento se
6 inició como un pequeño programa que se llamaba lingüística andina y educación
7 bilingüe, ¿no?, eh para formar licenciados, docentes para la educación intercultural
8 bilingüe. Comenzamos con personas que ya habían hecho una carrera universitaria y
9 aquí se les dio un complemento un poco sobre la lingüística, un poco sobre la pedagogía
10 para que puedan ser docentes.

11 Eh, de esto se hizo tres licenciaturas y tuvimos más o menos unos setenta y cuatro,
12 setenta y tres alumnos graduados como licenciados en ciencias de la educación y ellos
13 están pasando un ochenta por/ cinco por ciento (de los alumnos) siguen prestando
14 servicio a la educación intercultural bilingüe. Sea como docentes o como técnicos
15 docentes. Luego hicimos otras dos licenciaturas-- perdóneme, estas tres licenciaturas se
16 hicieron en (quinsemestres?) porque eran complementos, nada más (de los estudios
17 superiores que ya habían hecho?). Luego hicimos dos licenciaturas, con la duración de
18 tres años cada una pero los alumnos eran alumnos a tiempo completo, no tenían
19 solamente el medio día de trabajo, sino el día entero, (por tres años?) incluidos los
20 sábados que trabajábamos y no había vacaciones, no había feriados, no había huelgas,
21 nada, entonces, todo perseguido. Y claro, el número de horas que ellos trabajaron,
22 superaron a las licenciaturas regulares () cuatro años, porque esa licenciatura regular se
23 hace () medio día cada día, y () tuvimos todo el día incluidos los sábados. Y las
24 prácticas también hacíamos en sus lugares en las comunidades, las prácticas de
25 capacitación. Eh, ahí tuvimos unos cincuenta alumnos como consecuencia () resultado
26 y están trabajando también/, en general, todos los alumnos que han sido de aquí,
27 digamos un noventa y cinco por ciento, son docentes. Son docentes y han venido ah
28 para formarse como docentes con título universitario. Es que son docentes sin título.

29 También hemos hecho aquí una maestría en educación superior con mención en
30 interculturalidad y gestión. Ahí se graduaron veintinueve, bastantes. Hemos hecho luego

31 un, una licenciatura más, que se llama, o se llamaba programa de formación de
32 investigadores de las culturas amazónicas. Es decir, formábamos a los indígenas para
33 que sean ellos los investigadores de sus propias culturas. Y logramos tener/ tuvimos un
34 buen éxito, eh veintinueve se graduaron, perdón, treinta y nueve, de seis comunidades
35 diferentes. Son los shuar, achuar, kichwa, todos los de/ todos son de la amazonía, shuar,
36 achuar, kichwa, cofán, sapara, waorani, creo que están todos, eran 6, ¿ya? Eh, se
37 graduaron, () hicieron sus tesis. Y ahora estamos trabajando precisamente en la revisión
38 de todas las investigaciones que ellos hicieron, revisión, sistematización, con el fin de
39 publicar todas esas investigaciones, para que sirvan de material o () para la educación
40 bilingüe de los mismos.

41 Ahora, aquí se ha dado un poco más de énfasis a la cultura, porque, en esta licenciatura,
42 porque son investigadores de las culturas amazónicas. Entonces este, esta licenciatura
43 tenía cuatro áreas, el área de investigación, era () (instrumental) para indicar las formas
44 de investigación, o tipos de investigación, métodos de investigación etcétera. Eh, luego
45 tenemos el área de lengua y comunicación, es literatura oral, semiótica, sociosemiótica,
46 cultura amazónica, eh, la lingüística en, en dos niveles, en el, en el nivel fonológico y en
47 el nivel morfo-, morfosintáctico. También se hizo un poco de lexicografía, entonces
48 algunos llegaron a hacer un vocabulario de sus lenguas, un vocabulario bilingüe, eh por
49 ejemplo sapara shuar, sapara mh español, eh kichwa español. Y eh las tesis también
50 desarrollan sobre sus culturas, () bastante material. Eso estamos revisando ahora para la
51 publicación, ¿no? Eh, como tesis hicieron también tres gramáticas, más decimos
52 trabajos para la graduación. Una gramática no puede ser una tesis. Eh, es una gramática
53 shuar, para la educación básica, () básica. otra sapara, y otra waorani. También () se
54 está revisando porque va a publicarse, ¿ya?

55 Eh ahora hemos hecho un diplomado para los docentes de los institutos pedagógicos
56 interculturales bilingües. Eh, son ocho institutos los que han participado aquí,
57 (digamos?) personal de och-, ocho institutos, y mañana se están incorporando como
58 diplomados ya. Se incorporan setenta y cuatro personas. Esto es lo que hemos hecho
59 hasta ahora.

60 AGNES: ¿Cuántos institutos superiores--

61 ALEJANDRO: Ocho.

62 AGNES: Ocho, en todo el país.

63 ALEJANDRO: Sí, interculturales bilingües, los otros son hispanos. [...]

64 AGNES: ¿Y los estudiantes son todos indígenas?

65 ALEJANDRO: Los estudiantes sí, los profesores no necesariamente. Los estudiantes sí,
66 es que viven en sus comunidades. () sí estamos en los dichos dos licenciaturas también
67 para las comunidades de menor población, o minoritarias, ¿no? con el auspicio, no se si
68 usted conoce esta ONG, que se llama Ibis de Dinamarca, ¿no?, eh, según yo he, he
69 escuchado, se trata de un grupo de jóvenes, que trabajan en bares () etcétera, y, y este
70 dinero que ganan dan para que se apoye a las culturas minoritarias, eh autóctonas.
71 Entonces, con el apoyo de Ibis Dinamarca hicimos una licenciatura de cuatro años, pero
72 ya no aquí. Las licenciaturas se hacen en las comunidades, es decir la universidad entró
73 a la selva con sus docentes. Se graduaron trescientos veintinueve porque funcionaba en
74 once centros diferentes, ya, a lo largo de toda la amazonía, dos en la sierra y uno en la
75 costa.

76 AGNES: ¿Había shuar y sapara partici#pando#?

77 ALEJANDRO: #De todo#, de todo, shuar, sapara, cofán, siona secoya, shiwiar, de todo,
78 kichwa.

79 Y ahora estamos haciendo otra vez esa misma licenciatura con el auspicio de la
80 dirección nacional de educación bilingüe y un poco también con el auspicio de la
81 agencia catalana para el desarrollo. También estamos en, en ocho lugares de la
82 amazonía, uno de la sierra y dos del oriente. Perdón, dos de la costa. Ocho de la
83 amazonía, uno de la sierra, sí, y dos de la, de, eh, de la costa, uno en Esmeraldas y otro
84 en Guayaquil.

85 AGNES: ¿Y los profesores van de aquí, de Cuenca--

86 ALEJANDRO: No necesariamente, escogemos profesores de todo lugar, hemos
87 llamado () presentar sus carpetas, según sus especializaciones, les damos la calidad de
88 docentes pasantes de la Universidad de Cuenca. Dan su curso y () no son, son
89 profesores de la Universidad. Eventualmente, a veces digamos va algún profesor de la
90 Universidad pero no van generalmente porque no pueden abandonar aquí, la docencia.

91 AGNES: ¿Y es a tiempo completo, cómo funciona, o son los fines de semanas de clase,
92 o –

93 ALEJANDRO: En, eh, ¿aquí en el oriente? (AGNES: Hm.) Eh, es, ahm, cómo se llama,
94 eh un sistema semipresencial. () número de horas bastante cargado. Entonces hacemos
95 eh dos semestres y cada semestre dividimos en dos grupos, ¿no? Pero no es todo el
96 semestre. Entonces lo que ocurre es que () quince días seguidos de clase con ocho horas
97 diarias, después otros quince días seguidos, () ocho horas diarias. y () ocho días
98 seguidos con ocho horas diarias. Esa es la parte presencial, y en, y en la época ()
99 pospresencial ahí se practica con los trabajos de la investigación, las tareas ()

100 AGNES: Los profesores entonces entran, se quedan este tiempo y después se van.

101 ALEJANDRO: Sí ().

102 AGNES: ¿Y cómo funcionan las clases en, o sea, en castellano o qué lengua, cómo es?

103 ALEJANDRO: Normalmente en castellano, ¿por qué? Como tenemos alumnos de
104 distintas lenguas, entonces los profesores, () profesores (no) saben la lengua () lengua
105 indígena, ¿no? a no ser que son indígenas, pero lo que ocurre es que casi todos los
106 indígenas saben el español. Unos mejor que otros, pero hablan español. Entonces los
107 mismos profesores que son indígenas dan también en español, porque eh () ahí están
108 mezclado en las distintas nacionalidades. Ahora, cuando es de la materia () gramática ()
109) sus lenguas ((contesta el teléfono)). [...]

110 Ya, entonces, por eso que se da más en español, ¿no? Eh y si es de/ si es la lengua de
111 ellos, () gramática español, kichwa, ahí sí, dan en su lengua, uno que sepa esa lengua.

112 AGNES: ¿Y entonces después salen de profesores a las comunidades #de# () #dan
113 clases en# las escuelas y los colegios

114 #Sí#, #ellos son# profesores, son profesores, ¿no? Pero están perfeccionandose para
115 obtener el título de docentes, sí. Entonces mientras ellos están en clase, el gobierno, el
116 ministerio, el DINEIB les da un substituto para ().

117 AGNES: ¿Y cómo funciona, ahm, en sus comunidades, por ejemplo shuar o sapara,
118 bueno, los sapara hablan kichwa, ¿no cierto?, la mayoría hablan el kichwa, entonces, a
119 veces resulta difícil, faltan palabras, ¿no?, en su idioma, si ellos aprenden las materias
120 en castellano después para dar la clase en shuar, resulta difícil por, por falta de palabras,
121 por ejemplo para decir computadora o esas cosas modernas, nuevas?

122 ALEJANDRO: Bueno, en kichwa y shuar no hay problema porque tienen, eh, los
123 kichwas están más en contacto con nosotros, conocen la terminología moderna
124 científica, tecnológica. Los shuar han hecho un diccionario muy enorme, grande, y
125 tienen bastante vocabulario. Ahora, () es que muchos de sus vocabularios, términos ()
126 lexicales, son creados por los autores. Eh en la lengua hay mecanismos para crear
127 palabras. Entonces la gente, no se si entenderá todo ese vocabulario, pero supongo que
128 harán seminarios de, de trabajo para indicar los significados de las palabras, algo así,
129 pero no he asistido yo, ni ni ni entendería una (clase?) en shuar por ejemplo, pero, e– e–
130 en, esto en shuar, y en, en kichwa. En las otras lenguas es un poco o bastante más
131 complicado. Porque inclusive los alumnos que están aquí no tienen la terminología
132 completa.

133 Eh, a mí me ocurrió esto porque yo le dirigía la ah gramática a un waorani, dirigía la
134 gramática, eh era director de tesis () trabajo () la gramática y le dije, y le dije que
135 hiciera bilingüe, ¿no? Entonces () castellano sabía porque yo le explicaba o a veces yo
136 le intervenía con la terminología, yo le dije: “y ahora pon, pon en tu lengua, ¿no?” Y
137 claro, luego me di cuenta que no coincidían las palabras. Le dije: “Pero tú estás, no estás
138 poniendo como debes poner, que tú me dijiste que esta palabra significa esta cosa y tú lo
139 estas poniendo como otra.” Y decía: “No puedo porque no tenemos los términos en
140 waorani.” Entonces ellos tienen todavía que inventar una terminología propia para decir
141 esas pa– ah ciencias, computadora, todo eso. No tienen todo el vocabulario, van

142 adaptando a las necesidades. Y a veces es complicado eh recordar/ a veces los mismos
143 creadores después no se acuerdan que hicieron ().

144 AGNES: ¿Y qué () opinión sobre como está funcionando la educación bilingüe en las
145 comunidades, en las escuelas bilingües por ejemplo, y, si hablan en sus idiomas o
146 hablan más en castella#no# o—

147 ALEJANDRO: #Bueno#, yo tengo una percepción muy personal. Eh, () que yo
148 trabajaba con ellos veinte años en formación de docencia de educación bilingüe y
149 hemos asistido a las, a las prácticas por ejemplo de los muchachos, y yo he visto
150 personalmente un cambio de actitud en la gente. Eh los niños antiguamente tímidos se
151 escondieron en un rincón, () topándose la cara. Ahora son totalmente espontaneos, ()
152 a uno le abraza, le saluda. () cambio de actitud es bastante eh positivo en el caso de ()
153 educación intercultural bilingüe. Es que antes, eh eh la ventaja es que, los profesores
154 son de sus, de su—/ miembros de sus comunidades, tienen confianza con ellos, no es el
155 hispanohablante que va con una prepotencia etcétera. Y ellos les trataban desde arriba,
156 ¿no? Aquí hay un tratamiento horizontal de compañeros. Entonces eso ha hecho que el
157 niño incluso se/ tenga interés por los estudios. Ahora, en cuanto a lo intercultural está
158 bien. Pero en cuanto a lo bilingüe no funciona todavía. Los mismos profesores que
159 deben dar/ que son kichwa hablantes por ejemplo, y deberían dar en kichwa sus clases,
160 dan en español. Posiblemente por esto que acabamos de decir, que no conocen bien la
161 terminología, no pueden adaptar el vocabulario o las expresiones de las ciencias, de la
162 técnica a sus comunidades, ¿no?, a su, a su lengua. Quizás esa es una de las razones por
163 las que no hablan en kichwa. O, o tal vez () a lo mejor es más facil hablar el castellano
164 porque ya estoy acostumbrado, esto puede ser.

165 AGNES: ¿Y pero entonces, piensa que se van a perder #estas# lenguas?

166 ALEJANDRO: #No#, no no no no. está ganandose terreno, poco a poco. () la
167 concienciación de que los profesores cada vez deben ir hablando más en su lengua. El
168 trabajo que han hecho ahora en este programa que se llama EIBAMAZ, educación
169 intercultural bilingüe para la amazonía, eh de elaboración de textos, de guías, está hecho
170 en sus propias lenguas. Entonces esto ya es un modelo para seguir () los demás ().

171 AGNES: En cuanto al, al currículum, también ahm, les dan clases de biología, historia,
172 esas cosas, ¿no cierto?, está adaptado eso a la cultura, o --

173 ALEJANDRO: Eh, sí, eh digo, un poco medio dudoso, el sí, porque se ha dado un (), (
174) está olvidando la cultura occidental para () énfasis a la cultura propia. Me parece bien,
175 como la reacción, pero tendría que también verse la otra cultura. Si no, dejamos, no no
176 estamos hablando de interculturalidad. Se está poniendo mucha énfasis en el aspecto
177 cultural propio, en la lengua, y eso me parece muy positivo, pero es como una
178 contrapartida. Antes nos obligaban a hacer esto, () hacer sólo de ellos, ahora hacemos
179 sólo lo nuestro. Eso está bien en cierto sentido pero está mal porque pierde todo el
180 concepto de () interculturalidad. No podemos vivir nosotros sin conocer al otro.
181 ((Interrumpe la secretaria))

182 AGNES: [...] Ya, pero entonces, ¿sería bueno también que las escuelas hispanas/ porque
183 en las escuelas hispanas no se aprende nada #sobre# las culturas indígenas, ¿no?

184 ALEJANDRO: #¡No!# Hay ahora, ojalá, () como recién están haciendo () en el
185 ministerio de educación intercultural y en el ministerio de educación, eh, ahí hay la idea
186 de incluir en los nuevos textos de módulos aspectos de las culturas indígenas, y eso ya
187 es positivo, ¿no? Espero que eso sí se haga. Porque no podemos exigir que sean
188 interculturales sólo los indígenas, ¿no? y nosotros mantenernos acá. ¡No! la
189 interculturalidad () es de todos y para todos. Entonces sí parece que se está dando este
190 paso, () escuchamos () las noticias, o leemos, eh va a darse este paso. Van a hacerse
191 textos oficiales en los que se incluyen aspectos de las culturas indígenas para que
192 conozcan los hispanohablantes.

193 AGNES: Pero los grupos indígenas, de lo que yo he escuchado, no están, están en
194 contra, ¿no? [...] (He hablado con) algunos, que están como con miedo de eso del
195 cambio en el ministerio de educación que va a ser uno solo para todos y los indígenas
196 están como con miedo de que les va--/ les vayan a quitar la, un poco la autonomía en las
197 decisiones de, del--

198 ALEJANDRO: Ya, yo me estaba refiriendo al aspecto académico, verdad, que debe
199 haber el, ese aspecto. Este otro aspecto, el de la autonomía, es decir, es un gran error del

200 gobierno. Porque gracias a esta autonomía o descentralización, así () llama, () gracias a
201 esta descentralización, () la cual el director nacional de la educación bilingüe puede
202 firmar convenios, ellos pueden hacer su propio currículo etcétera, gracias a eso, los
203 indígenas, niños y jóvenes han logrado tener su educación. () siempre estaban
204 obligados () segundo plano. Entonces esto sí es negativo. Espero que eh () ministerio
205 de educación intercultural si se da, sea verdaderamente intercultural. (AGNES: Que se
206 mantenga--)) Que se mantenga, y que () porque el señor presidente dijo: “Donde haya
207 más indígena que () un director indígena, donde haya ah más mestizos, () un director
208 mestizo.” Pero eso no soluciona la interculturalidad. Eso soluciona el problema político.

209 AGNES: En eso de mantener los idiomas también/ o sea, no son sólo los profesores que
210 juegan un rol importante sino también los padres, ¿no? ¿Cómo ve eso de por ejemplo
211 padres shuar, sí están hablando shuar con los hijos?

212 ALEJANDRO: Sí, cuando se inició aquí la educación intercultural bilingüe de manera
213 oficial, muchísimas comunidades indígenas se opusieron porque decían: “Para qué
214 necesitamos que nuestros niños o nuestros hijos hablen kichwa, hablen shuar, si el
215 castellano les va a dar una (apreciación?) social, les va a dar un cargo público. Con el
216 castellano van a ser respetados, no van a ser burlados, cuando hablan nuestra lengua se
217 burlan.” Ya, eso fue el inicio. Luego se fueron dando cuenta que eh la educación
218 bilingüe es provechosa cuando el bilingüe, cuando el () bilingüe la () es mayor, ¿no?,
219 la captación de los contenidos es mayor. Y sobre todo se han dado cuenta que sí vale la
220 pena mantener la lengua y también la (). Eh ahora se han dado cuenta que está bien que
221 se use el español, pero también está bien que se use la propia lengua. () se habla mucho
222 más de la educación bilingüe, hay seminarios de trabajo con los, con los profesores, con
223 los padres de familia, y eso va haciendo que tomen conciencia del valor de la educación
224 bilingüe por eso es que ya () levantamientos y todo por esto de ().

225 AGNES: Y usted, ¿en qué ve la importancia de que se mantengan los idiomas indígenas?

226 ALEJANDRO: Bueno, la importancia es el eh/ radica en que, toda lengua es expresión
227 de la cultura, ¿no? Eh en la lengua, aunque no nos demos cuenta, están encerrados
228 muchos aspectos, muchos paradigmas de la cultura. Eh, perdida la lengua se podrían
229 perder esas paradigmas culturales. () le voy a dar un ejemplo: en kichwa hay la palabra

230 “minga” y usamos también nosotros, los hispanohablantes: “vamos a hacer una minga”.
231 Para nosotros la minga es un trabajo comunitario, para los indígenas también es
232 comunitario, pero no termina ahí. Para los indígenas es un trabajo comunitario de
233 solidaridad, porque si yo tengo que hacer el techo de mi casa como indígena y llamo a
234 los demás para que me ayuden a hacer este techo de casa () una minga, no vienen sólo a
235 trabajar () a comer. Ellos vienen a trabajar, vienen con sus comidas, participan con los
236 demás. Y si yo algún día, eh/ o de mi requieren los otros que vaya a hacer un techo, yo
237 tengo que hacer () solidaridad tengo que ir a trabajar, tengo que llevar mis gallinas, mis
238 pollos etcétera. Ahí, hay la solidaridad y la () que es un concepto fundamental en la
239 cultura indígena. () manifiesta por ejemplo en el término minga. Coja usted el término
240 minga con el concepto hispano, se acaba un aspecto de la cultura. Y así, en muchas
241 expresiones, términos, de cada lengua, son referencias () la cultura. y no olvidemos que
242 cada, cada cultura indígena vive de acuerdo con su cosmovisión y de acuerdo con su
243 interpretación de códigos y esa interpretación está dada en su lengua. ()

244 AGNES: Ahm, y de los sáparas por ejemplo, como ya casi/ hay muy pocos ancianos ue
245 todavía saben el idioma, ¿no cierto? ¿Piensa usted que sí se puede rescatar el idioma si
246 ya muy muy muy pocos hablan ()?

247 ALEJANDRO: Pues () después, no, eh vamos a ver, lamentablemente, de, de los
248 sápara, que— quedó sólo uno, () dos, una pareja, una mujercita y un varón. () aquí un
249 sápara, Froilán. Eh, él está haciendo su estudio sobre lingüística, está haciendo sobre
250 gramática, y él, eh va a ser uno de los impulsores de la recuperación de la lengua. Yo
251 no creo eso una cosa imposible. Difícil tal vez, pero no imposible, porque ya tenemos
252 el, el ejemplo de los saraguros. los saraguros casi perdieron el kichwa, muy pocos
253 quedaron hablando. Ahora con la educación bilingüe, los saraguros ya están hablando
254 en kichwa en sus familias. Entonces hay esperanza.

255 AGNES: ¿Usted sabe algún idioma indígena?

256 ALEJANDRO: No, () hago es ayudar a describir esas lenguas, con los conocimientos
257 que tengo de lingüística, ¿ya? Yo mismo hice un trabajo de graduación, sin saber el
258 kichwa (). Para describir una lengua no hace falta saber la lengua, es suficiente con
259 saber las, las técnicas, (metodologías?) y tener unos buenos informantes

Entrevista con Ricardo Ushigua, 13 de diciembre 2010, Puyo:

1 AGNES: ¿Me puedes explicar en qué trabajas, qué es tu responsabilidad?

2 RICARDO: Yo soy profesor, hace dos años atrás me dijeron director de educación
3 bilingüe/ trilingüe sapara. Y ahora estoy con cargo de director de educa--, de educación
4 sapara, estoy trabajando hasta tres años. Cumpló estos tres años tengo todo el verano en
5 mi comunidad. [...]

6 AGNES: ¿Dónde aprend--/ o en dónde estudiaste?

7 RICARDO: Yo me estudié, no me estudié cuando yo era niño, yo me estudié ya cuando
8 tenía veinticinco años, yo no tuve por ejemplo desde primer, primer grado hasta sexto
9 grado teníamos educación hispana. A nosotros nos venía a ver en el, en el año tres meses,
10 nada más, y así nos hicieron, así nos hicieron acabar. Y acabamos, a los quince años
11 acabé la escuela, después me salí acá a la ciudad buscando dónde estudiarme, y para
12 estudiar era mucho dinero.

13 De ahí me fui/ comenzamos a organizar a, en el año milnovecientos setenta y, no,
14 ochen--, noventa y siete. Estábamos luchando y luchando y (sacamos?) una
15 organización, cuando nos declararon a/ en el mundo que nosotros no existíamos, nos
16 declararon, y nosotros, hasta mientras fuimos organizando y organizando y después
17 comenzamos a contratar, este, vinieron unos, unos lingüistas, () haciendo una
18 organización y eh este, conta--, contactamos con algún lingüista, un lingüista vino (y
19 hacía?) una invest--, investigación sobre nuestra lengua. () con cuatro comunidades una
20 asociación, después (íbamos?) poquito, poquito, poquito fortaleciendo, fortaleciendo,
21 fortaleciendo y nos/ hicimos unas grabaciones este, sobre (de la?) lengua, hicimos unas/
22 un documental de la (nacionalidad?) sapara y la mandamos a través de, a través de, del
23 UNESCO que estaban haciendo (premio?) y ahí nos reconocieron, en el mundo
24 reconocieron, () en el Ecuador nos dieron ningún () a hacer este reconocimiento.

25 (Bueno, de ahí?) hemos estado trabajando, bueno, nosotros antes, antes que nosotros
26 organicemos, nuestros centros educativos han estado botados, no hemos tenido
27 profesores, por eso hay analf--/ están analfabetos bastantísimos (donde nosotros?), pero

28 como ya (está?) funcionando nueve años, ahorita tenemos bastante, jóvenes, hemos
29 hecho terminar los que no sabían leer, ya saben leer, los adultos también ya y hemos
30 metido bastantísimo eh la parte de la educación y estamos/ todos los centros educativos
31 tienen de nosotros/ profesores de nosotros y también nos faltan a (dar?) siete centros
32 más para ya completar todos los centros.

33 Y el territorio de nosotros es más o menos cua-/ quinientos ochenta y cinco mil
34 hectáreas y no vivimos en una sola parte. Vivimos en, en, son dos ríos, río Conambo, río
35 Pindo Yacu. En ese río Pindo Yacu estamos dispersas las comunidades, una está en la
36 cabecera, otra en la mitad, otra (). Para llegar a otra comunidad son dos días, tres días,
37 cuatro días. (AGNES: ¿En barco?) Eh, sí, en canoa, en canoa. Por ejemplo para una
38 visita de todas las comunidades se hace un mes, un mes. Y ahí vivimos nosotros, eh en,
39 nuestra, co-, con nuestra gente, con nuestras comunidades, ahí cultivamos yuca y
40 plátano, y hay (papachina?), camote, todas estas cosas, y nosotros cultivamos, comemos
41 ahí mismo, no, no sacamos para vender, es, para sacar es difícil acceso, () de
42 materiales. En eso vivimos nosotros.

43 Bueno, de nuestra cultura, no, todavía no están viviendo el mundo con dinero. Nosotros
44 seguimos manteniendo el trueque pero siempre nosotros por ejemplo, (ahí hay) veces
45 así, vienen (a colaborar?) a nosotros algunos (cooperantes?), nos colaboran con algunas
46 cositas. Con eso, con esa (comunidad?) compramos (), es, el sal es más importante para
47 nosotros, y también fósforo, también un poco ropa también. Pero más se compra el sal y
48 no, y también, este, no, por ejemplo no tenemos por ejemplo no () no manejamos
49 mucho dinero ahí. Estamo- vivimos (todavía) en ese mundo de, de nuestra económico,
50 (es?), por ejemplo los productos. En eso vivimos. [...]

51 Y los niños/ ahorita tenemos al, el, la, la primer promoción (vamos a?) terminar de aquí
52 en dos años más vamos tener, vamos tener diecisiete bachilleres, y ocho licenciados, en
53 la, a los profesionales de la nacionalidad sapara. Ahí estamos nosotros, así hemos
54 venido trabajando durante los nueve, nueve años () pero antes que no salga esta
55 educación bilingüe hemos estado absolutamente botado, nadie, no nos han tomado en
56 cuenta, por eso por ejemplo actualmente ahorita es preocupante para nosotros para la
57 nacionalidad sapara, y especialmente para todas las nacionalidades que viven en la

58 (sel?–)/ en la amazonía. Ahorita el gobierno quiere hacer una sola educación. Para
59 nosotros, si hacen una sola educación es, quedaremos hace veinte años atrás,
60 (vivíamos?) botados lo mismo. Eso es la preocupación, bastantísima de nosotros.

61 Así hemos estado trabajando y tenemos nuestra propia régimen, en los centros
62 educativos trabajamos por ejemplo desde, desde este mes de diciembre al mes de, son
63 cinco meses pasan los profesores, hasta abril.

64 AGNES: ¿Siempre un profesor se queda cinco meses y después--

65 Sale, si quiere salir, sale, pero que son, algunos son, los profesores son de la misma
66 comunidad. Salen y se, (hay?) veces salen acá para comprar (alguna?) ropita o salen a
67 comprar sal para la comunidad y s–, de ahí n–, de ahí salen en (este?) mes de abril, mes
68 de mayo todas las comunidades se van a la, hacer la cacería, a hacer la pesca, a
69 recolección de frutas, pasan en la selva los niños. Porque esa es nuestra costumbre.
70 Nosotros según nuestra costumbre, nuestra () familiar (hemos hecho?) nuestra régimen,
71 de ahí, todo mes de mayo, después, junio, entran otra vez, entran junio, salen
72 noviembre, así mismo en mes de noviembre los, los de la comunidad, se van, toda la
73 familia se van a hacer pesca, sacar huevos de (charápa?), así. Todo mes de noviembre,
74 después otra vez mes de, por ejemplo, mes de diciembre otra vez (vienen?) en la
75 comunidad. Eso es nuestra régimen.

76 Así estamos trabajando y, y, y lo único nosotros en las comunidades por ejemplo, las
77 autoridades de la, de aquí, del, de la provincia, por ejemplo no nos dan construyendo
78 una edificio (como aquí consruyen) a cada rato se quebra, (hacer nuevos edificios?)
79 Nosotros, lo,la, propio esfuerzo de nosotros, las comunidades han construido una
80 escuelita. () Así hemos construido y en eso estamos en los centros educativos. Así
81 hemos trabajado. Reciénmente hemos también, hemos tenido, hemos tenido también
82 los/ las uniformes que está dando el gobierno, nos ha dado unas ropitas para los niños lo
83 que, lo que nunca hemos tenido. Qué vamos a decir, hemos agradecido al gobierno, y
84 así hemos estado trabajando, (hay?) algunos beneficios que nos ha apoyado este
85 gobierno, pero por otra parte nos quiere terminar, por otra parte está () poquito poquito.
86 Así estamos trabajando y así hemos venido funcionando.

87 AGNES: ¿Y la-/ los materiales que, que utilizan en las escuelas, cómo son? ¿Son del
88 gobierno o de ustedes mismos, de la DINEIB?

89 RICARDO: Son algunos hechos de nosotros mismos y otros son, algunos son (dado?)
90 por el ministerio, los, especialmente los libros, eh los demás son, este, algunos, este,
91 (unos fundaciones?) nos han ayudado a sa-/ a elaborar unos materiales. () por ejemplo ()
92) nos ayudó, EIBAMAZ nos ayudó, también () algunos libros en idioma sapara.
93 EIBAMAZ, EIBAMAZ y también el ministerio de educación, poqu-, poquito nos han
94 ayudado. Son estos materiales (que?) nos han ayudado.

95 [...]

96 AGNES: El kichwa es lo que más hablan, ¿no cierto?

97 RICARDO: Sí, hemos, este, algunas comunidades hablan kichwa pero en otras
98 comunidades se habla sapara también algunos, la mayor parte hablan así dos familias ()
99). Donde que íbamos a ir hay una familia, la profesora sabe un poco/ habla () sapara.

100 AGNES: ¿Y español también saben mucho o, o-?

101 RICARDO: Las profesoras sí, pero la comunidad no, comunidad no sabe muy, poquito,
102 poquito.

103 [...]

104 AGNES: ¿Y el curriculum, el currículo, cómo es, qué materias (enseñan?), como en las
105 escuelas hispanas o es más, tratan más temas de su cultura, de ()?

106 RICARDO: Nosotros más, () de la cultura, hemo-, del, del, del currículo, () aplicado
107 un poco un poco por ejemplo () no damos la historia de Simón Bolívar, no, son dejados
108 esas cosas, por ejemplo, por ejemplo algunos festivos, días festivos por ejemplo, este,
109 muerto de Jesús, Niño Jesús, Batalla de Pichincha, algunas cosas, Semana Santa, ¿no?,
110 hemos dejado. No, no hacemos nada. Y también, nosotros más, este, más hemos estado
111 aplicando por ejemplo cómo era la cultura de nosotros, cómo son las culturas de otras
112 nacionalidades especialmente del, del Ecuador mismo. Todas esas cosas (hemos estado

113 aplicando?). Ahora estamos haciendo un currículo en idioma de nosotros. Todavía no
114 está i-, impreso, pero sí estamos haciendo. Saldrá más o menos fines de diciembre o si
115 no, marzo, abril estará saliendo el currículo que estamos haciendo (por, por el?)
116 programa.

117 Y hay, nosotros por ejemplo trabajamos siempre por unidades, los centros educativos,
118 todos los centros educativos trabajan por unidades, no trabajamos por grados como,
119 como aquí en la ciudad trabajan. Y nosotros no tenemos/ no hay pérdida del año
120 también. Y nosotros por ejemplo, cuando estamos dando clases, más enseñamos a los
121 niños más práctico antes de estar hablando de teoría. Porque nuestra costumbre es, más
122 es práctica. Por ejemplo, tú, si quieres enseñar pescado, vas a decir por ejemplo, por
123 ejemplo () : “Este es un pescado” No, tú tienes que coger el pescado y (). Estos son los
124 diferentes pescados. Este es un (), este es ().” Así es, hay los niños por ejemplo más se
125 aprenden más rápido. No son/ por ejemplo nuestros niños, especialmente yo también
126 cuando era niño, mi, mi padre nunca me enseñó por ejemplo como historia diciendo así
127 se hace la cacería, así se nada o así se, este, hay que ir en la canoa, ¿no? Coja la canoa y
128 (). Eso es más lógico y así hemos enseñado a los niños y así se aprenden bastantísimo.
129 Por ejemplo, nosotros aquí, todas estas cosas son del medio, por ejemplo esto es pap-

130 [del resto de la entrevista lamentablemente no tengo grabación porque mi grabadora se
131 apagó sin que lo había notado]

Entrevista con José Nantipia, 15 de diciembre 2010, Bomboiza:

1 JOSE: Bomboiza, estamos en Bomboiza, cantón Gualaquiza, provincia Morona
2 Santiago. Este es un instituto superior pedagógico intercultural bilingüe, somos de la
3 nacionalidad shuar pero también eh atendemos a estudiantes achuar y ahora están
4 tambien estudiantes mestizos. [...]

5 Antes teníamos también algunos estudiantes kichwas de Saraguro, otros eran de
6 Zamora, pero ahorita están sólo estudiantes shuar y achuar. (La mayoría), el noventa por
7 ciento shuar, de ahí cuatro, cinco achuar. () Este instituto es pedagógico. Aquí estamos
8 formando para profesores de educación primaria, ahora estamos formando para
9 profesores de educación básica, de primero a décimo nivel, entonces-- (AGNES: Primer
10 nivel es donde entran a los cinco años.) Sí, sí, a los cinco años de edad, y luego, hasta
11 décimo nivel. Terminan el décimo nivel y van a bachillerato () (AGNES: De quince a
12 dieciocho más o menos.) Sí, más o menos y luego para el post, unos, otros van a la
13 universidad, sí. (AGNES: #Y aquí mismo--#) #Aquí# hacemos el post-bachillerato en
14 tres años. Dos años aquí, teoría, todo lo que es pedagogía, metodología, prácticta,
15 (supervisión) y luego al último año van a las escuelas, (a las comunidades) a practicar ()
16) profesores.

17 Entonces, ahora, eh tenemos ya un grupo que ya están, () ya están trabajando y por esta
18 vez el ministerio de educación () nacional estaba apoyando con un pequeño, una
19 pequeña (), son cincuenta dólares mensuales. (AGNES: ¿Para cada estudiante?) Sí, para
20 cada estudiante porque ellos necesitan, están solos, ¿no? [...]

21 Ellos regresan terminando la práctica en junio, o sea son 10 meses, en junio regresan y
22 se graduan. Les damos el título de profesores de educación básica, nivel tecnológico, ()
23 (ahí?) estamos formando. Ahora, después tenemos también eh propuesta para formar de
24 cero, a cuatro años, (de cero) a cinco años. () pero no tenemos presupuestos, no, no
25 atendemos nosotros. La dirección provincial está atendiendo, pero a pocos, no a todos,
26 algunas comunidades están atendiendo. Aquí decimos EFC, educación eh familiar
27 comunitaria. () no tenemos presupuestos (). Eso es la, digamos el, lo, el objetivo de
28 nuestra institución educativa. Tenemos un plan, tenemos un proyecto, tenemos () todo.
29 () cada año hacemos un plan, la planificación. Este es un () un colegio fisco misional,

30 está (representada?) por misión religiosa, se llama salesiana, () obra educativa
31 salesiana. Usted seguramente escuchó de () Don Bosco, () acá, misiones salesianas,
32 colegios, escuelas salesianas, fisco-misionales salesianos, [...], en todo el país, aquí en
33 el Ecuador, ahora () la universidad () más hay en Quito, Guayaquil, en Cuenca, por acá
34 hay pocos.

35 AGNES: Y aquí en el instituto, ¿hay escuela y colegio?

36 JOSE: Sí, aquí es escuela y colegio, pero serían/ claro eh, () abarca desde la básica a
37 bachillerato y todo el instituto tenemos el post-bachillerato. Ahora tenemos pocos
38 estudiantes porque no hemos/ sí () promoción, sino lo que pasa es que aquí hay el
39 instituto de Bomboiza, por el Pastaza el instituto Canelos, hay también varios
40 estudiantes shuar, hay más grupos, eh nacionalidades, shuar, achuar, los wao, los
41 waoranis, están los siona, secoyas y más al norte hay otro instituto, () por Colombia,
42 Sucumbíos, instituto Limoncocha. Ahí hay también estudiantes shuar, kichwas de la
43 amazonía. Entonces en el oriente (están) los tres institutos, pero el que tiene más es
44 Canelos, ahí están bastantes, Pastaza, en el Puyo, () ahí hay bastantes pueblos. Nosotros
45 estamos al sur, aquí, con frontera con Zamora, tenemos pocos ahora. Y además hay el
46 internado, aquí no hay capacidad para más de cientos, es poco. Sólo atienden a
47 cincuenta barones y acá a cincuenta mujeres, sí, no hay más. Pero hay bastantes
48 candidatos.

49 () lo que necesitamos es ahora juntar plata para ampliar el internado para atender a más
50 estudiantes porque allá están, (los estudiantes?) () bachillerato, no hay colegio y no
51 tienen plata. Entonces estamos buscando becas, estamos buscando ayuda a través de la
52 misión salesiana (a ver si podemos?) traerles aquí, para que estudien. El problema es de
53 la plata, no/ el gobierno nacional, ministerio de la educación no da mucho dinero, no, no
54 hay mucha ayuda. [...]

55 Más o menos están aquí unos trescientos estudiantes, desde escuela hasta post-
56 bachillerato. [...]

57 AGNES: Y, ¿cuándo se fundó el instituto?

58 JOSE: Este instituto, de, bueno, antes era escuela aquí, hace cincuenta años [...]
 59 internado salesiano, sí, () primero era escuela para barones, y escuela para mujeres.
 60 #Después#--

61 AGNES: #Y, ¿en# esa época enseñaron el shuar, #o no#?

62 JOSE: #Claro#, sí, este instituto es bilingüe, #bilingüe#.

63 AGNES: ¿#Siempre# era?

64 JOSE: Siempre ha sido, y además hay materias shuar, kichwa, algunos, hemos
 65 elaborado () aquí un diccionario shuar castellano, nosotros los profesores, y hay libros,
 66 proyectos digamos () de shuar, algunos compañeros profesores dan shuar, otros no,
 67 porque hay hispano. ()

68 AGNES: ¿Y no hablan el shuar?

69 JOSE: No, ellos no.

70 AGNES: ¿No es un, no es un requisito para ellos, para #enseñar aquí#?

71 JOSE: #Sí hay requisito# pero no se aplica ((ríe)), es un requisito, pero como no hay
 72 mucha gente, () se presenta la carpeta () ahí no más.

73 AGNES: Ah, porque hace falta gente que sepa shuar.

74 JOSE: Claro, nosotros no tenemos profesionales por ejemplo para físico matemática, no
 75 hay, para cultura física, no hay, para música, no hay. Profesores para médico, ()
 76 estamos, no tenemos médico. Y no tenemos, o sea, () no tenemos plata, el estado no da
 77 para/ aquí necesitamos muchas cosas [...].

78 AGNES: ¿Y en las clases entonces con los profesores que sí saben #el shuar# hablan,
 79 hablan más el shuar, o--?

80 JOSE: #Sí claro#, los profesores () elaboran eh, bueno () son los profesores que (dan?)
 81 la materia de idioma shuar también, desde primer nivel [...], además de esto tenemos la

82 española, la española, digo, castellano, post-bachillerato damos lenguaje instrumental,
 83 también está el inglés, desde, inglés desde la básica, bachillerato y post. Y luego, como
 84 es colegio religioso también se da orientación cristiana, pero eso dan los padrecitos o
 85 madrecitas.

86 AGNES: ¿Pero también hay clases sobre cultura shuar?

87 JOSE: Sí, sí, sí claro, sí. Esos son las limitaciones o falencias que tenemos, no estamos
 88 completos completos, nos falta completar. De todos modos tenemos el programa de la
 89 dirección nacional bilingüe, de la dirección provincial, a veces nos apoyan o a veces no
 90 nos apoyan, pero estamos trabajando.

91 AGNES: Y los niños que vienen, ¿cómo ve usted, ha-/ saben el shuar o ya no?

92 JOSE: Ah, aquí hay un problema, aquí se está dando lo que se llama la aculturación.
 93 Anteriormente los hijos de los profesionales () nacional, provincial, nuestros hijos
 94 prácticamente no hablan, no, no, no aprenden el shuar desde chiquitos. () están en
 95 contacto con los hispanos, todos los días, todos los días están en contactos con los
 96 hispanos, con sus compañeros, con profesionales, con estudiantes, con gente del campo
 97 y de la ciudad. Entonces aquí en el país hablamos todos un solo idioma, español.
 98 Entonces ya nos hemos acostumbrados a sólo #castellano#, (AGNES: ¿#En la casa#--)
 99 monolingüe, en la casa, todo, sólo castellano. Entonces ahí, () chiquitos (), pero los que
 100 están ahí, más adentro en las comunidades, las fronteras, ahí los chiquitos sí saben bien
 101 el shuar, () manejan bien.

102 Aquí tenemos un porcentaje más o menos serían cincuenta porciento de chiquitos que sí
 103 hablan shuar. () estudiantes, en el bachillerato que sí hablan el idioma shuar. Por eso
 104 que los profesores dan las clases de idioma shuar y nosotros también que somos
 105 profesionales y los hispanohablantes recibimos cursos de idioma shuar. Esta es la
 106 situación general digamos de aquí, de nuestra institución.

107 [...]

108 Tenemos departamentos, () departamento de lengua y cultura donde se difunde, se
 109 promociona la lengua, la cultura, la música, la danza shuar. Aquí tenemos formado una

110 academia. El compañero/ los compañeros son engargados para ehm, eh repasar, para
111 aprender, enseñar () músicas y danzas y, y aquí de Bomboiza nos vamos a otras partes,
112 a las comunidades, a varias ciudades o algunas instituciones que invitan, vamos a ()
113 presentar bailes. () En cierta manera por lo menos en el arte musical promocionamos la
114 cultura shuar, que es la música, la danza, eso hacemos, este departamento.

115 Ahora, hay otro departamento de, pastoral, donde es todo sobre la religión, sobre la
116 misa, sobre la vida cristiana. Hay otro departamento que () que está encargado de la
117 orientación de los estudiantes ().

118 [...]

119 Por otro lado también tenemos la minería, viniendo de otros países, () convenio
120 internacional que hace el gobierno () internacionales (), hay un peligro que (quieren
121 destruir) la naturaleza (). Pero algunos entienden, otros más ven la plata. () los jóvenes
122 no, no trabajan en sus fincas, en sus casas () plata () tienen moto, tienen esas cosas,
123 ¿no? Eso hace la compañía, pero bueno, vamos a ver qué pasará (). Hay un grupo que
124 quiere a la compañía, otro que no quiere destruir la/ el (medioambiente?) ().

125 [...]

126 AGNES: ¿Y usted habla shuar en las clases o más castellano?

127 JOSE: () yo doy inglés, yo, doy inglés. Yo mezclo inglés, algunas palabras que no
128 entienden en shuar, mezclo kichwa también, yo aprendí kichwa también, pero como
129 usted dice, no practiqué o sea, pero más o menos para saludar, para, inglés también ()
130 un poco, estoy dando el post-bachillerato el inglés, pero el inglés que ellos van a dar
131 (algunos?), porque ahí van a ser profesores de todas las materias, son como todólogos.
132 Solito, hay un profesor que solito va a dar desde, seis grados, solito, entonces tiene que
133 aprender toda la materia, todo el () la gramática, matemática, ciencias, sociales, cultura
134 física, música, inglés. Entonces yo estoy dando ese inglés que ellos van a dar ().

135 AGNES: ¿Les, les gusta más aprender el #inglés# que el shuar?

136 JOSE: #Claro#, claro, también, a los chiquitos les gusta más el inglés, sí. En la básica
137 usted puede preguntar () en inglés y los chiquitos saben, saben más inglés que shuar
138 ((ríe)) ().

139 AGNES: ¿Piensa que se pierde el shuar?

140 JOSE: Claro, ese es, por eso le digo, el fenómeno de la aculturación, es que eso es a
141 nivel nacional, a nivel provincial, a nivel de (pueblos?). [...] Se sienten acomplejados,
142 sí, por eso incluso () en cuanto a la comida también. Entonces, nosotros tomamos
143 chicha, chicha (que hace nuestra madre), que algunos jóvenes ahorita, no todos, pero
144 hay unos que no quieren, no, no gustan (), pero sí quieren la cola, la coca cola. Esta es
145 la aculturación, () eso es a nivel mundial, en todas partes (hay?) eso. Por la moda, se
146 van a la moda, (el pelo), la cabeza, se ponen aquí unas cosas, se pintan, tatuados hasta
147 dónde (yo decir?) interior, exterior ((ríe)). Pero eso es a nivel mundial () jóvenes, un
148 tiempo, después ya les pasa [...].

149 AGNES: Pero, viene también de los/ ¿de qué viene eso, también de los padres que no
150 hablaban shuar con ellos?

151 JOSE: Claro, no, no, aquí hubo un fenómeno. Antes, cuando llegaron los primeros
152 misioneros, para dominar al shuar, prohibieron que hablen el shuar, aquí, yo estaba
153 interno.

154 AGNES: ¿Usted #estudió aquí# #en la escuela#?

155 JOSE: Yo (#estuve, estuve?#) interno acá. En la #escuela#. Sí, como no había colegio,
156 yo estudié (en?) colegio en Cuenca y (Manta?). Pero ellos prohibieron, los primeros
157 misioneros. Ahora los otros misioneros en cambio cambiaron la, la, la, la problemática
158 que había () ahorita nuestros padr-- estos libros son escritos, son escritos de ellos
159 mismos, () salesianos, diccionarios. Acá está un padre, viejito, sabe el shuar, da la misa
160 en shuar, (predica) en shuar. Había un polaco que vino acá, no, no era polaco (),
161 comenzó a dar misa en shuar. La gente estaba contenta.

162 AGNES: ¿Y usted estudió en la universidad?

163 JOSE: Claro, soy estudiante en la universidad, (AGNES: ¿En dónde?) en, en, Cuenca.
164 Ahí sacamos el título de eh profesores de educación intercultural bilingüe, sí.

165 AGNES: ¿Y ahí estudió/ o sea, los estudios eran en castellano?

166 JOSE: ¿En Cuenca? Claro, todito en castellano, sí. Menos los que daban en kichwa, ()
167 pero eran kichwa hablantes, el resto sólo en castellano en Cuenca en la universidad. En
168 la universidad de Loja también todo en castellano, nada de shuar. Eso es. Entonces yo,
169 como le digo, el problema que tenemos aquí es el problema de la aculturación, eso. Es
170 un fenómeno que pasa en (), incluso en los nombres, ¿no? Nosotros como shuar así
171 como los chinos, japoneses tienen sus propios nombres, no cambian. En cambio,
172 nosotros cambiamos. Hay shuar, ¿no?, jóvenes, niños, niñas, les gusta nombre de
173 extranjero. Aquí, hay niños que se llaman Michael, imitando a Michael Jackson, pero no
174 son gringos pues, somos shuar, deberían poner nombres shuar pero como les gusta ().
175 Entonces ese es el fenómeno que se llama aculturación. Pero aunque la mona se vista de
176 seda, mona queda pues ((ríe)) o ¿qué? [...]

177 AGNES: Qué se podría hacer en contra de eso?

178 JOSE: A ver, luchar contra eso? Bueno, nosotros en lingüística, () hay que pul--, hay
179 una, cómo se dice, un fenómeno, una técnica, un método que se dice purificación del
180 lenguaje. Pero eso yo creo que es un poco difícil. Purificar el lenguaje, un idioma es, la
181 cultura, es difícil, pero no es imposible. () todos nosotros, como somos shuar,
182 deberíamos primero ser shuar auténticos, poner a los (niños) nombres shuar, hablar en
183 shuar, todos los programas en shuar, y eh todo, todo lo que hay aquí, nombres de
184 escuelas, colegios, ríos, todo () en shuar. Porque ahorita por ejemplo nosotros somos
185 Bomboiza, mal dicho Bomboiza pero así es la costumbre. (Bumbuiz?) se llama,
186 (Bumbuiz) porque aquí había () cantidad de hojas de (), bumbú, eso es, una hojita ¿no?
187 Había harta hoja, entonces pusieron aquí ese nombre, Bumbú, Bumbuiz es. Por eso la
188 comunidad acá no es Bomboiza, es Bumbuiz. Pero en cambio aquí la misión, la
189 parróquia se llama Bomboiza. Así () como Gualaquiza. Guaquiz debería ser, pero es
190 Gualaquiza. Así es a nivel nacional, internacional. [...] Claro, sí se puede purificar pero
191 (), [...] el gobierno, aunque este gobierno dice que sí se ha hecho perder idiomas,

192 idiomas indígenas dice pero (en cambio él dice no más?), sólo escribe, sólo habla, no
193 practica.

194 AGNES: ¿Y no hay, no hay posibilidad de poner por ejemplo los nombres de las
195 ciudades, de los pueblos en castellano y también en shuar?

196 JOSE: Algunos, algunos, claro, algunos sí están cambiando. Yo veo por ejemplo
197 incluso a nuestros hijos (), compañeros, sí les ponen nombres en shuar. () Yo tengo a
198 mi hijo puesto el nombre Diego, (), al ultimito lo rescaté, a dos rescaté, Diego
199 (Tuntiaki?) (), el otro está trabajando aquí en Gualaquiza, se llama Edwin (Cashihin?),
200 o sea tiene nombre extranjero pero tiene nombre shuar también. Pero otros tienen sólo
201 nombres extranjeros. Nosotros pensamos, al ver en la lista vemos Michael, Janette,
202 Katey, pensamos que son extranjeros pero son shuar ((ríe)).

203 Pero así es el fenómeno, así estamos viviendo. Estamos haciendo todo lo posible, a ver ()
204) está llegando, hacer consciencia, tomar consciencia de la realidad del pueblo shuar ()
205 de nuestra cultura, nuestra historia, pero es un esfuerzo. Ojalá, se pueda entre todos
206 hacer consciencia, mantener lo que es (), pero estamos como digo, atacados de mucha
207 gente, de compañías, profesionales, de otras partes, hasta del mismo gobierno, ahorita el
208 mismo gobierno ya nos hizo desaparecer la dirección nacional bilingüe. Entonces ahora
209 nosotros queremos que se mantenga la ley nuestra en nombre de educación intercultural
210 bilingüe, pero el gobierno dice: “No, el Ecuador es un solo país, un solo ministerio, una
211 sola educación”. Lo que hace la diferencia, no cierto, cada pueblo debe mantener su
212 cultura, sus (), su lengua, su historia. () ahora hizo una sola a todos.

213 AGNES: ¿Y quiere eso/ quiere un currículo solo para todos?

214 JOSE: Sí, va a haber un solo bachillerato nacional, bachillerato en ciencias, para todos,
215 puede ser en la amazonía, en la sierra, en () una sola va a ser. Y ahí, cada uno verá si
216 quiere adaptar, no adaptar, pero en cambio ese ya no es (). Nosotros tenemos un
217 modelo también. Pero ese modelo él dice que tiene que ser todo integrado, todo, a nivel
218 nacional, un solo programa, por esto ahorita (), están luchando, está luchando la, la
219 CONAIE, los () están luchando para mantener esas normas, esas () nuestras, pero no,

220 no. Dijo el ministro de educación que aquí es un solo país, un solo Ecuador, una sola
 221 bandera, una sola educación. Y ahí nos (jodimos?) ((ríe)), ¿qué podemos hacer?

222 AGNES: ¿Y antes había las escuelas radiofónicas, #no#?

223 JOSE: #Claro#, teníamos nuestro propio sistema de educación, ahí es cuando era
 224 obligación el shuar, (AGNES: funcionaba #mejor#) #claro#, funcio-, funcionaba mejor.
 225 pero ahorita ya desapareció el SERBISH, ahorita ya no hay (), un edificio no más.

226 AGNES: ¿Y por qué desapareció?

227 JOSE: Porque hay/ había peleas entre funcionarios por dinero. Ahorita ya () el dinero,
 228 no hay nada. Ahí tenemos/ archivado tenemos una, una imprenta. Una, una imprenta
 229 grande, imprenta, todo, pero ahora ya está archivado, esta en (). Ahí sacaban libros,
 230 folletitos, pero ahora ya no hay. Está archivado. Y como no hay plata, ya salieron los
 231 salesianos de ahí, ya, el shuar, solito esta ahí, (batidos?), pero tenemos (problemas), no
 232 tenemos buenos dirigentes. La plata que dan las otras ONGs no se administra bien. Se
 233 gasta, y no hay buen producto. Por eso () las ONGs ya no quieren ayudar a los shuar
 234 porque dicen que mal(administran?) todo el dinero, no administran bien. Entonces por
 235 eso que estamos cada vez más en deuda, más en deuda, y los dirigentes también no
 236 ganan, () los dirigentes trabajan gratuitamente pero nadie quiere trabajar en esto. () es
 237 el prob--, problema digamos, la administración ().

238 AGNES: ¿Y usted sabe si en todas las comunidades shuar hay escuelas bilingües o no?

239 JOSE: Ahora, todas las escuelas, bueno, antes eran escuelas, toditas eran escuelas
 240 fiscomisionales bilingües, ahora ya se convirtieron en escuelas estatales bilingües. Ya
 241 todas es-, eh escuelas estatales, ya no hay fiscomisional, todos se han retirado. Entonces
 242 son fiscales, fiscales bilingües. Pero sólo el nombre no más. Usted puede ir a ver a
 243 escuela () aquí a ver si están aplicando bilingüe. Sí, aplican, pero poco. (AGNES:
 244 Aprenden--) Pero sí, los que sí aplican más, y mejores son, están lejos, frontera,
 245 (AGNES: ¿Más adentro?) más adentro, ahí sí hay niños que hablan shuar bien
 246 excelente. Pero usted puede hablar acá a cualquier niño coja niño coja díglele en shuar,

247 no lo consiguen. Unos que otros sí, pero si le dice: “What’s your name?” ahí sí ya,
248 contesta no más! ((ríe)). Eso es todo lo que yo puedo manifestar!

Entrevista con Froilán Grefa, 17 de diciembre 2010, Cuenca:

1 FROILAN: He impartido en la lengua sapara en este programa que están haciendo
2 (LEI?) dos y me han dado esta oportunidad de impartir en la lengua sapara y claro,
3 hemos () muchas cosas.

4 AGNES: Y la investigación que estás haciendo, ¿de qué es?

5 FROILAN: () de la lengua ()

6 AGNES: Gramática ()--

7 FROILAN: Sí, gramática, gramática y fonética y fonología. Ah además de eso, en
8 campo cultural, () mitos, cuentos, y todo ().

9 AGNES: ¿Y dónde estudiaste, aquí mismo, en #Cuenca#, lingüística o --

10 FROILAN: #Sí#, sí, sí, estudié aquí en el departamento de estudios interculturales a
11 través del, de un proyecto (LEI?) dos y ahí nos dieron esa eh esa especialidad de
12 investigado-, investigación. Estaba proyectado para la investigación, luego viendo que
13 esta carrera aquí para nosotros era muy difícil, ¿no? () claro que tenemos las
14 direcciones de las nacionalidades, pero no tenemos un departamento específicamente
15 para las investigaciones. Entonces, viendo esa dificultad proyectaron lo que es () la
16 educación, una carrera () la parte educativa, entonces tenemos nuestro título como
17 educadores y investigaciones en culturas (amazónicas?). En este campo ()
18 (profesionales?) y ahora estoy/ estaba en la dirección sapara y () vine acá para poder--
19 (AGNES: ¿En el Puyo estabas?) Ya, en esto estoy trabajando.

20 AGNES: ¿Y de qué comunidad eres?

21 FROILAN: Eh yo soy de la comunidad (Atataki?), es una nueva comunidad. Claro,
22 antes vivía en Llanhamacocha, una nueva comunidad. Eh ahí por cuestiones eh
23 buscamos otro/ pensamos hacer una () comunidad pensando tener nuestros propios
24 principios, así podemos rescatar lo que es el territorio, la cultura misma () eh es

25 comunidad (Atatak?). Hace un años atrás, un año atrás estamos en construcción en esa
26 nueva comunidad. () Está ubicado en el río Pindoyacu.

27 AGNES: ¿Y qué idioma aprendiste primero?

28 FROILAN: Bueno, yo--

29 AGNES: ¿Cuál es tu idioma mat-/ el primer idioma que aprendiste?

30 FROILAN: Lengua kichwa, lengua kichwa, de ahí, cuando, cuando yo tenía entre ocho
31 o nueve años, eh ahí había mi abuela que hablaba lengua sapara, entonces a partir de eso
32 se, se puso un tipo de/ para enseñar la lengua materna, entonces ella nos enseñó la
33 lengua materna cada tarde.

34 AGNES: ¿Ahí ya pusieron la educación #bilingüe#?

35 FROILAN: #Ajá, exacto#, exacto. Pero desde, desde esa época sólo fue intención de
36 ella dejar esa lengua hacia los, hacia los nietos, hacia los sobrinos, así en esa manera.
37 Entonces ahí--

38 AGNES: ¿En qué año fue más o menos?

39 FROILAN: Más o menos estamos hablando de noventa y cinco [...]. Entonces ahí un
40 poco lo que nos enseñó y aprendí la lengua sapara, pero eso no fue suficiente porque yo,
41 después salí a la ciudad, entonces (AGNES: ¿Al Puyo?) al Puyo, eh la cosa cambió
42 totalmente, ¿no? La situación geográfica me hizo comenzar a relacionar con otro
43 mundo lo que es el mundo occidental, entonces la cosa se quedó ahí paralizado y y no vi
44 más, más, más, más lo que es la #lengua sapara#.

45 AGNES: ¿#En qué edad# te fuiste al Puyo?

46 FROILAN: A los catorce años.

47 AGNES: ¿Y fue la primera vez que #que# te fuiste a la ciudad?

48 FROILAN: #Claro#, sí, (), a los 14 años salí seleccionado para, para capacitarme en
49 cursos sobre manejo de recursos naturales. Desde ahí partí mi experiencia, () eso me ha
50 servido mucho en lo profesional. Entonces de ahí ya comencé a conocer lugares, otros
51 lugares, talleres (tras?) talleres. Y luego regresé otra vez a estudiar en, en, estudiar en,
52 en colegio hispano.

53 AGNES: ¿En Puyo?

54 FROILAN: Sí, en Puyo.

55 AGNES: ¿Y cuando aprendiste el, el castellano?

56 FROILAN: El, el castellano, los, los maestros que entraban a, a los centros educativos,
57 y nos daban en kichwa, y había materias que, que nos daban en español (AGNES: En la
58 escuela?) en la escuela, entonces, poco a poco esas dos lenguas, y más o menos ()
59 aprendiendo.

60 AGNES: ¿A los seis años o cuando empezó eso con el, con el castellano?

61 FROILAN: Bueno, estamos hablando del castellano ya cuando estaba siete, siete a seis
62 años.

63 AGNES: ¿Eran hispanos los profesores que entraban?

64 FROILAN: Pocos, la mayoría eran kichwas, profesores kichwas. Porque hay materias
65 que no se pueden (partir?) en () en kichwa, todos contenidos, entonces eso poco a poco
66 que fueron transmitiendo el español.

67 AGNES: ¿Y los, y los contenidos de las clases eran también, eran según el currículum
68 hispano?

69 FROILAN: Exactamente.

70 AGNES: ¿No había nada sobre #cultura indígena#?

71 FROILAN: #Nada, nada#. [...]

72 AGNES: Y ahora, ¿cómo es? O sea, ¿cómo es la situación ahora en las comunidades
73 saparas, ya, o sea, están dando clases en qué idioma? ¿Kichwa y castellano también?

74 FROILAN: Sí, este, ahora como tenemos nuestra dirección de educación sapara,
75 entonces hemos denominado trilingüe sapara. Eh hablamos kichwa, sapara y español ().
76 Y actualmente los maestros que están impartiendo clases en los centros educativos, y,
77 hemos puesto un, un acuerdo institucional maestro funcionario de la planta y por lo
78 menos () impartir un cincuenta por ciento en la lengua materna (AGNES: ¿En kichwa?)
79 eh, claro, kichwa, eso queremos cambiar, eso queremos cambiar. Y, pero eso es un poco
80 difícil porque no tenemos suficientes materiales, ese es el problema. Y tam-/ y otra
81 dificultad que tenemos es faltan las investigaciones, lo que es la gramática y la, la
82 fonética, ¿no? Esas dos, dos materias que yo he visto, en este momento estoy viendo,
83 los que son básicos para poder fundamentar la lengua y desde ahí hacer () materiales
84 aplicables con los niños. Claro que hay investigaciones que han hecho con, con otro,
85 con otro tipo de conocimiento y eso no sirve para nada. () entonces en eso estamos y, y
86 claro, es, como te digo, no estamos, no estamos el cien por ciento enseñando en la
87 lengua sapara. Eh las clases que imparten es en kichwa, poco de kichwa. Hay
88 momentos, que aplican lengua, lengua materna pero no, no nos (garantiza) eso. () eso
89 estamos impulsando lo que es la lengua materna.

90 AGNES: ¿Y tú crees que, o sea es ()/ cómo ves el futuro del sapara, que sí crees que los
91 niños en algún momento van a hablar sapara como idioma materno? Porque ahora el
92 idioma materno es el kichwa, ¿no?, o sea el idioma original es el sapara pero los niños
93 aprenden de primer idioma el, el kichwa. ¿Tú crees que sí hay oportunidad de que
94 cambie eso?

95 FROILAN: Sí, tengo esperanza en eso, porque, claro, desde el principio cuando se creyó
96 la dirección de educación esa nuestra intención, () en el futuro () tener en los centros
97 educativos hablando los niños lengua materna. Los profesores, los profesores que están
98 impartiendo, ellos eran encargados de ir poco a poco avanzando en la lengua sapara, lo
99 que es en campo de enseñanza. Entonces, pero eh no se daba, no se ha visto este
100 producto. Pero estoy/ tengo esta esperanza yo, haciendo materiales, materiales que sean
101 aplicables y hacer un, un compromiso, un compromiso institucional con los maestros y

102 sí se puede, sí se puede esperar que en, en el futuro estaremos hablando en la lengua
103 materna. Yo, yo, yo, yo tengo esa, esa convicción de/ digo que/ quiero ser maestro en un
104 centro educativo. Quiero tener un centro educativo pero dirigiendo yo. En eso pienso
105 que sí se puede lograr, o sea poniendo uno mismo como profesional, poniendo ese
106 interés, esa convicción de, de recuperar la lengua, sí se puede lograr porque aquí
107 tenemos, tenemos nuestros, nuestros dirigentes, tenemos nuestros funcionarios de la
108 planta como (DIENASE?) y nadie, nadie se interesa. Hay un, un poco, un, un poco
109 tienen ese, ese, ese interés de, de ver la lengua. Entonces eso, esa parte es un
110 preocupante para mí, y yo he dicho siempre eso, ¿no? Tenemos que pensar en la lengua,
111 en la cultura, y eso es nuestra, nuestra base. Sin eso, sin eso no estaríamos hablando de
112 la cultura sapara. En realidad, en realidad si, si nos comienzan a atacar de lado a lado,
113 estaríamos en nada pues, () kichwa. Entonces, y eso, eso () yo pienso que sí, sí se
114 puede lograr, porque de aquí, yo estoy pensando de nuevo año, quiero regresar otra vez
115 a la, a la dirección sapara a ver desde ahí, si podemos plantear algunas estrategias
116 donde, donde podríamos poner centrado como centro la lengua materna en los centros
117 educativos comunitarios. Sólo así podemos, est- (estaremos) esperando que la lengua
118 sapara quede para (hablar?) en el futuro.

119 AGNES: ¿Y cuántos ancianos hay todavía que saben bien el sapara?

120 FROILAN: Eh, están--

121 AGNES: ¿Es sApara o sapAra?

122 FROILAN: SapAra. Eh, cinco, cinco, cinco. Cinco ancianos sabios que conocen la
123 lengua y es poco difícil, ¿no?, es poco difícil, que ellos también han tenido esa relación
124 con, con el mundo kichwa. Entonces, eh, yo me, yo me, yo me he fijado en eso porque
125 ha conversado con ellos entonces, ahí, es un poco difícil decir el cien por ciento que
126 hablan la lengua sapara los ancianos también. Entonces ahí, digamos ochenta, noventa
127 por ciento conocen la lengua. Hay muchas cosas que, que estamos en el proceso de, de
128 investigación y () recuperar a ().

129 AGNES: ¿Y también están tratando de, de inven—, inventar nuevas palabras? Porque
130 hay muchas cosas que antes no había, ¿no? Para, para dar todas las materias por ejemplo
131 en, en sapara?

132 FROILAN: Sí. Este, eh, en ese, en ese campo, gracias a, yo aquí tengo dos cabezas
133 grandes sobre/ que conocen muy bien la materia en este campo, lo que, lo que ellos me
134 han dicho a mí es: “Primero hay que, hay que normatizar la lengua.” Normaticemos la
135 lengua, desde ahí sí, sí hay como crear, pero siempre cuando sustentando la base
136 teórica, porque sin fundamento si comenzamos a, a poner nuevas palabras, claro,
137 computadora, como carros, esas cosas, claro que no hay en la lengua sapara. Eso ya es
138 obligación de, de, de nosotros, crear, pero siempre cuando sustentando en la, en la base
139 teórica. Sólo así podemos ir aumentando las palabras, porque claro que la dirección
140 sapara con algunos asesores comenzaron hacer eso, ¿no?, crear nuevas palabras que no
141 había. Por ejemplo, los números. Sólo tenemos tres, es a base tres, de ahí no hay más.
142 Entonces eso la dirección con su equipo hizo/ inventó los números de acuerdo con la
143 cultura y repartieron hacia los centros educativos y los profesores comenzaron a
144 aprender, ¿no? Entonces, entonces ahí, ahí vino un poquito de conflicto, porque hay otro
145 investigador, también hizo, hizo igual, ¿no? Entonces con otra (visión?) y los ancianitos
146 que hablan la lengua sapara, preguntaron que estás de acuerdo con esos números
147 inventados. () los ancianos respondieron: “No.” Entonces esos, esas cositas eh ha
148 también influenciado y dado un poco de (debilidad?) en esos campos. Entonces por eso
149 yo () que estoy diciendo que nosotros como, como personas de la cultura de la
150 comunidad tenemos todo el derecho () de crear las palabras (nuevas?) pero siempre (y?)
151 cuando tenemos que tener bien claro las técnicas para poder ir sustentando. En eso
152 estamos.

153 AGNES: ¿Y los profesores ahora son todos sapara que están en las comunidades #en#
154 los centros educativos?

155 FROILAN: #No#. Eh, los profesores no son digamos puritos saporas, kichwa, está
156 trabajando compañeros achuar, eh esos dos nacionalidades están trabajando como
157 maestros. Entonces es poco difícil o sea nosotros decir como funcionario dar un
158 material a un profesor kichwa que aplique, no va a poder. [...] Entonces, entonces, es lo

159 que está pasando. Y (es) también otro tema muy importante donde, donde hemos visto
160 que preparar la gente de la comunidad como maestros imparten en los centros
161 educativos. Pero lo que yo he visto es falta de compromiso personal de nuestra gente
162 mismo, ¿no? Muchas personas metemos en los campos para ser profesionales, pero esos
163 compromisos como, como persona no cumplimos. Entonces son, uno de los fracasos
164 que, que hemos/ estamos actualmente viviendo eso. Por ejemplo en este programa que
165 yo gradué, estábamos entre cuatro compañeros, ¿no? [...] Entonces, y compromiso es un
166 compromiso para mí es cumplir y hacer llegar, pero se retiraron todos pues. Yo me
167 quedé, yo soy el único (sobrante?) de la, de los compañeros que, que vinieron acá a
168 estudiar. Entonces para mí, eso ya siempre he dicho que, para mí es un compromiso,
169 para mí es cumplir, demostrar y decir que este título no es por mí, sino es de ustedes, ()
170 compromiso que yo hice. Entonces esas cosas yo veo que, que faltan, en cada uno de
171 nosotros como persona y sino tenemos ese compromiso o sea (no?) estamos hablando
172 en nada, en vacío. Claro que vamos a tener ese, ese sueño, tener nuestros propios
173 profesionales y () partiendo las clases y, y cuándo si no ponen ese, ese empeño de eh
174 (aprender?). Eso, eso también es una falencia.

175 [...]

**Entrevista con un estudiante (1) del ISPEDIBSHA, 15 de diciembre 2010,
Bomboiza:**

- 1 AGNES: ¿Sí, sabes shuar?
- 2 ESTUDIANTE 1: Sí.
- 3 AGNES: ¿Y cuál aprendió primero, shuar o castellano?
- 4 ESTUDIANTE 1: Shuar, si yo soy shuar, soy shuar. El shuar, el shuar aprendí.
- 5 AGNES: ¿Con quién?
- 6 ESTUDIANTE 1: Me enseñaron mis padres.
- 7 AGNES: Y castellano, ¿cuándo aprendiste?
- 8 ESTUDIANTE 1: () cuando me fui a, a la escuela, así aprendí. ()
- 9 AGNES: ¿Y sabes leer en castellano y en shuar?
- 10 ESTUDIANTE 1: Sí.
- 11 AGNES: ¿Y escribir también, en los dos idiomas?
- 12 ESTUDIANTE 1: Sí ().
- 13 AGNES: ¿Y qué idioma usas más?
- 14 ESTUDIANTE 1: Shuar y castellano, los dos.
- 15 AGNES: ¿Y en las clases por ejemplo?
- 16 ESTUDIANTE 1: Bueno, castellano, igual shuar y castellano ().
- 17 AGNES: ¿Y te gustan los dos idiomas?
- 18 ESTUDIANTE 1: Sí.

19 AGNES: ¿Hay una que te gusta más?

20 ESTUDIANTE 1: Me gusta más el shuar, y, bueno, es importante, castellano también
21 me gusta, () estoy aprendiendo más.

22 AGNES: ¿Y por qué es importante el shuar?

23 ESTUDIANTE 1: Bueno, yo, por mi parte, no, no me puedo olvidar de mi cultura ().

24 AGNES: Y el castellano, ¿por qué es importante?

25 ESTUDIANTE 1: Porque a veces me voy así, () a estudiar a otros colegios, () hay que
26 aprender el castellano.

27 AGNES: ¿En qué año estás?

28 ESTUDIANTE 1: ¿Mande?

29 AGNES: ¿En qué #año estás#?

30 ESTUDIANTE 1: #Quinto#, quinto. ()

31 AGNES: ¿Y una persona que no sabe el shuar, se puede decir que es shuar o no?

32 ESTUDIANTE 1: Claro, es shuar, pero no sabe, no sabe, () hay muchos que no saben (
33), porque no han practicado, no les han enseñado ().

34 [...]

**Entrevista con un estudiante (2) del ISPEDIBSHA, 15 de diciembre 2010,
Bomboiza:**

- 1 AGNES: ¿Hablas shuar y castellano?
- 2 ESTUDIANTE 2: Sí.
- 3 [...]
- 4 AGNES: ¿Sabes leer en shuar?
- 5 ESTUDIANTE 2: Sí.
- 6 AGNES: ¿Y escribir también?
- 7 ESTUDIANTE 2: Sí, igual.
- 8 AGNES: ¿Te consideras shuar o castellano hablante?
- 9 ESTUDIANTE 2: Shuar.
- 10 AGNES: ¿Y en las clases, qué idioma hablas?
- 11 ESTUDIANTE 2: En las clases, () ambas idiomas, porque a veces dan clases en shuar y
- 12 a veces hay clases de español, () dos idiomas utilizo.
- 13 AGNES: ¿Y los profesores?
- 14 ESTUDIANTE 2: Hay profesores shuaras y mestizos también, hay algunos mestizos
- 15 que entienden un poco, () de nuestro idioma y algunos que no.
- 16 [...]
- 17 AGNES: ¿Y entre tus hermanos [qué idioma hablan]:
- 18 ESTUDIANTE 2: Igual [castellano y shuar], pero más me gusta el shuar con ellos.
- 19 AGNES: ¿Cuál de los dos idiomas te gusta más? [...]

20 ESTUDIANTE 2: Igual, me gustan ambos, porque ambos, ambos son útiles y son muy
21 importantes los dos, pero lo que más me interesa () lo que a mí me parece más
22 interesante es la literatura española porque bueno, esa es muy importante.

23 AGNES: ¿Y por qué?

24 ESTUDIANTE 2: Porque, porque, así () instituciones más desarrollados y buenos
25 colegios, buenos profesores, y para esto tengo que tener (buen conocimiento?) ().

26 AGNES: ¿Y qué piensas tú, si una persona que no sabe shuar, se puede decir que es
27 shuar, o no?

28 ESTUDIANTE 2: Claro que sí se puede decir que es shuar, pero es que, es que, algunos
29 que son shuaras y no entienden el idioma, no hablan el idioma shuar, no entienden (),
30 no, no, no han desarrollado, como nosotros (desarrollamos?) en este ambiente, () en otro
31 ambiente, en las ciudades, son shuaras que (), no, no no se preocupan de () nuestro
32 idioma, y algunos se olvidan, no () practican.

33 [...]

**Entrevista con una estudiante (3) del ISPEDIBSHA, 15 de diciembre 2010,
Bomboiza:**

- 1 AGNES: ¿Sí sabes hablar shuar?
- 2 ESTUDIANTE 3: Sí.
- 3 AGNES: ¿Y cuál aprendiste primero, shuar o castellano?
- 4 ESTUDIANTE 3: Castellano.
- 5 AGNES: ¿Con los papás?
- 6 ESTUDIANTE 3: Ajá.
- 7 AGNES: ¿Y cuándo aprendiste shuar?
- 8 ESTUDIANTE 3: Eh, comenzó en la escuela.
- 9 [...]
- 10 AGNES: ¿Cuál te gusta más?
- 11 ESTUDIANTE 3: Ambos idiomas. Me gusta el castellano y el shuar.
- 12 AGNES: ¿Cuál usas más?
- 13 ESTUDIANTE 3: Castellano.
- 14 AGNES: ¿Con tus papás hablas castellano o shuar?
- 15 ESTUDIANTE 3: En castellano, y a veces shuar.
- 16 AGNES: ¿Y qué te parece/ cuál de los dos te parece más fácil?
- 17 ESTUDIANTE 3: El castellano.
- 18 AGNES: ¿Y por qué?

- 19 ESTUDIANTE 3: Porque se puede hablar rápido, y en () nuestro idioma es un poco
20 difícil, es que no sé hablar bien, y unas palabras no, no puedo ().
- 21 AGNES: ¿Te parece importante saber el shuar también?
- 22 ESTUDIANTE 3: Sí.
- 23 AGNES: ¿Por qué?
- 24 ESTUDIANTE 3: Porque es mi idioma y ().
- 25 AGNES: ¿Y aprendiste aprendiste bien aquí, dan clases de shuar?
- 26 ESTUDIANTE 3: Sí pero no, no se aprende tanto ().
- 27 AGNES: ¿Y el castellano te parece importante?
- 28 ESTUDIANTE 3: Sí.
- 29 AGNES: ¿Por qué?
- 30 ESTUDIANTE 3: Porque eh no sé ((ríe)), por ejemplo, () (hay gente que no entienden
31 el idioma shuar y se puede hablar castellano?).
- 32 AGNES: ¿Cuántos años tienes?
- 33 ESTUDIANTE 3: Quince.
- 34 AGNES: ¿Y te gusta el colegio?
- 35 ESTUDIANTE 3: Sí.
- 36 [...]
- 37 AGNES: ¿Y tienes libros en shuar?
- 38 ESTUDIANTE 3: No, no tenemos ().

**Entrevista con una estudiante (4) del ISPEDIBSHA, 15 de diciembre 2010,
Bomboiza:**

- 1 AGNES: ¿Hablas el shuar?
- 2 ESTUDIANTE 4: No.
- 3 [...]
- 4 AGNES: ¿Te gustaría aprender el shuar?
- 5 ESTUDIANTE 4: Sí.
- 6 [...]
- 7 AGNES: ¿Tus papás hablan [el shuar]?
- 8 ESTUDIANTE 4: Sí.
- 9 [...]
- 10 AGNES: ¿Tienes hermanos?
- 11 ESTUDIANTE 4: Sí.
- 12 AGNES: ¿Y ellos saben el shuar?
- 13 ESTUDIANTE 4: Sí.
- 14 AGNES: ¿Y por qué tú no?
- 15 ESTUDIANTE 4: No puedo pronunciar bien.
- 16 AGNES: ¿Ah, es difícil?
- 17 ESTUDIANTE 4: Sí.
- 18 AGNES: ¿El castellano es más fácil?

19 ESTUDIANTE 4: Sí.

20 [...]

**Entrevista con una estudiante (5) del ISPEDIBSHA, 15 de diciembre 2010,
Bomboiza:**

- 1 AGNES: ¿Hablas shuar?
- 2 ESTUDIANTE 5: Sí.
- 3 AGNES: ¿Qué aprendiste primero, shuar o castellano?
- 4 ESTUDIANTE 5: Castellano.
- 5 AGNES: ¿Con quién?
- 6 ESTUDIANTE 5: Con mi papi?
- 7 AGNES: ¿Y el shuar, como aprendiste?
- 8 ESTUDIANTE 5: Con mi mami. [...]
- 9 AGNES: ¿Y sabes leer y escribir en shuar?
- 10 ESTUDIANTE 5: Sí.
- 11 AGNES: En castellano también, supongo.
- 12 ESTUDIANTE 5: Sí.
- 13 AGNES: ¿Te consideras shuar o castellano hablante?
- 14 ESTUDIANTE 5: Castellano y shuar. [...]
- 15 AGNES: ¿Y qué idioma usas más?
- 16 ESTUDIANTE 5: Castellano y poco shuar.
- 17 AGNES: ¿En, con tus papás hablas shuar o castellano?
- 18 ESTUDIANTE 5: Castellano, con mi mami hablo shuar.

- 19 AGNES: ¿Y en la, en, aquí en el colegio?
- 20 ESTUDIANTE 5: Castellano.
- 21 AGNES: ¿Hay clases dónde hablan shuar?
- 22 ESTUDIANTE 5: Sí.
- 23 AGNES: ¿Crees que se va a perder el idioma shuar?
- 24 ESTUDIANTE 5: No. [...]
- 25 AGNES: ¿Y es importante para ti saber los dos idiomas?
- 26 ESTUDIANTE 5: Sí.
- 27 AGNES: ¿Por qué?
- 28 ESTUDIANTE 5: Porque mucho se aprende en castellano y más en idioma shuar.
- 29 AGNES: ¿Y cuál te gusta mas?
- 30 ESTUDIANTE 5: () igual.
- 31 [...]

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den Folgen des Sprachkontaktes, der zwischen den Shuar und Sapara, zweier indigener Völker aus dem ecuadorianischen Amazonasgebiet, und der hispanophonen Bevölkerung besteht.

Zunächst waren es spanische Eroberer und Missionare, die Kontakte mit den beiden Völkern herstellten. Zum Zeitpunkt der Eroberung werden sowohl die Shuar als auch die Sapara Bevölkerungen einigermaßen hoch eingeschätzt, doch vermutlich durch Epidemien wurden vor allem die Sapara sehr dezimiert und zählen heute zu den kleinsten indigenen Gruppen Ecuadors. Die Shuar hingegen sind nach den Kichwa-Völkern die zweitgrößte indigene Gruppe.

Die Sapara hatten zwar bis weit ins 20. Jahrhundert wenig Kontakt mit der hispanophonen Bevölkerung, dafür aber vollzog sich spätestens bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts ein Sprachwechsel zum Kichwa. Nur einige wenige der Ältesten sind heute noch im Stande Sapara zu sprechen, die jüngeren Generationen jedoch lernen als erste Sprache ausnahmslos das Kichwa. Die Kontakte zwischen den Sapara und der hispanophonen Bevölkerung der letzten Jahrzehnte sind zwar aufgrund der weit von den Städten entfernten Dörfern nicht besonders intensiv; das Kichwa ist immer noch die Hauptsprache der Sapara in ihren Dörfern, dennoch lernen vor allem natürlich jüngere Sapara Spanisch und zeigen mehr und mehr Interesse an spanischsprachiger Musik und hispaner Kultur und es zieht sie in die Städte, in denen sie, um sich zu verständigen, Spanisch sprechen müssen – die meisten Mestizen beherrschen keine indigene Sprache. Wenn es sich auch schwierig gestaltet das Sapara zu revitalisieren, wäre es zumindest wünschenswert, dass sie die Möglichkeit haben ihre „aktuelle Muttersprache“ wann und wo immer sie es wollen, zu sprechen.

Im Unterschied zu den Sapara hatten die Shuar ab dem frühen 20. Jahrhundert intensivere Kontakte mit der spanischsprachigen Bevölkerung Ecuadors. Viele Siedler ließen sich in der Nähe von Shuar-Gebiet nieder; eine große Rolle spielten die Internate der Salesianer, in denen im 20. Jahrhundert viele Shuar-Kinder unterrichtet wurden: sie

lernten westliches Denken und westliche Kultur kennen und mussten die spanische Sprache lernen; lange Zeit war es unter Bestrafung verboten Shuar zu sprechen. Die Konsequenz daraus ist bis heute, dass viele Shuar unter einem Minderwertigkeitskomplex leiden und Eltern mit ihren Kindern nicht mehr Shuar sprechen.

Im Kampf für den Erhalt ihrer Sprachen, wäre es nun an der Zeit, dass sich die ecuadorianische Regierung für diesen einsetzt – nicht nur in theoretischen Gesetzgebungen (die sprachpolitischen Veränderungen der letzten Jahrzehnte sind durchaus positiv zu bewerten), sondern vor allem in der Praxis.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Agnes Müller

E-Mail: aguador0203@hotmail.com

Geburtsdatum: 10. 8. 1984 (Mistelbach/ Zaya)

Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildungsdaten

03/2011 – Bachelorstudium Romanistik/Portugiesisch, Universität Wien

09/2004 – 11/2011 Diplomstudium Romanistik/Spanisch, Universität Wien

Portugiesisch, Kultur- und Sozialanthropologie und Geschichte im Rahmen der freien Wahlfächer

09/2003 – 06/2004 Bachelorstudium Kulturtechnik und Wasserwirtschaft, Universität für Bodenkultur Wien

08/2002 – 06/2003 *Youth Exchange Student Program* des Rotary-Club in Riobamba, Ecuador (Besuch der Salesianer-Mädchenschule und des ISTRA-Kolleg für Grafikdesign)

09/1998 – 06/2002 BORG Mistelbach (bildnerischer Schwerpunkt)

09/1994 – 06/1998 Unterstufengymnasium Laa/ Thaya (neusprachlicher Zweig)

09/1990 – 06/1994 Volksschule Mistelbach/ Zaya

Auslandsaufenthalte zu Studienzwecken

09/2008 – 03/2009 Auslandssemester an der *Universidad Central del Ecuador*, Quito (Joint-Study Stipendium); zusätzlich Kursbesuche an der

Universidad Andinda Simón Bolívar zu Lengua, historia y cultura del pueblo kichwa und Migraciones internacionales, derechos humanos y políticas públicas.

11/2010 – 12/2010 Forschungsaufenthalt in Ecuador (Stipendium für kurzfristige wissenschaftliche Arbeiten im Ausland)

Besondere Auszeichnungen

2008 Leistungsstipendium des Studienförderungsgesetzes der Universität Wien

2009 Leistungsstipendium der Stiftungen und Stipendienfonds der Universität Wien

Berufliche Tätigkeiten

09/2003 Praktikum im Kolping-Wohnhaus und der Kolping-Werkstätte für Menschen mit besonderen Bedürfnissen, Mistelbach

2005 – 2010 Leiterin von Spanischkursen an der VHS Mistelbach

2006 – 2010 Spanischnachhilfe für Schüler der AHS und BHS, Spanischprivatunterricht für Erwachsene, Privatübersetzungen Deutsch-Spanisch

2010 – 2011 Übersetzungen Spanisch-Deutsch, Portugiesisch-Deutsch für das Marktforschungsinstitut WISSMA

02/2011 Privates DAF-Training

Ehrenamtliche Tätigkeit

08/2004, 07/2005 Arbeitseinsätze an italienischen Biobauernhöfen (WWOOF)

2005 – 2008 Leiterin der Jugendgruppe der evangelikalen Freikirche Mistelbach, Mitwirkung im Musikteam und in der Veranstaltungsorganisation