

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría Profesional en Innovación en Educación

**Educación y lengua ancestral. Estudio de caso: Estudiantes de décimo
año de educación básica, Unidad Educativa del Milenio Cacique
Tumbalá, de la parroquia Zumbahua**

Andrés Juscelino Sánchez Reinoso

Tutor: Mario Gonzalo Cifuentes Arias

Quito, 2018



Yo, Andrés Juscelino Sánchez Reinoso, autor de la tesis titulada Educación y lengua ancestral. Estudio de caso: Estudiantes de décimo año de educación básica, de la Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá, de la parroquia de Zumbahua, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Innovación en Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Fecha: 19 de diciembre de 2018

Firma:

RESUMEN

El presente documento corresponde a una investigación sobre el uso de la lengua ancestral quichua por parte de los estudiantes la Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá, ubicada en la parroquia Zumbahua del cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi.

La referida entidad educativa es considerada como un “referente” a nivel nacional por tratarse de la primera del *Proyecto Emblemático Nacional de las Unidades Educativas del Milenio*. Implementada en el año 2008 en una de las zonas más pobres del Ecuador como es la parroquia de Zumbahua. A su vez, se tiene que la Constitución de la República del Ecuador promulgada en 2008, la normativa jurídica de educación, cultura y comunicación, e inclusive las políticas propiciadas por Organismos Multilaterales, han establecido en términos generales que se respete la identidad de cada pueblo y que habrá acciones para salvaguardar los patrimonios intangibles como las lenguas ancestrales. Es por tanto pertinente, después de 10 años de crearse esta Unidad del Milenio, hacer una investigación que determine cómo se expresa el uso del quichua (como lengua ancestral) en una institución educativa ubicada en un sector donde el 98,8% de la población se considera indígena, según se desprende del último censo a cargo del INEC en el año 2010.

Este estudio pone en evidencia el acierto del Estado de hacer una fuerte inversión educativa en un área tradicionalmente pobre y excluida, pero al mismo tiempo pone en alerta la implementación de un modelo educativo que no se considera idóneo para una zona en la que es imperativo preservar la lengua originaria de su población.

ABSTRACT

This document corresponds to an investigation about the use of the ancestral Quichua language by students of the Millennium Educational Unit Cacique Tumbalá, located in the Zumbahua parish of the Pujilí canton, Cotopaxi province.

The aforementioned educational entity is considered a "reference" at the national level because it is the first of the National Emblematic Project of the Millennium Educational Units. Implemented in 2008 in one of the poorest areas of Ecuador such as the parish of Zumbahua. In turn, the Constitution of the Republic of Ecuador promulgated in 2008, the legal regulations on education, culture and communication, and even the policies promoted by Multilateral Organizations, have established in general terms that the identity of each people is respected and that there will be actions to safeguard the intangible heritage as the ancestral languages. It is therefore pertinent, after 10 years of creating this Millennium Unit, to do research that determines how the use of quichua (as an ancestral language) is expressed in an educational institution located in a sector where 98.8% of the population is considered indigenous, according to the latest census by the INEC in 2010.

This study highlights the success of the State in making a strong educational investment in a traditionally poor and excluded area, but at the same time puts on alert the implementation of an educational model that is not considered suitable for an area in which it is imperative to preserve the original language of its population.

AGRADECIMIENTO

Mi enorme gratitud a la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, a mis profesores que me han apoyado en todo el proceso de estudio e investigación. A los magísteres Mario Cifuentes por guiarme en el proceso de aprendizaje, por sus valiosos conocimientos y por apoyo incondicional como director de esta Tesis, a Edison Paredes Buitrón por sus sabias enseñanzas. También agradezco a todos quienes han sido mis docentes en los dos años de maestría, porque sus ilustrados conceptos me llevaré para toda la vida.

Agradezco también a mis padres por darme su apoyo, a mis hermanos por confiar en mí. A mis compañeras de trabajo Marlene Ortiz y Tatiana Vallejo por preocuparse siempre en que debo acabar la tesis y a toda la gente que ha estado pendiente de mí. También agradezco a Gloria Toapanta, por darme su apoyo incondicional y confianza. A Giovanni Egas por ser un referente intelectual y un amigo insustituible.

INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO I: La educación.....	15
1.1. La educación según Paulo Freire: un tratado teórico contextual.....	15
1.2. Contextualización de la propuesta educativa de Freire.....	18
1.3. Factores del contexto educativo actual en el Ecuador que evidencia las dificultades para implementar una propuesta dialogal al estilo freiriano.....	19
CAPÍTULO II: La lengua ancestral.....	25
2.1. La importancia de la diversidad lingüística en la sociedad.....	25
2.2. Referencias históricas sobre el quichua.....	27
2.3. Apuntes sobre la educación intercultural en el Ecuador.....	32
2.4. El multilingüismo como estrategia para evitar la desaparición de las lenguas ancestrales.....	37
CAPÍTULO III: Entorno de la Unidad Educativa Cacique Tumbalá.....	43
3.1. Datos geográficos y demográficos.....	43
3.2. Datos económicos.....	47
3.3. Apuntes sobre la EIB en el sector.....	48
3.4. Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá.....	53
3.4.1. Reseña histórica.....	53
3.4.2. Misión.....	56
3.4.3. Visión.....	56
3.4.4. Valores.....	57
3.4.5. Distribución de carga horaria por nivel y modalidad.....	58
CAPÍTULO IV. Investigación de campo: ¿Cómo se expresa el uso de la lengua ancestral, en estudiantes de décimo año de EGB de la Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá?.....	61
4.1. Procedencia cultural.....	62
4.1.1. Los padres de los estudiantes ¿son originarios de Zumbahua?.....	62
4.1.2. Dentro del hogar, los padres de los estudiantes ¿qué lenguas hablan con frecuencia?.....	63
4.1.3. Lugar de nacimiento del estudiante.....	63
4.1.4. Autoidentificación étnica de los estudiantes.....	65
4.1.5. El nivel de orgullo de pertenecer a un pueblo o nacionalidad.....	65
4.2. Utilización de la lengua.....	66
4.2.1. Nivel de habilidad en el uso de las lenguas.....	67
4.2.2. Lengua utilizada con más frecuencia.....	69
4.2.3. Lengua materna.....	70
4.2.4. Lengua considerada la más importante en la vida de los estudiantes	71
4.2.5. Lengua más utilizada con los amigos.....	72
4.2.6. Lengua más utilizada con los familiares.....	74
4.2.7. Nivel de entendimiento del quichua a un líder de la comunidad.....	75

4.2.8. Capacidad para escribir en quichua	76
4.2.9. Capacidad de la comunidad para entender los escritos hechos por los estudiantes.....	78
4.2.10. Capacidad de lectura en quichua.....	79
4.3. En qué situaciones se utiliza más el quichua.....	80
4.3.1. Frecuencia que se utiliza el quichua para la comunicación.....	80
4.3.2. Lugar donde suelen hablar en quichua.....	81
4.3.3. ¿Con quienes suelen hablar la lengua quichua?.....	82
4.3.4. Temas recurrentes cuando hablan en quichua.....	82
4.4. El quichua en la Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá.....	84
4.4.1. Asignaturas que se imparten en la lengua quichua.....	84
4.4.2. Aceptación de la incorporación de clases en quichua.....	84
4.4.3. El quichua en la cotidianidad de la UEMCT.....	85
4.5. Transformación social y diálogo participativo.....	86
4.5.1. Las asignaturas que incorporan en sus contenidos las tradiciones y costumbres de cada comunidad.....	86
4.5.2. Profesores que participan en actividades que realiza la comunidad	88
4.5.3. Participación de profesores que llevan a sus estudiantes a lugares sagrados de su comunidad.....	88
4.5.4. Textos utilizados que contienen historias y tradiciones de la comunidad.....	90
4.5.5. El aporte de la educación en la U.E.M.C.T., para la preservación del quichua como lengua ancestral.....	91
4.5.6. Participación de padres de familia en reuniones de trabajo para elaborar el diseño curricular y los procesos de enseñanza-aprendizaje.....	92
CONCLUSIONES.....	95
BIBLIOGRAFÍA.....	101
ANEXOS	
Formato de encuesta.....	107
Matriz de operación de variables.....	109

INTRODUCCIÓN

Como estudiante de la Universidad Andina Simón Bolívar en la etapa de la elaboración de la tesis de maestría, he decidido realizar una investigación que vincule la educación con el uso de las lenguas ancestrales, a través de un estudio de caso: los décimos grados de la Unidad Educativa del Milenio “Cacique Tumbalá” ubicada en una zona con una altísima presencia de población indígena, como es la parroquia de Zumbahua, ubicada en el cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi, sierra centro del Ecuador.

En esta tesis, una vez realizado el análisis de los respectivos fundamentos teóricos y empíricos, me referiré específicamente a cómo se expresa el uso de la lengua ancestral *quichua* en dicha institución educativa.

El primer capítulo se orientará al tema de la educación, por ser la razón de ser y el objeto de estudio de esta maestría. Para este fin, tomaré como referencia a la propuesta educativa de Paulo Freire, uno de los pedagogos más influyentes del siglo XX y porque considero que sus planteamientos son relevantes al estar enfocados en la “liberación” de las clases más desfavorecidas y en la humanización de la sociedad. Posteriormente se contrastarán sus postulados con la realidad educativa que se vive en el Ecuador, principalmente en los establecimientos públicos, lo que constituye una pauta general para el objeto de estudio toda vez que la referida Unidad Educativa del Milenio es estatal.

El segundo capítulo versará sobre el uso de las lenguas ancestrales, se expondrá su importancia, se hará un recuento de la historia del marco jurídico relacionado con la diversidad lingüística y finalmente se hará un análisis sobre el multilingüismo como estrategia para evitar la desaparición de las lenguas originarias de América.

He considerado importante el tema de las lenguas ancestrales y la interculturalidad por cuanto existen datos alarmantes sobre la extinción progresiva de las mismas, no solo en el Ecuador, sino en el mundo entero. En el artículo “*Lenguas en peligro de extinción*”, publicado en la revista digital AZ, se menciona una información alarmante del Atlas de las lenguas en peligro de extinción de la Unesco: “*en el mundo se hablan unas 7 mil lenguas, de ellas, aproximadamente 3 mil idiomas estarían en riesgo de desaparecer en las próximas décadas*”¹.

¹ <http://www.educacionyculturaaz.com/articulos-az/lenguas-en-peligro-de-extincion>.

En el caso del Ecuador y de acuerdo a los estudios del Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL), en 1950 un 14% de la población ecuatoriana hablaba lenguas ancestrales, mientras que en 1990 apenas el 3,7%². Siendo evidente la rápida disminución de los nativo-hablantes, lo que nos da indicios también, de que todas estas lenguas ancestrales del Ecuador están en peligro de desaparecer, incluyendo el *quichua*, la misma que los estudiantes auto-identificados como indígenas en la Unidad Educativa del Milenio “Cacique Tumbalá” tendrían que hablar como lengua materna.

El tercer capítulo proporcionará datos generales que permitirán contextualizar la realidad social, económica y educativa de los pobladores de la parroquia de Zumbahua, sus zonas colindantes y la provincia a la que pertenece. También en un ítem, se muestra el modelo de educación con que se maneja la Unidad Educativa “Cacique Tumbalá”, desde los datos obtenidos del Plan Educativo Institucional.

El cuarto y último capítulo reflejará los resultados de la encuesta realizada en la Unidad Educativa “Cacique Tumbalá”, una encuesta realizada a tres paralelos A, B, C, pertenecientes al décimo año de EGB, con una población absoluta de 100 estudiantes. Este capítulo incluye un análisis de resultados de cada pregunta planteada.

En las conclusiones constan las proposiciones derivadas de todo el trabajo investigativo realizado, así como de los resultados del capítulo cuarto, así como la adhesión racional y crítica a aquellas propuestas de estrategia educativa destinadas a la recuperación del quichua bajo parámetros de legitimidad.

En los anexos se podrá encontrar la matriz de operación de variables, herramienta que ha permitido pasar del plano abstracto al concreto y operativo de la investigación, la cual comprende tres sub-dimensiones claves: *identidad y lengua; el quichua como lengua ancestral; y, la educación liberadora y dialógica de Paulo Freire*. Con base en esta matriz se elaboró la encuesta referida como instrumento de compilación de datos.

² El Universo, Ecuador, 21 de febrero de 2013. Puede encontrarlo en: <https://www.eluniverso.com/2013/02/21/1/1447/lenguas-ancestrales-ecuador-reclaman-espacio-extinguirse.html>.

CAPÍTULO I: La Educación

1.1. La educación según Paulo Freire: un tratado teórico contextual

Freire sostiene que los hombres se educan en comunión y que el mundo es el mediador. La educación debe iniciar y sostenerse a través del diálogo y el diálogo nace con la búsqueda del contenido programático. Pero no puede haber diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los seres humanos, en caso contrario estaríamos hablando de una relación de dominación. El amor constituye un acto de valentía, jamás de temor, el amor se compromete con una causa, la causa de la liberación³.

Freire también argumenta: “¿Cómo puede haber diálogo si me siento participante de un “guetto” de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son “esa gente” o son “nativos inferiores”?⁴.

Existe un permanente sentido de imponer patrones ideológicos y culturales a través de la educación. También se imponen estereotipos relativos a la idea del éxito, de del desarrollo y de lo que es “progresar en la vida”, en el marco de la competición y del individualismo. Al respecto, Freire señala: “La invasión cultural consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a estos su visión del mundo”⁵.

Este proceso de dominación según el precitado autor, en muchos de los casos no es evidente:

Toda dominación implica una invasión que se manifiesta no solo físicamente, en forma visible, sino a veces disfrazada, y en la cual el invasor se presenta como si fuese el amigo que ayuda. En el fondo la invasión, es una forma de dominar económica y culturalmente al invadido.⁶

Así también, es pertinente referir lo concerniente al proceso de *aculturación* o sometimiento a una cultura dominante⁷. Uno de los mecanismos de esta forma de dominación corresponde precisamente a la invasión cultural como presupuesto de “estabilidad” en la relación *dominantes-dominados*; así se tiene que “(e)n la invasión

³ Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido* (1968, 72-138). Lo puede encontrar en: <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>.

⁴ *Ibíd.*, 72.

⁵ *Ibíd.*, 137.

⁶ *Ibíd.*, 138.

⁷ M. Heise, F. Tubino y W. Ardito, *Interculturalidad, un desafío* (Lima: CAAP, 1994), 7-22.

cultural [...] cuánto más mimetizados estén los invadidos, mayor será la estabilidad de los invasores. Una condición básica para el éxito de la invasión cultural radica en que los invadidos se convenzan de su inferioridad intrínseca”⁸.

Esencialmente, Paulo Freire le da un carácter político al problema educativo, donde se pretende dar a los estudiantes instrumentos para que tengan una aproximación crítica de la realidad. Dicha aproximación crítica de la realidad considera que los educandos tienen la facultad de problematizar una situación de la realidad y además puede proponer un contenido programático de acuerdo a los proyectos de desarrollo que se pretende impulsar. En ese marco, el diálogo entre *docentes* y *estudiantes* es fundamental:

El educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado también educa. Así ambos... crecen juntos y en el cual los argumentos de autoridad ya no rigen.⁹

Es clave entender que para desarrollar el pensamiento, debe existir oportunidad de liberar la palabra, de tal manera que cada miembro de una comunidad educativa con voz y voto exprese sus ideas, criterios y propuestas. De ahí que se depende el anhelo de una educación donde los discentes no aprendan a leer únicamente la palabra sino también a leer su mundo. Esto implica desarrollar el pensamiento crítico y potencializar la conciencia de uno mismo en relación con la realidad circundante, sin lo cual no es posible para el individuo cuestionar la naturaleza de su situación histórica y social, ni intervenir en ella de tal manera que proponga mejoras para su comunidad y para el mundo en general. Así se evita que el docente vea en los estudiantes como recipientes vacíos a los que hay que llenar de conocimientos, donde los unos asumen el papel de ‘sabios’, situando a los otros en la condición de ‘ignorantes’.

El ser humano ha de ser, desde niño, un desarrollador de toda la gama de procesos de pensamiento que le permita comprender su realidad inmediata, junto al entramado de las relaciones sociales y de los conflictos políticos y económicos. Los discentes deben comprender el mundo que los rodea y entender que pueden intervenir en sus realidades educativa, social, económica y política para transformarlas. En tal sentido, tanto docentes como discentes deben ser sujetos activos en la construcción del conocimiento.

⁸ Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 138.

⁹ *Ibíd.*, 86.

En las sociedades actuales se presentan dinámicas para la dominación de conciencias, los constructos de los *mass media* son la mejor prueba de ello. Los grupos dominantes, conforme a sus intereses y perspectiva, ofertan indefectiblemente una educación para *oprimidos*, no con un propósito liberación sino de subyugación, para de esa manera sumar masivamente mentes apagadas, sumisas, pero con ciertos hábitos y habilidades útiles para el mercado laboral y el consumismo.

La práctica de libertad según Freire¹⁰, solo se encontrará en una pedagogía en la que el oprimido, tenga las posibilidades de descubrirse, conquistarse, enamorarse de sí mismo y proyectarse en la vida como un sujeto capaz de construir su propio destino histórico.

La cultura dominante, por más generosa que sea, situará a “los otros” como miembros de “culturas menores”. Sin embargo, a una pedagogía que nace desde lo local, le será posible tomar el camino de la liberación si adopta un modelo que desarrolle las capacidades del pensamiento crítico bajo la toma de conciencia de su propia realidad y valores indentitarios.

Los precitados aportes de Paulo Freire, proponen que el ser humano tenga la oportunidad de redescubrirse mientras asume reflexivamente el proceso de descubrirse a sí mismo. Pero también señala que nadie toma conciencia separadamente de los demás, pues la conciencia es la conciencia del mundo. Pues, si cada conciencia tuviera su mundo aparte, estaríamos hablando de nómadas comunicables. El lugar de encuentro es indefectiblemente el mundo y para construir la conciencia es a través del diálogo¹¹. Hablar de la propuesta educativa de Freire, nos traslada a la *pedagogía del oprimido*, en la que está implícita la necesidad emancipadora a través de la pedagogía crítica. Sus ideas promueven en los estudiantes la conciencia de libertad, al identificar las tendencias al autoritarismo y a las prácticas de poder, como también a emprender propuestas alternativas y acciones constructivas¹².

Freire también se refiere a la importancia de problematizar la educación, para que la misma sea un espacio donde docentes y estudiantes sean investigadores críticos, que liberen el pensamiento a través de la acción de rehacer y de transformar el mundo. La pedagogía debe servir para proyectar una sociedad democrática y equitativa¹³.

¹⁰ *Ibíd.*, 86-87.

¹¹ *Ibíd.*, 105-109.

¹² *Ibíd.* 92-97.

¹³ *Ibíd.*

Esta pedagogía fortalece el pensamiento independiente de los estudiantes, brindándoles herramientas lingüísticas y cognitivas, que no solo promueva la escritura y lectura, sino que los convierta en actores de los procesos de cambio social.

En la actualidad, con el avance de la ciencia y la tecnología, es menester la formación de seres humanos capaces de ser críticos y reflexivos, para que generen planteamientos que mejoren su propia vida y la de los demás. En tal virtud, una educación liberadora es decisiva para que el individuo desarrolle la comprensión de sí mismo y de su entorno, así como el hábito de expresar ideas y formarse permanentemente como ciudadano activo empeñado en aportar a la sociedad.

Para Freire el diálogo no es un producto histórico sino la propia historización. La conciencia del mundo se busca a sí misma en un mundo que es común, por lo tanto buscarse a sí mismo es comunicarse con el otro. Bajo este enfoque, el educador humanista y revolucionario orienta su trabajo a la creación de un pensamiento auténtico y no en la *donación o entrega de conocimientos*. Su mística debe estar orientada a creer en los seres humanos y en su poder creador y transformador¹⁴.

Lo expuesto, permite inferir que la *educación crítica y liberadora*, tiene como objetivo que el educando aprenda a vivir, a ser feliz y también a ganarse la vida, lo que implica conocer y reflexionar todos los fenómenos que suceden a su alrededor y en el mundo.

1.2. Contextualización de la propuesta educativa de Freire

La realidad nos muestra que en la actualidad los niños y adolescentes tienen como nunca antes un mayor acceso a la información (con la expansión planetaria de los *mass media* y el auge vertiginoso del *internet*). Los estudiantes de hoy están expuestos a información proveniente de múltiples fuentes y de diversas plataformas pero es importante que aprendan a clasificar y escoger esas fuentes, evaluar sus contenidos, diferenciar los tipos de información, aprehender conceptos y procesar datos. También es necesario que los estudiantes adquieran la sensibilidad de que los nuevos conocimientos pueden y deben servir como instrumentos para el desarrollo y evolución de la sociedad.

La información tomada desde internet sin diálogo reflexivo podrá ser igual o hasta más peligrosa que la educación de hace décadas. Por lo tanto, la educación

¹⁴ *Ibíd.*

“dialógica” como así lo llama Freire¹⁵ hoy tiene más vigencia que nunca. El diálogo debe ser la estrategia permanente para concientizar y racionalizar los factores externos que suceden fuera del control de una comunidad. Engranando la propuesta dialógica de Freire¹⁶ con la “interculturalidad”¹⁷, considero que los pueblos y nacionalidades de un país, con la estrategia del diálogo entre sus integrantes (asambleas, foros y plenarias), pueden sopesar sobre la conveniencia o no de apropiarse de los elementos culturales externos para su provecho o beneficio y así no caer en la enajenación cultural sin sentido¹⁸.

1.3. Factores del contexto educativo actual en el Ecuador que evidencia las dificultades para implementar una propuesta dialogal al estilo freiriano

Freire explica la *educación dialogal* con base en el encuentro entre dos actores del proceso educativo: docentes y estudiantes, a partir de su experiencia como profesor de secundaria, pero principalmente porque años después fue director de un ‘proyecto de alfabetización para adultos’ que tenía como beneficiarios a campesinos del nordeste de Brasil en 1962. Es decir, la propuesta académica de Freire se fundamenta principalmente en su experiencia con adultos. Esta aclaración se estima pertinente por cuanto el diálogo con niños supondría otros objetivos y otra dinámica. Eso no quita que la pedagogía para niños pueda enriquecerse con la propuesta dialógica y de desarrollo humano de Freire¹⁹.

Cuando Freire y su equipo de facilitadores llegaron al propio hábitat de los trabajadores agrícolas, encontraron condiciones para un diálogo abierto y distendido. Después de una dura jornada de trabajo, participar en una capacitación podía ser visto como un espacio de esparcimiento para socializar y para enterarse de las últimas novedades que provienen desde el ‘mundo exterior’. Además es lógico suponer, que los beneficiarios tenían la necesidad imperiosa de aprender a leer y escribir, no solo como un instrumento de comunicación o para acceder a mejores puestos de trabajos, sino para no dejarse estafar de los patrones y para poder exigir sus derechos.

¹⁵ *Ibíd.*, 105.

¹⁶ *Ibíd.* 105-109.

¹⁷ Entendida como reconocimiento a la otredad y relación respetuosa e interactiva entre individuos de diferentes culturas, pueblos y nacionalidades.

¹⁸ Guillermo Bonfil, *La teoría del control cultural en los estudios de los procesos étnicos* (México: Universidad de Colima, 1991), 175-177.

¹⁹ Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 105-107.

Con base en este análisis, se puede identificar que el diálogo entre docentes y estudiantes quedaría como una estrategia didáctica aplicable al ‘trabajo de aula’, no obstante que si se tratara de re-diseñar el modelo educativo hacia procesos más autónomos no tendría cabida, porque los docentes y la comunidad educativa en general estamos sometidos a un sistema educativo con demasiadas directrices, las mismas que dejan muy poco espacio para la iniciativa propia.

Con la reforma educativa de 2009 en el Ecuador²⁰, se apuntó a la reconstrucción del poder del Estado y su capacidad de rectoría sobre la Educación, lo que dio como resultado el aumento de las políticas de regulación y control. También se limitó o anuló cualquier indicio de corporativismo, lo que concuerda con el análisis formulado por Pablo Ospina, en el sentido de que las primeras medidas de recentralización del Estado adoptadas por el gobierno que empezó a regir en el Ecuador a partir de 2007, consistió en *“desmontar todos los consejos y organismos de toma de decisiones de políticas públicas con representación gremial y sustituirlos por espacios de participación ciudadana puramente consultivos”*²¹.

Este corporativismo fue reducido porque se consideraba que captaban cuotas de poder político al dirigir proyectos con fondos del Estado. Estas iniciativas de gremios, de asociaciones civiles o de organizaciones sociales eran vistas como conflictivas y en ciertos casos hasta como conspirativas. Así se profundizó un régimen educativo de disposiciones y direccionamientos inconsultos, que generaron cierta incertidumbre y malestar principalmente en el personal docente de las instituciones.

Desde mi experiencia como educador que desde hace cuatro años labora dentro del sistema de educación pública del Ecuador, puedo dar cuenta que desde que se implantó la reorganización administrativa-territorial en el sistema educativo (a través de zonas, distritos y circuitos), la libertad y autonomía que tenían los rectores en el manejo de los planteles educativos fiscales se redujeron de manera significativa. Los rectores en la actualidad tienen más funciones que competen a un Director Administrativo que a un adalid y gestor de nuevas propuestas educativas.

Decisiones fundamentales como definir si un plantel educativo es experimental o no, establecer el propio calendario escolar, resolver asuntos disciplinarios, seleccionar el

²⁰ El 18 de febrero de 2009, el gobierno de la Revolución Ciudadana promulgó el Decreto No. 1585, a través del cual se abolió el control que las organizaciones indígenas tenían sobre la educación intercultural bilingüe, conquista lograda en 1988 a través del Decreto Ejecutivo 203.

²¹ Pablo Ospina Peralta, “Descorporativizar: participación o inclusión” en “Promesas en su laberinto Cambios y continuidades en los gobiernos Progresistas de América Latina”, P. Ospina et Al. (La Paz: Universidad Andina Simón Bolívar, 2013), 246.

personal docente, determinar parámetros académicos y disciplinarios para la asignación de cupos, han sido trasladadas a la potestad de las autoridades distritales. Con motivo de las reformas al sistema educativo nacional impulsadas en el gobierno anterior, bajo proclamas de mejorar la infraestructura educativa y su cobertura, se procedió con el cierre de alrededor de 6.200 escuelas comunitarias ubicadas en zonas rurales para que después los niños tengan que asistir a escuelas ubicadas en centros poblados, sin que exista registros de consultas previas para la toma de tales decisiones²².

Considero que sin coparticipación no hay diálogo, y la coparticipación implica que los diferentes actores de una comunidad educativa asuman sus roles con responsabilidades. Para empezar, se necesita que todos estos actores conozcan el diagnóstico de la realidad educativa de los estudiantes, y con base a esto se establezcan metas cognitivas o habilidades por alcanzar. Que sea un principio y estrategia general que los diferentes sectores opinen, analicen, propongan cambios para mejorar la educación.

Para Freire, el diálogo posee dos dimensiones, la acción y la reflexión, dando como resultado: la praxis, lo que demuestra que la palabra verdadera es la que transforma el mundo. Si se elimina la acción, la palabrería descontextualizada y vacía prevalecería como algo que incomoda. Bajo este contexto, el precitado autor educacional propone '*la teoría de la acción dialógica*', constituida por cuatro elementos que se articulan: "*la colaboración, la unión, la organización y la síntesis cultural*"²³. Los elementos mencionados se pueden resumir así: *colaboración* entre los sujetos; *unión* entre los oprimidos; *organización* para transformar la realidad; y, *acción cultural* dentro de la estructura social para ponerla al servicio de la liberación.

Una de las problemáticas principales que se evidencia es la ausencia de diálogo en varias instancias del sistema educativo. Por ejemplo, el suscrito autor de esta tesis, quien se desempeña como docente de una emblemática entidad educativa pública ubicada en la urbe del Distrito Metropolitano de Quito²⁴, ha evidenciado que la malla curricular, los horarios, la carga horaria y el proceso de selección de profesores del

²² Vistazo, Sección País, artículo: "Ministerio acusa a Correa de cerrar escuelas comunitarias", publicado el 02 de febrero de 2019, revista "Vistazo". Lo puede encontrar en: <https://www.vistazo.com/seccion/pais/politica-nacional/ministerio-acusa-correa-de-cerrar-escuelas-comunitarias> / Visto el 04 de marzo de 2019.

²³ Alice Peña, "Paulo Freire y la Teoría de la Acción Dialógica", 19 de junio de 2013, párr. 6-16, <https://paulofreireacciondialogica.wordpress.com/2013/06/19/paulo-freire-y-la-teoria-de-la-accion-dialogica/>.

²⁴ La Unidad Educativa Manuela Cañizares, es considerada como emblemática dentro del sistema de educación pública. Fue fundada en 1901 por Eloy Alfaro, padre del liberalismo en el Ecuador.

plantel no son el fruto de reuniones de planificación entre directivos con docentes, estudiantes y padres de familia, sino el reflejo de disposiciones administrativas que simplemente llegan.

La participación de los estudiantes y padres de familia para discutir, analizar y planear el tema educativo, no tiene espacio, entre otras razones, porque en el clima institucional no se percibe que haya objetivos comunes por alcanzar. Si el profesor está enfocado a ganar su sueldo y el estudiante a aprobar una materia, se propende a generar un clima de tensión, más que de diálogo.

Por lo tanto, si una realidad de tal naturaleza se produce en una entidad educativa que cuenta con una experiencia histórica y capacidades de gestión educativa suficientes para desarrollar aportes a la currícula de su entorno, aquello presupone que una situación de mayor exclusión ha de producirse en otros establecimientos de la educación pública, lo que para el caso de la U.E.M.C.T., conlleva a una alarma mayor en la medida que en las comunidades, a las que pertenecen la casi totalidad de sus alumnos, se habla una lengua ancestral que debería ser tenida en cuenta dentro de las políticas educativas de dicho plantel. De tal forma que, siendo un motivo de interés investigativo, lograr establecer la afectación del sistema educativo vigente en el uso y preservación del quichua, deviene en relevante y emblemático hacerlo teniendo como objeto de estudio a la primera unidad educativa del milenio en haber sido inaugurada (sept./2008) en el marco del modelo educativo público impulsado por el régimen anterior.

Ahora bien, el sistema educativo ecuatoriano en general, desde sus orígenes y configuración, muestra un esquema impuesto desde los gobiernos de turno o de ciertos organismos internacionales, como la UNESCO²⁵, PREAL, entre otros. Entre los sofismas que nos venden se encuentran las visiones de la *educación* como un *derecho*, pero por falta de comprensión de la realidad y por la ausencia de acuerdos y de un verdadero diálogo, la mayoría de los estudiantes la perciben como una *obligación*. Si el ciudadano con ‘derechos’ (y en este caso hablamos del derecho a la educación) no ha sido consultado y además tiene pocas opciones para escoger, asumirá ese *derecho* no

²⁵ Directrices sobre las políticas de inclusión en la educación. Unesco 2009. / Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia. 1990. / Convención de la ONU, sobre los derechos de los migrantes. Unesco 2005. / Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Nueva York, 2006. / Convención sobre los derechos del niño, Unesco, 1989.

como lo que es en toda su dimensión sino como una mera obligación, siendo que todo lo obligado genera desmotivación y desidia.

Deberíamos atrevernos a establecer modelos educativos que sean producto del diálogo y consensos entre los diferentes actores de las comunidades educativas, cotejadas con los sectores productivos de la sociedad y en armonía con lo que se busca como Visión y Misión País.

El Estado, desde la Constitución de 2008 fortaleció su autoridad con visión jerárquica, lo que implicó menguarle capacidad de autonomía a las autoridades de los establecimientos educativos y esto dio como resultado que la gestión institucional se uniformice y estandarice. La figura de la Autoridad Educativa Nacional bajo la institucionalización de su rectoría en todo el sistema nacional de educación (Ley Orgánica de Educación Intercultural: Arts. 5, 21, 22 y 83 entre otros), se tradujo en la concentración del control educacional del país de todos los sistemas y modelos educativos a través del Ministerio de Educación, lo que incluye a nivel institucional y jurídico al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), cuya estructura tiene como máxima autoridad a la referida Autoridad Educativa Nacional (LOEI: Art. 83); es decir, por encima del Consejo Plurinacional del Sistema Intercultural Bilingüe, inclusive;

Cada espacio territorial y cada comunidad educativa, tienen realidades y problemas distintos, por lo tanto la capacidad de dar solución debería propender a tener un alto grado de autonomía.

CAPÍTULO II: La lengua ancestral

“No es lo mismo aprender en nuestra lengua materna, con la que indagamos aspectos importantes y significativos de nuestras vivencias, de nuestra filosofía y nuestra vida misma, que en castellano”²⁶

Ramber Molina, pueblo indígena Quechua de Raqaypampa

La lengua ancestral constituye un elemento esencial de una cultura o sociedad, es la base para entender la fonética y acento característico de un pueblo, es el código que abarca los sonidos onomatopéyicos de una región, es el conjunto de sonidos que le da sentido de pertenencia o identidad a una comunidad, también es parte inherente de los usos y costumbres ancestrales, como los mitos, ceremonias y rituales.

Juan León Mera ofrece un criterio considerado relevante para esta investigación, el cual guarda relación con una de las lenguas ancestrales del Ecuador, la misma que se habla principalmente en la sierra del país:

La lengua quichua es una de las más ricas, expresivas, armoniosas y dulces de las conocidas en América; se adapta a maravilla a la expresión de todas sus pasiones, y a veces su concisión y nervio es intraducible a otros idiomas. Merced a sus buenas cualidades, no hay objeto material o abstracto que no se anime con vivísimos colores e imágenes hermosas y variadas. A veces un solo nombre compuesto encierra tantas ideas, que en español, por ejemplo, hay necesidad de muchas palabras para expresarlas [...] La carencia de artículos y de la preposición dan al quichua tal rapidez y vigor, redondean de tan modo la oración, que la imagen da de lleno en la mente y deja satisfecha la comprensión²⁷.

2.1. La importancia de la diversidad lingüística en la sociedad

En el Ecuador, existen catorce (14) nacionalidades que se asientan dentro del territorio nacional, cada una de estas con sus particularidades que las hacen únicas. Desde esta espacialidad social y cultural, es necesario re-pensar que la creación de un modelo educativo no se debe plantear desde una visión única en un país multicultural,

²⁶ UNICEF, *Unicef presenta atlas sociolingüístico a los pueblos indígenas de América Latina*, Acceso: 4 de abril de 2018. <https://www.unicef.es/prensa/unicef-presenta-el-atlas-sociolingüístico-de-pueblos-indígenas-en-america-latina>

²⁷ Anita Krainer, *Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador* (Quito, Abya Yala, 1996), 22-23.

sino que debe nacer desde la concepción y diversidad de entendimiento del entorno por parte de los grupos originarios que habitan en cada parte del Ecuador.

Juan de la Cruz Villca sostiene que “*el primer paso en la construcción de una nueva perspectiva de desarrollo es el reconocimiento de sí mismo, lo cual supone una reflexión sobre las raíces históricas y culturales que permitiría a los diferentes colectivos construir su identidad propia*”.²⁸

En el caso de la lengua, ésta es sustancial como rasgo concreto de la *procedencia cultural*, toda vez que a través de ella opera una línea de auto-reconocimiento y pertenencia en los ámbitos familiar, étnico y territorial (lo que podría expresarse en términos coloquiales como “las raíces” de la persona), en este caso se trata del uso directo de la lengua por parte del individuo desde el inicio de su desarrollo cognitivo y desde su condición de ser social (toda vez que la lengua forma parte de los elementos que dispone para comunicarse), todo lo cual le consigna una impronta de “maternidad lingüística” cuya dinámica ha de concebirse como la *pragmática del lenguaje* dentro de su entorno sociocultural primigenio. De ahí que no deja de ser pertinente citar lo que en relación a esta temática expone la lexicógrafa María del Pilar Cobo:

Una lengua materna es aquella que se habla en el entorno cercano del individuo; la lengua que hablan los padres, y en la que aprendemos a pensar y a nombrar el mundo. La lengua materna es aquella con la que hablamos con mayor fluidez, pues, debido a que la conocemos bien, somos capaces de expresar situaciones complejas, e incluso ‘jugar’ y crear con ella. (...) En realidad la ‘maternidad’ implica muchas cuestiones más que un simple sistema de letras y palabras; la ‘maternidad’ implica todo aquello que el hablante ha fundado como parte de su cultura. Implica sus maneras de hacer mundo, de relacionarse con él. Aprendemos a nombrar lo que conocemos, pero cuando lo que conocemos se esfuma nos quedamos huérfanos, la madre desaparece, y nos toca aprender sobre un mundo que no es nuestro, que no nos pertenece²⁹.

Lo citado refuerza la idea de que la lengua es inherente a la cultura y forma parte del desarrollo cognitivo; mas no se restringe a la nostalgia por el pasado con la pretensión de guardarlo en un museo etnolingüístico, sino que esa dimensión cultural es parte de la identidad. Y la identidad es lo que se es y no lo que se pretende ser. Una sociedad debe partir de lo que es para construir identidad propia y el sentido de

²⁸ Juan de la Cruz Villca, “Poder Comunal: el camino verdadero”, citado por Patricio Carpio Benalcázar en: “Retos del desarrollo Local” (Quito: Abya- Yala, 2006), p.10.

²⁹ María del Pilar Cobo, artículo: “La maternidad de las lenguas”, publicado el 22 de febrero de 2016. Diario El Telégrafo. Lo puede encontrar en: <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/carton/1/la-maternidad-de-las-lenguas> / Visto el 05 de marzo de 2019.

autoafirmación de un pueblo. En esta línea de ideas también es oportuno citar a Jesús Martín Barbero: “Sin memoria no hay posibilidad de vida. Pero la memoria tiene dos caras. Una es la memoria del pasado y otra es la memoria de la que estamos hechos: esa parte de la memoria que está vinculada a lo que somos hoy”³⁰. Mas si una comunidad está perdida en cuanto a su memoria se pone en riesgo un componente fundamental de su identidad, la que la vuelve presa fácil de cualquier bombardeo ideológico-cultural invasivo caracterizado por una perspectiva dominante y a su vez excluyente, en el que la ‘otredad’ carece de reconocimiento y valorización.

A partir de la identidad y sentido de pertenencia respecto de una determinada nación, pueblo y/o comunidad, es factible pensar en proyectos de desarrollo, con un modelo que parta del núcleo mismo del tejido social y no con base en los paradigmas del capitalismo a ultranza. Martín Barbero con claridad ha expresado:

La tragedia es que cuando pensamos en lo popular, siempre pensamos en conservar, no en desarrollar, no en las capacidades de innovación que hay ahí mismo, sino sólo en lo que en esa cultura hay la posibilidad de conservar [...] esto sería el paradigma del museo. Yo no tengo nada en contra del museo, pero el museo no es vida.³¹

De esta manera se rompe precisamente el esquema de la “preservación” en la perspectiva de la mera contemplación. En el caso de una lengua la *preservación* que interesa es aquella que la mantiene viva, dinámica, capaz de nutrirse y de ser una vía de expresión vital en permanente retroalimentación y desarrollo, precisamente a través de su uso y aprovechamiento socio-comunicacional. Todo lo cual es posible con el *quichua* de acuerdo a lo que ya en su momento manifestó el célebre Juan León Mera³².

2.2. Referencias históricas sobre el quichua

A lo largo de la historia, las lenguas nativas se han modificado como parte del sincretismo cultural entre diferentes pueblos y naciones. Sincretismo que a veces se ha suscitado por medio de las guerras o como consecuencia del sometimiento a pueblos³³; otras veces por los fenómenos migratorios³⁴; y en la actualidad también por la

³⁰ Jesús Martín Barbero, “Pre-textos, conversaciones sobre las comunicaciones y sus contextos”, segunda edición, (Santiago de Cali: Universidad del Valle, 1996), 48

³¹ *Ibíd.*, 50.

³² Anita Krainer, *Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador*, 23.

³³ Por ejemplo la invasión y conquista de España a lo que hoy se conoce como América.

³⁴ Provocado por guerras, desplazamientos forzados, sequías, desastres naturales, etc.

exposición preferencial a material bibliográfico, comunicacional y de entretenimiento en la lengua socialmente dominante a nivel nacional³⁵.

La lengua ancestral que hablaban en la zona de Zumbahua antes de la llegada de los españoles es el cara, yumbo o colorado. Otto von Buchwald, en sus “Notas etnográficas” identifica a los Colorados con los Caras y señala su área de expansión: “Desde la boca del Guayas, hasta más allá de Quito; sobre el Sur de Colombia y todavía se encuentra en Cali que es el mismo con que los Colorados daban al pueblo de Santo Domingo”³⁶. La lengua quichua llega hasta el norte del Ecuador, con la consolidación de la expansión del Tahuantinsuyo a mediados del siglo XV:

La lengua quichua fue traída por los incas, por ellos fue impuesta a los vencidos; por ellos fue generalizada en las provincias conquistadas. Más tarde, los sacerdotes católicos no solo la propagaron y difundieron, sino que autoritariamente la convirtieron en lengua general y obligatoria para los indios³⁷.

Después de la invasión española, con el Tercer Concilio de la Iglesia Católica en el siglo XVI, se promulgó un conjunto de ordenanzas para los sacerdotes católicos. Una de ella especificaba que era obligatorio aprender lenguas nativas como medio de evangelización en el proceso “civilizador”. En este proceso muchos religiosos escribieron textos en lenguas indígenas. Lo que permitió la supervivencia de varias lenguas, y en este caso es el quichua.

Lamentablemente, en la cédula de 1770, el Rey Carlos III, ordena la castellanización general de sus colonias americanas, en desmedro de las lenguas vernáculas. Cuando aparece la República, según el artículo 12 de la Constitución del 23 de septiembre de 1830, saber leer y escribir es un requisito indispensable para ser considerado ciudadano. En el documento no especifica “en castellano”, pero se sobreentiende aquello por cuanto en aquella época las lenguas nativas no eran tomadas en cuenta oficialmente.

³⁵ Es prácticamente inexistente en las películas de cine, en los programas regulares de televisión y en los textos bibliográficos científicos la presencia del quichua, shuar, tsafiki y de cualquier otra lengua ancestral del Ecuador.

³⁶ Alfredo Costales Samaniego y Dolores Costales Peñaherrera: “Etnografía, Lingüística e Historia antigua de los Caras o Yumbos Colorados. (1534-1978)”, lo puede encontrar en: https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1327&context=abya_yala. Visto el 19 de julio de 2018.

³⁷ <https://www.monografias.com/trabajos72/incas-ecuador/incas-ecuador2.shtml>. Visto el 24 de julio de 2018.

La mayoría de los criollos próceres de la independencia y fundadores de las nacientes Repúblicas se identificaban a sí mismos como europeos americanizados, abriendo una brecha y distancia frente a los indígenas americanos. Para ellos, la religión católica y el castellano eran emblemas de la naciente nación. Las lenguas aborígenes no solamente estaban fuera de cualquier ámbito académico, salvo casos excepcionales, sino que además estaban excluidas del medio social dominante, invisibilizadas en las leyes, despreciadas como consecuencia de la prevalencia eurocentrista y en algunos casos perseguidas inclusive³⁸.

Lo interesante es que en la Constitución de 1945, promulgada gracias a la revolución progresista de mayo, en su artículo 5 se estableció que *“se reconoce al quichua y demás lenguas aborígenes como elementos de la cultura nacional”*. Lamentablemente un año después en la Constitución de 1946, se abolió dicho contenido. Pero en el Ecuador, desde la década de los años veinte del siglo pasado, ya había empezado a discutir sobre la importancia de las lenguas originarias, como elemento sustancial de la cultura e identidad de una nación. Los movimientos indígenas agrupados a través de la Federación Ecuatoriana de Indios FEI, con el liderazgo de Jesús Gualavisí, Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña destacaban lo sustancial de que sus pueblos aprendan a leer y escribir.

Para Dolores Cacuango, la educación *“no solamente era un espacio para leer y escribir, implicaba también una revitalización de lo indio, un espacio de resistencia e insurgencia materializado a través del idioma, no solamente por la enseñanza en quichua, sino [...] porque iba de la mano con las prácticas y costumbres del mundo indígena”*³⁹. La lideresa indígena también valoraba el aprendizaje del Castellano, pues decía: *“Aunque sean letras de nuestros enemigos hay que aprender a leer y escribir para no dejarse robar por los enemigos, los hacendados”*⁴⁰.

Las escuelas indígenas interculturales bilingües fundadas en la zona de Cayambe por Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña fueron cerradas por la dictadura militar en

³⁸ Inti Cartuche Vacacela, artículo: “La cuestión de los idiomas indígenas”, publicado el 05 de octubre de 2017, revista digital: “Línea de Fuego”. Lo puede encontrar en: <https://lalineadefuego.info/2017/10/05/la-cuestion-de-los-idiomas-indigenas/> Visto el 25 de enero de 2019.

³⁹ Verónica Salgado Díaz, *Dolores Cacuango, Mama Dulu, en la memoria oral de su pueblo*. Tesis (Quito, UASB, 2015), 51.

⁴⁰ César Pilataxi, citado por ibíd., 47.

el año de 1963, por considerarse focos comunistas⁴¹. Posteriormente se crearon las Escuelas radiofónicas populares del Ecuador (1964); el Sistema Radiofónico Shuar (1972), el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (1974), entre otras iniciativas.

En la Constitución de 1979, se plasman las mismas palabras que en la de 1945, pero como parte del artículo 1: *“El idioma oficial es el castellano. Se reconocen el quichua y demás lenguas aborígenes como integrantes de la cultura nacional”*.

En ese mismo año (1979) se implementa el primer programa de alfabetización bilingüe. *“En 1982 un Acuerdo Ministerial oficializaba la educación bilingüe bicultural en las zonas de predominante población indígena”*⁴². En esa época se comenzó a posicionar el tema de los idiomas ancestrales y la relación intercultural, para fortalecer entre otras cosas la integración de un país y la identidad de cada grupo étnico. *“En 1983 con la reforma del artículo 27 de la Constitución de la República, a la educación bilingüe para la población indígena se le atribuye el objetivo de la relación intercultural”*⁴³

Cinco años más tarde, en 1988, se dio el “gran paso”, se crea la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, como institución descentralizada, con autonomía técnica, administrativa y financiera. En 1993, se oficializó el MOSEIB, (Modelo del sistema de educación intercultural bilingüe), proporcionándole entre otras facultades, la rectoría para establecer sus políticas educativas y desarrollar sus propios diseños curriculares.

La autonomía presupuestaria que en 1988 se dio a la educación bilingüe, fue casi como otorgar un ministerio aparte a los líderes de organizaciones indígenas (CONAIE o FENOCIN por ejemplo), lo que indirectamente permitió fortalecer enormemente a las bases sociales indígenas, pues las mismas instalaciones destinadas para la educación servían para las asambleas indígenas-campesinas de cada comunidad. También tenían la facultad de diseñar los perfiles para contratar personal docente para las diferentes direcciones provinciales.

Al fortalecerse las organizaciones indígenas-campesinas de base, simultáneamente germinaron las organizaciones de segundo y tercer grado como las federaciones (a nivel provincial o regional) y la confederación (a nivel nacional). Y no

⁴¹ Andrés Sánchez Reinoso, “Vida y obra de Dolores Cacuango”, video en youtube, género de *docuficción*, categoría ONG y activismo, 22 de marzo de 2012, 16:46, <https://www.youtube.com/watch?v=JijsNcEHxMc>.

⁴² José Sánchez-Parga, “Educación Indígena en Cotopaxi”, Avances políticos y deudas pedagógicas” (Quito: Centro Andino de Acción Popular, 2005), 17.

⁴³ *Ibíd.*

solo eso, la fuerza y representatividad fue tan grande que conformaron un brazo político para tener presencia en diferentes procesos electorales del país. Y desde esa nueva realidad también engendraron las condiciones para emprender el gran levantamiento indígena de 1990.

En la Constitución Política del Ecuador de 1998 se profundiza el valor a las lenguas ancestrales. En la parte de la “Introducción” se menciona: “*El pueblo del Ecuador proclama su voluntad de consolidar la unidad de la nación ecuatoriana en el reconocimiento de la diversidad de sus regiones, pueblos, etnias y culturas*”. Esto constituye un gran avance. También en el Título 1, de los Derechos Fundamentales se especifica:

Art. 1.- (tercer inciso): El Estado respeta y estimula el desarrollo de todas las lenguas de los ecuatorianos. El castellano es el idioma oficial. El quichua, el shuar y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas, en los términos que fija la ley.

Es innegable que la Constitución de 1998 tuvo avances significativos en cuanto a los derechos de los pueblos ancestrales, ya que incorpora un capítulo entero⁴⁴ con el tema: *Los derechos colectivos de los pueblos indígenas y negros o afroecuatorianos*. En su artículo 84, por ejemplo, varios literales que hablan del avance en cuanto a los derechos de estos pueblos tradicionalmente excluidos o relegados. Entre otros que se refieren más a temas de los derechos sobre las tierras, mencionaré las que mencionan aspectos culturales y de la lengua ancestral:

Numeral 1: Mantener, desarrollar y fortalecer su identidad y tradicional en lo espiritual, cultural, lingüístico, social, político y económico.

Numeral 11: Acceder a una educación de calidad. Contar con un sistema de educación intercultural bilingüe.

Cinco años más tarde, en el año 2003, la DINEIB obtuvo recursos para financiar material pedagógico quichua-español como el *kukayu pedagógico*, el que constaba de 54 textos educativos; también la academia de Kamachi ALKI a nivel nacional, para la consolidación del idioma kichwa a nivel oral y escrito⁴⁵, entre otros proyectos.

⁴⁴ Capítulo 5 del Título III (*De los Derechos, Garantías y Deberes*), Arts. 83-92.

⁴⁵ MOSEIB, Ministerio de Educación, Acceso: 19 de abril de 2018.

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>

En la Constitución promovida por el gobierno de la *Revolución Ciudadana*, promulgada en octubre de 2008, los derechos colectivos de las minorías étnicas tienen un mayor reconocimiento en numerosos apartados. Respecto de las lenguas ancestrales priorizamos los siguientes artículos:

Art. 343.- (inciso final): El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

Art. 347.- Será responsabilidad del Estado: (...) **9.** Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

En el año de 2012, bajo la premisa de que la educación de los indígenas es de baja calidad y de que los estudiantes indígenas están en desventaja frente a los mestizos para ingresar a la universidad, el gobierno nacional privó de dicha autonomía presupuestaria y administrativa a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y se crea en su reemplazo la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, unidad dependiente del Ministerio de Educación, teniendo como misión seguir los lineamientos de la nueva planificación territorial y de desconcentración administrativa, financiera y jurídica a través de zonas, distritos y circuitos.

En esa época, la rectoría de la educación lo asume el gobierno central, amparado en el artículo 344 de la Constitución de 2008: *“El Estado ejercerá la rectoría del sistema a través de la autoridad educativa nacional, que formulará la política nacional de educación”*.

En reemplazo de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, se crea la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, con capacidad de rectoría y de gestión muy limitada, pues los principales lineamientos provienen del sistema nacional de educación, el que está centrado en la educación con visión mestiza.

2.3. Apuntes sobre la educación intercultural en el Ecuador

En nuestro país, la coexistencia y convivencia de varias culturas en un mismo espacio social, hace crucial el concepto de ‘intercultural’ –término frecuente en la

Constitución de 2008– el que hace alusión a la comprensión del ‘otro’ (Salas: 2006), el prefijo ‘inter’ se refiere a un tipo de contacto entre una o más culturas. Se entiende que este contacto o relación entre culturas debe desarrollarse en un entorno de mutuo respeto y armonía, donde prevalezca el diálogo en igualdad de condiciones.

A inicios de los ochentas se comienza a hablar de la educación intercultural en América Latina⁴⁶, y se hace uso del término intercultural para referirse a los procesos educativos con identidad cultural. Según Catalina Vélez, en el caso del Ecuador, la educación intercultural bilingüe, está relacionada con un proceso articulado y organizado que trabaja en función de los requerimientos sociales hacia el Estado, pretendiendo generar la conciencia de que lo étnico es algo que le atañe a todos los ecuatorianos y no solo a los pueblos indígenas⁴⁷.

Desde la Constitución de 2008, la interculturalidad ha significado un contenido clave y en un eje transversal del “*Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013: Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural*”⁴⁸, razón por la cual se implementan desde diferentes instancias del Estado, acciones afirmativas a favor de las minorías étnicas tradicionalmente excluidas.

También hay un reconocimiento a las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianos y montubios como sujetos con derechos colectivos, e incorpora el paradigma del *sumak kawsay* (*buen vivir*) como el objetivo a ser alcanzado por un régimen de desarrollo, lo cual implica “*que las personas comunidades, pueblos y nacionalidades gocen efectivamente de sus derechos, y ejerzan responsabilidades en el marco de la interculturalidad, del respeto a las diversidades y de la convivencia armónica con la naturaleza*”⁴⁹.

⁴⁶ Vera María Ferrão Candau, *Educación Intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales* (Valdivia: Andros Impresores, 2010), 337.

⁴⁷ Catalina Vélez V., “La Interculturalidad en las Reformas Curriculares para la Educación Básica de Ecuador, Perú y Bolivia: consideraciones críticas” (tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2002. <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/1173/1/T0334>).

⁴⁸ Se trata de promover la construcción de una sociedad que profundice la democracia y amplíe su incidencia en condiciones de radical igualdad social y material. Se necesita del fortalecimiento de la sociedad –u no del mercado (como en el neoliberalismo) ni del Estado (como en el denominado “socialismo real”- como eje orientador del desenvolvimiento social. Este fortalecimiento consiste en promover la libertad y la capacidad de movilización autónoma de la ciudadanía para realizar voluntariamente acciones cooperativas, individuales y colectivas, de distinto tipo. Capacidad que exige que la ciudadanía tenga un control real de uso, de la asignación y de la distribución de los recursos tangibles e intangibles del país.

⁴⁹ Ecuador, *Constitución Política de la República del Ecuador*, artículo 275.

La ‘interculturalidad’ se discutió de manera significativa en foros y debates políticos y académicos desde la década de los noventa en el Ecuador, fruto de esto, es que la concepción del respeto y valoración a las diferentes culturas, fue ganado terreno paulatinamente en el marco legal del Ecuador. Esta nueva corriente o tendencia se discurrió y transversalizó en las políticas educativas. Tan es así, que el cuerpo legal de la educación creada en el año de 2011 lleva el nombre de “*Ley Orgánica de Educación Intercultural*”⁵⁰, la misma que dispone que en el currículo del sistema nacional de educación se incorporen las diferentes expresiones culturales de los diferentes pueblos y nacionalidades del Ecuador (visibilización) y se garantice la inclusión a niños y jóvenes en el sistema nacional de educación formal en concordancia con lo establecido en los artículos 27 y 28 de la actual Constitución de la República del Ecuador, promulgada en 2008.

Al respecto cabe preguntarse: *¿cómo encaja la educación intercultural con el propósito de la educación en general?* Desde mi punto de vista, la educación debe servir para aprender a vivir y para ganarse la vida. Si parte de ese ‘aprender a vivir’ incluye relacionarse ‘interculturalmente’, lo que corresponde es que en primer lugar el individuo se reconozca a sí mismo y a su origen cultural. Solo así se puede amar lo propio, y después de este ejercicio es debe desarrollar la capacidad de reconocer e interactuar con los demás en condiciones de igualdad. En cambio, *aprender a ganarse la vida*, no solo implica adquirir capacidades de ‘hacer algo’ para poder ofertar productos o servicios en un mundo globalizado capitalista post industrial, sino al mismo tiempo adquirir una conciencia crítica del entramado de la sociedad, de tal manera, que le permita justamente cuestionar los sistemas preestablecidos.

De ahí la importancia de sacar a la luz los postulados de Freire, en cuanto a una educación liberadora y dialógica, toda vez que realizar un análisis teórico contextual de su obra nos permite elevar el nivel de conciencia sobre la interacción de cada individuo frente a su realidad y su entorno. Para Freire:

La formación técnico-científica no es antagónica con la formación humanista de los hombres, desde el momento en que la ciencia y la tecnología, en la sociedad

⁵⁰ En primer debate se realizó el 16 de diciembre del 2009; se publicó en el registro oficial, el jueves 31 de marzo de 2011.

revolucionaria, deben estar al servicio de la liberación permanente, de la humanización del hombre.⁵¹

Sin embargo, también se presenta el problema de que la *interculturalidad* puede tornarse en un discurso que, en nombre del diálogo intercultural, no pase de ser un analgésico ante las tensiones sociales y un distractor de las grandes asimetrías económicas. Insisto, la dificultad es que puede resultar una estrategia de asimilación de los grupos socioculturales subalternizados hacia la cultura hegemónica y así mantener la ‘paz social’. Al respecto, Fidel Tubino afirma:

La asimetría social y la discriminación cultural no permiten un diálogo intercultural auténtico. Por eso no hay que comenzar por el diálogo, sino por cuestionarnos cuáles son las condiciones existentes de diálogo. O, para ser más precisos, es necesario exigir que el diálogo entre culturas sea, en primer lugar, un diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc., que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia se hace hoy imprescindible para que no caigamos en la ideología de un diálogo descontextualizado, que se limita a favorecer los intereses creados de la civilización dominante, y que no toma en consideración la asimetría de poder que hoy reina en el mundo. Para que el diálogo sea real, es necesario hacer visibles las causas del no diálogo, lo que pasa, necesariamente, por un discurso de crítica social.⁵²

Partiendo del criterio de Tubino, habría que analizar si es que en el Ecuador hay las condiciones culturales, económicas, militares y de poder en sí, para que se desarrollen los mencionados diálogos interculturales en igualdad de condiciones.

Ahora bien, por los procesos históricos generados desde el coloniaje, todo indica que “*el constructo de la raza de la población no indígena ni afrodescendiente*” también estableció una suerte de “*ordenamiento y jerarquización*” al interior de la sociedad ecuatoriana, en el que “*la educación decimonónica jugó un papel trascendente en el hecho de occidentlizar y homogenizar a las sociedades diversas*”⁵³.

Ante una realidad como la indicada, el *quichua* aparece más bien como un recurso de resistencia y vínculo cohesionador de quienes sufrieron los embates no solo

⁵¹ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 144.

<http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

⁵² Fidel Tubino, “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”. *Organización de Agustinos de América Latina*, Perú, enero de 2005, párr. 7, <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.

⁵³ Silvina Corbetta et al. *Educación Intercultural Bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos (Avances y desafíos)* (s/l, CEPAL, 2018), 11.

del coloniaje en sus más brutales mecanismos de dominación y etnocidio, sino además de quienes han debido enfrentar las formas sofisticadas de aculturación.

Siendo complejo el contexto de lo intercultural, más aún si existe un legado de supervivencia antes que de protagonismo en el caso de las culturas históricamente oprimidas, la lengua sigue siendo un factor esencial del reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.

Amén de que en el caso ecuatoriano las lenguas originarias se encuentran en desventaja frente al español, ha de observarse que en el caso de los indígenas de Zumbahua, su lengua originaria (quichua) les sirve para comunicarse principalmente con sus familiares y los miembros de su comunidad, mientras que el español les sirve para hablar con los mestizos hispanohablantes y como lengua de apertura para el exterior de su comunidad, no solo para el resto del país, sino también para hablarlo en muchas otras partes del mundo⁵⁴. Por otra parte, el mestizo hispanohablante no tiene la necesidad de aprender el quichua para dirigirse a los indígenas de Zumbahua. Aquí se visibiliza una desventaja y debilidad del quichua y de las demás lenguas ancestrales del Ecuador en comparación con el español.

Cabe recalcar que las lenguas originarias constituyen el elemento clave para que a un pueblo se lo reconozca como nacionalidad. Uno de los problemas que se vive la sociedad ecuatoriana y el mundo entero, es que muchas lenguas ancestrales están en peligro de desaparecer, y éstas se consideran no solo como un medio de comunicación sino como una manera de comprender la cosmovisión y la filosofía de muchos pueblos. Hay varias razones por las que se podría explicar el fenómeno.

Las causas de la progresiva desaparición de las lenguas ancestrales tienen varias aristas, no solo se le puede atribuir a falencias del sistema educativo, sino a muchas otras, quizás más relevantes, como la migración interna, la globalización, los medios de comunicación, el cine, internet, pero principalmente a la poca utilidad para el diario vivir.

Sin embargo, es probable que con nuevas políticas estatales se pueda revertir esta situación:

No es solo falta de apoyo estatal, sino que las mismas comunidades han contribuido a que las lenguas nativas estén al borde del aniquilamiento. La globalización, la migración del campo a la ciudad, y la arremetida de culturas foráneas han llevado a que los propios indígenas pierdan su identidad idiomática, la escondan por vergüenza ante la discriminación y adopten otras lenguas como

⁵⁴ Según el Instituto Cervantes, se calcula que hay 559 millones de hispanohablantes en el mundo.

símbolo de progreso. La extinción de varias lenguas ancestrales, incluido el quichua se podrían dar en apenas unos 30 años.⁵⁵

La escuela puede ser un instrumento que permita fortalecer el uso de las lenguas ancestrales u otras expresiones culturales, o también ser un espacio que debilite el uso de las mismas. La normativa legal del Ecuador promueve una educación en la que se valora las diferentes expresiones culturales, y por lo tanto sus lenguas ancestrales. Tal como se citó en líneas anteriores, el artículo 347 numeral 9 de la Constitución vigente, entre las responsabilidades del Estado consagra el imperativo de garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe (SEIB), lo que deviene en la obligatoriedad de que en las entidades educativas que forman parte de dicho sistema se utilice como lengua principal de las entidades educativas “*la de la nacionalidad respectiva*”, en cuyo caso el castellano viene a ser un idioma de “*relación intercultural*”.

También, el artículo 92 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) establece: “*El currículo de educación intercultural bilingüe estará conformado por el currículo nacional y el currículo de educación intercultural bilingüe*”.

Pese a estos avances alcanzados en materia constitucional y de derechos, la reducción de establecimientos comprendidos dentro del SEIB debilita la concreción de las normas constitucionales invocadas, lo que deviene en la imposibilidad práctica de asegurar desde el Sistema Nacional de Educación (SNE) la preservación y desarrollo de las lenguas ancestrales. Este cuestionamiento forma parte precisamente del objeto de investigación contemplado en esta tesis, toda vez que la U.E.M.T. no forma parte del SEIB sino únicamente del SNE.

2.4. El multilingüismo como estrategia para evitar la desaparición de las lenguas ancestrales

Se entiende por *multilingüismo* a la “*coexistencia de varias lenguas en un país o territorio*”⁵⁶. Al tratarse de un mismo pueblo, comunidad o conglomerado social, ha de entenderse que el multilingüismo reside en la capacidad de esas personas para manejar

⁵⁵ Fernando Cabascango, EFE – Quito- Diario el Universo, 21 de febrero de 2013. <https://www.eluniverso.com/2013/02/21/1/1447/lenguas-ancestrales-ecuador-reclaman-espacio-extinguirse.html>

⁵⁶ Real Academia Española, “Multilingüismo” en *Diccionario de la lengua española*, actualización 2018, párr. 1, <https://dle.rae.es/?id=Q4IeqhF>.

más de una lengua. Este dominio lingüístico debe estimarse como resultado del contacto de las personas de una determinada población con más de una lengua.

Desde la neurociencia, se considera que el multilingüismo o plurilingüismo proporcionan ventajas neurocognitivas para el aprendizaje de más lenguas. Cuanto más estímulos externos reciba el cerebro, será mayor el número de conexiones cerebrales y por lo tanto habrá mayor desarrollo cognitivo⁵⁷. Como el cerebro posee neuroplasticidad, se puede entrenar como cualquier músculo, y considerando que el cerebro jamás termina de madurar, el aprendizaje es posible durante toda la vida. Estudios también han demostrado a través de magnetoencefalografías que hay un córtex específico para varios idiomas, en las personas bilingües o trilingües nativas. Mientras que en las personas que aprendieron la segunda lengua tardíamente, sendas lenguas se encuentran en córtexes diferentes. Por esta razón, el aprender lenguas extranjeras cuando se es adulto puede costar más tiempo, porque se usan dos entornos neuronales distintos.

Natalia López Zamarvide, del Centro Aragonés de Lenguas Extranjeras para la Educación, nos da a conocer los múltiples beneficios de manejar dos o más idiomas⁵⁸. El dominio de varias lenguas desde temprana edad permite un mayor acceso a formas alternativas de organizar la mente, pues se torna más flexible, altamente adaptable, permite ver el mundo con otros ojos. Además, los plurilingües suelen ser habilidosos con las TIC, ya que están acostumbrados a trabajar con diferentes lenguajes y códigos.

También resuelve con mayor prolijidad problemas relacionados con la función ejecutiva, adquiere habilidades de pensamiento abstracto, la elaboración de hipótesis, pueden diferenciar la información relevante de la irrelevante, y concentrarse más en lo que consideren prioritario. Adquiere capacidades metalingüísticas, se vuelve más capaz de leer entre líneas, hacer deducciones, ver los subtextos, ir más allá del mensaje literal. Los multilingües son más capaces de decodificar el lenguaje tanto verbal como no verbal, y por tanto interpretan mejor las intenciones de los otros. También puede filtrar, recuperar y retener mejor la información.

En síntesis, cuando los individuos aprenden desde temprana edad dos o más idiomas, les es más fácil aprender cualquier otro idioma y además se les desarrolla el cerebro para interpretar con mayor rapidez y facilidad diferentes códigos. He ahí la

⁵⁷ Natalia López, *Plurilingüismo y las ventajas neurocognitivas*, 2018.

⁵⁸ Natalia López, *Plurilingüismo y las ventajas neurocognitivas del aprendizaje de otras lenguas*. Acceso: 21 de junio de 2018. <https://natalialzam.wordpress.com/2015/03/24/plurilinguismo-y-las-ventajas-neurocognitivas-del-aprendizaje-de-otras-lenguas/> .

necesidad de generar una visión de repensar una visión educativa que tenga un componente multilingüístico.

En la actualidad, es pertinente para una comunidad, pueblo, nacionalidad o un país, no pensar en el monolingüismo, ni tampoco conformarnos con el bilingüismo, sino que sería mucho más provechoso –y tomando en cuenta en una sociedad cada vez más cosmopolita- que se promueva el multilingüismo.

Una definición básica de *lengua materna* la encontramos en los siguientes términos:

Es la primera lengua o idioma que una persona aprende. También se trata de aquella lengua que se adquiere de manera natural por medio de la interacción con el entorno inmediato, sin intervenciones pedagógicas y sin una reflexión lingüística desarrollada de forma consciente.⁵⁹

Bajo la premisa enunciada, se puede recapitular que la *lengua materna* es la lengua primigenia, la primera de las lenguas con la que se tiene contacto y se aprende, es aquella que otorga identidad, permite nombrar las personas y todo lo que nos rodea, y es también la que permite fortalecer la autoestima individual y colectiva; en cambio una lengua de integración de un país permite fortalecernos como Estado-Nación: el español; la tercera lengua puede ser la de relación con otros horizontes del mundo, lo cual permite a las personas que se están formando no quedarse atrás en cualquier fase de la globalización. “*Las identidades modernas eran territoriales y casi siempre monolingües, mientras que las identidades posmodernas son transterritoriales y multilingües*”⁶⁰

El multilingüismo describe el hecho de que una persona o grupo de personas sea capaz de hablar varios idiomas. En la Unión Europea, por ejemplo, con el propósito de evitar la desaparición de numerosos idiomas, se han planteado que todos hablen al menos dos idiomas, además de su idioma materno:

A partir de la resolución del 2009, insistieron en la necesidad de reconocer la igualdad entre las lenguas oficiales de la UE en todos los aspectos de la actividad pública; y también considera que la diversidad lingüística de Europa constituye un activo cultural importante y que sería inapropiado que la Unión Europea se restringiera a una sola lengua principal.

⁵⁹ ECURED: Enciclopedia cubana. Lo puede encontrar en: https://www.ecured.cu/Lengua_materna.

⁶⁰ Néstor García Canclini (1995: 30-31), citado por Philip Schlesinger y Nancy Morris en “*Fronteras Culturales, identidad y comunicación en América Latina*”. Universidad de Colima, México, 1997, p. 70.

Recuerda que la importancia del multilingüismo no se agota en los aspectos económicos y sociales, sino que también deben tenerse en cuenta la creación y la transmisión en el ámbito cultural y científico, así como la importancia de la traducción, tanto literaria como técnica, en la vida de los ciudadanos y para el desarrollo a largo plazo de la UE; recuerda asimismo que es igualmente importante el papel que desempeñan las lenguas en la formación y la consolidación de la identidad⁶¹.

Ya se ha mencionado que varias lenguas en el Ecuador están en peligro de desaparecer, ante lo cual se puede ver en el *multilingüismo* una alternativa de políticas y medidas orientadas a salvaguardar este patrimonio intangible, lo que implica la necesidad de promover que la población hable dos o más idiomas aparte de la lengua materna.

Una mayor eficacia en la aplicación y observancia de las políticas educativas inherentes al multilingüismo constituye una alternativa latente para evitar la desaparición sistemática de las lenguas ancestrales no solamente en el Ecuador, sino también en el mundo entero.

La coexistencia armoniosa de diversas lenguas en un país constituye una aspiración legítima en un Estado Plurinacional e Intercultural como el Ecuador. El multilingüismo tiende puentes entre diferentes países, facilita la relación intercultural, mejora sustancialmente las oportunidades para conseguir empleo y facilita el acceso a servicios y derechos, entre muchas otras ventajas sociales y productivas; sin embargo, todas estas bondades en la realidad del mundo globalizado solamente se producen a través del relacionamiento de lenguas dominantes o con un estatus social privilegiado en un determinado país o región (como sucede con el inglés, chino, español, francés). Por consiguiente, para la recuperación de la lengua ancestral se requiere de su resignificación social dentro de la propia comunidad y del país a los que pertenece, basada en un enfoque que vaya mucho más allá de la mera preservación, tipo registro histórico⁶², sino que sobre todo pueda inmersarse en una dinámica vital, contemporánea y predispuesta al relacionamiento intercultural, funcionalidad que precisamente le permite ser valorizada y retroalimentada en el concierto del *multilingüismo*.

⁶¹ Resolución del Parlamento Europeo, de 24 de marzo de 2009, *El multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*. Acceso: 22 de junio de 2018. http://www.bizkaia.eus/descargar_documento.asp?url=ogasuna%2Feuropa%2Fpdf%2Fdocumentos%2Fmult0903.doc¶m=1

⁶² J.M. Barbero, “Pre-textos, conversaciones sobre las comunicaciones y sus contextos”, 48.

En este orden de ideas, no está por demás referir el valioso aporte de investigadores de la CEPAL sobre la educación bilingüe y el enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos⁶³, tanto más que parten de un análisis holístico de la diversidad expresada en las categorías de *multiculturalidad*, *interculturalidad* y *pluriculturalidad*⁶⁴. Al respecto, es preciso citar la siguiente propuesta:

- Fortalecer la escritura y lectura en lengua materna. Tal como lo señalan los pueblos indígenas, y como lo reconoce en general la literatura especializada, resulta imprescindible fortalecer las lenguas indígenas. La UNESCO y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de México (2017) han remarcado la significativa disminución de hablantes, advirtiendo que cerca de 20 lenguas corren el riesgo de desaparecer.
- Pensar los currículos con la incorporación de las epistemes de los propios pueblos indígenas. Esto prioriza la necesidad de incorporar otras formas de conocer no occidentales a los planes de estudio no solo de escuelas con mayoría indígena, sino más allá de la modalidad educativa (EIB), de modo que tales conocimientos y saberes puedan ser transversales a todo el sistema educativo. Esto amortigua las estereotipaciones construidas históricamente y fortalece la legitimidad como pueblo en tanto productor de propios sistemas de conocimiento.
- Incorporar en los currículos, planes y programas de todos los niveles, las problemáticas específicas que afectan a los pueblos indígenas. Como se advierte en el capítulo I, uno de los problemas históricos que constituye el eje de las demandas es el derecho a la tierra y al territorio. Las condiciones de precariedad de posesión de tierras es un problema de largo plazo y es necesario concientizar acerca de ello en el ámbito educativo. Este punto refuerza la idea de la construcción de políticas educativas con activa participación de los miembros de pueblos indígenas.

Es innegable que los aspectos citados por los autores en referencia comprende respuestas a las grandes preocupaciones sobre la problemática de la lengua ancestral marginada o en desuso, pero además lo hace de forma integral, incluyen aspectos históricos, educacionales e identitarios como parte de un universo cultural, que este caso se sitúa al de los pueblos indígenas, cuyo reconocimiento y valorización ha de ser, no solo punto de partida, sino expresión propiamente dicha de una auténtica relación intercultural, que solo puede ser validada bajo tales premisas.

⁶³ Silvina Corbetta et al. “*Educación Intercultural Bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos (Avances y desafíos)*”. CEPAL, s/l, 2018.

⁶⁴ *Ibíd.*, p. 18.

CAPÍTULO III: Entorno de la Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá

3.1. Datos geográficos y demográficos

La Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá (U.E.M.C.T.), se encuentra ubicado en la parroquia rural de Zumbahua, cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi, la misma que se encuentra situada en el centro norte de la sierra ecuatoriana.

Gráfico 2

Mapa político de la provincia de Cotopaxi

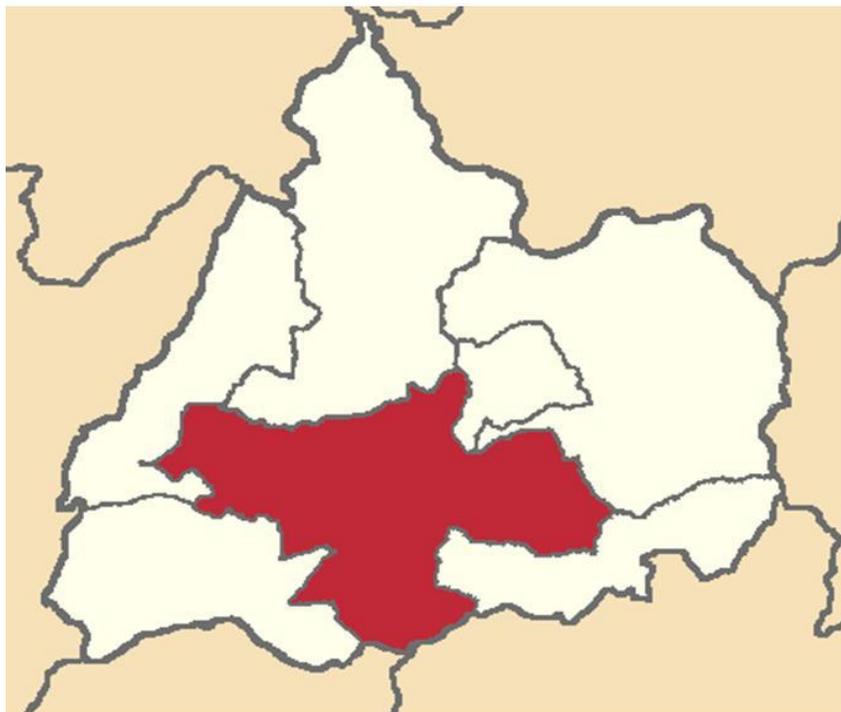


Fuente: es.wikipedia.org/wiki/Provincia_de_Cotopaxi

La capital de Cotopaxi es Latacunga. Según los datos del INEC del último censo poblacional realizado en el país en el año 2010, cerca de 409.205 personas habitan en esta provincia, de las cuales 198.625 son hombres y 210.580 son mujeres. Según las estadísticas del censo ibídem, la provincia de Cotopaxi presenta una tasa de analfabetismo que ha reducido gradualmente entre 1990 y 2010, situándose en un 13,6%.

En lo que respecta al cantón Pujilí, cantón perteneciente a la provincia de Cotopaxi, se tiene que su cabecera cantonal es la ciudad de Pujilí, la misma que se ubica a 2.961 msnm, en las laderas del monte Sinchahuasín. Ésta fue fundada en el año de 1657.

Gráfico 3
Cantón Pujilí



Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Cant%C3%B3n_Pujil%C3%AD

De acuerdo a los datos del referido censo de 2010, realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), la población total del cantón Pujilí es de 69.055 habitantes, de los cuales 36.319 son mujeres y 32.736, hombres. El 14,6% de la población vive en zonas urbanas mientras que el 85,4% en zonas rurales.

La mayoría de la población se concentra en la cabecera cantonal, que contiene al 48.41% de la población total, mientras que el resto se distribuye en las demás parroquias de la siguiente manera: Angamarca: 7,60%; Guangaje; 11,62%; La Victoria: 4,37%; Pilaló: 3,82%; El Tingo: 5,87%; y, **Zumbahua**: 18,31%.

Pujilí es un cantón de la la sierra centro del país, donde la agricultura es la principal actividad económica. Su fuerza laboral se encuentra principalmente en la zona rural.

Según el último censo poblacional (2010), el 77% de la población es pobre, mientras que la desnutrición crónica llega al 70%. Sobre el flagelo de la desnutrición infantil, se ha expresado lo siguiente:

Los efectos de la desnutrición en la primera infancia (0 a 8 años), pueden ser devastadores y duraderos. Pueden impedir el desarrollo conductual, cognitivo y el rendimiento escolar. Si el niño no está alimentado en este lapso, puede tener un efecto profundo en su salud, así como en su adaptabilidad para aprender, comunicarse, pensar analíticamente, socializar efectivamente y adaptarse a nuevos ambientes.⁶⁵

Por otro lado, se tiene que en el cantón Pujilí la población asiste a 174 establecimientos educativos. Su población escolar es de 20.860 estudiantes; la mayoría de ellos concurren a establecimientos fiscales (20.237), mientras que 339 alumnos acuden colegios particulares y tan solo 284 alumnos a centros educativos fiscomisionales.

La población tiene un promedio de escolaridad de 6,5 años para hombres y 5,2 años para las mujeres. (SENPLADES: 2014). Según el censo del 2010 (INEC) posee una tasa de analfabetismo de 24,30%. En el Cantón 12.988 personas no saben leer ni escribir; de ellas 8.428 son mujeres y 4.560 son hombres.

En cuanto a la parroquia de Zumbahua, ésta fue creada mediante acuerdo publicado en el Registro Oficial Número 88 de 26 de junio de 1972. Posee una superficie de 210,06 km². Al norte limita con la parroquia de Chugchilán; al sur colinda con la parroquia de Angamarca y la Matriz del cantón Pujilí, así como con la parroquia Cusubamba del cantón Salcedo; al este limita con Guangaje; y, al oeste colinda con las parroquias Pilaló y Tingo-La Esperanza⁶⁶.

Esta parroquia se encuentra ubicada en un rango altitudinal entre los 2080 y 4480 msnm aproximadamente y su temperatura oscila entre los 10° y 14° (el frío y la neblina son características ambientales predominantes). El 38% del territorio, posee pendientes que fluctúan entre el 25 y el 50%, lo que permite actividades agropecuarias pero muy limitadas como el pastoreo de ganado. Solo un 18% del territorio tiene pendientes que fluctúan entre el 0 y 5%, lo cuál sería apto para actividades

⁶⁵ Mónica Achaval, “Desnutrición y Rendimiento Escolar: dos factores más relacionados de lo que pensamos”, *UnitedExplanations*, 26 de marzo de 2015, párr. 2, <http://www.unitedexplanations.org/2015/03/26/desnutricion-y-rendimiento-escolar/>.

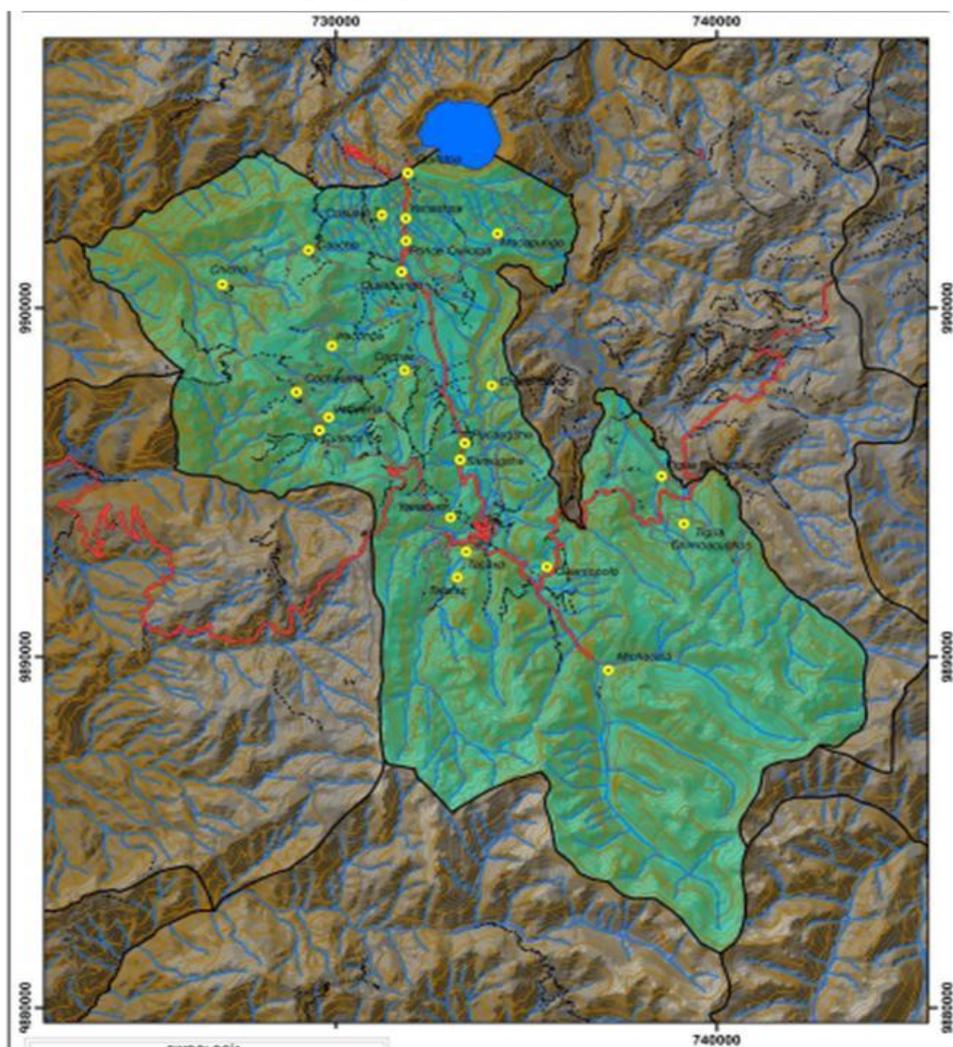
⁶⁶ Fuente: GAD-PR de Zumbahua: 2015.

agropecuarias.⁶⁷ Tanto las heladas como las sequías provocan poco beneficio en las cosechas.

Zumbahua registra en el censo de 2010 una población de 12.643 habitantes⁶⁸, la misma que está conformada por las comunidades de Michacalá, Guantopolo, Tiguan, Chimbacuchu, Rumichaca, Yanatoro, Talatac, Yanallpa, Sarausha, Chami, La Cocha y Ponce. La población es mayoritariamente joven, toda vez que el 53,38% de la población de Zumbahua fluctúa entre los 5 y 24 años de edad.

Gráfico 4

Mapa geográfico de Zumbahua



Fuente: Gad de Zumbahua, 2015

Según el censo del año 2010, el analfabetismo en la parroquia de Zumbahua llegó al 40,6%. Por esta razón Zumbahua se ubica entre las parroquias con mayor índice

⁶⁷ *Ibidem*.

⁶⁸ INEC: 2010.

de analfabetismo en el país, superando inclusive la media provincial que es de 12,57%. La tasa de analfabetismo de la población masculina está en el 28,5% mientras que la tasa de analfabetismo de la población femenina se ubica en el 50,66%. Según el mismo censo del año 2010, existen 5852 estudiantes en el sistema público y 234 estudiantes en el sistema privado.

Por otra parte, de acuerdo al censo *ibídem*, el 98,8% de los habitantes de la parroquia Zumbahua (es decir, casi toda la población) se autodefine como indígena, perteneciente al pueblo Panzaleo.

3.2. Datos económicos

En la parroquia de Zumbahua, sus pobladores indígenas eran explotados a través de la modalidad del “concertaje” hasta que se promulgaron las dos reformas agrarias (1964 y 1973) y comenzaron las luchas por la tenencia de la tierra. Después, y divididos en parcelas, los habitantes comenzaron a trabajar sus propias tierras y sembraron maíz, cebada, trigo, papas, cebolla, mellocos, ajo. También se dedicaron a la crianza del ganado ovino, porcino y bovino, de los cuales extraen los respectivos productos y sus derivados.

En la producción agrícola las actividades económicas se enfocan en la explotación de los recursos de la tierra, de aquí se obtienen: cereales, frutas, legumbres, hortalizas, pasto cultivado, fibras que se usan en la industria textilera y sobre todo cultivos de ciclo corto, entre los principales se encuentra el melloco, la papa, la quinua, maíz, fréjol, cebada, cebolla, entre otros⁶⁹.

Los productos cultivados en la parroquia Zumbahua se destinan para el abastecimiento y autoconsumo de las familias como también a la comercialización local que se da en pequeñas cantidades. El comercio local se lleva a cabo en la feria de Zumbahua que se realiza los días sábados, ésta se constituye como un referente turístico que genera también ingresos económicos para la población. La poca producción de estos productos es el resultado de los efectos extremos del cambio climático como las sequías, las heladas extremas y las plagas que afectan a las plantaciones y que muchos de los casos las echan a perder⁷⁰.

En cuanto a la producción ganadera o pecuaria se realiza en tierras comunales. También existe la elaboración de pinturas, artesanías y vestimenta de lana (sacos,

⁶⁹ Fuente: GAD-PR de Zumbahua: 2015.

⁷⁰ *Ibíd.*

ponchos, bufandas, gorros, guantes). Sin embargo la producción artesanal es escasa debido a su poca rentabilidad, a la utilización deficiente de las materias primas y a su comercialización que se realiza tan solo a nivel de las comunidades de la parroquia⁷¹.

Una fuente importante de ingresos económicos para las comunidades y la parroquia en general, es el atractivo turístico de la laguna de Quilotoa, cuyo origen es volcánico y mide aproximadamente 3 km de diámetro de aguas verdes, razón por la cual recibe visitantes tanto internacionales como nacionales, lo que hace que la parroquia incremente sus ingresos por la gran afluencia de turistas⁷².

Las comunidades indígenas de Cotopaxi poseen índices de mayor concentración de pobreza con respecto a comunidades indígenas de otras provincias del Ecuador. En el caso de Zumbahua, la pobreza crónica llega a un 78% y la pobreza inercial a un 13% de la población, lo que significa un 92% de pobres con necesidades básicas insatisfechas.⁷³

Uno de los problemas más acuciantes en las parroquias con predominio indígena de la provincia de Cotopaxi (como es el caso de Zumbahua) es el empobrecimiento sostenido, como resultado del deterioro de las condiciones de su producción agrícola. A pesar de que en la década de los ochenta se hicieron proyectos de desarrollo en Zumbahua por ser considerada una de las zonas más pobres del Ecuador, en los que han participado alrededor de 25 ONGs y un proyecto del Estado llamado ‘Foderuma’, las condiciones socio-económicas no han mejorado tal como se proyectaba.⁷⁴

3.3. Apuntes sobre la EIB en el sector

En la parroquia de Zumbahua en 1975, el equipo misionero de los salesianos junto a líderes indígenas que vivían en zonas aledañas al volcán Quilotoa, crean centros de alfabetización. Posteriormente, en 1978, junto con el Movimiento Indígena de Cotopaxi (organización que acababa de conformarse), ponen en marcha una red de escuelas que se denominaría las *Escuelas Indígenas del Quilotoa*, las mismas que 10 años más tarde (1988) fueron reconocidas por el Estado y en ese momento tomaron el nombre de *Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi SEIC*⁷⁵ (Granda: 2017). Las

⁷¹ *Ibíd.*

⁷² *Ibíd.*

⁷³ José Sánchez-Parga, “Educación Indígena en Cotopaxi. Avances políticos y deudas pedagógicas” (Quito: Centro Andino de Acción Popular, 2005), 64.

⁷⁴ *Ibíd.*, 122.

⁷⁵ El Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, SEIC, en el año 2007, llegó a atender 10.700 estudiantes en 126 instituciones educativas.

escuelas que se fundaron en los primeros años en la parroquia de Zumbahua estaban en los sectores de Iracunga y Vaquería.

Por la misma época el marco legal del país, adquiría cambios importantes en beneficio de los indígenas del Ecuador. El 12 de enero de 1982 se proclamó el Acuerdo Ministerial 0529 mediante el cual se estipuló: *“Oficializar la educación bilingüe bicultural, estableciendo en las zonas de predominante población indígena planteles primarios y medios donde se imparta instrucción en los idiomas kichwa y castellano o su lengua vernácula”*.

En 1983 se reformó el Art. 27 de la Constitución de la República que determina que *“En los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utilice como lengua principal de educación el kichwa o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural”*.

En el caso de la parroquia de Zumbahua, el Sistema Escuelas Indígenas del Cotopaxi SEIC alcanzó a tener 16 centros educativos. Cuando en 1988 fueron reconocidas como parte del sistema de Educación Intercultural Bilingüe, adoptaron la modalidad de fiscomisional, porque el Estado se responsabilizó del pago de profesores, mientras el equipo pastoral y la comunidad de la infraestructura, equipamiento y mantenimiento.

Muchas de estas escuelas eran unidocentes, otras operaban de manera semipresencial, pero tenían la virtud de que trabajaban en gran medida con maestros quichua-hablantes del sector, y trabajaban con un pènsu de estudio que alentaba en gran medida el uso del idioma ancestral. La educación que impartía el SEIC era parte de la educación compensatoria, el currículo estaba vinculado a las necesidades prácticas de las comunidades. De esta manera se considera el trabajo direccionado desde el SEIC, como un proceso educativo socializante, participativo, liberador y transformador, de acuerdo a los términos planteados por Paulo Freire⁷⁶.

Según información del SEIC⁷⁷, en una investigación de 1991 se constató que en la zona del Quilotoa el 85,8% de los niños hablaba el quichua. En cambio, de acuerdo a mi propia investigación, realizada 17 años más tarde, con estudiantes entre 13 y 15 años de la Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá, se determina que el 51% es capaz de hablar en quichua. Esto significa una disminución ‘alarmante’ de un 34%. Otro

⁷⁶ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 1968.

⁷⁷ José Sánchez-Parga, “Educación Indígena en Cotopaxi. Avances políticos y deudas pedagógicas” (Quito: Centro Andino de Acción Popular, 2005), 65.

dato que ratifica esta pérdida de la lengua ancestral, es que el 62% de los jóvenes encuestados en esta institución, declaran que su lengua materna es el español.

Por otra parte, César Amable, profesor intercultural bilingüe de la parroquia Zumbahua reconoce que sí hubo una época donde hubo descuido de los procesos educativos: *“habían padres de familia que se quejaban que los profesores faltaban mucho a clases, o que llegaban atrasados con más de dos horas y que a los estudiantes les tenían jugando partidos de fútbol”*⁷⁸. Estas fallas que yo las considero más que académicas, de índole administrativas fueron afectando en la percepción ciudadana sobre la calidad de educación recibida. *“Además que muchos estudiantes tenían dificultad para ingresar a las universidades, no pasaban los exámenes de admisión o si les ayudaban a ingresar ellos mismos se retiraban porque tenían demasiados problemas para seguir el ritmo de sus compañeros”*⁷⁹.

El proyecto educativo del SEIC, brindó servicios en escuelas indígenas, en centros de alfabetización y en el ciclo básico compensatorio, este último en coordinación con el programa de educación a distancia Fe y Alegría. Por otro lado, el proyecto EIB (GTZ), comenzó sus operaciones en el año 1985, y finalizó el proyecto en el año de 1997. Trabajó en varias provincias del Ecuador, entre ellas resalta la provincia de Cotopaxi.

En la cabecera cantonal de Zumbahua (en la casa de hacienda que pertenecía a los padres agustinos a finales del siglo XIX) funcionó la escuela y colegio Centro Educativo Matriz de Zumbahua, que brindaba servicios solo hasta 10mo año de básica. Después, en el año 2008, estas mismas instalaciones fueron modificadas y modernizadas para constituir la Unidad Educativa Experimental del Milenio Cacique Tumbalá, con un modelo educativo hispano.

Por otra parte, desde 1985 comenzó a funcionar en la misma parroquia de Zumbahua, el colegio intercultural bilingüe Jatari Unancha, que operaba inicialmente sin apoyo estatal y desde 1991, con profesores pagados por el gobierno. Esta entidad es una referencia de la educación intercultural bilingüe en la zona. Desde que la DINEIB institucionalizó las escuelas interculturales bilingües, siempre estuvo presente el principio de fomentar el uso de la lengua ancestral, para que éstas no desaparezcan y para fortalecer la identidad cultural de cada pueblo. Por esta razón se crearon materiales

⁷⁸ César Amable, en entrevista personal realizada el miércoles 24 de octubre de 2018.

⁷⁹ *Ibidem*.

didácticos en idiomas nativos, especialmente en quichua y shuar, y se acordó el uso prioritario de la lengua nativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El último reordenamiento de la oferta educativa del país, tiene como matriz a la Constitución de Montecristi (2008), cuyo artículo 344 establece:

El sistema nacional de educación comprenderá las instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso educativo, así como acciones en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, y estará articulado con el sistema de educación superior.

El Estado ejercerá la rectoría del sistema a través de la autoridad educativa nacional, que formulará la política nacional de educación; asimismo regulará y controlará las actividades relacionadas con la educación, así como el funcionamiento de las *entidades* del sistema.

El 18 de febrero de 2009 el gobierno de la Revolución Ciudadana expide el decreto 1585, en el cual se elimina la administración comunitaria de la educación intercultural bilingüe, en el cual se toma como base jurídica al artículo 344 de la Constitución de 2008, en el que se resalta que el Estado asumirá la rectoría del sistema educativo nacional, con la idea de mejorar la calidad de la educación, ampliar la cobertura y el equipamiento necesario. Sin embargo, aparte de que dicho Art. 344 como se puede observar no contempla la exclusión de la administración comunitaria en el EIB, ignoró los contenidos de los artículos 57 numeral 14 correspondiente a los derechos colectivos y 347 numeral 9 de la misma Constitución, en el que se determina que la educación debe desarrollarse con las propias metodologías de aprendizaje y que se utilizará como lengua principal el de la nacionalidad respectiva.

Desde este momento, como un proceso gradual pero irreversible, se pierde la autonomía y se merman las facultades que tenían estas comunidades para tomar decisiones sobre aspectos fundamentales para el funcionamiento de las escuelas y del proyecto educativo en general. Perdieron la capacidad para seleccionar a los educadores comunitarios idóneos para su escuela, así como la capacidad para prescindir de sus servicios en caso de que el educador no se ajustara a los requerimientos de la comunidad.

Poco a poco los uniformes gratuitos que llegaban desde el gobierno central cambiaban las características identitarias de niños y adolescentes, y se evidenciaba que los materiales didácticos no se ajustaban a lo programado ni a lo requerido por la comunidad.

En el año 2013, se implementó el reordenamiento de la oferta educativa, con base en los siguientes criterios de justificación:

- Gran cantidad instituciones pequeñas con infraestructura de baja calidad que no cumple con los estándares requeridos.
- La oferta educativa no estaba planificada en función de la demanda; es decir, en razón de la ubicación y la densidad poblacional.
- Presencia de instituciones educativas cercanas que no comparten servicios ni equipos.
- La distribución irracional del talento humano educativo en cuanto a docentes y personal administrativo.
- Oferta educativa incompleta por territorio.

Según los lineamientos del Ministerio de Educación en el 2012, el estado ecuatoriano procuraba garantizar una oferta educativa completa, inclusiva, de calidad y eficiente en cada territorio, con base en las necesidades y características de la población, mediante un nuevo modelo de gestión implementado a nivel nacional, que divide al territorio en zonas, distritos y circuitos⁸⁰. Este *Nuevo Modelo de Gestión Nacional* presenta como soporte al geoportal educativo, que proporciona información para el análisis de datos educativos mediante una visualización geográfica explícita por provincias, cantones, parroquias; es decir, divide al país en 9 zonas, 140 distritos y 1117 circuitos⁸¹.

Entre las variables que se analizaron para hacer este reordenamiento de la oferta educativa tenemos, la caracterización de la oferta y de la demanda y el cálculo del déficit o superávit de cobertura. Lo que crea tres posibilidades substanciales en la toma de decisiones: cierre, fusión o creación de establecimientos educativos. La pretensión del gobierno nacional de la época a través de dichas medidas, consistió en que el sistema educativo fiscal del país, hasta el 2017, redujera sus 19.023 establecimientos educativos a “5.189 instituciones de calidad y que cuenten con todos los servicios”⁸².

⁸⁰ Ministerio de Educación del Ecuador, “Instructivo de navegación y de consulta del GeoPortal educativo”, Ministerio de Educación, Ecuador, 2013, pp. 1-28, https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/06/Instructivo_Geoportal_Web.pdf.

⁸¹ *Ibíd.*, 26.

⁸² Ministerio de Educación del Ecuador, 2017, citado en “Impactos de la aplicación del Reordenamiento de la oferta educativa, en la parroquia Zumbahua, provincia Cotopaxi” (Gilda Xiomara Espín Real y Paola Belén Pérez Mendoza, disertación previa a la obtención del título de Sociólogas con menciones en Desarrollo y Ciencias Políticas, PUCE, Quito, 2017), 40, <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/13790/IMPACTOS%20DE%20LA%20APLICACION%20DEL%20REORDENAMIENTO%20DE%20LA%20OFERTA%20EDUCATIVA%2C%20EN%20LA%20PARROQUIA%20ZUMBAHUA%2C%20PR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

La idea general que se puso de manifiesto, es que dejen de existir muchísimas escuelas con pésimas condiciones en cuanto a infraestructura y sin servicios básicos, para concentrar aquellos estudiantes en establecimientos educativos con infraestructura adecuada, con equipos tecnológicos de vanguardia y con servicios básicos.

En la parroquia de Zumbahua se cerraron dos escuelas bilingües del SEIC y en consecuencia su población estudiantil fue direccionada a la “Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá”, regida bajo el modelo del Sistema Nacional de Educación (SNE); es decir, de “educación hispana”.

3.4. Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá (U.E.M.C.T.)

3.4.1. Reseña histórica

La U.E.M.C.T. nació en la Casa de Hacienda de los antiguos padres Agustinos, propiedad que se enajenó y se transfirió al Estado con la revolución liberal, y después fue pasando de mano en mano por diferentes arrendatarios.

Con el Acuerdo Nro. 0902, a partir del 28 de abril de 1919 comenzó sus operaciones como escuela unidocente con treinta (30) estudiantes de diferentes grados. Con el transcurso del tiempo y con el aumento de la población se transformó en escuela pluridocente y posteriormente en escuela completa. En 1990 se convierte en Plantel Central del “Centro Educativo Matriz de Zumbahua”, con las escuelas satélites respectivas, creado mediante Acuerdo Ministerial Nro. 3695 de 20 de agosto de 1990, para dar atención a estudiantes de primero a décimo años de Educación General Básica (EGB). En sus once años de funcionamiento el plantel entregó certificados a quienes concluyeron en él la Educación Básica con mención en la habilitación ocupacional de carpintería, mecánica y sastrería.

En el año 2001 el Centro Educativo de Zumbahua, con el Acuerdo Ministerial Nro. 1086 de 01 de junio de 2001, se constituye en “Red Educativa Zumbahua”. Y ya, en el año 2009 con el Acuerdo Ministerial Nro. 0054-09 de fecha de 11 de febrero de 2009, se dispone que la “Red Educativa Zumbahua” se convierta en *Unidad Educativa del Milenio “Cacique Tumbalá”*. La U.E.M.C.T. tiene como fin promover y conseguir los siguientes objetivos: *brindar una educación de calidad y calidez; mejorar las*

*condiciones de escolaridad; acceso y cobertura educativa en sus zonas de influencia; y, desarrollar un modelo educativo que responda a necesidades locales y nacionales*⁸³.

En unos 30.000 metros cuadrados de terreno y con una inversión de USD \$1'400.000 dólares se construye una infraestructura de primer nivel que comprende, además de los bloques de aulas hechos madera, teja y cemento, instalaciones de uso en exteriores:

- Patio central de ceremonias con graderíos – 1000 m2 de construcción;
- Patio donde se ubica la pileta – 470 m2 de construcción;
- Cancha de uso múltiple – 450 metros cuadrados m2 de construcción;
- Cancha de fútbol – 3800 m2 de construcción;
- Caminarías – 500 m2 de construcción; y,
- Área verde – 18.500 m2 de adecuación.

(Fuente: Diario La Hora)⁸⁴.

A continuación mostraremos algunas fotos que nos familiarizarán con dicha institución educativa.

Gráfico 5

Ingreso de la U.E.M.C.T.



Fuente: <http://aldiaonline.com/?p=57039>

⁸³ En este caso "PEI" corresponde al Plan Educativo Institucional de la U.E.M.C.T., 2015-2020.

⁸⁴ <https://lahora.com.ec/noticia/847992/la-escuela-cacique-tumbala-es-la-primera-institucion-3b3n-en-el-pac-3ads-con-tecnologc3ada-de-punta>.

Gráfico 6

Patio donde se ubica la pileta



Fuente y elaboración propias.

Gráfico 7

Vista panorámica de la U.E.M.C.T.



Fuente y elaboración propias

Gráfico 8

Estudiantes de décimo año EGB, U.E.M.C.T.

Fuente y elaboración propias

3.4.2. Misión

“La Unidad Educativa del Milenio “Cacique Tumbalá” es una institución educativa que tiene como meta formar jóvenes con mente positiva, ávidos de conocimientos, capaces de fomentar el desarrollo de un mundo mejor, mediante una actitud activa de aprendizaje con valores, habilidades, destrezas y capacidades creativas e innovadoras; respetando los principios del buen vivir”. (Fuente: PEI 2015-2020).

3.4.3. Visión

“Visualizamos a la Unidad Educativa del Milenio “Cacique Tumbalá”; en el lapso de 5 años, como una Comunidad Educativa modelo a nivel local, provincial y nacional; dedicada a educar a niños y jóvenes, potenciando un estilo de gestión basado en el mejoramiento continuo, con administración participativa y a la vinculación con la Comunidad Local, manteniendo una gestión pedagógica curricular coherente con el Currículo Nacional y el entorno, sustentada en la sana convivencia escolar y la

formación ciudadana acorde con los principios de buen vivir”. (Fuente: PEI 2015-2020).

3.4.4. Valores

“La U.E.M. “Cacique Tumbalá” fomentará los siguientes valores: coherencia, equidad, rendición de cuentas, asertividad, responsabilidad, humildad, justicia, tolerancia, respeto, cortesía, creatividad, perseverancia, ocio y recreación, transparencia, acatamiento de las leyes, honradez, acogida, corresponsabilidad y solidaridad.

- Participar activamente en la preservación de la naturaleza y la diversidad étnica-cultural, rescatando y valorando la identidad.
- Demostrar solidaridad con los miembros de la Comunidad Educativa, que se encuentren en la situación adversa, poniendo de manifiesto nuestra calidad humana
- La honestidad constituye una cualidad humana que consiste en comportarse y expresar con sinceridad y coherencia los defectos así como las virtudes que posee cada persona.”

(Fuente: PEI 2015-2020).

3.4.5. Distribución de carga horaria por nivel y modalidad

Gráfico 9

Distribución de asignaturas y carga horaria por grado de EGB

ASIGNATURAS	Horas semanales de clase por asignatura									
	/años de educación general básica									
	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.	7mo.	8vo.	9no.	10mo
Lengua y Literatura		12	12	9	9	9	9	6	6	6
Matemática		8	8	7	7	7	7	6	6	6
Entorno natural y	25	5	5							
Ciencias naturales				5	5	5	5	4	4	4
Estudios Sociales				4	4	4	4	4	4	4
Educación Estética	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Educación Física	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Lengua Extranjera								5	5	5
Clubes		3	3	3	3	3	3	3	3	3

Fuente: PEI 2015-2020 de la Institución.

Elaboración: propia

Como se puede apreciar en el gráfico que antecede, en ninguno de los grados de la Educación General Básica (EGB) existe referencia alguna del *quichua* en las respectivas asignaturas, como tampoco se observa la programación de actividades de relacionamiento comunitario.

Lo que si es destacable es que en los años de *octavo*, *noveno* y *décimo* de EGB es relevante la presencia de la asignatura de “*Lengua Extranjera*” (5 horas semanales), tanto más que su carga horaria semanal supera individualmente a las de “*Ciencias Naturales*” y “*Estudios Sociales*” (4 horas semanales cada una).

Gráfico 10

Distribución de asignaturas y carga horaria por grado del BGU

ASIGNATURA	Primer año BGU	Segundo año BGU	Tercer año BGU
Física	4		
Química	4		
Historia y sociales	4	4	
Lengua y Literatura	4	4	4
Matemática	4	4	4
Idioma extranjero	5	5	5
Pensamiento filosófico	4		
Educación Física	2	2	2
Artística	2	2	
Informática	2		
Físico-química		4	
Biología		4	
Emprendimiento y gestión		2	2
Ciudadanía		4	3
Horas discrecionales	5	5	20
HORAS:	40	40	40

Fuente: PEI 2015-2020 de la Institución.

Elaboración: propia

Con respecto a este cuadro distributivo, se puede apreciar de manera referencial que a nivel del Bachillerato General Unificado (BGU), la presencia del *quichua* en las asignaturas también es nula, no así el “*Idioma Extranjero*”, cuya carga horaria semanal es la más alta individualmente entre las demás materias programadas; con la salvedad de las horas discrecionales en el *tercer año* que como su nombre lo indica no se encuentran predeterminadas.

Gráfico 11

Distribución de asignaturas y carga horaria por grado del BI

PRE - BI	HORAS	PRIMER AÑO	HORAS	SEGUNDO AÑO	HORAS
Lengua y literatura	4	Literatura	5	Literatura	5
Inglés	5	Inglés	4	Inglés	4
Historia	4	Historia	5	Historia	5
Gestión	4	Gestión	5	Gestión	5
Física	4	Física	4	Física	4
Matemáticas	4	Est. Matemáticos	4	Est. Matemáticos	4
Investigación	2	Monografía	1	Monografía	1
Filosofía	4	T. Conocimiento	2	T. Conocimiento	2
Ed. Artística	2	CAS	2	CAS	2
Cult. Física	2	Cult. Física	2	Cult. Física	2
Kichwa	2	Kichwa	2	Kichwa	2
Química	1	Ciudadanía	2	Ciudadanía	2
Informática	2	Informática	2	Informática	2
HORAS:	40	HORAS:	40	HORAS:	40

Fuente: PEI 2015-2020 de la Institución.

Elaboración: propia

En este cuadro distributivo del Bachillerato Internacional (BI), más allá de que pareciera paradójico si acaso no irónico, es el único en el que se encuentra contemplada la asignatura del “kichwa”. Sin embargo, en la práctica se trata de una materia optativa que de todas maneras presenta una carga horaria semanal menor (tan solo de 2 horas semanales), ampliamente superada por el “Inglés” en una relación de 2.5 a 1 a favor de dicho idioma extranjero en el *PRE-BI*; y, de 2 a 1 asimismo a favor de la lengua anglo a nivel de *primero* y *segundo* años del BI.

CAPÍTULO IV. Investigación de campo: ¿Cómo se expresa el uso de la lengua ancestral, en estudiantes de décimo año de EGB de la Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá?

Para obtener la información relacionada con el título de este capítulo, se recurrió a la técnica de la encuesta, la misma que se aplicó a 100 alumnos de un universo total de 105 estudiantes de décimo año de EGB de la Unidad Educativa Cacique Tumbalá. Al ser 100 el número de los encuestados, los números naturales de los resultados obtenidos vienen a ser los mismos que los respectivos números porcentuales.

Con base en una matriz de operación de variables, se elaboró el formato de la encuesta, el mismo que se puede observar en los anexos 1 y 2. En tal sentido, se tiene que la estructura de la encuesta obedece precisamente al objetivo de este trabajo de tesis, siendo sus dos dimensiones sustanciales la *Lengua Ancestral* y el *Modelo Educativo de Paulo Freire*, las cuales comprenden, respectivamente, tres subdimensiones: A. *Identidad y Lengua*; y, B. *El Quichua como lengua ancestral* en el caso de la primera dimensión; y, C. *Liberadora y Dialógica* en el caso de la segunda dimensión. Respecto de la primera subdimensión surgen dos indicadores: “*Procedencia cultural*”; e, “*Idioma más utilizado*”. Por su parte, la segunda subdimensión cuenta con otros dos indicadores enunciados de la siguiente manera: “*En qué situaciones se utiliza más el Quichua*”; y, “*El quichua en la Unidad Educativa Cacique Tumbalá*”. Y finalmente la tercera subdimensión enunciada contiene el indicador: “*La transformación social y diálogo participativo*”⁸⁵.

De esta manera se puede apreciar que la encuesta ha sido trazada desde una lógica deductiva, puesto que las 37 preguntas que la conforman ha sido formuladas una vez identificadas estas necesidades de información partiendo del objetivo central de la investigación.

A continuación se expone lo concerniente a los resultados de la encuesta realizada el día miércoles 24 de octubre de 2018 a los estudiantes de los paralelos A, B, C del décimo año de EGB.

⁸⁵ “*Identificar cómo se expresa el uso de la lengua ancestral, en estudiantes de décimos años de EGB de la Unidad Educativa Cacique Tumbalá*”.

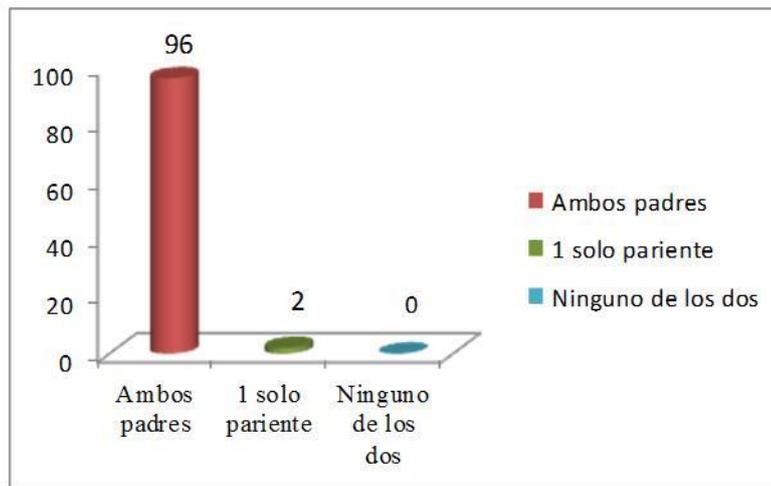
4.1. Procedencia cultural

4.1.1. Los padres de los estudiantes ¿son originarios de Zumbahua?

Como parte del indicador de *procedencia cultural* se tiene al factor territorial, que en este caso corresponde al lugar de donde son oriundos los padres de los encuestados: parroquia rural de Zumbahua. Ha de entenderse que la relación de los individuos, sus padres y las familias a las que pertenecen, con el territorio en el que desarrollan su vida en comunidad, forma parte sustancial de su universo cultural.

Gráfico 12

Pregunta 2. Tus Padres ¿Son originarios de Zumbahua?



Fuente y elaboración propias.

El 98% de los padres de familia de los encuestados son originarios de la parroquia rural de Zumbahua (cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi), mientras que apenas dos estudiantes declararon que uno de sus padres provenía de otro cantón o provincia.

Este aspecto confirma que el grupo poblacional al que está dirigido este estudio mantiene una relación concreta de familiaridad y cotidianidad con la parroquia rural de Zumbahua, identificada como un territorio de predominante población indígena; denotándose a su vez, por el resultado de la pregunta 2 de la encuesta en referencia, la inclinación hacia el sedentarismo de las familias de los estudiantes, tanto en cuanto la Unidad Educativa que integra objeto de estudio se encuentra dentro de los límites territoriales de dicha parroquia.

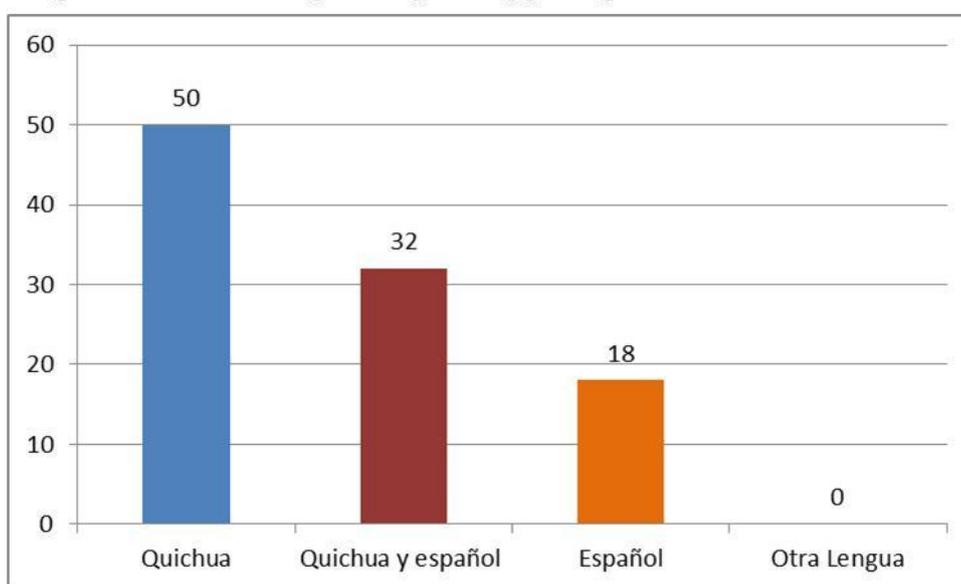
4.1.2. Dentro del hogar, los padres de los estudiantes ¿qué lenguas hablan con frecuencia?

El uso cotidiano y permanente de una lengua es una manifestación estructural de la identidad cultural de la persona, tanto por lo que dicho uso genera, como por lo que retroalimenta y proyecta quien lo utiliza. Sin perjuicio de esta impronta dinámica de la lengua y el uso de los lenguajes derivados de su matriz significadora.

Bajo el enfoque indicado surge la pregunta 3 de la encuesta en mención, lo que hace menester el respectivo análisis de sus resultados.

Gráfico 13

Pregunta 3. Dentro del hogar. Tus padres ¿qué lengua hablan con más frecuencia?



Fuente y elaboración propias.

Del gráfico expuesto, si se suman los resultados de las opciones que incluyen el uso del quichua, se tiene que una cuantiosa mayoría de padres de los estudiantes encuestados hablan el idioma quichua en el hogar (82%)⁸⁶; mientras que bajo el mismo parámetro el uso del español alcanza una presencia mucho menor (50%)⁸⁷.

Ahora bien, en casi la tercera parte de los hogares se practican los dos idiomas y en menos de la quinta parte se utiliza únicamente el español.

4.1.3. Lugar de nacimiento del estudiante

Una vez que se ha recogido la información del lugar de nacimiento de los padres de familia, es así también pertinente obtener la **información** del lugar de nacimiento de

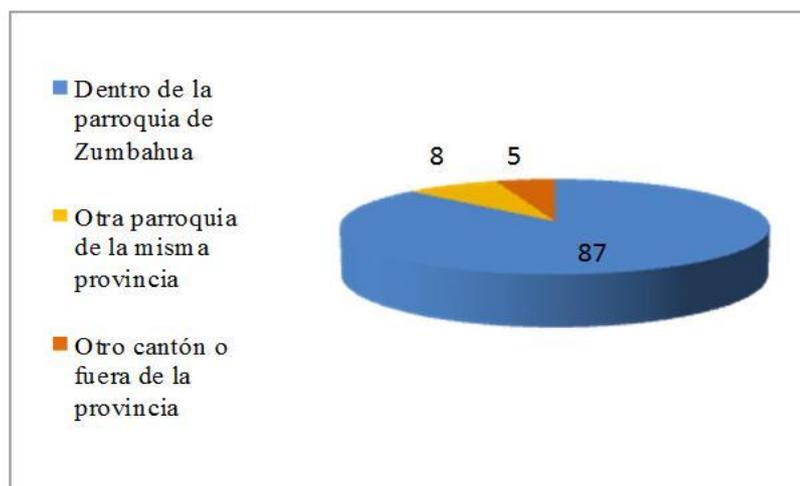
⁸⁶ Sumados los que hablan quichua con los que hablan quichua y español.

⁸⁷ Sumados los que hablan español con los que hablan quichua y español.

los propios encuestados. Este ítem de encuesta de igual manera corrobora la importancia de la relación de los individuos con su territorio de origen. El factor identitario también se ve influenciado por el sentido de pertenencia bajo las nociones del ius-solis (derecho por el lugar de nacimiento propio) y ius-sanguinis (derecho por el vínculo sanguíneo, en este caso el que se tiene con los padres lo cual se extiende al lugar de nacimiento de ellos). No obstante, tales nociones para el ámbito de esta investigación, son más de carácter identitario que el resultado de una relación jurídico – estatal, sin perjuicio de la normas específicas que atañen a los pueblos ancestrales.

Gráfico 14

Pregunta 4. Lugar de nacimiento del estudiante



Fuente y elaboración propias.

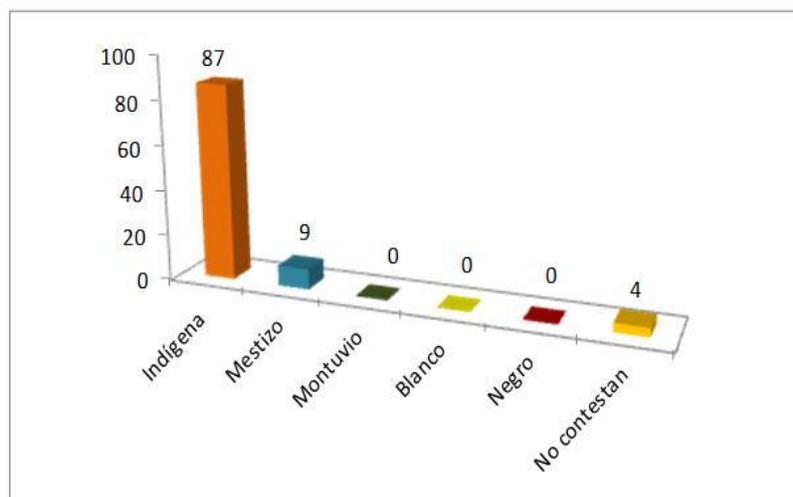
Ochenta y siete encuestados nacieron en la misma parroquia de Zumbahua o en comunidades cercanas como Talatac, Michacalá, Tacaxa, Yanaturo, Yanashpa, Saraugsha, Chami, Ponce Quilotoa, Macapungo, Pucaugsha y Quilotoa, entre otras. Y solo cinco encuestados nacieron en otro cantón o fuera de la provincia.

En este sentido, cabe relieves que existe una diferencia entre el porcentaje de los padres de familia nacidos en Zumbahua con los estudiantes nacidos en dicha provincia (11% más en el caso de los primeros). No obstante, la mayoría porcentual a favor de la pertenencia territorial por el nacimiento sigue siendo amplísima, la misma que reforzada por el resultado de la pregunta 2 de esta encuesta le otorga una mayor incidencia favorable al factor territorial del indicador de *procedencia cultural*.

4.1.4. Autoidentificación étnica de los estudiantes

Gráfico 15

Pregunta 7 ¿De qué pueblo o nacionalidad te consideras parte?



Fuente y elaboración propias.

En este caso para la respuesta respectiva se colocaron cinco opciones: *indígena*, *mestizo*, *montubio*, *blanco* y *negro*.

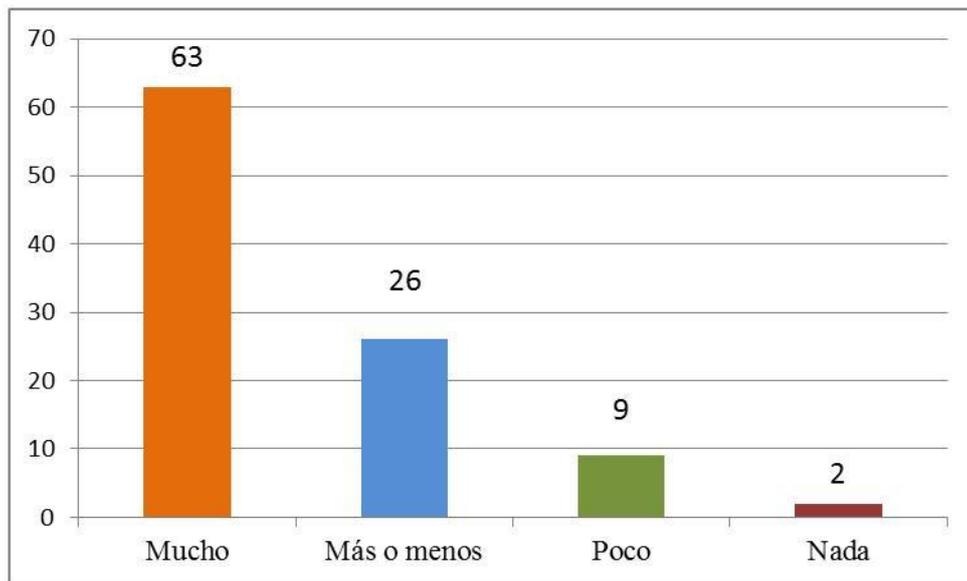
El propósito de esta desagregación de opciones se debe al concepto de autoidentificación que también alude al indicador de *procedencia cultural*, pues el grupo poblacional desde la clasificación étnica comprende aspectos que van más allá de la genealogía sino que se imbrican en el universo cultural de las personas. Del resultado obtenido se tiene en primer lugar que la gran mayoría de encuestados se considera a sí mismo *indígena* (87%); el 9% se consideran mestizos. El resto de opciones no contó con ninguna respuesta favorable mientras que el 4% no contestó.

4.1.5. El nivel de orgullo de pertenecer a un pueblo o nacionalidad

Esta pregunta explora el grado de identificación y reconocimiento positivo de los encuestados con su origen étnico. Este aspecto va más allá de la genealogía o descendencia, sino que recoge el valor que cada estudiante le otorga a su *procedencia cultural* en razón del grupo étnico al que pertenece o respecto del cual se reconoce como miembro de la población que lo conforma.

Los niveles identificados se expresan en palabras coloquiales para la fácil comprensión de los encuestados: *mucho*, *más o menos*, *poco* y *nada*.

Gráfico 16

Pregunta 8 ¿Estás orgulloso de pertenecer a dicho pueblo o nacionalidad?

Fuente y elaboración propias

Hay un 63% de la población encuestada que se siente *orgullosa* de ser indígena; un 26% responde que *más o menos*; 9% dan a conocer que están *poco orgullosos* y 2% manifiestan que *no lo están*. Estos datos revelan una brecha desfavorable del 24% entre el auto-reconocimiento de los estudiantes como indígenas (pregunta 7) y el orgullo que sienten por serlo (pregunta 8). Si bien es cierto que el aludido 63% representa un valor porcentual mayoritario, los porcentajes de las otras respuestas devienen en un desequilibrio (63/87) en la correlación del porcentaje del *orgullo por pertenecer a una etnia indígena* con el porcentaje de auto-reconocimiento (esto sin considerar que no todos los estudiantes encuestados se ven a sí mismos como indígenas (según la pregunta 7 el 13% no lo hizo, aunque la auto-identificación como montubios, negros o blancos fuese del 0%).

4.2.Utilización de la lengua

Este segundo indicador de la subdimensión *Identidad y Lengua* comprende precisamente los factores de identificación del grado de apropiación del *quichua* como elemento estructural de la matriz cultural de los estudiantes encuestados y por tanto la incidencia de dichos factores de acuerdo a los niveles y variables que se desprenden de las respuestas a cada pregunta formulada bajo el parámetro transversal de *utilización*.

4.2.1. Nivel de habilidad en el uso de las lenguas

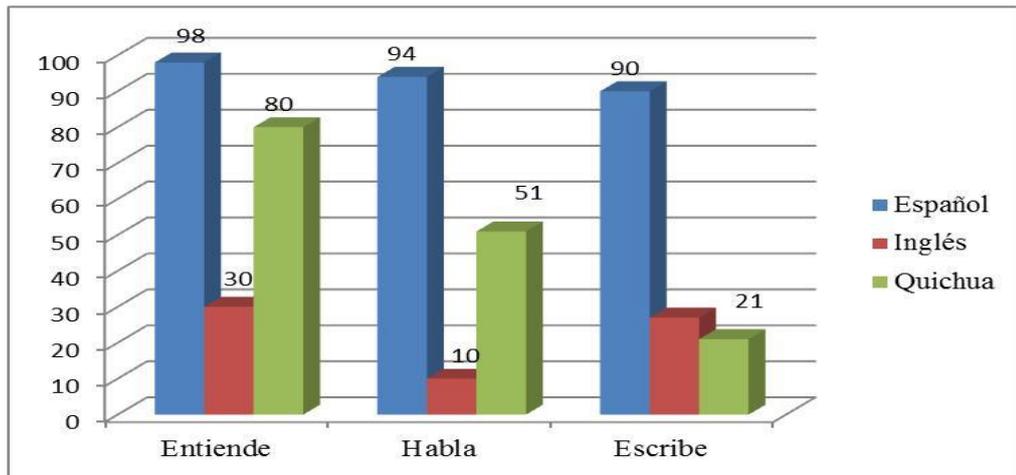
De forma general se concibe que la *destreza en el uso de una lengua*, es producto de la frecuencia e importancia comunicacional que esta tiene en la vida cotidiana, cultural o formativa de una persona. Por lo tanto, entender una lengua, hablarla y escribirla representa un grado de dominio real y de apropiación por parte de la persona que realiza tales actividades racionales.

No obstante, se debe considerar que los ítems de *hablar* y *escribir* en los tres (3) idiomas señalados no se circunscriben a la capacidad de hacerlo sino al ejercicio cotidiano de dichas acciones idiomáticas. Distinción de suma importancia porque de lo contrario bastaría consultar sobre el entendimiento general de cada lengua, dejando de lado los aspectos fácticos específicos que determinan el *uso concreto* de un determinado idioma.

Los factores expuestos, trascienden desde lo estructural hasta lo funcional y viceversa, en la medida que los valores culturales se encuentran signados por el uso de los lenguajes y estos a su vez permiten que las relaciones interpersonales y sociales cuenten con un vehículo comunicacional que facilita su cohesión y dinámica constante.

Por lo tanto, la impronta cultural se encuentra totalmente identificada con el uso y dominio de la lengua. Los parámetros referidos en esta pregunta: *entender, hablar* y *escribir*, forman parte de las variables graduales del **dominio lingüístico** y por lo tanto los resultados que se obtienen bajo este esquema permite identificar con mayor claridad la situación **pragmática** y comparativa del uso del quichua por parte de los estudiantes del décimo año de EGB de la U.E.M.C.T.

Gráfico 17
Pregunta 9 ¿Qué lengua dominas?



Fuente y elaboración propias.

Según las encuestas, más del 98%, 94% y 90% manifiesta que *entiende*, *habla* y *escribe*, respectivamente, en la lengua española. Sin embargo, empíricamente se puede considerar que el resultado real es absoluto del 100% por cada uno de estos ítems en el caso del castellano, en razón de estas dos consideraciones: a) Que el margen que en cada caso falta para alcanzar el dato del 100% es el mismo de “*no responde*” a la respectiva pregunta; y, b) Que en todo caso la encuesta fue realizada en español y todos los encuestados la respondieron en dicho idioma, más allá de situaciones marginales de ‘*no respuesta*’ como el anteriormente indicado y porque al tratarse de estudiantes de décimo año de EGB de un establecimiento educativo hispano, se infiere que todos entienden, hablan y escriben el castellano.

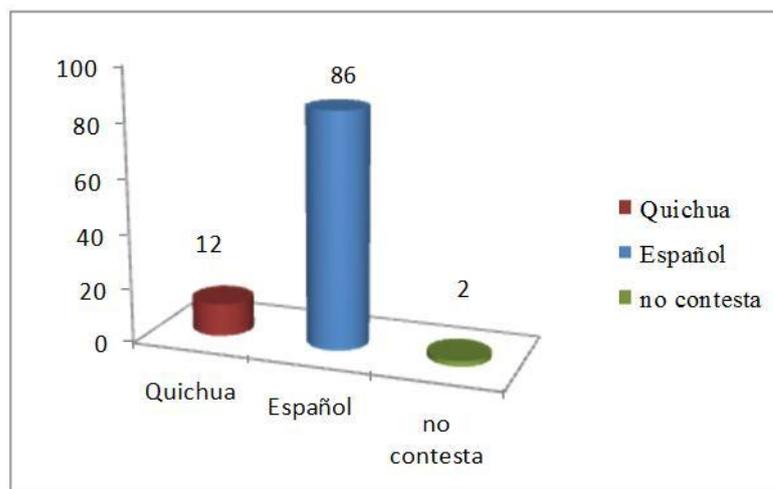
En contraste de lo indicado, se observa alrededor del 50% señala que puede hablar en *quichua*, pero en su mayoría no consta que pueda escribir en dicha lengua, lo que refleja que en esos casos, su utilización es fundamentalmente oral. Adicionalmente se tiene que un 30% de los encuestados aseguran entender el *inglés*, 10% dicen que lo hablan y 22% responden que lo escriben, superando en este tercer ítem al *quichua*. Si bien los rangos del *entendimiento* y del *habla* del quichua superan ampliamente al *inglés*, aquello de igual forma se ve contrastado por los porcentajes totales del español; lo que en todo caso deviene en paradójico tanto en cuanto se evidencia, por la currícula de la U.E.M.C.T., que existe un desaprovechamiento de la oportunidad de desarrollar en el ámbito educativa el uso y mayor aprendizaje de una *lengua* que ya cuenta con un saber previo de los estudiantes, lo que la hace mucho más potencial en cuanto a resultados cognitivos.

El idioma se considera importante en el Mundo como lengua de interrelación internacional y porque facilita la comunicación en los viajes al exterior o para el intercambio comercial global.

4.2.2. Lengua utilizada con más frecuencia.

Como ítem de encuesta que complementa al anterior dentro de la presente investigación, en la medida que amplía la perspectiva del uso lingüístico, se encuentra la identificación de la prelación de la frecuencia en la utilización de las lenguas referidas. En este plano la diferencia que se advierte es abrumadora conforme se desprende de los resultados contenidos en el gráfico que sigue.

Gráfico 18
Pregunta 10 ¿Qué lengua utilizas con más frecuencia?



Fuente y elaboración propias

Los datos enunciados reflejan que a nivel general, los estudiantes mayoritariamente utilizan en la mayor parte del tiempo al idioma español, prevalencia que dista ampliamente de quien manifiestan usa con mayor frecuencia el idioma quichua.

La diferenciación anotada corresponde a una relación de 7 a 1 a favor de la lengua española, lo que permite identificar que en el contexto cultural de la U.E.M.C.T. adquiere mayor vigor la lengua oficial del Estado que utiliza la mayor parte de ciudadanos ecuatorianos (español) que aquella lengua oficial de relación intercultural perteneciente a las comunidades indígenas de la parroquia rural de Zumbahua (quichua). Esta categorización tiene su base jurídica precisamente en lo establecido en el inciso

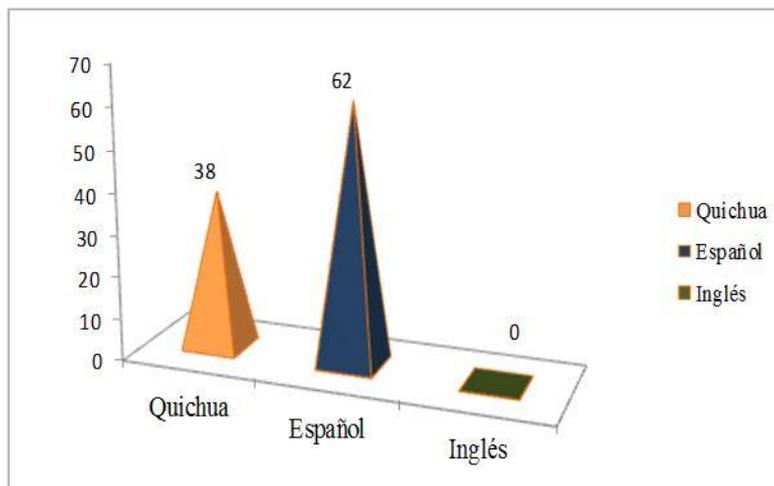
segundo artículo 2 de la Constitución de la República del Ecuador, en el que se identifican los idiomas oficiales del país.

4.2.3. Lengua materna.

Es precisamente el lenguaje oral adquirido como resultante de la interrelación comunicacional dentro del contexto descrito, lo que proyecta la aprehensión y el uso efectivo de los canales expresivos de una determinada lengua, siendo por lo tanto el proceso cognitivo y formativo iniciales de los seres humanos la fuente de origen y la *matriz* funcional de su praxis idiomática y en consecuencia un elemento fundamental de su identidad cultural.

En este orden de ideas es oportuno mencionar que los procesos históricos y sociolingüísticos que influyen en la utilización de una determinada lengua, aunque no sean definitivos ante las dinámicas cambiantes del entorno y las necesidades comunicacionales que forman parte del desarrollo intelectual del individuo, tienden de todas maneras a privilegiar a la *lengua materna* como el idioma de uso principal y constante. He ahí su trascendencia así como la preponderancia de este ítem en la investigación del presente trabajo de tesis.

Gráfico 19
Pregunta 11 ¿Cuál es tu lengua materna?



Fuente y elaboración propias.

Estos datos reflejan que aunque los encuestados pertenecen mayoritariamente a Zumbahua y residen en dicha parroquia rural donde las comunidades tienen al quichua como su lengua ancestral y autóctona, la mayoría de dichos estudiantes que forman parte de las nuevas generaciones de la parroquia en mención, consideran que su lengua materna es el español.

Consecuentemente, aquí se denota un efecto de pérdida estructural de la lengua ancestral, que en el caso de mantener una línea constante y progresiva de afectación negativa proyectaría un escenario en el que las siguientes generaciones antes que empoderarse del *quichua* vean a esta lengua como un hecho histórico marginado de su cotidianidad.

4.2.4. La lengua considerada la más importante en la vida de los estudiantes

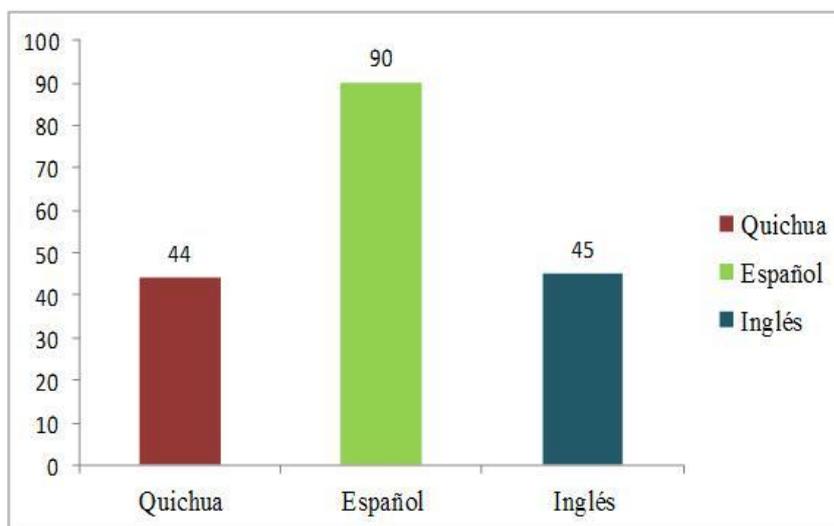
Esta pregunta se relaciona con el reconocimiento valorativo de la lengua en la cotidianidad y proyección del individuo, de acuerdo a su propia comprensión de tales aspectos. Siempre una pregunta que aborda lo que es importante para la persona corresponde a aquellos factores relacionados con sus intereses según la percepción o lectura de su propia situación y/o proyección de vida.

Para esta pregunta se plantean tres variantes de respuesta, las mismas que para el encuestado no son necesariamente excluyentes, toda vez que puede otorgarles la misma importancia a dos o más lenguas.

Las lenguas enunciadas son: quichua, español e inglés; tanto en cuanto se parte de que dichas lenguas se encuentran inmersas en el contexto cultural y educativo de los encuestados; la primera porque pertenece a la población indígena, mayoritaria de la parroquia Zumbahua; la segunda porque es la de principal uso y oficialidad en el estado ecuatoriano, además que es en español que se desarrolla principalmente el servicio educativo de la U.E.M.C.T.; mientras que la tercera forma parte de la currícula académica de dicha Unidad Educativa y se encuentra posicionada como la de mayor uso en las relaciones del ámbito internacional global.

Gráfico 20

Pregunta 12 Entre el español, el quichua y el inglés ¿Qué lengua te parece más importante para tu vida?



Fuente y elaboración propias.

Del gráfico de resultados se desprende que el enfoque del uso de la lengua en razón de la importancia asumida para sí por el encuestado, favorece al español al observarse una frecuencia del 90%; dejando en una ubicación subordinada al quichua, que dista con una distancia de 46 puntos menos, llamando la atención el hecho de que la lengua inglesa es apreciada prácticamente con el mismo nivel de importancia. Esto permite colegir que el sentido utilitarista del uso de la lengua es el que prevalece sobre el factor identitario lingüístico ancestral.

En todo caso, el hecho de que el quichua posea un 44% de reconocimiento a su importancia por parte de los encuestados, refleja que

4.2.5. Lengua más utilizada con los amigos

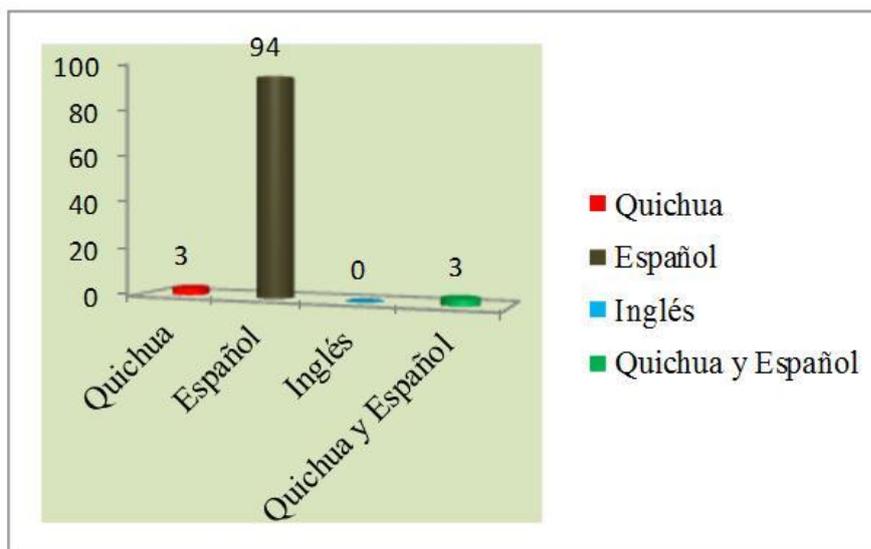
Esta pregunta planteada asimismo de forma coloquial, conforme a la identificación de uno de los principales rasgos de la vida social de los adolescentes (la relación con sus amigos), parte de la premisa de que las necesidades y hábitos comunicacionales en la cotidianidad son fundamentales para el desarrollo sociolingüístico de las personas, circunstancia en la que trasciende precisamente la utilización de la lengua, más aún si el fenómeno comunicacional se produce entre personas que comparten un espacio de formación y tienen afinidades entre sí, ya sea porque comparten intereses propios de la misma edad, en los que más allá del origen

común o diverso se encuentran en un constante intercambio de información, expectativas, percepciones, inquietudes, anhelos, etc.

En este caso la opción de respuesta es abierta sin desconocer por ello la tendencia de las tres lenguas referidas en el formato de la pregunta anterior.

Gráfico 21

Pregunta 13. Con tus amigos ¿Qué lengua utilizas más?



Fuente y elaboración propias.

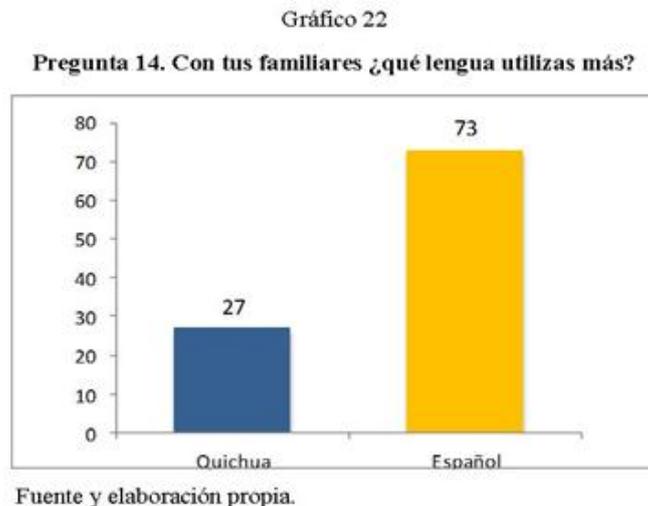
En el gráfico expuesto se puede observar que el idioma *español* es absolutamente mayoritario en las respuestas de los encuestados, cercano al 100% si se considera además de que existieron respuestas mixtas en las que si bien el estudiante refirió al *quichua* lo hizo conjuntamente con el *español*.

Aunque el *inglés* aparece con 0%, el apenas 3% exclusivo del *quichua* en este ítem de encuesta le da un carácter prácticamente de orden marginal a su utilización en la cotidianidad social de los encuestados, lo que redundará en la comprensión de que es una lengua más de uso familiar sin que eso signifique por sí mismo que en el seno de cada familia sea la de mayor uso.

Lo mencionado en el párrafo anterior, se corrobora con el hecho de que según la encuesta realizada, tan solo un 3% de los encuestados se comunica en quichua/español con sus amigos.

4.2.6. Lengua más utilizada con los familiares

Con la pregunta que se enuncia a continuación, también se consulta respecto de cuál es la lengua de mayor uso en un ámbito cotidiano, que en este caso corresponde al del ámbito familiar. Este aspecto por lo tanto goza de relevancia por cuanto la praxis de la comunicación oral forma parte del ejercicio de la actividad sociolingüística.



A pesar de que a priori se considere que la mayoría de padres de familia hablan quichua en sus hogares, los resultados obtenidos reflejan que ésta lengua no es la más utilizada en el entorno familiar por los jóvenes encuestados, toda vez que se revela que un 73% de ellos se comunican con sus familiares en la lengua española y solo el 27% lo hacen a través del quichua.

Si bien se corrobora que la utilización del quichua tiene mayor presencia en el entorno familiar esto no significa que en la mayoría de los casos sea la lengua de mayor uso en dicho entorno.

Aunque esta pregunta también se la formuló con un formato abierto para la consignación de la respuesta por parte de cada encuestado, en este caso ninguno registró una respuesta combinatoria, lo que permite una graficación con una diferenciación más radical entre la frecuencia de una lengua y otra; siendo este el caso del *quichua* y del *español*, puesto que éstas dos fueron las únicas lenguas mencionadas en las respectivas respuestas.

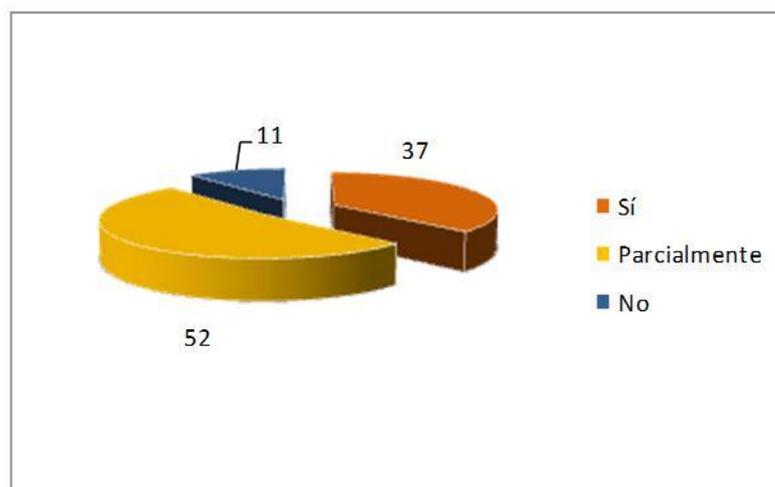
4.2.7. Nivel de entendimiento del quichua a un líder de la comunidad

El contacto de los estudiantes encuestados con los actores comunitarios cuando éstos hablan en quichua, configura una forma de relacionamiento con esta lengua ancestral, toda vez que dichos líderes ejercen una vocería dirigida a los miembros de la comunidad. Precisamente por ello la pregunta está formulada en función de *la comprensión* de quienes son receptores o destinatarios de lo que expresa oralmente en *quichua* el líder comunitario en el ejercicio de tal calidad.

Bajo este esquema, las respuestas caben de forma cerrada en tres opciones, cada una excluyente de la otra: *no* – *parcialmente* – *sí*. Advirtiéndose que la segunda concilia la posibilidad de insuficiencia absolutista tanto respecto de la primera como respecto de la tercera, las que por lógica conceptual son opuestas entre sí.

Gráfico 23

Pregunta 15. Cuando le escuchas hablar a un líder de la comunidad ¿le entiendes?



Fuente y elaboración propias.

Estos resultados reflejan una tendencia de que el dominio de la lengua quichua se esté perdiendo en una zona con predominio étnico de quichuas-panzaleos, lo que marca una tendencia de limitación a las posibilidades de la comunidad de consolidar el uso de dicha lengua.

De igual forma, el resultado mayoritario de la respuesta “*parcialmente*” (52%), le otorga el carácter de variable al “entendimiento” de la lengua quichua, en el sentido de que al tratarse específicamente de la receptividad de lo que expresa en quichua el líder comunitarios no se produce el mismo rango de asertividad del *entendimiento* general de este idioma (90%) expresado por los estudiantes en la pregunta 9 de la encuesta.

4.2.8. Capacidad para escribir el quichua

En esta pregunta se plantea la identificación de una actividad funcional en el *uso de una lengua* que va más allá de las destrezas primigenias (hablar y entender lo que otros hablan), pues se inmersa en un factor cognitivo que incrementa el nivel de aprehensión de un idioma como lo es el lenguaje escrito. Lógicamente, dada la naturaleza de esta forma de lenguaje, su puesta en ejercicio comprende dos elementos consustanciales, cual si se tratase de dos caras de la misma moneda: *lectura y escritura*; de tal modo que la *lectoescritura* corresponde a un desarrollo de capacidades intelectivas fruto del proceso de aprendizaje⁸⁸.

La importancia de la escritura se describe en lo que manifiesta la referida autora guatemalteca:

La escritura es un proceso consiente, alto, cualificado: el análisis de una palabra dictada o generada en sonidos individuales, la selección de las letras apropiadas para representar esos sonidos y la disposición de las letras en una secuencia apropiada se desarrolla en la conciencia del que escribe⁸⁹.

En todo caso el alcance de esta pregunta, se ciñe a la *capacidad de hacerlo* mas no abarca la intención de identificar el número estudiantes que alguna vez *escribieron la historia* de su comunidad; delimitación que se ha considerado pertinente por el hecho de que la actividad de escribir una historia en el ámbito escolarizado por lo general

⁸⁸ Brenda Pahola Calderón Ávila, “Lengua materna y el proceso de iniciación de lectoescritura” (Tesis de grado). (Quetzaltenango - Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 2014), 25.

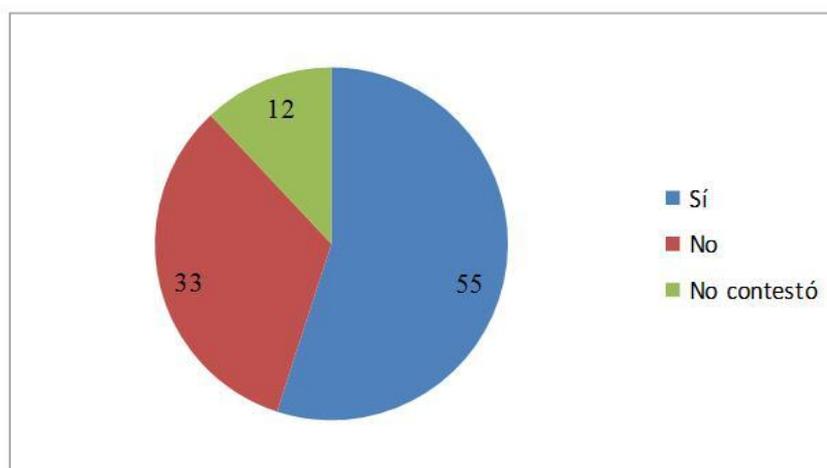
⁸⁹ *Ibíd.*, 37.

depende del plan de tareas de la currícula o de las actividades que los docentes asignan a los estudiantes en el ejercicio de su cátedra, aspectos que no se encuentran predeterminados en el caso de la U.E.M.C.T.

A lo anteriormente anotado, debe sumarse el hecho de que el *quichua* es una lengua que se ha desarrollado históricamente de manera oral y no cuenta con un sistema de escritura formal propio, por lo que su grafía requiere estar mediada por el conocimiento sígnico, lingüístico y fonético-escritural del español.

Los aspectos descritos determinan que esta pregunta tenga como variables a la necesidad académica o de formación educacional; y, al uso previo de la escritura española.

Grafico 24
Pregunta 16. ¿Podrías escribir una historia de tu comunidad en quichua?



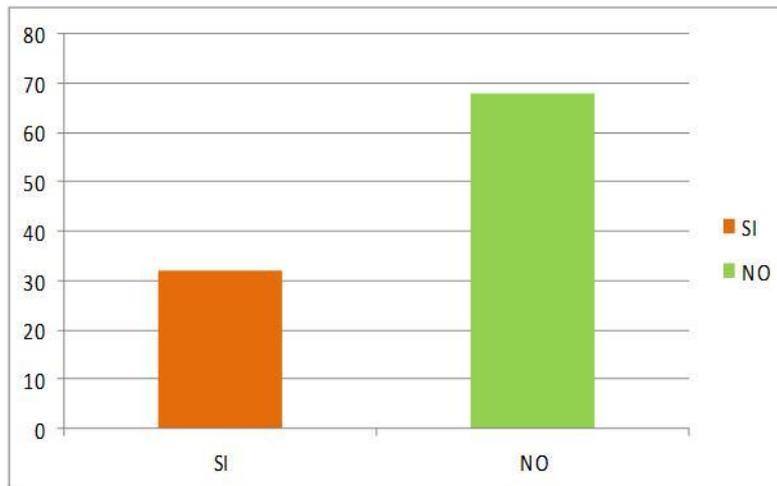
Fuente y elaboración propias.

El resultado obtenido en la opción “*Sí*” (55%), contrasta con uno de los resultados obtenidos en la pregunta 9, relativo a la cualidad de *escribir* en el idioma quichua por parte de los estudiantes encuestados (21%). Esto hace que la impronta del *hábito* y la *necesidad de hacerlo* en el entorno familiar, comunitario y escolar, sea un factor determinante del *uso de la lengua quichua* en la variante de la “escritura”.

4.2.9. Capacidad de la comunidad para entender los escritos hechos por los estudiantes

Gráfico 25

Pregunta 17 ¿Crees que los quichua-hablantes de tu comunidad entenderían?



Fuente y elaboración propias.

Esta pregunta acude a la experiencia de los estudiantes encuestados respecto de la utilización de escritura en lengua quichua dentro de su comunidad. En este sentido más de las dos terceras partes considera que las personas quichua-hablantes de su comunidad no entenderían los escritos en su idioma.

Al respecto, se observa que al igual que lo manifestado en puntos anteriores, constituye una limitante para la comprensión de la escritura del quichua cuando ésta se realiza con dependencia de los signos alfabéticos y fonográficos del español; es decir, con el sistema de escritura convencional del castellano. Esta situación conlleva a la condicionante de que los actores del proceso comunicacional escrito (*quien escribe* y *quien lee lo escrito*), deben haber aprendido a leer y escribir en español (*alfabetización*).

Por lo tanto, cuando existe esta suerte de dependencia de la grafía de otro idioma, se produce el hecho de que los miembros de la comunidad que no comprenden la escritura española no puedan interactuar en *quichua* por la vía escrita, realidad que merma la potencialidad y uso de esta lengua, incluso para los estudiantes que pueden escribir en este idioma cuando sus “lectores” no comparten el respectivo sistema de escritura.

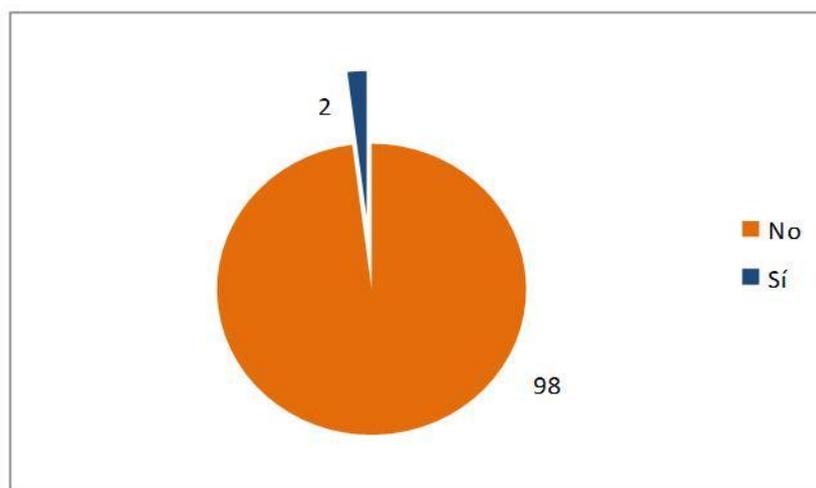
4.2.10. Capacidad de lectura en quichua

La pregunta que sigue, es de igual forma cerrada como la anterior, pues solo admite dos opciones: *Sí* y *No*. Sin embargo, es amplia en lo que respecta a la temporalidad al no establecer un período de tiempo específico respecto de la actividad objeto de consulta. En este caso, el propósito consiste en conocer si los estudiantes encuestados durante su quehacer escolar han leído o no cuentos o historias en quichua. De esta manera, se aborda con especificidad en la perspectiva de los estudiantes, la otra funcionalidad inherente a la escritura de un idioma: *leer*. Es decir, no solamente cabe centrar el análisis en la actividad de *escribir*, sino también en la de comprender lo escrito por los otros (de hecho nadie podría desarrollar la capacidad de *escribir* en un determinado idioma si primero no ha desarrollado la capacidad de *leer* comprensivamente los escritos de ese idioma).

En tal virtud, es evidente que la *lectura en quichua* forma parte fundamental del contexto del uso de dicha lengua. No obstante, al regir en la U.E.M.C.T. el modelo educativo hispano (pues no se trata de un centro educativo intercultural bilingüe), de primera mano se puede deducir la ausencia de actividades académicas con libros escritos en quichua o en torno a obras literarias escritas o traducidas al quichua. No obstante son los resultados obtenidos los que clarifican aún más el asunto planteado.

Gráfico 26

Pregunta 18 ¿Tus profesores te han hecho leer cuentos o novelas en quichua?



Fuente y elaboración propias

En este caso el resultado obtenido, arroja una respuesta con una cifra desfavorable del 98% de los encuestados, lo que es convergente con los otros resultados

de preguntas relacionadas con la habilidad de la escritura en quichua, que así mismo arrojan porcentajes bajos en la expresión de la lengua ancestral en esta unidad educativa.

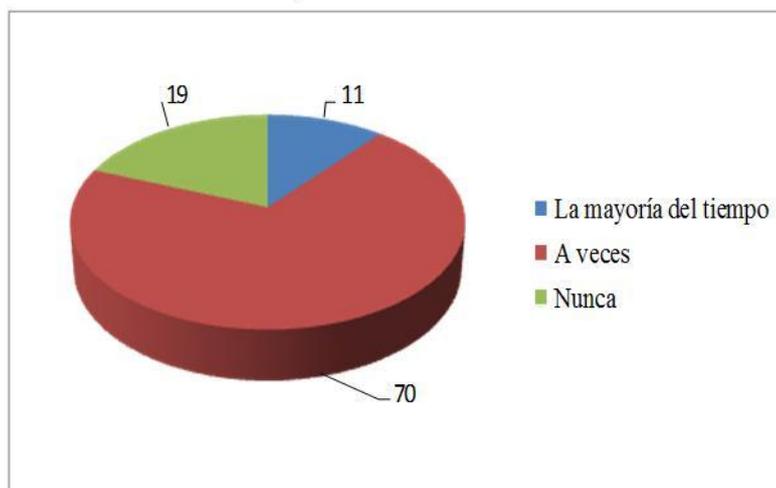
4.3. En qué situaciones se utiliza más el quichua

4.3.1. Frecuencia con que se utiliza el quichua

Aunque la frecuencia del uso del quichua ya cuenta con puntos referenciales y tendencias derivados de preguntas anteriores, fundamentalmente por los factores observados en los respectivos análisis de resultados, especialmente en lo referente a destrezas y condiciones de utilización de dicho idioma, en este caso la pregunta que se formula busca de manera puntual establecer la frecuencia con la que (de cualquier manera) los estudiantes se comunican en la referida lengua ancestral.

Gráfico 27

Pregunta 19. ¿Con qué frecuencia por día utilizas la lengua quichua para comunicarte?



Fuente y elaboración propias.

El gráfico muestra que solamente una novena parte de los encuestados utiliza con alta frecuencia el idioma quichua para comunicarse, mientras que en un notable 70% este idioma tiene el carácter de ocasional, lo que significa un uso en momentos precisos y no de manera continua. Tampoco deja de llamar la atención el hecho de que la permanente falta de uso del quichua recaiga en el 19% de los estudiantes encuestados, es decir, casi una quinta parte de ellos: “Nunca” se comunica en quichua, lo que representa un valor de 8 puntos por encima de quienes “Siempre” utilizan dicha lengua. Si bien la información obtenida, al igual que en el caso de las otras preguntas,

permite colegir la presencia del *bilingüismo* en un 81% de los estudiantes encuestados, la variante de *frecuencia* es baja.

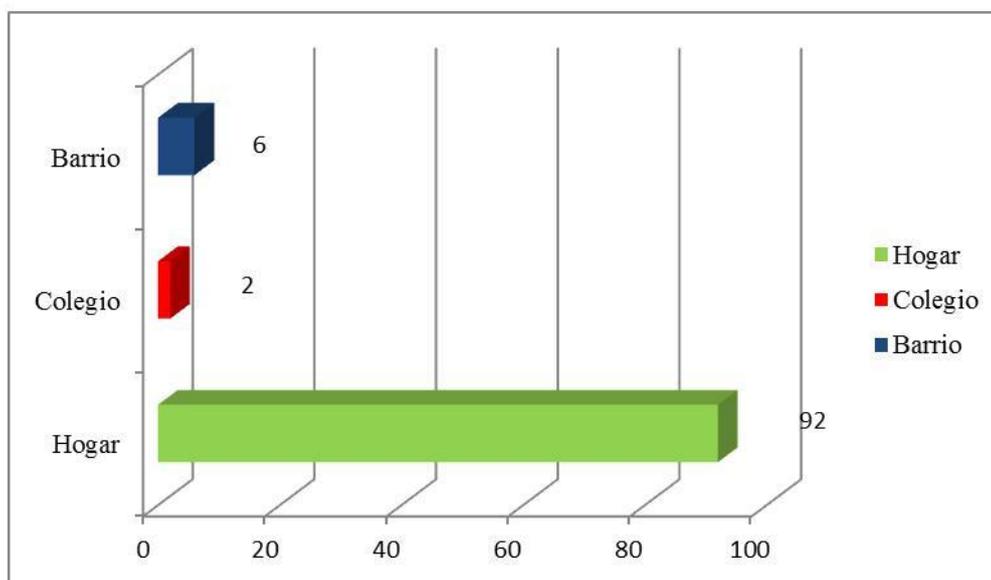
4.3.2. Lugar dónde suelen hablar el quichua

En este caso los lugares sobre los cuales se consulta el uso de la lengua quichua corresponden a los tres (3) espacios físicos fundamentales de la cotidianidad de los estudiantes encuestados.

Justamente el desarrollo social y las necesidades sociolingüísticas de las personas que se encuentran en la etapa formativa educacional en los tres entornos concretos de su vida cotidiana: *hogar*, *colegio* (U.E.M.C.T.) y *barrio* (comunidad).

Por lo tanto, el uso del idioma requiere de interacción con las otras personas en los lugares y espacios en los que se produce la mayor temporalidad de socialización. En este caso no se incluye la variante del *trabajo* por tratarse de adolescentes estudiantes cuyos entornos no incluyen el ámbito laboral, al menos en términos formales.

Gráfico 28
Pregunta 20 ¿En qué lugar?



Fuente y elaboración propias.

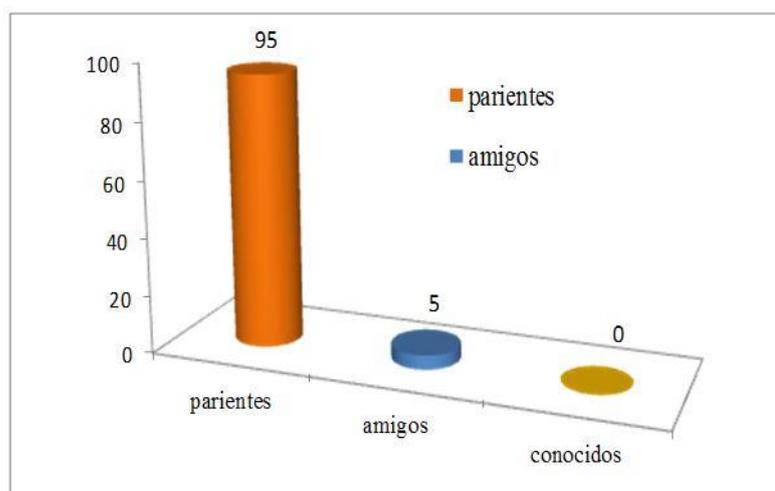
El idioma quichua es utilizado predominantemente para hablar en la intimidad del *hogar*, reflejándose aquello en el 92% de los encuestados.

En el caso del *colegio* el porcentaje es bajísimo (2%), lo que significa que la UEMCT no constituye el espacio de relacionamiento interpersonal preponderante para el uso del quichua, lo que se corrobora con todos resultados convergentes en tal sentido.

Sin embargo, el bajo porcentaje respecto de la opción *barrio* (6%), refleja que la vida comunitaria en los estudiantes encuestados no imprime en ellos el uso protagónico del quichua.

4.3.3. ¿Con quienes suelen hablar la lengua quichua?

Gráfico 29
Pregunta 21. ¿Con quiénes?



Fuente y elaboración propias.

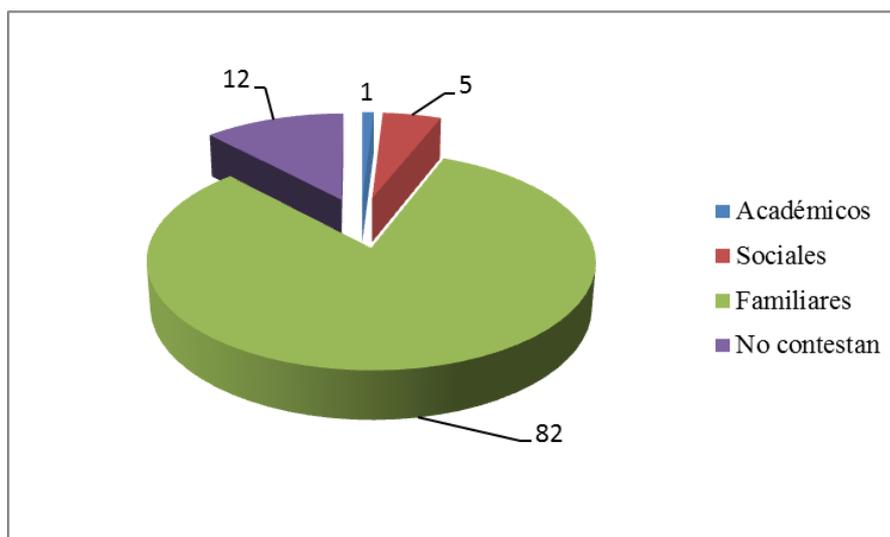
Los resultados de esta pregunta son concordantes con el escenario de mayor uso del quichua (hogar), conforme lo observado en los resultados de la pregunta precedente. Precisamente por el hecho de que los parientes por lo general se encuentran ligados e interactúan de manera compartida en el seno del hogar de las personas. Sin embargo, también existe correspondencia con el bajo porcentaje de preponderancia en la utilización del quichua con amigos y conocidos, entendiéndose que los mismos se sitúan en los entornos del *colegio* (U.E.M.C.T.) y el *barrio* (comunidad), sin perjuicio de las variables que pudieren marcar pautas diferenciadoras entre uno y otro sub-indicador.

4.3.4. Temas recurrentes cuando hablan en quichua

En la misma línea de las dos preguntas anteriores, se consideran los ítems temáticos que derivan de los entornos cotidianos de los encuestados. Aquello complementa el indicador situacional de la utilización de la lengua ancestral en referencia (quichua) por parte de los estudiantes del décimo año de EGB de la UEMCT.

Gráfico 30

Pregunta 22 ¿Sobre qué temas?



Fuente y elaboración propias.

Se puede ver que el resultado más alto (82%) en esta pregunta corresponde al acto de hablar el quichua cuando se abordan temas familiares, lo que tiene sintonía con los resultados de las dos preguntas anteriores en virtud de la secuencia: *hogar – parientes - temas familiares*, toda vez que en sus respectivos esquemas de consulta son las opciones que en cada caso presentan porcentajes totalmente mayoritarios. La misma tendencia esquemática de bajo porcentaje, se produce con lo que respecta a los temas académicos (1%) y sociales (5%), respectivamente; esto es en razón de las secuencias: *colegio/barrio - amigos/conocidos - temas académicos/sociales*; según sus puntos de concatenación.

4.4. El quichua en la Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá

4.4.1. Asignaturas que se imparten en la lengua quichua

Para este caso se formuló a cada encuestado la pregunta: “¿De tus 7 asignaturas, profesores de qué asignaturas imparten sus clases en quichua? (Pregunta Nro. 23).

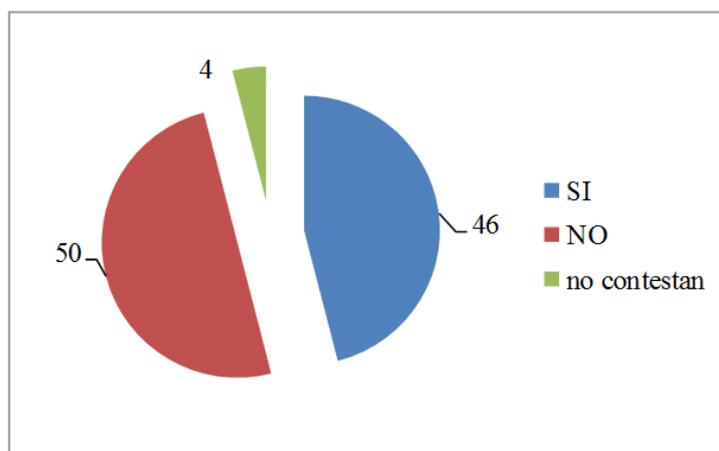
Los encuestados respondieron rotundamente que en *ninguna* de las materias que reciben se le imparte clases en la lengua quichua. Lo que implica un 100% de respuesta negativa sobre la posibilidad de que en la UEMCT, los procesos educacionales tengan como vehículo sociocomunicacional a la lengua quichua.

4.4.2. Aceptación de la incorporación de clases en quichua.

La receptividad y predisposición para el uso y desarrollo de habilidades sociocomunicacionales de una lengua ancestral en las actividades de formación educativa, constituye otro factor situacional que incide en su utilización y en la proyección de su vigencia y desarrollo en el universo cultural de las nuevas generaciones que pertenecen a una determinada comunidad.

Gráfico 31

Pregunta 24 ¿Te gustaría que incorporen o agreguen clases en quichua? sí o no.



Fuente y elaboración propias.

Los porcentajes arrojados en esta pregunta de encuesta, reflejan que la mitad de los encuestados de forma manifiesta expresan su negativa (y por tanto falta de predisposición) de que el quichua sea un vehículo comunicacional en su formación académica, situación que además conlleva al planteamiento de que un importante porcentaje (50%) entre los estudiantes que se encuentran en un nivel de estudio del

décimo año de EGB no estima factible, útil o conveniente para sus intereses o expectativas la aprehensión de la lengua ancestral a través de las asignaturas impartidas en dicho idioma.

4.4.3. El quichua en la cotidianidad de la UEMCT

En el indicador: *el quichua en la UEMCT*, consta un bloque de 7 preguntas sucesivas que permiten identificar el grado de presencia de dicha lengua ancestral en la interacción con sus compañeros, profesores y autoridades; aspecto bastante significativo si se considera las respectivas calidades de actores de la comunidad educativa del plantel en mención.

Gráfico 32
Respuestas a las preguntas 25, 26, 27, 28, 29, 30 y 31.

PREGUNTAS	SÍ	A VECES	NO
25 ¿Utilizas el quichua para dirigirte a los profesores?	0	0	100
26 ¿Tus profesores te permiten hacer exposiciones orales en quichua?	0	0	100
27 ¿En este año electivo, has entregado un deber en quichua?	0	0	100
28 ¿Cuando estás en clases, te hacen escribir en quichua?	0	0	100
29 ¿Cuando estás en clases, te hacen leer en quichua?	0	0	100
30 ¿Has utilizado el quichua para dirigirte a una autoridad de la U.E.M.C.T.?	10	3	87
31 ¿En recreo utilizas el quichua para hablar con tus amigos?	3	12	85

Fuente y elaboración propias.

Según los resultados registrados en el cuadro y gráfico que anteceden, el uso del quichua en el aula para actividades de enseñanza-aprendizaje es nulo, pues en las cinco primeras preguntas de dicho cuadro la constante del 0% es contundente.

Asimismo, los aspectos observados en las referidas preguntas que van de la 25 a la 29, permiten deducir que además de no existir la asignatura del quichua en la malla curricular de la U.E.M.C.T., ninguna actividad académica contempla la presencia del quichua en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se demuestra con el hecho de que en el 100% de los casos no se les enseña ni se les requiere trabajos o lecturas a los alumnos que implique el uso de dicha lengua, por tanto no hay oportunidad alguna de practicarla de manera vinculante a los estudios de los alumnos, ni en clases ni en el

hogar al no requerírseles la realización de tareas o deberes académicos que les conlleve a desarrollar el vocabulario del quichua.

En lo que respecta a la interacción con las autoridades en quichua, el 87% de respuesta negativa, refleja que se trata de una situación menos desfavorable que la del *aula* en la utilización de dicha lengua pero de todas formas en márgenes muy reducidos.

En cuanto al uso del quichua con los amigos en el recreo, se trata de una pregunta en la que se da mayor especificidad⁹⁰ al contexto físico, personal y temporal de la interacción cotidiana entre los encuestados (es decir: en el colegio, con amigos, a diario y durante el recreo).

A pesar de contarse bajo estos parámetros con factores de mayor holgura y viabilidad para la utilización del quichua dentro de la UEMCT, el resultado es poco halagador, toda vez que el 85% de negativa se alinea a la tendencia de desuso que de forma sistemática acaece en dicho plantel.

En tal sentido, con los datos tabulados sobre la utilización del quichua en los ratos libres o recreos en la UEMCT, adquiere asidero fáctico la tesis de que en la mayoría del día, los estudiantes mantienen la lengua española para la comunicación diaria con sus amigos.

4.5. Transformación social y diálogo participativo

Recogiendo criterios desde la pedagogía para la liberación (Freire), que presume que el estudiante es un sujeto crítico y pensante y desde la teoría de la acción dialógica en el cual el educador crea las condiciones para el diálogo y promueve la curiosidad epistemológica del educando, se han formulado unas preguntas adicionales para abordar en esta encuesta a los estudiantes.

4.5.1. Las asignaturas que incorporan en sus contenidos las tradiciones y costumbres de cada comunidad

De los estudiantes encuestados, las dos terceras partes reconocieron que alguna vez, sí les habían hablado de costumbres ancestrales de las comunidades. Sin embargo no se trata de iniciativa de los profesores, sino de disposiciones que llegan desde el Ministerio de Educación y que están inmersos en el calendario escolar, para todos los

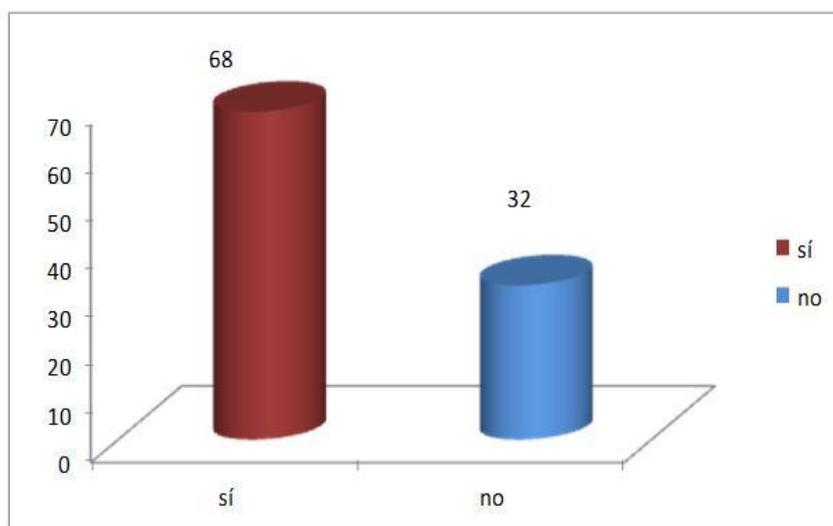
⁹⁰ Lo descrito marca una pauta diferenciadora con lo planteado en la pregunta 21 de esta encuesta en el que el valor de la respuesta positiva se reduce en 2 puntos (pasa del 5% al 3%).

establecimientos públicos del país, en el marco de las cuatro fechas en las que se celebra la cosmovisión andina: Kapac, Inti, Wayusa y Killa Raymi.

Por mi experiencia como docente, puedo afirmar que estas iniciativas se manejan en los centros escolares al apuro y solo por cumplir las disposiciones. No es lo mismo una actividad que surja desde la iniciativa de los profesores en diálogo con los estudiantes o viceversa, a una iniciativa que se imponga desde las autoridades.

Gráfico 33

Pregunta 32. ¿Algún profesor te habla de las tradiciones y costumbres que tiene tu comunidad



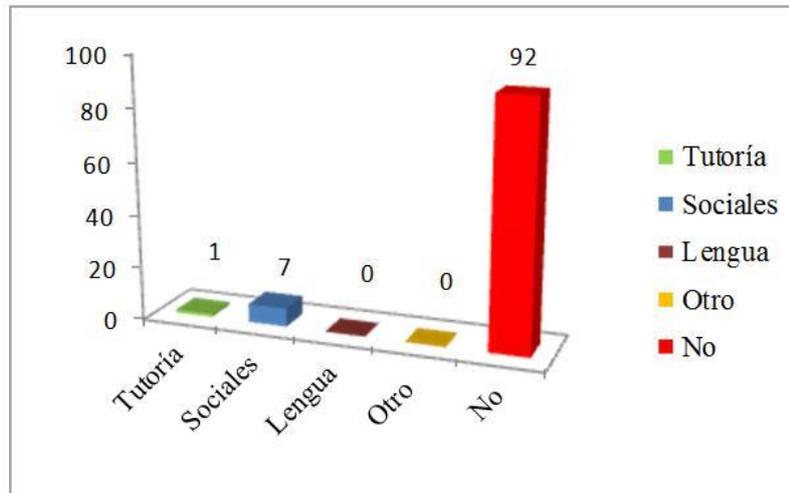
Fuente y elaboración propias.

De igual manera, el celebrar los Raymis, está dentro de la cosmovisión andina, y celebrar los solsticios está dentro de la cosmovisión de muchos pueblos ancestrales en todo el planeta, pero eso no quiere decir que sea una tradición o costumbre específica del pueblo panzaleo ni de la comunidad de Zumbahua.

4.5.2. Profesores que participan en actividades de la comunidad

Gráfico 34

Pregunta 33 ¿Algún profesor participa en actividades que realiza tu comunidad? ¿De qué asignatura?



Fuente y elaboración propias.

Aquí el 92% respondió que No, mas hubieron 7 estudiantes que respondieron que el profesor de Sociales sí había participado en actividades e sus comunidades y una participante aseguró que su tutor también. Presuntamente estos estudiantes vienen de otras entidades educativas donde sí había preocupación por este tema, porque este resultado no reflejaría que ni si quiera un curso completo de 35 estudiantes habría contado con la presencia de su profesor en las comunidades.

4.5.3. Participación de profesores en llevar a estudiantes a lugares sagrados de las comunidades indígenas

Esta pregunta se la formula con relación al proceso enseñanza-aprendizaje, en el sentido de que las actividades de campo dirigidas por el docente persiguen fines educativos. Bajo tal criterio, se ha tenido en cuenta que las actividades de campo en la actividad educativa representa una estrategia pedagógica que permite un mayor relacionamiento con el entorno puesto que construyen un espacio participativo entre docentes y estudiantes. Lo manifestado se respalda en el siguiente aporte:

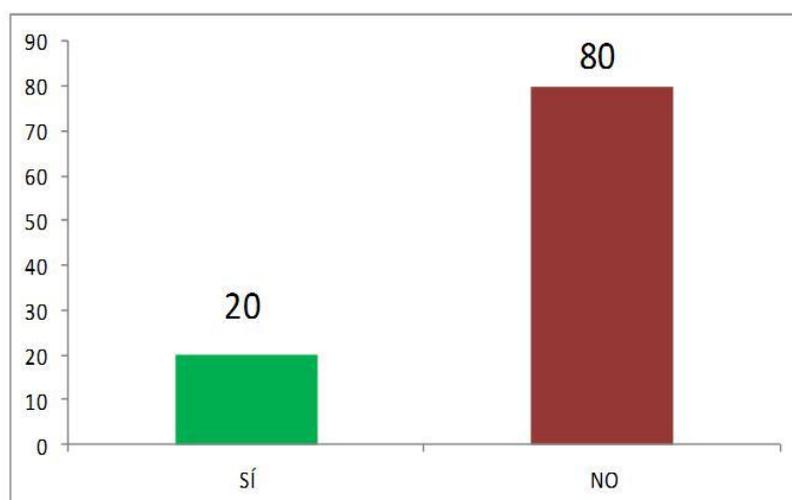
Por lo tanto, es importante la realización de trabajo de campo porque es una estrategia constructivista que permite acercar al individuo con el entorno para que puedan interactuar con la diversidad de seres vivos que habitan en el ambiente (Godoy y Sánchez, 2007). Se debe destacar que el trabajo experimental y de campo forman parte

del corpus disciplinar en la enseñanza de las ciencias, por lo tanto, existe una asociación entre la teoría y práctica; su articulación en los planes de estudio, proporcionan una comprensión sobre la naturaleza de la ciencia y es asumida por la mayor parte del profesorado como una exigencia natural de su propia actividad profesional, hasta el punto de considerarse “incompleta” cuando la enseñanza es meramente teórica⁹¹.

Aparte de los beneficios didácticos referidos, se tiene que este tipo de actividades adquieren un mayor valor simbólico y de representación cultural cuando dicha participación se produce en lugares que llevan consigo la impronta de la sacralidad territorial para la comunidad a la que se pertenece⁹².

Gráfico 35

Pregunta 34 ¿Algún profesor les ha llevado a lugares sagrados de su comunidad?



Fuente y elaboración propias.

Lo mismo que en la pregunta anterior, se observa una falta de acercamiento de lo pedagógico con lo comunitario, pues la gran mayoría de encuestados (80%) manifiesta *no haber sido llevado a un lugar sagrado para su comunidad* como parte de las actividades educativas de la U.E.M.C.T.

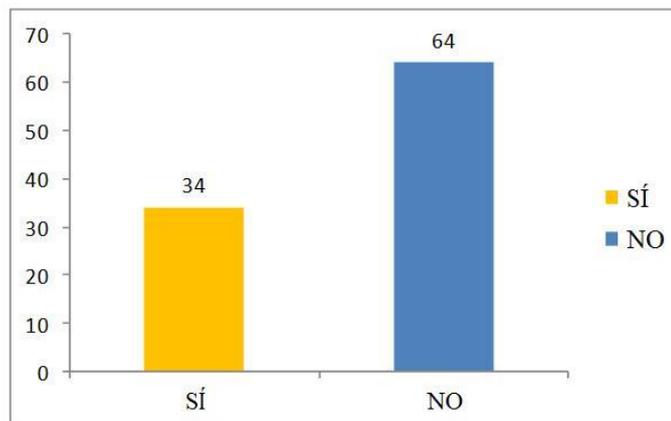
⁹¹ Savier Acosta (2017), “El trabajo de campo como estrategia didáctica (...)”. Universidad de Zulia. Venezuela. Lo puede encontrar en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/737/73753475006/html/index.html>.

⁹² Diana Luque y Shoko Doode (2007). “Sacralidad, Territorialidad y Biodiversidad Comcáac (SERI). Los sitios sagrados indígenas como categorías de conservación ambiental”. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo. México, pp. 157-184. Lo puede encontrar en: <https://www.redalyc.org/html/137/13711208/index.html>.

4.5.4. Textos utilizados que contienen historias y costumbres de la comunidad

Gráfico 36

Pregunta 35. Los textos que utiliza ¿contienen historias y tradiciones de su comunidad?



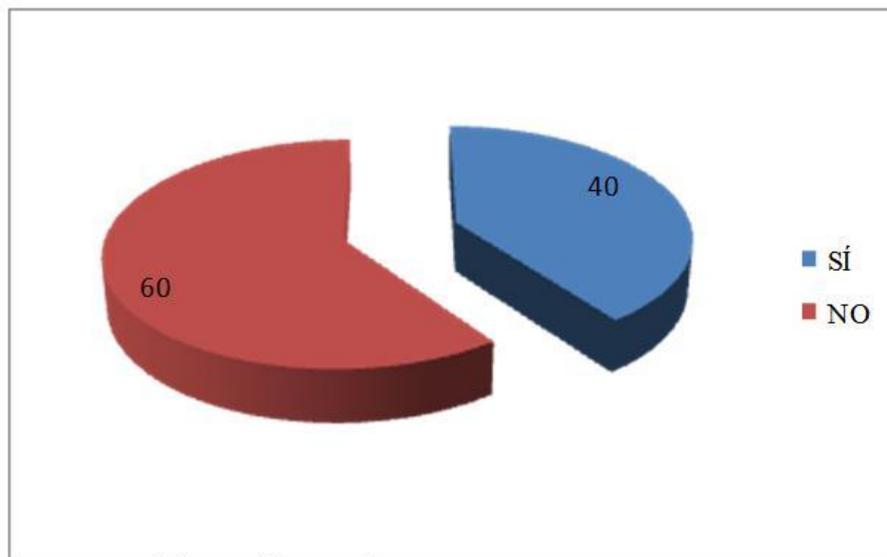
Fuente y elaboración propias.

Aquí se pone en evidencia que para la mayoría los estudiantes de décimo año de EGB de la UEMCT (casi las dos terceras partes de los encuestados), los contenidos de los textos que se utilizan en el plantel para su educación, no guardan relación con las historias y las tradiciones de la comunidad a la que pertenecen, lo que refleja la escasa promoción participativa y de diálogo en la perspectiva comunitaria, en lo que atañe a este tipo de instrumentos educativos utilizados en la U.E.M.C.T.

4.5.5. El aporte de la educación en la U.E.M.C.T., para la preservación del quichua como lengua ancestral.

Gráfico 37

Pregunta 36 ¿Usted cree que la educación que recibe en el U.E.M.C.M., aporta a la preservación del quichua como lengua ancestral?



Fuente y elaboración propias.

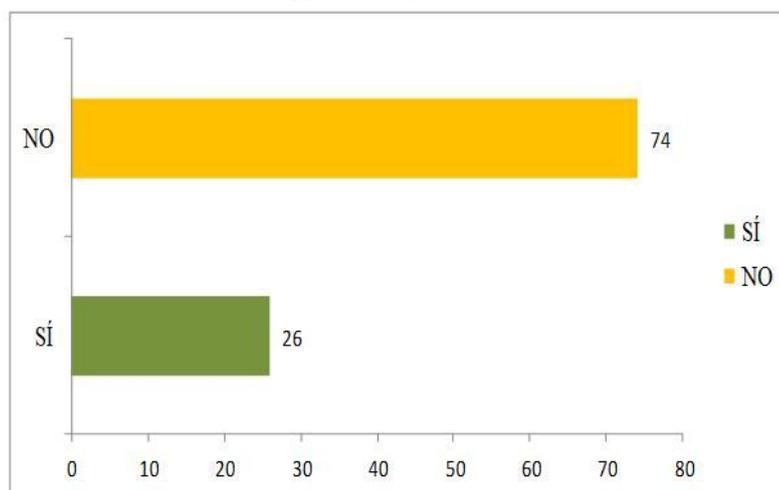
En gran medida las respuestas de los estudiantes a anteriores preguntas convergen en la idea de que la educación que reciben no aporta a la preservación de la lengua ancestral (*quichua*). Sin embargo, ese 40% del 'SÍ' que se registra en el gráfico Nro. 37, representa una opinión menos desfavorable por parte de los encuestados cuando la pregunta que se formula es expresa sobre dicha *preservación*. De este modo se colige que la percepción es un ejercicio a priori, que revela cierta tendencia y presunción pero que debe ser contrastada con otros elementos de reconocimiento y percepción de la realidad; de ahí que la aparente redundancia de enunciados en los ítems de la encuesta, no es sino un mecanismo para agotar las variables que permitan identificar el verdadero grado de relacionamiento entre el objeto de estudio (*uso del quichua*) y el grupo objetivo al que está dirigida la investigación (*estudiantes de décimo año de EGB de la U.E.M.C.T.*).

4.5.6. Participación de padres de familia en reuniones de trabajo para elaborar el diseño curricular y los procesos de enseñanza-aprendizaje

Con esta pregunta se busca identificar el nivel de participación de dos grupos de actores fundamentales de la comunidad educativa de la UEMCT (*padres de familia y estudiantes*), para establecer su grado de incidencia en la construcción de contenidos académicos en los que podría incluirse el quichua. De esta impronta inclusive podría señalarse la corresponsabilidad de la falta de presencia y uso del quichua en el ámbito escolarizado.

Gráfico 38

Pregunta 37 ¿Usted o sus padres, han participado (previo al inicio del año escolar) en reuniones de trabajo para la elaboración de la malla curricular y de los métodos de enseñanza-aprendizaje? Sí o no.



Fuente y elaboración propias.

De por sí la cifra del 74% correspondiente a la respuesta “No”, es altamente adversa para la perspectiva participativa de la comunidad educativa de la U.E.M.C.T. en el respectivo diseño curricular. Sin embargo, el 26% del “SÍ” evidencia que en el caso particular de una minoría de alumnos existió participación en el tipo de reuniones a los que hace referencia este ítem de encuesta. Tal existencia lleva a considerar que es el ausentismo de padres de familia y estudiantes la causa del bajo índice de participación en una actividad de suma relevancia para la comunidad educativa de un establecimiento educativo.

Sin embargo, acudiendo a la complementariedad de la investigación de campo y a efectos lograr un mejor alcance de comprensión del resultado de esta pregunta, se

dialogó con los profesores de los estudiantes, y se pudo conocer que ese 26% de estudiantes que manifiestan que *sí* se realizan reuniones en el plantel, se refieren a convocatorias que suelen realizar las autoridades educativas a los padres de familia, siendo que tales diálogos convocados y dirigidos por dichas autoridades en sus diferentes niveles, son más de carácter informativo antes que para desarrollar reuniones de trabajo tipo talleres, o asambleas con plenarias para decidir temas curriculares para la formación académica de los educandos.

CONCLUSIONES

El *quichua*, como lengua fundamentalmente oral, siempre fue considerado para una circunscripción doméstica y comunal, sin proyección a expandirse, ni posicionarse en medios académicos o comerciales. Dicha circunscripción que otrora era un espacio cerrado e íntimo, donde la interacción entre sus integrantes era permanente, ahora además, están permeados por redes torrenciales de información desde *internet* y los *mass media*. Información que está codificada casi absolutamente en inglés, español y en las otras lenguas hegemónicas mundiales. Hay muy poca información codificada en lenguas ancestrales, las que se están quedando al margen de lo ‘útil’ en términos de lo que plantea una sociedad globalizada, mercantilizada, individualizada y de consumismo. El fenómeno general de que el quichua tiene cada vez menos hablantes, tal como se cita en diferentes apartados del presente trabajo de tesis, le resta su funcionalidad en las interacciones humanas.

Se puede apreciar que el afán de ejercer un control total de toda la oferta educativa en el país por parte del régimen que gobernó el Ecuador entre 2007 y 2017, se generaron políticas para debilitar procesos autonómicos de la Educación Intercultural Bilingüe, lo que trajo consigo la estandarización de los procesos educativos de manera arbitraria e inconsulta, donde el diálogo, las asambleas populares y las plenarias no tuvieron cabida. Las decisiones simplemente llegaron desde ‘arriba’ y a los actores sociales comunitarios no les quedó otra opción que adaptarse. Tal circunstancia desvincula al servicio educativo de los elementos culturales identitarios específicos de las comunidades, siendo una muestra de aquello la U.E.M.C.T.

La promoción gubernamental de una escuela de educación hispana y no de educación intercultural bilingüe en la parroquia de Zumbahua, según el análisis contextual realizado, es uno de los resultados de la política transversal de ejercer el control total de lo público, política que en el ámbito educativo comunitario buscó legitimarse por el desprestigio del sistema de educación intercultural bilingüe teniendo como referencia los bajos resultados académicos de estudiantes y docentes de las escuelas que integraron dicho sistema, así como los factores de precariedad,

registrándose inclusive un deficiente manejo de ambas lenguas (*quichua* y *español*), lo que a su vez proyectaba escasas oportunidades de ingreso a la educación superior⁹³.

La Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá (U.E.M.C.T.) opera con la modalidad de educación hispana, en una zona con predominio de población indígena, la que en un 99% se auto-reconoce como tal. Si bien la Constitución de la República del Ecuador promulgada en 2008 (vigente), en el numeral 9 de su artículo 347 establece que se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva, que para el caso que nos ocupa es la nacionalidad *quichua*. Sin embargo, la aplicación del mandato constitucional invocado no corresponde a la realidad de dicho plantel educativo.

El *plan educativo institucional* (PEI), los programas de estudio regulares, los libros de texto, el material escolar y los métodos de enseñanza de la U.E.M.C.T. carecen de la presencia del *quichua*. El único momento como asignatura de esta lengua consta en la currícula del Bachillerato Internacional, de dos horas optativas semanales por cada grado, lo que le otorga un carácter marginal dentro del proceso formativo de los estudiantes que forman parte de dicho programa.

De la presente investigación se desprende la inexistencia de una malla curricular especial en la U.E.M.C.T. cuyo objeto sea la preservación del *quichua*, ni siquiera en la perspectiva de la conservación de un patrimonio cultural lingüístico por tratarse de una lengua ancestral.

Las plataformas de redes sociales, aplicaciones para móviles, páginas web, libros en línea, etc., prácticamente no toma en cuenta al *quichua*. Esto incide a que las nuevas generaciones no vean útil la lengua ancestral. El uso en la cotidianidad de esta lengua por parte de un joven de Zumbahua, tendría pocas razones: Cuando va a un ‘ciber’, ¿en qué lengua le hablan? Cuando toma un bus, ¿en qué lengua le hablan? Cuando va a un centro comercial en las grandes ciudades ¿en qué lengua le hablan? Cuando va a otra ciudad a vender sus productos ¿en qué lengua le van a entender?

En cuanto a cómo se expresa en el día a día en el desarrollo de las clases, es inexistente. No hay ninguna expresión, salvo esporádicas ocasiones según el cuadro 39 de esta tesis. Está claro que en la malla curricular no está contemplada ninguna materia para educación general básica, en *quichua*. Solo el 21% de los profesores pueden hablar

⁹³ José Sánchez-Parga (2005), manifiesta que “*muchos de los egresados de las escuelas de educación indígena, intercultural y bilingüe, no saben escribir en castellano, limitándose a transcribir un discurso oral, a escribir frases, pero son incapaces de construir o redactar un texto*”.

en quichua, pero no tienen ninguna obligación ni motivación para utilizarla ya que el programa, el material didáctico, los diseños curriculares, las capacitaciones, las planificaciones, documentos administrativos y demás, son en español.

Por otra parte, U.E.M.C.T. presenta una notable inversión en infraestructura, bastará cualquier revisión de sus instalaciones para corroborarlo. El rector de la Unidad Educativa Jatari Unancha, en relación a un evento realizado en la U.E.M.C.T. (2009), refirió que el entonces Ministro de Educación, Raúl Vallejo, informó en un discurso público que “*el año pasado se ha gastado 250.000 dólares solo en mantenimiento, para este plantel educativo.*”⁹⁴

En contraste, de acuerdo a lo que puedo constatar del Colegio Intercultural Bilingüe Jatari Unancha, sede Zumbahua, es que los períodos de aprendizaje se dan en condiciones muy humildes, en cuanto a infraestructura, sin espacios verdes, con paredes deslucidas, con algunas puertas rotas, sin computadoras, sin servicio de internet, ni tampoco tienen servicio de limpieza ni de seguridad. Ahí los padres de familia se las arreglan para el pago de servicios básicos. Sin embargo, pese a las ventajas de infraestructura y equipamiento de la Unidad Educativa Cacique Tumbalá, sus estudiantes egresados tienen serias dificultades para acceder a las universidades. Así lo manifiesta María Pilalumbo, moradora de la parroquia de Zumbahua en alusión a dicho plantel: “*Aquí hay estudiantes egresados que han seguido por tres años esos cursos preuniversitarios y no pueden todavía pasar esas pruebas*”⁹⁵. De acuerdo al informe del INEVAL 2017-2018⁹⁶, el promedio de los estudiantes en el examen Ser Bachiller fue de 6.97, por lo que está en el rango de insuficiente.

Con respecto a las políticas mundiales de *inclusión en las aulas y ampliación de la cobertura*, articuladas al discurso de la *educación intercultural*, el suscrito autor de esta investigación considera que éstas en la práctica han producido un *multiculturalismo alienador en las aulas*, al unir varios grupos humanos de manera inconsulta en un mismo espacio para imponer a todos los estándares de la cultura dominante. En el caso de la U.E.M.C.T. es preocupante, porque se ha tomado a una población que se considera indígena (9 de cada 10) para ser absorbida por el modelo educativo que fue conocido como hispano.

⁹⁴ Entrevista con el magíster José Manangón. Rector de la RED Unidad Educativa Jatari Unancha. Pujilí, 3 de noviembre de 2018.

⁹⁵ María Pilalumbo, entrevista realizada el 3 de noviembre de 2018.

⁹⁶ Lo puede encontrar en: <http://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones/instituciones/>.

En todo caso se debe reconocer que existen propuestas contemporáneas en el concierto de investigadores latinoamericanos respecto de la problemática de la educación, interculturalidad y bilingüismo en la región, más aún al existir todo un acervo de diversidad histórica y cultural. De ahí que es sumamente valiosa la propuesta de la CEPAL en esa perspectiva cuando plantea desde ese reconocimiento de la ‘diversidad’ la construcción de estrategias educativas vitales para los pueblos indígenas y afrodescendientes⁹⁷. Sobre este aspecto, el suscrito autor de este trabajo de tesis se hace eco de esas estrategias, las mismas que han sido recapituladas y consideradas en su momento oportuno (ver pie de página respectivo). Sin embargo, tales estrategias para el desarrollo cognitivo, educativo y cultural, si no están mediadas por una conciencia crítica de la sociedad, tal como lo plantea Paulo Freire, podrían catapultar a los individuos de oprimidos a opresores, en lugar de potenciarlos como seres libres y liberadores⁹⁸.

En el ámbito académico y sosteniéndome en los conceptos de la neurociencia para la aplicación didáctica, propongo al *multilingüismo* como una estrategia pedagógica para ampliar las conexiones neuronales y por lo tanto desarrollar la plasticidad sinápticas de las nuevas generaciones. En otros términos, para hacerlos más aptos y predispuestos no solo para aprender nuevas lenguas sino para desarrollar otras capacidades cognitivas. El multilingüismo promovido desde tempranas edades desarrollaría individuos con mentes flexibles, con habilidades de pensamiento abstracto y con conciencia metalingüística, entre otros beneficios.

Con relación a los resultados consolidados de la encuesta realizada en la presente investigación, se puede identificar como línea general, que el modelo educativo que rige a la U.E.M.C.T., así como a sus procesos pedagógicos, no promueven ni constituyen un referente de valoración significativa, expresión y preservación de la lengua quichua para los estudiantes del décimo año del EGB.

Para concluir, expongo las siguientes conclusiones específicas que se desprenden de los resultados de la encuesta en mención:

Aunque la mayor parte de estudiantes y sus familias pertenecen a comunidades indígenas de Zumbahua (98%), el *quichua* no tiene ningún tipo de consideración especial o relevante dentro del proceso educativo del décimo año de EGB de la U.E.M.C.T.

⁹⁷ Silvina Corbetta et al. (s/l, CEPAL, 2018), 87-98.

⁹⁸ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 1968.

El autoreconocimiento identitario de los estudiantes encuestados no está ligado al uso del *quichua*, tanto así que la mayoría no lo practica ni lo utiliza en sus entornos cotidianos.

La comprensión del quichua en los estudiantes encuestados es alta (80%); sin embargo, su falta de utilización a nivel de habla y escritura hace que predomine la condicionante pasiva; es decir, de quien recepta los mensajes antes que asumir el rol activo de quien los construye y transmite. Además de ello, cada uno los tres rangos de dominio lingüístico del quichua (*entiende, habla, escribe*) son inferiores a los del dominio del español por parte de dichos estudiantes, generando un promedio global sumatorio diferencial de prácticamente 2 a 1 en contra de la referida lengua ancestral (aclaración: digo *sumatorio* respecto de los valores absolutos en cada una de las variantes del gráfico 17 y no por el número de encuestados).

Para la mayoría de los estudiantes encuestados la importancia del *quichua* en sus vidas es inferior al español: 44% frente 90%, respectivamente, lo que representa una brecha de 2 a 1 en contra de la referida lengua ancestral. A esto se suma que inclusive el inglés supera al *quichua* en dicha apreciación de los estudiantes encuestados (45%), lo cual refleja un bajo nivel de reconocimiento funcional.

El uso de la escritura en *quichua* para la realización de actividades académicas de los estudiantes encuestados es nula en la U.E.M.C.T. a pesar de que la mayoría de estudiantes están en la capacidad de hacerlo (55%), lo cual abona al contexto de desmotivación y marginación para el uso de dicha lengua ancestral y el desaprovechamiento de las alternativas cognitivas que todo aprendizaje de una lengua ofrece en la formación de las personas (más aún si se trata de una lengua cercana y con elementos de identificación histórico-cultural, simbólicos y también concretos).

La mayoría de estudiantes encuestados, a pesar de autodefinirse como indígenas (87%) no consideran al quichua como su lengua materna sino al español (62%), lo que conlleva a considerar la posibilidad de que el desarraigo lingüístico es un proceso que se arrastra desde generaciones anteriores en la comunidad de Zumbahua, lo que sumado a la ausencia del *quichua* en la actividad educativa de la U.E.M.C.T., refleja una tendencia a su extinción en las nuevas generaciones de dicha parroquia rural.

En la experiencia personal y cotidiana de la mayor parte de los estudiantes del décimo año de EGB de la U.E.M.C.T., el *quichua* carece de funcionalidad relevante y no representa un vehículo comunicacional fundamental en su relacionamiento con amigos, familiares y demás miembros de la comunidad indígena a la que pertenecen.

El quichua en la U.E.M.C.T. en ningún nivel es utilizado como herramienta dialógica y de participación de los estudiantes encuestados, siendo nulo su uso en las actividades pedagógicas así como en la comunicación entre *estudiante y profesor*, quedando tan solo un margen prácticamente residual en la comunicación con autoridades (3% dicen que *sí* lo hacen mientras que el 12% responde que *a veces*). De esta manera se demuestra que en la cotidianidad de la U.E.M.C.T. el *quichua* se encuentra invisibilizado.

BIBLIOGRAFÍA

- Achaval, Mónica. “Desnutrición y Rendimiento Escolar: dos factores más relacionados de lo que pensamos”. *UnitedExplanations*, 26 de marzo de 2015, <http://www.unitedexplanations.org/2015/03/26/desnutricion-y-rendimiento-escolar/>.
- Ayala, Enrique. *Interculturalidad, camino para el Ecuador*. Quito: La Tierra, 2011.
- Althusser, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Publicado en “Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan”. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988. http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf
- BG Asociados. *Diagnóstico PDOT*, Gobierno Autónomo Descentralizado del Cantón Pujilí.
- Barbero, Jesús Martín, *Pre-textos, conversaciones sobre las comunicaciones y sus contextos*, segunda edición, Santiago de Cali – Colombia, Universidad del Valle, 1996.
- Bonfil, Guillermo, *La teoría del control cultural en los estudios de los procesos étnicos*. Universidad de Colima México, 1991.
- Cabascango, Fernando. “*Lenguas ancestrales del Ecuador reclaman espacio para no extinguirse*”, publicado el 21 de febrero de 2013. Diario el Universo. Puede encontrarlo en: <https://www.eluniverso.com/2013/02/21/1/1447/lenguas-ancestrales-ecuador-reclaman-espacio-extinguirse.html>.
- Calderón Ávila, Brenda Pahola, “*Lengua materna y el proceso de iniciación de lectoescritura*” (Tesis de grado). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango – Guatemala, 2014),
- Carpio Benalcázar, Patricio, “*Retos de desarrollo local*”, Quito, Abya Yala, 2006.
- Cartuche Vacacela, Inti, artículo: “*La cuestión de los idiomas indígenas*”, publicado el 05 de octubre de 2017, revista digital: “Línea de Fuego”. Lo puede encontrar en: <https://lalineadefuego.info/2017/10/05/la-cuestion-de-los-idiomas-indigenas/>.
- Cobo, María del Pilar, artículo: “*La maternidad de las lenguas*”, publicado el 22 de febrero de 2016. Diario El Telégrafo. Lo puede encontrar en: <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/carton/1/la-maternidad-de-las-lenguas/>.

- Conejo, Alberto, *Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador*, Artículo recuperado el 21/septiembre/2017. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/8090/1/Educaci%C3%B3n%20intercultural%20biling%C3%BCe%20en%20el%20Ecuador.pdf>.
- Corbetta, Silvina et al. “*Educación Intercultural Bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos (Avances y desafíos)*”. CEPAL, s/l, 2018.
- Costales, Alfredo; Costales, Dolores: “Etnografía, Lingüística e Historia antigua de los Caras o Yumbos Colorados. (1534-1978)” Quito, Abya Yala, 2002.
- Cusucanqui, Silva Rivera, *Violencias (re) cubiertas en Bolivia*; la Paz: Piedra Rota, 2010, Versión de internet. Lo puede encontrar en: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/295.pdf>.
- Carpio Benalcázar, Patricio. *Retos del desarrollo Local*. Quito: Abya- Yala, 2006.
- Ecuador. *Constitución Política del Ecuador*. Registro Oficial 1, 11 de agosto de 1998.
- Ecuador. *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449, 20 de octubre de 2008.
- Ecuador. *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial 417, Suplemento, 31 de marzo de 2011.
- Ecuador. *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial 754, Suplemento, 26 de julio de 2012.
- Ecuador. *Decreto Ejecutivo 203*. Registro Oficial 66, 15 de noviembre de 1988.
- Ecuador. *Decreto Ejecutivo 1585*. Registro Oficial 539, 3 de marzo de 2009.
- Ecuador TV, sección Noticias / Actualidad, artículo: “*Reabrirán en Ecuador 2.000 escuelas rurales entre 2019 y 2020*”, publicado el 31 de enero de 2019. Lo puede encontrar en: <https://www.ecuadortv.ec/noticias/actualidad/escuelas-rurales-ecuador-apertura>.
- ECURED: Enciclopedia cubana; definición: “*Lengua materna*”. Cuba, s/f., Lo puede encontrar en: https://www.ecured.cu/Lengua_materna.
- El Comercio, sección Actualidad / Sociedad, artículo: “*Reforma a la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe trae cinco temas*”, publicado el 03 de enero de

2019, diario El Comercio. Lo puede encontrar en: <https://www.elcomercio.com/actualidad/reformas-ley-educacion-asamblea-debate.html>.

Espín Real, Gilda Xiomara, y Paola Belén Pérez Mendoza, “Impactos de la aplicación del Reordenamiento de la oferta educativa, en la parroquia Zumbahua, provincia Cotopaxi”. Disertación previa a la obtención del título de Sociólogas con menciones en Desarrollo y Ciencias Políticas. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, 2017. <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/13790/IMPACTOS%20DE%20LA%20APLICACION%20DEL%20REORDENAMIENTO%20DE%20LA%20OFERTA%20EDUCATIVA%2C%20EN%20LA%20PARROQUIA%20ZUMBAHUA%2C%20PR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Ferrão Candau, Vera María. *Educación Intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales*. Valdivia: Andros Impresores, 2010.

Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, 1968. Lo puede encontrar en: <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>

-----, *Pedagogía de la Esperanza*, Sao Paulo, 1992. Lo puede encontrar en: <http://enlaceacademico.ucr.ac.cr/sites/default/files/publicaciones/PEDAGOG%20C3%8DA%20DE%20LA%20ESPERANZA-FREIRE.pdf>

GAD, Zumbahua, *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial*, 2015.

Granda, Sebastián; *La institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador y su impacto en las iniciativas de educación propia Tesis doctoral*; Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2017.

Guerrero, Patricio. *El saber del Mundo de los Cóndores*. Quito: Abya Yala, 1993.

Haboud, Krainner Anita y Yáñez Fernando, “Estado de la Educación Intercultural Bilingüe”, Quito, 2006.

Heise, M., F. Tubino, y W. Ardito, “*Interculturalidad, un desafío*”. Lima: CAAP, 1994.

Illich, Iván, *La Sociedad descolonizada*, México, 1985, p. 19. Lo puede encontrar en: http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich_lasociedaddescolonizada.pdf.

- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC). *Censo de Población y Vivienda. Resultados del Censo 2010, población y demografía*. Ecuador, INEC, 2010. <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/censo-de-poblacion-y-vivienda/>.
- Krainer Anita. *Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador*. Quito: Abya Yala, 1996,
- Kowii, Ariruma. *Identidad lingüística de los pueblos indígenas de la región andina*. Quito: Abya Yala, 2005.
- La Hora, sección Noticias / País, artículo: “*El drama tras el cierre de escuelas rurales*”, publicado el 18 de febrero de 2017, diario La Hora. Lo puede encontrar en: <https://lahora.com.ec/noticia/1102031578/noticia>.
- López Zamarvide, Natalia, “Neurolingüismo y las ventajas neurocognitivas del aprendizaje de otras lenguas”. Acceso: 21 de junio de 2018. <https://natalialzam.wordpress.com/2015/03/24/plurilinguismo-y-las-ventajas/neurocognitivas-del-aprendizaje-de-otras-lenguas/>.
- Malinowski, Bronislaw, “*Una teoría científica de la cultura*”, Madrid, Sarpe, 1984.
- Ministerio de Educación del Ecuador, “Reordenamiento de la Oferta Educativa”. Ministerio de Educación, Ecuador, octubre de 2012. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/Reordenamiento_de_la_oferta_educativa.pdf.
- , “Instructivo de navegación y de consulta del GeoPortal educativo”. Ministerio de Educación, Ecuador, 2013. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/06/Instructivo_Geoportal_Web.pdf.
- , “MOSEIB, Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe”. SEIB, Quito 2013. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>.
- Ospina Peralta, Pablo “Descorporativizar: participación o inclusión”, en *Promesas en su laberinto Cambios y continuidades en los gobiernos Progresistas de América Latina*. La Paz: Universidad Andina Simón Bolívar, 2013.

- Peña, Alice. “Paulo Freire y la Teoría de la Acción Dialógica”, 19 de junio de 2013. <https://paulofreireacciondialogica.wordpress.com/2013/06/19/paulo-freire-y-la-teoria-de-la-accion-dialogica/>.
- Real Academia Española. “Multilingüismo”. En *Diccionario de la lengua española*, actualización 2018. <https://dle.rae.es/?id=Q4IeqhF>.
- Salas, Ricardo, *Ética Intercultural, Ensayos de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos. (Re) Lecturas del pensamiento latinoamericano*. Quito: Abya Yala, 2006.
- Salgado Díaz, Verónica. *Dolores Cacuango, Mama Dulu, en la memoria oral de su pueblo*. Tesis (Quito, UASB, 2015).
- Sánchez Reinoso, Andrés. “Vida y obra de Dolores Cacuango”. Video en youtube, género de *docuficción*, categoría ONG y activismo, 22 de marzo de 2012. <https://www.youtube.com/watch?v=JijsNcEHxMc>.
- Sánchez-Parga, José. “Escolarización y bilingüismo en la Sierra Ecuatoriana”. Quito: Centro Andino de Acción Popular, 1991.
- , “Orfandades infantiles y adolescentes”; Quito: Abya Yala, 2004.
- , “Educación Indígena en Cotopaxi. Avances políticos y deudas pedagógicas”, Quito: Centro Andino de Acción Popular, 2005.
- , “Educación y bilingüismo en la sierra ecuatoriana”, Quito, EC: CAAP, 1991.
- Schlesinger, Philip y Nancy Morris, “Fronteras Culturales, identidad y comunicación en América Latina”. Universidad de Colima, México, 1997.
- SENPLADES, “Plan de Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe 2007-2017”. Programa de Desarrollo y Diversidad Cultural, Ministerio Coordinador de Patrimonio, segunda edición, Quito, 2010.
- Tubino, Fidel. “Del Interculturalismo Funcional hacia el Interculturalismo Crítico”, *Red PUCP*, Perú, 2005. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Del%20interculturalismo%20funcional%20al%20interculturalismo%20critico.pdf>.
- , “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”. *Organización de Agustinos de América Latina*, Perú, enero de 2005. <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.

Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá, *Plan Educativo Institucional 2015*. Zumbahua, Pujilí, 2015.

Vélez V., Catalina. “La Interculturalidad en las Reformas Curriculares para la Educación Básica de Ecuador, Perú y Bolivia: consideraciones críticas”. Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2002. <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/1173/1/T0334>.

Vistazo, “Ministerio acusa a Correa de cerrar escuelas comunitarias”, *Revista Vistazo, sección País*. Ecuador, 02 de febrero de 2019. <https://www.vistazo.com/seccion/pais/politica-nacional/ministerio-acusa-correa-de-cerrar-escuelas-comunitarias>.

ANEXOS

Formato de encuesta

UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR

INVESTIGACIÓN: Cómo se expresa el uso de la lengua ancestral, en los estudiantes de décimos años de EGB de la Unidad Educativa Fiscal Cacique Tumbalá, Cantón Pujilí, Provincia de Cotopaxi, Ecuador.

A. Identidad y Lengua

PROCEDENCIA CULTURAL

1. ¿Nombres y apellidos completos?

2. Tus padres, ¿son originarios de Zumbahua?

Madre

Padre

3. Dentro del hogar. Tus padres ¿qué lengua hablan con más frecuencia?

4. Responde ¿Tu lugar de nacimiento? (pueblo o ciudad)

5. ¿En qué poblado está tu residencia actual?

6. ¿En qué poblado resides los fines de semana?

7. ¿De qué pueblo o nacionalidad te consideras parte?

Indígena Mestizo Blanco Negro Montubio

8. ¿Estás orgulloso de pertenecer a dicho pueblo o nacionalidad?

Mucho más o menos Poco Nada

UTILIZACIÓN DE LA LENGUA

9. ¿Qué lengua/s dominas? Coloque un visto, en los respectivos casilleros dependiendo tu nivel de dominio por cada lengua.

	Entiendes	Hablas	Escribes
Español	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Inglés	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Quichua	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

10. ¿Qué lengua utilizas con más frecuencia?

11. ¿Cuál es tu lengua materna?

12. Entre el español, el quichua y el inglés ¿Qué lengua/s te parece más importante para tu vida?

	Inglés	Español	Quichua
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

13. Con tus amigos ¿qué lengua utilizas más?

14. Con tus familiares cercanos ¿qué lengua utilizas más?

15. Cuando le escuchas hablar en quichua a un líder de tu comunidad ¿le entiendes?

	SÍ	Parcialmente	NO
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

MARQUE CON UN VISTO

16. ¿Podrías escribir una historia de tu comunidad en quichua?

	SÍ	NO
	<input type="text"/>	<input type="text"/>

17. ¿Crees que los quichua-hablantes de tu comunidad entenderían?

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------	----------------------

18. ¿Tus profesores te han hecho leer cuentos o novelas en quichua?

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------	----------------------

UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR
INVESTIGACIÓN: Cómo se expresa el uso de la lengua ancestral, en los estudiantes de décimos años de EGB de la Unidad Educativa Fiscal Cacique Tumbalá, Cantón Pujilí, Provincia de Cotopaxi, Ecuador.

B. El Quichua como lengua ancestral

EN QUÉ SITUACIONES SE UTILIZA MÁS EL QUICHUA

19. ¿Con qué frecuencia por día utilizas la lengua quichua para comunicarte? coloque un visto
 la mayoría del tiempo a veces nunca

20. ¿En qué lugar? hogar colegio barrio

21. ¿Con quién/es? parientes amigos conocidos

22. ¿Sobre qué temas? académicos sociales familiares

EL QUICHUA EN LA UNIDAD EDUCATIVA CACIQUE TUMBALÁ

23. De tus 7 asignaturas, profesores de qué asignaturas imparte sus clases en quichua

24. ¿Te gustaría que incorporen o agreguen clases en quichua? Sí o no.

MARQUE CON UN VISTO

	SÍ	A VECES	NO
25. ¿Tú utilizas el quichua para dirigirte a los profesores?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. ¿Tus profesores te permiten hacer exposiciones orales en quichua?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. ¿En este año lectivo, has entregado un deber realizado en quichua?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Cuando estás en clases, ¿te hacen escribir en quichua?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Cuando estás en clases, ¿te hacen leer en quichua?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. ¿Has utilizado el quichua para dirigirte a una autoridad de la U.E.C.T.?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. En tus ratos libres o el recreo ¿utilizas el quichua para tratar con tus amigos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Educación liberadora y dialógica

TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y DIÁLOGO PARTICIPATIVO

32. ¿Algún profesor te habla de las tradiciones y costumbres que tiene tu comunidad?

33. ¿Algún profesor participa en actividades que realiza tu comunidad? ¿De qué asignatura?

34. ¿Algún profesor les ha llevado a lugares sagrados de tu comunidad?

35. ¿Los textos que utiliza, contienen historias y tradiciones de su comunidad?

36. ¿Usted cree que la educación que recibe en la U.E.C.T. aporta a la preservación de quichua como lengua ancestral? Sí o no.

37. ¿Usted o sus padres, han participado (previo al inicio del año escolar) en reuniones de trabajo para la elaboración de la malla curricular y de los métodos de enseñanza-aprendizaje? Sí o no.

¡¡MUCHAS GRACIAS!!

Matriz de operación de variables

MATRIZ DE OPERACIÓN DE VARIABLES - PARTE UNO							
OBJETIVO	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADORES	INTERROGANTES	Fuente de información	Tipo de información	Instrumento
Identificar cómo se expresa el uso de la lengua ancestral, en estudiantes de décimos años de EGB de la Unidad Educativa Cacique Tumbalá.	Lengua ancestral	a. Identidad y Lengua	Herencia cultural	1. ¿Nombres y apellidos completos? 2. Tus padres, ¿son originarios de Zumbahua? 3. ¿Dentro del hogar. Tus padres ¿qué idioma hablan con más frecuencia? 4. Responde ¿Tu lugar de nacimiento? (ciudad, pueblo o comunidad) 5. ¿En qué poblado está tu residencia actual? 6. ¿En qué poblado resides los fines de semana? 7. ¿De qué pueblo o nacionalidad te consideras parte? 8. ¿Estás orgulloso de pertenecer a dicho pueblo o nacionalidad?	Estudiantes de décimo año de la Unidad Educativa Cacique Tumbalá - Parroquia de Zumbahua	Primaria (fuente directa)	Encuesta
			Idioma más utilizado	9. ¿Qué idiomas dominas? 10. ¿Qué lengua utilizas con más frecuencia? 11. ¿Cuál es tu lengua materna? 12. Entre el español, el quechua o el inglés ¿qué lengua te parece más importante para tu vida? 13. Con tus amigos ¿qué lengua utilizas más? 14. Con tus familiares cercanos ¿qué lengua utilizas más? 15. Cuando te escuchas hablar quechua a un líder tu comunidad ¿le entiendes? 16. ¿Podrías escribir una historia de tu comunidad en quechua? 17. ¿Crees que los quechua-hablantes de tu comunidad entenderían? 18. ¿Tus profesores te hacen leer cuentos o novelas en quechua?			
		En qué situaciones se utiliza más el Quichua	19. ¿Con qué frecuencia por día utilizas la lengua quechua para comunicarte? 20. ¿En qué lugar? 21. ¿Con quién/es? 22. ¿Sobre qué temas?				
		b. El Quichua como lengua ancestral	23. De tus 7 asignaturas ¿profesores de qué asignaturas imparten sus clases en quechua? 24. ¿Te gustaría que se incorporen o agreguen clases en quechua? 25. ¿Tú utilizas el quechua para dirigirte a los profesores? 26. ¿Tus profesores te permiten hacer exposiciones académicas en quechua? 27. ¿En este año lectivo, has entregado un deber realizado en quechua? 28. Cuando estás en clases, ¿te hacen escribir en quechua? 29. Cuando estás en clases, ¿te hacen leer en quechua? 30. ¿Has utilizado el quechua para dirigirte a una autoridad de la U.E.M.C.T.? 31. En tus ratos libres o el recreo, ¿preferiblemente utilizas el quechua para conversar con tus amigos? sí o no				
MATRIZ DE OPERACIÓN DE VARIABLES - PARTE DOS							
OBJETIVO	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADORES	INTERROGANTES	FUENTE DE INFORMACIÓN	Tipo de información	Técnica o instrumento
Cómo se expresa el uso de la lengua ancestral, en estudiantes de décimos años de EGB de la Unidad Educativa Cacique Tumbalá.	Modelo educativo de Paulo Freire	c. Liberadora y dialógica	La transformación social y diálogo participativo	32. ¿Algún profesor te habla de las tradiciones y costumbres que tiene tu comunidad? 33. ¿Algún profesor participa en actividades que realiza tu comunidad? ¿De qué asignatura? 34. ¿Algún profesor les ha llevado a lugares sagrados de tu comunidad? ¿A qué comunidad fueron? 35. ¿Los textos que utiliza, contienen historias y tradiciones de su comunidad? 36. ¿Usted cree que la educación que recibe en la Unidad Educativa Cacique Tumbalá aporta a fortalecer la preservación del quechua? Sí o no. 37. ¿Usted o sus padres, han participado (previo al inicio del año escolar) en reuniones de trabajo para la elaboración de la malla curricular y de los métodos de enseñanza-aprendizaje? Sí o no.	Estudiantes de décimo año de la Unidad Educativa Cacique Tumbalá - Parroquia de Zumbahua	Primaria (fuente directa)	Encuestas