



Runa

ISSN: 1851-9628

Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía
y Letras, Universidad de Buenos Aires

Hornberger, Nancy H.

Espacios ideológicos/de implementación en la planificación y política lingüística de la era COVID.

Runa, vol. 43, núm. 1, 2022, Enero-Junio, pp. 15-36

Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

DOI: <https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.10768>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180870246002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

redalyc.org
UAEM

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Espacios ideológicos / de implementación en la planificación y política lingüística de la era COVID

Perspectivas desde comunidades indígenas del Sur global



Nancy H. Hornberger

doi: 10.34096/runa.v43i1.10768

University of Pennsylvania, Philadelphia, EE.UU
Correo electrónico: nancyh@upenn.edu

Resumen

Desde la perspectiva de la política y la planificación lingüísticas (PPL), la actual pandemia exacerba preocupaciones en torno a las políticas y prácticas lingüísticas y educativas que sostienen las desigualdades sociales globales en distintas poblaciones e identidades. Hay una urgente necesidad de que los usuarios, educadores e investigadores de idiomas contrarresten esas desigualdades, llenando y abriendo espacios ideológicos y de implementación para que florezcan múltiples lenguas, literacidades, identidades y prácticas en el aula, la comunidad y la sociedad en general. Utilizando el lente de los espacios de implementación/ideológicos escalados e interactivos, y centrándome en cuatro estudios etnográficos de la educación indígena en los Andes y México, exploro dinámicas entrelazadas de la PPL que podrían aprovecharse para enfrentar las desigualdades cada vez mayores que ha agravado la COVID-19 respecto del acceso a educaciones indígenas y en las prácticas indígenas de hablar y ser.

Palabras clave

Ecuador; Maya; México; Perú;
Quechua; Zapotec

Ideological/implementation spaces in Covid-era language policy and planning. Perspectives from Indigenous communities in the Global South

Abstract

From a language policy and planning (LPP) perspective, the current global pandemic exacerbates long-standing concerns about language education policies and practices that sustain social and global inequalities across linguistic and social populations and identities. There is an urgent need for language users, educators, and researchers to counter those inequalities by filling and opening ideological and implementation spaces for multiple languages, literacies, identities, and practices to flourish in classroom, community, and society.

Key words

Ecuador; Maya; Mexico; Peru;
Quechua; Zapotec



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Here, using the lens of scaled and interactive implementational and ideological spaces, and focusing on four ethnographic studies of Indigenous education in the Andes and Mexico, I explore intertwined dynamics of LPP that could be harnessed to address the widening inequalities Covid has wrought in access to Indigenous education and in Indigenous practices of speaking and being.

Espaços ideológicos/de implementação no planejamento e política lingüística da era Covid. Perspectivas das comunidades indígenas no Sul global

Palavras-chave

Ecuador; Maya; Mexico; Peru;
Quechua; Zapotec

Resumo

De uma perspectiva de política e planejamento lingüístico (PPL), a atual pandemia global exacerba as preocupações sobre políticas e práticas de educação lingüística que sustentam desigualdades sociais e globais entre populações e identidades lingüísticas e sociais. Há uma necessidade urgente de que os usuários de línguas, educadores e pesquisadores combatam essas desigualdades, preenchendo e abrindo espaços ideológicos e de implementação para que múltiplas línguas, literaturas, identidades e práticas floresçam na sala de aula, na comunidade e na sociedade. Aqui, usando a lente de espaços ideológicos e de implementação em escala e interativos, e focalizando quatro estudos etnográficos de educação indígena nos Andes e no México, exploro dinâmicas de la PPL que poderiam ser aproveitadas para abordar o aumento das desigualdades que a Covid trouxe no acesso à educação indígena e nas práticas indígenas de falar e ser.

Introducción

1. Para ver fotos hermosas y conmovedoras de las formas en que las comunidades de América Latina están experimentando la pandemia, vea la exposición *Documenting the Impact of Covid-19 through Photography: Collective Isolation in Latin America* (Documentando el impacto de la COVID-19 a través de la fotografía: Aislamiento colectivo en América Latina). La exposición está comisariada en colaboración con ReVista: Harvard Review of Latin America y el programa de Arte, Cultura y Cine del Centro David Rockefeller de Estudios Latinoamericanos de Harvard.

Todos estamos y hemos sido afectados de un modo u otro por la pandemia mundial de COVID-19.¹ A principios de la pandemia, Jan Blommaert, en uno de sus últimos artículos, describió a la COVID como un “ejemplo de libro de texto de los procesos de globalización”, señalando tanto que “los problemas cambian cuando se vuelven móviles” como que “la movilidad es la cuestión clave para abordar la crisis”. Es decir, por un lado, lo que comenzó como una crisis de salud pública, rápidamente se convirtió, a medida que se extendía, en una crisis económica y de justicia social, y, por otro lado, los análisis de la pandemia, las medidas para controlarla y los impactos tanto a gran escala como individuales giran en torno a las limitaciones de la movilidad. Blommaert mencionó también algunos de los efectos culturales generalizados de la pandemia globalizada y globalizadora que ya eran visibles en marzo de 2020: en los comportamientos sociales ajustados, las compras de pánico y el almacenamiento, los guiones de comportamiento moralizados, las olas de racismo anti-asiático, la explosión en línea de los memes y las teorías de la conspiración, y el trato de la COVID-19 en los medios de comunicación masiva con narrativas de crisis (Blommaert, 2020).

Sin embargo, para los que nos dedicamos a cuestiones relacionadas con poblaciones multilingües marginadas y los procesos de globalización, opresión y/o movilidad que las afectan, los cambios provocados por la COVID-19 han sido

de grado más que del tipo. Desde la perspectiva de la política y la planificación lingüísticas (PPL), por ejemplo, la actual pandemia mundial exacerba, pero no da inicio, a preocupaciones en torno a las políticas y prácticas de educación lingüística que sostienen las desigualdades sociales y globales entre poblaciones, incluidas las poblaciones indígenas y las diásporas, los inmigrantes y los refugiados; las sociedades colonizadas y las poscoloniales; los pueblos esclavizados y los conquistados; y las comunidades étnicas y las racializadas, entre muchas otras.

En un reciente número especial de la revista *Language Policy* sobre “Etnografía crítica de la política lingüística en el Sur Global”, centrado en las formas en que la política lingüística multilingüe posterior a la independencia de 2002 de Timor-Leste ha sido asumida, navegada y negociada por los estudiantes y los profesionales de la educación en estas dos décadas, los editores Estêvão Cabral y Marilyn Martin-Jones señalan exactamente este aspecto en su esclarecedor resumen de los orígenes y el desarrollo de la etnografía crítica de la PPL (Cabral y Martin-Jones, 2021). Identifican, por un lado, el giro crítico de la década de 1980 en la investigación sobre el lenguaje y la literacidad en general y la PPL en particular (por ejemplo, Tollefson, 1991); y, por otro, las profundas raíces ontológicas y epistemológicas de los enfoques etnográficos en la política lingüística desde mediados del siglo XX dentro de la antropología lingüística norteamericana (por ejemplo Hymes, 1964, 1972; Goffman, 1981; Gumperz, 1982). Esbozan dos líneas paralelas de investigación etnográfica crítica sobre la PPL que son emergentes y están cada vez más entrelazadas en el siglo XXI: la etnografía sociolingüística crítica iniciada por Heller (1999) y la etnografía de la PPL expuesta en Hornberger y Johnson (2007) y con raíces en investigaciones etnográficas desde los años ochenta.²

Cito la sucinta formulación de Cabral y Martin-Jones acerca de las características clave de estos enfoques etnográficos críticos de la PPL:

- 1) un compromiso con la observación de y compromiso con los participantes durante un largo periodo de tiempo; 2) el objetivo de construir una comprensión de las creencias, valores e ideologías lingüísticas de los participantes, y sus perspectivas étnicas sobre los procesos de política lingüística en el entorno educativo concreto en que se encuentran; 3) trazar las trayectorias de los participantes claves y las formas en que sus recursos lingüísticos y sus creencias, valores e ideologías lingüísticas se configuran a lo largo de estas trayectorias; y 4) (para aquellos investigadores que se basan en la tradición de investigación sobre la interacción en el aula) describir y analizar las formas en que las prescripciones de la política lingüística se interpretan y negocian, se refunden o simplemente se ignoran en las rutinas interactivas cotidianas de la vida en el aula y en el uso de los textos. (Cabral y Martin-Jones, 2021, p. 9, traducción mía)

Es importante destacar que estos estudios etnográficos de la PPL tienen en cuenta los procesos de creación, interpretación y apropiación de las políticas en todas las escalas (Blommaert, 2007) y adoptan una perspectiva histórica para poner de relieve el carácter situado de las políticas y los procesos políticos e ideológicos que las sustentan a lo largo del tiempo. Dichos estudios han puesto de manifiesto no solo el modo en que las políticas y las prácticas de educación lingüística sostienen las desigualdades entre las identidades lingüísticas y sociales, sino también el modo generalizado en que las organizaciones y las agendas globalizadas dan forma a estas políticas y prácticas no equitativas, por ejemplo, apoyando determinadas formas de oferta educativa y produciendo y

2. Véanse también Hornberger et al. (2018) y Hornberger (2020) para relatos retrospectivos de la aparición de la etnografía de la PPL.

difundiendo nuevos e influyentes discursos sobre las políticas, los programas y los modelos de lenguas en la educación (Cabral y Martin-Jones, 2021).

Espacios ideológicos y de implementación de la planificación y política lingüística (PPL)

Como defensora desde hace tiempo de la investigación etnográfica crítica de la PPL, he argumentado que existe una necesidad urgente de que los usuarios de la lengua, los educadores y los investigadores contrarresten estas desigualdades, llenando y abriendo espacios ideológicos y de implementación para que florezcan múltiples lenguas, literacidades, identidades y prácticas en el aula, la comunidad y la sociedad (Hornberger, 2002, 2006). Mi intento aquí es explorar y aclarar lo que entiendo y propongo con “espacios ideológicos y de implementación”, un concepto que ya ha sido retomado por otros (por ejemplo, Chimbutane y Benson, 2012; Mortimer, 2013; Zavala, 2014; Disbray, 2016; Manan, David y Channa, 2019).

Primero, quiero subrayar que utilizo “lenguaje” en el sentido de repertorio comunicativo, ahora ampliamente aceptado por los sociolingüistas, los lingüistas aplicados y los estudiosos de la política lingüística, y articulado para mí hace unas décadas por Hymes cuando dijo, por ejemplo:

3. Una nota en cuanto a mi traducción del término inglés *language* al español. De acuerdo con sus usos en otros escritos y por otros escritores, emplearé el término “lenguaje” en el sentido de repertorio comunicativo, el término “idioma” para enfatizar la idea de una entidad lengua nominada (*named language*), y el término “lengua” en ambos sentidos.

Hablaré en términos de ‘lenguaje’.³ La mayoría de la gente lo hace, incluidos los lingüistas, y la cuestión de la desigualdad está históricamente asociada en primer lugar a la noción de ‘lenguaje’. En última instancia, por supuesto, el verdadero tema no es la lengua en el sentido de ‘una lengua’, sino el repertorio: la mezcla de medios y modalidades que realmente practicamos y experimentamos. El estudio del repertorio comunicativo hace que las cuestiones de desigualdad sean aún más relevantes, principalmente porque implica ineludiblemente la elección entre alternativas. (Hymes, 1992, p. 2, traducción mía)

La apertura y el llenado de espacios ideológicos y de implementación para la educación multilingüe fue una inspiración etnográfica que surgió en mi trabajo a partir de la década de 1990 (por ejemplo, Hornberger, 1997, 1998) y se complementó con la sugerencia de Chick (2003) a principios del período *posapartheid* de Sudáfrica, cuando planteó que los discursos multiculturales alternativos que había observado entre los profesores fueron posibles gracias al espacio ideológico que las nuevas políticas lingüísticas multilingües *posapartheid* habían abierto. En mi propia examinación etnográfica de las políticas lingüísticas multilingües tanto en Sudáfrica como en Bolivia, sostuve que existe una necesidad urgente de llenar estos espacios ideológicos y de implementación antes de que se cierren de nuevo (Hornberger, 2002). Unos años más tarde, comparé las experiencias sudafricanas y bolivianas con las respuestas creativas de los educadores locales a políticas restrictivas de EE.UU. como *No Child Left Behind*, que literalmente borraron el bilingüismo y la educación bilingüe del vocabulario oficial de la política educativa de EE.UU., y sugerí que incluso cuando las políticas desde arriba comienzan a cerrar los espacios ideológicos, los espacios de implementación tallados desde la base pueden abrirlos (Hornberger, 2006; también Hornberger y Johnson, 2007; Johnson, 2010). Represento esta relación recíproca de forma icónica con una diagonal que los une: ideológico/de implementación.

La comprensión y exploración de los espacios ideológicos/de implementación de la PPL como políticas y prácticas en capas escaladas que se influyen

mutuamente, reforzando, acuñando y transformando la ideología a partir de la implementación y viceversa, se ha convertido en una vía para la investigación etnográfica crítica de la PPL. Una visión de los espacios de la PPL en capas escaladas se refiere a la permeabilidad y a las relaciones indexadas entre los diferentes espacios y niveles de la PPL, originalmente conceptualizados en la metáfora de la cebolla de la PPL (Ricento y Hornberger, 1996). Es consonante también con las formulaciones recientes del análisis del discurso y de la antropología lingüística y sociolingüística, que van más allá de las categorías analíticas binarias, como macro o micro, o estructura o agencia, para emplear conceptos alternativos, como cadenas y trayectorias del discurso que atraviesan eventos, indexicalidad estratificada y escalas espaciotemporales⁴ (Wortham, 2005, 2008; Blommaert, 2007; Jie y Blommaert, 2009; Hult, 2010; Mortimer y Wortham, 2015).

En lo que sigue, utilizando el lente de los espacios de implementación/ideológicos en capas, escalados e interactivos, y centrándome en casos específicos de educación indígena y revitalización de la lengua en los Andes y México, exploró cómo los estudios etnográficos descubren dinámicas de la PPL entrelazadas que podrían aprovecharse para promover el cambio social en contextos de desigualdad agudizados por la COVID. Estas dinámicas entrelazadas, que surgieron en nuestra reciente revisión bibliográfica en coautoría sobre la etnografía de la PPL (Hornberger *et al.*, 2018), son:⁵

- (i) la igualdad potencial y la desigualdad real de las lenguas. La suposición lingüística de la igualdad potencial de las lenguas rara vez, o nunca, es una realidad cuando se examinan críticamente las relaciones entre las lenguas, sus usos y sus usuarios.
- (ii) ideologías lingüísticas monoglólicas y heteroglólicas. Las ideologías que subyacen a las políticas y prácticas educativas que imponen una lengua estándar como medio de enseñanza entran en tensión con las ideologías que sustentan los repertorios y las prácticas comunicativas reales de educadores, estudiantes, familias y comunidades.
- (iii) procesos de planificación lingüística desde arriba y abajo. Los mandatos de la política educativa global y nacional se crean, se apropián, se transforman y se resisten a nivel local; recíprocamente, los actores locales inician y alimentan políticas y prácticas que pueden ser adoptadas por otros, como los responsables políticos, los administradores, y los diseñadores de planes de estudio y de evaluación.
- (iv) paradigmas de investigación críticos y transformadores de la PPL. Existe un continuo de involucramiento a lo largo del cual los etnógrafos se posicionan e interactúan, interpretan y ponen en primer plano las acciones y la agencia de los participantes.

Esta última dinámica en la etnografía de la PPL surgió con el alejamiento de las anteriores conceptualizaciones prescriptivas de la PPL, que centraban el objeto de estudio en la “aplicación práctica del conocimiento lingüístico... intentando guiar el desarrollo de una lengua en la dirección deseada por los planificadores” (Haugen, 1959, p. 8). El monitoreo etnográfico⁶ de Hymes (1979) como paradigma para que los “investigadores se unan a las partes interesadas locales para sacar a la luz y contrarrestar las desigualdades lingüísticas” (De Korne y Hornberger 2017, p. 247) prefiguró el giro hacia la PPL crítica articulado en última instancia por Tollefson (1991). Este giro crítico se ha ampliado para atender a las formas en que la investigación etnográfica sobre la PPL puede aplicarse dentro de un contexto de investigación con fines de transformación, adoptando enfoques metodológicos como el monitoreo etnográfico, la PPL comprometida o las colaboraciones entre profesionales e investigadores con el fin de efectuar un cambio dirigido explícitamente al desarrollo de la lengua y al empoderamiento de los hablantes.

4. La “indexicalidad estratificada” (*stratified indexicality*) proyecta diferencias lingüísticas mínimas en patrones estratificados de valor social, cultural y político. Las “escalas espacio-temporales” (*spatiotemporal scales*) se refieren a niveles estratificados de espacio-tiempo asociados con normas y patrones particulares de uso de la lengua (Blommaert, 2007).

5. Nuestra reseña destaca que la permanente brecha entre la política y la práctica se matiza a partir de la investigación etnográfica, que identifica y explora estas dinámicas entrelazadas.

6. *Ethnographic monitoring.*

¿Cómo podrían aprovecharse estos espacios dinámicos de implementación e ideología de la PPL para hacer frente a las desigualdades cada vez mayores que provoca la COVID en el acceso a la educación indígena y en las formas de hablar y ser indígenas? En lo que sigue, utilizo el lente de los espacios de implementación/ideológicos de la PPL en capas, a escala y en interacción, para centrarme en casos de educación indígena y revitalización lingüística en los Andes y México con los que estoy familiarizada. Cito aquí, con su permiso, las recientes tesis doctorales de cuatro exalumnos míos –Aldo Anzures Tapia (2020b), Nicholas Limerick

(2015), Frances Kvietok Dueñas (2019) y Haley De Korne (2016)–. Como veremos, los cuatro estudios tienen las características de la etnografía crítica de la PPL y los cuatro ofrecen una visión a múltiples escalas sobre cómo la globalización y la movilidad, así como la arraigada opresión económica y social, influyen en la educación de las comunidades indígenas y en el uso y la revitalización de sus lenguas.

Igualdad potencial y desigualdad real de las lenguas en Quintana Roo, México

En su etnografía de 21 meses en una comunidad indígena de la península de Yucatán, Aldo Anzures Tapia muestra cómo la igualdad potencial y la desigualdad real de las lenguas se entrelazan en la política y la práctica educativa mexicana para interrumpir los espacios para la enseñanza formal de lengua maya yucateca en un preescolar indígena (Anzures Tapia, 2015, 2020a, 2020b; Anzures Tapia y Kvietok Dueñas, 2021). Aldo realizó una investigación etnográfica y participativa en un preescolar indígena multigrado con una sola maestra con 27 niños de 2 a 6 años, participando con ella en los aspectos cotidianos de la escolarización. Tomó parte también en la educación infantil informal y otras actividades en la comunidad con sus familias, mientras además llevó a cabo una investigación de archivo y entrevistas. Así es capaz de rastrear los efectos multiescalares de las presiones social, económica, política y educativamente desiguales sobre el uso de las lenguas maya, español e inglés en cuatro capítulos que describen cómo:

- (i) La participación de la comunidad en la migración regional y el empleo de los padres en el turismo voraz en la costa de Quintana Roo crean ecologías lingüísticas que afectan no solo a las lenguas sino al sistema educativo general de la región.
- (ii) Las agendas de las políticas lingüísticas y de la primera infancia a nivel nacional y global –que exigen una educación de la primera infancia de “calidad” por un lado, y un medio de instrucción en español e inglés, por otro– contribuyen a nivel local a la disminución del uso de las lenguas indígenas y exacerbar la desigualdad en el preescolar indígena.
- (iii) Las exigencias burocráticas superan la responsabilidad con la enseñanza-aprendizaje en el preescolar, y empujan la enseñanza del maya a los márgenes, ya que la única maestra-directora-intendenta debe navegar las exigentes tareas administrativas mientras implementa diferentes programas gubernamentales en valientes intentos de obtener recursos educativos potenciales para sus alumnos (Anzures Tapia, 2020a).
- (iv) Los niños/as pequeños no son receptores lingüísticos pasivos, sino actores comprometidos, lo que Aldo denomina *hacedores de políticas lingüísticas*,⁷ que por derecho propio influyen en las prácticas lingüísticas y educativas de su maestra, de sus padres y de Aldo en las interacciones dentro y fuera del aula.

Figura 1. Quintana Roo: Niños mayas de preescolar aprendiendo los animales en maya



Figura 2. Quintana Roo: La maestra de preescolar maya, Elisa, y sus alumnos gritando Coco (la fruta) al pedido del fotógrafo en español



Figura 3. Quintana Roo: Elisa va de casa en casa para cumplir con el papeleo requerido



Figura 4. Quintana Roo: Hermanos/as mayas coconstruyendo conceptos de “qué son los espacios mayas en el pueblo”



Figura 5. Quintana Roo: Familia maya entrevistada el último día de trabajo de campo de Aldo



De hecho, Aldo inyecta una nota de esperanza en el futuro de la lengua maya y en la capacidad de acción de los hablantes de maya, al describir a estos niños/as como responsables de la política lingüística cuando se enfrentan a los regímenes lingüísticos fundamentalmente desiguales de su comunidad y de la región. Si bien es cierto que a veces obligan a sus interlocutores a cambiar del maya al español, en otras ocasiones, coparticipan y cocrean sus propias actividades lingüísticas permeadas con maya. Quizás sean espacios dinámicos ideológicos/de implementación como estos los que podrían aprovecharse para hacer frente a las desigualdades cada vez mayores provocadas por las limitaciones de movilidad de la COVID-19 y las exigencias digitales que a la vez ofrecen posibilidades para aumentar y afirmar el acceso educativo de esta comunidad indígena y sus formas de hablar y ser (véanse las figuras 1-5, fotografías por cortesía de Aldo Anzures Tapia).

Ideologías lingüísticas monoglósicas y heteroglósicas en Quito, Ecuador

En su participación etnográfica de 25 meses en las oficinas ministeriales de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) dirigida por indígenas de Ecuador, así como en dos escuelas interculturales bilingües y en un barrio de migrantes indígenas en el área urbana de Quito, Nicholas Limerick analiza el entrelazamiento de las ideologías lingüísticas monoglósicas y heteroglósicas en el discurso de los líderes y educadores indígenas (Limerick, 2015, 2021). Complementando su participación con análisis de documentos y archivos y entrevistas, Nicholas está especialmente interesado en y es empático con la a menudo dolorosa ironía encarnada en los líderes educadores indígenas, quienes ocupan notables espacios ideológicos/de implementación como individuos indígenas marginados ya en posiciones de influencia; sin embargo, se enfrentan con que muchas de sus responsabilidades laborales consisten en promover y hablar el kichwa de una manera algo diferente a la de las comunidades que representan. Los activistas y académicos indígenas de Ecuador lograron una situación notable en la forma en que obtuvieron el control de un sistema escolar nacional para estudiantes indígenas, y cada vez más personas en todo el país se sienten orgullosas de hablar kichwa. Sin embargo, la DINEIB, como parte del Ministerio de Educación, tiene que hacer que el kichwa sea reconocible para los no indígenas y adecuado para la planificación nacional, lo que a menudo implica cambios que son inevitablemente diferentes de las ideologías y prácticas comunicativas kichwa fluidas y dinámicas de las comunidades indígenas de todo el país.

Las tensiones ideológicas monoglósicas y heteroglósicas subyacen esta ironía en múltiples espacios ideológicos/de implementación escalados, como:

- (i) n los actos públicos, los profesores y directores de la educación intercultural bilingüe (EIB) suelen utilizar un registro estandarizado del kichwa, que Nicholas conceptualiza como una forma común de hablar autorizada por el Estado, por ejemplo, al utilizar saludos emblemáticos del kichwa, como *alli puncha*, análogo al español “buenos días”, pero que la mayoría de los hablantes describen como extraño, o al utilizar formas que aparecen en la Constitución para describir la diversidad lingüística y cultural del Ecuador (Limerick, 2020b).
- (ii) Los coordinadores de la educación bilingüe se han encontrado con el desafío de asegurar que los maestros realmente hablen kichwa y han desarrollado pruebas nacionales de competencia lingüística indígena. Sin embargo, al necesitar elaborar una prueba estandarizada, los exámenes manifiestan inevitablemente ideologías lingüísticas monoglósicas y estandarizadas, que son más fáciles para ciertos tipos

de personas según líneas racializadas, de clase y urbanizadas, aspectos que no solo molestan a los examinados indígenas, sino también a los diseñadores y administradores de pruebas indígenas (Limerick, 2019b, 2020c).

- (iii) Notablemente, algunas escuelas ahora enseñan kichwa. Los alumnos y los padres pueden ahora asistir a escuelas con profesores que son indígenas y hablan esta lengua, por lo que hay menos marginación. Sin embargo, el reconocimiento estatal dirige paradójicamente el uso de las lenguas indígenas a quienes no las entienden. Uno de los principales oyentes de los alumnos que aprenden a hablar kichwa en las escuelas son los extranjeros o los funcionarios del ministerio. Algunos profesores de EIB en una escuela intercultural bilingüe, por ejemplo, entrenan a los estudiantes a hablar sucesivamente en español y kichwa en los saludos y canciones, y así modelan las lenguas como formas discretas, commensuradas y ordenadas de hablar, alineadas con marcadores no lingüísticos como las formas regionales de vestir, para encarnar una indigenidad sancionada. En el proceso, los estudiantes pueden hablar “incorrectamente” en kichwa, pero ilustran con éxito sus identidades ciudadanas a los no kichwa-hablantes, lo que ayuda a los estudiantes a pasar por los espacios públicos y a obtener financiación para la educación bilingüe intercultural (Limerick, 2018a, 2020a).
- (iv) En los talleres oficiales para traducir la Ley Orgánica de Educación Intercultural del español al kichwa, los traductores kichwas se enfrentan a los requisitos de elaboración de documentos estatales, como el uso de registros estandarizados. Por un lado, son notablemente capaces de traducir leyes al kichwa, lo que eleva la lengua a la autoridad y legitimidad nacionales. Por otro lado, deben lidiar con las ideologías dominantes sobre la traducción de una lengua discreta a otra, incluso cuando los traductores se dan cuenta de lo inapropiadas que son estas ideologías para las prácticas comunicativas que describen (Limerick, 2015). Otro problema derivado de las ideologías lingüísticas estandarizadas de algunos participantes es que, cuando hay pocos documentos estatales en lenguas indígenas, los traductores se sienten obligados a seguir las convenciones lingüísticas existentes, aunque sean las que dificultan la lectura, y podrían excluir en lugar de incluir a más hablantes de kichwa en la política estatal (Limerick, 2021).
- (v) Muchos maestros y administradores de EIB se esfuerzan por leer y utilizar materiales educativos producidos utilizando la ortografía kichwa unificada y estandarizada, mientras que en gran medida han crecido leyendo tanto el kichwa como el español con el alfabeto español en varias ortografías, como se utiliza en la Biblia kichwa y otros materiales producidos por el Instituto Lingüístico de Verano y otros misioneros en el siglo pasado (Limerick, 2018b; Limerick y Hornberger, 2019).

En todos estos espacios ideológicos/de implementación de la EIB indígena en Ecuador –actos públicos, exámenes de competencia lingüística, aulas bilingües, talleres oficiales de traducción, y producción de materiales– la participación e interpretación etnográfica de Nicholas nos permite ver a los actores indígenas resistir o transformar las ideologías monoglólicas que existen en contradicción con las prácticas heteroglólicas kichwas. En palabras de Nicholas (refiriéndose aquí a las prácticas de evaluación de la competencia lingüística indígena): “El hecho de que tales tecnologías del conocimiento sean cuestionadas por casi todos los implicados en el sistema escolar significa que existe una gran posibilidad de que surja un esfuerzo alternativo” (Limerick, 2020c, p. 299) (Véase Figura 6 abajo).

En otro lugar escribe

En los procesos de planificación lingüística, será importante contar con la presencia de representantes de distintos sectores de la sociedad: tomadores de decisiones en cuanto a la determinación de políticas, escritores, profesores. Por ejemplo, la

planificación también puede incluir a personas que tengan experiencias opuestas en lo relacionado a las iniciativas de estandarización lingüística. (Limerick, 2019a, p. 337)

En otras palabras, no hay una receta simple para la representación indígena en temas de importancia para las comunidades indígenas; más bien se debe reclutar y escuchar una diversidad de voces, a menudo en desacuerdo entre sí.

Figura 6. Quito: fuera del Ministerio de Educación, maestros/as hacen cola para el examen de competencia kichwa (fotografía por cortesía de Nicholas Limerick)]



Actividades de la PPL desde arriba y abajo en Urubamba, Perú

La investigación etnográfica y participativa de 20 meses que realizó Frances Kvietok Dueñas con jóvenes en dos escuelas secundarias y en sus hogares en la capital de la provincia de Urubamba, Perú, documenta cómo las políticas de enseñanza de la lengua quechua, nacionales, regionales e institucionales, de arriba hacia abajo, y las políticas y prácticas de la lengua quechua, de abajo hacia arriba, entre los jóvenes y en sus hogares y aulas, se entrelazan en repertorios dinámicos, procesos complejos e ideologías ambivalentes de los jóvenes que hablan quechua (Kvietok Dueñas, 2015, 2019). Al trabajar con estudiantes y profesores de quechua en dos escuelas secundarias, complementándolo con entrevistas semiestructuradas, encuestas sociolingüísticas, recopilación de artefactos, grabación de audio y video e investigación colaborativa, Frances presta atención a las prácticas lingüísticas de los jóvenes quechuas, sus posicionamientos identitarios y sus trayectorias de aprendizaje de idiomas, que abarcan experiencias escolares y extraescolares.

En estos espacios ideológicos/de implementación escalados de la PPL, dentro y fuera de la escuela, encontró, por ejemplo, que

- (i) Las trayectorias de socialización lingüística de los jóvenes no eran lineales ni sus repertorios eran predecibles o estáticos, sino complejos, variados y cambiantes a lo largo del tiempo y el espacio, aunque con algunos patrones discernibles entre tres grupos diferentes: los jóvenes provenientes de comunidades de altura que crecieron en comunidades rurales con el quechua como primera lengua, los jóvenes bilingües de comunidades y pueblos del Valle Sagrado con diferentes competencias en quechua y los jóvenes que afirmaban no entenderlo (Kvietok, 2021a).
- (ii) Las políticas lingüísticas familiares y las expectativas intergeneracionales en el hogar en cuanto a los roles y responsabilidades familiares de los jóvenes como hablantes o no hablantes del quechua y castellano, o incluso como oyentes ratificados

- o no ratificados, trajeron diferentes oportunidades para el uso y el aprendizaje del idioma quechua por parte de los jóvenes e influyeron en gran medida en la forma en que ellos llegaron a verse a sí mismos como hablantes/no hablantes de quechua.
- (iii) La política regional de Cusco de hacer del quechua una asignatura oficial sentó un precedente político en las escuelas secundarias de Urubamba, pero en la práctica hubo poco apoyo institucional para aplicar realmente una política lingüística que promoviera la enseñanza del quechua: solo se asignaban 45 minutos a la semana a la clase en el calendario escolar, los profesores no recibían formación ni apoyo, y el plan de estudios y los materiales de enseñanza del quechua eran inexistentes. Sin embargo, los profesores y los jóvenes abrieron y cerraron espacios ideológicos y de implementación para diversas prácticas lingüísticas y oportunidades de aprendizaje del quechua, e incluyeron actividades de colaboración con Frances en dos proyectos basados en el video: el doblaje de videoclips de programas de televisión de medios populares, canciones y películas, y la creación de sus autobiografías lingüísticas utilizando metodologías de narración digital (Kvietok Dueñas, 2020b).
- (iv) Los “modelos de persona”⁸ y el concepto de “dominio de la lengua”⁹ interactúan para influir en las identidades de los estudiantes en su aprendizaje de la lengua quechua, en los procesos que Frances denomina “socialización del ser-hablante indígena”.¹⁰ Ella examina cuatro figuras de ser-(no)hablantes de quechua que circularon en la región (y más allá) y hacia las cuales los jóvenes se alinearon a favor o en contra: cusqueños orgullosos, extranjeros, negadores del quechua y nativo-hablantes quechuas rurales. Por ejemplo:
- (a) Con el tiempo, una estudiante fue (mal) identificada por su profesor como una negadora del quechua –ya que supuestamente sabe quechua pero no se preocupa por mostrarlo o aprenderlo. Esto ocurrió a pesar de los esfuerzos demostrados por la estudiante para aprenderlo y hablarlo (Kvietok Dueñas, 2020a, 2021b).
 - (a) La figura del nativo-hablante quechua rural revela las posturas ambivalentes de los jóvenes hacia un “otro” al que podrían apreciar pero en el que finalmente no quieren convertirse. Las estilizaciones juveniles del habla bilingüe en español y quechua, que Frances denomina “Mock Mote” (inspirado en el concepto de Mock Spanish por Jane Hill 1999),¹¹ muestran el uso lúdico del lenguaje por parte de los jóvenes en los procesos de racialización en curso en las aulas y escuelas de educación lingüística indígena. Estas son prácticas naturalizadas como aparentemente inofensivas y jocosas que permanecen en gran medida inexploradas y no reportadas en el contexto ni en la literatura.
- (v) Los procesos de otredad lingüística y de racialización están en curso en formas en gran medida no reconocidas. En lugar de reconocer un patrón de racismo, un enfoque individualizado exime de sus responsabilidades a los agentes que reproducen los procesos de racialización y discriminación, al tiempo que responsabiliza a las víctimas por permitir y/o responder a la burla (Kvietok Dueñas, 2019, 2020a).

Si bien la comprensión de los jóvenes del ser-hablante de quechua se caracteriza por la complejidad y la ambivalencia, dicha ambivalencia no enmarca la complejidad como algo contradictorio, sino más bien como algo situado

en un contexto de actividades (crecientes) de la PPL quechua, el reconocimiento simbólico y utilitario del valor del quechua que [los acerca] a la lengua, así como la desigualdad y la discriminación continuas y dolorosas que [alejan] a los jóvenes de ella. (Kvietok Dueñas, 2019, p. 474, traducción mía)

La mayoría de los jóvenes quechuas, de hecho, expresaron su interés en convertirse en quechua hablantes o en continuar siéndolo y participaron con entusiasmo en los proyectos colaborativos de videodoblajes y autobiografías lingüísticas (véanse las figuras 7-10, fotografías por cortesía de Frances Kvietok Dueñas).

8. *Models of personhood.*

9. *Language proficiency.*

10. *Indigenous speakerhood socialization.*

11. Ver también Cerrón-Palomino (1981) y Zavala (2011) sobre el “mote” o “motoseo”, una forma estigmatizada y racializada del español andino.

Figura 7. Vista del pueblo de Urubamba, estudiantes trabajando en grupos, y los proyectos de clase de quechua: autobiografías lingüísticas y doblaje.

Recreando la enseñanza del quechua en una escuela urbana



Urubamba, Cusco, Perú



Autobiografías lingüísticas



Trabajo en grupo



Dorista maskhaspa (Finding Doris, Quechua dubbing)



Challwa Sipas, The Little Mermaid (Quechua dubbing)

Doblajes al quechua

Figura 8. Urubamba: Visita de los cineastas a la clase de quechua.



Figura 9. Urubamba: cineastas con Frances en el patio de la escuela.

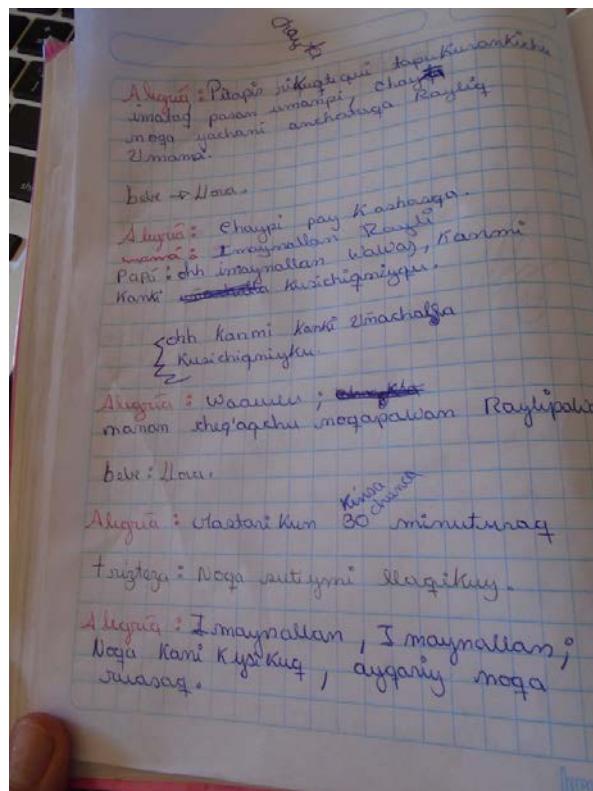


Figura 10. Urubamba: Cuaderno del alumno de la clase de quechua.

Paradigmas de investigación críticos y transformadores de la PPL en Oaxaca, México

Los paradigmas de investigación críticos y transformadores de la PPL se entrelazan en el proyecto de monitoreo etnográfico de Haley De Korne, en el cual examina el uso y la enseñanza del Diidxazá/Zapoteco del Istmo (ZI) en el istmo de Tehuantepec, México (De Korne, 2016, 2021; De Korne y Hornberger, 2017; Hornberger y De Korne, 2018). Durante un período de 17 meses, Haley observó y colaboró con lingüistas, activistas de la literacidad, estudiantes y otros actores en contextos de educación formal y no formal, para identificar las estrategias, ideologías y prácticas que facilitan o inhiben (1) la máxima inclusión de las prácticas lingüísticas locales; y (2) la mínima jerarquización lingüística excluyente que restringe las variedades de lenguaje, los roles de los interlocutores y los tipos de intercambios de turnos que los participantes pueden realizar.

A lo largo de su investigación, participó y colaboró principalmente en tres sitios, cada uno de los cuales representa espacios ideológicos/de implementación muy diferentes: las clases de zapoteco del istmo (ZI) en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), una universidad pública; los talleres de literacidad Diidxazá del Camino de la Iguana, un programa de educación no formal itinerante; y un proyecto de etnobotánica patrocinado por la Smithsonian Institution, un proyecto transnacional de investigación y divulgación (Véanse las figuras 11-12). Haley creó un inventario y un recuento de las estrategias que observó y posteriormente empleó ella misma en estos espacios, y los clasificó en función de sus acciones (*crear, conectar o representar*) y objetivos (*recursos, eventos, espacios/estructuras, personas/identidades o prácticas de comunicación*) a lo largo de escalas de:

- (i) *espacio*: local <-> internacional
- (ii) *espacio de tiempo*: lento <-> rápido
- (iii) *visibilidad y movilidad*: baja <-> alta
- (iv) *orientación sociohistórica*: futuro <-> pasado
- (v) *orientación hacia la diversidad*: sincrética <-> purista y
- (vi) *participación*: abierta <-> controlada (De Korne, 2016, 2021).

A medida que avanzaba su estudio, inspirándose en Ivan Illich (1970, 1973), destacó aún más la importancia de la *convivencia*, que surgió como una característica evaluada positivamente en estos espacios sociales de aprendizaje y enseñanza del ZI. Su objetivo era, y continúa siendo, comprometerse con la apremiante realidad de la vulnerabilidad económica y el cambio sociopolítico en los contextos indígenas, identificando e implementando un repertorio de estrategias para el cambio social positivo a través del lenguaje.

En un estudio posterior de colaboración entre investigadores y profesionales en la UABJO con el profesor Mario López Gopar y la instructora de Diidxazá Kiara Ríos Ríos, los tres educadores-investigadores rastrearon la dinámica de poder detrás de los esfuerzos de los administradores de la educación superior, los profesores y los estudiantes para ofrecer el aprendizaje de lenguas indígenas en las clases universitarias en la UABJO. Hacen hincapié en que

lograr una educación exitosa en lenguas indígenas requiere cambios en las ideologías, o creencias y percepciones sobre las lenguas indígenas, así como cambios en la forma en que se implementa la educación, como los elementos prácticos de los planes de estudio, los programas y la gobernanza institucional. (De Korne, López Gopar y Ríos Ríos, 2019, p. 506, traducción mía)

Y muestran qué cambios ideológicos/de implementación se produjeron a nivel institucional, en las prácticas en el aula y en la motivación de los estudiantes para hacer posibles las clases de lenguas indígenas.

Figura 11. Oaxaca: Cartel del Taller de Etnobotánica Zapoteca, 2014 (Imagen cortesía de Haley De Korne.



El Instituto Smithsonian invita a **niñ@s y jóvenes de 8 a 16 años** a participar en una caminata etnobotánica cerca de La Ventosa y aprender técnicas de arte y usos tradicionales de plantas en diidxazá. Padres de familia y herman@s mayores son bienvenidos.

Participación es sin costo, pero hay que **inscribirse de antemano**.
Cupo limitado a 20. Inscribirse y recibir mayor información con el equipo de trabajo en el Centro Cultural Bacuza Gui entre 5pm y 7pm horario de verano, el 16 - 18 de julio, o al 971 729 8686.





Figura 12. Oaxaca: Kiara Ríos Ríos enseña zapoteco del Istmo en la UABJO, 2015 (fotografía cortesía de Haley De Korne).

Espacios ideológicos/de implementación para la educación en lenguas indígenas en tiempos de COVID

¿Qué hacer entonces con las evidentes deficiencias de la educación indígena en la etapa actual, cuando ya pensábamos que se había logrado mucho?... Tal vez haya llegado el momento de que todos comprendamos que la revitalización es... una lucha –a veces onerosa y frustrante, a menudo sanadora y potenciadora. Pero sigue siendo una lucha, sin un final a la vista. (Huss, 2008, p. 134)

Cada caso etnográfico anterior nos muestra la fragilidad y precariedad de espacios ideológicos/de implementación de la PPL para el uso y aprendizaje de las lenguas indígenas. Cada uno de ellos también muestra cómo los actores indígenas encuentran y se apropián de espacios ideológicos/de implementación para aprender y usar sus lenguas de manera social y participativa: tanto los niños/as hacedores de la política lingüística en preescolar, como los activistas juveniles, los educadores de todos los niveles desde el preescolar hasta el bachillerato y en la educación superior, así como también los administradores, miembros de la comunidad y líderes.

¿Cuáles son las implicaciones de estas etnografías de la PPL para la educación indígena y la revitalización lingüística en tiempos de COVID? En respuesta a la pandemia, las restricciones a la movilidad social y la expansión de las formas digitales y de Internet de la educación, junto con sus limitaciones y sus posibilidades, han aumentado, en todo caso, la precariedad y la fragilidad de la educación indígena y las ecologías lingüísticas. ¿Podrían los actores indígenas, y sus aliados no indígenas, aprovechar espacios ideológicos/de implementación de la PPL para hacer frente a la marginación y las desigualdades educativas, sociales y económicas cada vez mayores que la COVID-19 ha provocado en las poblaciones indígenas? No sé la respuesta, pero la pregunta exige atención.

Una respuesta de la PPL a la pandemia que se ha observado ampliamente ha sido la de los actores indígenas –a menudo jóvenes y/o educadores– que han hecho un uso inmediato y eficaz de Internet para difundir a sus comunidades en su lengua indígena informaciones esenciales sobre la salud pública relacionadas con la COVID-19.¹² Respuestas indígenas similares surgieron espontáneamente en todo el mundo.

El lingüista educacional chino Qi Shen comenta que, para él, lo peor y lo mejor de la crisis reside exactamente en este reto de la PPL: lo peor era la inaccesibilidad de los servicios lingüísticos de emergencia cuando la crisis golpeó; y lo mejor, los “esfuerzos concertados de los estudiosos de la sociolingüística

12. En quechua, por ejemplo, dos videos de YouTube aparecieron en marzo de 2020: Profesor Julián Roca Aguilar, *Coronavirus explicado en Quechua* (publicado el 19 de marzo de 2020) y Yaw Runa Simi Studios, Cusco, Perú, *El Coronavirus en Quechua* (publicado el 16 de marzo de 2020). Otro ejemplo que me llamó la atención fue uno en tz'utujil de Santiago Atitlán en Guatemala (publicado en Facebook, 31 de marzo de 2020). También ha habido uso espontáneo y rápido del rap en lengua indígena, por ejemplo, en maya. <https://www.youtube.com/watch?v=zXjLiqex7B4&t=78s> y su explicación:

<https://www.mexicodesconocido.com.mx/rap-maya-covid-19-concientiza-sobre-la-pandemia.html> éase también <https://gijn.org/2021/03/01/the-indigenous-voices-fighting-disinformation-in-the-andes-and-amazon/>

china, los voluntarios multilingües y los estudiantes para desarrollar servicios de comunicación pública multilingües en las principales ciudades chinas" (Shen, 2020, p. 625).¹³ Escribe su comentario en el número especial de *Multilingua* (Piller, Zhang y Li, 2020), que destaca el abanico de retos lingüísticos que la COVID ha expuesto, entre ellos

13. Del mismo modo, el especialista chino en la PPL Wang Ge y su colega S. Bahry (2020) presentaron un documento sobre las respuestas de literacidad multilingüe y multimodal a la COVID-19 en las provincias de Yunnan y Gansu, que cuentan con una gran diversidad lingüística y cultural.

conceptualizar la competencia lingüística de emergencia nacional..., proporcionar servicios logísticos multilingües..., movilizar a los estudiantes universitarios de idiomas para la traducción multilingüe de crisis..., problematizar las necesidades de comunicación multilingüe de los estudiantes internacionales..., atender las necesidades de información sobre salud pública de los pueblos indígenas... facilitar la comunicación COVID a través de bloggers de habla china..., crear prácticas discursivas de translenguaje en los medios sociales..., emplear la poesía china clásica para promover las relaciones interculturales..., proporcionar información sanitaria a una comunidad étnica en línea..., y construir la identidad local a través de las narraciones tradicionales con violín. (Shen, 2020, p. 626)

Qi Shen considera que este reto de comunicación de crisis multilingüe es una llamada de atención para que la diversidad lingüística se tome más en serio en todo el mundo, al menos para que la sociedad esté mejor preparada para los retos de comunicación de emergencia pública en el futuro. Continúa mencionando, como motivo para prestar una atención más seria al multilingüismo en China y en el mundo, no solo la promoción de las lenguas como un desafío a resolver, sino también el ver a las lenguas como derechos y como recursos en general (véase también Macías, 1979; Ruiz, 1984; Hult y Hornberger, 2016).

La respuesta de la PPL a la comunicación de emergencias de salud pública pandémicas ha sido y sigue siendo innegablemente apremiante. Aquí, he intentado destacar además los tremendos desafíos de la PPL colocados directamente en la educación indígena y la revitalización de la lengua debido a la limitada movilidad social y la mayor exigencia de la comunicación e interacción digital y de Internet impuesta por la pandemia. La forma en que todo esto se desarrolla exactamente en los contextos indígenas sigue sin estar clara. Queda por ver cómo las comunidades indígenas, como las presentadas anteriormente, avanzarán en sus esfuerzos de revitalización educativa y lingüística, en circunstancias profunda y dolorosamente limitadas no solo por los enormes desafíos socioeconómicos y de salud pública, sino también por la doble presión del limitado acceso físico/movilidad y la limitada y altamente errática comunicación digital/internet dentro o fuera. Como lo dice claramente Luis Enrique López en su análisis de las respuestas gubernamentales de cinco países latinoamericanos (Méjico, Perú, Bolivia, Guatemala y Argentina) en prevenir los contagios y atender a las personas indígenas en sus derechos constitucionalmente reconocidos:

Llegamos a la situación en la cual la hegemonía cultural y epistémica de los sectores dominantes nos sitúa ante otras epidemias que también es menester atender: la epidemia del racismo y la discriminación, la epidemia de la pérdida de la soberanía alimentaria y de la desnutrición crónica, la epidemia de la subalternidad indígena y también la epidemia del monoculturalismo y del monolingüismo. Desde la salud y la educación, en tanto bienes públicos, se debería atender estas pandemias y no únicamente la generada por la Covid-19. (López, 2021, p. 142)

He aquí breves escenas de las actualizaciones de nuestros etnógrafos desde el inicio de la pandemia de la COVID-19-19:

La escolarización en Ecuador ha sido casi totalmente en línea desde el comienzo de la pandemia... enseñar de esta manera es casi imposible para la escuela con la que he estado trabajando. (Limerick, comunicación personal, 16 de febrero de 2021)

la marginación de la comunidad ZI les ha hecho más vulnerables al virus, ya que trabajar desde casa no es una posibilidad para muchos... y por supuesto los más vulnerables son los ancianos, que también son los *diccionarios vivientes*, como diría el lingüista zapoteco Víctor Cata... en el lado positivo, he visto a antiguos estudiantes de la UABJO anunciando sus propias lecciones de zapoteco para niños y adultos en línea. (De Korne, comunicación personal, 14 de febrero de 2021)

En la península de Yucatán, las clases son vía WhatsApp, la escuela no está abierta y los niños no han asistido a la escuela desde hace más de un año... el efecto en el sistema educativo, los recursos humanos, las prácticas de alfabetización de los niños, etc., se verá y sentirá afectada por más décadas... ¿qué puedo hacer como etnógrafo crítico? ¿Solo escuchar? (Anzures Tapia, comunicación personal, 14 de febrero de 2021)

Y luego de su visita unos meses después, Aldo continúa:

Padres de familia me dijeron que los docentes pocas veces se presentaron en la escuela y que en realidad los alumnos no han ido al colegio o que las tareas de WhatsApp no eran significativas. Los alumnos regresarán a las aulas con muchos aprendizajes, pero desafortunadamente pocos de estos aprendizajes serán valorados formalmente en las escuelas aunque los docentes valoren estos acervos de conocimientos y experiencias de vida. Los exámenes estandarizados y procesos burocráticos a los que sometemos a las poblaciones más vulnerables solamente agrandarán la inequidad existente en países como México. (Anzures Tapia, comunicación personal, 31 de julio de 2021)

En otra parte, Anzures Tapia escribe

Es necesario abordar las barreras sistémicas para que estos programas multilingües cumplan su misión de mejorar la calidad de la educación y la inclusión. La situación actual permite, como mucho, un logro político superficial. Además, los trabajadores de primera línea de la política, como Elisa, merecen atención académica por su papel de influencia en los espacios ideológicos y de implementación. Hornberger y sus colegas (2018, p. 178) se preguntan: '¿Por qué tantas políticas prometedoras y bien intencionadas no conducen a nada?' Demasiadas políticas prometedoras se centran más en la forma que en el contenido real de la implementación. Estas políticas ambiciosas hacen demasiado hincapié en la cultura de la responsabilidad burocrática en detrimento de la enseñanza y el aprendizaje reales. (Anzures Tapia, 2020a, p. 15)

Permítanme terminar con una nota de esperanza. Frances Kvietok Dueñas es actualmente profesora del innovador programa de formación docente de grado en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia en Lima, que se ha trasladado completamente en línea desde el inicio de la pandemia. En enero de 2021, pude asistir y participar en el evento virtual de cierre de su semestre, de dos días de duración, moderado de forma multilingüe por los estudiantes, un espacio donde los alumnos de primer año compartieron lo aprendido en cada curso, los profesores mostraron los trabajos de los estudiantes y todos recibieron retroalimentación y comentarios de especialistas para fortalecer el programa (Kvietok Dueñas, comunicación personal, 9 de enero de 2021). Los estudiantes, todos ellos indígenas,

participaban desde sus comunidades locales, a distancias remotas de Lima, y en su mayoría a través de sus teléfonos móviles, con los que también han llevado a cabo la totalidad de sus estudios e interacciones universitarias, con todas las debilidades y facilidades que ello implica. La participación situada desde sus localidades fue palpable en el evento, con algunos de ellos interpretando danzas y canciones locales, con vestimenta local, desde sus chacras o puna y en un caso selva tropical, con tormentas de lluvia y viento que ocasionalmente interrumpían la transmisión. Este programa de la EIB es un espacio ideológico/ de implementación prometedor labrado en un contexto institucional existente (y no siempre propicio), gracias a la visión y el arduo trabajo de la directora del programa, Ingrid Guzmán Sota, la profesora Mahia Maurial, Frances y otros profesores del programa (Maurial y Suxo, 2011; Guzmán Sota, 2018). La interacción multilingüe, multimodal y participativa que el profesorado ha incorporado al plan de estudios, y el ingenio y la creatividad de los participantes indígenas en la coconstrucción de su aprendizaje son una inspiración a la que aferrarse mientras avanzamos hacia el futuro aún incierto de los tiempos de COVID-19.

Agradecimientos:

Reconozco con gratitud y admiración la investigación comprometida y la profunda humanidad de los académicos cuyo trabajo analizo aquí: Aldo Anzures Tapia, Haley De Korne, Frances Kvietok Dueñas y Nicholas Limerick, mis exalumnos y ahora colegas. Como siempre, y especialmente en estos tiempos de COVID, me siento inspirada por las vidas y palabras de los individuos y comunidades indígenas que aquí se destacan, y me siento humilde delante de ellos. Cualquier error de interpretación es, por supuesto, mío.

Una versión anterior de este artículo, en inglés, se presentó en marzo de 2021 en el Simposio invitado de la Asociación Americana de Lingüística Aplicada sobre *Applied linguistics research in a post-Covid world: Examining five areas of focus and how the new world order will affect them* (La investigación en lingüística aplicada en un mundo pos-COVID: Examinación de cinco áreas de interés y cómo les afectará el nuevo orden mundial). Doy las gracias a los organizadores, Shondel Nero y Meg Malone, y a mis copresentadores y al público por haberme inspirado para abordar este tema. También se presentó en plenaria en agosto de 2021 en la conferencia sobre *Multidisciplinary Approaches in Language Policy and Planning LPP* (Enfoques multidisciplinarios en la política y la planificación lingüísticas PPL) bajo auspicios de McGill University en Montreal, Quebec. Agradezco profundamente a los copresidentes, profesores Mela Sarkar y Amir Kalan, y a todos los que asistieron y ofrecieron sus comentarios y preguntas. Fue publicada en inglés en el *Journal of Multilingual Theory and Practice* 2(1) (2021).

Biografía

Nancy H. Hornberger, Ph.D. Universidad de Wisconsin, es profesora emérita de la Universidad de Pensilvania (EE.UU.). Ha investigado en el campo del lenguaje y la educación en entornos multilingües y es conocida por su trabajo sobre bilingüismo, biliteracidad, etnografía, política lingüística y revitalización de lenguas indígenas. Ha publicado ampliamente y ha sido editora de la revista *Anthropology and Education Quarterly* y de la *Encyclopedia of Language and Education*.

Referencias bibliográficas

- » Anzures Tapia, A. (2015). Evaluations in Mexico: Institutionalizing the silence of Indigenous populations. *Working Papers in Educational Linguistics*, 30(2), 13-33.
- » Anzures Tapia, A. (2020a). Culturas de Responsabilização em Educação Infantil no México. *Educação & Realidade*, 45(2). doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623699893>
- » Anzures Tapia, A. (2020b). *The Promise of Language Planning in Indigenous Early Childhood Education in Mexico* (Ph.D.). University of Pennsylvania, Philadelphia, PA.
- » Anzures Tapia, A. y Kvietok Dueñas, F. (2021). Authorities at play in Indigenous language reclamation: tensions and possibilities in the Yucatan Peninsula. En revisión con *International Journal of Multilingual Research*.
- » Blommaert, J. (2007). Sociolinguistic scales. *Intercultural Pragmatics*, 4(1), 1-19.
- » Blommaert, J. (2020). COVID19 and Globalization. *self-published*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/339788830_COVID19_and_Globalization
- » Cabral, E. y Martin-Jones, M. (2021). Critical ethnography of language policy in the global south: insights from research in Timor-Leste. *Language Policy*, 20, 1-25.
- » Cerrón-Palomino, R. (1981). Aprender castellano en un contexto plurilingüe. *Lexis*, 5(1), 1-14.
- » Chick, J. K. (2003). Constructing a multicultural national identity: South African classrooms as sites of struggle between competing discourses. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(6), 462-478.
- » Chimbutane, F. y Benson, C. (2012). Expanded spaces for Mozambican languages in primary education: Where bottom-up meets top-down. *International Multilingual Research Journal*, 6(1), 8-21.
- » De Korne, H. (2016). *Imagining convivial multilingualism: Practices, ideologies and strategies in Diidxazá/ Isthmus Zapotec indigenous language education* (Ph.D.). University of Pennsylvania, Philadelphia.
- » De Korne, H. (2021). *Language Activism: Imaginaries and Strategies of Minority Language Equality* (Vol. CSL 114). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- » De Korne, H. y Hornberger, N. H. (2017). Countering unequal multilingualism through ethnographic monitoring. En M. Martin-Jones y D. Martin (Eds.), *Researching Multilingualism: Critical and Ethnographic Approaches* (pp. 247-258). Nueva York/Londres: Routledge.
- » De Korne, H., López Gopar, M. E. y Ríos Ríos, K. (2019). Changing ideological and implementational spaces for minoritized languages in higher education: Zapotecización of language education in Mexico. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(6), 504-517. doi: [10.1080/01434632.2018.1531876](https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1531876)
- » Disbrey, S. (2016). Spaces for learning: policy and practice for indigenous languages in a remote context. *Language and Education*, 30(4), 317-336.
- » Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- » Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- » Guzmán Sota, I. (2018). *Metodologías para incorporar el diálogo de saberes en la formación superior de docentes de Pueblos Indígenas* (Master's). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- » Haugen, E. (1959). Planning for a standard language in modern Norway. *Anthropological Linguistics*, 1(3), 8-21.

- » Heller, M. (1999). *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. Nueva York: Longman.
- » Hornberger, N. H. (Ed.) (1997). *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom up*. Berlín: Mouton.
- » Hornberger, N. H. (1998). Language policy, language education, language rights: Indigenous, immigrant, and international perspectives. *Language in Society*, 27(4), 439-458.
- » Hornberger, N. H. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1(1), 27-51.
- » Hornberger, N. H. (2006). Nichols to NCLB: Local and global perspectives on U.S. language education policy. En O. García, T. Skutnabb-Kangas, y M. Torres-Guzmán (Eds.), *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization* (pp. 223-237). Clevedon: Multilingual Matters.
- » Hornberger, N. H. (2020). Reflect, revisit, reimagine: Ethnography of language policy and planning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 40, 119-127. doi: 10.1017/S026719052000001X
- » Hornberger, N. H. (2021). Ideological and implementational spaces in Covid-era language policy and planning: Perspectives from Indigenous communities in the Global South. *Journal of Multilingual Theory and Practice*, 2(1), 71-97.
- » Hornberger, N. H., Anzures Tapia, A., Hanks, D. H., Kvietok Dueñas, F. y Lee, S. S. (2018). Ethnography of language planning and policy. *Language Teaching*, 51(2), 152-186.
- » Hornberger, N. H. y De Korne, H. (2018). Is revitalization through education possible? En L. Hinton, L. Huss, y G. Roche (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Revitalization* (pp. 94-103). Nueva York: Routledge.
- » Hornberger, N. H. y Johnson, D. C. (2007). Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *TESOL Quarterly*, 41(3), 509-532.
- » Hult, F. M. (2010). Analysis of language policy discourses across the scales of space and time. *International Journal of the Sociology of Language*, 202, 7-24.
- » Hult, F. M. y Hornberger, N. H. (2016). Revisiting orientations in language planning: problem, right, and resource as an analytical heuristic. *Bilingual Review/Revista Bilingüe*, 33(3), 30-49.
- » Huss, L. (2008). Revitalization through Indigenous education: a forlorn hope? En N. H. Hornberger (Ed.), *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents* (pp. 125-135). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- » Hymes, D. H. (1964). Introduction: Toward ethnographies of communication. *American Anthropologist*, 66(6), 1-34.
- » Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin Books.
- » Hymes, D. H. (1979). Ethnographic monitoring. En E. J. Brière (Ed.), *Language Development in a Bilingual Setting* (pp. 73-88). Los Ángeles: National Dissemination and Assessment Center.
- » Hymes, D. H. (1992). Inequality in language: Taking for granted. *Penn Working Papers in Educational Linguistics*, 8(1), 1-30.
- » Illich, I. (1970). *Deschooling Society*. Londres: Marion Boyers Publishers.
- » Illich, I. (1973). *Tools for Conviviality*. Nueva York: Harper and Row.

- » Jie, D. y Blommaert, J. (2009). Space, scale and accents: Constructing migrant identity in Beijing. *Multilingua*, 28(1), 1-24.
- » Johnson, D. C. (2010). Implementational and ideological spaces in bilingual education language policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(1), 61-79.
- » Kvietok Dueñas, F. (2015). Negotiating ideological and implementational spaces for Indigenous languages in Peru. *Working Papers in Educational Linguistics*, 30(1), 21-41.
- » Kvietok Dueñas, F. (2019). *Youth Bilingualism, Identity and Quechua Language Planning and Policy in the Urban Peruvian Andes* (Ph.D.). University of Pennsylvania, Philadelphia, PA.
- » Kvietok Dueñas, F. (2020a, June 17, 2020). Creating language deniers in Quechua education. *Anthropology News website*. <https://www.anthropology-news.org/articles/creating-language-deniers-in-quechua-education/>
- » Kvietok Dueñas, F. (2020b). Recreando la enseñanza del quechua en una escuela urbana: Un caso de los Andes peruanos. *ReVista: Harvard Review of Latin America*. Recuperado de <https://revista.drclas.harvard.edu/>
- » Kvietok, F. (2021a). Bilingüismo e identidad juvenil: aportes etnográficos para la enseñanza del quechua en secundarias urbanas y para una EIB urbana. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 13(14), 25-52. doi: <https://doi.org/10.34236/rpie.v13i14.292>
- » Kvietok Dueñas, F. (2021b). “Llegando a secundaria les ha dado amnesia...ya no quieren hablar”: Indigenous speakerhood socialization and the creation of language deniers in Quechua education. *Linguistics and Education*, 61. doi: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100888>
- » Limerick, N. (2015). *Becoming Multicultural Emblems: The Politics and Poetics of Quichua Language and Culture in Intercultural Bilingual Education in Ecuador* (Ph.D.). University of Pennsylvania, Philadelphia, PA.
- » Limerick, N. (2018a). Attaining multicultural citizenship through Indigenous-language instruction: Successful Kichwa misfires and the modeling of modernist language ideologies in Ecuador. *Journal of Linguistic Anthropology* 28(3), 313-331. doi: <https://doi.org/10.1111/jola.12195>
- » Limerick, N. (2018b). Kichwa or Quichua? Competing alphabets, political histories, and complicated reading in Indigenous languages. *Comparative Education Review*, 62(1), 103-124.
- » Limerick, N. (2019a). Kichwa o quichua? Historia política de alfabetos y aplicación de los procesos de lectura y escritura de las lenguas Indígenas en América Latina / Kichwa or quichua? Political histories of alphabets for Indigenous languages in Latin America and Effects on reading and writing in Ecuador. En M. Haboud (Ed.), *Lenguas en Contacto: Desafíos de la Diversidad* (pp. 303-345). Pontificia Universidad Católica de Ecuador (PUCE).
- » Limerick, N. (2019b). Three multilingual dynamics of Indigenous language use that challenge standardized linguistic assessment. *Language Assessment Quarterly* 16(4-5), 379-392. doi: [10.1080/15434303.2019.1674313](https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1674313)
- » Limerick, N. (2020a). Los movimientos indígenas en Ecuador: La lucha por enseñar Kichwa en las escuelas. *ReVista: Harvard Review of Latin America*. Retrieved from <https://revista.drclas.harvard.edu/>
- » Limerick, N. (2020b). Speaking for a State: Standardized Kichwa greetings and conundrums of commensuration in Intercultural Ecuador. *Signs and Society*, 8(2), 185-219.
- » Limerick, N. (2020c). What's the linguistic variety of audit culture? Administering an Indigenous language proficiency exam in Ecuador's Intercultural Bilingual Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 51(3), 282-303.

- » Limerick, N. (2021). *Recognizing Indigenous Languages: Kichwa and the Double Binds of Intercultural Bilingual Education in Ecuador*: Oxford University Press.
- » Limerick, N. y Hornberger, N. H. (2019). Teachers, textbooks, and orthographic choices in Quechua: Comparing bilingual intercultural education in Peru and Ecuador across decades. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(3), 319-336. doi: 10.1080/03057925.2019.1613149
- » López, L. E. (2021). *Otra Peste Más: La Subalternidad de las Lenguas Originarias en Tiempos de Pandemia*. Lima: TAREA Asociación de Publicaciones Educativas.
- » Macías, R. (1979). Language choice and human rights in the United States. En J. Alatis (Ed.), *Languages in public life* (pp. 86-101). Washington, D.C.: Georgetown University Press [Roundtable on Languages and Linguistics].
- » Manan, S. A., David, M. K. y Channa, L. A. (2019). Opening Ideological and implementation spaces for multilingual/plurilingual policies and practices in education: a snapshot of scholarly activism in Pakistan. *Current Issues in Language Planning*, 20(5), 521-543. doi: <https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1543162>
- » Maurial, M. y Suxo, M. (2011). Does intercultural bilingual education open spaces for inclusion at higher education? En M. R. Hawkins (Ed.), *Social Justice Language Teacher Education* (pp. 49-62). Bristol: Multilingual Matters.
- » Mortimer, K. S. (2013). Communicative event chains in an ethnography of Paraguayan language policy. *International Journal of the Sociology of Language*, 219, 67-99.
- » Mortimer, K. S. y Wortham, S. (2015). Analyzing language policy and social identification across heterogeneous scales. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 160-172.
- » Piller, I., Zhang, J. y Li, J. (2020). Linguistic diversity in a time of crisis: Language challenges of the COVID-19 pandemic. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 39(5), 503-515. Recuperado de <https://doi.org/10.1515/multi-2020-0136>
- » Ricento, T. K. y Hornberger, N. H. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401-428.
- » Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8(2), 15-34.
- » Shen, Q. (2020). Commentary: Directions in language planning from the COVID-19 pandemic. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 39(5), 625-629. Recuperado de <https://doi.org/10.1515/multi-2020-0133>
- » Tollefson, J. W. (1991). *Planning Language, Planning Inequality: Language Policy in the Community*. Londres: Longman.
- » Wang, G. y Bahry, S. (2020). *Multilingual and Multimodal Literacy Responses to COVID-19: Empowering Minority Communities in Yunnan and Gansu*. Paper presented at the E-Forum on Chinese Language Resources and Multilingual Education, E-Forum.
- » Wortham, S. (2005). Socialization beyond the speech event. *Journal of Linguistic Anthropology*, 15(1), 95-112.
- » Wortham, S. (2008). Linguistic anthropology of education. *Annual Review of Anthropology*, 37, 37-51.
- » Zavala Cisneros, V. (2011). Racialization of the bilingual student in higher education: A case from the Peruvian Andes. *Linguistics and Education*, 22(4), 393-405.
- » Zavala, V. (2014). An ancestral language to speak with the “Other”: Closing down ideological spaces of a language policy in the Peruvian Andes. *Language Policy*, 13(1), 1-20.