



EXPERIENCIAS DE REVITALIZACIÓN CULTURAL Y LINGÜÍSTICA

Daniel Guzmán Paco
Libertad Pinto Rodríguez



SAIH

**Fundación para la Educación en Contextos
de Multilingüismo y Pluriculturalidad
(FUNPROEIB Andes)**

**Experiencias de revitalización
CULTURAL Y LINGÜÍSTICA**

Daniel Guzmán Paco
Libertad Pinto Rodríguez



SAIH | El Fondo de Asistencia Internacional
de los Estudiantes y Académicos Noruegos

FUNPROEIB Andes**Directora ejecutiva**

Marcia Mandepora Chunday

Administradora

Nohemí Mengoa Panclas

Coordinadora del sub proyecto “Diplomado en Formación de investigadores y emprendedores indígenas para la revitalización cultural y lingüística”

Libertad Pinto Rodríguez

Técnico del sub proyecto

Daniel Guzmán Paco

Comité editorial

Inge Sichra, Sebastián Granda y Luis Enrique López

Autores de este módulo

Daniel Guzmán Paco

Libertad Pinto Rodríguez

Fotografías contraportada

FUNPROEIB Andes: (De izquierda a derecha)

Pasantía en el internado lingüístico mapuche.

Estudiantes del diplomado 2018 durante trabajos de revitalización cultural y lingüística.

Inauguración del diplomado 2018.

© FUNPROEIB Andes

Calle Néstor Morales N° 947

Entre Aniceto Arze y Ramón Rivero

Edificio Jade, 2° piso

Teléfonos: (591) (4)4530037 – 77940510

Página web: <http://www.funproeibandes.org>

Correo electrónico: fundación@proeibandes.org

Cochabamba, Bolivia

Primera edición: noviembre 2019

ISBN: 978-99974-997-3-8

Depósito Legal: 2-1-3177-19

La reproducción parcial o total de este documento está permitida, siempre y cuando se cite la fuente y se haga conocer a la FUNPROEIB Andes.

La FUNPROEIB Andes no se hace responsable de las opiniones de los autores de este módulo.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| Presentación | 7 |
| Introducción..... | 9 |
| 1. Revitalización lingüística Maorí en Aotearoa (Nueva Zelanda) . | 11 |
| 1.1 Una historia conocida..... | 11 |
| 1.2 <i>Kohanga reo</i> (nidos de lengua) | 16 |
| 1.3 <i>Kura kaupapa maorí</i> | 21 |
| 2. Euskera; la experiencia de Euskal Herria (País Vasco)..... | 27 |
| 2.1 Algunos antecedentes | 27 |
| 2.2 Educación y lengua | 33 |
| 2.3 Lengua y medios de comunicación | 38 |
| 3. Revitalización del Mapuzugun en Ngulu Mapu (Chile) | 43 |
| 3.1 'El habla de la tierra' | 43 |
| 3.2 La experiencia de los <i>Koneltun</i> | 47 |
| 4. Los nidos de lengua, una estrategia de revitalización lingüística en México..... | 55 |
| 4.1 Los nidos de lengua de Oaxaca | 55 |
| 4.2 Los nidos de lengua en la Universidad Autónoma de Sinaloa ... | 61 |
| 4.3 Nidos de lengua escolarizados P'urhépecha | 62 |
| 5. Experiencias de revitalización del nasa yuwe en Colombia | 67 |
| 5.1 Contextualización | 67 |
| 5.2 Enseñanza y revitalización del nasa yuwe | 68 |
| 5.3 Revitalización del nasa yuwe en Vitojó | 70 |
| 6. Nidos bilingües en Bolivia | 77 |
| 6.1 Antecedentes..... | 78 |
| 6.2 Modalidades de nidos bilingües..... | 81 |
| 7. A modo de cierre | 87 |
| Bibliografía | 88 |
| Sobre los autores..... | 96 |

PRESENTACIÓN

La Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes) se complace en presentar el texto *Experiencias de revitalización cultural y lingüística*, elaborado por Daniel Guzmán Paco y Libertad Pinto Rodríguez. El texto recoge estrategias de cada experiencia de revitalización lingüística desarrolladas en países como Nueva Zelanda, País Vasco, Chile, México, Colombia y Bolivia. Estas experiencias permitirán enriquecer la propuesta de Formación de investigadores y emprendedores indígenas para la revitalización cultural y lingüística que se implementa en alianza con el PROEIB Andes y el Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.

Los actores principales del proceso de formación y de revitalización lingüística y cultural son jóvenes, hombres y mujeres, universitarios de diferentes disciplinas, como también las comunidades indígenas donde se implementan las propuestas académicas de revitalización lingüística, lo cual implica un trabajo coordinado desde y con las comunidades seleccionadas e involucradas; y son las comunidades las que se apropian y garantizan la ejecución de las propuestas.

La tarea de revitalización no es y no será fácil. Por ello, es necesario forjar las propuestas con las propias comunidades que quieren revitalizar su lengua originaria, porque más que voluntad técnica académica debe existir voluntad y decisión política de las comunidades para revitalizar su idioma. Ninguna idea o propuesta que sea pensada e implementada desde arriba o desde afuera puede tener éxito.

La FUNPROEIB Andes desarrolla acciones destinadas a que los pueblos indígenas ejerzan sus derechos lingüísticos y culturales. Su propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos indígenas, a través del apoyo a la formación de recursos humanos vinculados a la educación superior y las investigaciones sobre la realidad

sociocultural, educativa y lingüística. En este sentido, el Diplomado en formación de investigadores y emprendedores indígenas para la revitalización cultural y lingüística se considera como estrategia acertada y pertinente; además, trabaja coordinadamente con comunidades indígenas del territorio a través de la Investigación Acción Participativa.

La presente publicación es puesta a disposición de la comunidad académica, de los investigadores, de los docentes, de las comunidades indígenas y de todas las personas que tienen interés en conocer las experiencias de revitalización de lenguas originarias, y que además tienen el interés de recuperar elementos positivos para profundizar su reflexión en torno a su contexto cultural y lingüístico.

Finalmente, expresamos nuestro sincero agradecimiento a SAIH por su apoyo económico que hizo posible la materialización de este libro. Asimismo, nuestro agradecimiento especial al equipo de asesoramiento y equipo técnico por su desprendimiento y compromiso en el acompañamiento a las comunidades en sus desafíos de revitalización lingüística.

Marcia Mandepora Chunday
Directora Ejecutiva FUNPROEIB Andes

INTRODUCCIÓN

El presente texto forma parte de una colección de libros destinada a trabajar en torno a la revitalización cultural y lingüística. Como tal, en este texto, presentamos experiencias que contribuyen a los urgentes procesos de revitalización cultural y lingüística con, para y desde los pueblos indígenas. En ese sentido, se aborda la experiencia del pueblo Maorí y los nidos lingüísticos o *kohanga reo* junto a su lengua *te reo maori*, producto de su agencia y determinación de salvar su lengua y de continuar hablándola para seguir siendo maoríes. También se tomó en cuenta la experiencia de Euskal Herria o el País Vasco y su lengua *euskera* en el trabajo que han realizado en torno a la educación, medios de comunicación y al fortalecimiento identitario.

Se podrá también encontrar la experiencia del pueblo Nasa, en Colombia, con un énfasis en la enseñanza y revitalización de su lengua *nasa yuwe*, así como en el trabajo de un equipo de lenguas y sus estrategias en torno a la recuperación de música infantil, programación e incorporación de cursos de *nasa yuwe* e implementación del nido de lengua.

Por otro lado, se habla del pueblo-nación Mapuche, principalmente de *Ngulu Mapu* (Chile), y los *koneltun* o Internados lingüísticos mapuche, que son llevados adelante principalmente por jóvenes empoderados para la recuperación de su lengua *mapuzugun*, sus saberes ancestrales y su cultura. Así mismo, se hace mención a la implementación de los nidos de lengua en Oaxaca y otras comunidades de México y los esfuerzos llevados a cabo por la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa. Por último, también se hace una revisión de la implementación inicial de los nidos bilingües en Bolivia.

Como se podrá atestiguar en las experiencias presentadas en el texto, todas se dan lugar en contextos de violencia colonial, de imposición de una cultura y lengua sobre otra con lo que se plasma una desigualdad en términos de prestigio social o lo que Lienhard (1996) denomina

diglosia cultural. También se podrá apreciar que los principales actores sociales que llevan adelante estas estrategias son gente empoderada de las comunidades, movimientos contestatarios, jóvenes en proceso de etnogénesis y, en algunos casos, la universidad y el Estado como tal.

Uno de los principales objetivos del texto es entrelazar experiencias amigas de pueblos indígenas en situación comparable, que han tenido la fortaleza de la autodeterminación para mantener y reafirmar sus aspectos culturales, lingüísticos e identitarios. Esperamos que este trabajo pueda contribuir a seguir cultivando y abriendo senda para nuestras lenguas indígenas, principalmente de Bolivia y el Abya Yala.

Por último, es necesario advertir para actuales y futuros promotores de lenguas indígenas que uno de los tropiezos en la elaboración del texto fue la ausencia de sistematizaciones minuciosas en torno a estas importantes experiencias, al menos a las que refieren al contexto de Abya Yala; por lo mismo, alentamos a compartir estas experiencias para colaborarnos entre pueblos hermanos.

1. Revitalización lingüística Maorí en Aotearoa (Nueva Zelanda)

Contar nuestras historias desde el pasado, reclamar el pasado, dar testimonio de las injusticias del pasado, son todas estrategias comúnmente empleadas por los pueblos indígenas que luchan por la justicia. Es extremadamente raro e inusual en la escena internacional que los recuentos indígenas sean aceptados y reconocidos como interpretaciones válidas de lo que sucedió. Aún así, la necesidad de contar nuestras historias es el poderoso imperativo de una poderosa forma de resistencia. (Linda Tuhiwai Smith, 2016, p. 63)

1.1 Una historia conocida

Provenientes de Polinesia, los maoríes fueron los primeros pobladores de "Aotearoa o 'Tierra de la larga nube blanca'" (Fishman, 2011, p. 149); esto es lo que comúnmente se conoce como Nueva Zelanda.

La historia del pueblo Maorí es una historia repetida; se trata nuevamente de la ocupación de tierras por parte de colonos, esta vez ingleses. Para 1769, fruto de las continuas expediciones europeas en las que Gran Bretaña busca expandir sus rutas de mercado para competir con España, Gran Bretaña envía navegantes hacia el hemisferio sur para descubrir un supuesto continente austral. No encontrando nada en esa región, cuya existencia era todavía un misterio para Europa en aquel entonces, se dirigen hacia la tierra considerada como 'descubierta' por Abel Tasman (holandés) un siglo antes, o lo que sería Nueva Zelanda. Con el arribo del navegante James Cook y su tripulación ese territorio, se convertiría en uno de los principales dominios de la corona británica y consecuentemente atraería la atención de muchos (Santo Domingo, 2003).

De forma análoga a Abya Yala, la invasión europea a su llegada a Aotearoa desplazó rápidamente los conocimientos indígenas, la filosofía, costumbres y la lengua maorí. Frente a esta realidad adversa, los maoríes no tuvieron otra opción que firmar el tratado de Waitangi (1840),

mediante el cual aceptaban la gobernación británica y su asentamiento más organizado en ese territorio (Timms, 2013) pero a cambio del respeto y la protección de las tierras maoríes, su cultura (espiritual y material). Lo particular en el proceso de colonización que vivió el pueblo Maorí reside en que estos consiguieron un acuerdo con los invasores, es decir se sometían al gobierno británico, pero con el fin de proteger aspectos de la cultura y territorio maorí (*taonga*). Este acuerdo es considerado como documento fundacional de Nueva Zelanda.

Al respecto, resulta muy útil leer el anecdótico relato manifestado por Eliota Fuimaono-Sapolu, un deportista samoano que llegó muy pequeño a Aotearoa/Nueva Zelanda, quien narra sobre su proceso de formación escolar:

Había, y continúan existiendo, actitudes de supremacía blanca en el sistema escolar. Recuerdo esta pregunta de conocimiento general en la escuela primaria: "¿Quién descubrió Nueva Zelanda?" Yo escribí: "Los maoríes descubrieron Nueva Zelanda", pero eso estaba mal. Me dijeron que la respuesta correcta era Abel Tasman. Aunque ya existía gente maorí aquí en Nueva Zelanda, era necesario que nosotros sepamos que una persona blanca era "la primera".

Eso fue en la escuela primaria. Luego vas a *Auckland Grammar School* donde se completa la supremacía blanca, y te concentras en la historia blanca, sin importar lo irrelevante que sea [...]. Luego, después de cinco años en ese lugar, fui a la universidad y nos preguntaron sobre el Tratado de Waitangi. Yo me digo: "¿Qué demonios es esto?" No sabía nada acerca de los maoríes. Yo sabía todo lo británico. Yo sabía todo lo blanco. No sabía nada acerca del Pacífico. No aprendí nada sobre los maoríes. Nada en esa escuela.

En la escuela nos enseñan muchas de estas mentiras. Mucha de esta basura. Miro hacia atrás ahora y es tan malo. Aprendemos sobre el Capitán James Cook, pero no aprendemos sobre su navegante polinesio Tupaia, quien le mostró el camino. Cook incluso escribe sobre Tupaia, quien les decía, por ejemplo, que se mantuvieran alejados de tal isla porque allí había un arrecife o que visitaran esta otra isla porque tenía más provisiones.

Cook tiene a este navegante polinesio allí con él en su primer viaje y lo detalla en su diario. Pero no hay nada sobre Tupaia en el currículo escolar de Nueva Zelanda. En lugar de eso, hay muchas cosas irrelevantes sobre los reyes y reinas inglesas -y si no lo aprendes, no pasas de curso-. Nos obligan a aprenderlo, sin embargo, no tiene uso. Absolutamente ningún uso práctico.

Mientras ponen estas cosas en nuestro sistema educativo, están quitando nuestra propia identidad, la confianza en nosotros mismos y en nuestra cultura. Es un proceso de colonización mental, por lo que debemos tratar de descolonizar nuestras mentes y desaprender estas cosas con la esperanza de ayudar a nuestra próxima generación a desarrollar la confianza en sí misma. (Traducción libre. Revista E-Tangata, 2015, s/p)

En el fondo, lo que el relato denuncia es nuevamente la existencia de dos historias y la sobreposición de una sobre otra. Se trata de una historia más oficial y que generalmente es abordada en instituciones como la escuela, fundamentalmente a través de la escritura en el idioma impuesto; y, por otro lado, las historias más locales que se vehiculizan mediante la oralidad y que pertenecen por lo general a los sectores sociales oprimidos o que no detentan el poder. Mucho de esto también ha sido abordado en el contexto andino boliviano por el Taller de Historia Oral Andina (THOA), mediante el cual se ha logrado la reconstrucción de aspectos fundamentales para la historia indígena a través de la memoria oral (Crales & Condoreno, 2016).


Para 1975 se analiza la situación de la lengua maorí que cada vez más era desplazada por el inglés, por lo cual se revisa nuevamente el tratado de Waitangi. A partir de ello, el Tribunal de Witangi formuló varias recomendaciones:

[...] Su lengua también era una *taonga*¹ y, en consecuencia, debía ser protegida por la Corona, garantía que no se había cumplido en el casi siglo y medio que había pasado desde el Tratado original de 1840. El

¹ "Todo aquello que tuviera un valor material o espiritual para los maoríes" (Fishman, 2011, p. 154)

Tribunal urgió al gobierno de Nueva Zelanda a emprender varias medidas que exigieran el uso del maorí en la educación, los tribunales, los medios y el servicio público, además de establecer una Comisión de la Lengua Maorí para promover la lengua. (Fishman, 2011, p. 155)

Es así que surgen los *kohanga reo* o nidos de lengua, que son uno de los grandes aportes del pueblo Maorí al campo de la revitalización cultural y lingüística. Esta experiencia ha dado la vuelta al mundo y, desde luego, también ha sido adoptada y adaptada en el contexto del Abya Yala. Muchas de las experiencias que se abordan en este texto, tales como los nidos de lengua en Oaxaca (México) y las Semillas de Vida en el Cauca (Colombia) han tomado como referente la experiencia del pueblo Maorí.



Los idiomas reconocidos como oficiales son el inglés, el maorí y la lengua de señas de Nueva Zelanda.

De igual forma que otras lenguas y pueblos originarios, la lengua maorí había sido ampliamente vulnerada; de hecho, los mismos maoríes y los *pakehas*² cuestionaban su supervivencia hacia finales del siglo XX (Ídem). Tal vulneración no había estado vinculada solo con la lengua sino más propiamente con los sectores sociales maoríes. Este hecho ha sido fuertemente criticado puesto que Nueva Zelanda, considerado como un país bicultural, no había trabajado lo suficiente por los maoríes y, sin embargo, utiliza como emblema las costumbres maoríes, sobre todo en el ámbito del turismo.

Stephen Cornell realiza una fuerte crítica a países como Nueva Zelanda, Australia, Canadá y Estados Unidos, ya que siendo muy ricos mantienen a los pueblos indígenas que viven entre sus fronteras en un estado sumido de pobreza. Lo paradójico del asunto, en términos suyos, es que “la riqueza de esos países se generó en gran medida a partir de

² Fishman indica que estos serían neozelandeses de ascendencia europea. Esta figura es similar a lo que en nuestro contexto se denomina *karay* en tierras bajas o *q'ara* para los quechuas y *aymaras*, entendido como “Citadino; hombre blanco (visto como depredador)” (Plaza, 2015, p. 237)

los recursos que se tomaron de estos pueblos, cuya pobreza es una creación reciente” (2006, p. 2). Coincidentemente con dicha aseveración, Humpage indica que “[...] los maoríes como grupo siguen registrando los menores niveles de rendimiento académico, empleo, ingresos, salud y vivienda en comparación con quienes no pertenecen a dicho grupo” (2006, p. 5). Esto habría sido un pretexto que de alguna manera justificó la intervención estatal bajo la consigna de ‘ayudar’ al pueblo Maorí. Todo esto ya había sido expresado con anterioridad por Fishman:

El ataque social, cultural, económico, físico (médico) y demográfico de la conquista, contacto cultural, la modernización, la urbanización y la discriminación a los maoríes (inicialmente rurales, premodernos y pre-industriales) no sólo fue desarticulador, sino que tuvo tintes genocidas. (Fishman, 2011, p. 149)

Lo anterior muestra claramente que la desigualdad social con los maoríes se mantuvo en gran medida para las últimas décadas. Otro hecho paradójico y crucial para la mantención de la lengua indígena era que para 1921 si bien la población maorí iba en aumento y hubo una notoria recuperación demográfica, este hecho no acompañaba a la cantidad de hablantes de la lengua pues iba reduciendo, ya que era fundamentalmente la población adulta la que mantenía la lengua originaria. En medio de ello, la población joven que aprendía maorí como segunda lengua no tenía un entorno real donde ejercer su competencia comunicativa (Idem).

Imagen N° 1: Maorí y capitán James Cook



Fuente: sello postal Reino Unido 1999

De alguna manera, el aumento de la población maorí fue sirviendo para que ellos mismos vayan cultivando un mayor empoderamiento, así mismo, para que la sociedad *pakeha* pueda reorientar sus políticas públicas de integración, que en principio eran más ornamentales, por unas que puedan responder de manera más eficiente a las necesidades reales del pueblo maorí. De a poco, va tomando fuerza una población joven más empoderada y activista que exigía el uso de la lengua maorí en la administración estatal con algunas medidas radicales como evitar la traducción del maorí al inglés.

1.2 *Kohanga reo* (nidos de lengua)

Un nido de lengua es una estrategia de revitalización lingüística caracterizada por la inmersión total en lengua indígena, como tal, sería parte de la planificación de la adquisición de la lengua (Cooper, 1997). Así mismo, es una muestra de resistencia cultural, resistencia al desplazamiento y pérdida de la lengua. Los nidos de lengua se constituyen en un esfuerzo por recuperar y preservar la lengua y cultura de un pueblo, prestando énfasis en la interacción directa entre adultos/as, ancianos/as e infantes (especialmente de 1 a 6 años de edad), los primeros que tienen dominio de la lengua y los últimos que adquieren el idioma.

La oficialización de la lengua maorí en Nueva Zelanda fue relativamente reciente, en 1987 (Martí, 2013). De igual manera, los *kohanga reo* o también conocidos como *nidos de lengua* se consagraron como un logro en los 80's gracias a la agencia,

la autodeterminación y el autogobierno del Pueblo Maorí. Como se mencionaba con anterioridad, mucho no se habría hecho en torno a la lengua y cultura maorí si solo se hubiese dependido del gobierno *pakeha*, fue en gran medida el logro de la comunidad misma. Lo anterior deja entrever que si la comunidad en cuestión no está empoderada poco




Los nidos de lengua nacieron como una experiencia de resistencia del Pueblo Maorí a la homogeneización cultural y lingüística en Nueva Zelanda.

o nada se puede hacer por salvar la lengua. Asimismo, también hay que tener en cuenta que el empoderamiento es un factor cultivable en cada comunidad. En síntesis, queda claro que los procesos de revitalización para el caso maorí surgieron de políticas propias de autodeterminación, dejando de lado los asistencialismos. Esto es lo que permitió a los maoríes la creación de los *kohanga reo* para la educación y recuperación de la lengua en la primera infancia.

¿Cuál es el espíritu de los *kohanga reo*? En primera instancia, Fishman menciona contextos maoríes pre-urbanos y urbanos, en el caso de los segundos indica:

[...] los abuelos hablantes del maorí (y cualquier padre o adulto entre los 16 y los 96 años que quiera prestar sus servicios y pueda hacerlo en un buen maorí, todos ellos denominados *Kaiawhi*, 'los que abrazan') suelen dedicar entre cuatro y ocho horas al cuidado de niños de preescolar (el rango entre las distintas escuelas varía entre dos y hasta diez horas diarias), la mayoría de los cuales no habla maorí (y entiende muy poco). Resulta significativo que este cuidado no sólo se ofrezca completamente en maorí sino que además se provea en un momento de la socialización lingüístico-cultural de los niños cuando la sociedad y cultura de habla inglesa aún no han tenido un gran impacto en sus vidas. (2011, p.159)

Todo esto es reforzado con el establecimiento de lazos comunales, de tal manera que la atención no está centrada solo en el aspecto lingüístico, sino que se recrea un aire más familiar en la educación preescolar para que los/as niños/as puedan crecer con la lengua originaria como lengua materna.



Los maoríes exigían una educación con pertinencia cultural y lingüística; es por ello que se logró que el preescolar, la primaria y la secundaria tuvieran al maorí como lengua vehicular del proceso educativo.

Iritana Tawhiwhirangi una de las matriarcas que liderizó el movimiento de los *Kohanga reo* durante 32 años (Te Kohanga Reo National Trust), mostró

una actitud determinante al mencionar que era necesario hablar con una actitud positiva hacia lo que significa ser maorí, de esta manera podrían fortalecerse y, por lo mismo, adoptaron el denominativo “levantarse” o “estar de pie” para uno de los programas del Departamento de Asuntos Maoríes. Esto suponía ponerle una especie de espejo a los maoríes para que puedan autovalorarse y verse a sí mismos con todas sus cualidades, dejando de lado los prejuicios que se habían creado en torno a ellos (King, 2014).

Uno de los aspectos significativos de este movimiento fue tomar en cuenta a los mayores para que sean ellos, como concedores de su realidad, los que propongan estrategias para que realmente la cultura y lengua maorí estén de pie. Para 1981, en una conferencia nacional, un grupo de activistas presentó la situación de la lengua maorí, de manera tal que se confirmaban los datos de un estudio sociolingüístico que se había realizado en los 70, la lengua maorí estaba moribunda y era necesario actuar rápidamente si se quería revertir la situación. Es así que los mayores propusieron que gente hablante de maorí esté a cargo de guarderías para niños, de esta manera nace para abril de 1982 el primer *kohanga reo* o nido lingüístico, creado por el Departamento de Asuntos Maoríes (King, 2014). La iniciativa se fue extendiendo rápidamente y su principal componente era el aspecto comunitario, tal como lo indica Cooper:

Los dirigentes maoríes propusieron que se establecieran centros prescolares en maorí medio, donde las personas a cargo fueran maoríes de cierta edad. En realidad, las personas a cargo serían de la generación de los abuelos de los niños, pues eran pocos los padres que aún hablaban maorí. Los nuevos centros prescolares recibieron cierto apoyo del Departamento de Asuntos Maoríes, pero las comunidades locales interesadas en organizar y aplicar el programa tuvieron que encargarse de la mayor parte del trabajo. (1997, p. 188-189)

Era tal la expansión de estos nidos que para 1984 existía un total de 280 nidos siendo que dos años antes se contaba tan solo con 4,

posteriormente, en 1987, existían alrededor de 500 nidos. Sus efectos fueron notables ya que en 1981 eran pocos los niños que ingresaban a la escuela primaria sabiendo hablar maorí, la experiencia de los nidos posibilitó que miles de niños iniciaran sus primeros cursos hablando de manera fluida el maorí y el inglés (Cooper, 1997). Los principales lugares en los que funcionaban los nidos eran sedes comunitarias, casas particulares, así como en lugares destinados tradicionalmente para las reuniones maorí (King, 2014).

La pedagogía práctica de los nidos estaba basada en que las respuestas a las diversas necesidades se encontraban en la misma gente maorí, en sus familias y en sus comunidades. Esta mirada endógena ha posibilitado que el pueblo maorí promueva iniciativas de carácter autónomo como respuesta a sus propias problemáticas, dejando de lado el asistencialismo como habíamos indicado con anterioridad.

Debido a todo este movimiento, paulatinamente se logró que existieran nuevos hablantes del maorí, a tal punto que este pasó a ser la primera lengua en varias familias de las últimas generaciones, esto no habría sido posible de no ser por la fuerte autodeterminación con la que contaba la experiencia. Otro aspecto sobresaliente de esta iniciativa fue la filosofía que guiaba sus pasos, aunque para muchos esta es una experiencia exitosa de revitalización de la lengua, entre algunos de los líderes maorí se enfatizaba en la idea de que esta iniciativa iba más allá de la lengua pues tenía que ver con el desarrollo endógeno. Por lo mismo, no se trataba solo de guarderías o de hablar por hablar la lengua indígena sino de cohesionar a los maoríes de distintas generaciones bajo un proyecto propio de pueblo por medio del trabajo en diversas áreas para mejorar su situación (King, 2014).

La experiencia de revitalización lingüística maorí se queda corta si se la analiza como algo aislado ya que se trata de un componente que responde a la construcción de un horizonte político de pueblo que

garantiza derechos colectivos, en el que intervienen y se interrelacionan los ámbitos educativo, psicosocial, tecnológico y económico.

Lo que sin duda ha ido cambiando inevitablemente es que las generaciones más recientes que crecieron con el maorí como lengua materna, hoy recrean su lengua en nuevos escenarios, esto también se va acrecentando por la migración a los centros urbanos donde las prácticas culturales y la lengua se van adaptando.

Para la experiencia de revitalización de los *kohanga reo* en cuanto a sus primeras generaciones, se puede entrever que el proceso de revitalización implicó algo más que enfocarse en la lengua misma, implicó revitalizar a los hablantes a partir de la lengua (King, 2014).

Actualmente, muchos pueblos originarios y/o gobiernos de diferentes partes del mundo han apostado a los nidos lingüísticos como parte de su planificación de políticas lingüísticas. Si bien en un principio los maorí seguían un método más libre para la implementación de sus nidos, actualmente, han abundado esfuerzos por metodologías más sistemáticas para la implementación de los mismos.

Todos estos esfuerzos se plasman hoy en día en la vigencia del idioma maorí. Respecto a esto, se puede observar que para el 2018, se llevó a cabo el último censo de población y vivienda en Nueva Zelanda. De acuerdo a los resultados del mismo, se evidenció un crecimiento poblacional en relación al censo del 2013 en el que existían 4'242.048 de habitantes. De acuerdo al penúltimo censo, el 21,3 % de los maoríes podía hablar su idioma originario, esto equivale a decir; 125.352 maoríes (Statistics New Zealand, Censo 2013). Los rangos etarios en correlación a la posibilidad de mantener una conversación cotidiana sobre distintas temáticas en *te reo maorí* eran los siguientes:

Tabla N°1: Rangos etarios de población que habla te reo maorí

| N° | Rango de edad | Población | Porcentaje de población que hablaba te reo maorí |
|----|--------------------|-----------|--|
| 1 | Menos de 15 años | 32.968 | 26,3 % |
| 2 | Entre 15 y 29 años | 29.207 | 23,3 % |
| 3 | Entre 30 y 64 años | 50.893 | 40,6 % |
| 4 | 65 años o más | 12.284 | 9,8 % |
| | <i>Total</i> | 125.352 | 100 % |

Fuente: Elaboración propia con base a Statistics New Zealand, Censo 2013

Como se puede observar, la fortaleza en el manejo del idioma se centraba en la población adulta de 30 a 64 años, aun así, la población menor a 15 años muestra el segundo porcentaje elevado. Esto es importante puesto que, en varios otros contextos, los niños y adolescentes han dejado de hablar el idioma originario por la ausencia de transmisión intergeneracional y solo quedan adultos y ancianos que aún mantienen su idioma.

Para el último censo del 2018, la cantidad total de población habitualmente residente en Nueva Zelanda sería de 4'699.755, de la cual el porcentaje de población maorí sería el 16,5% correspondiente a 775.836 habitantes. De esta cantidad poblacional maorí, alrededor del 24% (185.955 h.) habla *te reo maorí*. Así mismo, equivaldría a decir que, del total poblacional de Nueva Zelanda, el 4.0% habla maorí (Statistics New Zealand, Censo 2018). Tomando en cuenta los censos del 2013 y del 2018, se evidencia el leve aumento de 2,7% de maoríes que habla su lengua ancestral.

1.3 Kura kaupapa maorí

Para 1982 se dio un movimiento de resistencia maorí en el tema de la educación. El objetivo era que los maoríes pudieran ser educados de acuerdo a su filosofía y prácticas culturales; es decir una educación con pertinencia cultural y no ajena como lo era el modelo europeo (Boland,

2015, p. 179). Fue en ese mismo contexto donde surgen los *kohanga reo* de los cuales ya hablamos anteriormente. Además de ellos, en este apartado también queremos hacer énfasis en las *kura kaupapa* maorí o sistema de educación primaria, en el que, siguiendo la lógica de los nidos de lengua, se destaca el énfasis en la cultura y lengua maorí. Se trata de la exigencia de una educación con pertinencia cultural y lingüística, dando continuidad al sistema de inmersión total del preescolar. De esta manera, se evitaba que la lógica de creación de los nidos de lengua caiga en saco roto; es así que se consagraba la continuidad de la educación en maorí.

Con el anhelo de tener una educación institucionalizada con pertinencia cultural, los maoríes no se conformaron con llegar a tener un nivel primario sino también una educación superior bajo la concepción maorí con autodenominación como se muestra a continuación:

Tabla N°2: Sistema educativo maorí

| N° | Matauranga maori (educación de los maoríes) | |
|----|---|--|
| 1 | Kohanga reo | Nidos lingüísticos (educación preescolar) |
| 2 | Kura kaupapa | Escuelas de educación primaria (con inmersión en lengua maorí) |
| 3 | Whare kura | Escuelas de educación secundaria |
| 4 | Whare wananga | Instituciones de educación superior (educación terciaria) |

Fuente: Elaboración propia con base en Boland, 2015

Lo cuestionable aquí es la categorización basada en ciclos de aprendizaje, criterios fundados en una clasificación psicosocial del desarrollo de la persona, que en cierta medida también sigue una lógica homogeneizante al determinar las personas que pueden o tienen que estar en esos grados académicos y las que no.

En suma, de lo que se trata aquí es de un sistema educativo enfocado desde el nivel inicial en la cultura y lengua maorí. Si vale la comparación para nuestro contexto, sería desde un preescolar hasta una universidad quechua, tsimane, yurakaré, canichana, etc.

Las *kura kaupapa* se constituyen en escuelas que buscan elevar el estatus social de la cultura y lengua maorí, como indica Boland "'Kura' significa 'escuela'; 'kaupapa' significa 'plan' o 'programa'" (Boland, 2015, p. 180). Estas escuelas vehiculizan la educación en el idioma maorí o *te reo maori*. Pero no se trata de la lengua por la lengua, sino que esta debe estar fuertemente vinculada a los valores y cosmovisión maorí; en ese sentido, se enfatiza bastante en lo espiritual y lo emocional, todo ello ligado al *whanau* (grupo social o familia extendida). Ngareta Pieta una joven que estudió en una *kura kaupapa maori* habla sobre la importancia de haber recuperado su idioma:

Asistí a la Te Kura Kaupapa Maori o Puau te Moananui a Kiwa, situada en Glen Innes. El hecho de encontrarme en un ambiente en el que la inmersión era total fue muy valioso para mí y aprendí a hablar *te reo* rápidamente, lo cual ha ejercido un gran impacto en mi vida. Antes, yo no sabía quién era ni qué era. Asistir a una Kura me permitió conocer mi idioma –algo muy valioso para los maoríes– y expresarme en *te reo* como maorí. Sé qué soy y quién soy, y eso se lo debo al *te reo maorí* y a la Kura donde lo aprendí.

Ser capaz de hablar en *te reo* afecta al modo en que interactúas con otros maoríes. El hecho de que me educara en mi propia lengua y en mi propia cultura me ha dado valor para hacer y sentir cualquier cosa que desee. Así es cómo me siento. Tengo la fuerza necesaria para hacer lo que quiera, pero si hubiera ido a una escuela convencional en la que únicamente se hablara inglés, esto no habría sido posible. (Boland, 2015, p. 183)

En la educación escolarizada de Nueva Zelanda se puede diferenciar entre tres tipos de oferta: estatal, comunitaria y privada. Los recursos de funcionamiento de los tres casos son estatales; el caso que nos interesa,

la *kura kaupapa*, puede ser por iniciativa estatal o comunitaria, y atiende especialmente a la población maorí (Ferreyra, 2006).

En un informe denominado "Educación en la Costa Este: escuelas y *kura kaupapa maori*", se da cuenta sobre la situación de algunas *kura* donde resalta la incorporación del uso de contextos locales para generar aprendizajes situados y puestos en práctica. Asimismo, en las *kura kaupapa* se hizo un fuerte énfasis en el desarrollo de la oralidad y los vínculos sociales, con el fin de construir un futuro prometedor para el idioma maorí (Oficina de Revisión de Educación, 2011).

Como se puede evidenciar, la experiencia de revitalización maorí ha nacido fundamentalmente de la voluntad propia; es decir tiene una lógica de abajo hacia arriba. El estado neozelandés ha tenido que adecuarse- y aún está en ese camino- a las exigencias del tratado de Waitangi. A pesar de los esfuerzos del pueblo Maorí, aún hay un futuro incierto para el *te reo maorí*.

Actividades

1. A partir de la revisión del Informe CERD/C/NZL/17 del 18 de julio de 2006 de la *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*, analicen por grupos la situación socioeconómica del pueblo Maorí en Nueva Zelanda y la relación de este aspecto con el incremento y/o disminución de la diglosia lingüística inglés-maorí. Al terminar, socializamos en la clase los análisis realizados.
2. Mediante la caracterización de la experiencia de revitalización maorí, te proponemos el siguiente cuadro de reflexión sobre aprendizajes.

| |
|--|
| a. ¿Cuál era el principal problema de los maorí en torno a su lengua y cultura? |
| |
| b. ¿Cuáles fueron las principales estrategias de revitalización? |
| |
| c. Tomando en cuenta la experiencia maorí, ¿qué es lo que se podría adaptar y/o resignificar para tu proyecto de revitalización cultural y lingüística? |
| |

3. Te invitamos a realizar un ejercicio de dramatización de un nido de lengua, para lo cual proponemos identificar los actores sociales que guiarán y participarán en el nido. Así mismo, planificar las actividades que se llevarán adelante en lengua originaria, para lo cual será necesario prever espacios y materiales de apoyo. Una vez planificado lo presentamos ante todos los compañeros, el requisito es usar la lengua originaria.

2. Euskera; la experiencia de Euskal Herria (País Vasco)

En la recuperación de cualquier lengua, el objetivo reside en hacer necesario en su territorio el conocimiento y uso de la misma, para lo que resulta indispensable la voluntad o deseo de ser.
(Garabide Elkarte I, 2009, p.30)

2.1 Algunos antecedentes

En este apartado, hablaremos sobre las experiencias de revitalización de una lengua muy singular. No es una lengua indígena como tal, sin embargo; la experiencia de revitalización del euskera será muy útil para generar reflexiones en torno a las iniciativas que se pueden formular. El euskera es la lengua de los vascos que conforman una comunidad lingüística diseccionada entre el País Vasco continental y el País Vasco peninsular. En el caso del primero no goza del carácter oficial, llegando a ser el francés la única lengua oficial, y en el último caso cuenta con la oficialidad junto al castellano. Esto justamente le ha ocasionado dificultades sociopolíticas al pueblo vasco que cada vez más aboga por una independencia de los estados español y francés; a pesar de ello, han logrado hacer prevalecer su lengua.

Los vascos tienen una situación radicalmente distinta en relación con los pueblos originarios del Abya Yala y las experiencias de revitalización que presentamos en este documento. Aun así, creemos que es necesario abordar la experiencia del País Vasco pues se constituye también en un referente en lo que respecta a la revitalización lingüística.

Hasta hoy en día, en el Abya Yala, se habla del territorio ocupado por invasores, de un colonialismo que no ha podido superarse y que subyace

internalizado en el imaginario colectivo logrando reproducir lógicas asimétricas en las que se subordinan las culturas y lenguas originarias.

La invasión colonial ibérica a América (1492) cambiaría significativamente la vida de los colonizados, pero también de los colonizadores españoles y vascos. Estos últimos gozaban de un gran prestigio por sus habilidades en la navegación, comercio marítimo, la fabricación de navíos, además de su perfeccionamiento en la pesca de ballenas y bacalao, todo esto en un contexto de surgimiento del capitalismo mercantil.

Por lo mismo, fue inevitable su participación en las primeras expediciones que realizaría Colón, por supuesto, esta reconocida trayectoria ha sufrido altibajos a lo largo de la historia. Odriozola hablando sobre la construcción de navíos en Gipuzkoa, una de las tres provincias del País Vasco, durante los siglos XVI al XVIII, indica: "Estos astilleros se caracterizaron por su especialización en la fábrica de naves de gran porte para las Armadas y Flotas Reales, la Carrera de Indias y, en el caso de Pasajes, las compañías mercantiles privilegiadas del siglo XVIII" (1998, p. 93). A razón de la monopolización en torno a la producción antes mencionada, ha de venir un poderío económico durante esos siglos, aunque eso sí la bonanza económica presentaría un carácter oscilante, así mismo, hay que enfatizar que dicha producción estaba destinada a la corona entre otros sectores demandantes. Esto proveía de trabajo a gran cantidad de personas que se organizaban por gremios, logrando una estructura laboral compleja y que se basaba en la especialización del trabajo (Ídem). Evidentemente eso no siempre fue así, tal como lo expresa Orella:

Estos vascos marítimos habían pasado de ser agricultores, ferrones y transportistas y de estar afincados en su hidalguía universal a presentarse ante las potencias marítimas del momento como mercaderes, mercantilistas, descubridores de ultramar y pescadores en mares lejanos de Terranova. (2003, p. 65)

Por otro lado, en el siglo XVI, el sistema de importaciones y exportaciones vasco era muy fluido y diversificado, entre los principales elementos a

exportar se tenía, por ejemplo; especias, embalajes para mercancías, cueros, productos alimenticios, lana y fundamentalmente el hierro entre otros. Esta coyuntura era coincidente con la fundación de la Compañía de Jesús por el vasco Ignacio de Loyola en 1534 (Churrua, 2013) con lo cual, los jesuitas, miembros de esta compañía, se sumarían a las tareas de evangelización en las Indias y estarían vinculados con la extirpación de idolatrías de la población indígena. Así mismo, sus actividades se extenderían a la creación de centros educativos alrededor de todo el mundo, América entre ellas, particularmente; "Los jesuitas estuvieron en territorio boliviano entre los períodos 1572-1767 y luego de 1881-1981 primero como misión y después como viceprovincia" (Jesuitas, s/a).

Para el siglo XVII, los vascos enfrentarían condiciones adversas en el tema de la agricultura, la construcción de navíos, incluso en la comercialización de hierro. Frente a esto, a inicios del siglo XVIII se introdujeron varios cambios paliativos, por ejemplo, nuevas técnicas agrícolas o la racionalización en la construcción de navíos (Zabala, 1998). Ya para inicios del siglo XX los vascos, particularmente en Gipuzkoa, se ven desafiados por la innovación a razón de la construcción de barcos, cambiando poco a poco el uso de la madera por el metal y el funcionamiento a vapor, aunque, eso sí, todavía continuaban astilleros que trabajaban con madera o de manera mixta con metal-madera.

En medio de esta coyuntura, los burgueses vascos renegaban del euskera por considerarlo vulgar, preferían contratar trabajadores con conocimiento del castellano, esto acarrea una vez más la migración de los vascoparlantes hacia América (Kondaira). El euskera no estaba consagrado como lengua culta, esto afectó en la concepción de sus hablantes como ignorantes, desmereciendo la rica tradición oral con la que esta lengua contaba (Garabide Elkartea II, 2010).

Para inicios del siglo XX, el País Vasco se encuentra en un periodo de industrialización más frondoso que en el resto de España, sin embargo, esto no dura mucho ya que después de la primera guerra mundial la

situación económica se vuelve crítica. Fue en esta coyuntura donde se empieza a gestar el nacionalismo vasco donde se consideraría padre del mismo a Sabino Arana, quien años antes fundaría el Partido Nacionalista Vasco (1895). En ese entonces, los nacionalistas vascos empezaban a proliferar en las zonas con mayor poderío económico, esto posibilitaría que surjan varios intelectuales y, además, la Academia de la Lengua Vasca. Así mismo, en este contexto surge la *ikurriña* o bandera vasca que será el emblema por excelencia y que posteriormente se oficializará hasta llegar a nuestros días. La creación de la Academia Vasca repercutiría en el prestigio de la lengua y a partir de esto se centraría en el uso de la lengua escrita con lo que se fue desmereciendo paulatinamente la etiqueta de 'lengua inculta' que se le había propinado al euskera (Garabide Elkartea II, 2010).

Para la segunda mitad del siglo XX, la situación económica vasca una vez más mejora llegando a contar con una tecnología más independiente (Zabala, 1998). La asimetría en el prestigio lingüístico también se acrecentará con la situación traumática a la que sería sometida la población vasca a partir la dictadura franquista (1939-1975), una de las más largas de la historia. El franquismo tenía una política represora hacia la cultura y lengua vasca, por lo mismo, en sus primeros años había prohibido el uso del euskera y no solo de este, sino también del catalán y del gallego que eran considerados como dialectos. Bajo la consigna de construir una sola patria española y repudiando el separatismo, era obligatorio el uso exclusivo del castellano, esto creó mayor aversión entre los vascos hacia las violentas políticas de homogeneización cultural y lingüística española. La prohibición iba en todos los ámbitos, por ejemplo, una disposición de 1949 indica: "[...] se requiera a los familiares y propietarios de las tumbas o panteones donde figuran inscripciones en vascuence, para que sean retiradas las losas y sustituidas las citadas inscripciones por otras en castellano [...]" (Abellán, 1987, p. 95).

Como se ve a través de este rastillaje panorámico, nada comparable con la realidad del contexto latinoamericano, el pueblo Vasco ha gozado de una frondosa economía debido a sus principales actividades productivas. Aun así, este aspecto económico no ha comulgado del todo con el euskera y la cultura vasca:

En general, el mundo empresarial, industrial y económico no participaron del desarrollo de la cultura vasca, e incluso las instituciones empezaron muy tarde a apoyar algunas iniciativas en favor del euskera; exactamente, la pionera fue el Gobierno Vasco, en 1981. (Garabide Elkarte I, 2009, p. 42)

Coincidente con esto, en las últimas décadas del siglo XX, el euskera junto al castellano cobraría el rango de lengua oficial en la Comunidad Autónoma del País Vasco, aunque para el siglo XIX muchos señalaban que el euskera no llegaría al siglo XX y peor aún al XXI. Frente a todo pronóstico, el caso del euskera ha cobrado bastante relevancia en cuanto a su fortalecimiento y revitalización (Etxebarria, 2015). El Censo de Población y Vivienda de 1986 en Euskadi toma en cuenta el nivel de conocimiento del euskera, los resultados generales de acuerdo al sexo indican lo siguiente:

Tabla N° 3: Censo de población y vivienda 1986

| | TOTAL | EUSKALDUNES | | | | CUASI-EUSKALDUNES | | | | ERDALDUNES |
|------------------------|------------------|----------------|----------------|----------------------|---------------|-------------------|----------------|---------------|---------------|------------------|
| | | Total | Alfabetizados | Parcialm. alfabetiz. | No alfabetiz. | Total | Alfabetizados | No alfabetiz. | Pasivos | |
| C.A. DE EUSKADI | 2.089.995 | 513.824 | 318.967 | 138.984 | 55.873 | 364.116 | 222.085 | 76.560 | 65.471 | 1.212.055 |
| Hombres | 1.030.125 | 247.079 | 154.169 | 66.773 | 26.137 | 183.041 | 107.713 | 39.833 | 35.495 | 600.005 |
| Mujeres | 1.059.870 | 266.745 | 164.798 | 72.211 | 29.736 | 181.075 | 114.372 | 36.727 | 29.976 | 612.050 |

Fuente: EUSTAT, 1986

Es decir que, de un total de 2.089.995 personas mayores de 2 años, el 24,6% (513.824 h.) serían euskaldunes o vascoparlantes, el 17,4% (364.116 h.) cuasi-euskaldunes y el 58% (1.212.055 h.) erdaldunes o monolingües castellano hablantes. En contraste con esto y realizando un salto al último

censo de población y vivienda del 2016, se puede apreciar la siguiente información:

Tabla N° 4: Censo de población y vivienda 2016

| | TOTAL | EUSKALDUNES | | | | CUASI-EUSKALDUNES | | | | ERDALDUNES |
|------------------------|------------------|----------------|----------------|----------------------|---------------|-------------------|----------------|---------------|---------------|----------------|
| | | Total | Alfabetizados | Parcialm. alfabetiz. | No alfabetiz. | Total | Alfabetizados | No alfabetiz. | Pasivos | |
| C.A. DE EUSKADI | 2.122.895 | 895.942 | 771.375 | 87.023 | 37.544 | 391.897 | 263.210 | 55.376 | 73.311 | 835.056 |
| Hombres | 1.029.606 | 433.066 | 371.529 | 42.564 | 18.973 | 197.514 | 132.639 | 28.112 | 36.763 | 399.026 |
| Mujeres | 1.093.289 | 462.876 | 399.846 | 44.459 | 18.571 | 194.383 | 130.571 | 27.264 | 36.548 | 436.030 |

Fuente: con base en EUSTAT 2016

En el intervalo de 30 años, con un aumento poblacional de 32.900 habitantes, la población de euskaldunes alfabetizados se ha cuasi duplicado, en contraste, los monolingües castellanohablantes han ido reduciendo. De esta manera, como se puede apreciar, los euskaldunes representan el 42,2% (895.942 h.), los cuasi euskaldunes representan el 18,5% (391.897 h.) y, por último, los erdaldunes el 39,3% (835.056 h.). En consecuencia, se ha duplicado el porcentaje de vascoparlantes en las últimas tres décadas, esto en gran medida se debe a los esfuerzos por incluir el vasco en la administración pública, los medios de comunicación y la educación. A esto se suma la estabilidad económica con la que cuenta el País Vasco, al respecto y en un punto coincidente se indica; "Un idioma en peligro de extinción logrará progresar si sus hablantes mejoran su situación económica en relación con la comunidad dominante" (Crystal, 2000, p. 132).

La virtuosa combinación de los anteriores factores en el caso del euskera, no son homologables hoy para los pueblos originarios en Latinoamérica que viven en condiciones políticas de dominación por los estados neocoloniales, así como asimetrías económicas basadas en la expoliación y despojo de territorios, por tanto, estos factores reproducidos históricamente no garantizan la supervivencia de las lenguas.

Por otro lado, la experiencia del euskera ha apostado por varios ejes paralelos, pero centrándose en la planificación del corpus de la lengua. En palabras de Andoni Barreña, la lengua es como un árbol, tiene varias ramas, para el caso del euskera serían; la transmisión familiar, educación, enseñanza de la lengua a adultos, organizaciones sociales y políticas, medios de comunicación, producción cultural y las empresas, todas estas apoyadas fundamentalmente por el corpus de la lengua (Videoconferencia 25/09/18).

La experiencia de revitalización lingüística de los vascos resulta muy productiva puesto que incluso ha generado la sistematización y reflexión en torno este proceso, siendo esto muy importante como referente para otras lenguas; es el caso de la revitalización del mapuzugun del que también se habla en este texto. En gran medida, la experiencia de los internados lingüísticos mapuche está vinculada a la experiencia de los vascos.

Bajo el lema *lo tradicional es lo moderno*, los vascos han apostado por la creación e innovación a partir de sus raíces; en ese sentido, se ha trabajado la idea de que el euskera es una lengua del presente y del futuro, no solo del pasado (Garabide Elkartea I, 2009). Esta es una concepción de raíces dinámicas, que permite adecuarse a los vaivenes del tiempo. A partir de esto, muchos músicos, artistas y otros creadores han podido dinamizar la cultura vasca porque está claro que si la lengua no se adecúa también muere y para esto se han valido de los instrumentos que ofrecen las Tecnologías de la Información y Comunicación.

2.2 Educación y lengua

En cuanto a la educación, se apuesta por una donde esté presente la lengua euskera ya que esto garantiza la formación de hablantes completos en la lengua, tal como se enfatiza: “No sirve la educación bilingüe que deja la lengua originaria en segundo plano” (Garabide Elkartea I, 2009, p. 65). De esta manera, la exigencia de una educación que vaya desde

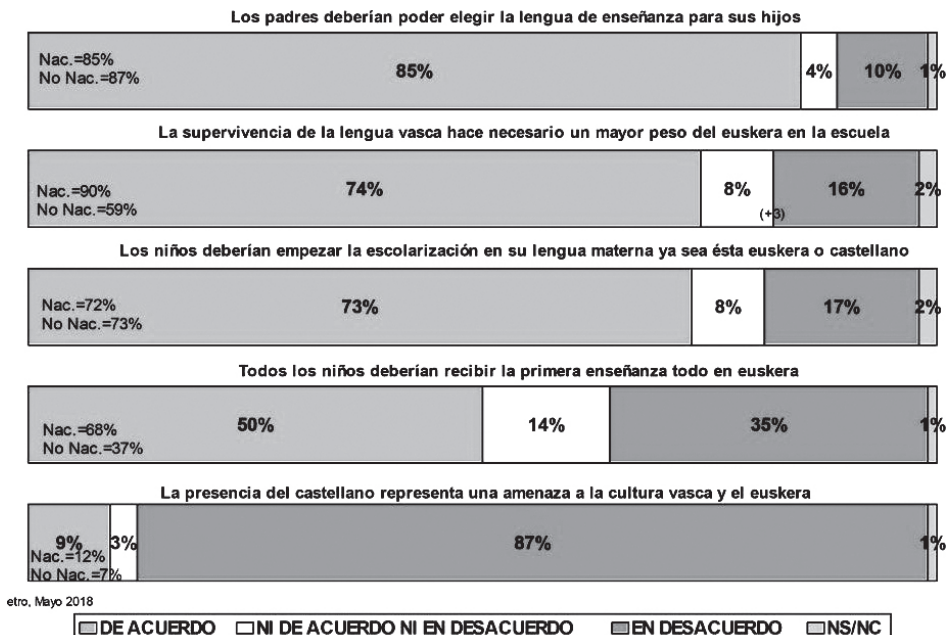
el preescolar hasta la universidad en la lengua originaria garantizaría en parte la estabilidad de la lengua en cuestión. Esta idea es similar a la que han trabajado los maoríes aún a pesar de las dificultades de su propio caso.

Comparando con Bolivia, resulta todavía una idea muy lejana contar con todo un sistema educativo de continuidad que vaya desde el preescolar, pasando por la primaria, secundaria y hasta la universidad en lengua quechua, por ejemplo, o lengua guaraní, yuqui, canichana, tapiete, etc. En parte, esto se debe al prestigio con que cuentan nuestras lenguas originarias; es más fácil y natural escuchar de escuelas que usan el inglés como lengua que vehiculiza la educación que escuchar de propuestas que lo hagan en lengua indígena. Aun así, no se está aprovechando la calidad de lenguas oficiales que tienen las lenguas originarias en Bolivia. Tampoco se ha logrado un alto grado de conciencia social en torno a la importancia de las lenguas indígenas siendo que Bolivia cuenta con uno de los más altos índices de población indígena en la región.

Respecto al tema de la educación y lengua, el Euskobarómetro³ del 2018, indicaba que: “El euskera destaca como lengua vehicular en la enseñanza obligatoria, si bien conviviendo con castellano e inglés” (p. 21). En dicho informe se tomó en cuenta la población arriba de 18 años de la Comunidad Autónoma de País Vasco, mediante una muestra de 600 entrevistas con cuestionario estructurado (p. 6). A partir de esto se puede evidenciar el siguiente cuadro:

³ Tal como indica en su propia presentación: “Es el nombre del equipo de investigación del Departamento de Ciencia Política y de la Administración de la UPV-EHU dirigido por el profesor Francisco José Llera Ramo [...] Podemos decir que el Equipo Euskobarómetro es un grupo de calidad científica reconocida, ocupando los primeros puestos del ranking de los 200 grupos de investigación del sistema universitario vasco evaluados por el Gobierno Vasco, y manteniendo la primera posición entre los de Ciencias Sociales en 2013”. (Euskobarómetro, 2018, p. 2)

Gráfico N° 1: Presencia del euskera en las escuelas



Fuente: Euskobarómetro, 2018, p. 28

Como se puede observar, se aboga por la presencia significativa del euskera en las escuelas (74%) evidenciable en la segunda barra (de arriba hacia abajo). A su vez, se espera que guarde relación con la elección de los padres (85%). Lo anterior es reforzado con los resultados de encuestas realizadas en torno a la enseñanza del euskera (primaria y secundaria) en centros públicos: “casi la mitad de las horas de enseñanza deberían ser en euskera (46/47%) y el resto se dividirían entre castellano (27/28%) e inglés (25/27%)” (p. 21).

Pero plantear el uso de la lengua en la educación no es una decisión ligera, sino que implica la creación de todo un currículum; en este caso vasco, además de la creación de material educativo, como diccionarios, libros para las diferentes asignaturas y grados académicos, videos educativos,

audiolibros, cuadros didácticos, etc. Esta no es una tarea menuda, sino que requiere mucho sacrificio, inversión económica y voluntad política.

Para los 60's surge un movimiento social favorable para el euskera debido a los varios esfuerzos que lograron la concienciación sobre la situación de la lengua vasca. La garantía para la supervivencia de la lengua no residía solamente en la transmisión intergeneracional, sino que la lengua debía conquistar nuevos ámbitos de uso como el de la educación.



Bajo el lema *lo tradicional es lo moderno*, los vascos han apostado por la creación e innovación a partir de sus raíces profundas.

Las *ikastolas* funcionaron como una especie de centros atendidos principalmente por voluntarios convencidos de que había que hacer algo por la lengua, no había un financiamiento de por medio, era sencillamente gente comprometida (Videoconferencia, Barreña, 25/09/18). Estas respondían fundamentalmente a una lógica autogestionaria y fue en gran medida una consecución de la voluntad política y convencimiento de la comunidad vasca que concibió estas *fábricas de aprender* (Garabide Elkartea IV, 2013) cuyas características eran las siguientes:

Una experiencia centrada en la oralidad, en casas particulares, sin recursos ni pedagogía especial: pequeñas clases donde una profesora, con un librito entre las manos, hablaba a los alumnos en euskera para darles una formación elemental. A pesar de su modestia, fue una acción que creó la conciencia de que era posible organizar una enseñanza en euskera, y cuyo recuerdo ayudó a que, treinta años después, en medio de la represión y de las prohibiciones de la dictadura franquista, prácticamente en la clandestinidad, se empezarán a poner en marcha proyectos independientes en prácticamente todas las zonas del país, que fueron la semilla de todo lo que vino después. (Garabide Elkartea IV, 2013, p. 24)

El surgimiento de las *ikastolas* no es homogéneo, estará supeditado al contexto territorial e incluso municipal. Frente al asedio que sufría

el euskera y los hablantes del mismo; “las ikastolas surgieron para enseñar euskera y en euskera a la población infantil. Eso era algo muy hondamente interiorizado, y fue la razón fundamental: el motor del músculo necesario para la creación de las ikastolas” (Iza, 2011, p. 36). Sin embargo, no fue solo el énfasis en la lengua lo que guio la creación de las ikastolas, sino que era la emergencia de otra educación. La escuela como aparato ideológico había sido usada por el régimen franquista para imponer el castellano, pero también para infundir la aversión hacia todo lo que impidiera la concreción del lema nacionalista “España: una, grande y libre” (Iza, 2011). Por otro lado, a medida que van avanzando las ikastolas, paulatinamente los vascos se van dando cuenta que el uso de la lengua en el ámbito académico no garantizaba del todo el uso en ámbitos más domésticos, tal como se señala a continuación:

El alumnado adquiriría un buen nivel en euskara académico, pero el uso del euskara no se generalizaba y no se transfería a los ámbitos informales internos o externos de la escuela. Por eso, el uso del euskara en la sociedad vasca no aumentó en la misma proporción que el número de alumnos euskaldunizados por el sistema educativo. (Elorza y otros, 2009, p. 22)

Por lo mismo, era necesario complementar la iniciativa de las ikastolas con otros programas como campañas de actividades extraescolares, actividades de ocio (Elorza y otros, 2009) para garantizar una competencia comunicativa fluida en la lengua. La experiencia de las ikastolas y el análisis que supondría su puesta en marcha se consagrará como la precursora del modelo educativo lingüístico vasco.

Lo que en principio se mostró como una experiencia humilde poco a poco fue ganando terreno y con ello posibilitando la apertura de ámbitos laborales de todo tipo. Así mismo, para trabajar la lengua en el sistema educativo fue necesario establecer modelos lingüísticos, tal como sigue a continuación:

Tabla N° 5: Modelos educativos lingüísticos vascos

| Modelo | Característica |
|---------------|---|
| A | Proporciona enseñanza en castellano, con el euskera como asignatura, en todos los niveles, etapas y modalidades. |
| B | Presenta enseñanza en euskera, con el castellano como asignatura y como lengua de uso en una o varias materias según la enseñanza, ciclo o etapa. |
| D | Consiste en enseñanza totalmente en euskera, salvo la asignatura de lengua castellana. |
| G | Se trata de un modelo que no incorpora la enseñanza en euskera o del euskera. Se implanta según la zona lingüística. |

Fuente: Departamento de Educación de Navarra

Para la implementación de estos modelos lingüísticos se requirió de un respaldo legal que ampare y garantice este emprendimiento, para esto ha sido imprescindible la Ley Foral 18/1986 de 15 de diciembre y sus posteriores revisiones y modificaciones. Dicha ley presenta por objeto “la regulación del uso normal y oficial del vascuence en los ámbitos de la convivencia social, así como en la enseñanza” (Art. 1). Mediante esta, se da cuenta de la importancia de la lengua en cualquier comunidad humana para su cohesión mediante la comunicación, además de la identidad y el testimonio de la historia propia.

2.3 Lengua y medios de comunicación

Los medios de comunicación y las Tecnologías de la Información y Comunicación resultan productivos para trabajar sobre el estatus de la lengua y la visibilización de la misma y sus hablantes ya que está expuesta a gran cantidad de personas.

Los vascos comprendieron que era necesario la difusión de la lengua (oral y escrita) mediante los medios de comunicación, pues así se fortalecía también el corpus de la lengua ya que había que crear contenidos informativos, de opinión y de ocio para ser difundidos. Esto hacía que la lengua fuera madurando, a su vez que se fortalecía con la creación de neologismos en euskera.

En la historia del periodismo en euskera, se tiene como referente el semanario denominado *Eskualduna* que desarrolló con mayor solidez la escritura en euskera aunque lo hacía más en temas religiosos. Posteriormente, el semanario *Californiako Eskual Herria* ya fue tomando cuerpo en el formato del periodismo actual. Este semanario fue incorporando noticias de interés, información práctica, avisos necrológicos, reseñas de libros, etc. Así mismo, consiguió socios y fue desplegando informadores en diversos lugares, este semanario a diferencia del primero ya tenía un enfoque más empresarial (Garabide Elkartea III, 2010).

Así mismo, otra figura interesante para el euskera y los medios fue Resurrección María Azkue (primer presidente de la Academia de la Lengua Vasca en 1919) coadyuvó con la publicación del semanario *Euskalzale*, escrito íntegramente en euskera, esto le trajo ciertos inconvenientes puesto que bajo orden gubernamental se exigía que debía haber algo escrito en castellano, él se mantenía firme en su decisión de escribir en euskera lo que le ocasionó ciertas trabas al salir las publicaciones (Arozamena, 2019). Todas estas acciones poco a poco fueron generando a su vez otras iniciativas en cuanto al periodismo en euskera y esto llevó a fortalecer la escritura y así la difusión de la normalización del euskera.



Iniciativas como la del semanario *Euskalzale*, escrito completamente en euskera, eran censuradas por el gobierno, sin embargo, esto no fue impedimento para que puedan inspirar otras ideas similares.

Actividades

1. En el siguiente cuadro, se detallan algunos materiales o aspectos trabajados por los vascos en euskera, a partir de ello, investiga y detalla qué experiencias o materiales existen en Bolivia para la/s lengua/s con la/s que trabajas:

| N° | Materiales o aspectos | Ej: gwarayu | Ej: quechua |
|----|--|-------------|-------------|
| 1 | Diccionario | | |
| 2 | Alfabeto | | |
| 3 | Periódico | | |
| 4 | Textos escolares de educación primaria | | |
| 5 | Textos escolares de educación secundaria | | |
| 6 | Programas radiales | | |
| 7 | Noticieros televisivos | | |
| 8 | Navegadores de internet | | |
| 9 | Películas | | |
| 10 | Jardines infantiles que enseñen en | | |
| 11 | Escuelas que enseñen en | | |

| | | | |
|----|------------------------------|--|--|
| 12 | Colegios que enseñen en | | |
| 13 | Universidades que enseñen en | | |

2. Tomando en cuenta el lema de los vascos *“lo tradicional es lo moderno”*, por grupos pueden idear una publicidad para televisión que esté en lengua indígena donde se promocióne un insumo o servicio tecnológico. Después de la presentación, anota cuáles fueron las principales facilidades y/o dificultades de la actividad. Te proponemos el siguiente cuadro en el que pueden escribir en lengua indígena:

| N° | Aspecto | Detalle |
|-----------|-----------------------|----------------|
| 1 | Título | |
| 2 | Producto y/o servicio | |
| 3 | Público destinatario | |
| 4 | Idea de la publicidad | |
| 5 | Dificultades | |
| 6 | Facilidades | |

3. Revitalización del mapuzugun en Ngulu Mapu (Chile)

*Tufachi mapu meu mogeley wanglen
Tufachi kallfu wenu meu ulkantuley
ta ko pu rakizuum
Doy futa ka mapu tañi mulen ta komu
xipalu ko mew ka pulli mew
peumakeiñmu tayiñ pu futakecheyem
Apon küyen fey tañi am -pigekey
Ni hegumkulechi piuke feula ñukufuy.*

*En este suelo habitan las estrellas
En este cielo canta el agua
de la imaginación,
Más allá de las nubes que surgen
de estas aguas y estos suelos
nos sueñan los antepasados,
Su espíritu -dicen- es la luna llena
El silencio su corazón que late.*

Elicura Chihuailaf

(Poeta Mapuche, *El invierno su imagen y otros poemas azules*)

3.1 'El habla de la tierra'

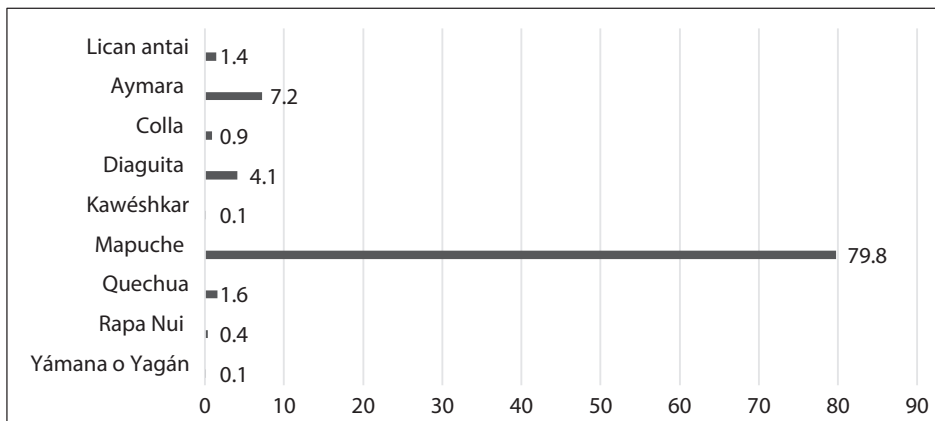
Las y los *kimche*⁴ dicen que cada vez que una o un mapuche habla *mapuzugun*, la *Ñuke Mapu* (madre tierra) habla a través de sus hijas e hijos y en un acto *cosmo-consciente* brota el río de la antigua palabra con su espacio y tiempo, desde la memoria oral subalternizada en 140 años de colonialismo chileno-argentino.

El *mapuzugun* es una lengua polisintética, aglutinante y aislada; sin embargo, muchos lingüistas la ubican como parte de la familia de lenguas andinas meridionales (Vergara y Salazar, 2012). Al igual que las 420 lenguas indígenas que hoy sobreviven en *Abya Yala* (Sichra, 2009), el *mapuzugun* se encuentra amenazado pese a ser el Mapuche uno de los

⁴ Kimche: Hermanas y hermanos mayores consideradas sabias y sabios.

pueblos originarios con mayor población de Chile (1'745.147 personas autoidentificadas como mapuche, que representan al 10% de la población de Chile, Censo 2017). Según datos recientes solo el 11% del total de población mapuche *entiende y habla* el mapuzugun (Encuesta CASEN, 2015). Respecto a esto se puede observar el siguiente gráfico:

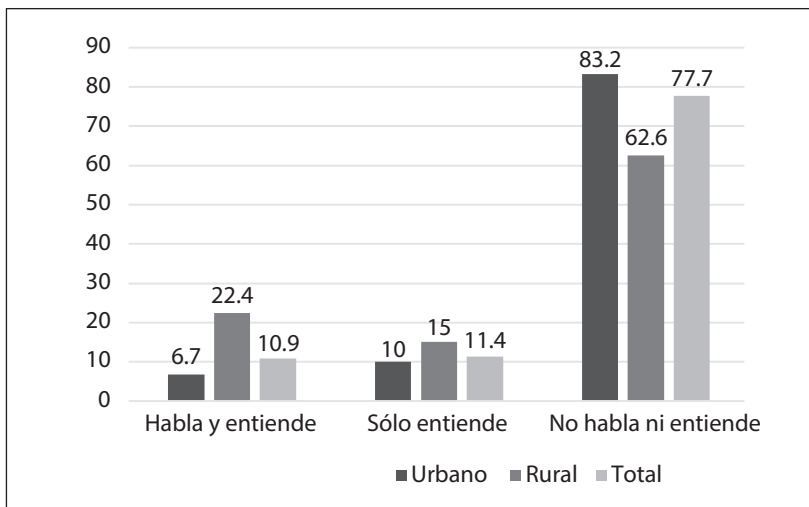
Gráfico N°2: Porcentaje de población perteneciente a pueblos indígenas (Chile, Censo 2017)



Fuente: Elaboración propia en base a datos estadísticos CENSO, Chile 2017

El otro pueblo originario con mayor población en Chile es el Aymara. Según datos recientes, solo el 11% del total de población mapuche *entiende y habla* el mapuzugun (Encuesta CASEN, 2015) como muestra el siguiente gráfico:

Gráfico N°3: Población mapuche en Chile que entiende y habla mapuzugun



Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, Encuesta Casen 2015.

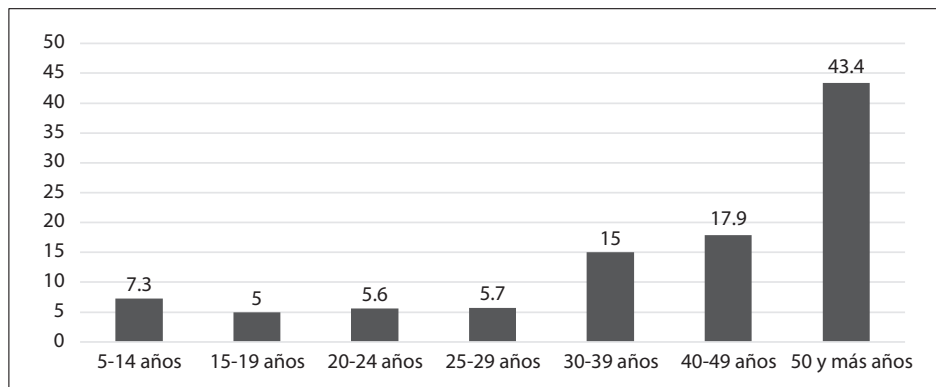
Un primer aspecto evidente que resalta en el gráfico es el impacto del desplazamiento de la población mapuche desde los territorios tradicionales a espacios urbanos y la pérdida del uso de la lengua, cuestión explicada por uno de los fenómenos más violentos que ha vivido esta sociedad. Nos referimos a la drástica reducción de su territorio histórico a un 5% en tan solo 20 años a fines del siglo XIX, producto de la invasión militar chilena-argentina (“Pacificación de la Araucanía” y “Campaña del desierto”, respectivamente).

Aquella violenta reducción como principal causa ha provocado hasta hoy la forzada migración frente a la pauperización económica del territorio histórico mapuche. Sin ello, no podría explicarse que actualmente más del 75% de la población mapuche resida en zonas urbanas, constituyéndose en uno de los índices más altos de América Latina para un pueblo originario (Censo 2017).

Esta migración forzada ha generado muchas consecuencias, entre ellas la pérdida del uso del mapuzugun, como se expresa en el anterior gráfico: el 77,7% de la actual población mapuche no habla ni entiende la lengua (mayoritariamente concentrados en zonas urbanas), un 11,4% la entiende y solo un 10,9% la habla y entiende, concentrados estos últimos en zonas rurales.

Ahora bien, el 61% de aquello/as que pueden sostener una conversación en mapuzungun tienen 40 años o más. Al respecto se puede ver el siguiente gráfico:

Gráfico N°4: Población mapuche que puede mantener una conversación en mapuzugun por tramo de edad (porcentaje)



Fuente: Elaboración propia con base a datos obtenidos de una auditoría interna y externa al CENSO 2012 en Chile. (Curivil, 2015) Hasta el momento del reciente CENSO 2017 no existe esta información detallada.

Hace 140 años atrás, el mapuzugun era una lengua franca en gran parte del sur de Chile y sur de Argentina, hablada no solo por los mapuche sino también por criollos y mestizos. Cabe recordar que el territorio histórico mapuche fue reconocido en su autonomía por la corona española entre 1.641 y 1.803 a través de 28 parlamentos o *Koyagtun* celebrados entre las máximas autoridades de ambas naciones. Así, entonces, el mapuzugun

se convirtió en una lengua de intercambio cultural y económico en los denominados pueblos de frontera alrededor del río Bío Bío (sur de Chile).

A pesar de la actual situación crítica del mapuzugun, desde hace 30 años aproximadamente se vienen desplegando diversas experiencias que buscan su revitalización, desde la política pública del Estado chileno, con la Educación Intercultural Bilingüe desde el Ministerio de Educación, hasta las prácticas de revitalización promovidas desde el movimiento social mapuche, como se puede ver en el esquema N° 1.

Esquema N°1: Iniciativas que contribuyen directa o indirectamente en la revitalización del mapuzugun en Ngulu Mapu (Chile)




Fuente: Elaboración propia con base en Curivil (2015)

3.2 La experiencia de los *Koneltun*


Entre todas estas importantes iniciativas focalizaremos nuestra mirada en los denominados *koneltun* o internados lingüísticos de mapuzugun, como estrategia de inmersión lingüística para aportar a la revitalización de la lengua.

Los actuales *koneltun*, que se despliegan por diversos lugares del territorio histórico mapuche o *Wall Mapu*, tanto en *Ngulu Mapu*⁵ como en *Puel Mapu*⁶, son impulsados principalmente por la Organización *Mapuzuguletuaiñ Wallmapu mew*. Tienen su antecedente en iniciativas como campamentos comunitarios, que se organizaron a inicios del actual siglo por jóvenes mapuche de Santiago de Chile, en el contexto de procesos de recuperación territorial, como también en febrero de 2010 con el Primer Internado Lingüístico de la Lengua Mapuche que se desarrolló en territorio *Lafkenche*⁷, de la comuna de Puerto Saavedra, y que fue impulsado por mujeres mapuche durante tres días, logrando congregar a jóvenes familias que buscaban hacer del mapuzugun su principal lengua de comunicación.



El mapuzugun se encuentra amenazado pese a ser el Mapuche uno de los pueblos originarios con mayor población de Chile.

La estrategia de los actuales *koneltun*, con un énfasis en el enfoque comunicativo de enseñanza y de aprendizaje de segundas lenguas, es una adaptación al contexto cultural y lingüístico mapuche de experiencias de inmersión lingüística como los internados realizados en Euskal Herria (País Vasco) para la revitalización del euskera desde la década de 1980.



El Primer Internado Lingüístico de la Lengua Mapuche que se desarrolló en territorio *Lafkenche* fue impulsado por mujeres mapuche.

En el 2018, junto a los estudiantes del *Diplomado en Formación de investigadores y emprendedores indígenas para la revitalización cultural*

⁵ Ngulu Mapu: Territorio Mapuche al oeste de la Cordillera de los Andes (sur de Chile)

⁶ Puel Mapu: Territorio Mapuche al este de la Cordillera de los Andes (sur de Argentina)

⁷ Lafkenche: Identidad territorial mapuche de la costa del Océano Pacífico.

y *lingüística*, se realizó una pasantía para ser parte de esta experiencia que generaban los *koneltun*. La apreciación de una de las estudiantes fue la siguiente:

[...] Lo que me hizo pensar cuando estuve allá [en los *koneltun* mapuche], fue algo que me dolió bastante y que a la vez me dio mucha alegría, fue darme cuenta de que no se necesita ser lingüista para empezar una revitalización. Entonces, conocer a personas de diferentes áreas que están empezando este proceso allá fue algo que me dio bastante felicidad y a la vez me dio rabia porque yo como lingüista todavía no lo he podido hacer, ni siquiera personas en mi carrera todavía han podido empezar este proceso ¿no? Pero creo que si se quiere luchar por una lengua lo puede hacer cualquiera. (Ent. DA, Cochabamba, 13/11/18)

Los facilitadores del *koneltun* en el que había participado la entrevistada eran jóvenes empoderados, algunos estudiantes de carreras como psicología, agronomía entre otros que habían tomado la iniciativa de contribuir a la revitalización lingüística y cultural mapuche. Asimismo, el énfasis de los *koneltun* no está puesto solo en la lengua porque se ha comprendido que la lengua no puede ir separada de los aspectos culturales; en ese sentido, también se coloca un fuerte énfasis en la espiritualidad y en otros valores ancestrales del pueblo Mapuche.

Esta contextualización desde la planificación pedagógica en los *koneltun* es comprendida de la siguiente manera:

El proceso de enseñanza se centra en potenciar las siguientes habilidades comunicativas: *guxam* (conversación), *allkutun* (escuchar), *wirintukun* (escribir), además del reconocimiento e internalización de valores transversales como el *yamuwun*, *ekun*, *kelluwun*, entre otros, fundamentado siempre en situaciones cotidianas. En este programa, los asistentes aprenden y construyen el conocimiento en un ambiente de Mapuzugun, apoyado por *kellufe* (ayudantes) que velan por el uso del idioma, siendo a su vez pilares de apoyo y mediadores del conocimiento. (FEMAE, 2016, p. 4)

Como se indicaba anteriormente, los *koneltun* no enseñan la lengua por la lengua, sino que en el proceso incluyen valores como el respeto por los otros seres -humanos y no humanos, incluyendo los seres espirituales-, incitando siempre a la solidaridad. En todo ello, se ve reflejado el *yamuwun* (respeto entre humanos), *ekun* (respeto hacia otros entes vivos) y *kelluwun* (ayuda mutua).

Formalmente, la Organización *Mapuzuguletuaiñ wall mapu mew* viene desde hace 5 años impulsando sistemáticamente los *koneltun*, tanto en tiempos de invierno como de verano, en jornadas de fines de semana, como también en una, dos y tres semanas consecutivas, inmersiones que cuentan con una planificación específica.

Imagen N°3: experiencia durante el internado lingüístico en Ngulu Mapu (sur de Chile)



Fuente: archivos FUNPROEIB Andes

La propuesta y ejercicio de los *koneltun* tomó un importante impulso con la creación de FEMAE (Federación Mapuche de Estudiantes) el año 2011, en el contexto de irrupción del movimiento estudiantil en Chile y de su agenda democratizadora y en este caso interculturalizadora. Así, ante la ausencia de una política pública de revitalización lingüística por parte del Estado chileno, han sido los/as jóvenes estudiantes mapuche, quienes en virtud del ejercicio de los derechos lingüísticos colectivos y en tanto titulares del derecho a la autodeterminación han levantado los *koneltun*

como una de las principales estrategias que despliega el movimiento social mapuche para revitalizar su lengua.

Uno de los principales objetivos de los *koneltun* es aportar a la regeneración de la transmisión intergeneracional de la lengua y con ello de los sistemas de saberes y conocimientos mapuche, para recuperarlos y proyectarlos en las actuales y próximas generaciones:

Generar procesos de inmersión lingüística sistémicos y progresivos, que sean didácticos, a partir de la vinculación pertinente con el medio social, natural y cultural presente en el *lof* [comunidad mapuche] para la adquisición de habilidades comunicativas en Mapuzugun en jóvenes Mapuche y no Mapuche, con el fin de aportar al proceso de revitalización del Mapuzugun en el territorio. (FEMAE, 2015, p. 3)

Si bien la organización *Mapuzuguletuaiñ wall mapu mew* viene implementando sistemáticamente los *koneltun*, desde hace cinco años, ya se pueden evidenciar los primeros frutos; por ejemplo, el desarrollo de internados con niveles progresivos de aprendizaje del mapuzugun, así como internados de invierno y verano, pero también cursos cortos, por otro lado, han empezado a incursionar con los *koneltun* en territorio del Puel Mapu (sur de Argentina). Los actuales *pu kimelfe* o facilitadores han sido *pu chilkatufe* o estudiantes de los primeros *koneltun*. Asimismo, esta experiencia irradia su filosofía y razón de ser a otros contextos, por ello, es expresivo el testimonio presentado a continuación:

Yo veía la emoción de algunos compañeros cuando estábamos en el internado lingüístico con los mapuches, aprendiendo mapuzugun, y decían 'yo voy a aplicar esto en mi colegio' decían ¿no? O uno de los profes, el profe Santos, quería regresar a su escuela y decía él 'yo voy a hacer estos internados'. Claro, desde la experiencia de los mapuches y cómo han ido haciendo su revitalización cultural y lingüística nos parecía impresionante ¿no? Que te hablen desde cero, más allá de que eres de otro contexto y no conoces ni una palabra; en dos días podíamos saludar, por lo menos, podíamos manejar un par de palabras que se nos ha retenido en la mente y que eso nos parecía muy bonito y a la vez profundo [...]. (Ent. EC, Cochabamba, 15/11/18)

Como indica el entrevistado, a pesar de pertenecer a otro contexto y no tener nociones mínimas del mapuzugun, esto no fue obstáculo para que ellos en poco tiempo pudieran comprender y expresarse de manera básica en mapuzugun. Así mismo, hay que destacar la autodeterminación de los pueblos para mantener su cultura y su lengua, ya que por lo general los grandes cambios no vienen desde los gobiernos, sino que nacen del empoderamiento de las personas.

Lo anterior nos habla de un proceso inicial de consolidación de los internados lingüísticos mapuche. Otro importante fruto es la creación de iniciativas culturales mapuche por parte de *pu chilkatufe* que tienen al mapuzugun como lengua preferida de comunicación (por ejemplo, páginas web, periódicos impresos, música fusión, etc.)

Importante es expresar que los *koneltun* impulsados por la organización *Mapuzuguletuaiñ wall mapu mew* participan tanto gente mapuche- como hispano-hablantes, pues se apunta a que el mapuche vuelva a ser la lengua de *Wall mapu* y ello involucra a todas y todos quienes habitan hoy ese territorio, y es que la revitalización de una lengua no es un fenómeno solo lingüístico sino profundamente político y social.

Actividades

1. De acuerdo a los *koneltun* mapuche proponemos planificar una micro sesión de aprendizaje en lengua indígena. El reto de la actividad es usar únicamente lengua indígena para explicar la clase, para coadyuvar al proceso de comprensión nos podemos valer de herramientas didácticas como cuadros, dibujos, dramatizaciones, etc. Al finalizar la socialización de la micro sesión podemos pedir al resto de los compañeros sus impresiones.
2. Revisando la experiencia del maorí, euskera y mapuzugun, realiza una comparación a partir de los puntos que te proponemos en el siguiente cuadro:

| Nº | Aspecto | Maorí | Euskera | Mapuzugun |
|----|---|-------|---------|-----------|
| 1 | ¿Cuál era la situación de la lengua? | | | |
| 2 | ¿Quiénes iniciaron el proceso de revitalización? | | | |
| 3 | ¿Por qué empezaron la revitalización cultural y lingüística? | | | |
| 4 | ¿Con qué recursos contaban para iniciar su proceso de revitalización? | | | |
| 5 | ¿Qué fue lo más impactante de cada experiencia? | | | |

3. A partir de video *Zapala waria mew Mapuzuguletuaiñ*, disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=4f7UuqMIj04>>, te invitamos a identificar las/los principales:

| Estrategias y/o actividades | Actores sociales | Espacios |
|-----------------------------|------------------|----------|
| - | | |
| - | | |
| - | | |

4. Los nidos de lengua, una estrategia de revitalización lingüística en México

*Me siento orgullosa porque los niños ya van llevando la palabra que yo sé.
Yo vengo a enseñar por mi propia voluntad.
Algún día Dios me recogerá, pero quedará un recuerdo mío en estos niños.
Yo soy solita, tengo mucho trabajo, pero tengo la voluntad de enseñar.
Voy y les echo agua y comidas a mis animalitos y me vengo con los niños.
Yo sabré cómo hacerle para apoyarlos.
(Señora Crispina Ramírez Jiménez (67 años),
guía mixteca del nido de lengua de Yolotepec de la Paz, Yosondúa, Tlaxiaco*

En esta oportunidad, nos corresponde analizar la experiencia de los nidos de lengua implementados en México, con el propósito de incidir en la restitución y/o fortalecimiento de la transmisión intergeneracional de las lenguas y culturas originarias en aquellos pueblos y comunidades donde el castellano las había sustituido y por ello están en riesgo de perderse. Conocer a detalle las características de esta experiencia de revitalización lingüística es importante para evaluar las posibilidades de su aplicación en el contexto donde llevamos a cabo nuestras acciones de fortalecimiento cultural y lingüístico.

Con todo esto, esperemos que la experiencia de los nidos lingüísticos de México contribuya en la planificación de proyectos que focalicen su acción en el restablecimiento y/o fortalecimiento de la transmisión intergeneracional de la lengua, como una de las estrategias para vigorizar, revitalizar o mantener la función comunicativa de las lenguas indígenas.

4.1 Los nidos de lengua de Oaxaca

Fortalecer la transmisión intergeneracional de las lenguas originarias es una condición fundamental para contrarrestar el actual desplazamiento lingüístico y cultural que afecta a la mayoría de sociedades indígenas. Para nadie es desconocido que esta situación se da principalmente porque los padres y madres decidieron dejar de hablar su lengua con sus

hijos, como estrategia para evitar que vuelvan a repetirse las experiencias de discriminación, racismo y marginación que sufrieron por su condición de hablantes de una lengua distinta a la reconocida como oficial, y en el caso indoamericano, también por la estructura social racializada que discrimina todo lo indígena.

La vitalidad y continuidad de una lengua, en última instancia, depende de las decisiones que tomen los hablantes respecto a la funcionalidad o no de las lenguas originarias. Sin embargo, es importante saber que estas decisiones, más allá de ser estrategias de sobrevivencia y de deseo de integración social, reflejan la problemática estructural-colonial-racial (Quijano, 2000). Esto ha naturalizado las condiciones de estratificación social y cultural entre pueblos y naciones, y ha promovido la constitución de una estructura social “[...] con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (Walsh, 2009, p. 4).

En ese sentido, restituir, promover y/o afirmar la transmisión intergeneracional de la lengua amenazada, considerando los factores estructurales que determinan su vitalidad y continuidad, constituye uno de los medios más importantes para evitar la desaparición o aniquilamiento no solo de la lengua indígena sino también de la cultura y la cosmovisión de las cuales es portadora (Flores y Córdoba, 2012).

Para lograr tal propósito, surge la experiencia de los nidos de lengua. Como hemos visto en la primera parte de este documento, los primeros en impulsar esta iniciativa, como estrategia de revitalización lingüística y cultural fueron los maoríes en Aotearoa o Nueva Zelanda. Posteriormente, el movimiento pedagógico Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, México (CMPIO), preocupado por la pérdida progresiva de las lenguas indígenas, decide replicar dicha experiencia en diferentes comunidades indígenas del Estado de Oaxaca. Estos nidos fueron creados por determinación de la segunda reunión general del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural (CNEII), realizado en la

ciudad de Oaxaca en octubre del 2007, con el objetivo de “revitalizar las lenguas y culturas originarias en aquellos pueblos y comunidades donde se han sustituido o están en riesgo de perderse” (Meyer y Soberanes, 2009, p. 15).

A partir de dicha resolución, en febrero de 2008 se creó, previo acuerdo de la asamblea comunitaria, el primer nido de lengua de México en la comunidad mixteca de Guadalupe Llano de Avispa, Tilantongo, Nochixtlán (Meyer y Soberanes, 2009).

Imagen N° 4: Encuentro de guías, niños, madres de familia y autoridades de los nidos de lengua zapoteca de San Juan Evangelista Analco y Santa Catarina Lachatao, Ixtlán



Fuente: Meyer y Soberanes, 2009

Esta estrategia de revitalización lingüística fortaleció las iniciativas que la CMPIO venía realizando en favor de las culturas y lenguas indígenas desde la escuela y la comunidad. Posteriormente, dichas acciones fueron fortalecidas con el apoyo del CNEII, la Universidad de Nuevo México y el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)-UNICEF, además de las familias, autoridades comunales y personas interesadas en su implementación.

El nido de lenguas es una estrategia de revitalización lingüística dirigida a recuperar y afirmar la transmisión intergeneracional de la lengua amenazada. Se aplica principalmente en comunidades con alta vulnerabilidad lingüística; y consiste en generar espacios y condiciones para que los niños y niñas menores de seis años adquieran la lengua de sus progenitores mediante el uso exclusivo de la misma.

Un nido de lengua es un esfuerzo educativo de inmersión total en la lengua originaria con niños de uno a seis años de edad, especialmente en comunidades cuya lengua originaria ya no es la lengua materna.


Su intención es crear un espacio y un ambiente casi familiar donde los niños chiquitos oigan hablar sólo la lengua originaria a las pocas personas que todavía la hablan (adultos y ancianos) para que crezcan como nativo-hablantes de su lengua de herencia. En muchos nidos también colaboran maestras y maestros más jóvenes, a veces con formación docente, quienes revitalizan su lengua originaria junto con los pequeños al involucrarse en el nido. (Meyer y Soberanes, 2009, p. 9)

Los nidos lingüísticos tienen como premisa trabajar desde la unidad doméstica para poder incidir en la reversión del desplazamiento lingüístico. Ningún proyecto de revitalización lingüística será exitoso si en el mismo no participan activamente los principales afectados/as. Es decir, planificar e implementar este tipo de experiencias implica desarrollar “micropolíticas lingüísticas” (Flores y Córdoba, 2012), a partir de la familia y la comunidad.

La participación de la comunidad es fundamental para garantizar la efectividad de los nidos de lengua. Recuperar la funcionalidad de la lengua solo será posible si los padres de familia y autoridades involucrados en este proceso colaboran dando continuidad a las prácticas culturales y lingüísticas tanto en el hogar como en todos los espacios públicos que sea posible. Por esta razón, la creación de un nido de lengua en una comunidad es respaldada mediante un acta de asamblea, para que de esta manera se pueda garantizar el compromiso y apoyo de cada autoridad y comuneros hacia el proyecto.

Según Meyer y Soberanes, (2009), un nido de lengua puede incluir entre 5 y 30 niños que no hablan la lengua originaria. Este grupo de niños está bajo la responsabilidad de 5 guías o más, dependiendo del número de participantes. Es recomendable que los niños participen desde temprana edad para que la adquisición de la lengua sea más efectiva, pero por lo común participan niños de 4 a 6 años, castellano hablantes y en etapa de iniciar su proceso escolar.

El nido de lengua se lleva a cabo en un espacio y ambiente que reproduce el entorno y la rutina diaria de un hogar; es un espacio donde los niños y guías se sientan y actúan como si estuvieran en casa. Es importante recalcar que los espacios para la recreación de la lengua y cultura constituyen también el entorno natural y lugares públicos de la comunidad.



El nido de lenguas es una estrategia de revitalización lingüística dirigida a recuperar y afirmar la transmisión intergeneracional de la lengua amenazada.

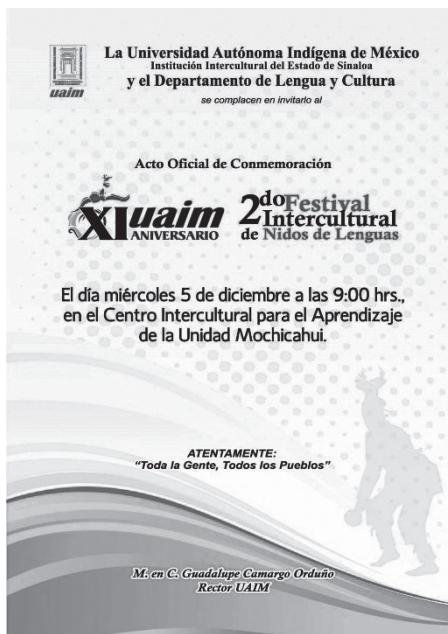
Las sesiones en los nidos lingüísticos dependen del ritmo de trabajo de las comunidades y de la disposición de tiempo de los guías. Considerando estas particularidades, cada nido debe fijar horas y reuniones regulares durante la semana. También se recomienda programar reuniones en vacaciones escolares para no perjudicar o retrasar el proceso de adquisición de la lengua originaria.

La gran mayoría de los guías responsables de los nidos de lenguas no son maestros sino personas de la comunidad que todavía hablan la lengua. Muchas veces son los ancianos y las abuelas de los niños, aunque también pueden ser madres o padres de familia, o jóvenes comprometidos con la comunidad. Estas personas realizan su trabajo bajo la forma de "tequio" o colaboración.

La recuperación de la función comunicativa de una lengua requiere de mucho tiempo y esfuerzo. Este proceso puede durar años hasta conseguir su restablecimiento definitivo. En ese sentido, los resultados en relación al desarrollo de competencias comunicativas en la lengua amenazada, en niños y niñas de 0 a 4 años, mediante la implementación de nidos lingüísticos, no son inmediatos, sino que requieren de años para el logro de su objetivo: restablecer el uso de la lengua.

Los padres y madres de familia decidieron dejar de transmitir su lengua a sus hijos como estrategia para evitar que vuelvan a repetirse las experiencias de discriminación, racismo y marginación que sufrieron por su condición de indígenas.

Imagen N° 5: Afiche nidos de lenguas



Fuente: UAIM, 2012

Paulatinamente, la experiencia de los nidos de lenguas de Oaxaca se ha ido expandiendo a otras regiones de México con características culturales y lingüísticas similares; es decir, de pérdida lingüística. A diferencia de Oaxaca, los nuevos ámbitos desde donde se promueven los nidos no son precisamente comunales o familiares; más bien vienen siendo planteados desde algunas instituciones educativas, como es el caso de los Nidos de Lenguas de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa y los Nidos de Lengua Escolarizados de Michoacán.

4.2 Los Nidos de Lenguas en la Universidad Autónoma de Sinaloa

Los Nidos de Lenguas de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa forman parte de su oferta curricular. Los estudiantes indígenas y no indígenas pueden cursar esta asignatura con el objetivo de desarrollar la dimensión oral y escrita de sus lenguas originarias, y también la producción académica en las mismas. Actualmente, hay 12 nidos de lenguas, conformados por 90 estudiantes choles, yaquis, chatinos, triquis, tepehuanos, zapotecos, mixtecos, yoremes, tsotsiles, tseltales y mixes. Al ser un programa de inmersión total en la lengua originaria, no se permite el diálogo en español. Cada nido está conformado por estudiantes con distintos niveles de dominio de la lengua ya sea a nivel oral, de lectura o de escritura; este criterio de conformación responde a la necesidad de crear ambientes colaborativos y de inter-aprendizaje donde todos ayudan a todos a avanzar en el aprendizaje y desarrollo de la lengua indígena (Feltes, 2017). En estos espacios de producción académica y cultural, se promueve la recuperación y sistematización de las historias y experiencias, los valores, las cosmovisiones y las prácticas culturales de las personas que pertenecen a pueblos originarios. Por ejemplo, son destacables las iniciativas de revalorización y revitalización de las prácticas de siembra y cosecha, la gastronomía, la música, las danzas y las tradiciones de los pueblos originarios de México.

Actualmente, los Nidos de Lenguas de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa son un referente de revitalización lingüística y

cultural para la educación universitaria. Esta experiencia es una muestra de que sí es posible pensar e impulsar una educación superior intercultural según las particularidades de las lenguas y culturas presentes en la Universidad.

En este contexto, la instauración de los nidos lingüísticos como estrategia de revitalización, adquiere ciertas particularidades que la diferencia de la naturaleza con la que nació. Para empezar, los responsables de promover la adquisición o enseñanza de la lengua son docentes universitarios, los beneficiarios son estudiantes con diferentes grados de dominio lingüístico, y las acciones revitalizadoras se llevan a cabo en predios de la universidad en el marco de programa formativo sistemáticamente estructurado.

4.3 Nidos de Lengua escolarizados P'urhépecha

Los Nidos de Lengua Escolarizados son una propuesta para trabajar el p'urhépecha desde la escuela básica. Esta experiencia se llevó a cabo en el marco de las líneas de acción del Centro de Estudios e Investigación Educativa en el Medio Indígena en Michoacán (CEIEMIM) con la finalidad de responder a las necesidades lingüísticas y culturales del pueblo P'urhépecha, dada su situación de debilitamiento y marginación de los programas escolares. Después de socializar la estrategia con las educadoras del nivel preescolar en la región del lago de Pátzcuaro, el CEIEMIM decide ponerla en práctica en los Centros de Educación Preescolar Indígena, de la comunidad de Pátzcuaro, Michoacán (Flores, 2011).

Imagen N° 6: Madres de familia charlando sobre la elaboración de las "curundas" en el Nido de Lengua Escolarizado



Fuente: Flores, 2011

A diferencia de los nidos de lengua de Oaxaca, los de Michoacán tienen la particularidad de realizarse específicamente en la escuela y no en la comunidad. Los guías son las educadoras y reciben el apoyo de algunas madres de familia o abuelas de la comunidad para cumplir con el desarrollo de sus actividades didácticas. La planificación de los nidos responde a los propósitos del Programa de Educación Preescolar, es decir, la estructuración de las situaciones lingüísticas debe realizarse en base a los campos formativos del programa curricular. Para su desarrollo, se destinan dos días por semana en el horario escolar, la misma debe contemplar el tratamiento del contenido escolar seleccionado. Posteriormente, este proceso es evaluado en reuniones de consejo técnico escolar y se reajustan según las debilidades identificadas.

Los nidos escolarizados tienen la finalidad de promover el aprendizaje de la lengua Purépecha entre los niños y niñas de educación preescolar. Este esfuerzo se realiza en colaboración con hablantes, principalmente madres y abuelas, quienes son responsables juntamente con las educadoras de enseñar la lengua y la cultura mediante una serie de

actividades planificadas. Por ejemplo, algunas de estas actividades son: elaboración de comidas (atoles, tortillas, pinole), repostería, medicina tradicional, etc.

La metodología de enseñanza y aprendizaje trata de reproducir las formas naturales de transmisión de la lengua mediante la relación directa con jóvenes, madres de familia y abuelas, hablantes de la lengua p'urhépecha. Esta metodología se ajusta a los tiempos y dinámica de la escuela y la comunidad, y también a los contenidos del programa escolar.

Entre los retos de esta experiencia se destaca lo siguiente: lograr mayor compromiso de los padres de familia y de la comunidad, para que se acompañe con más fuerza la enseñanza de la lengua p'urhépecha; mejorar la competencia lingüística de los docentes que no tienen el dominio pleno de la lengua p'urhépecha; incorporar los conocimientos comunitarios a la escuela, transformándolos en contenidos escolares y recuperar las estrategias de enseñanza-aprendizaje practicadas en las comunidades (Flores, 2011).

Actividades

Para profundizar nuestro análisis sobre la experiencia de los nidos de lenguas de Oaxaca y de otras regiones de México, te proponemos realizar las siguientes actividades.

1. Realiza la lectura de los siguientes textos: **El nido de lengua. Orientación para sus guías**, de Lois M. Meyer y Fernando Soberanes; **Capítulo III. Desarrollo de una propuesta para el trabajo con la lengua p'urhépecha desde la escuela: El caso de los "Nidos de Lenguas Escolarizados"** de la tesis de Jorge de Jesús Flores; **Nidos de Lenguas, Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa**, sección que se encuentra en el libro Joan Marie Feltes. Reflexiona críticamente en torno a las siguientes preguntas:

| N° | Preguntas | Reflexiones |
|----|---|-------------|
| 1 | ¿Qué es un nido de lenguas? ¿Cuáles son sus principales características? | |
| 2 | ¿Por qué se denomina nido de lenguas? | |
| 3 | ¿En qué situación es posible aplicar un nido de lenguas? | |
| 4 | ¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre la experiencia de los Nidos de Lengua de Oaxaca, Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa y Michoacán? | |
| 5 | Con base en las preguntas, redacta un reporte de lectura que no supere las 1.000 palabras de extensión. | |

2. Observa los videos sobre la experiencia de nidos lingüísticos en Oaxaca, concentrando tu atención sobre todo en las características del ambiente, el procedimiento, la metodología, los recursos empleados, el rol de los participantes y el uso de la lengua indígena. Lleva siempre tu reflexión, al ámbito de la revitalización lingüística y trata de relacionarlo con las características sociolingüísticas de la comunidad donde trabajas.

3. Una vez que hayas revisado con detenimiento, tanto los videos como la lectura, reflexiona y discute con tu grupo sobre los casos asignados, tratando de identificar similitudes, diferencias y las posibilidades de su aplicación al contexto de las comunidades donde se llevan a cabo experiencias de revitalización lingüística. Para facilitar la reflexión te proponemos la siguiente ficha de análisis.

VIDEO N°:

TÍTULO:.....

Ámbito:.....

Agentes que intervienen en la experiencia:.....

| | |
|--|--|
| Objetivo | |
| Metodología | |
| Descripción de las principales acciones realizadas | |
| Estrategias | |
| Recursos utilizados | |
| Reflexiones/observaciones | |
| Aplicabilidad | |

5. Experiencias de revitalización del nasa yuwe en Colombia

Desde la vereda el Cóndor en el año 1992 inicié una nueva experiencia. La comunidad hace exigencia en la recuperación del Nasa Yuwe, por tal motivo se logró que la escuela se llamara "Centro Docente Bilingüe Rural Mixto el Cóndor". Inicialmente, me dediqué a sensibilizar a estudiantes y a algunos padres de familia sobre la metodología de mi trabajo, hallando un total respaldo. Cuando inicié la enseñanza del Nasa Yuwe noté que los estudiantes mostraban entusiasmo, pero la dificultad la tenía yo, ya que no tenía materiales que me facilitaran el trabajo; y, como lo dije antes, mi espíritu investigativo buscaba una alternativa. (Adolfo Ulcué, Indígena Nasa, Profesor bilingüe del Resguardo de Canoas)

5.1 Contextualización

Las dos experiencias de revitalización lingüística y cultural que a continuación presentamos, fueron concebidas e implementadas en el marco de la plataforma de lucha del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Iniciaron como una chispa y posteriormente fueron expandiéndose hasta constituirse en referentes para toda la región del Cauca. Por su trascendencia política, pedagógica y lingüística, consideramos importante analizar detenidamente el desarrollo de sus acciones, las estrategias implementadas y los resultados alcanzados.

Imagen N° 7: Escudo del CRIC



Fuente: CRIC

El CRIC es una organización etno-política creada a inicios de la década de 1970 para defender los derechos territoriales de las comunidades indígenas del Cauca. Sus demandas se concretan en tres ejes: a) defensa, recuperación, cuidado y conservación de la tierra y el territorio; b) fortalecimiento de las autoridades territoriales; y c) la revitalización y fortalecimiento de la educación y las culturas indígenas (Bolaños, 2009).

La educación propia constituye uno de los componentes fundamentales de la lucha del CRIC. Su desarrollo está estrechamente ligada al proyecto político-cultural y a los proyectos y planes de vida de cada pueblo indígena; se caracteriza por ser comunitaria, bilingüe e intercultural y su proceso de construcción demanda la participación activa y comprometida de las comunidades involucradas.

En este marco, las razones que impulsaron el desarrollo de los dos emprendimientos de revitalización cultural y lingüística, obedecen a una problemática común: la situación de vulnerabilidad de la lengua nasa yuwe en términos de uso y conocimiento.

5.2 Enseñanza y revitalización del nasa yuwe

El proyecto “Enseñanza y Revitalización de la Lengua Nasa Yuwe” fue una de las primeras experiencias de revitalización lingüística llevadas a cabo en el Resguardo Indígena Nasa de Canoas, Departamento del Cauca. Esta propuesta de revitalización surge como respuesta para hacer frente a los principales factores responsables de su desplazamiento y pérdida progresiva, especialmente en las generaciones más jóvenes. Algunos de los factores que han profundizado la magnitud de esta problemática son: la necesidad de vincularse a las economías de los centros urbanos, la educación formal descontextualizada, la discriminación social y el miedo a expresarse en su lengua (UNICAUCA-UNICEF, 2002).

El proyecto inició en 1998 con el objetivo de recuperar la lengua nasa yuwe y la cultura nasa, desde los diferentes espacios de la vida de las comunidades y con énfasis en la niñez.

A mediano plazo, el proyecto se propone lograr que los padres y madres de familia, las autoridades tradicionales del Resguardo de Canoas, pierdan el temor de hablar su lengua patrimonial -el nasa yuwe- y sientan orgullo de sus orígenes étnicos. Estos propósitos son operativizados a través de los siguientes objetivos específicos:

- Contar con maestros conocedores de la cultura y la lengua nasa yuwe.
- Reducir la deserción escolar e incentivar la permanencia estudiantil.
- Promover el aprendizaje generalizado de vocabulario básico del nasa yuwe (plantas, animales, números etc.) y la afirmación de unos símbolos de identidad (chumbe, chonta, vivienda, mochila, etc.).
- Promover en los niños y niñas el respeto y valoración de la cosmovisión de la cultura nasa.
- Incorporar en el sistema educativo del territorio programas curriculares que fortalezcan la cultura nasa y la diversidad étnica y cultural de sus alumnos (indígenas, afro-colombianos y mestizos).
- Involucrar a los cabildos, autoridades tradicionales y personas adultas, en los procesos educativos (UNICAUCA-UNICEF, 2002).

Para abordar el desplazamiento lingüístico, se desarrollaron estrategias y metodologías pedagógicas culturalmente pertinentes y adecuadas al desarrollo físico, mental, espiritual y social de los niños y niñas. Entre ellas destacan, por ejemplo, la investigación-acción- participativa (IAP) y la contextualización y adaptación de juegos de la cultura hegemónica. La IAP se centró en la identificación y adecuación de las prácticas culturales y lingüísticas a las diferentes situaciones pedagógicas impulsadas por el proyecto. La segunda estrategia implicó la adaptación y validación de una serie de elementos lúdicos con fines pedagógicos y didácticos; es decir, se facilitó el aprendizaje de la lengua nasa yuwe mediante dibujos, palabras, letras, colores, símbolos etc.

En sus inicios el proyecto fue impulsado por maestros bilingües, autoridades comunales y padres de familia, y posteriormente recibió el

apoyo económico de PROANDES-UNICEF y el asesoramiento técnico del Grupo de Estudios en Educación Indígena y Multicultural (GEIM) de la Universidad del Cauca.

Los resultados de esta experiencia de revitalización cultural y lingüística promovida desde los procesos escolares, incidieron positivamente en las actitudes de los hablantes y en la forma de enseñar la lengua y la cultura nasa en las escuelas. Otro cambio sustancial tiene que ver con la forma de enseñar en las escuelas de Canoas; la introducción de juegos permitió un aprendizaje efectivo de la lengua y una mayor comprensión de los conceptos. Estos juegos permitieron avanzar en la recuperación de la lengua desde los espacios escolarizados, y también desde los comunitarios. Se logró también que los profesores de diferentes grupos étnicos participasen del proyecto para conocer la cultura y la lengua nasa, y de esta manera contribuyan en la promoción de una educación con identidad cultural y lingüística.

A partir de esta experiencia, las autoridades de los cabildos buscaron mecanismos para promover el uso del nasa yuwe en todos los espacios y situaciones posibles, con la finalidad de ampliar las funciones comunicativas de la lengua, principalmente entre los jóvenes y niños.

5.3 Revitalización del nasa yuwe en Vitoyó

Otra experiencia revitalizadora se implementó en el Territorio de Vitoyó, Resguardo de Jambaló, Departamento del Cauca, desde inicios del 2010⁸. Según la investigación de Chaparro (2011, citado por Pineda), un 92% de las personas mayores de 51 años son monolingües en castellano, y el restante son bilingües en nasa yuwe y castellano. Este panorama adverso motivó a la comunidad de Jambaló a discutir y proponer acciones para contrarrestar la pérdida progresiva de la lengua nasa, principalmente en las nuevas generaciones. En ese sentido, en una gran asamblea se resolvió implementar medidas urgentes para enfrentar el

⁸ Para mayor información sobre esta experiencia consultar Pineda, 2018.

avance del español en detrimento del nasa yuwe. Para operativizar los mandatos de la asamblea, se conformó un equipo de lenguas al cual se delegó la tarea de diseñar una estrategia de planificación lingüística, donde se precise estrategias de corto, mediano y largo alcance, dirigidas a diferentes grupos etarios.

Imagen N° 8: Actividades del nido lingüístico, vereda de Vitoyo



Fuente: portal Kwe'sx Yuwe's Kçxhãçxhãjaka Namui Wam

Sobre la base del mandato de la asamblea, el equipo decidió realizar un diagnóstico con el objetivo de identificar la enseñanza (oral y escrita) de la lengua nasa en cuatro escuelas del territorio. Los resultados del estudio evidenciaron baja frecuencia del uso de la lengua en el espacio escolar (Pineda, 2018). A partir de esta realidad lingüística, el equipo técnico planteó diversas estrategias para revitalizar, fortalecer y ampliar las funciones sociales de la lengua, no solo en la escuela sino también en la comunidad y la familia.

Entre las estrategias propuestas por el equipo lingüístico se destacan las siguientes:

a. Primera estrategia: Recopilación de música infantil para crear oportunidades para la escucha del nasa yuwe como alternativa al consumo de música en castellano. Esta actividad se desarrolló con todas las escuelas del territorio y contó con la participación activa de maestros, niños y niñas, y comunarios. Con esta estrategia, se pretende crear material audiovisual atractivo para que los niños y niñas aprendan la lengua nasa yuwe de manera divertida y espontánea.

El trabajo de recuperación y creación de narraciones cortas, rondas y juegos en nasa yuwe, se realizó en coordinación con un maestro y músico nasa. El contenido de las canciones aborda temáticas relacionadas con la naturaleza, los animales, la lluvia, el silencio, el ser nasa, entre otros; y las mismas son utilizadas para dinamizar las unidades de aprendizaje del currículo propio y del proyecto educativo comunitario. Las rondas musicales, como materiales para promover la adquisición del nasa yuwe como segunda lengua, tienen el objetivo de desarrollar la habilidad de escucha e identificación de los sonidos diferenciales (Pineda, 2018). Este énfasis en la oralidad es el principio lingüístico que orienta la planificación pedagógica, así como la definición de los contenidos y metodologías para la enseñanza del nasa yuwe en la escuela.

Además de esta función pedagógica, las rondas tienen el propósito de contribuir en la mejora del estatus de la lengua mediante la producción de diversos géneros musicales. Escuchar música nasa yuwe producida e interpretada por los mismos hablantes no solo permite ampliar sus funciones a otros espacios de uso (como la musical) sino que también posibilita incidir en la percepción negativa de los hablantes y no hablantes hacia su lengua, por ejemplo, decir que la lengua no sirve en la escuela o en desarrollo de las ciencias y artes.

b. Segunda estrategia: Implementación de cursos de nasa yuwe, para incrementar el número de hablantes. Estos cursos están dirigidos a las personas que no cuentan con posibilidades de aprender la lengua patrimonial en el hogar. Con esta estrategia, se busca “[...] incidir en el

prestigio de los hablantes ya que abre un campo laboral en la comunidad que es exclusivo para bilingües como dinamizadores de lengua y creadores de la metodología de enseñanza” (Pineda, 2015, p. 76). Es decir, el dominio de dos lenguas (castellano y nasa yuwe) es uno de los requisitos para acceder a los diferentes cargos que son ofertados por el programa de lengua originaria y el núcleo de educación del cabildo indígena de Jambaló.

Los cursos de nasa yuwe surgen en respuesta a las demandas de las comunidades. Esta demanda es recogida por el equipo de lenguas como base para el diseño de un programa de formación permanente para el aprendizaje del nasa yuwe como segunda lengua.

Imagen N° 9: Reunión de coordinación para los cursos de capacitación



Fuente: portal *Kwe'sx Yuwe's Kçxhãçxhãjaka Namui Wam*

Para la implementación de los cursos se conformó un equipo de cuatro personas bilingües provenientes de diferentes zonas del territorio de Jambaló. En la selección de los mismos, se consideró los siguientes aspectos: conocimientos gramaticales de la lengua, habilidades para hacer comprensible el mensaje y manejo fluido del nasa yuwe.

Metodológicamente las clases buscan crear situaciones lingüísticas cotidianas que posibiliten enseñar la lengua de manera dinámica y participativa, según los diferentes contextos de uso y funciones comunicativas. “En el desarrollo de las clases se busca crear un ambiente de inmersión con la finalidad de reducir paulatinamente el uso del castellano como lengua de interacción” (Pineda, 2016, p. 76).

c. Tercera estrategia: El nido lingüístico es una iniciativa comunal que busca contribuir en el fortalecimiento de la lengua nasa en el territorio de Jambaló. Esta propuesta se presentó en el 2016 en reunión comunal, como una alternativa más para continuar promoviendo la revitalización lingüística desde otros ámbitos diferentes a la escolar. Después de un proceso de investigación, planificación y socialización, la propuesta entró en funcionamiento a partir del 2018 en la comunidad de Vitojó como experiencia piloto. Las reuniones de socialización permitieron conocer los diferentes objetivos que los actores involucrados le asignaron a dicha estrategia; por ejemplo, para el equipo de lenguas, el objetivo es restablecer la transmisión intergeneracional de la lengua y la cultura; para la comunidad, el objetivo es lograr niños bilingües y culturalmente fortalecidos; y para las familias, el propósito es que sus hijos aprendan la lengua nasa yuwe para que tengan mayores oportunidades laborales (Pineda, 2018).

Del nido lingüístico participan niños y niñas menores de cinco años, quienes están al cuidado de abuelas nasa yuwe hablantes y un profesional del equipo de lenguas. Estas personas tienen la tarea de planificar y llevar a cabo actividades cotidianas haciendo uso de la lengua de manera natural y constante. Por lo general, todas las acciones se enmarcan en cuatro momentos lingüísticos: momentos para el aseo (limpieza personal y cambio de pañales), momento de juego y exploración (actividades recreativas, recorridos guiados, visita a cultivos, juego de roles, etc.), momento para resolver conflictos o atender el llanto (peleas, caídas

y despedidas de mamá) y momento de alimentación (preparación y consumo) (Pineda, 2018).

Los encuentros con los niños se llevan a cabo en la casa de las abuelas durante tres días continuos a la semana en el horario de 8:00 a las 15:00 horas. Durante este periodo está prohibido el uso del castellano con fin de hablar exclusivamente en nasa yuwe.

En su implementación destacan los factores motivacionales que impulsan a seguir con la revitalización del nasa yuwe: la convicción y el apoyo de las autoridades comunales, padres y madres de familia, educadores y del equipo lingüístico. Sin embargo, aún quedan desafíos pendientes para cumplir con el objetivo de ganar nuevos hablantes de la lengua e incrementar su uso en los diferentes espacios de la comunidad.

Actividades

1. A partir de la lectura “Enseñanza y revitalización de la lengua nasa yuwe. Resguardo indígena Nasa de Canoas”, te proponemos reflexionar sobre tus aprendizajes. Para esto debes responder de manera clara y precisa cada una de las siguientes consignas.

Plantilla para la reflexión sobre mis aprendizajes

I. El problema y el plan para recuperar la lengua y la cultura nasa yuwe

Comento: Sobre el problema y las características del plan para recuperar la lengua y la cultura nasa yuwe.

II. Estrategias de revitalización

Comento: Algo que no sabía y que puede ser útil para el trabajo de revitalización que vengo realizando.

III. Resultados del proyecto

Comento: Algo sobre los principales resultados del proyecto nasa yuwe y que es posible lograr en la comunidad de estudio.

IV. Lecciones aprendidas y perspectivas a futuro

Comento: Algo sobre los aprendizajes y las tareas pendientes del proyecto.

2. Si tuvieras que elaborar un perfil de proyecto ante un organismo público y/o privado, nacional o internacional, para gestionar recursos económicos para fortalecer y promover el desarrollo de la lengua y el saber indígena. ¿Cuáles son las características y beneficios que destacarías de esta propuesta y por qué?
Elabora un cuadro comparativo en el que se desarrollen al menos cinco temas junto con sus características, beneficios y su justificación.
3. Finalmente, te proponemos reflexionar sobre el rol de la escuela en el proceso de revitalización lingüística. ¿Cuál es el papel que le toca desempeñar?, ¿Cuáles son sus limitaciones y potencialidades?

6. Nidos bilingües en Bolivia

En este trabajo no se ven resultados a corto plazo, tiene un proceso muy largo.

Si uno quiere hacer de verdad al estilo indígena, tiene que ser de manera natural, no exigiendo como nos exigen. Hay veces cuando van los consultores quieren ver resultados ya no más. Y ese es el mayor problema que ahora tenemos. Aparte de eso, hay que tomar en cuenta que crear Nidos Bilingües en las comunidades, no pasa por una decisión técnica que nosotros tomemos, tiene que pasar por una decisión política de cada una de las comunidades, si realmente quieren volver a recuperar la lengua. Si nosotros insistimos, no va a funcionar, esto tiene que nacer de las necesidades de las propias comunidades... (Alex Pedraza, ILC Guarani).

Esta sección está dedicada a revisar y analizar la experiencia de los nidos bilingües que se vienen implementando progresivamente desde el año 2014 en diferentes comunidades indígenas del Estado Plurinacional de Bolivia. Los nidos bilingües como estrategia de revitalización lingüística tienen sus propias particularidades que la diferencian de otras experiencias similares desarrolladas en Colombia, México y Nueva Zelanda, antes mencionadas. Entre sus características se destaca, por ejemplo, su enfoque bilingüe y de desarrollo integral de la primera infancia, sus diferentes modalidades de aplicación y los actores que participan en su desarrollo.

Un hecho que llama poderosamente la atención es sin duda la denominación "bilingüe", lo cual denota que en el proceso de inmersión lingüística no solo se prioriza la lengua amenazada sino también la lengua castellana. Sin duda, este enfoque lingüístico contradice el fundamento central de los nidos de lenguas como estrategia de revitalización cultural y lingüística, que es uso exclusivo de la lengua indígena en todos los espacios y situaciones creadas para tal propósito. Considerando la situación de diglosia entre las lenguas indígenas y el castellano, ¿será pertinente aplicar el enfoque del nido bilingüe al contexto de la realidad boliviana?

Por las particularidades mencionadas, consideramos importante reflexionar críticamente sobre su proceso de construcción, enfoque, diseño e implementación para identificar aprendizajes que orienten y fortalezcan nuestra labor de revitalización cultural y lingüística.

6.1 Antecedentes

El nido bilingüe es una propuesta impulsada por el Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC) con apoyo técnico y financiero del UNICEF para promover el fortalecimiento y revitalización de las lenguas indígenas en el marco del cumplimiento de las políticas lingüísticas y educativas establecidas por el Estado Plurinacional de Bolivia. Su proceso de construcción inició el año 2014 mediante el desarrollo de una serie de talleres técnicos⁹ orientados a definir su alcance, propósito, metodología y referentes teóricos conceptuales que fundamenten su diseño e implementación.

Los antecedentes de esta experiencia se remiten al proyecto “Desarrollo del Bilingüismo Temprano en Pueblos Indígenas Originarios. Inmersión en Lengua”, elaborado por la Responsable de Desarrollo Lingüístico y Cultural de IPELC. Este documento sentó las bases para la planificación e implementación de los nidos bilingües como estrategia de recuperación, fortalecimiento y promoción del uso de la lengua indígena en contextos con alta vulnerabilidad lingüística (Barrientos y otros, 2017).

La experiencia de los nidos lingüísticos desarrollados en Nueva Zelanda y Oaxaca fueron los referentes sobre los cuales debían sustentarse los nidos bilingües; sin embargo, el enfoque de inmersión total que proponían dichos modelos de revitalización no respondía a las diferentes

⁹ Por ejemplo, el 24 de octubre de 2014 se realizó el Taller de Ajuste Técnico al Proyecto de Desarrollo de Bilingüismo Temprano, en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra con la participación de representantes del Ministerio de Educación, UNICEF y de los Institutos de Lengua y Cultura.

situaciones lingüísticas identificadas en cada caso¹⁰, a las expectativas que tienen los padres de familia con relación al aprendizaje del castellano y al enfoque plurilingüe del modelo educativo vigente¹¹. Es por esta razón que se optó por el bilingüismo como la modalidad de intervención más pertinente para hacer frente a los procesos de desplazamiento lingüístico por las que atraviesan la mayoría de las lenguas indígenas de Bolivia.

Para los promotores de esta propuesta,

[...] optar por el “bilingüismo” fue un recurso estratégico, una decisión política que fue sustentada desde lo técnico. Por un lado, argumentando el “prestigio” de las lenguas y la relevancia social de aprender correctamente tanto el castellano como el idioma originario en un “proceso de cambio” marcado por la descolonización del pensamiento. Por otro lado, los beneficios neuronales del aprendizaje temprano de dos lenguas, independientemente de cuales fuesen estas, en el desarrollo de condiciones favorables para futuros procesos de aprendizaje. (Barrientos y otros, 2017, p. 28)

Estos argumentos técnico-conceptuales son el resultado de procesos de reflexión participativa para problematizar el enfoque teórico y metodológico de los nidos de lengua y construir propuestas alternativas que respondan a las necesidades y demandas de revitalización lingüística y cultural según las realidades sociolingüísticas de cada contexto.

Desde esta perspectiva, “los nidos bilingües son espacios de encuentro intergeneracional y comunitario donde se comparten saberes, conocimientos, valores y formas de sentir el mundo, mediante la transmisión oral de los idiomas indígenas originarios y el castellano” (Olguín y otros, 2017, p. 15). Su objetivo principal es revitalizar las

¹⁰ En algunas comunidades indígenas los niños menores de 4 años tenían como lengua materna el idioma originario, y en otros el castellano como lengua materna.

¹¹ Una de las conclusiones del Taller de Ajuste Técnico al Proyecto de Desarrollo de Bilingüismo Temprano, sugirió que el proyecto “Bilingüismo Temprano” se implementará en el marco del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo que toma en cuenta, además, el desarrollo de los currículos regionalizados.

lenguas indígenas originarias mediante el uso de la lengua indígena y del castellano en el desarrollo de actividades cotidianas. Atienden a niños y niñas desde los 0 a 4 años, con énfasis en las áreas de motricidad gruesa, motricidad fina, aspectos psicosociales y emocionales, y el área de lenguaje y la comunicación.

Desde esta perspectiva, implementar el enfoque de los nidos bilingües supone desarrollar simultáneamente competencias lingüísticas en dos lenguas; es decir, se espera que los niños y niñas que participan de estas experiencias "aprendan correctamente tanto el castellano como el idioma originario", lo cual es una tarea por demás ambiciosa y difícil de cumplir por las exigencias técnico pedagógicas y lingüísticas que demanda su implementación. En este cometido, es posible advertir el traspaso de la función social de la escuela a los nidos bilingües, pero sin reflexionar críticamente sobre la factibilidad de su aplicación en una estrategia que fue concebida con fines totalmente diferentes al de la escolarización: inmersión total en la lengua amenazada para restablecer la transmisión intergeneracional, ampliar sus funciones y espacios de uso y, sobre todo, ganar nuevos hablantes. No se tiene certeza sobre la posibilidad de fortalecer y/o revitalizar una lengua mediante procesos de adquisición en el cual se incentive el aprendizaje tanto de la lengua amenazada y del castellano, sabiendo que, para lograr tal propósito, es necesario priorizar una sola, y esta priorización se hace más necesaria cuando la relación entre las lenguas indígenas y la castellana está mediada por situaciones diglósicas.

Al parecer, como veremos más adelante, la función de los nidos bilingües se reduce a preparar a los niños y niñas para su incursión exitosa, y menos traumática, en los procesos de escolarización. Es por esta razón que los nidos, aparte de generar condiciones y situaciones para la transmisión de la lengua indígena y del castellano, deben ocuparse también de la estimulación temprana del desarrollo infantil (motricidad gruesa, motricidad fina, aspectos psicosociales-emocionales y el área del

lenguaje y la comunicación). Al respecto, la Guía metodológica para la implementación de los nidos bilingües difundida por el IPELC precisa de mejor manera la noción y el alcance de su cometido:

Esta estrategia de revitalización lingüística, desarrollada en el marco de la implementación del nuevo modelo educativo en Bolivia, es conocida con el nombre de NIDOS BILINGÜES, a través de los cuales se está promocionando que las familias y las comunidades decidan transmitir a sus niños/as pequeños/as la lengua originaria, al mismo tiempo que aprenden a hablar castellano en el marco de las actividades cotidianas y de la estimulación del desarrollo infantil temprano. (Olgún y otros, 2017, p. 9)

Como ya dijimos anteriormente, las funciones delegadas al nido bilingüe son por demás ambiciosas, porque se trata de replantear los principios y objetivos con el cual surge en Nueva Zelanda (estrategia de inmersión total en la lengua amenazada) y busca asignarle nuevas tareas como la estimulación temprana del desarrollo infantil y la enseñanza del castellano.

6.2 Modalidades de nidos bilingües

Los nidos bilingües no son homogéneos. Según el contexto de intervención, situación lingüística de los participantes y el ámbito de acción, se dividen en tres tipos: familiares, comunitarios e institucionales.

Nidos familiares: Son los que se llevan a cabo al interior de las familias, y los responsables de transmitir la lengua originaria son la madre, el padre, la abuela o el abuelo, que habla la lengua indígena originario.

Nidos comunitarios: Esta modalidad se da en las comunidades donde las madres o padres ya no son hablantes del idioma originario y solo existen dos, tres o más abuelas o abuelos que hablan la lengua. En consecuencia, la abuela o abuelo hablante será quien transmita los idiomas de manera natural a las y los niños en un determinado horario y días de la semana.

Nidos institucionales: Esta modalidad se lleva a cabo en los centros infantiles que son responsables del cuidado de niños y niñas menores de 4 años. En estos centros, los responsables de transmitir la lengua son las educadoras.

Finalmente, el proceso de implementación de los nidos bilingües comprende el desarrollo de tres caminos: gestión política, gestión institucional y gestión del conocimiento (Olguín y otros, 2017).

La gestión política involucra las siguientes acciones: socialización y sensibilización, diagnóstico sociolingüístico, definición criterios de selección, elaboración de actas de compromiso y conformación del equipo impulsor.

La gestión institucional es una cuestión más operativa y técnica, que tiene que ver con: planificación, coordinación, organización y funcionamiento, seguimiento y sostenibilidad y proyección.

La gestión del conocimiento supone el desarrollo de acciones orientadas a promover líneas de base, evaluaciones, sistematizaciones y difusión de los conocimientos que se van generando como resultado de la implementación de los nidos bilingües.

De esta manera, han transcurrido tres años desde la implementación de los nidos bilingües. Esta experiencia fue sistematizada en un documento que reconstruye su proceso de construcción e implementación, y como resultado del mismo se han identificado algunas lecciones aprendidas, factores críticos y cambios promovidos, que merecen ser compartidos para que los mismos sirvan de referente para inspirar el desarrollo de iniciativas similares.

A continuación, se describen algunos de sus resultados y dificultades.

- Concientización sobre la importancia y la situación de vulnerabilidad de las culturas y lenguas indígenas. Estos espacios

fueron fundamentales para que las comunidades se apropien y se involucren activamente en la implementación del nido bilingüe como estrategia de revitalización lingüística.

- La expansión de los nidos bilingües a ciertas regiones del país (denominadas de oposición) fueron rechazadas, principalmente por cuestiones político partidarias y porque la misma fue asociada como propuesta del "oficialismo".
- La tradición asistencialista prevaleciente en las comunidades dificultó de gran manera la implementación y apropiación de los nidos bilingües, porque se pensaba que la misma debería invertir recursos económicos en proyectos productivos. Romper con esta mentalidad fue posible mediante el posicionamiento de la estrategia como iniciativa de la comunidad y no como una imposición externa.
- La práctica ha demostrado que los diferentes tipos de nidos bilingües responden a situaciones particulares y requieren metodologías diferenciadas, pero la misma no significa que pueden articularse entre sí.
- Desde el punto de vista social y político, los nidos bilingües han contribuido en la revalorización de la primera lengua, han generado procesos de revalorización de la primera infancia, han fortalecido valores sociocomunitarios y las redes intrafamiliares, además de haber promovido el reconocimiento social de las y los sabios.
- El avance en la implementación de los nidos bilingües es variado. En este proceso se ha identificado estrategias de revitalización lingüística, otras de fortalecimiento y también estrategias de inicio.
- El nido bilingüe replanteó los fundamentos de los nidos de lengua como una medida para responder a la diversidad sociolingüística de las comunidades y a la demanda de los propios hablantes, con el objetivo de revitalizar las lenguas indígenas en convivencia con el castellano.

- Desde su inicio se insistió que los nidos no debían funcionar como la escuela, pero la tendencia a la escolarización ha sido una amenaza constante (Barrientos y otros, 2017).

Entre los logros del nido bilingüe, se destacan aspectos relacionados con el empoderamiento social y político de las comunidades como promotoras de su cultura y lengua, además de cuestiones técnico metodológicas referidas a su implementación, sin embargo, en ninguna parte se menciona si esta iniciativa posibilitó ganar nuevos hablantes. Es decir, en estos 3 años de experiencia cuántos niñas y niños aprendieron lenguas indígenas y cuáles son sus niveles de competencia lingüística. Consideramos necesario seguir profundizando en estas cuestiones sabiendo que los resultados de procesos de revitalización lingüística como los descritos anteriormente llevan su tiempo, pero es importante no perder de vista su propósito principal: restablecer la transmisión de la lengua, sus funciones y espacios de uso.

Actividades

1. A partir de la lectura "Hablemos nuestro idioma con nuestros niños y niñas. La experiencia de los Nidos Bilingües en Bolivia", debes responder de manera breve, clara y precisa cada una de las siguientes preguntas y consignas.

1. Explica en tus propias palabras las razones que justifican la implementación de un nido bilingüe en el contexto boliviano. ¿Estás de acuerdo con dicho enfoque?, ¿por qué?

2. Identifica y describe los procedimientos que se deben seguir para implementar nidos bilingües.

| |
|---|
| 3. Describe las características de organización y funcionamiento de los nidos bilingües. |
| |
| 4. Describe las principales estrategias de transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas originarias. |
| |
| 5. Describe las lecciones aprendidas, factores críticos y cambios significativos. |
| |

- Tomando en cuenta el texto anterior responde juntamente con tu grupo de trabajo, la siguiente pregunta: al identificar las características del enfoque del nido bilingüe, así como sus modalidades de intervención, estrategias metodológicas y lecciones aprendidas, ¿cuáles son las experiencias y/o aprendizajes que rescatan como valiosos y de qué manera podrían utilizarlos para sus proyectos de revitalización?
- Posteriormente, deberán elaborar y entregar un documento en word donde estén sistematizadas las reflexiones generadas en torno a la pregunta en no más de tres planas de extensión.

7. A modo de cierre

El análisis de experiencias de revitalización idiomática y cultural abordado en el texto, nos enseñó que existen posibilidades infinitas para revitalizar lenguas y culturas, así como ideas y capacidades para llevar a cabo tal cometido. A estas alturas, donde la situación de la mayoría de las lenguas indígenas es crítica, principalmente en América Latina, todo esfuerzo y compromiso es válido para contrarrestar o revertir su debilitamiento y/o desaparición. No importan los ámbitos desde donde se despliegan las acciones de fortalecimiento ni la magnitud de las estrategias implementadas o el protagonismo de los actores que impulsan dichas iniciativas. Lo importante es ¡actuar, actuar y actuar! en favor de la vitalidad y continuidad de las lenguas y culturas indígenas.

En ese entendido, conocer a detalle el desarrollo de estas experiencias de empoderamiento lingüístico y cultural, nos permitió ampliar nuestra perspectiva en relación a las posibilidades y limitaciones de emprender proyectos con características similares. Aprendimos que los caminos para abordar la problemática del desplazamiento lingüístico son muchos al igual que los obstáculos. Asimismo, aprendimos que la complejidad de cada situación lingüística demanda de la creatividad para buscar soluciones y alternativas también innovadoras. Finalmente, las estrategias, las metodologías y los procedimientos de cada experiencia nos serán útiles para replicar y/o adaptar dichos proyectos a las particularidades socioculturales de las comunidades interesadas en promover acciones orientadas a vigorizar sus saberes, lenguas, cosmovisiones, etc.

BIBLIOGRAFÍA

Abellán, M. (1987). *Censura y literaturas peninsulares*. Diálogos hispánicos de Amsterdam. N°5. Amsterdam: Ediciones Rodopi. Disponible en: <<https://books.google.com.bo/books?id=TefKQ8NRpowC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>> Consultado en mayo de 2019.

Anaru, N.A. (2017). *A Critical Analysis of Indigenous Mori Language Revitalisation and the Development of an Ontological Data Base*. Tesis doctoral. Disponible en: <<https://aut.researchgateway.ac.nz/bitstream/handle/10292/11469/AnaruNA.pdf?sequence=4&isAllowed=y>> Consultado en septiembre de 2018.

Arozamena, A. (2019). *Euskalzale*. Enciclopedia Auñamendi [en línea]. Disponible en: <<http://aunamendi.eusko-ikaskuntza.eus/es/euskalzale/ar-43225/>> Consultado en enero de 2019.

Azcue Fundazioa (2016). *Aprobada una nueva ley para proteger el maorí en Nueva Zelanda*. Disponible en: <<http://www.azcuefundazioa.eus/es/casa-del-euskera/noticias-idiomas-minoritarios/aprobada-nueva-ley-para-proteger-el-maori-en-nueva-zelanda>> Consultado en enero de 2019.

Barrientos, A., Olguín, I., Flores, P. (2017). *Hablemos nuestro idioma con nuestros niños y niñas. La experiencia de los Nidos Bilingües en Bolivia*. Santa Cruz de la Sierra: Ministerio de Educación-IPELC y UNICEF.

Boland, N. (2015). *Aotearoa Nueva Zelanda*. Informe de país #4. s/d. En C. Clouder Ed. *Educación emocional y social. Análisis internacional. Informe Fundación Botín 2015*, Disponible en: <https://www.fundacionbotin.org/89d-guuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2015/espanol/5ES%20Nueva%20Zelanda.pdf> Consultado en septiembre de 2018.

Bolaños, G. (2009). De la escuela y hasta la universidad: educación propia para un buen y mejor gobierno. En López, L.E. (editor). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, p.p. 355 - 376. Bolivia: Plural Editores.

Churruca, A. (2013). *La Compañía de Jesús ¿Cómo nació?* Colección Ignaciana 1. Disponible en: <<http://biblio3.url.edu.gt/Publi/Libros/2013/Se-Ignaciana/006.pdf>> Consultado en mayo de 2019.

Clases de nasa yuwe (s/a). Imagen. Disponible en: <[https://elpais.com/cultura/2015/09/15/actualidad\(Un_grupo_de_niños_en_clases_de_nasa_yuwe_en_el_Cauca,_Colombia._ACIN\)](https://elpais.com/cultura/2015/09/15/actualidad(Un_grupo_de_niños_en_clases_de_nasa_yuwe_en_el_Cauca,_Colombia._ACIN))> Consultado en enero de 2019.

Cooper, R. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. The Press Syndicate of the University of Cambridge. España: Prima Gráficas.

Cornell, S. (2006). *Pueblos indígenas, pobreza y autodeterminación en Australia, Nueva Zelanda, Canadá y EE.UU.* En publicación: *Pueblos indígenas y pobreza. Enfoques multidisciplinares*. Cimaadamore, Alberto D.; Eversole, Robyn; McNeish, John-Andrew. Programa CLACSO-CROP. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/crop/indige/S2C5Cornell.pdf>> Consultado en enero de 2019.

Criales, L. & Condoreno, C. (2016). *Breve reseña del Taller de Historia Oral Andina (THOA)*. (p.p. 57-66). En *Revista Fuentes* N°43. Disponible en: <http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/fdc/v10n43/v10n43_a12.pdf> Consultado en abril de 2019.

CRIC (s/a). Escudo del CRIC. Disponible en: <<https://www.cric-colombia.org/portal/>> Consultado en enero de 2019.

Crystal, D. (2000). *Language Death*. Cambridge University Press. Disponible en: <<http://www.cs.cmu.edu/~ref/publiccs/Crystal%201%20and%205.pdf>> Consultado en mayo de 2019.

Curivil, F. (2015). *Kisugunewün ka Mapudungun, Autodeterminación y lengua indígena*. *Revista Pueblos Indígenas y Educación* N°64. Número monográfico sobre revitalización lingüística. Coordinadores: López, L.E., Moya, R. y Abram, M. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala (p.p. 123-162).

Departamento de Educación de Navarra. (s/a). *Modelos lingüísticos*. Disponible en: <<https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/modelos-linguisticos>> Consultado en enero de 2019.

Elorza, I., Boan, K., Muñoa, I., Urruzmendi, A., Barrios, M., Osa, E. (2009). *El Proyecto Lingüístico de las ikastolas. Confederación de las Ikastolas de Euskal Herria*. Gertu inprimategia. Disponible en: <<https://www.ikastola.eus/sites/default/files/page/5167/file/EI%20Proyecto%20ling%C3%BC%C3%ADstico%20de%20las%20kastolas.pdf>> Consultado en septiembre de 2019.

Emblema CRIC (s/a). Imagen. Disponible en: <<https://narino.info/tag/consejo-regional-indigena-del-cauca-cric/>> Consultado en enero de 2019.

Ettxebarria, M. (2015). *La situación sociolingüística de la lengua vasca hoy: País Vasco y Navarra*. En *Revista Confluencia*. Vol. 7, N° 2. Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne. Università di Bologna (p.p. 13-45). Disponible

en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5318612>> Consultado en mayo de 2019.

Euskal Prentsaren Lanak (s/a). *Euskalzale*. Disponible en: <<http://hemeroketa.eus/cgi-bin/orria.pl?arg=euskalzale&zein=18980707>> Consultado en enero de 2019.

Euskobarómetro (2018). *Estudio periódico de la opinión pública vasca*. Disponible en: <<https://ep00.epimg.net/descargables/2018/07/13/dc4827dcfdebec8a2159e5d1940ca764.pdf>> Consultado en enero de 2019.

EUSTAT (1986). *Censo de población y vivienda en Euskadi*. Disponible en: <http://www.eustat.eus/elementos/ele0007100/44_POBLACIN_DE_2_Y_MAS_AOS_POR_LA_EDAD_Y_EL_SEXO_SEGUN_EL_NIVEL_GLOBAL_DE_EUSKARA_CA_de_Euskadi/tbl0007136_c.html> Consultado en mayo de 2019.

EUSTAT (2016). *Censo de población y vivienda en Euskadi*. Disponible en: <http://www.eustat.eus/elementos/ele0014600/42_Poblacion_de_2_y_mas_anos_de_la_CA_de_Euskadi_por_elsexo_y_el_nivel_global_de_euskara_seguna_la_comarca_de_residencia/tbl0014688_c.html> Consultado en mayo de 2019.

Feltes J.M. (2017). *Nidos de Lenguas, Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa*. En Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la biliteracidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales. México: INEE.

FEMAE (2015). *Mapuzuguletuyiñ, Internados Lingüísticos de Mapuzugun*. Documento inédito.

FEMAE Xokinche comunicaciones (2016) *Boletín informativo Federación Mapuche de Estudiantes*. Temuco Ngulu mapu, Chile.

Ferreya, C. (2006). *Análisis comparativo de dos experiencias de Cuasi – Mercado: el sistema escolar de Nueva Zelanda y de Chile*. Tesis de maestría. Disponible en: <http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/analisis_comparativo_dos_experiencias.pdf>. Consultado en enero de 2019.

Ficha país (s/f). *Nueva Zelanda*. Oficina de Información Diplomática. Dirección general de comunicación e información diplomática. Ministerio de asuntos exteriores, Unión Europea y Cooperación. Gobierno de España. Disponible en: <http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/NUEVAZELANDA_FICHA%20PAIS.pdf>. Consultado en enero de 2019.

Fishman, J. (2011). El maorí: la lengua originaria de Nueva Zelanda. Capítulo 8. Reversing Language Shift. En Flores, J. A. (Coord.) *Antología de textos para la revitalización lingüística* (p.p.149-175). Disponible en: <https://www.academia.edu/13217104/Antolog%C3%ADa_de_textos_para_la_revitalizaci%C3%B3n_ling%C3%BC%C3%ADstica>. Consultado en septiembre de 2018.

Flores, J.A. y Córdova, L. (2012). *Guía de revitalización lingüística: para una gestión formada e informada*. CIESAS, México D.F.

Flores, J.J. (2011). *La práctica docente y el trabajo con la lengua P'urhépecha: Una experiencia desde el programa de investigación desarrollado por el CEIEM-IM*. Tesina presentada a la Universidad Pedagógica Nacional para obtener el título de licenciado en educación indígena.

Garabide Elkartea I (2009). *La experiencia Vasca. Claves para la recuperación lingüística e identitaria*. Gertu. Garabide. Disponible en: <<http://www.garabide.eus/fitxategiak/dokumentuak/doks/garabide-claves-para-la-recuperacion-linguistica-e-identitaria-2.pdf>> Consultado en septiembre 2018.

Garabide Elkartea II (2010). *La estandarización de la lengua. La recuperación del Euskara II*. Gertu. Garabide. Disponible en: <<https://www.ehu.es/documents/3120344/3356416/EstandarizacionDeLaLengua.pdf/c4789028-6926-4889-a1bc-711c14e27589>> Consultado en septiembre 2018.

Garabide Elkartea III (2010). *Los medios de comunicación. La recuperación del euskera III*. Gertu. Garabide. Disponible en: <<https://www.ehu.es/documents/3120344/3356416/LosMediosDeComunicacion.pdf/b35f766e-07d8-45e6-a3ee-168d25532861>> Consultado en septiembre 2018.

Garabide Elkartea IV (2013). *La enseñanza. La recuperación del euskera IV*. Gertu. Garabide. Disponible en: <<http://www.garabide.eus/fitxategiak/dokumentuak/doks/la-experiencia-vasca-iv-la-ensenanza.pdf>> Consultado en septiembre 2018.

Humpage, L. (2006). Cómo abordar el problema de la desventaja de los indígenas en el siglo XXI. La inclusión social y los maoríes en Nueva Zelanda. En *Pueblos indígenas y pobreza. Enfoques multidisciplinares*. Cimaadamore, Alberto D.; Eversole, Robyn; McNeish, John-Andrew. Programa CLACSO-CROP. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20100620073807/8Humpage.pdf>> Consultado en enero de 2019.

Informe CERD/C/NZL/17 (2006). *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*. Disponible en: <<http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2FPPRiCAqhKb7yhst-d7O%2FNaHZmivtl5SO9x%2B6yaOPJjKfAqaD8FBVs%2B5tYPKqDUVzRKwUv-FLcVmxn9xRUjQZFfq%2FFYm5V1fgo5yKs7XMex9dbzCScTFBm7iN3uc>> Consultado en enero de 2019.

Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (2018). *Segunda entrega resultados definitivos CENSO 2017*. Disponible en <www.resultados.censo2017.cl> Consultado en septiembre 2018

Iza, I. (2011). *El movimiento de las Ikastolas. Un pueblo en marcha. El modelo Ikastola 1960-2010*. Bilbao: Euskaltzaindia. Disponible en: <https://www.euskaltzaindia.eus/dok/iker_jagon_tegiak/75409.pdf> Consultado en septiembre de 2019.

Jesuitas (s/a). *Provincia de Bolivia*. Página web. Disponible en: <<https://jesuitas.lat/es/estamos/provincias/bolivia>> Consultado en mayo de 2019.

King, J. (2014) "Revitalizing the Maori Language?" En Austin, P. y Sallabank, J. (2014) *Endangered Languages. Beliefs and Ideologies in Language Documentation and Revitalization*. (p.p. 213-228). Traducción inédita al castellano de Sichra, I. Oxford University Press, Oxford.

Kondaira (s/a). *La historia del País Vasco*. Disponible en: <<http://www.kondaira.net/esp/Historia0019.html>> Consultado en mayo de 2019.

Kwe'sx Yuwe's Kçxhãçxhãjaka Namui Wam (s/a). Imagen Actividades del nido lingüístico, vereda de Vitoyo. Disponible en: <<https://www.facebook.com/people/Kwesx-Yuwes-K%C3%A7xh%C3%A3%C3%A7xh%C3%A3jaka-Namui-Wam/100005827875838>> Consultado en enero de 2019.

Lengua Propia (s/a). Imagen. Disponible en: <cabildoindigenaunitolima.blogspot.com> Consultado en enero de 2019.

Ley Foral 18/1986 Disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/pdf/1987/BOE-A-1987-1257-consolidado.pdf>> Consultado en enero de 2019.

Lienhard, M. (1996). *De mestizajes, heterogeneidades, hibridismos y otras quimeras*. En Mazzotti, J.A., Zeballos, J. (Coords). *Asedios a la heterogeneidad cultural*. Libro de homenaje a Antonio Cornejo Polar (p.p. 56-80). Philadelphia: Asociación Internacional de Peruanistas.

Martí, A. (2013). *Lenguas en contacto en Nueva Zelanda: situación y perspectivas de futuro para la lengua maorí*. En *Winds of New Zealand*. Varela, J. J. A Coruña: Editorial Compostela. Disponible en: <<https://www.elcorreogallego.es/descarga-ebook/WindsOfNewZeland.pdf>> Consultado en enero de 2019.

Meyer, L.; Soberanes, F. (2009). *El nido de lengua. Orientación para sus guías*. Movimiento pedagógico CMPIO- CNEII-CSEIIO. Oaxaca. Disponible en: <<https://docplayer.es/14822283-El-nido-de-lengua-orientacion-para-sus-guias.html>> Consultado en septiembre de 2018.

Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile (2016). *CASEN 2015 Encuesta de caracterización socioeconómica nacional*. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social.

Nido bilingüe (s/a). Imagen "Socialización de avances en la implementación de Nidos Bilingües". Disponible en: <www.ipelc.gob.bo> Consultado en enero de 2019.

Odrizola, L. (1998). *La construcción naval en Gipuzkoa*. Siglos XVI-XVIII. Itsas Memoria. Revista de Estudios Marítimos del País Vasco, 2. Pp. 93-146. Untzi Museoa- Museo Naval, Donostia-San Sebastián. Disponible en: <<http://um.gipuzkoakultura.net/pdf/odrizola.pdf>> Consultado en mayo de 2019.

Oficina de Revisión de Educación (2011). *Education on the East Coast: Schools and Kura Kaupapa Mori*. Disponible en: <<https://www.ero.govt.nz/assets/Uploads/Education-on-the-East-Coast-Schools-and-Kura-Kaupapa-Maori-May-2011.pdf>> Consultado en enero de 2019.

Olguín, I, Flores, P, Barrientos, A. (2017). *Revitalización Lingüística. Guía metodológica para la implementación de Nidos Bilingües*. Santa Cruz de la Sierra: Ministerio de Educación-IPELC y UNICEF.

Orella, J. L. (2003). *Comerciantes vascos en Normandía, Flandes y La Hansa: 1452-1526*. Itsas Memoria. Revista de Estudios Marítimos del País Vasco, 4. Pp. 65-114. Untzi Museoa- Museo Naval, Donostia-San Sebastián. Disponible en: <https://itsasmuseoa.eus/images/itsas_memoria_04/11%20ORELLA.pdf> Consultado en mayo de 2019.

Pineda, S. (2018). *Minga para despertar el Nasa Yuwe en el Territorio de Vitoyó, departamento del Cauca, Colombia*. Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del título de Magíster en Sociolingüística.

Pineda, R. S. (2015). Dxi'j pakwena ujeka nasa yuwete çxhaçxhajxa: buscando el camino para fortalecer el nasa yuwe. *Pueblos indígenas y educación*. N° 64. En López, L.E., Moya, R. y Matthias, A. Quito: Ediciones Abya Yala (p.p. 101-122).

Plaza, P. (2015). *Qhichwa Suyup Simi Pirwan. Diccionario de la Nación Quechua*. Ñancharispa Simikuna. Versión en digital. Consejo Educativo de la Nación Quechua "CENAO". s/d.

Revista E-Tangata (2015). *Eliota: Sad days at Auckland Grammar*. 14 de noviembre. Disponible en: <<https://e-tangata.co.nz/korero/eliota-sad-days-at-auckland-grammar/>>. Consultado en septiembre de 2018.

Sello postal Reino Unido 1999. *Capitán Cook y maorí*. Disponible en: <https://colnect.com/es/stamps/stamp/3727-Captain_Cook_and_Maori_Captain_James_Cooks_voyages-Millennium_Series_2_-_The_Travellers_Tale-Reino_Unido_de_Gran_Breta%C3%B1a_e_Irlanda_del_Norte> Consultado en enero de 2019.

Sichra, I. ed. (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas de América Latina*. FUNPROEIB Andes, UNICEF. Cochabamba, Bolivia.

Statistics New Zealand (Censo 2013). 2013 Census QuickStats about Maori <<http://archive.stats.govt.nz/Census/2013-census/profile-and-summary-reports/quickstats-about-maori-english/maori-language.aspx>> Consultado en septiembre de 2018.

Statistics New Zealand (Censo 2018). 2018 Census totals by topic – national highlights <<https://www.stats.govt.nz/information-releases/2018-census-totals-by-topic-national-highlights>> Consultado en octubre de 2019.

Tejidos y simbología nasa de Jambaló (s/a) Ronda en nasa yuwe canto de las ranas (SAPKWE MEM). Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=t5l-CjTFK7tA>> Consultado en enero de 2019.

Timms, C. E. (2013). *Indigenous language revitalisation in Aotearoa New Zealand & Alba Scotland*. Universidad de Otago. Tesis de Doctorado. Disponible en: <<https://ourarchive.otago.ac.nz/bitstream/handle/10523/3851/TimmsCatrionaE2013PhD.pdf?sequence=3&isAllowed=y>> Consultado en enero de 2019.

Te Kohanga Reo National Trust (s/a). *Interview with Kahurangi Iritana Tawhiwhirangi*. Disponible en: <<https://www.kohanga.ac.nz/interview-with-kahurangi-iritana-tawhiwhirangi/>> Consultado en abril 2019.

Torres, M. (2003). *Los viajes del capitán Cook en el siglo XVIII: Una revisión bibliográfica*. en Biblio3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, vol. VIII, N° 441. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/9833/1/LV_Cook.pdf> Consultado en enero de 2019.

Tuhiwai, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Traducción de Lehman, K. Primera edición en castellano. Santiago, Chile: LOM ediciones.

UAIM (2012). Afiche nidos de lengua. Disponible en: <<http://www.uaim.edu.mx/IMAGENES/XIlanivUAIM.jpg>> Consultado en enero de 2019.

UNICAUCA-UNICEF (2002). Enseñanza y revitalización de la lengua Nasa Yuwe. Resguardo indígena Nasa de canoas. Programa PROANDES. (s/d). Disponible en: <<https://www.unicef.org/colombia/pdf/nasa.pdf>> Consultado en enero de 2019.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y revivir*. Disponible en: <http://www.uchile.cl/.../interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110> Consultado en septiembre de 2017.

Zabala, A. (1998). *El marco de la construcción naval vizcaína del siglo XVIII al XXI*. Itsas Memoria. Revista de Estudios Marítimos del País Vasco, 2. Pp. 297-306. Untzi Museoa- Museo Naval, Donostia-San Sebastián. Disponible en: <https://itsasmuseoa.eus/images/itsas_memoria_02/zabala.pdf> Consultado en mayo de 2019.

SOBRE LOS AUTORES

Daniel Guzmán Paco

Quechua, de profesión Licenciado en Ciencias de la Educación, Magister en Educación Intercultural y Bilingüe. Trabaja temáticas relacionadas con el ámbito de la investigación, educación intercultural, evaluación de programas educativos y sistematización de experiencias. Sus intereses actuales se centran en la revitalización cultural y lingüística, investigación acción participativa, docencia intercultural e interdisciplinaria en la educación superior, racismo y educación.

Contactos: dguzman@proeibandes.org; dguzmanpaco17@gmail.com

Libertad Pinto Rodríguez

Quechua, de profesión Licenciada en Comunicación Social, Magíster en Sociolingüística. Coordinadora de subproyecto en la FUNPROEIB Andes. Miembro de la Iniciativa para la erradicación del racismo en la Educación Superior para América Latina. Sus líneas de acción e investigación abordan la educación superior intercultural, lenguas indígenas y Tecnologías de la Información y Comunicación, revitalización lingüística y educación intercultural bilingüe.

Contactos: lpinto@proeibandes.org; pintolibertad@gmail.com



ISBN: 978-99974-997-3-8



9 789997 499738