

Transmisión, sostenibilidad, y revitalización sociocultural y lingüística en las clases de Hatun Kotama

Jessie Vallejo

Universidad Estatal Politécnica de California, Pomona
jmvallejo@cpp.edu

Resumen

Este artículo se enfoca en pedagogías descolonizadoras e innovadoras que se aplican en las clases que se imparten en el Centro Cultural “Hatun Kotama”. A partir de investigaciones en archivos y de campo durante los últimos diez años —las cuales incluyen varias observaciones participativas y musicales, la realización de grabaciones, y más de 20 entrevistas con flauteros y personas de comunidades kichwas alrededor de Otavalo— analizamos los cambios en la transmisión y los métodos de enseñanza de la flauta travesa de Otavalo. Contextualizamos estas pedagogías dentro de los retos para el mantenimiento de las lenguas maternas y los sistemas complejos de conocimiento, basando nuestra investigación en los discursos hemisféricos y globales de los pueblos originarios. Identificamos pedagogías efectivas utilizadas en las clases que se imparten en Hatun Kotama para abordar los temas de sostenibilidad y revitalización sociocultural y lingüística en el pueblo kichwa Otavalo y en la comunidad de Kotama.

Palabras claves: kichwa Otavalo, flautas travesas, revitalización, lenguas indígenas, pedagogía.

Title: Transmission, Sustainability, and Sociocultural and Linguistic Revitalization in Hatun Kotama's classes

Abstract

This article focuses on decolonizing and innovative pedagogies applied in classes taught in the "Hatun Kotama" Cultural Center. Drawing from archival research and fieldwork during the last decade—which has included many music-oriented participant observations, the production of music recordings, and more than 20 interviews with flutists and people from Kichwa communities surrounding Otavalo—we analyze changes in transmission and methods for teaching transverse Otavalan flute. We contextualize these pedagogies within the goals of maintaining Indigenous languages and complex worldviews, basing our research on hemispheric and global discussions amongst Indigenous nations. We identify Hatun Kotama's effective pedagogies for addressing issues of sustainability as well as socio-cultural and linguistic revitalization in the Kichwa Otavalo nation and the Kotama community.

Keywords: Kichwa Otavalo, transverse flutes, revitalization, indigenous languages, pedagogy.

Agradecimientos

Shuknikipi, yupaychanipacha nini, ñukapak compadrekunata, Maldonado Quinchuquí ayllukunata; paki shunkuwan, ñukawan kawsanakushkamanta. Shinami, Kotamakuna, ashtawan mashikunata, flauta (muku-sukus) takikkunata Otavalomanta, Cotacachimantapash yupaychapani. Ashtawankarin, Kaweienón: ni Cook Peters, Tekahiónhake 'Teddy' Peters, Kawennahén:te Cook, Teioswáthe Cookmanpash yupaychapani, Kanien'keha shimita imashina allichinamanta, yachachinamantapash yachachiwashkamanta. Ñuka kuyashka ayllukunata

paykuna ninanta yanapashkamanta tukuy shunkuwan yupaychani. Shinallata ñu-kapak hatun yachachikkunatapash Tara Browner, Tony Seeger, Helen Rees, Mishuana Goeman, Marsha Baxter, Trish Hollismanpashmi. Puchukaypi, Georgina Salasta yupaychapani, paypak shimimanta yuyaykunata, yanapamantapash yupaychapani.

Primero quiero agradecer a mis compadres y a la familia Maldonado Quinchuquí, quienes me han recibido y han compartido sus vidas y sus conocimientos conmigo. También agradezco mucho a todes en Kotama y a los flauteros y miembros de otras comunidades con quienes he hablado y me han ayudado con esta investigación. Además, estoy muy agradecida por el conocimiento que adquirí sobre el mantenimiento del idioma *Kanien'keha* y su pedagogía con Kaweienón: ni Cook Peters, Tekahiónhake 'Teddy' Peters, Kawennahén:te Cook, y Teioswáthe Cook. Aprecio mucho todo el apoyo de mi familia, mis seres queridos, y algunos de mis profesores más importantes, Tara Browner, Tony Seeger, Helen Rees, Mishuana Goeman, Marsha Baxter, y Trish Hollis. Finalmente, agradezco a Georgina Salas por ayudarme a aclarar unas ideas.

Introducción

2019 fue, al mismo tiempo, un año extremadamente difícil y un año de celebración para las comunidades y pueblos indígenas en las Américas. En muchos lugares de Sudamérica, hemos visto olas fuertes de racismo en contra de los pueblos originarios, especialmente en Brasil, Colombia, Bolivia, Chile, Venezuela, y Ecuador. Asimismo, observamos la Declaración de la Unesco del año 2019 como el Año Internacional de las lenguas Indígenas. El tema de este año, de acuerdo con la Unesco, intenta

llevar a cabo proyectos que reconocen, promueven, protegen, y mantienen las lenguas indígenas y los sistemas complejos relacionados con las mismas. En una mirada retrospectiva vemos que ese año parece ser el más hipócrita de todos, ya que las dificultades y la violencia que los pueblos indígenas siguen enfrentando en el siglo XXI son ejemplos claros de por qué necesitamos urgentemente un año o una década de lenguas indígenas para empezar con proyectos de largo plazo como la Unesco pretende hacerlo.

Este ensayo se enfoca en la transmisión o pedagogía entre los integrantes de Hatun Kotama, un grupo reconocido por su música de flauta travesa y sus presentaciones nacionales e internacionales de música otavaleña ancestral.¹ El nombre completo y oficial de Hatun Kotama es Centro Cultural de Investigación Ancestral y Desarrollo Integral Comunitario “Hatun Kotama”. Este nombre refleja su misión amplia para preservar, mantener, y revitalizar la lengua kichwa y las prácticas culturales del pueblo kichwa Otavalo. Describiremos unas de las razones por las que este centro cultural surgió y cómo les miembros aplican métodos efectivos para la sostenibilidad y revitalización sociocultural y lingüística. Además, sostenemos que la enseñanza o pedagogía de una expresión musical es fundamental para la práctica, y ‘como’ alguien enseña, informa e influye en el ‘que’ o lo que se está transmitido.

Resumen: Métodos efectivos para programas de revitalización

La mayoría de los especialistas en lenguas indígenas están de acuerdo en que el modelo del aprendizaje de una segunda lengua que se basa en su forma escrita,

¹ En este artículo usamos las terminaciones neutrales con la vocal ‘e’ en lugar de la consonante ‘x’, como lenguaje inclusivo.

y en el que solo se dicta una clase independiente cada día o semanalmente, no es suficiente para las necesidades de las comunidades indígenas que tienen como fin el desarrollo de la fluidez en el habla, al mismo tiempo que se mantienen los enlaces entre la lengua y los sistemas de pensamiento. Por ejemplo, Grace Gomashe describe los esfuerzos y desafíos para la revitalización en comunidades Kanien’keha; Frederick White afirma que se necesita adaptar el aprendizaje de un segundo idioma en Canadá; Sʷímla?xw Michele K. Johnson explica los métodos de enseñanza en una comunidad Syilx; Christine Sims compara contextos del uso cotidiano de idiomas indígenas en comunidades de los pueblos y Ojibwe; Amy Kalili analiza el movimiento del idioma hawaiano; Elizabeth McKinley propone el uso de idiomas indígenas para enseñar más materias, como las ciencias; Juan Beltrán-Véliz y Sonia Osses-Bustingorry discuten la didáctica para profesores y la pedagogía intercultural en contextos mapuches; y Savo Heleta critica el eurocentrismo de la pedagogía desde una perspectiva de Sudáfrica.²

En vez del modelo académico en el aprendizaje de lenguas en instituciones occidentales, los especialistas sugieren que los programas efectivos para la revitalización de lenguas indígenas deben priorizar lo siguiente: (1) apoyar las leyes, políticas, y tra-

² Gomashe. “Kanien’keha / Mohawk Indigenous language revitalisation efforts in Canada: Why saving endangered languages is important”, *McGill Journal of Education* 54, n.º 1 (2019): 151-171; White. “Rethinking Native American language revitalization”, *The American Indian Quarterly* 30, n.º 1 y 2 (2006): 91-109; Johnson. “Syilx language house: How and why we are delivering 2,000 decolonizing hours in Nsyilxcn”, *The Canadian Modern Language Review*, 73, n.º 4 (2017): 509-537; Sims. “Tribal languages and the challenges of revitalization”, *Anthropology & Education Quarterly* 36, n.º 1 (2005): 104-106; Kalili. “Hawaiian language”; McKinley. “Locating the global: Culture, language and science education for Indigenous students”, *International Journal of Science Education* 27, n.º 2 (2005): 227-41; Beltrán-Véliz y Osses-Bustingorry. “Transposición didáctica de saberes culturales mapuche en escuelas situadas en contextos interculturales”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 16, n.º 2 (2018): 669-684; Heleta. “Decolonizing knowledge in South Africa: Dismantling the ‘pedagogy of big lies’”, *Ufamahu* 40, n.º 2 (2018): 47-65.

tos que mejoran la soberanía y autonomía indígena a la vez que protegen los derechos humanos, culturales, y ambientales especialmente asociados con los pueblos originarios; (2) promover la normalización, modernización, y la aplicación multifuncional de lenguas indígenas en la vida cotidiana; (3) promover entornos interculturales, plurinacionales, y multilingüísticos dentro y fuera de comunidades indígenas; (4) reestructurar los entornos educativos que adoptan métodos innovadores y efectivos que incorporan las normas, los valores, las creencias, y las cosmovisiones indígenas. Dentro de estos temas, los especialistas sostienen que es clave que se dedique bastante tiempo para estudiar e interactuar con la lengua indígena para desarrollar la fluidez en el habla.

Para las comunidades indígenas, y como explica la Unesco, el bienestar de una lengua indígena es central para la salud cultural, la soberanía, y los derechos de un pueblo indígena. También es importante usar varios métodos de presentación al enseñar una lengua, consolidar relaciones intergeneracionales, y conectar la lengua con varias prácticas culturales relevantes. Una meta importante es llegar al uso diario —dentro y fuera del lugar de instrucción— de entornos contextualizados de una lengua.³ Como escribe Louellyn White acerca de una escuela Kanien'keha innovadora de la comunidad de Ahkwesáhsne, los entornos contextualizados deben ser un espacio y un lugar en donde alguien puede ser libremente indígena.⁴ Richard Grounds describe este entorno

como un hábitat lingüístico.⁵ Melanie Manitowabi concluye que, para construir una educación indígena más holística y completa, es esencial que la pedagogía se base en el conocimiento y sabiduría profunda de los ancianos y sabios (o en kichwa, *taytamamakuna* y *yachakkuna*) y no solo que adopte temas indígenas de acuerdo a la forma occidental de enseñanza.⁶

Mis métodos de investigación incluyen diez años de vinculación con flauteros y las comunidades de Kotama y Otavalo a partir de 2010. Dentro de esta década, he observado y participado en varias clases de Hatun Kotama, en eventos musicales ancestrales, en presentaciones en escenarios, y en la vida cotidiana en Kotama y de la región en general. He entrevistado a más de 20 personas acerca de la música otavaleña, y he realizado investigaciones basadas en archivos socioantropológicos, de periódicos, y de registros civiles en las Américas del Sur y del Norte. También he participado en conciertos de esta música tocando la flauta, el violín, y cantando. Pero lo más fundamental que considero para el desarrollo de la presente investigación es ser parte de la comunidad como un miembro más, quien participa en actividades diarias tanto en el idioma como en agricultura, artesanías, preparación de alimentos y realización de ceremonias. En fin, toda la vivencia indígena otavaleña vivida desde adentro y no como alguien externo. Además, presento y escribo desde mi punto de vista como etnomusicóloga, pedagoga certificada de música para jóvenes, e intérprete de música.

3 Candace Kaleimamoowahinekapu Galla et al. "Perpetuating hula: Globalization and the traditional art", *Pacific Arts Association* 14, n.º 1 y 2 (2015): 129-40; Elisa Loncon Antileo. "Contexto sociolingüístico"; Kalili. "Hawaiian language"; Sims. "Tribal languages and the challenges of revitalization"; White. "Rethinking Native American language revitalization".

4 White. *Free to be Mohawk: Indigenous education at the Akwesasne Freedom School*.

5 Grounds. "Indigenous perspectives and language habitats".

6 Manitowabi. "Examining the integration of Aboriginal cultural content in the elementary school curriculum in a First Nation in mid-northern Ontario".

Kotama y la transmisión de la música de las flautas transversas

Kotama es una comunidad kichwa que se ubica al norte de Otavalo. La mayoría de las familias de Kotama se dedican a la agricultura y a las artesanías. Por generaciones, ha sido una de las comunidades más reconocidas por sus flauteros quienes tocan flautas transversas hechas de carrizo (*Arundo donax*). Antes de la formación de Hatun Kotama, el contexto para la transmisión era distinto. Por ejemplo, era común que los jóvenes tocaran la flauta mientras andaban pastoreando a las ovejas o al ganado. Este tiempo privado era tiempo de práctica y perfeccionamiento de la técnica para sacar un buen sonido de las flautas, así como una manera para pasar el rato en el campo. Algunas personas dormían cerca de vertientes donde *sirinus* (espíritus de agua) podían enseñarles *tunus* (tonadas de música) de las flautas en sus sueños.

Muchas veces la enseñanza de la flauta era indirecta, y a pesar de que les maestros eran los padres o tíos de un joven, no siempre ofrecían clases privadas a una persona.⁷ Los grupos de flauteros usualmente se formaban entre amigos o familiares. Además, cuando trabajaban en

las haciendas, en proyectos comunitarios, o en festividades, solían practicar la flauta dentro de regiones de la comunidad en espacios llamados *patakuna* (gradas) donde se reunían por las tardes o las noches. Muchas veces, los jóvenes escuchaban en secreto a los maestros de flauta mientras practicaban. Cuando Patricio Maldonado —mi maestro de kichwa, mi compañero de mi investigación de campo, y mi compadre— y yo entrevistamos a los flauteros, muchas veces se nos dijo de alguien que había aprendido de un maestro, pero luego, cuando le preguntamos al maestro quiénes eran sus alumnos, normalmente nos decía que esa persona no lo había sido.

Los grupos de maestros de flauta muchas veces tenían —y siguen teniendo en la actualidad— un tipo de rivalidad con otros conjuntos de flauteros dentro de una comunidad y dentro de otras comunidades. Para los jóvenes, era un gran reto salir a tocar la flauta y ser aceptado por los maestros en una festividad como el Hatun Pucha Inti Raymi (las fiestas del solsticio en junio). En ese momento, entendimos que era normal que un flautero tuviera que buscar su propio camino para dominar la flauta, o como Patricio me explicó, «el flautero joven tenía que buscar su ‘ser interior’, su camino para llegar a ser maestro».⁸

Aunque menos común, también era posible que los padres pudieran llegar a un acuerdo para el aprendizaje entre un flautero y un hijo o sobrino. En este caso, los padres ofrecían un ‘mediante’ para pedir este tipo de relación. Los medianos se ofrecen para bodas, bautizos, y otros eventos importantes, e incluyen comida de buena calidad, como frutas, panes o roscas, papas co-

⁷ Si bien en la cosmovisión otavaleña el género es un espectro fluido, por lo general los flauteros han sido masculinos y hombres. Históricamente ha habido casos de mujeres que expresan su masculinidad o a veces convirtiéndose en personas masculinas para tocar un instrumento, como la flauta travesa, o por ponerse ropa masculina. También los hombres pueden convertirse a personas femeninas al ponerse la ropa de mujer y actuar de manera femenina. No pretendo usar lenguaje excluyente en este artículo, y al usar lo masculino, también incluyo a las personas de género fluido o de no binario que al momento en que, por ejemplo, tocan la flauta, para expresar su masculinidad por el sonido. Hoy es más común que personas femeninas también toquen la flauta travesa y no siempre cambian su género como lo hacían en el principio del siglo XX y anteriormente. Para más información acerca del espectro de género fluido y sonidos en la música otavaleña, vea Luis Enrique “Katsa” Cachuango y Julián Pontón. *Yaku-Mama: La crianza del agua; La música ritual del Hatun Pucha – Inti Raymi en Kotama, Otavalo*; Luz María De la Torre. “¿Qué significa ser mujer indígena en la contemporaneidad?”, *Mester* 39, n.º 1 (2010): 1-25; Jessie M. Vallejo. “La música da vida a vida: Transverse flute music from Otavalo, Ecuador”.

⁸ Comunicación personal realizada el 7 de octubre de 2012.

cidas, pollo o cuy cocido, leche, *aswa* (chicha de maíz andino), refrescos, alcohol, y/o dulces. Este fue el caso del tío de Patricio, Félix Maldonado. El abuelo de Patricio, Juan Maldonado Avinchu, quien ofreció como mediano a su hermano Rafael “Totolo” Maldonado, que enseñaba a Félix los fines de semana. Las primeras clases de flauta para Mariano Maldonado, el padre de Patricio, eran cuando escuchaba a su tío Totolo trabajar con su hermano Félix a distancia. Luego Totolo empezó a enseñar a Mariano y le invitó a tocar flauta con su grupo para Hatun Puncha Inti Raymi.

Interrupciones en la transmisión

Durante los años 1990 y 2000, flauteros y académicos observaron una disminución aguda en el número de flauteros. Varios cambios en la segunda mitad del siglo XX contribuyeron a la interrupción en la transmisión de las flautas traversas: (1) preferencias de los jóvenes en otros estilos de música; (2) la conversión a otras religiones, especialmente la cristiana; (3) cambios en el sistema de propiedad de las tierras y en el sistema laboral, incluyendo la migración a otros países; (4) el racismo institucionalizado, incluyendo la inequidad y la falta de acceso a sistemas de salud durante tiempos de crisis (e. g., la epidemia de cólera).⁹

⁹ David Atienza de Frutos. *Viaje e identidad: La génesis de la élite Kichwa-Otavaleña en Madrid, España*; Rudi Collredo-Mansfeld. *The native leisure class: Consumption and cultural creativity in the Andes*; Andrés Guerrero. *De la economía a las mentalidades: Cambio social y conflicto agrario en el Ecuador*; Andrés Guerrero. *La semántica de la dominación: El concertaje de indios*; Sergio Miguel Huarcaya. “Othering national identity: Alterity and Indigenous activism in Otavalo, Ecuador”, 239-243; David Kyle. “The Otavalo trade diaspora: Social capital and transnational entrepreneurship”. *Ethnic and Racial Studies* 22, n.º 2 (1999); David Kyle. *Transnational peasants: Migrations, networks, and ethnicity in Andean Ecuador*; Barry J. Lyons. *Remembering the hacienda: Religion, authority, and social change in highland Ecuador*; Lynn A. Meisch. *Andean entrepreneurs: Otavalo merchants & musicians in the global arena*; Juan Mullo Sandoval. *Música popular tradicional del Ecuador*, 71; Jessie M. Vallejo. “La música da vida a vida: Transverse flute music from Otavalo, Ecuador” (tesis doctoral. University of California, Los Angeles, 2014), 251-259; Jessie M. Vallejo. “The cultural toll of the cholera epidemic in Otavalo, Ecuador”. *Smithsonian Folklife Magazine*; Michelle Wibbelsman. *Ritual encounters: Otavalan modern and mythic Community*, 3-4.

Algunos flauteros de Kotama decidieron empezar un proyecto en el año 2000 llamado la Primera Escuela de Flauta Autóctona Indígena de la Comunidad de Kotama, pero no duró mucho tiempo debido a la falta de apoyo de la comunidad. Más adelante, en 2008, Luis Enrique “Katsa” Cachiguango recibió fondos para realizar un libro y unas grabaciones acerca de Kotama y la música ancestral de las flautas. Mariano Maldonado y sus cuatro hijos, Segundo, Patricio, Edison, y Juan, se reunieron con Katsa Cachiguango en la casa de los Maldonado para planear el proyecto e iniciar el Hatun Kotama, cuya primera clase fue el 10 de agosto en 2008.

Hatun Kotama y la transmisión de la música de las flautas

Con la creación de las clases en Hatun Kotama, la enseñanza o la transmisión de las flautas traversas se modificó en ciertos aspectos. Principalmente, la transmisión se hizo generalmente más directa en comparación con las generaciones anteriores. Las clases de los domingos se han convertido en una pata o grada principal donde alguien puede escuchar o participar directamente en el aprendizaje de la flauta, cantar alegrana (la improvisación de letras de llamada y respuesta), y estudiar otros instrumentos relacionados con la flauta travesa (e. g., el churu, el kachu, y el rondín). Se han adaptado la música y los bailes, algunas veces en los nuevos contextos en escenarios en otras comunidades, y para hacer grupos de flauteros con más de dos o tres personas, al mismo tiempo que cambiaron un poco la afinación de las flautas para grupos de esta magnitud, haciendo conjuntos de flautas con una afinación igual para permitir un sonido preferido entre varias flautas.

Dentro de los cursos que se imparten en Hatun Kotama también se ha hecho un esfuerzo para incluir más a las

jóvenes. Si bien la música de las flautas traversas ha sido principalmente masculina, históricamente algunas mujeres han expresado su masculinidad al tocar esta música y vestirse como hombre. En las entrevistas que realizamos con flauteros, escuchamos historias de mujeres de hace más de 60 años atrás quienes tocaban la flauta. Con el tiempo, y posiblemente por la influencia occidental de los papeles de género, llegó a ser menos común que una mujer tocara flauta. Hoy en día, para asegurar que la música de flauta sea más común y nunca desaparezca, vemos a más chicas y mujeres adolescentes tocando flauta que los líderes de Hatun Kotama invitan y les dan la bienvenida.

Uno de los logros más importantes de Hatun Kotama es la manera en que los flauteros y les miembros han creado un espacio donde pueden ser libremente kichwa. Las clases crean un espacio y un horario cada semana en que la lengua principal siempre es kichwa, y todos allí comparten conocimientos y pensamientos en kichwa. Esto es clave para la revitalización lingüística ya que muchos jóvenes dejan de hablar kichwa (o cualquier lengua de herencia) cuando entran en las escuelas formales y estos jóvenes pasan todo el día interpretando conceptos avanzados en un idioma colonial, como el español, y dejan de aprender estas ideas complicadas en su lengua materna; al mismo tiempo, esto da paso a un estilo verdaderamente bilingüe. Por esa razón, la enseñanza de una lengua materna —como si fuera una lengua segunda— raras veces llega a cultivar la fluidez.

Destaca también el aspecto de que el Centro Cultural Hatun Kotama cultiva las interacciones intergeneracionales entre niños, jóvenes, adultos, y ancianos a través de la música, la lengua kichwa, y otras prácticas importantes, como los protocolos de la reciprocidad andina

cuando los flauteros necesitan redistribuir las bebidas y la comida en una fiesta u ocasión especial. Las clases en Hatun Kotama ofrecen más que una instrucción de la técnica para tocar la flauta, un repertorio común, y mucho más que un vocabulario o frases útiles en kichwa. Dentro de la música y la lengua están demostrando y viviendo cómo es ‘ser kichwa’. En este artículo voy a describir cómo les integrantes y maestros de Hatun Kotama imparten las clases. Desde mi primera clase con Hatun Kotama, en julio de 2010, he observado un ejemplo de la reestructuración de la enseñanza y los entornos educativos, así como la aplicación de métodos innovadores.

Mi primera clase de flauta en julio 2010

Llegué a Kotama para estudiar kichwa en el verano de 2010 y mi instructor, Patricio Maldonado, me sugirió que asistiera a las clases para practicar la lengua y conocer más de la música kichwa. Anteriormente, estudiaba y trabajaba como maestra de música para niños. En ese entonces me interesaba mucho la pedagogía que se utiliza en las clases. Compré mi par de flautas y fui a la clase un domingo soleado, siguiendo a los alumnos que bajaban de todas partes de Kotama hacia la escuela cerca de la autovía Otavalo-Selva Alegre. Los alumnos fueron separados en grupos pequeños, pero como yo era la única novata, me quedé sola en una zona del jardín de la escuela. Los miembros de Hatun Kotama, en el tiempo cuando empecé mis estudios, se situaban entre las edades desde los 7 hasta los 71 años, y normalmente los maestros nos separaban por nivel, no por edad.

El padre de Patricio Maldonado, don Mariano, me enseñó en kichwa una frase musical —o, como ellos la llaman, una esquina— de una tonada (*tunu*)

“*Chulla Kachu*” (“Un solo cuerno”). Ya cuando fui capaz de tocarla más o menos, me dejó para que practicara sola unos minutos. Luego vino Edison, otro hijo de Mariano, quien me escuchó. Una vez que observó mi confianza en mí misma, me mostró la siguiente esquina y se fue a escuchar otro alumne. Posteriormente llegó Juan, el hermano menor de Patricio y Edison, quien tocó la segunda voz conmigo mientras yo tocaba la melodía completa que incluía las dos frases. Una vez que pude interpretar perfectamente la melodía principal y Juan tocaba la segunda contramelodía, me enseñaron la segunda parte de una manera similar. Antes de terminar las clases, todes tocaron y bailaron lo que habían aprendido o lo que estaban perfeccionado ese día, de acuerdo al estilo de una clase maestra para todes les alumnes. Muchas veces, antes y después de las clases, había tiempo para que todes platicaran entre ellos. A veces alguien venía con una bebida o comida para compartir. Los tiempos informales también creaban un espacio para que la gente pudiera interactuar de manera intergeneracional y observar las costumbres de socialización; por ejemplo, la repartición de comida sigue una etiqueta formal y especial en la sociedad kichwa.

Al enseñar en equipo, les maestros y les miembros de Hatun Kotama estaban haciendo dos cosas importantes para reestructurar el entorno educativo y trabajar de una manera más innovadora que aún no es normal en la enseñanza occidental. Primero estaban enseñando música por medio de la lengua kichwa, y en la clase maestra modelaban un diálogo en kichwa entre maestros y alumnes mientras todes platicaban acerca de la música y lo que aprendieron ese día. Un estudiante podía aprender mucho con solo observar a las personas interactuar dentro de este ambiente musi-

cal y hablar entre ellos mismos, usando frases más avanzadas. Asimismo, en este contexto, una novata como yo podía aprender aún más frases en kichwa o conocer aspectos del estilo musical sin tener a alguien que organizara una lección enfocada en solo un concepto, por ejemplo, una clase separada que tratara sobre el vocabulario musical, o una clase para aprender tonos y posiciones en la flauta aislados del repertorio. Esto es un tipo de inmersión en la música y la lengua que facilita el aprendizaje. También este método de enseñanza en equipo resulta en la delegación de responsabilidades a les estudiantes a partir del momento que ya dominan un *tunu* o una técnica. Al enseñar lo que se acaba de dominar, se ayuda a mejorar la concreción y memorización de la lección. Dejar a les estudiantes asumir responsabilidad también da una oportunidad para que les maestros pueden observar cómo están aprendiendo les alumnes intermedies. Pedagógicamente, este método es muy efectivo para involucrar a les alumnes de una manera más activa y ayudarles a ganar confianza en lo que están aprendiendo mientras están apoyando a les novates.

Las clases actuales y los archivos de la flauta travesa

Dentro de la última década, la familia Maldonado y otros miembros y maestros de flauta en Hatun Kotama han seguido los métodos de enseñanza en equipo y la delegación a les intermedies para que trabajen con les novates. De esta manera, siguen rescatando más *tunus* y poniendo una lista en un repertorio más amplio en cada región de Kotama, incluyendo *tunus* que se asocian con lugares especiales, eventos ritualistas y sociales, y con intérpretes importantes de Kotama. Todavía es común que *tunus* con esquinas más cortas o

similares sigan estando entre los primeros que se enseñan a les alumnos, y todes pasan por niveles asociados con ciertos *tunus*. Además, Hatun Kotama frecuentemente ofrece talleres con horarios específicos al público, algo que ha cambiado un poco a partir de 2010.

Hatun Kotama también ha tenido la oportunidad de presentar su música y su sistema de pensamiento al mundo a través de escenarios y eventos nacionales e internacionales. A veces, estas presentaciones han requerido adaptar la presentación de la música a formatos nuevos, como los del Festival Foclórico del Instituto Smithsonian en Washington D. C., y a plasmar la música en grabaciones de estudios. Siempre, en estas ocasiones, se ocupa la lengua kichwa y hacen un esfuerzo por contextualizar la música, traslapando las pistas, por ejemplo; seguir con un formato general de música de Hatun Puncha Inti Raymi.

Aunque ha sido necesario adaptar o responder a contextos nuevos con la reinención de contextos musicales de flauta travesa, siempre ha sido central el concepto de que les intérpretes de flauta son los archivos más importantes de la música. En vez de priorizar un archivo o biblioteca musical, los flauteros como Edison Maldonado enfatizan que cada persona tenga un buen dominio de este arte (1) cómo tocar la flauta; (2) cuándo y dónde interpretar *tunus*; (3) la historia de los *tunus*; y (4) cómo manejar los eventos sociales relacionados con la música de flauta, lo cual será un archivo más que protegerá y garantizará que la música —y con ella las costumbres, la lengua, y el sistema de pensamiento kichwa— existirán por unas generaciones más.¹⁰

Conclusiones

La música facilita que la lengua se hable tanto en la vida ritualista como en la vida cotidiana, dentro y fuera de las comunidades indígenas. También, los contextos musicales ayudan a la reestructuración de entornos educativos que pueden centralizar los conocimientos indígenas de les ancianos y sabies, apoyando también la soberanía y autonomía indígena en contextos académicos. Además, el estudio o las actualizaciones de música y los repertorios requieren muchas repeticiones, y con ellas, ayudan a que la gente dedique más tiempo hablando e interactuando en un idioma y un hábitat lingüístico.

La formación y las actividades de Hatun Kotama han abierto caminos para promover la lengua y la música dentro y fuera de la comunidad. Son líderes de ceremonias en Kotama. Ayudan en las festividades de comunidades indígenas fuera de Kotama donde ya no tienen mucho de su propia música. Y han llevado esta música y la lengua kichwa a espacios lejanos, incluyendo Washington D. C. en la Explanada Nacional y el teatro nacional del Kennedy Center. Para Hatun Kotama ha sido necesario adaptar la transmisión para responder a los cambios que han impactado a la transmisión de la música ancestral y la lengua kichwa. Han aplicado métodos innovadores y efectivos para preservar y revitalizar sistemas de conocimiento y cosmovisiones guardados en la música, baile, y lengua. Al revitalizar estos sistemas y romper con las pedagogías más occidentales, también están valorando más su conocimiento ancestral y adquiriendo poder para confrontar a la colonización.¹¹

En el campo de la etnomusicología, la cuestión de la pedagogía a veces no se analiza tanto como otros aspectos de la música y su transmisión. Aunque

¹⁰ Comunicación pública en el 21 de noviembre de 2019.

¹¹ Heleta, "Decolonizing knowledge in South Africa", 49.

la pedagogía es menos teorizada, puede ser fuente de información para un estudio etnomusicológico. Por ejemplo, con un análisis de la forma en que me enseñan en Hatun Kotama puedo entender más como les maestros entienden la música y organizan la forma de los *tunus* en su propio pensamiento (e. g., los compases, las frases o esquinas, etc.). También ha sido una ventana para entender las metas de nuevas innovaciones en un estilo musical que lleva cientos de años de vida sonora. Con respecto de la pedagogía, no solo es una cuestión de ‘lo que’ enseñamos, sino de ‘cómo’ lo enseñamos, lo cual tiene una influencia importante para la existencia de una práctica musical y la cosmovisión de una sociedad.

Bibliografía

- Atienza de Frutos, David. *Viaje e identidad: La génesis de la élite Kichwa-Otavaleña en Madrid, España*. Quito: Abaya-Yala, 2009.
- Beltrán-Véliz, Juan y Sonia Osses-Bustingorry. “Transposición didáctica de saberes culturales mapuche en escuelas situadas en contextos interculturales”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 16, n.º 2 (2018): 669-684.
- Colloredo-Mansfeld, Rudi. *The native leisure class: Consumption and cultural creativity in the Andes*. Chicago: University of Chicago Press, 1999.
- Cachiguango, Luis Enrique “Katsa” y Julián Pontón. *Yaku-Mama: La crianza del agua; La música ritual del Hatun Puncha – Inti Raymi en Kotama, Otavalo*. Quito: Ministerio de Cultura del Ecuador, 2010.
- De la Torre, Luz María. “¿Qué significa ser mujer indígena en la contemporaneidad?”. *Mester* 39, n.º 1 (2010): 1-25.
- Galla, Candace Kaleimamoowahinekapu, Louise J. Galla, Dennis Keawe, y Larry Kimura. “Perpetuating hula: Globalization and the traditional art”. *Pacific Arts Association* 14, n.ºs 1 y 2 (2015): 129-40.
- Gomashie, Grace A. “Kanien’keha / Mohawk Indigenous language revitalisation efforts in Canada: Why saving endangered languages is important”. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l’éducation de McGill* 54, n.º 1 (2019): 151-171.
- Grounds, Richard A. “Indigenous perspectives and language habitats” [Perspectivas indígenas y habitats de idiomas]. Conferencia pronunciada en United Nations International Expert Group Meeting on Indigenous Languages: Preservation and Revitalization: Articles 13, 14 and 16 of the United Nations Declaration on the

- Rights of Indigenous Peoples [la reunión de expertos internacionales de las Naciones Unidas de idiomas indígenas: Preservación y revitalización: Artículos 13, 14, y 16 de la Declaración de las Naciones Unidas de los Derechos de Pueblos Originarios], ciudad de Nueva York, 19 de enero de 2016. Acceso el 26 de diciembre de 2016. Recuperado: https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/2016/egm/Paper_Grounds2.pdf.
- Guerrero, Andrés. *De la economía a las mentalidades: Cambio social y conflicto agrario en el Ecuador*. Quito: Editorial El Conejo, 1991.
- . *La semántica de la dominación: El concertaje de indios*. Quito: Ediciones Libri Mundi, 1991.
- Heleta, Savo. “Decolonizing knowledge in South Africa: Dismantling the ‘pedagogy of big lies’”. *Ufamahu* 40, n.º 2 (2018): 47–65.
- Huarcaya, Sergio Miguel. “Othering national identity: Alterity and Indigenous activism in Otavalo, Ecuador”. Tesis doctoral. Universidad de Michigan, 2011.
- Johnson, Sʔimlaʔxw Michele K. “Syilx language house: How and why we are delivering 2,000 decolonizing hours in Nsyilxcn”. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes* 73, n.º 4 (2017): 509–537.
- Kalili, Amy D. “Hawaiian language”. Conferencia pronunciada en United Nations International Expert Group Meeting on Indigenous Languages: Preservation and Revitalization: Articles 13, 14 and 16 of the United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples [la reunión de expertos internacionales de las Naciones Unidas de idiomas indígenas: Preservación y revitalización: Artículos 13, 14, y 16 de la Declaración de las Naciones Unidas de los Dere-
chos de Pueblos Originarios], ciudad de Nueva York, 19 de enero de 2016. Acceso el 26 de diciembre de 2016. Recuperado de: https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/2016/egm/Paper_Amy_Kalili2.pdf.
- Kyle, David. “The Otavalo trade diaspora: Social capital and transnational entrepreneurship”. *Ethnic and Racial Studies* 22, n.º 2 (1999): 422–446.
- . *Transnational peasants: Migrations, networks, and ethnicity in Andean Ecuador*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2000.
- Loncon Antileo, Elisa. “Contexto sociolingüístico”. Conferencia pronunciada en United Nations International Expert Group Meeting on Indigenous Languages: Preservation and Revitalization: Articles 13, 14 and 16 of the United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples [la reunión de expertos internacionales de las Naciones Unidas de idiomas indígenas: Preservación y revitalización: Artículos 13, 14, y 16 de la Declaración de las Naciones Unidas de los Derechos de Pueblos Originarios], ciudad de Nueva York, 19 de enero de 2016. Acceso el 28 de mayo de 2019. Recuperado de: https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/2016/egm/Paper_Loncon2.pdf.
- Lyons, Barry J. *Remembering the hacienda: Religion, authority, and social change in highland Ecuador*. Austin: University of Texas Press, 2006.
- Manitowabi, Melanie. “Examining the integration of Aboriginal cultural content in the elementary school curriculum in a First Nation in mid-northern Ontario”. Tesis de maestría en Educación. Queen’s University, 2017.
- McKinley, Elizabeth. “Locating the global: Culture, language and science education for Indigenous students”. *International Journal of Science Education* 27, n.º 2 (2005): 227–41.

- Meisch, Lynn A. *Andean entrepreneurs: Otavalo merchants & musicians in the global arena*. Austin: University of Texas Press, 2002.
- Mullo Sandoval, Juan. *Música popular tradicional del Ecuador*. Quito: Instituto Iberoamericano del Patrimonio Natural y Cultural-IPANC, 2007.
- Sims, Christine P. "Tribal languages and the challenges of revitalization". *Anthropology & Education Quarterly* 36, n.º1 (2005): 104–106.
- Vallejo, Jessie M. "La música da vida a vida: Transverse flute music from Otavalo, Ecuador". Tesis doctoral. University of California, Los Angeles, 2014.
- — —. "The cultural toll of the cholera epidemic in Otavalo, Ecuador". *Smithsonian Folklife Magazine*, 25 de noviembre de 2019. Acceso el 17 de marzo de 2020. <https://folklife.si.edu/magazine/cultural-toll-cholera-epidemic-otavalo-ecuador>.
- Wibbelsman, Michelle. *Ritual encounters: Otavalan modern and mythic Community*. Urbana and Chicago, IL: University of Illinois Press, 2009.
- White, Frederick. "Rethinking Native American language revitalization". *The American Indian Quarterly* 30, n.ºs 1 y 2 (2006): 91–109.
- White, Louellyn. *Free to be Mohawk: Indigenous education at the Akwesasne Freedom School*. Norman: University of Oklahoma Press, 2015.