La Educación Indígena en el Ecuador

5 Historia de la educación y el pensamiento pedagógico ecuatorianos

Consuelo Yánez Cossío

QUITO METROPOLITANO

EDICIONES

INSTITUTO DE CAPACITACION MUNICIPAL

025532

370.117/H6732e/n.5

2016-12-26

LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL ECUADOR

Estudio Introductorio:
Consuelo Yánez Cossío

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
ECUADOR

Dr. Jamil Mahuat Witt
Alcalde del Distrito Metropolitano de Quito

Dr. Juan Botasso SDB
Director de la Universidad Politécnica Salesiana

© Historia de la educación y el pensamiento pedagógico ecuatorianos
© Volumen V, La educaciión indígena en el Ecuador/Estudio introductorio: Dra Consuelo Yánez Cossío

Dr. Carlos Paladines Escudero
Editor

Lcdo. Hugo Cobos Carchi
Coordinador de la edición

NINA Comunicaciones
Diseño general de la colección y diagramación. Teléf.:540881

Imprenta Abya-Yala
Impresión

ISBN:9789978828694

1ª edición:1.000 ejemplares

Quito-Ecuador

Esta colección se realiza bajo la responsabilidad del Instituto de Capacitación Municipal, ICAM - Quito, y cuenta con el auspicio de Ediciones de la Universidad Politécnica Salesiana.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 7

DE LA COLONIA AL SIGLO XX 11

Posición de la Iglesia local 12

La sociedad civil 20

ENTRE 1945 Y FINES DE LA DÉCADA DE LOS 70 28

Misioneras Lauritas 30

La Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana 31

Confederación de Iglesias de las Asambleas de Dios 32

El Instituto Lingüístico de Verano 33

Las escuelas radiofónicas 35

La educación Shuar 36

Educación confesional Shuar 40

EDUCACIÓN RURAL ESTATAL (1950-1980) 43

Proyectos y la estructura del MEC 44

Proyectos de educación rural 45

Influencias externas 49

EDUCACIÓN PARA-ESTATAL (DÉCADA DE LOS 80) 51

Las escuelas Indígenas de Cotopaxi 52

Modelo Educativo "Macac" 56

El convenio alemán 59

Grupo Asociativo de Autoeducación Asistida (GAAA) 61

LA DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (DINEIB) 62

PRINCIPALES CORRIENTES EDUCATIVAS 65

CONCEPTOS Y MODELOS EDUCATIVOS 66

Conceptos en la educación indígena 66

Modelos educativos 68

Modelo de castellanización 69

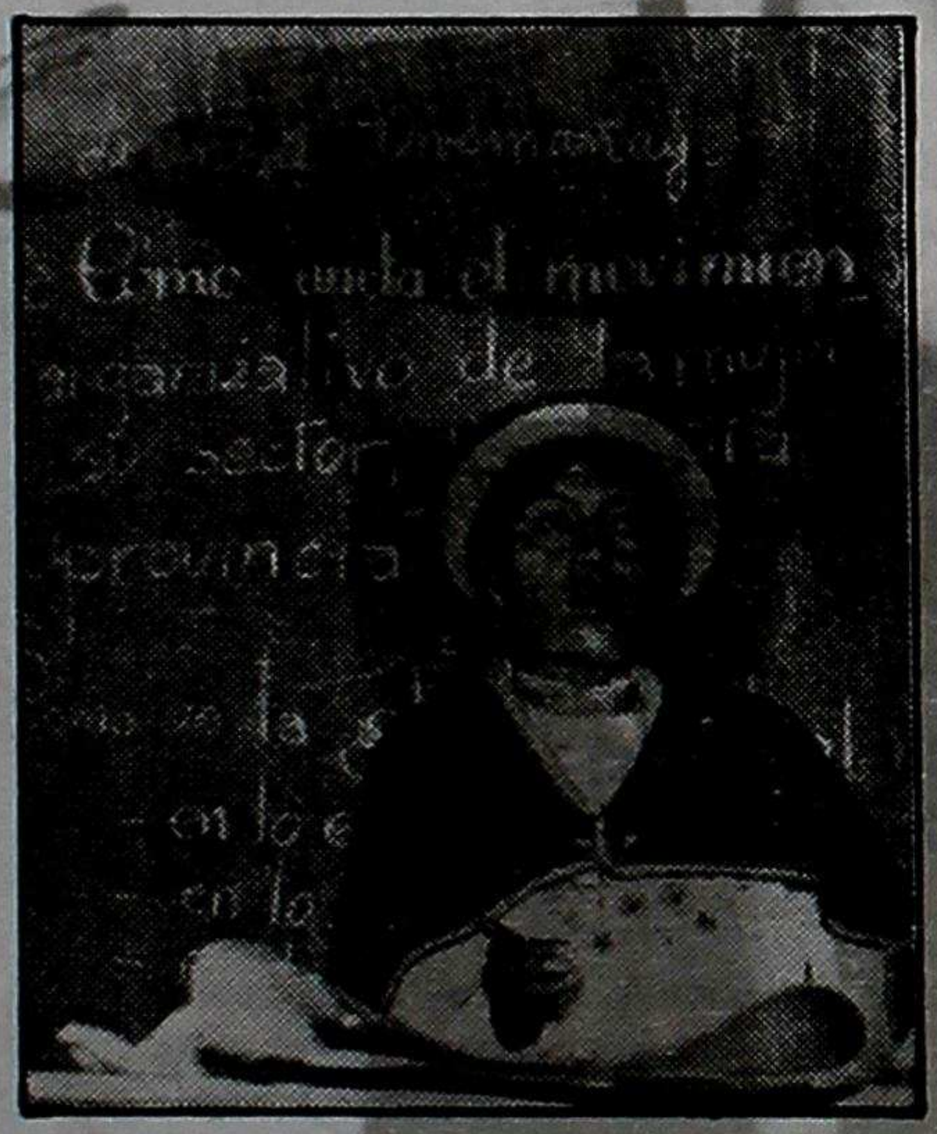
Modelo transicional 70

Modelo bilingüe bicultural 70

Modelo intercultural bilingüe 71

EXPRESIONES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS 73

APLICACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS 81
Responsabilidades del Estado 84
El sector hispano hablante 85
Papel de la población indígena 85
Algunos conflictos resultantes 86
Práctica y política 88
CONCLUSIONES 92
BIBLIOGRAFIA 99
DOCUMENTOS GENERALES 105
De "El problema obrero" (selección), José Peralta, 1916 107
Las razas primitivas (selección), Alfredo Espinosa Tamayo, 1916 117
La escuela rural (selección), Pío Jaramillo Alvarado,
1922 y 1936 125
El indio, cuestiones de su vida y su pasión (selección),
Luis Monsalve Pozo, 1943 133
Convenio entre el Ministerio de Educación y
Cultura y la Confederación de Nacionalidades
Indígenas del Ecuador, CONAIE, Quito,
noviembre de 1988) 138
Congreso Nacional. Ley Nº 150 reformatoria
a la Ley de Educación, Registro oficial No. 918,
20 de abril de 1992 144
DOCUMENTOS TÉCNICOS 147
Actas de la reuniones para la unificación de la
ortografía de la Lengua Quichua (extracto, inédito),
Quito, 1980 149
Actas de las reuniones para analizar los diferentes
métodos de alfabetización en Lengua Quichua (extracto),
(inédito), Quito, 1980 156
La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador,
(selección), Luis Montaluisa , DINEIB, 1990 163
Modelo de Educación Intercultural Bilingüe,
DINEIB-"MACAC", Agosto de 1993 180
TESTIMONIOS 213
Pascual Estrada 215
Testimonios de la vida escolar (entre 1960 y 1980) 218
ANEXOS:
Listas de: - siglas 257
- ilustraciones 258



INTRODUCCIÓN

INTRODUCCION

"La educación es para el indio una suerte de aprendizaje de su dependencia porque solo es tomado como objeto de la enseñanza y no como sujeto activo de ella. Las destrezas y los conocimientos aprendidos en la escuela guardan poca o ninguna relación con la vida cotidiana.

El acceso a la escuela es muy difícil para un campesino indígena. No porque el indio sea reacio a mandar a sus hijos a la escuela -como se afirma a veces con ligereza-, sino porque cada familia, para lograr su presupuesto de supervivencia, necesita del trabajo de todos sus miembros, incluidos los hijos en edad escolar. Enviar a un hijo a la escuela representa para el campesino indígena perder una mano de obra vital, poniendo en peligro la vida misma del núcleo familiar"[1] .

Juan Cueva Jaramillo

La manera como la sociedad indígena se relaciona con la educación ecuatoriana está determinada por la concepción que tienen la sociedad dominante sobre la población indígena a lo largo de toda la historia nacional. Las ideas que tiene la sociedad colonial de ascendencia hispánica con respecto a este tipo de población, marcan el sistema educativo que se implementa en el país cuyas caracte-

---

1 Cueva Jaramillo, Juan. *Etnocentrismo en la cultura ecuatoriana en 150 años de vida republicana*, en «Arte y Cultura», Corporación Editora Nacional, Quito, 1980.

rísticas se conservan con ligeras variaciones, prácticamente hasta finales del siglo XIX.



Ilustraciones de algunos de los castigos impuestos a los indígenas durante la colonia. Guamán Poma de Ayala.

Más que movimientos sociales de gran alcance que presenten propuestas educativas, lo que se encuentra de modo general en la historia de la educación ecuatoriana son posiciones personales o de grupos reducidos que intentan modificar las condiciones aunque sin lograr mayores éxitos. Esta situación se debe, en gran parte, a la incapacidad de superar los efectos resultantes del proceso de conquista y dominación tanto a nivel personal como social. Es así como se encuentran autores que, en un momento dado optan por una posición de defensa del indígena, y poco tiempo después expresan opiniones opuestas o cuando menos divergentes por la dificultad de mantener la misma posición en un medio que les es adverso.

También puede considerarse que esta situación se produce como efecto de la posición de los ocasionales defensores del indígena que no pueden soslayar lo que perciben. Igual situación se percibe en la posición de los sectores eclesiásticos que mantienen estrechas relaciones con los grupos de poder político y económico y que, por lo general, comparten intereses. En este contexto, el indígena carece de espacios para poder actuar de manera autónoma a lo establecido por la sociedad dominante.

Los documentos eclesiásticos que se encuentran en las primeras etapas, por ejemplo, se refieren básicamente a acciones de carácter religioso pues lo que interesa desde el punto de vista "espiritual" es la evangelización. La época colonial se encuentra marcada por la *idea de "civilizar" a los indígenas por medio de la cristianización por lo que "no había al principio más obligación del encomendero que enseñar a los indios la doctrina cristiana"*[2] en función de su sometimiento a la corona de España y al poder papal[3].

---

2 Vargas, José María. *Historia Ecuador: siglo XVI*, Ed. PUCE, Quito, 1978.

3 Yánez Cossío, Consuelo. *Estado del arte de la educación indígena en América Latina*, IDRC, Ottawa, 1989.

Hasta fines del siglo XIX no se plantea la condición intelectual del indígena por lo que tampoco se cuestiona el problema del conocimiento. La educación oficial no integra acciones destinadas a atender a la población, no solo porque no ve la necesidad de hacerlo ni porque reconoce en ello un derecho, sino porque le conviene mantenerla en condiciones de inferioridad por razones de control social. Durante siglos se mantiene la idea de que los aspectos relacionados con el intelecto, el conocimiento y la ciencia en general no son para los indios.

Durante la etapa republicana la situación educativa del indígena apenas sufre modificaciones. El mayor interés se centra en la utilización de su fuerza de trabajo en la agricultura y en obras para servicios públicos y privados. Cuando se crean los colegios de artes y oficios, la intensión principal es la de utilizar su capacidad para la producción de obras destinadas al servicio de los grupos dominantes de acuerdo con las costumbres y con las necesidades de desarrollo de las ciudades en las distintas épocas.

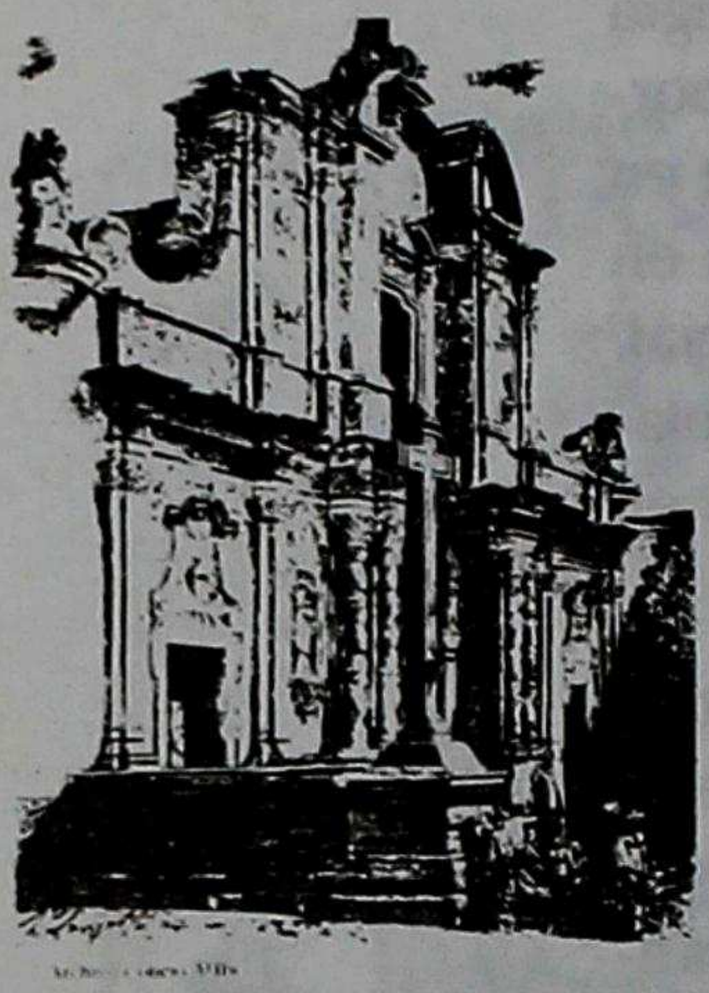
Hasta fines del siglo XIX no se plantea la condición intelectual del indígena por lo que tampoco se cuestiona el problema del conocimiento. La educación oficial no integra acciones destinadas a atender a la población, no solo porque no ve la necesidad de hacerlo ni porque reconoce en ello un derecho, sino porque le conviene mantenerla en condiciones de inferioridad por razones de control social.

Los intentos de incorporar al indígena a la educación que se producen en la época liberal no tienen resultados efectivos porque existe una gran distancia entre el discurso y la práctica. Una cosa es la opinión que nace de la constatación de la necesidad de educar al indígena, y otra muy distinta es la transformación de las opiniones en hechos. El sistema educativo que responde a intereses de la sociedad dominante no se encuentra preparado para dar la cabida al indígena por lo que éste permanece al margen.

Los cambios sustanciales en el campo educativo se inician solo a partir de la mitad del siglo XX sin que hasta finales del mismo siglo hayan logrado estabilizarse por la ausencia de interés de los poderes del Estado y por la oposición de los grupos de poder. En esa época, sin embargo, se empieza a hablar de la **educación indígena** en lugar de la **educación de los indios** como había sido lo tradicional.

Frente al desinterés oficial y a la constatación de la urgencia de implementar un tipo de educación que respondiera a la situación de la población, los organismos privados

confesionales -que son los que mantienen relaciones más directas con la población indígena-, son los primeros en lanzar propuestas a partir de sus propias experiencias y, en no pocos casos, también de sus propios intereses.



En la iglesia de la Compañía apreciamos la presencia del trabajo indígena en los tallados, artesonados, etc.

No puede olvidarse que, igual que sucedió en el siglo XVII con los esfuerzos desplegados para la cristianización de los indígenas, el siglo XX es testigo de una situación similar pues son las instituciones religiosas las que -empeñadas en llegar a la población con la "civilización" que se traduce como la aceptación del cristianismo-, retoman el empleo de las lenguas indígenas para un doble fin: evangelizar y educar. En este sentido, tampoco puede olvidarse que con una visión eurocentrista, el país es considerado tierra de misiones categoría que todavía, hacia fines del siglo XX, permanece inalterable sobre todo cuando se trata de la región oriental.

Las acciones que se emprenden coinciden con el interés que surge en el sector protestante por la traducción de la biblia, y con el posterior desarrollo de la lingüística aplicada para cumplir con este objetivo. Frente a la diversidad de lenguas y de sistemas fonéticos, se hacen numerosos intentos por definir vocabularios para la escritura de las lenguas ágrafas que anteriormente habían sido escritas con el sistema de las lenguas dominantes: español, inglés, francés, holandés, etc., de acuerdo con los patrones lingüísticos de dominación establecidos en las zonas conquistadas.

En esa época, (mitad del siglo XX), sin embargo, se empieza a hablar de la **educación Indígena** en lugar de la **educación de los Indios** como había sido lo tradicional.

No cabe duda que, a pesar de las discrepancias resultantes de la aplicación de políticas lingüístico-educativas y de los objetivos de cristianización definidos en uno u otro sentido, el aporte de la lingüística fue decisivo para el desarrollo de experiencias y propuestas de educación que lograron establecerse en mayor o en menor grado en el país.

Las experiencias de educación indígena que surgen en los últimos años parten de iniciativas privadas, y es solo en el año 1988 que el Estado asume la responsabilidad de la educación de este sector mediante la legalización de la propuesta intercultural bilingüe.

DE LA COLONIA AL SIGLO XX

"—el cuydado y el desvelo que han de tener los Doctrineros de Indios, debe ser muy grande. Lo primero: porque si los Doctrineros son pastores de Almas, y almas tan inclinadas á descarriarse, ya por la propensión que tienen á sus borracheras, hechiceras, supersticiones y vanas observancias; ya por las inclinaciones á sus idolatrías y ritos Gentilicios; ya por la sensualidad á que son demasiado dados; ya por su corta capacidad y olvido, que padecen en todo lo que toca á su salvación: tienen obligación a vivir más vigilantes, que si fueran Curas de Españoles..."[4]

Alonso de la Peña

La discusión sobre la condición espiritual de los indígenas superada en alguna medida, con la aceptación de su calidad de seres humanos, no llega sin embargo a generalizarse; ello da lugar al mantenimiento de criterios y de acciones que niegan tal condición como lo demuestra en la práctica el tratamiento que reciben.

Durante la etapa colonial se registran dos posiciones muy marcadas: "*la colonialista que propugna la subordinación indirecta del indio al rey*" basada en una supuesta "*inferioridad racial, intelectual y moral*", y la indigenista que defiende el derecho de que "*el indio sea incorporado a la civilización*", *y que normalmente logra imponerse en el Real Consejo de Indias al haber contado con el apoyo de autoridades del reino y de la Iglesia*"[5].

Durante la etapa colonial se registran dos posiciones muy marcadas: *"la colonialista que propugna la subordinación indirecta del indio al rey"* basada en una supuesta *"inferioridad racial, intelectual y moral"*, y la indigenista que defiende el derecho de que *"el indio sèa incorporado a la civilización", y que normalmente logra imponerse en el Real Consejo de Indias al haber contado con el apoyo de autoridades del reino y de la Iglesia"*

Durante la etapa colonial, no se registran acciones importantes de los poderes públicos en favor de la educación indígena, salvo la tradicional incorporación de la población a los establecimientos educativos dedicados primordialmente a los hispano hablantes.

---

4 De la Peña, Alonso. *Itinerario para párroco de indios*, facsímil, Madrid, 1771.

5 Zúñiga, Neptalí. *Historia de la independencia de América Latina*, Editorial Universitaria, Quito, 1 975.

La defensa de los indios que hacen Fray Bartolomé de las Casas y Fray Domingo de Santo Tomás frente a las aspiraciones de los encomenderos "*ya no es solo humana o jurídica sino económica; consideran el problema como un negocio*"[6]. Sin embargo, es la Iglesia la que toma a su cargo las acciones de educación y/o evangelización, prácticamente hasta finales del siglo XIX.

POSICIÓN DE LA IGLESIA LOCAL

"Los agentes de pastoral, es penoso admitirlo, quieren evadir la obligación de estudiar el quichua con la fácil afirmación de que el indígena conoce el Castellano. Esta evasión ha dejado un resultado indiscutible: un sincretismo de contenidos. El indígena ha captado, en el mejor de los casos, el contenido de la Buena Nueva a medias— Hay otra razón por la que el Quichua no ha sido estudiado por los agentes de pastoral: también a la Iglesia ha llegado el menosprecio del indio—"

M. José Mario Ruiz[7]

Hacia 1550 los franciscanos tenían a su cargo en Quito el primer centro educativo *"para que dentro de él sean recogidos, doctrinados y administrados en las cosas de nuestra fe católica todos los naturales y los demás pobres mestizos y españoles huérfanos de la dicha gobernación...*

Las bulas papales que autorizan a los Reyes Católicos el uso de los diezmos para cubrir los gastos de viaje de los misioneros que se enviaba a América, posibilitaron el cumplimiento de uno de los empeños declarados por la corona: "*procurar inducir y traer los pueblos y los convertir a nuestra santa fe católica y enviar prelados y religiosos y otras personas doctas y temerosas de Dios, para instruir los vecinos y moradores a la fe católica y los doctrinar y enseñar buenas costumbres*"[8].

Hasta el año 1537 se habían instalado dominicos, franciscanos y mercedarios con el encargo de que "*las cosas del culto divino y de los indios se trate como convienen*" y de acuerdo con las disposiciones reales[9]. Entre las "*cosas del culto divino*" se encontraban la construcción de iglesias y la

6 Idem.
7 Ruiz, José Mario. *Apuntes de gramática quichua,* Departamento de Pastoral Indígena, Latacunga, 1994.
8 Selección de las leyes de Indias, en Vargas, op. cit..
9 Idem.

provisión de ornamentos para el culto a partir de los fondos conseguidos con la asignación de los diezmos.

Hacia 1550 los franciscanos tenían a su cargo en Quito el primer centro educativo "*para que dentro de él sean recogidos, doctrinados y administrados en las cosas de nuestra fe católica todos los naturales y los demás pobres mestizos y españoles huérfanos de la dicha gobernación... que sean y aprendan dentro del dicho Colegio el arte de la Gramática, canto llano y de órgano y a leer y escribir y las oraciones de nuestra Santa fe*"[10]. Es de entenderse que la lengua que se utilizaba para estas actividades era el español.



Bartolomé de las Casas, uno de los defensores de la causa indígena.

Posteriormente, en 1557, se crea el colegio de San Andrés fundado un lustro antes como colegio de San Juan Evangelista, también bajo la orden franciscana. Este centro estaba destinado a los "mestizos y niños pobres", y en el que se enseñaban como materias comunes gramática, lectura y escritura, catecismo, canto e instrumentos musicales, incluyéndose la práctica de oficios que con características y fundamentos más o menos similares se mantiene hasta la actualidad. "*Se les ha enseñado en dicho colegio a muchos indios muchos oficios como son albañiles, carpinteros y barberos y otros que hacen teja y ladrillos y otras cosas así necesarias para su salvación...*"[11].

...que sean y aprendan dentro del dicho Colegio el arte de la Gramática, canto llano y de órgano y a leer y escribir y las oraciones de nuestra Santa fe".

Junto con la creación de instituciones para la educación, se escriben y publican catecismos, gramáticas y diccionarios en quichua dedicados a la evangelización, por ser ésta considerada la lengua "general" del Perú. En 1560 se publica la gramática de Fray Domingo de Santo Tomás destinada, como él mismo señala en la carta que envía a Felipe II, "*...para que no solamente yo pudiese en ella aprovechar en aquella nueva iglesia, enseñando y predicando el Evangelio a los Indios, pero otros muchos que por la dificultad de*

---

10 Idem.

11 Idem.

aprenderla, no emprendían tan apostólica obra: viéndola ya en Arte: y que fácilmente se podía saber, se animasen a ello y con facilidad la aprendiesen, como se empezó a hacer..."[12].

Sobre la labor de Fray Jodoko Ricke se cita el siguiente testimonio que sintetiza los contenidos de la educación junto con la razones para la inclusión de la enseñanza de oficios destinado tanto a atender las labores agrícolas como la necesidad de servicios de los grupos dominantes: "*Enseñó (a los indios) a arar con bueyes, a hacer yugos, arados y carretas... la manera de hacer Guarismos y Castellano... además enseñó a los indios a leer y escribir... y tañer los instrumentos de música, tecla y cuerdas, sacabuches y chirimías, flautas y cornetas y trompetas... y el canto de órgano y llano... y previniendo a los tiempos adverideros y que habían de ser menester los oficios mecánicos en la tierra y que los españoles no habían de querer usar los oficios que supiesen; enseñó a los indios todos los géneros de oficios... hasta muy perfectos pintores, escritores y apuntadores de libros*"[13].

Aunque,(en 1570), se asignan personas para que realicen la traducción de las lenguas "de los Llanos y Tallana", de Cañar y "Puruguay" (Puruhuá), de los Pastos y la lengua Quillasinga, en la práctica se realizaron las traducciones en quichua que funcionaba como una lengua franca dando lugar con el tiempo, a la desaparición de las demás lenguas locales...

En las disposiciones de los diferentes sínodos realizados en Quito entre 1570 y fines de siglo, se enfrenta el problema de las lenguas que deben emplearse para la evangelización y que son en realidad las lenguas de enseñanza, aunque se trate de una acción restringida que se ofrece a la población: *"nos consta que este nuestro Obispado hay diversidad de lenguas que no tienen ni hablan la del Cuzco ni la Aymara y para que no carezcan de la doctrina cristiana es necesario hasta traducir el catecismo y confesonario a las lenguas propias-"*[14].

Aunque se asignan personas para que realicen la traducción de las lenguas "de los Llanos y Tallana", de Cañar y "Puruguay" (Puruhuá), de los Pastos y la lengua Quillasinga[15], en la práctica se realizaron las traducciones en quichua que funcionaba como una lengua franca dando lugar con el tiempo, a la

---

12 F. Domingo de Santo Tomás. *Gramática o Arte de la lengua general de los Indios de los Reynos del Perú*. Valladolid, 1950, en "Nueva historia del Ecuador", Corporación Editora Nacional, Quito, 1990.

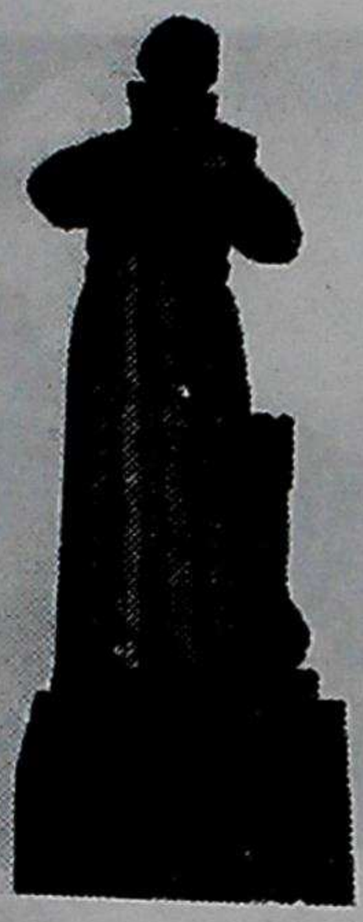
13 Idem.

14 Idem.

15 Idem.

desaparición de las demás lenguas locales por la obligación que se impone a los indígenas para su aprendizaje. Se ordena asimismo, que los doctrineros obliguen a su vez a que los indígenas a instruirse hasta los diez años, para que luego puedan ayudar a sus padres en el trabajo[16].

En la cédula real de 1592 se dispone la fundación de un seminario -que se realiza dos años más tarde-, con la expresa disposición de preferir a los *"hijos de los conquistadores y servidores de los intereses reales*". Se encarga el seminario a los jesuitas que al informar sobre la fundación de un colegio-seminario de San Luis afirman: *"en una muy buena casa donde metí cuarenta colegiales-, hijos de conquistadores y de la gente más principal de esta tierra*". Este colegio incluía una sección para los hijos de los caciques que estaban destinados a ayudar en la evangelización *"para que se aparten de sus idolatrías pasadas y con amor reciban el Evangelio y que estos caciques les enseñen a sus súbditos*"[17].



Fray Jodoko Ricke introdujo nuevas técnicas agrícolas.

A ello sigue la fundación de diversos colegios y universidades a cargo de jesuitas (Universidad de San Gregorio), dominicos (colegio de San Fernando y Universidad de Santo Tomás) y agustinos (Universidad de San Fulgencio) en 1603 donde solo podían ingresar los hijos de españoles por el criterio de la *"limpieza de sangre*" imperante en la época. La cultura académica era entonces, privativa de los blancos. Los indígenas, negros y mestizos *"tenían sus propios centros de enseñanza, pero la educación que recibían era una educación de dominación, que los tomaba como sub-hombres capaces únicamente de un aprendizaje manual o imitativo*"[18].

La cultura académica era entonces, privativa de los blancos. Los indígenas, negros y mestizos *"tenían sus propios centros de enseñanza, pero la educación que recibían era una educación de dominación, que los tomaba como sub-hombres capaces únicamente de un aprendizaje manual o imitativo"*.

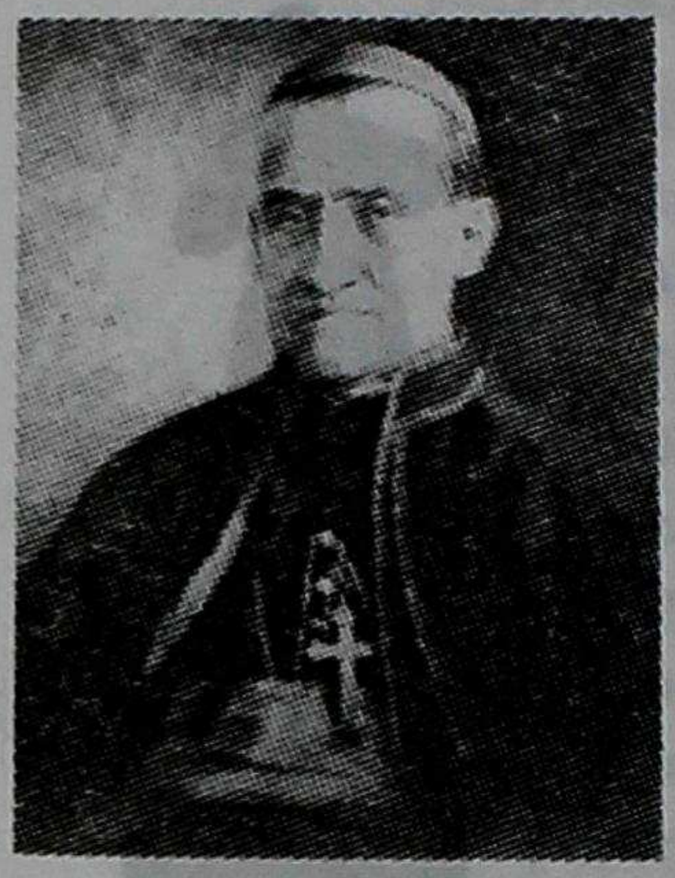
Aparte de la práctica concreta de la educación, se dictaron una serie de disposiciones para asistir a la población sometida. En el Concilio III realizado en Lima en el año

16 Idem.

17 Idem.

18 Moreno Yánez, Segundo. *La sociedad indígena y su articulación a la formación socio-económica colonial en la Audiencia de Quito*, en "Nueva Historia del Ecuador", Corporación Editora Nacional, Quito, 1990.

1594, por ejemplo, se registra que, además de la catequización, existían otras obligaciones que debían incluirse en la educación: *"Entiendan los Curas, que están obligados a enseñar a los indios que vivan políticamente como hombres y no como bestias; que limpien y adornen sus casas, que no duerman en el suelo, que se amen y honren los casados entre sí y a sus hijos; que los inferiores traten bien a los súbditos"*[19].



Mons. Federico González Suárez.

En el primer congreso de catequesis organizado por iniciativa de Monseñor González Suárez en 1916...Con respecto a la educación, se "reclama el *estricto cumplimiento de la Ley de enseñanza obligatoria; la fundación de escuelas normales para indios, bajo el régimen de internado"*,...

Las disposiciones de las cédulas reales que, de acuerdo con el pensamiento de la época, estaban encaminadas a favorecer la situación de los indígenas, establecían *"que en todas las parroquias de indios fundaran los Curas escuelas para enseñar a los niños a leer, escribir y hablar la lengua de los colonizadores españoles, prohibiendo al mismo tiempo que, con ocasión de las Escuelas se hicieran servir por los alumnos"*[20].

En el primer congreso de catequesis organizado por iniciativa de Monseñor González Suárez en 1916, se "*cree conveniente que los niños indios sean catequizados en castellano, tanto en la letra del texto como en la explicación; que los adultos aprendan la letra en castellano y oigan la explicación en quichua, si fuera posible dárselas en este idioma*".

Con respecto a la educación, se *"reclama el estricto cumplimiento de la Ley de enseñanza obligatoria; la fundación de escuelas normales para indios, bajo el régimen de internado*", y ratifica que "*la enseñanza deberá hacerse forzosamente en castellano*". Incluye también recomendaciones para la organización de actividades "*agronómicas, recreativas, festivas y deportivas*", y se recomienda tomar en cuenta el mejoramiento de la vivienda, vestuario, alimentación e higiene con lo que se da un tratamiento global al problema educativo, por lo menos en lo que a las recomenda-

---

19 García, Lorenzo. *Historia de las misiones en la Amazonía ecuatoriana*, Ed. Abya-Yala, Quito, 1985.

20 Idem.

ciones se refiere[21], y pueden ser consideradas como los antecedentes directos del sistema de internado establecido en muchos sectores, y de manera preferente en la región oriental.

Los grupos indígenas ubicados en la región oriental, por su parte, si bien tuvieron menores posibilidades de sometimiento inmediato, tampoco escaparon del proceso de conquista. Como en el caso de la sierra, durante el siglo XVI sacerdotes y religiosos de diversas denominaciones hicieron visitas al Oriente con el intento de evangelizar a los indígenas. En 1559 se registra la presencia del "Primer Misionero de nuestro Oriente" que *"bautizó muchos indígenas, predicóles las verdades del Evangelio, inculcóles el respeto y culto a la Cruz del Redentor y les enseñó a amar a María Santísima"*[22].

Hasta principios del siglo XVI, curas doctrineros y miembros de diversas comunidades religiosas (franciscanos, dominicos, carmelitas, agustinos, padres predicadores, jesuitas) habían hecho incursiones en la región amazónica, pero solo los dominicos (Baeza, 1576), y el P. Ferrer, jesuita (S. Pedro de los Cofanes, 1603) habían logrado establecerse. La acción evangelizadora se estabilizó solo *"en el primer tercio del siglo XVII, con el establecimiento, formalmente organizado en el Oriente, de las Misiones Religiosas"*[23], entre las que tuvo un papel importante la de los jesuitas que se retiró en 1768 fecha en la que las misiones iniciaron una rápida decadencia.

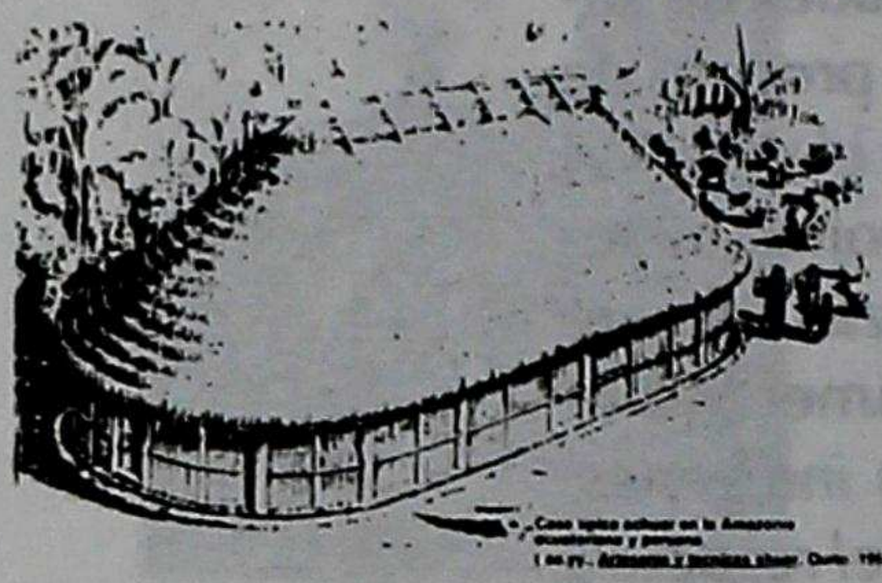
Hasta principios del siglo XVI, curas doctrineros y miembros de diversas comunidades religiosas (franciscanos, dominicos, carmelitas, agustinos, padres predicadores, jesuitas) habían hecho incursiones en la región amazónica, pero solo los dominicos (Baeza, 1576), y el P. Ferrer, jesuita (S. Pedro de los Cofanes, 1603) habían logrado establecerse.

Durante el gobierno de Luis Cordero (1892-1895), los misioneros jesuitas que habían reingresado, tenían a su cargo la catequización de los indígenas *"a lo largo del río Napo, en el Aguarico y el Curaray, haciendo excursiones misionales periódicamente, en tanto que otros Religiosos atendían de fijo a los pueblos ya formados, con iglesia y escuela en Archidona..."*[24] Habían también escuelas en Tena y en Loreto hasta su nueva expulsión en 1896.

---

21 Idem.
22 Idem.
23 Idem.
24 Idem.

En 1922 llegaron los padres josefinos en reemplazo de los jesuitas y se establecieron en Tena creando escuelas para "*niños Yumbos y algún internado para los hijos de la selva*"[25], como lo hicieron también las otras misiones religiosas que, en gran medida centraron sus esfuerzos en la atención a los hijos de los colonos establecidos cerca de los centros poblados. Es esa situación la que da lugar a afirmar que hacia el mismo año *"no existe un solo pueblo de indios organizado, como recuerdo de las misiones católicas, ni en el Napo, ni en el Pastaza, ni en ninguna parte. Se efectúan unas reuniones periódicas para la doctrina, y luego se dispersan los indios en la montaña; en el Napo no hay ni ese simulacro de evangelización*"[26].



Casa amazónica del siglo pasado.

Una atención especialmente dirigida a la población indígena en el campo de la educación, solo se dará en la región amazónica alrededor de 1960 con el programa de la Federación Shuar dirigido por los misioneros salesianos, y será seguida por la acción de las Lauritas sobre todo en la rivera del Napo.

Una atención especialmente dirigida a la población indígena en el campo de la educación, solo se dará en la región amazónica alrededor de 1960 con el programa de la Federación Shuar dirigido por los misioneros salesianos, y será seguida por la acción de las Lauritas sobre todo en la rivera del Napo.

En la práctica, la educación de los indígenas puesta en manos de la Iglesia cuya actitud respondía tanto al pensamiento general de la época y como a la necesidad de control social, marcó definitivamente el futuro de la población no solo en lo que a la educación se refiere sino a todos los aspectos de la vida. La población se vio impedida de desarrollar o "acomodar" sus sistemas a la nueva situación, pues se le negaron las posibilidades básicas de acceso a un conocimiento que no fuera el que le estaba destinado para satisfacer las necesidades impuesta por la conquista y sus posteriores intereses.

Como señala Moreno al referirse a los indígenas de la sierra, *"Por los condicionamientos propios de la dominación los indios se convirtieron en extraordinarios orfebres, pintores, escultores, zapateros, sastres, herreros, etc. pero nunca*

---

25 Idem.

26 García, op. cit.

en extraordinarios hombres de razón. La razón era de los señores; las manos de los siervos. El pensar era de los blancos; el trabajo de los indios o mestizos. El espíritu era de las clases altas; la naturaleza de las clases bajas. La ciencia era de los nobles; las artes y los oficios de los estratos sociales bajos. Esto significa en buenas cuentas que los indios y mestizos podían pensar pero no pensarse ni pensar su realidad; solo podían pensar o imitar lo que pensaban o creaban sus dominadores"[27].

Es claro que desde las primeras épocas se establecieron marcadas diferencias entre los hijos de los conquistadores y, cuando menos, los hijos de los caciques que tenían el privilegio de acceder a un tipo de enseñanza diferente a la que podía recibir el pueblo. Los hijos de los caciques podían aprender, por ejemplo, las llamadas artes y teología que estaban vedadas al pueblo en general por expresa disposición de las normas establecidas. Su función era la de participar en las acciones que implicaban el proceso de dominación, pues además de recibir determinados privilegios debido a su condición, se transformaron en los "agentes" que requería la situación para establecer las nuevas condiciones sociales, económicas y políticas que, obviamente, favorecieron la culminación de la conquista.

Es incuestionable que, a lo largo sobre todo de los últimos siglos -sin excluir el presente-, los hechos o procesos educativos realizados bajo la tutela de la iglesia, han mantenido una calidad muy deficiente no solo en lo que se relaciona con el tipo de contenidos educativos sino sobre todo con la limitación de los mismos. Ha sido tradicional la concepción de que el conocimiento que se suministraba a la población indígena tenía que ser reducido, sea por razones de idioma o por la misma capacidad intelectual que nunca fue reconocida como normal.

En las condiciones de la población actual que ha mantenido contacto con las misiones y más grupos religiosos, se reconoce el mantenimiento de conceptos, criterios y concepciones que por una u otra razón estuvieron vigentes en los siglos XVII y/o XVIII y que no han sido rectificados y menos aún explicados.

En las condiciones de la población actual que ha mantenido contacto con las misiones y más grupos religiosos, se reconoce el mantenimiento de conceptos, criterios y concepciones que por una u otra razón estuvieron vigentes en

27 Moreno, op. cit.

los siglos XVII y/o XVIII y que no han sido rectificados y menos aún explicados.

LA SOCIEDAD CIVIL

> *"Las escuelas civilizan y no veo la posibilidad de establecer escuelas en que se dé la enseñanza de quichua. Contribuye, así mismo, a difundir la cultura el trato frecuente e íntimo con gente ilustrada y la lectura de buenos libros, y esa gente no habla quichua ni hay en quichua libros buenos ni malos".*
>
> ***Juan León Mera***[28]

Lo que sucede entre los siglos XVI y fines del siglo XIX en la sociedad civil con respecto a la educación de los indígenas no tiene ninguna significación pues no se produce ningún hecho que implique la más mínima modificación de lo establecido. La situación del indio no ha mejorado. Por el contrario, la sociedad civil ha establecido y reforzado los sistemas de explotación a través de los mecanismos usuales en la época.

El siglo XIX se caracteriza, más que por no haber desarrollado ningún aspecto que se relacione con la educación indígena, por la posición de algunos autores no indígenas influyentes con respecto a la lengua quichua que intentan incorporar a la producción literaria,...

Hacia 1833, el Gobierno de Flores promulga un decreto que demuestra con claridad la concepción que se tiene del indígena. En él se determina la necesidad de que se establezcan escuelas para indígenas en todas las parroquias por considerar que es un deber del Gobierno *"promover la educación de los indígenas, para que salgan de la ignorancia y rusticidad a que les redujo el sistema colonial"*, de este modo, *"se establecen, por lo menos una escuela para indígenas en cada parroquia otorgándose cinco becas en el colegio seminario San Fernando"*. Para el efecto asigna fondos de *"los sobrantes de los resguardos y demás bienes de la comunidad"*[29].

El siglo XIX se caracteriza, más que por no haber desarrollado ningún aspecto que se relacione con la educación indígena, por la posición de algunos autores no indígenas

---

28 Harrison, Regina. *Valoración del idioma quichua en el siglo XIX: una polémica entre Montalvo y Mera*, Revista de la Universidad del Azuay, No. 6, Cuenca.

29 García, op. cit.

influyentes con respecto a la lengua quichua que intentan incorporar a la producción literaria, sea incluyendo elementos del léxico este idioma en las obras producidas en español, o escribiendo poesía y/o traduciéndola al quichua que es la única lengua a la que se hace referencia en esa época.



Juan León Mera defendió ardorosamente la inclusión del quichua y las poesías quichuas a la literatura.

Probablemente como resultado de la necesidad de definir una identidad que reafirme la nacionalidad después de que se independizaran las colonias americanas de España, se producen algunos intentos de acercamiento a las lenguas indígenas como son los casos de José de Alencar en Brasil con la lengua tupí, Gutiérrez en la Argentina, Henry Wasdsworth en Estados Unidos, Juan León Mera y Luis Cordero con el quichua en el Ecuador[30]. Es interesante notar que estos escritores -los ecuatorianos-, llegan a tener conocimiento del quichua por haber pertenecido a familias hacendadas que mantenían numerosos indígenas para su servicio en sus propiedades.

En 1858, Juan León Mera escribe "La virgen del Sol", leyenda en la que incluye numerosos términos quichuas que ocasionan agrias polémicas entre sus contemporáneos, y que en la segunda edición publicada solo dos años más tarde ha sido el vocabulario quichua reducido de 84 a 45 palabras. A pesar de que defiende ardorosamente la inclusión del vocabulario quichua en la literatura, y la inclusión de la poesía quichua en la literatura nacional, su posición resulta inaceptable para sus críticos, entre otras cosas, porque existen palabras en español para expresar los conceptos que utiliza Mera, porque se considera que el quichua es la lengua de los incas, o simplemente porque no resulta fácil para un hispano hablante tener que consultar un diccionario mientras se lee[31].

Cordero, que conoce muy bien la lengua quichua, publica su diccionario en 1894 y escribe algunos poemas que incluye Juan León Mera en su antología. En este caso, al igual que en el anterior, lo que se percibe es mayor interés por la literatura y la lengua que por la misma población.

La posición que defiende Mera en su primera etapa es modificada pocos años después cuando critica el interés por el quichua y la situación de la población de la que dice

30 Harrison, Regina, Op. cit.
31 Idem.

que es *"gente caída en la miseria y la abyección, sin literatura moderna ni posibilidades de tenerla, y hablada por reducido número de indios"*, y a la que hay que enseñar español[32]. Cordero, que conoce muy bien la lengua quichua, publica su diccionario en 1894 y escribe algunos poemas que incluye Juan León Mera en su antología. En este caso, al igual que en el anterior, lo que se percibe es mayor interés por la literatura y la lengua que por la misma población.



Indígenas de la cordillera, dibujo de Tofani.

En la época garciana (1869-1871), se crea un colegio normal y escuelas rurales destinados a la educación de indígenas. Para lograr una mayor asistencia, se expide una disposición que exonera de "trabajo subsidiario" a los padres de familia que envíen a sus hijos a la escuela, y se ordena sanciones para los hacendados que obliguen a los niños a trabajar[33]. Este proyecto, destinado a "erradicar" el analfabetismo, fue realizado de acuerdo con el pensamiento de la época que intentaba integrar a la población al sistema educativo general por cualquier medio.

La obligatoriedad de asistir a los centros educativos, sin embargo, produjo reacciones entre la población indígenas que se levantaron en defensa de sus hijos, llevó a que se internara a los jóvenes en un centro de formación en la ciudad de Quito, separando a los miembros de la familia[34].

En 1869, Francisco X. Salazar se refiere a la educación primaria concentrándose en la enseñanza de lecto-escritura, y expresa que "*El preceptor destinado a la honrosa tarea de encaminar a la raza indígena a la civilización y a la cultura, instruyendo a los niños pertenecientes a ella, en las pri-*

En 1869, Francisco X. Salazar se refiere a la educación primaria concentrándose en la enseñanza de lecto-escritura Al referirse a la función de las lenguas quichua y castellana deben estar *"confrontadas de tal modo que aquella* (el quichua) *sirva solo como un medio para facilitar el conocimiento de esta".*

---

32 Idem.

33 Ayala Mora, Enrique. *Nueva historia del Ecuador*, Vol 7, Corporación Editora Nacional/Grijalvo, Quito, 1990.

34 Rubio Orbe, Gonzalo. *El pensamiento, la política y las acciones indigenistas*, en "Pensamiento indigenista del Ecuador, Corporación Editora Nacional/Banco Central del Ecuador, Quito, 1988.

meras letras debe hacerlo en lengua quichua-"[35]. Al referirse a la función de las lenguas quichua y castellana deben estar *"confrontadas de tal modo que aquella* (el quichua) *sirva solo como un medio para facilitar el conocimiento de esta"*[36].



José Peralta

Con respecto a la educación indígena, aparte del texto transcrito, no se ha tomado ninguna medida concreta. Es cierto, sin embargo, que de una u otra manera se trata de incorporar al indígena al sistema de educación general, principalmente a través de la llamada educación elemental, y más tarde de la alfabetización, por lo que más podría hablarse de **educación de los indígenas** que de **educación indígena** como se la entiende en la actualidad.

La concepción que se tiene durante la primera mitad del siglo XX sobre el indígena se refleja en las opiniones que los autores de la época que, si bien se interesan por su situación y abogan por soluciones, mantienen la idea de la integración y de la "civilización".

La revolución liberal produce una serie de reacciones muchas de las cuales se pronuncian en favor del indio con la intención de despertar la conciencia del país sobre su situación. Para José Peralta (1918) que tiene una visión idílica del incario, es claro que existe una marcada diferencia entre la situación del obrero y la del indígena, por lo que opina que *"Hay que acostumbrar al indígena a buscar la relativa comodidad del obrero; —a odiar la servidumbre engendradora de todas las desgracias de esta raza— Redimir al indio, rehabilitar esta noble raza de todos los tiempos, es crear un nuevo y poderoso factor de engrandecimiento patrio"*[37]. La diferencia que observa entre los dos grupos se pierde

Para José Peralta (1918) que tiene una visión idílica del incario, es claro que existe una marcada diferencia entre la situación del obrero y la del indígena, por lo que opina que *"Hay que acostumbrar al indígena a buscar la relativa comodidad del obrero; -a odiar la servidumbre engendradora de todas las desgracias de esta raza-...*

35 Salazar, Francisco Xavier. *Método productivo de enseñanza primaria aplicado a la escuela de la República del Ecuador*, en "Pensamiento pedagógico ecuatoriano", Corporación Editora Nacional/Banco Central del Ecuador, Quito, 1988.

36 Idem.

37 Peralta, José. *Pensamiento filosófico y político*, Corporación Editora Nacional, Quito, s/f.

más tarde absorbida por el movimiento obrero con graves incidencias en el desarrollo de la educación indígena que se propone a partir de la segunda mitad del siglo.

Con respecto a la educación, el mismo autor mantiene, además del mejoramiento de sus condiciones de vida, la necesidad de que el indígena ingrese a la civilización ya que debido a la servidumbre en la que vive no tiene *"ni luz para la inteligencia, ni nociones de moral para la conciencia, ni esperanzas de mejora en su condición, ni una mirada hacia arriba, ni una idea de dignidad y adelanto..."* pues solo le queda *"...la resignación estúpida con el abatimiento actual, el apego fatalista a la miseria que lo abruma, el encariñamiento inexplicable con la desventura, como si la conociera por condición natural e inherente a su raza"*[38].

Pío Jaramillo propone el modelo de la escuela rural mexicana surgida a partir de la revolución y que funciona en locales construidos por los propios indígenas porque *"es preciso que la escuela rural sea hija del propio esfuerzo de los interesados..."* donde el niño *"aprende a trabajar en lo que pueda servirle mejor para su vida futura"*, y donde el maestro es *"pedagogo, jardinero, agricultor, pequeño industrial, deportista , creador de conciencia cívica, un revolucionario al estilo mexicano...*

Pío Jaramillo Alvarado (1922) propone, aparte del reconocimiento de determinados derechos, la *"Formación de cuarteles de indígenas para la instrucción militar, cívica y escolar de adultos"*, y la *"fundación de escuelas de enseñanza elemental"*[39]. Y sobre las escuelas rurales de la época señala que *"en general carecen de todas las condiciones indispensables para crear un nuevo ambiente cultural en las campiñas. Todo se reduce a un local inadecuado y a un dómine que trata de enseñar a leer y escribir y hacer algunos números con la añadidura de algunas nociones de historia y geografía"*[40].

Propone el modelo de la escuela rural mexicana surgida a partir de la revolución y que funciona en locales construidos por los propios indígenas porque *"es preciso que la escuela rural sea hija del propio esfuerzo de los interesados..."* donde el niño *"aprende a trabajar en lo que pueda servirle mejor para su vida futura"*, y donde el maestro es *"pedagogo, jardinero, agricultor, pequeño industrial, deportista —creador de conciencia cívica, un revolucionario al estilo mexicano... este sistema educacional persigue dos obje-*

---

38 Idem.

39 Jaramillo Alvarado, Pío. *El indio ecuatoriano*, Corporación Editora Nacional, Tomo 1, Quito, s.f.

40 Idem.

tos: crear la unidad nacional y construir un estado social más justo, más humano!"[41].

Monsalve Pozo confirma la misma posición que los autores anteriores, es decir, la incapacidad del sistema educativo para enfrentar la situación de la población indígena y atender a sus necesidades. Considera *"que la escuela indígena debería cambiar de rumbo en forma radical"*[42].

Al modelo de educación que propone, sin embargo, le falta el componente cultural debido, por una parte, a la necesidad que siente la sociedad dominante de fortalecer la llamada unidad nacional y, por otra, al desconocimiento del valor de los pueblos indígenas a los que por una u otra razón, y aunque se proponga su "redención" no se les ha dejado de considerar inferiores.

El pensamiento de esta época permanece, en gran medida en las políticas que se integran al Instituto Indigenista Interamericano y al CREFAL que influyen en los programas de alfabetización y educación de adultos que se realizan en las zonas rurales del país hasta fines de la década de los 80, bajo patrocinio de distintos organismos internacionales.

Alfredo Espinosa señala *"Los curas de pueblo están demasiado interesados en mantener al indígena bajo su tutela— se contentarán con predicarles el Catecismo, la resignación y el temor al castigo y el indio continuará creyendo que es un deber obedecer al blanco y resignarse con su suerte, buscando un consuelo material en el alcohol".*

Alfredo Espinosa refleja a un sector de la sociedad cuando afirma que el indígena de las mesetas andinas vive *"aislado del resto de la población, en contacto pero no en comunidad con la civilización que lo rodea, sin preocuparse de los intereses materiales y morales del resto de la población, apegado al terruño que labra por necesidad, viviendo, mas bien vegetando, sin más alegrías que las festividades religiosas que consumen sus escasos ahorros y sin más esperanza que la de la muerte que venga a librarlo de los vejámenes a que el blanco lo sujeta"*[43].

---

41 Idem.

42 Monsalve Pozo, Luis. *El indio, cuestiones de su vida y su pasión,* en "Pensamiento indigenista ecuatoriano, Corporación Editora Nacional/Banco Central del Ecuador, Quito, 1988.

43 Espinosa Tamayo, Alfredo. *Psicología y sociología del pueblo ecuatoriano,* Corporación Editora Nacional Banco Central del Ecuador, Quito, 1979.

A ello añade que, a pesar del interés de la Iglesia en solucionar el problema hay muy pocas esperanzas de solución porque "*Los curas de pueblo están demasiado interesados en mantener al indígena bajo su tutela— se contentarán con predicarles el Catecismo, la resignación y el temor al castigo y el indio continuará creyendo que es un deber obedecer al blanco y resignarse con su suerte, buscando un consuelo material en el alcohol*"[44].

Considera que lo que se requiere es un sistema de educación que *"—se adapte a la psicología especial y al estado actual de su mentalidad, que poco a poco la vaya desbrozando, por decirlo así, y quitándole la corteza que los años de abyección y servidumbre han hecho crecer en su imaginación, encerrándola en los estrechos límites en que hoy se encuentra*"[45].

Ninguna de la sugerencias dadas, ni las críticas emitidas en ésta época, *(1913)*,produjeron resultado alguno en las estructuras educativas del Ministerio de Educación que se empeñaba en adaptar modelos extranjeros, generalmente provenientes de Europa y de los Estados Unidos, para enfrentar los problemas nacionales.

En el informe sobre la educación que se presenta al Congreso en 1913[46], se pone de manifiesto lo que sucede en la práctica educativa. En la provincia de Tungurahua, por ejemplo, se considera que *"la salvaje resistencia que opone la raza indígena a los beneficios de la enseñanza -resistencia casi invencible-, proviene no solo de que los indios suponen inútil el saber leer y escribir —sino también de la incuria y de la incompetencia de las Autoridades locales—"*[47].

En la provincia de Chimborazo se expresa que *"Otra dificultad que se opone el desarrollo de la educación es el carácter peculiar de la raza indígena que se manifiesta en una permanente rebeldía contra todo lo que es civilización—"*[48].

Un testimonio que expresa no solo lo que sucede en la época sino lo que pasa aún en la actualidad -aunque con algunas variaciones-, es el referente al informe de la provincia de Loja en el que se manifiesta que *"Los terratenientes*

---

44 Idem.

45 Idem

46 Murgueityo, Reinaldo. *Bosquejo histórico de la escuela laica ecuatoriana*, Casa de la Cultura Ecuatoriana, Quito, 1972.

47 Idem.

48 Idem.

UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR
ECUADOR

no aceptan la obligación legal de fundar escuelas en los predios para beneficio de los hijos de sus peones esclavizados, porque consideran que el trabajo agrícola y el pastoreo les produce alguna renta a los niños, lo que de ningún modo obtendrían en la escuela y porque la instrucción elemental que da el Gobierno, de saber leer y escribir solamente, no les sirve casi de nada, frente a las necesidades de la vida diaria. Además, los mismos padres o peones de las haciendas se niegan a enviarlos, porque dicen que pasan el tiempo y reciben malos ejemplos de los mismos profesores y de los demás muchachos"[49].



Traje indiano (sic) de novia, siglo XVIII.

Ninguna de la sugerencias dadas, ni las críticas emitidas en ésta época produjeron resultado alguno en las estructuras educativas del Ministerio de Educación que se empeñaba en adaptar modelos extranjeros -generalmente provenientes de Europa y de los Estados Unidos-, para enfrentar los problemas nacionales. En esta época, por otra parte, la educación no era la preocupación principal del Estado ni aún en el caso de la población de habla hispana. No puede olvidarse que la mujer -categoría considerada en la época algo superior a la de indígena-, no había logrado integrarse al sistema educativo nacional.

Como casos aislados se producen ciertas experiencias que se conocen por testimonios orales actuales en las que líderes indígenas tratan de que el Estado atienda la educación en lengua quichua que, por no estar de acuerdo con las políticas oficiales, no logran estabilizarse y desaparecen a la muerte de sus propulsores (1930)[50].

Como casos aislados se producen ciertas experiencias que se conocen por testimonios orales actuales en las que líderes indígenas tratan de que el Estado atienda la educación en lengua quichua que, por no estar de acuerdo con las políticas oficiales, no logran estabilizarse y desaparecen a la muerte de sus propulsores (1930).

La corriente indigenista generada en América, no desarrolló los suficientes fundamentos como para producir cambios en el sistema pues, aparte de considerar que la población indígena debía gozar de los derechos que se le había negado y que le habían sumido en una situación infrahumana, no se llegaron a desarrollar alternativas que

---

49 Idem.

50 Víctor y Aurelio Estrada. *Historia de Pascual Estrada*, recopilación de Patricio Armas, en "Ñucanchic huiñai causaimanta huillachicrinchic", manuscrito, Tixán, 1995.

pudieran producir cambios sustanciales. Por otra parte, la discriminación racial establecida requería, a más de alternativas, de suficiente tiempo para producir cambios en la mentalidad de la sociedad dominante que, por lo general, se negaba a reconocer su activitud y tratar de cambiarla.



Dolores Cacuango y Ma. Luisa Gómez de la Torre. Dolores estableció las primeras escuelas indígenas.

En el contexto indicado, son nuevamente las misiones religiosas las que se inician en la práctica de la educación indígena con la preocupación, sobre todo, por el aprendizaje de las lenguas indígenas y la elaboración de gramáticas y diccionarios para entrar en comunicación con la población que no había llegado a aprender quichua, como es el caso de los pueblos localizados en la región oriental. La principal preocupación, sin embargo, radica en la evangelización que en años anteriores había tenido un notable deterioro por la existencia de otro tipo de intereses.

ENTRE 1945 Y FINES DE LA DÉCADA DE LOS 70

La educación indígena como tal empieza a desarrollarse en el país, aproximadamente a partir de 1945 con la organización de pequeños grupos patrocinados por la Alianza Femenina Ecuatoriana; en ella tienen activa participación como ideólogas, Nela Martínez y María Luisa Gómez de la Torre que, con la integración de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), crean las escuelas indígenas en Cayambe que dan la formación inicial como maestra a Dolores Cacuango. Este proyecto desaparece cuando a instancias del propio gobierno es entregado al Ministerio de Educación que absorbe la experiencia para «regularizarla» convirtiéndola en una actividad más del sistema oficial.

La educación indígena como tal empieza a desarrollarse en el país, aproximadamente a partir de 1945 con la organización de pequeños grupos... en ella tienen activa participación como ideólogas, Nela Martínez y María Luisa Gómez de la Torre... como maestra a Dolores Cacuango.

A la iniciativa anterior -la primera con carácter y con intereses nacionales-, se suma el incipiente trabajo de las misioneras colombianas Lauritas radicadas en el Ecuador

para atender a la población indígena y, posteriormente, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) que, quien se dedica al estudio de las lenguas indígenas para traducir la Biblia, organiza escuelas en algunas zonas del Oriente y de la provincia de Chimborazo atendiendo a grupos de varias etnias del país.

Bajo la iniciativa de la Iglesia Católica, uno de cuyos objetivos es la evangelización se crean las escuelas radiofónicas de Riobamba, Sucúa y Tabacundo contando para ello con las experiencias de Radio Sutatenza de Colombia. En este período no se registran intentos de educación de la población indígena a partir de organismos no confesionales sino solamente religiosos que intensifican los intentos de evangelización de las comunidades priorizándola sobre la educación. En esta época se establecen un sinnúmero de comunidades religiosas, muchas de las cuales se mantienen relativamente activas en el campo.

Entre 1956 y 1975 funciona la Misión Andina, organismo que promueve el desarrollo de la "educación rural" con una marcada tendencia asimilacionista que, junto con los grupos sindicales, rechazan todo intento de diferenciación entre la población campesina indígena y la campesina hispano hablante. Esta posición se mantienen hasta mediados de la década de los 80 cuando se ven obligados a aceptar las evidencias de la organización de un movimiento indígena que reclama su reconocimiento como tal.

A mediados de la década de los 60 y como consecuencia de la introducción de la carrera de lingüística en algunas universidades del país, surge el interés por las lenguas indígenas como resultado de la referencia a lenguas indígenas norteamericanas y de otros lugares del mundo que se hace en los programas de estudio. Con excepción de los trabajos realizados por la iglesia católica y por el ILV, y que en realidad tienen muy poca difusión, no existe mayor información que facilite los estudios. Ello da lugar a que se inicie la formación de lingüistas nacionales para que tomen a su cargo la investigación científica en este campo.

Bajo la iniciativa de la Iglesia Católica, uno de cuyos objetivos es la evangelización se crean las escuelas radiofónicas de Riobamba, Sucúa y Tabacundo contando para ello con las experiencias de Radio Sutatenza de Colombia.

En la década del 70 se crean también algunas escuelas en las provincias de Imbabura y Tungurahua en base ai

financiamiento del Instituto Interandino de Desarrollo de procedencia estadounidense, pero desaparecen al poco tiempo por falta de soporte institucional nacional y por no haber tenido como objetivo la educación de la población sino la investigación lingüística. Los niños de tales escuelas son reintegrados nuevamente al sistema regular de habla hispana[51].

En el Ministerio de Educación, por su parte, se suscribe un convenio con la República Federal de Alemania para apoyar las acciones de la Unidad de Administración de Currícula de la Escuela Rural en la que se trabajaba con el criterio de la población campesina sin distinción de grupos socio-culturales. En este proyecto se produce algún material para apoyo a las escuelas. Este grupo será el que más tarde (1984) participe en la suscripción de un nuevo convenio con el gobierno alemán para realizar actividades de educación bilingüe. En este período se inicia también la educación propiamente indígena a partir de organismos de carácter confesional como los mencionados.

Las limitaciones del trabajo se deben en gran parte, a la interferencia de organismos estatales y de grupos externos entre los que se mencionan miembros de la "Unidad ejecutora del proyecto AMER-BID", de la Unidad Técnica del proyecto Awa (UTEPA), personal ecuatoriano de las compañías petroleras y ex-miembros del Instituto Lingüístico de Verano.

MISIONERAS LAURITAS

La acción de las misioneras Lauritas en el país se centra sobre todo en la repetición de los intentos de evangelización y "civilización" de la población indígena como fue la situación del siglo XVIII. A diferencia del resto de comunidades religiosas que cumplen sus actividades en castellano, las Lauritas emplean la lengua quichua para el cumplimiento de sus objetivos aunque de manera restringida.

Publican el primer material ("*Mi cartilla inca*", 1947) que se conoce en versión bilingüe quichua-castellano para las escuelas indígenas que se establecen en la región de Otavalo. Este material, sin embargo, no es empleado por las otras casas de la misión que se muestran reticentes a la educación en lengua quichua.

Hacia el año 1977, mientras realizan investigaciones sobre el idioma con el fin de preparar una gramática, reali-

51 Nota de archivo, 1979.

zan actividades de evangelización empleando para ello -y para la comunicación cotidiana-, el quichua interferido por el español y el castellano que, además de corresponder al habla castellana subestándar, se encuentra deformada por la creencia de que "*los indígenas no entienden lo que se les dice cuando se les habla bien*"[52].



Portada de libro "Mi cartilla Inca", uno de los primeros materiales de educación indígena, 1947.

En la actualidad (1994) apoyan a la DINEIB en la educación de grupos y/o comunidades de los pueblos a'i, awa, chachi, huao, siona-secoya y tsachi ubicados en las provincias de Carchi, Esmeraldas, Pichincha y Sucumbíos, así como en la educación de algunas comunidades quichuas de San Lucas (Loja) y Salasaca (Tungurahua).

A través de una misionera,la comunidad participa en la preparación de material educativo y en procesos de profesionalización de maestros. Las limitaciones del trabajo se deben en gran parte, a la interferencia de organismos estatales y de grupos externos entre los que se mencionan miembros de la "Unidad ejecutora del proyecto AMERBID", de la Unidad Técnica del proyecto Awa (UTEPA), personal ecuatoriano de las compañías petroleras y ex-miembros del Instituto Lingüístico de Verano[53].

Hacia 1982, este proyecto establece como objetivo general *"Formar el hombre integral que tomando conciencia de sus valores sea sujeto de su propia historia"*

LA UNIÓN DE NATIVOS DE LA AMAZONÍA ECUATORIANA

Por influencia de las misioneras Lauritas, la Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana (UNAE), integrada básicamente por población de habla quichua ubicada en la provincia de Napo, participa desde 1980 hasta 1986 con el programa desarrollado de alfabetización y educación de niños por el CIEI, Centro para la Investiga-

52 Nota de archivo, 1979.
53 Testimonio oral, 1994.

ción de la Educación Indígena, durante el gobierno Roldós-Hurtado.

Hacia 1982, este proyecto establece como objetivo general *"Formar el hombre integral que tomando conciencia de sus valores sea sujeto de su propia historia"*[54]. Se propone, igualmente, impulsar la "enseñanza-aprendizaje" utilizando la lengua quichua, procurar *"un paso normal y sistemático al castellano"*[55] a través de la preparación de material didáctico y de un grupo de maestros provenientes de las propias comunidades.

En esta etapa, el CIEI publica algunos textos de lectura preparados por la organización y representantes de las misioneras Lauritas. Con excepción del material de lecto-escritura ("Yachac tucuni") y algunos otros textos pequeños, esta etapa del proyecto conocida como producto de la Federación de Comunas de la Provincia de Napo (FCUNAE), integró el material producido bajo el convenio MEC-PUCE (1980-1984), para uso general de la población quichua del país.

En la historia de la educación indígena, sin embargo, es importante tener en cuenta los grupos que intentaron hacer educación ya que, aunque no lo hayan hecho, contribuyen más tarde a la creación de conflictos tanto al interior de las comunidades como de sectores gubernamentales.

Este proyecto se mantiene hasta el presente, aunque sin el suficiente material didáctico ni la fuerza conque contaba durante la administración estatal mencionada.

CONFEDERACIÓN DE IGLESIAS DE LAS ASAMBLEAS DE DIOS

> *"Según uno de los misioneros de este grupo, "la razón principal que los trajo al país fue hacer conocer La Biblia, sobre todo a los indígenas de la Amazonía y crear escuelas."*
>
> ***María Albán***[56]

El grupo de organizaciones que integran esta confederación (Iglesias de Dios, Iglesias de Cristo, Pentecostal,

---

54 FCUNAE, Documento, Napo, 1982.

55 Idem.

56 Albán, María y Muñoz, Juan Pablo. *Con Dios todo se puede*. Planeta, Quito, 1987.

Trinitaria, La Gloria de Dios, Iglesia la Hermosas, Iglesia Cuadrangular, Iglesia del Evangelio Cuadrangular, etc.) que cita M. Albán y J. P. Muñoz, ingresan al país en 1962 declarando como uno de sus objetivos, la creación de escuelas en la región oriental habitada básicamente por pueblos indígenas sin que, se registre ningún tajo en este sentido, pues el mismo misionero afirma: *"ya no queremos competir con el Gobierno en la enseñanza"*[57].



Indígenas orientales, dibujo de Freitel. Siglo pasado.

En la historia de la educación indígena, sin embargo, es importante tener en cuenta los grupos que intentaron hacer educación ya que, aunque no lo hayan hecho, contribuyen más tarde a la creación de conflictos tanto al interior de las comunidades como de sectores gubernamentales. Una de las razones, como puede observarse en el proceso, es la de mantener la hegemonía externa sobre grupos de población y regiones geográficas de alguna manera abandonadas o poco atendidas por el propio Estado ecuatoriano.

EL INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO

> *"Desde hace algunos años datan nuestros programas de formación de profesores indígenas que permitieron llevar a cabo nuestro reconocido trabajo de alfabetización, mejor dicho de educación bilingüe bicultural, que tiende precisamente a evitar la extinción de las etnias".*
>
> ***Instituto Lingüístico de Verano***[58]

Mediante decreto ejecutivo de 1952, el ILV se compromete a organizar, junto con la investigación de las lenguas indígenas para la traducción de la Biblia, programas educativos para las comunidades indígenas de las zonas de

---

57 Idem.

58 Instituto Lingüístico de Verano. *Informe de actividades*, edición especial, ILV, Quito, 1990.

influencia localizadas, en una primera etapa en las provincias de Napo y Pastaza, y posteriormente en las provincias de Chimborazo y Esmeraldas. En 1963 suscribe un convenio con el Ministerio de Educación en el que se compromete, entre otras cosas, a desarrollar la educación bilingüe a través de escuelas primarias y de alfabetización junto con la preparación de material didáctico, y la capacitación de maestros indígenas en cursos de verano.

Antes de la preparación de material para las escuelas, se dedican al estudio de las lenguas indígenas para definir los alfabetos correspondientes, y poder hacer las traducciones bíblicas. Este trabajo contribuye a llenar el vacío existente en este campo. Aparte de ello, se elaboran algunos diccionarios, gramáticas y vocabularios dedicados preferentemente a la sociedad externa.

Para las escuelas se editan cartillas monolingües de lecto-escritura en lengua quichua, shuar, siona-secoya, cofán y huao, con inclusión de temas relacionados preferentemente con la literatura oral y la vida doméstica. El material tiene el mismo contenido en todas las lenguas basándose muchos de ellos en los del sistema regular. No se elabora material para la enseñanza de castellano.

El modelo de educación que emplean es el transicional cuyo objetivo es el de llegar a la castellanización a través del uso de las lenguas vernáculas en los primeros años de educación, y su paso posterior a la educación monolingüe en español.

El modelo de educación que emplean es el transicional cuyo objetivo es el de llegar a la castellanización a través del uso de las lenguas vernáculas en los primeros años de educación, y su paso posterior a la educación monolingüe en español.

Aunque en el 81 se decreta rescisión del convenio, en 1986 se suscribe un nuevo convenio que *"regirá hasta el 31 de diciembre de 1990"* (—) *"para terminar los estudios lingüísticos básicos en los idiomas autóctonos y publicarlos en el idioma nacional—"*, así como para desarrollar *"dentro de sus limitaciones técnicas y económicas y de personal, programas de servicios prácticos"* como son *"cursos para escritores y autores indígenas para preparación y publicación de todo tipo de literatura incluyendo narraciones folclóricas propias, información cultural autóctona de interés para la*

comunidad y la nación, material instructivo y educativo de toda índole, y otros"[59].

Es evidente que, después de más de 10 años de práctica de una política educativa nacional, el ILV continúa manteniendo una posición muy particular como lo demuestra el contenido de sus compromisos. La educación intercultural en proceso de desarrollo en el país, no tiene ninguna significación frente a sus intereses tradicionalmente definidos.



Mons. Leonidas Proaño, Obispo de los Indios.

LAS ESCUELAS RADIOFÓNICAS

> *"Entre los católicos, los documentos de Vaticano II y de Medellín, despertaron un interés creciente por los medios de comunicación social... De allí la proliferación de los proyectos radiofónicos y el nacimiento anárquico de varios de ellos. Era fácil, en efecto, conseguir una frecuencia y un financiamiento, levantar una antena y un programa radial, mover los botones y las buenas voluntades, hablar para llenar el horario y pensar para justificar la palabra—"*
>
> ***Alain Dubly***[60]

El objetivo de las Escuelas Radiofónicas de Riobamba (ERPE) era el de *"Organizar campañas de alfabetización por radio; instruir a las clases populares en materias fundamentales para su desarrollo e incorporar al campesino indígena a la vida social y económica de la nación"*

Las escuelas radiofónicas de Riobamba, Tabacundo y Sucúa se organizan *"directamente vinculadas a la Iglesia Católica, fundadas y dirigidas* (total o parcialmente) *por sacerdotes"*[61]. Las Escuelas Radiofónicas Populares de Chimborazo se crean en 1963 con el antecedente directo de Radio Sutatenza de Colombia, y de la primera se derivan la Radio Mensaje y Radio Escuela de la provincia de Pichincha, y Radio Federación y Escuelas Radiofónicas de los centros Shuar, localizada ésta en la provincia de Morona a la que se hizo referencia anteriormente.

---

59 Albán, op. cit.

60 Dubly, Alain, *Evaluación de las escuelas radiofónicas de Riobamba, Sucúa y Tabacundo,* INIDES, Quito, 1974.

61 Idem.

El objetivo de las Escuelas Radiofónicas de Riobamba (ERPE) era el de *"Organizar campañas de alfabetización por radio; instruir a las clases populares en materias fundamentales para su desarrollo e incorporar al campesino indígena a la vida social y económica de la nación"*[62].

ERPE, al igual que las radiofónicas de Tabacundo, se dedicaron a la alfabetización de adultos basándose en el método implementado por Radio Sutatenza que había desarrollado experiencias educativas desde 1949. ERPE transmitía sus clases desde Riobamba en español y en quichua utilizando este último idioma solo en un 20% e incluyendo charlas sobre desarrollo y evangelización, mientras que Tabacundo lo hacía exclusivamente en español y solo en relación con las materias escolares.

En el caso de ERPE, la comunidad contaba con la presencia de un monitor que coordinaba el grupo y cuya capacitación consistía en *"cosas muy simples como el manejo de una petromax, el manejo de un reloj para que pudieran guiarse por la hora, el uso de la pizarra y algunos afiches con el alfabeto"*[63].

En los años siguientes desapareció la radio de Tabacundo, ERPE continuó con transmisiones de programas de tipo general en quichua y en español, y solo los salesianos con la Federación Shuar desarrollaron un sistema propio que se mantiene en la actualidad.

El grupo indígena que recibió mayor atención sistemática en el campo de la educación fueron sin duda los shuaras con los que mantuvieron contacto los misioneros salesianos desde 1894, después de haberles precedido los jesuitas, dominicos (1888-1893) y franciscanos (1816-1896) sin que éstos hubieran hecho mayores intentos por desarrollar el conocimiento de la lengua ni aún para efectos de la evangelización como fue el caso de los salesianos que lograron profundizar en su conocimiento.

LA EDUCACIÓN SHUAR

> *"El hecho de que yo no sepa su lengua, es el obstáculo más grande que tengo delante de ellos. En la misión les obligábamos a aprender el castellano, a estar a nuestro servicio; la moral a seguir es la nuestra; las costumbres, las nuestras;*

62 Citado por Iñiguez, Samuel y Guerrero Gerardo. *Rasgos históricos de la educación indígena quichua en Ecuador,* en "Pueblos indígenas y educación", Ed. Abya-Yala, Quito, 1987.

63 Idem.

la vida que debían imitar,lo que debían pensar, los cánones a seguir para estar en la normalidad... todo lo nuestro..."

José Arnalot[64]

El grupo indígena que recibió mayor atención sistemática en el campo de la educación fueron sin duda los shuaras con los que mantuvieron contacto los misioneros salesianos desde 1894, después de haberles precedido los jesuitas, dominicos (1888-1893) y franciscanos (1816-1896) sin que éstos hubieran hecho mayores intentos por desarrollar el conocimiento de la lengua ni aún para efectos de la evangelización como fue el caso de los salesianos que lograron profundizar en su conocimiento.



Portada de uno de los primeros materiales de educación indígena amazónica.

Hasta 1965, la lengua shuar era empleada para efectos de "catequesis y enseñanza de las oraciones". En el sistema de internados que se creó para los niños shuaras, *"los niños van aprendiendo el castellano, tanto más que están en la misión para ser escolarizados y el personal que se ocupa de ello (jóvenes acólitos recién llegados de Europa y profesores mestizos) no están en condiciones de dar clase en shuar— Además se ve siempre menos la necesidad de valorizar el idioma nativo, antes bien, se abre camino la idea que el bien mayor para la nueva generación es aprender de una vez y de manera generalizada el castellano, lengua nacional"*[65].

En 1964 se había creado ya la Federación de Centros Shuar que aglutinaba a los centros creados como unidades administrativo-productivas y que se ubicaban en los alrededores de Sucúa.

Los internados fueron concebidos como unidades de educación y producción con lo que se pretendía, a la vez, el aprendizaje de castellano y más áreas educativas, y el autoabastecimiento de los centros para lo cual se realizaban también prácticas de agropecuaria, mecánica, carpintería, sastrería, etc.[66].

---

64 Arnalot, José. *Lo que los shuar me han enseñado,* Centro de Documentación, Investigación y Publicaciones, Sucúa, 1978.

65 Citado por Botasso, Juan. *Los shuar y las misiones,* Mundo Shuar, s.l., 1982.

66 Izurieta, Leonardo y Yánez, Ana Lucía. *Innovaciones educativas para generalizar la alfabetización y educación básica de la población shuar en la Amazonía de la República del Ecuador,* Documento, Quito, 1986.

Más tarde (1968) se crearon las escuelas presenciales abiertas destinadas a atender a los niños en sus propias comunidades como consecuencia, entre otras cosas, del aumento de la población infantil. Los profesores eran mestizos y algunos de los estudiantes shuaras graduados de bachilleres egresados del normal de Macas que tenían a su cargo toda la escuela. La enseñanza era enteramente en español.

En 1964 se había creado ya la Federación de Centros Shuar que aglutinaba a los centros creados como unidades administrativo-productivas y que se ubicaban en los alrededores de Sucúa. La creación de la Federación tenía como uno de sus objetivos "*traspasar de la educación a la población y al Gobierno ecuatoriano de acuerdo con los criterios de bilingüismo y biculturalismo que comenzaba a aflorar al interior mismo de la Comunidad Salesiana*"[67], en base al modelo que había experimentado el ILV en la década anterior y que fue adoptado por la Federación[68].

La falta de maestros para manejar este sistema obligó a buscar un nuevo medio de educación, y entre 1964 y 1972 se organiza, planifica, capacita a personal, a la vez que se prepara material didáctico y se resuelven los problemas técnicos para la implementación del sistema radiofónico. En 1970 se adopta el sistema de escritura del shuar desarrollado por el ILV y se inicia el proceso de sustitución de las escuelas directas por las radiofónicas que empiezan a emitir programas por espacio de cinco horas diarias utilizando la traducción simultánea de la lengua shuar al castellano y viceversa.

Hacia 1978, los contenidos relacionados con la educación cubren un 33%, con aspectos religiosos un 8,3%, con informaciones y noticias un 20% y con música un 38,4% que en los años siguientes tienen una variación sobre todo con respecto al área educativa que llega al 48,5%,...

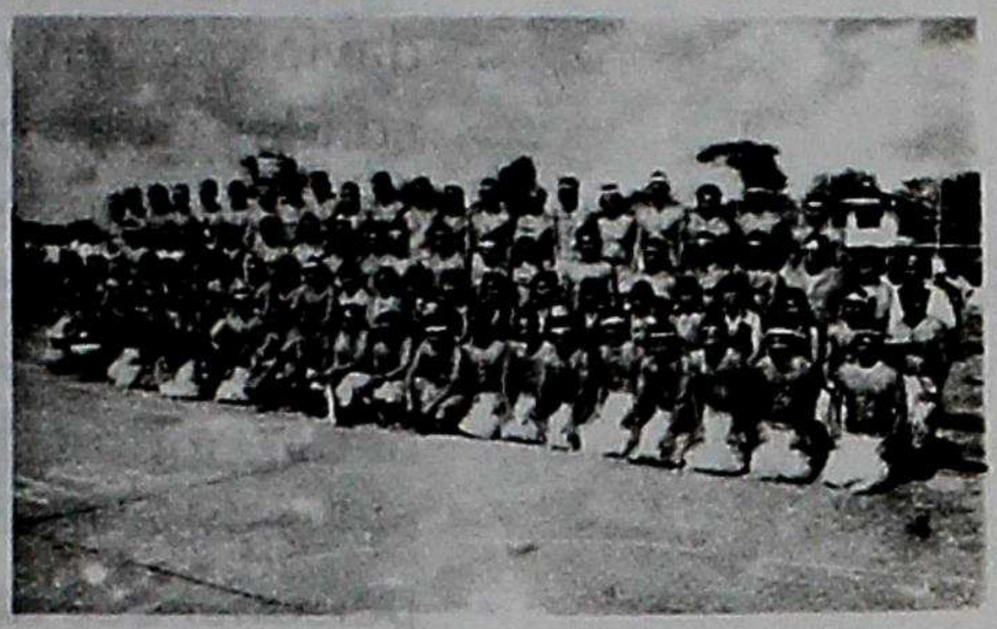
Hacia 1978, los contenidos relacionados con la educación cubren un 33%, con aspectos religiosos un 8,3%, con informaciones y noticias un 20% y con música un 38,4% que en los años siguientes tienen una variación sobre todo con respecto al área educativa que llega al 48,5%, y que incluye temas relacionados con materias escolares, materias generales del programa nacional

67 Idem.

68 Idem.

de la educación de adultos (agropecuaria, higiene, salud).

En esta época se utiliza el modelo transicional pues se pretende entrar en una educación enteramente en castellano una vez terminado el segundo grado, pero se modifica el uso de las lenguas al eliminar la traducción simultánea pues se transmite programas en las dos lenguas en espacios diferentes.



Maestros indígenas en su graduación, Sucúa, 1995.

Una vez concluida la fase experimental, se procede a la reorganización de las escuelas radiofónicas para ampliar la cobertura. La creación del sistema radiofónico bicultural data de 1972 cuando se reduce el número de escuelas directas y se prepara el Plan Integral de las Escuelas Radiofónicas Shuar en las que, a más de los contenidos culturales que se introducen en relación con la mitología, la salud, la literatura oral, etc., los contenidos educativos generales siguen siendo los mismos del sistema regular de habla hispana de acuerdo con los planes y programas correspondientes.

La cantidad de material publicado como producto de las investigaciones antropológicas y etnográficas han servido como insumo para los programas radiofónicos lo cual, como era de esperarse, ha servido para reforzar y desarrollar la lengua shuar. Muchos de los textos que se emplean en las escuelas -directas y radiofónicas- son, sin embargo, los mismos de las escuelas de habla hispana con todas las limitaciones y problemas que ello implica.

El sistema shuar que en la actualidad tiene mayor control por parte de la Federación, mientras los misioneros salesianos continúan con su papel de asesores, se complementa con el programa de bachillerato en varias especializaciones y con Instituto Bilingüe Intercultural de Bomboiza que sigue, como es el caso de los programas anteriores, los mismos modelos del sistema regular de educación del país aunque con mayores espacios para la

Este instituto, si bien responde mejor a las necesidades educativas de la población indígena, no ha logrado todavía convertirse en un centro de formación de maestros con las características que requeriría la sociedad shuar.

utilización de la lengua shuar de acuerdo con el modelo adoptado.

Este instituto, si bien responde mejor a las necesidades educativas de la población indígena, no ha logrado todavía convertirse en un centro de formación de maestros con las características que requeriría la sociedad shuar[69]. Entre las causas que explican esta situación se encuentran la falta de educadores y la escasa formación y preparación de muchos de los que se encuentran en servicio. Ello se debe, por una parte, a la presión que ejerce el sistema regular sobre las instituciones educativas, a la tradición del personal que ha pasado por el sistema sin cuestionar su eficiencia y también, en gran medida, a la falta de interés del Estado en mejorar las condiciones de educación de la población indígena en general.

EDUCACIÓN CONFESIONAL SHUAR

Por una curiosa coincidencia -o por razones definidas en determinados grupos-, el ingreso masivo de organizaciones evangélicas se produce en la década de los 60 cuando se expide la Ley de Reforma Agraria y se realiza el Concilio Vaticano II (1961-1965) que trata de reorientar la acción de la iglesia católica especialmente en América Latina

En muchas carreteras del país se lee este anuncio: "Cristo viene. Auspicia Coca Cola".

Carreteras de la provincia de Pichincha

Aparte de los procesos de educación formal realizados por distintas instituciones, es importante considerar las acciones realizadas por otros organismos especialmente de tipo confesional que actúan en zonas indígenas y que tienen ingerencia en la educación, sea a través de concepciones religiosas o de mensajes que influyen en su comportamiento y en su actitud frente a la vida. *"Las sectas, lo que transmiten es un evangelio alienante que predica el conformismo y el divisionismo"*[70].

Un instrumento legal que permite la proliferación de organismos religiosos unos, y supuestamente religiosos

---

69 Testimonio oral, 1993.

70 Albán, op. cit.

otros, es la Ley de Cultos expedida en 1937, y que hasta la fecha no cuenta con un reglamento que limite la acción de estos organismos que, al acogerse al estatus religioso, realizan actividades de cualquier tipo sin que exista ningún control por parte del Estado. El efecto más cuestionable tiene relación con la formación -o deformación- de la persona, razón por la que se incluye este tema en el presente estudio.

Por una curiosa coincidencia -o por razones definidas en determinados grupos-, el ingreso masivo de organizaciones evangélicas se produce en la década de los 60 cuando se expide la Ley de Reforma Agraria y se realiza el Concilio Vaticano II (1961-1965) que trata de reorientar la acción de la iglesia católica especialmente en América Latina[71].

La prédica de muchos de estos organismos ha creado, por lo general, actitudes de conformismo, derrota, pesimismo, pasividad y fanatismo religioso que acentúan la situaciones infrahumanas en que viven muchas de las comunidades indígenas. En algunos casos, es muy difundida la creencia de que *"es imposible que el hombre se salve de la ignorancia"*[72], razón por la que, muchas veces, se fomenta el rechazo a cualquier sistema de educación que pueda facilitar información y conocimientos para verificar datos.

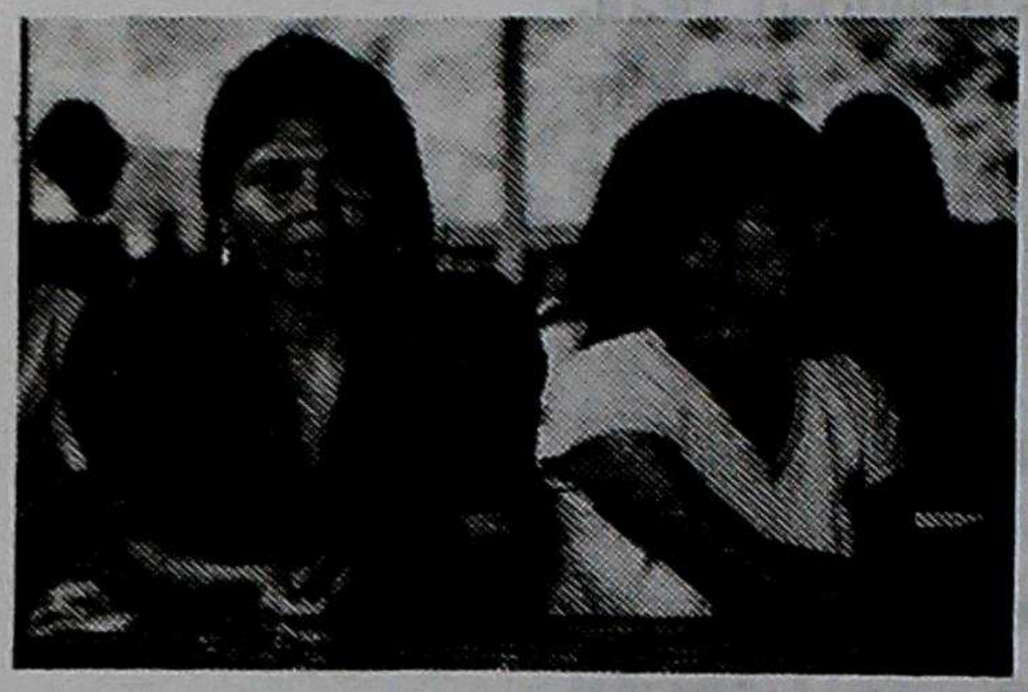
Aparte de la desinformación, se promueven actitudes racistas y de auto-minusvaloración cuando se afirma como la iglesia mormona, por ejemplo, que *"los indios y mestizos tienen el color de piel que se merecen por su maldad y su pecado"*, explicando que *"solo cuando se conviertan a la fe mormona, Dios les devolverá la blancura primitiva y serán rubios y bellos"*[73]. Prácticas de proselitismo llegadas al extremo se dieron en Otavalo organizadas por el grupo denominado "lamanita" que llevó a afirmar a un grupo de indígenas otavaleños que su origen no era americano sino que provenían de la "tribu de Lamán", y que por sus iniquidades habían cambiado el color de su piel[74].

La proliferación de iglesias en todo el país llama la atención. En 1987 se registran *"unas 150 congregaciones matrices y más de otras 230 iglesias independientes"*. En las zonas indígenas sobresalen Visión Mundial, Testigos de Jehová, Mormones, Adventistas, Bha'ai, Unión Misionera Evangélica, Pentecostal.

---

71 Idem.
72 Idem.
73 Idem.
74 Idem.

Los mensajes más difundidos tienen que ver con la terminación del mundo en el año 2000, la permanencia de la gente en pecado, la degradación de la persona, la muerte, el castigo eterno, la presencia de satanás y otras similares, además de la serie de profecías que difunden y en las que el miedo es uno de los elementos.



Las mujeres indígenas también han sido discriminadas en la educación.

La proliferación de iglesias en todo el país llama la atención. En 1987 se registran *"unas 150 congregaciones matrices y más de otras 230 iglesias independientes"*[75]. En las zonas indígenas sobresalen Visión Mundial, Testigos de Jehová, Mormones, Adventistas, Bha'ai, Unión Misionera Evangélica, Pentecostal.

Existen, además, iglesias ubicadas en comunidades indígenas y que han tomado su nombre para identificarse. Algunas de ellas son las Iglesias Evangélica Quichua Jesús del Buen Pastor, Evangélica de La Cocha, Evangélica de Tandayapa, Evangélica Ingapi, Evangéliça de Pintag, Evangélica de Tabacundo, Bautista de Malchinguí, El Salvador Quichua, Evangélica de Quishinche, Evangélica de Hierba Buena, Iglesia en Illachua Grande, Evangélica Israel Bayushic, Evangélica de Toñampare, Evangélica de Quimaro, Evangélica de Tihueno, Evangélica de Tsapino, de Mashient, Evangélica de Pitirishca, Evangélica de Yatapi, Evangélica de Sarayacu, Evangélica de Chinimbi, Evangélica de Tayuza, Evangélica de Huambi, y muchas otras ubicadas en poblaciones de habla hispana cercanas a comunidades indígenas.

Aparte de las organizaciones manejadas originalmente por instituciones extranjeras, en la actualidad existe una pequeña agrupación en la zona de Salcedo, provincia de Latacunga, dirigida por indígenas, y de origen estadounidense que mantiene una escuela quichua. Esta agrupación es de tipo "esotérico" y promueve, entre otras cosas, el ve-

---

75 Idem.

getarianismo en comunidades que adolecen de una dieta adecuada y sufren de deficiencias alimenticias.

EDUCACIÓN RURAL ESTATAL (1950-1980)

La educación de la población indígena en el país se desarrolla bajo dos corrientes: la oficial que responde a las políticas nacionales con inflencia de organismos internacionales, y la privada que propone innovaciones fuera del sistema. Mientras la primera se ubica dentro de las estructuras establecidas del Ministerio de Educación porque básicamente responde a fines como la unificación de la nación o la modernización, o también porque desconoce la realidad heterogénea del país, la segunda se relaciona con las estructuras más accidentales como son las que tienen que ver con los programas o campañas de alfabetización.

Los programas en los que interviene el Estado se encuentra bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación que recibe la influencia directa de organismos externos multinacionales o uninacionales como la Misión Andina -organismo de las Naciones Unidas integrada por la OIT, la FAO, la OMS y los ministerios de Educación y Previsión Social-, que más tarde se convierte en un organismo nacional[76]; las Naciones Unidas, la UNESCO, el PNUD, el CREFAL y el gobierno alemán, a través de diferentes convenios o programas de asesoramiento.

El desarrollo y actual oficialización de la educación indígena bilingüe intercultural, por su parte, se produce en el país a través de la línea que se vincula con los programas y proyectos de alfabetización del Ministerio de Educación que difieren de los relacionados con la llamada educación rural, educación esta que se origina en los postulados de la Misión Andina y que deriva en los proyectos de alfabetización funcional, nuclearización, curriculum comunitario y mejoramiento de la atención a la marginalidad rural, etc.

El desarrollo y actual oficialización de la educación indígena bilingüe intercultural, por su parte, se produce en el país a través de la línea que se vincula con los programas y proyectos de alfabetización del Ministerio de Educación que difieren de los relacionados con la llamada educación rural, educación esta que se origina en los postulados de la Misión Andina, ...

76 Burbano Martínez, Héctor. *Educación y el dcsarrollo económico y social del Ecuador,* Ed. Casa de la Cultura Ecuatoriana, Quito, 1966, p. 167.

Esta situación deriva en el fortalecimiento de la educación rural frente a las acciones limitadas de los proyectos innovativos que responde a políticas educacionales de distinto orden y, consecuentemente, a políticas generales discrepantes.

PROYECTOS Y LA ESTRUCTURA DEL MEC

Los proyectos que tienen el carácter de oficial y que se encuentran dentro de la concepción formal se vinculan directamente con la educación rural, mientras que los de tipo no oficial, cuya tendencia se dirige hacia la educación no formal -y que generalmente están relacionados con instituciones privadas-, se relacionan con el área de alfabetización y educación de adultos a través de las Juntas de Alfabetización (1968), del Departamento de Educación de Adultos (1970-1979), de la Oficina Nacional de Alfabetización (1980-1984), y de la Dirección Nacional de Educación Compensatoria (1984-1988) que luego pasa a llamarse Educación Popular Permanente.

...proyectos para-estatales que, en mayor o menor grado, impulsan la utilización de las lenguas indígenas como medio de educación para la castellanización o el desarrollo de la interculturalidad, y que promueven, con uno u otro fin, la incorporación de la cultura de cada grupo como parte del sistema educativo.

Estos proyectos son, por lo general, de cobertura limitada y sin mayores perspectivas de generalización por no contar con el suficiente apoyo estatal, aún cuando tienen la respectiva aprobación ministerial para su funcionamiento. Se trata, en definitiva, de proyectos para-estatales que, en mayor o menor grado, impulsan la utilización de las lenguas indígenas como medio de educación para la castellanización o el desarrollo de la interculturalidad, y que promueven, con uno u otro fin, la incorporación de la cultura de cada grupo como parte del sistema educativo.

Los proyectos educativos oficiales o estatales que no establecen ninguna diferencia con respecto a la población, a no ser la pertenencia al sector urbano o al rural, y que responden a las políticas generales de desarrollo del país, se insertan en la estructura del Ministerio de Educación. En una primera etapa lo hacen como parte de las actividades

del sector alfabetización y educación de adultos, y más tarde, con una sub-estructura propia que se concretiza en el sector de educación rural que tiene diversas denominaciones según la época, como la Unidad de Currícula y el Departamento de Educación Rural.

Los programas oficiales de educación de adultos tienden a fortalecerse dentro de la estructura estatal pues se adaptan al sistema de educación regular en relación con las formalidades del sistema y las decisiones políticas más generales. Atienden a la población de habla hispana y, junto con ella, a los grupos indígenas que no tienen interés en integrarse a la educación bilingüe, que son inducidos a no hacerlo, o que carecen de información sobre las posible alternativas de educación a las que pueden acceder.

Cabe indicar que en ningún momento existen esfuerzos por parte del Estado para proporcionar a la población información sobre sus posibilidades y alternativas de educación salvo, en alguna medida, cuando se crea la DINEIB a la que le corresponde asumir este papel. Es evidente que al Estado y a sus instituciones no les convenía modificar sus políticas, ni menos aún posibilitar el fortalecimiento de la identidad de la población indígena.

PROYECTOS DE EDUCACIÓN RURAL

Los proyectos que se manejan a través de la educación rural son, en la mayor parte de los casos, programas "remediales" que, al establecer solo diferencias entre lo urbano y rural, mantienen, por lo general, también considerables diferencias en lo que a los niveles de calidad se refiere. Igualmente, al desconocer las especificidades de la población, lo que se hace es reducir los contenidos, bajar el nivel de los conocimientos y, en definitiva, limitar las posibilidades de desarrollo por la ausencia de alternativas que se basen en las características socio-culturales de los grupos y que tiendan a mejorar la calidad de la propia educación.

Los proyectos que se manejan a través de la educación rural son, en la mayor parte de los casos, programas "remediales" que, al establecer solo diferencias entre lo urbano y rural, mantienen, por lo general, también considerables diferencias en lo que a los niveles de calidad se refiere.

ECU/78/012, se hace evidente que no ha cambiado la concepción original en lo que se refiere a la existencia de una población indígena aún cuando el Sub-programa quichua lleva ya tres años en proceso. El sector de la llamada educación rural sigue ignorando la diversidad poblacional del país como es el caso hasta el presente.



Grupo indígena del Cañar.

Solo en febrero de 1984, y frente a las evidencias logradas con el Sub-programa Quichua, el Departamento de Educación Rural trata de introducir en su planificación la educación bilingüe intercultural pero sus intentos se ven frustrados por el cambio de política de gobierno que, inmediatamente después del cambio de mandatarios, retoma los antiguos postulados de la educación rural, expresados en los proyectos de nuclearización y otros como es el de Atención a la Marginalidad Educativa Rural (AMER)[84].

El proyecto PROMET-AMER *expresa "la educación bilingüe tiene como objetivo conseguir que los niños dominen tanto el quichua como el castellano, de modo que no (sic) se reduzca la interferencia lingüística en la comunicación y mediante eso disminuir la marginalidad y aislamiento de las poblaciones indígenas".*

En este proyecto -denominado más tarde PROMET-AMER, y que está destinado a atender a los sectores "marginales rurales", se toman algunos criterios sobre la lenguas indígenas aunque sin llegar a comprender la función del bilingüismo en la educación. Es así como se expresa que "*la educación bilingüe tiene como objetivo conseguir que los niños dominen tanto el quichua como el castellano, de modo que no (sic) se reduzca la interferencia lingüística en la comunicación y mediante eso disminuir la marginalidad y aislamiento de las poblaciones indígenas*"[85].

En este contexto funcionan los Institutos normales superiores bilingües (Colta, Monjas, Limoncocha y Quilloag) para educadores indígenas siguiendo el modelo del sector urbano aunque de inferior calidad, por lo menos mientras dura la influencia de este proyecto. En 1992 se cambia la denominación a institutos pedagógicos con la posibilidad de contar con apoyo del proyecto "Educación básica: pro-

84 Ministerio de Educación. *Escuela rural unitaria*, MEC, Dpto. de Educación Rural, Quito, 1984.

85 Ministerio de Educación. *Provecto de educación primaria para atender a la marginalidad rural*, BID, Quito, 1985.

yecto de desarrollo, eficiencia y calidad" (EB-PRODEC) que plantea entre sus objetivos la capacitación de profesores para atender las necesidades sico-pedagógicas del alumnado incluyendo "las necesidades especiales de estudiantes indígenas"[86]. Este proyecto tampoco representa una alternativa de transformación pues, en la práctica, se centra en aspectos formales y de infraestructura más que en los de tipo cualitativo.

Siguiendo las políticas establecidas y conforme a los esquemas señalados, el Ministerio de Educación suscribe un convenio con la República Federal de Alemania para apoyar las acciones de la Unidad de Administración de Currícula de la Escuela Rural en la que se trabajaba con el criterio de la población campesina sin distinción de grupos socio-culturales. En este proyecto se produce algún material para apoyo a las escuelas. Este grupo será el que más tarde (1984) participe en la suscripción de un nuevo convenio con el gobierno alemán para realizar actividades de educación bilingüe.

De manera general se constata que el sector de habla hispana del Ministerio de Educación mantiene una actitud negativa y de abierta oposición a las acciones de la población indígena por considerar, sin más argumentos, que no están capacitados para llevar adelante el proceso. Son relativamente pocos los funcionarios hispano hablantes que a título personal tratan de prestar algún apoyo, prevaleciendo, en todo caso, criterios que demuestran el racismo existente.

De manera general se constata que el sector de habla hispana del Ministerio de Educación mantiene una actitud negativa y de abierta oposición a las acciones de la población indígena por considerar, sin más argumentos, que no están capacitados para llevar adelante el proceso

INFLUENCIAS EXTERNAS

Como se indica antes, es claro que la educación rural se ha nutrido de influencias de organismos multinacionales y uninacionales. Cuando se realiza el proyecto de la Misión Andina intervienen directamente -con especialistas extranjeros que apoyan las políticas internacionales-, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización para la Alimentación y la Agricultura (FAO) y la Organización Mun-

86 Ministerio de Educación. "EB-PRODEC", MEC-BIRF, Unidad técnica, Quito, 1991.

dial de la Salud (OMS), organismos pertenecientes a las Naciones Unidas.

Los programas de educación rural que se implementan en el país con aporte del Fondo Especial de las Naciones Unidas, se encuentran vinculados al sector de educación formal de la UNESCO con sede en París. Estos proyectos reciben una influencia directa de los especialistas que se asignan al país, cuya experiencia con poblaciones indígenas es inexistente. A ello se suma la concepción negativa que tienen los sectores del Ministerio de Educación que se encargan de las propuestas con respecto a los indígenas, y la creencia de que la única alternativa de educación -y desarrollo- se puede producir mediante la castellanización.

A diferencia de ello, resulta decisivo el apoyo que se recibe de especialistas del sector de alfabetización y educación de adultos de la UNESCO de París y de la Universidad de París V para la aceptación e implementación del Sub-programa Quichua, junto con los especialistas de alfabetización de la Oficina Regional de la UNESCO establecida en Santiago de Chile (OREALC).

A diferencia de ello, resulta decisivo el apoyo que se recibe de especialistas del sector de alfabetización y educación de adultos de la UNESCO de París y de la Universidad de París V para la aceptación e implementación del Sub-programa Quichua, junto con los especialistas de alfabetización de la Oficina Regional de la UNESCO establecida en Santiago de Chile (OREALC).

Con los proyectos que cuentan con apoyo internacional se ubica el proyecto de educación rural del Gobierno de Alemania que se inserta en la Unidad de Currícula del Ministerio de Educación, y años más tarde (1984), el proyecto EBI del mismo gobierno que se vincula con el Departamento de Educación Rural hasta su traslado bajo la supervisión de la DINEIB en 1988.

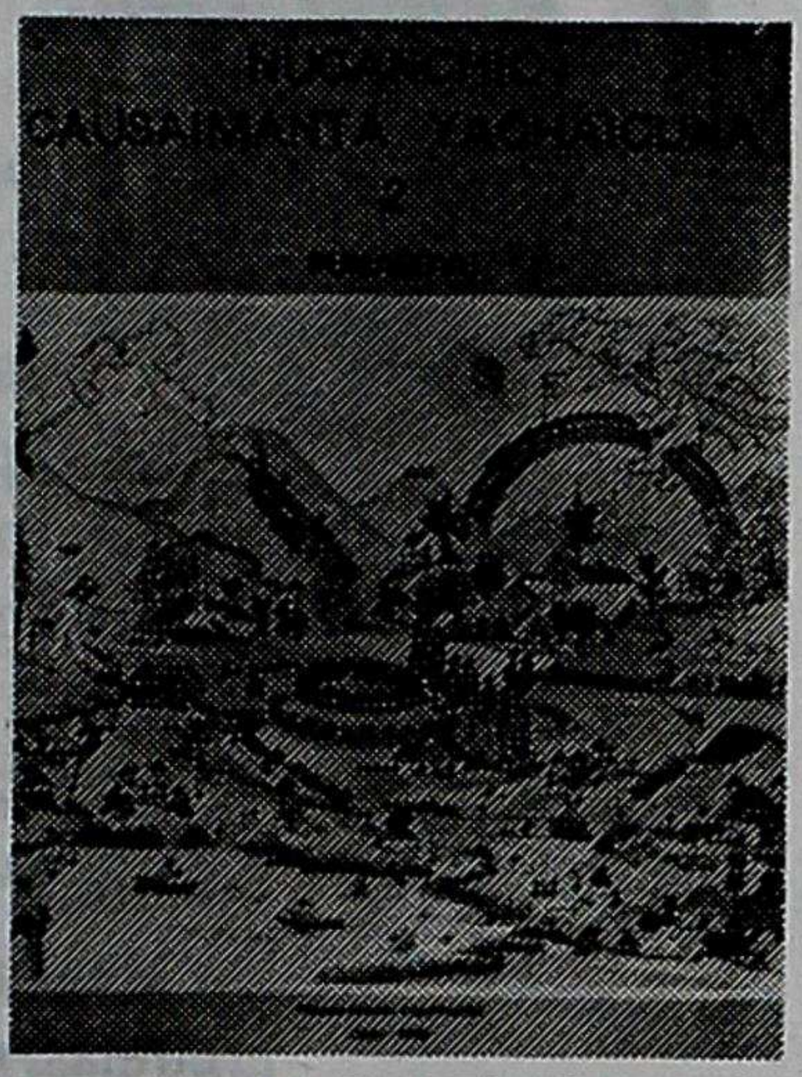
La línea de educación rural recibe también influencia de la CREFAL en cuya sede se forman y capacitan la mayor parte de técnicos de alfabetización y educación rural del país. El Instituto Indigenista Interamericano (III) financiado por la OEA, y que hasta 1972 había mantenido criterios en pro de la castellanización, plantea -solo en 1972- una revisión de sus políticas[87] aunque en la práctica no ejerce ma-

87 Masferrer, Elio. *El movimiento indigenista y la educación indígena, (1940-1980)*, en "Educación, etnias y descolonización en América Latina", UNESCO-I.I.I., México, 1983.

yor influencia sobre los Estados para mejorar las condiciones de educación de la población indígena.

EDUCACIÓN PARA-ESTATAL (DECADA DE LOS 80)

Aparte de los pequeños proyectos que se mantienen como son el de las Escuelas de Cotopaxi a cargo de los salesianos, el de Simiatug que se encuentra a cargo de la Fundación Runacunapac Yachana Huasi (FRYH) en la provincia de Bolívar, el del Napo a cargo de la Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana (FCUNAE) asesorado por las misioneras Lauritas, y el de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE) en la provincia de Pastaza, en la década de los 80 se continúa con el programa shuar, y se establece el modelo educativo «Macac» que es sustituido parcialmente -y en lo que a la educación de niños se refiere-, por la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ) en el año 1986, mediante un convenio interestatal.



Portada de uno de los libros de educación indígena.

Todos los proyectos o programas que trabajan con la población quichua se acogen al sistema de escritura unificada en 1981, aunque con respecto a la modalidad educativa tienen diversas posiciones. El Ministerio de Educación, a pesar de haber creado la DINEIB que oficialmente se acoge a la modalidad bilingüe intercultural, continúa con el modelo de castellanización en muchas comunidades que no ha podido atender directamente la DINEIB.

Todos los proyectos o programas que trabajan con la población quichua se acogen al sistema de escritura unificada en 1981, aunque con respecto a la modalidad educativa tienen diversas posiciones.

El modelo "Macac" que se inicia con la alfabetización, continúa con la post-alfabetización y desarrolla la primera propuesta intercultural para educación infantil. Este sistema alcanza un desarrollo notable a mediados de la década cuando introduce el sistema de auto-educación bilingüe intercultural para nivel de bachillerato contando con mate-

rial didáctico expresamente escrito en lengua quichua para la mayor parte del programa de estudios.



La taptana, una piedra útil para calcular.

En 1988 se crea la Dirección Nacional de Educación Indígena (DINEIB) en el Ministerio de Educación, y se la entrega a las organizaciones indígenas bajo asesoramiento directo desde la Presidencia de la República. Por un lado se trata de imponer el modelo bicultural y, por otro, los miembros de las organizaciones intentan desarrollar el sistema intercultural.

La superposición de dos modelos, el bilingüe intercultural al que se acoge la DINEIB, y el bicultural que mantiene la asesoría de la presidencia de la República, producen serios conflictos por las contradicciones teóricas y prácticas que se generan. En todo caso, no llegan a superarse los problemas básicos como son la carencia de material didáctico y la falta de educadores formados para el manejo de las escuelas, de los colegios de educación secundaria y de los institutos pedagógicos.

La superposición de dos modelos, el bilingüe intercultural al que se acoge la DINEIB, y el bicultural que mantiene la asesoría de la presidencia de la República, producen serios conflictos por las contradicciones teóricas y prácticas que se generan.

La DINEIB adquiere nuevas características hacia el año 1992 cuando sus miembros han adquirido, por sus propios esfuerzos, mayor experiencia y conocimientos para el manejo del sistema administrativo estatal.

LAS ESCUELAS INDÍGENAS DE COTOPAXI

> "...*se siente una necesidad urgente de que la educación ofrezca respuestas más inmediatas para mejorar el nivel de vida del Pueblo Indígena... No se estudia para saber, se estudia para 'salir adelante', esto es para superar los problemas que presenta la vida y sus necesidades económicas; vivir un poco mejor, luchar contra la pobreza, contra la ignorancia, contra la marginación y la desintegración*".
>
> ***Equipo de pastoral indígena***[88]

88 Departamento de Pastoral Indígena, op. cit.

Hacia finales de la década de los 70, el Equipo Pastoral de Zumbahua integrado por miembros de la misión salesiana y de la comunidad de misioneras Lauritas, junto con el apoyo de voluntarios italianos de la Organización Matto Grosso organizan en la zona de Chugchilán, provincia de Cotopaxi, una experiencia educativa para atender a los niños quichuas en edad escolar que no tienen posibilidades de asistir a los centros educativos regulares debido, sobre todo, a lo distantes que se encuentran las escuelas de las comunidades.

Posteriormente se incluyen otros servicios hasta llegar a contar, hacia 1991, -con varios sub-proyectos que incluyen niños y adultos de diferentes niveles educativos. El proyecto se encuentran establecido en un grupo de comunidades de la provincia en referencia, ubicadas entre los 2.800 y los 3.800 m. sobre el nivel del mar como es lo común en las comunidades de habla quichua de la sierra ecuatoriana.

El proyecto, que se inicia con la organización de escuelas primarias, pasa luego a la realización de un programa de alfabetización de adultos independientemente de la campaña nacional que se realiza entre 1980 y 1984 en lengua quichua; crea los jardines de infantes llamados "Huahuacunapac huasi", y más tarde, programas de ciclo básico y de capacitación de maestros para lo cual se integra al programa Fe y Alegría que se desarrolla en castellano y de acuerdo con el modelo regular de educación.

En sus inicios, este proyecto intenta desarrollar un nuevo tipo de currículum con la intención de que se recuperen el uso de la lengua nativa y elementos de la cultura indígena, y se integran maestros provenientes de las propias comunidades a los que se requiere capacitar.

En sus inicios, este proyecto intenta desarrollar un nuevo tipo de currículum con la intención de que se recuperen el uso de la lengua nativa y elementos de la cultura indígena, y se integran maestros provenientes de las propias comunidades a los que se requiere capacitar. El programa de estudios, sin embargo, se basa en los programas oficiales con la inclusión de ciencias naturales, estudios sociales, matemáticas, idioma nacional, opciones prácticas y educación física y recreación, para lo cual se emplean los mismos textos del sistema regular que, mediante alguna capacitación pueden ser transmitidos a los niños en base a una traducción oral directa. Para la presentación de los contenidos se

parte "*cada vez más de la vida misma, es decir del sufrimiento, anhelos, temores y luchas indígenas*"[89].

El informe sobre la evaluación realizada en el año 1989, reconoce la serie de deficiencias que se presentan en el sistema al afirmar lo siguiente: "*Si el Idioma se enseña a partir de las reglas, definiciones, estructura gramatical sin desarrollar el razonamiento, si las Ciencias Naturales son enseñadas solo en teoría y poca práctica, poco contacto con la naturaleza— y si en Matemáticas se utiliza más la memoria que el razonamiento, continuaremos fracasando. De manera que se necesita urgentemente dejar el memorismo y pasar a* ***desarrollar el conocimiento racional****—, y para eso los educadores necesitan cursos de capacitación—*".

El informe sobre la evaluación realizada en 1989 dice: *y si en Matemáticas se utiliza más la memoria que el razonamiento, continuaremos fracasando. De manera que se necesita urgentemente dejar el memorismo y pasar a* ***desarrollar el conocimiento racional****, -y para eso los educadores necesitan cursos de capacitación-*".

Los "huahuacunapac huasi" o jardines de infantes (12 en 1989) que se encuentran a cargo de promotores o promotoras quichuas, están dedicados a atender a los niños que no han alcanzado la edad escolar. Según la evaluación en referencia realizada por la misma institución, en estos espacios se "*presentan los siguientes valores*" que "*se inculcan a través de la presencia paternal o maternal de los promotores: amistad, honradez, responsabilidad; dedicación al trabajo; espíritu de servicio y capacidad para compartir; unidad y organización para superar problemas; amor a la comunidad, sus costumbres y su gente; obediencia conciente (sic) en la casa y en el Centro; orden y austeridad porque las cosas no hay que desperdiciar; apertura a los demás venciendo la timidez y el miedo; capacidad para reconocer lo que verdaderamente nos hace bien y lo que nos hace daño; sentirse seguros de sí mismos; contentos de ser indígenas*"[90].

El mismo informe reconoce una de las mayores deficiencias y la necesidad de que los promotores tengan conocimientos sobre sicología infantil "*para conocer y comprender a los niños*"; reciban formación "*para mejorar la calidad*

---

89 Escuelas Indígenas de Cotopaxi. *Evaluación Participativa*, Ed. Abya-Yala, Quito, 1989.

90 Idem.

del servicio educativo", cursos para que "*ayuden a ver más claro el valor de la educación para la organización*", y para "*diseñar, elaborar y utilizar material didáctico apropiado*".

Con respecto a los estudios académicos que también consideran una necesidad, indican como objetivo la terminación de la instrucción primaria y la continuación de la educación media.

Los cursos de nivelación o de terminación de la educación primaria iniciados en 1985, se organizan con el propósito específico de ayudar a la población a cumplir con este requisito pues existe un gran número de personas que dejan la escuela después del tercer grado. Los materiales que se preparan -cuando se lo hace-, reproducen los mismos contenidos en las dos lenguas mediante el sistema de traducción; incluyen determinados textos relacionados con la tradición cultural en lo que a las llamadas "leyendas" se refiere, dando preferencia a las fábulas que tienen un carácter educativo. El tipo de castellano que se utiliza corresponde al popular subestándar fuertemente interferido por el quichua, y que corresponde al empleado tradicionalmente por las autoridades locales acostumbradas a dirigirse al indígena en esa forma.

Los cursos de nivelación o de terminación de la educación primaria iniciados en 1985, se organizan con el propósito específico de ayudar a la población a cumplir con este requisito pues existe un gran número de personas que dejan la escuela después del tercer grado.

Los centros de alfabetización, los centros de ciclo básico y los centros de capacitación de maestros de primaria presentan las mismas limitaciones y que los programas indicados antes. El problema básico radica en la concepción misma de lo que es la educación, en la escasa capacitación de los maestros, en la falta de conocimiento de lo que significa el bilingüismo y, en la no aceptación de la interculturalidad. Aunque se intenta demostrar que se trata de programas de carácter participativo, es notorio que existe un acentuado paternalismo que, junto al asistencialismo que se practica, impide que se pueda beneficiar a la población de manera efectiva.

Desde 1988 el programa toma el nombre de Sistema de Escuela Indígenas de Cotopaxi y cuenta con apoyo financiero del Ministerio de Educación. En la actualidad funciona un programa de educación secundaria que lleva el nombre de "Jatari Unancha".

MODELO EDUCATIVO "MACAC"

El modelo educativo "Macac" que desarrolla el sistema de educación bilingüe intercultural en el país, realiza su experiencia educativa especialmente en la lengua quichua a lo que se suman algunas experiencias adicionales con alfabetización en los grupos chachi, siona-secoya y huao. El Modelo integra los procesos de alfabetización con inclusión de la llamada post-alfabetización, la educación de niños y la auto-educación de adultos a nivel de bachillerato .

La primera etapa, comprendida entre 1978 y 1984, integra tres organismos: el Ministerio de Educación, a través de la Oficina Nacional de Alfabetización; el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) creado para el efecto en la Universidad Católica de Quito; y las organizaciones indígenas con mayor participación de las de tipo comunal y regional. El primer convenio -que más tarde es ampliado por los gobiernos constitucionales-, se suscribe intervención apoyo de la Oficina Nacional de Alfabetización, y a pesar de encontrarse el país bajo un régimen militar.

El proceso de alfabetización iniciado en 1978, incluye investigación, elaboración de material educativo, experimentación del material producido, corrección del proceso, e implementación de las acciones con inclusión de la fase inicial de post-alfabetización y enseñanza de castellano como segunda lengua; concluye dos años después del cambio de administración del Estado (1986) por falta de interés en la educación en general.

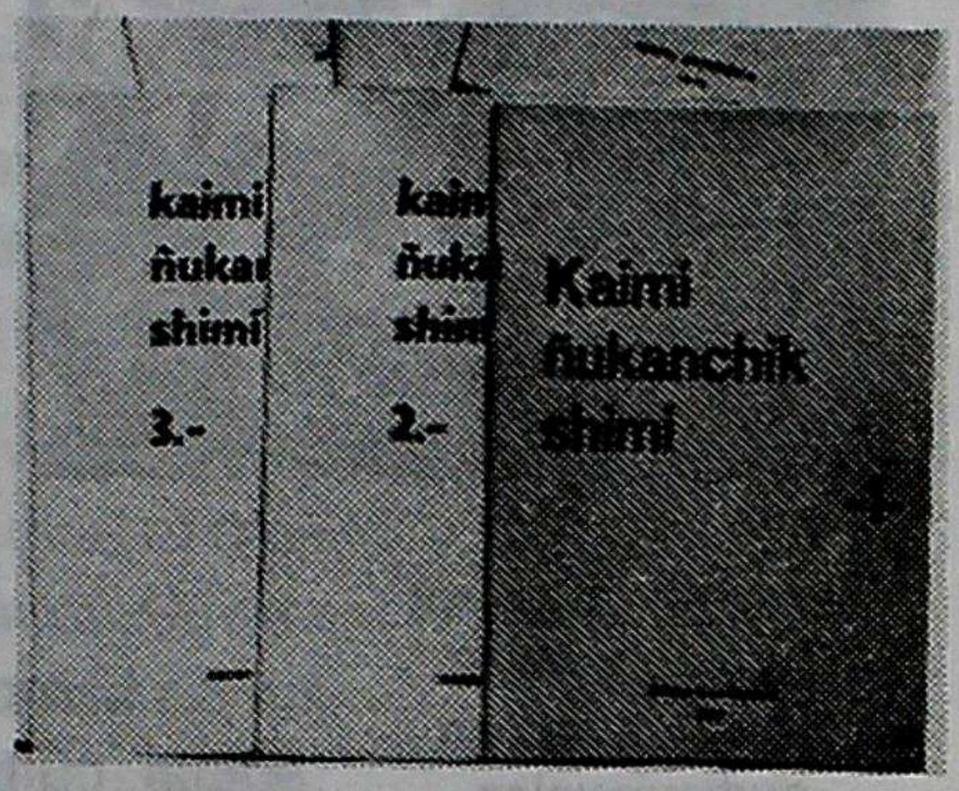
La segunda etapa se inicia en 1986 con la creación de la Corporación Educativa "Macac", la participación de personal indígena a título personal, y el apoyo económico de organismos no gubernamentales. Se mantiene desde 1987 un convenio con el Ministerio de Educación, por considerar que se debe tender a que el Estado asuma su responsabilidad en las acciones educativas de carácter nacional que se emprendan.

Aparte de la experiencia shuar que integra a maestros indígenas en sus programas aunque con muchas limitaciones, el modelo "Macac" es el primero que integra a indígenas en tareas académicas y administrativas facilitándoles un espacio para su formación y preparación en base a su capacidad y dedicación.

El proceso de alfabetización iniciado en 1978, incluye investigación, elaboración de material educativo, experimentación del material producido, corrección del proceso, e implementación de las acciones con inclusión de la

fase inicial de post-alfabetización y enseñanza de castellano como segunda lengua; concluye dos años después del cambio de administración del Estado (1986) por falta de interés en la educación en general.

En 1982, muchas comunidades donde se había iniciado la alfabetización deciden crear escuelas bilingües en base al modelo "Macac" llegando a fundarse, hasta 1984, alrededor de 300 escuelas con maestros quichuas de las propias comunidades que reciben cursos intensivos de formación antes del inicio del año escolar.



Material educativo modelo MACAC, 1ª versión.

En el período 1980-1984, se preparan alrededor de 1200 alfabetizadores y promotores de los pueblos quichua, siona-secoya, huao y chachi; se prepara también a más de 120 maestros para los tres primeros grados de primaria en cursos intensivos que van desde un mes a tres meses por año; y se producen 65 libros para las áreas de alfabetización, post-alfabetización y educación infantil.

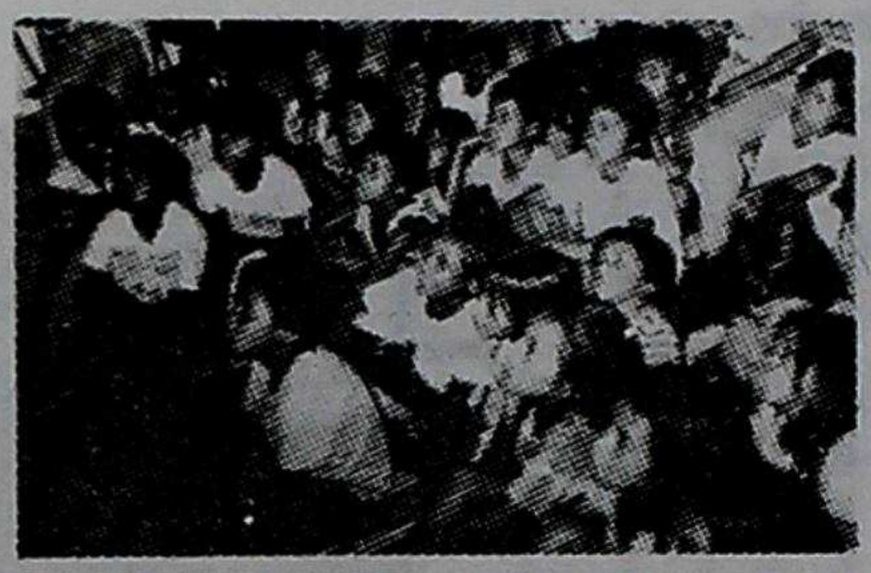
Desde 1980 a 1984, se preparan cerca de 1200 alfabetizadores y promotores de los pueblos quichua, siona-secoya, huao y chachi; también más de 120 maestros para los tres primeros grados de primaria... y se producen 65 libros para las áreas de alfabetización, post-alfabetización y educación infantil.

Mediante un acuerdo con el Centro de Investigaciones Culturales de la Amazonía Ecuatoriana (CICAME) regentado por la misión capuchina, se establece en la isla de Pompeya (rivera del Napo), un centro para promover la educación entre los miembros de la UNAE que, luego toma el nombre de Federación. Se proporciona a la misión fondos del convenio MEC-PUCE, y se les entrega equipo destinado, entre otras actividades, a la publicación de investigaciones sobre la cultura quichua.

En esta época se intenta también iniciar un proceso de educación con un grupo de huaos provenientes de la zona del Cononaco y establecida en el Yasuní, habiéndose preparado material para pre-alfabetización y aritmética inicial.

Al igual que la alfabetización, muchas escuelas se mantienen hasta el año 1986 cuando el Ministerio de Educación opta por limitar la acción de los maestros indígenas enviando a las escuelas mestizos como reemplazo; retira

definitivamente el pago de las bonificaciones que percibían, y da paso al convenio alemán que reemplaza al CIEI. Se reducen las escuelas y el sistema se adapta a la educación formal tradicional.



Niños de un centro educativo de El Napo: Taller con audiovisuales.

Continuando con el proyecto bilingüe intercultural iniciado en 1978, en 1986 se crea el Colegio "Macac" que desarrolla un sistema de auto-educación para atender a la población quichua que no había participado en programas de post-alfabetización, ni menos aún al bachillerato.

Continuando con el proyecto bilingüe intercultural iniciado en 1978, en 1986 se crea el Colegio "Macac" que desarrolla un sistema de auto-educación para atender a la población quichua que no había participado en programas de post-alfabetización, ni menos aún al bachillerato.

El modelo se fundamenta en aspectos de tipo político, social, cultural que se expresan en acciones concretas como son los programas educativos, la unificación de la escritura (1980), la integración de delegados indígenas al Ministerio de Educación (1980), la inclusión del sub-programa quichua en el Plan de Desarrollo 1980-1984, la reforma de la Constitución que reconoce las lenguas indígenas como lenguas principales de educación (1983).

Se emplea la lengua nativa como factor fundamental para elevar el nivel de educación, fortalecer la identidad de la población y mejorar el conocimiento de la realidad sociocultural. Ello implica la realización de investigaciones lingüísticas tanto sobre aspectos formales (fonología, morfología, sintaxis y léxico) como semánticos.

Además de la escritura, se introduce el video como medio de comunicación y de información, hasta llegar a proponerlo en la actualidad, como instrumento de alfabetización y aprendizaje de la ciencia.

La aceptación del uso de las lenguas indígenas en la educación lleva a plantear la diferenciación de la población considerada en su totalidad como "campesina". Esta posición da lugar a la creación de un movimiento de oposición, pues se considera que se atenta contra el movimiento sindical que, en esa época, integra a campesinos indígenas y mestizos de habla hispana.

La propuesta de una educación generalizada conduce a la unificación de la escritura que también se convirte en

un factor de controversia. Sectores religiosos -católicos, protestantes y sectas- que habían producido algunos materiales con "ortografía dialectal" y con inclusión de vocabulario español, ven peligrar la difusión y uso de sus obras.

En un contexto muy conflictivo se crea la CONACNIE -más tarde, CONAIE-, con el fin de aglutinar a las organizaciones dispersas, y tratar de generalizar esta alternativa de educación que busca la participación directa de la población.

Después de un proceso de revisión, autoevaluación y búsqueda de mejoramiento de la calidad educativa, el modelo "Macac" mantiene su vigencia no solo a través del sistema de auto-educación secundaria, sino a través de los demás proyectos que, de una u otra manera han integrado, en mayor o menor grado, aspectos de esta propuesta.

EL CONVENIO ALEMÁN

> *"Uno de los desafíos de este proyecto es el de haber decidido trabajar al interior de la estructura educativa del Estado para implementar un proyecto de educación bilingüe intercultural dentro de la triste realidad de la escuela rural ecuatoriana".*
>
> *Matthias Abram*[91]

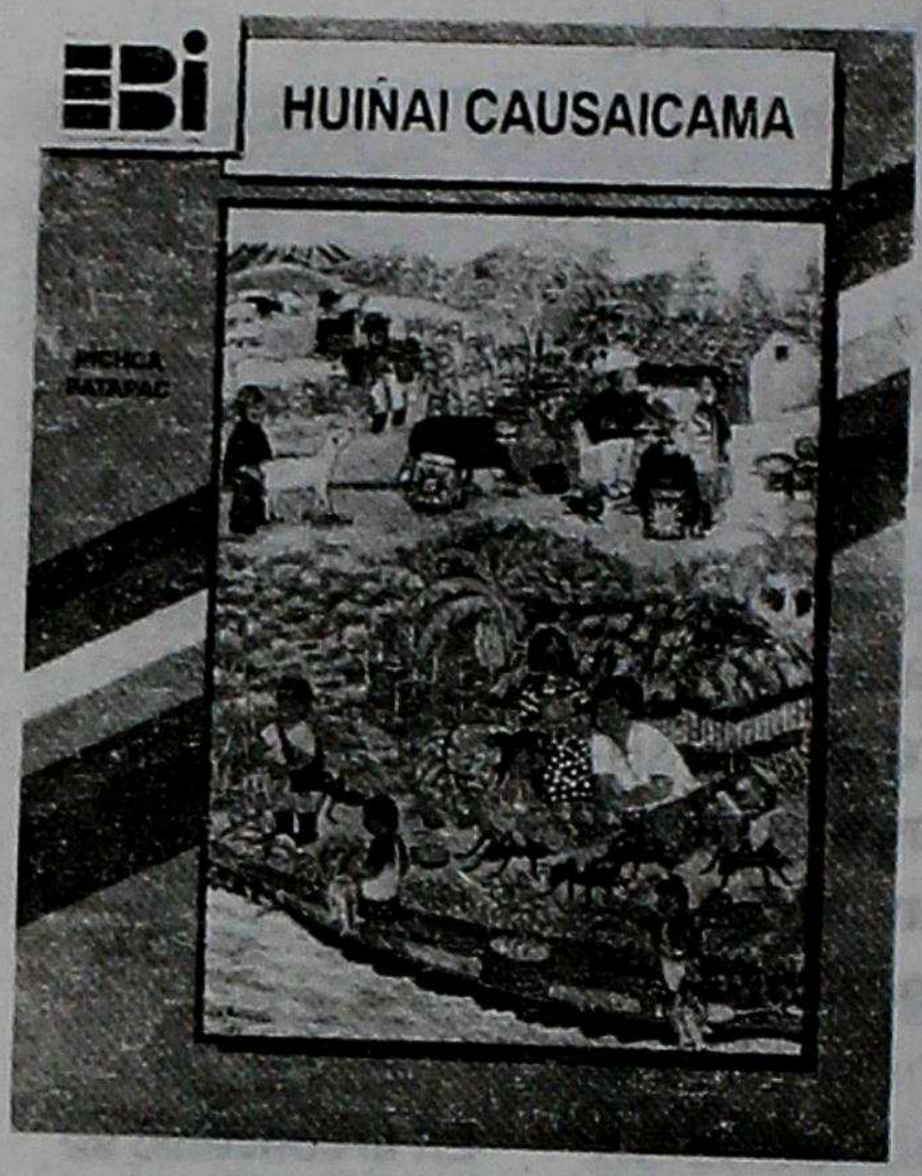
Pocas semanas antes de haber concluido el período de gobierno del Presidente Hurtado, el Ministerio de Educación a través de la Subsecretaría de Cultura suscribe el convenio de cooperación con la República Federal de Alemania para la implementación de escuelas bilingües en comunidades quichuas. Para la ejecución del convenio, como contraparte nacional, se encargó al Departamento de Educación Rural del Ministerio de Educación que contaba con funcionarios que ya habían cooperado en un convenio anterior con el Gobierno alemán.

En el convenio se establece el compromiso de organizar un número determinado de escuelas bilingües (70-80) para niños quichua-hablantes empezando por el primer

En el convenio se establece el compromiso de organizar un número determinado de escuelas bilingües (70-80) para niños quichua-hablantes empezando por el primer grado, el de capacitar a maestros para el proyecto, y el de preparar material didáctico aunque *"en un principio el diseño del proyecto apunta a una* ***escuela sin libros**"***

91 Citado por Chiodi, Francesco, en *La Educación indígena en América Latina*, Tomo I, PEBI/Abya-Yala/UNESCO-OREALC, Quito, 1990.

grado, el de capacitar a maestros para el proyecto, y el de preparar material didáctico aunque "*en un principio el diseño del proyecto apunta a una* ***escuela sin libros***"[92].



Material educativo, Proyecto EBI

Uno de los objetivos que se plantea este proyecto es el de *"desarrollar y validar un modelo de educación bilingüe intercultural a nivel primario para la población quichua hablante"*

Uno de los objetivos que se plantea este proyecto es el de "*desarrollar y validar un modelo de educación bilingüe intercultural a nivel primario para la población quichua hablante*"[93], con la elaboración de lineamientos conceptuales, investigación de la realidad socio-linguística de la población quichua, presentación de una propuesta de implementación del proyecto, y promoción del desarrollo de la lengua quichua[94], aspectos éstos que ya habían sido desarrollados y aplicados con éxito en el país en años anteriores.

A estos objetivos se suma el interés en promover el desarrollo y la participación de las organizaciones indígenas como "*una estrategia dirigida a hacer de la educación bilingüe un proyecto de los propios indígenas*"[95], contándose, además, con la participación de especialistas no indígenas del país y de fuera de él.

El curriculum del proyecto recoge los planteamientos ya empleados en el país como son el empleo de la teoría integrada de las ciencias, la incorporación de prácticas de producción y organización vigentes en la sociedad quichua, la incorporación de otras formas de conocimiento, la recuperación de la historia del pueblo indígena, la participación de las personas mayores en el proceso educativo, la incorporación de maestros de las propias comunidades, etc.

El programa de estudios de la escuela primaria sigue el modelo desarrollado en las escuelas manejadas por el Ministerio de Educación y el CIEI hasta 1984 debido, entre otras cosas, a que los ex-miembros de este organismo fue-

---

92 Chiodi, op. cit.

93 Idem.

94 Abram, Matthias. *Evaluación dcl provecto EBI,* documento, Quito, 1988.

95 Idem.

ron incorporados al proyecto alemán aunque sin superar las limitaciones del proceso de formación que fue truncado. En este proceso se produjeron una cartilla de aprendizaje, libros de lectura y de matemáticas, material de ciencias integradas y de quichua, además de material para la enseñanza de castellano como segunda lengua.

Con respecto a los maestros, se encuentra la repetición de los problemas de formación de otros proyectos, aspecto que no ha sido superado debido a que "*el maestro recibe instrucciones sobre lo que debería hacer en sus clases, pero no sabe cómo hacerlo*"[96].

Este proyecto, aparte de la acción educativa que no llega a superar los trabajos realizados en otras experiencias en el país, asume un papel director en lo que a aspectos de política nacional se refiere. "*—el Proyecto EBI reivindica la ejecución de un papel político, plantea una alianza con el movimiento indígena, y se autopropone como un instrumento para actuar en pos del desarrollo étnico del pueblo quichua. Toda su obra, por lo tanto, debe ser vista a la luz de estos planteamientos que, como en el caso de otros proyectos reseñados, trasciende el campo meramente educativo*".[97]

..."—el Proyecto EBI reivindica la ejecución de un papel político, plantea una alianza con el movimiento indígena, y se autopropone como un instrumento para actuar en pos del desarrollo étnico del pueblo quichua. Toda su obra, por lo tanto, debe ser vista a la luz de estos planteamientos que, como en el caso de otros proyectos reseñados, trasciende el campo meramente educativo".

GRUPO ASOCIATIVO DE AUTOEDUCACIÓN ASISTIDA (GAAA)

Este proyecto se desarrolla como parte de las actividades de la Corporación Ecuatoriana de Investigación y Servicios Educativos (CEISE), y representa una propuesta para trabajo en zonas de población con problemas deficitarios en el campo de la educación y del trabajo. El GAAA responde a un intento originado en la práctica de organismos no gubernamentales interesados en desarrollar y promover propuestas para la atención a la población que carece de oportunidades educativas y de mejoramiento de sus condiciones, y está destinado a miembros de la comunidad de

96 Chiodi, op. cit.
97 Idem.

todas las edades y niveles educativos formales, alfabetizados y no alfabetizados.

El objetivo general del proyecto es el de favorecer a la población más necesitada facilitándole apoyo puntual en distintas áreas de acuerdo con sus necesidades y posibilidades de acción de los grupos involucrados[98].

El proyecto se propone facilitar el rescate de los valores culturales y sociales de la población en base a la reflexión crítica sobre su realidad, devolver a los pobladores lo que se ha encontrado en ellos a través de la investigación como parte del proceso de aprendizaje, facilitar la ejecución de proyectos que apoyen las acciones educativas y devuelvan a la población el interés por la educación, preparar material educativo de apoyo para los programas que ejecutan.

Esta propuesta y la ejecución de las acciones representan en la actualidad las alternativas menos formales de las que se ejecutan. Actualmente, la extensión de esta propuesta se encuentra detenida por falta de financiamiento.

La decisión del Gobierno de crear esta Dirección con una estructura y responsabilidades similares a las de la Dirección de habla hispana, deja al equipo integrado por representantes de organizaciones indígenas, sin espacio suficiente para realizar actividades que sean académicas como era lo esperado.

LA DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (DINEIB)

Este organismo incorpora, desde su creación, a todos los programas y proyectos de educación indígena que hasta entonces se habían desarrollado bajo el control del sector no formal del Ministerio de Educación, y que se centraban en el área de alfabetización y de la Dirección de Educación Compensatoria.

Al institucionalizarse la educación indígena, también se incluye en la DINEIB el control del proyecto EBI que había estado bajo la dependencia del sector de educación rural.

---

98 Balderrana Maritza y Crespo, Jaime. "GAAA", CEISE, Quito, s/f.

Para entonces se contaba ya con una propuesta aprobada por la CONAIE[99], y que integraba todos los niveles educativos de acuerdo con el modelo bilingüe intercultural. En ella se recogían los principales elementos de política educativa que se habían desarrollado en el pasado incluyendo, desde la unificación del sistema de escritura en cada uno de los idiomas indígenas hablados en el país, hasta la formación de maestros de las propias comunidades para que se hicieran cargo de los centros educativos.



Material educativo que recoge los intereses de los indígenas.

La decisión del Gobierno de crear esta Dirección con una estructura y responsabilidades similares a las de la Dirección de habla hispana, deja al equipo integrado por representantes de organizaciones indígenas, sin espacio suficiente para realizar actividades que sean académicas como era lo esperado.

La decisión de implementar el sistema intercultural bilingüe en todas las escuelas y colegios a su cargo, por otra parte, ha debido enfrentar la carencia de materiales y de profesorado lo suficientemente preparado, por lo que, en no pocos casos, lo que existe es la repetición de los esquemas de la educación formal que se había cuestionado.

Una de las alternativas de la DINEIB para solucionar el problema de falta de materiales ha sido la de utilizar libros ya elaborados por algunos otros proyectos cuidando, en todo caso, de hacer la mejor selección posible.

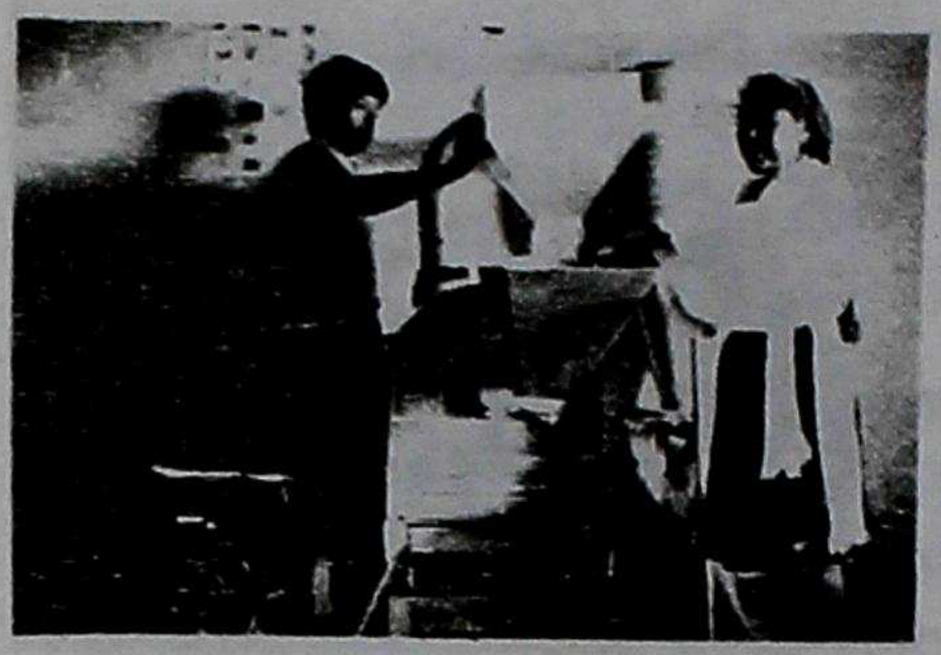
Como parte del programa de implementación de la educación intercultural bilingüe, la DINEIB mantiene un convenio de trabajo con la CONAIE que tiene a su cargo diferentes aspectos académicos entre los que se puede mencionar la realización de actividades de investigación, elaboración de material didáctico, capacitación de maestros. Sin embargo, solo se llega a producir el material básico para los grupos chachi, tsachi, a'i y awa que son los que tienen más carencias en la atención educativa.

Para apoyar el desarrollo de la educación intercultural bilingüe, algunas organizaciones toman a su cargo determi-

---

99 CONAIE. *Lineamientos de la educación indígena intercultural bilingüe*, Ed. Tinkui, Quito, 1990.

nadas responsabilidades. El trabajo más importante en este sentido realiza la Asociación "Inca Atahualpa" que, desde 1992, integra la educación y producción, así como el trabajo de distintos organismos gubernamentales y no gubernamentales que apoyan la educación de niños pre-escolares, escolares y adultos en 27 comunidades indígenas de la zona de Tixán en la provincia de Chimborazo.



Proyecto educativo-productivo de la comunidad de Chaupiloma, Pichincha.

. El trabajo más importante en este sentido realiza la Asociación "Inca Atahualpa" que, desde 1992, integra la educación y producción, así como el trabajo de distintos organismos gubernamentales y no gubernamentales que apoyan la educación de niños pre-escolares, escolares y adultos en 27 comunidades indígenas de la zona de Tixán en la provincia de Chimborazo.

Lo mismo sucede con la organización de la comunidad de Planchaloma (Cotopaxi) que crea el Colegio Técnico Experimental "Chaqui Ñan" (1993) que se mantiene sin apoyo legal por cerca de un año, y que expresa la decisión de recuperar el idioma quichua debido a que las personas menores de 30 años estaban en proceso de abandono de este idioma.

Una de las alternativas de la DINEIB para solucionar el problema de falta de materiales ha sido la de utilizar libros ya elaborados por algunos otros proyectos cuidando, en todo caso, de hacer la mejor selección posible.

Para la capacitación de maestros y administradores se realizan, en un principio, cursos de distinta duración que, de alguna manera, tienden a solucionar las limitaciones del personal. En 1993 se realizan programas intensivos de capacitación con el apoyo de los institutos pedagógicos interculturales, y llegan a extender certificados de maestros de educación primaria un grupo de maestros indígenas y mestizos en servicio.

En 1993 se integra un equipo con delegados de la DINEIB y de "Macac" y se sistematiza el Modelo de educación intercultural bilingüe que es aprobado por el Ministerio de Educación el mismo año, después de múltiples gestiones y de la presión permanente de las organizaciones indígenas que defienden su espacio.

Durante el primer semestre de 1994, sin embargo, el propio Ministerio de Educación presiona a la DINEIB para eliminar este organismo y ponerlo bajo la dependencia del

MEC, objetivo que no logra alcanzarse por la defensa que hacen las organizaciones y la población de la Dirección.

PRINCIPALES CORRIENTES EDUCATIVAS

Las principales corrientes que se emplean en la educación indígena corresponden a posiciones ideológicas y a intereses de tipo político cuya evidencia en algunos casos no es claramente perceptible.

La coexistencia de varios modelos educativos obedeció, por un lado, a la falta de reconocimiento de las lenguas y culturas indígenas, y al hecho de que las distintas propuestas originadas en instituciones privadas no fueron asumidas por los organismos oficiales. Por otra parte, no cabe desconocer la existencia de intereses políticos una de cuyas funciones era la de mantener la hegemonía sobre los pueblos indígenas.

Es importante reconocer que el Ecuador sigue siendo "tierra de misiones" por la entrega de territorios y de pobladores que se hizo en la época de la colonia -y posteriormente-, a grupos confesionales entre los cuales se encuentran las misiones protestantes y una multitud de sectas instaladas en el país sobre todo desde inicios de la década indicada. Uno de los hechos que define la invasión de sectas es la rescisión del convenio con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) expedida por el Presidente Roldós en mayo de 1981.

La interculturalidad, entendida como un proceso de formación de una nueva sociedad, corresponde a una reivindicación de la población indígena y a la necesidad de construir un país libre del racismo y de control sobre la población.

Muchas de estas organizaciones que aparentemente ingresan con fines religiosos, realizan también actividades en el campo de la educación siendo su influencia, por lo general negativa al entrar a debilitar o destruir programas en marcha.

Las tendencias que son empleadas para el manejo de la educación indígena, desarrollados cronológicamente, son el de castellanización, el transicional, el bilingüe bicultural, el bilingüe intercultural y el intercultural bilingüe. En este último caso, se hace una transposición de términos para establecer una mayor diferencia entre el bicultural y el

intercultural que en muchos casos se confunde por razones ideológicas.

El modelo transicional, utilizado básicamente por el ILV, perdió vigencia con el decreto de conclusión de los contratos con esta institución en mayo de 1981. Los funcionarios de esta institución, sin embargo, continúan realizando actividades en el país sobre todo con grupos indígenas del oriente como es el caso de los huao, y cuya base de operaciones se mantiene en distintas zonas de las provincias de Sucumbíos y de Pastaza[100], aunque las controversias religiosas han terminado entre la población.

Las posiciones o tendencias indicadas, no responden solo a aspectos ideológicos o teóricos sino a posiciones socio-políticas que expresan intereses poblacionales. La interculturalidad, entendida como un proceso de formación de una nueva sociedad, corresponde a una reivindicación de la población indígena y a la necesidad de construir un país libre del racismo y de control sobre la población.

El concepto más fácilmente aceptado a nivel social es el de **bilingüismo** por la existencia de centros educativos que, además del castellano, emplean alguna otra lengua extranjera....

El término **biculturalidad** es, frecuentemente aceptado por asimilación con bilingüismo. Sin embargo, solo se lo emplea en el caso de las culturas indígenas y nunca en referencia a culturas extranjeras.

CONCEPTOS Y MODELOS EDUCATIVOS

Los conceptos que se utilizan en este proceso son los de bilingüismo, multilingüismo, biculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad que, junto con las últimas alternativas desarrolladas, crean no poca resistencia que influye negativamente en el desarrollo normal y continuado de la educación indígena.

CONCEPTOS EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA

El concepto más fácilmente aceptado a nivel social es el de **bilingüismo** por la existencia de centros educativos que, además del castellano, emplean alguna otra lengua extranjera. En el caso de la educación indígena, sin embargo,

100 Testimonio oral, 1994.

el uso de las lenguas es distinto ya que, por lo general, se tiende a emplear el sistema de traducción directa y la impresión de textos con el mismo contenido en las dos lenguas. En el caso de las lenguas extranjeras, cada lengua tiene su propio contenido sin que ello de lugar a discusiones sobre los ámbitos lingüísticos.



Material educativo, Proyecto EBI.

El término **biculturalidad** es, frecuentemente aceptado por asimilación con bilingüismo. Sin embargo, solo se lo emplea en el caso de las culturas indígenas y nunca en referencia a culturas extranjeras. En el ámbito de la educación indígena, este término responde a un sistema en el que la cultura externa, es decir, la hispano hablante, impone los contenidos sobre la lengua nativa, y recupera solo algunos aspectos de las culturas indígenas. Este concepto ha sido tradicionalmente empleado por los proyectos salesianos, los grupos evangélicos, las sectas y el proyecto alemán.

El concepto de **interculturalidad** plantea la relación de dos o más culturas en términos igualitarios por lo que se tiende a que cada lengua recoja los contenidos propios. En el caso de las lenguas indígenas se plantea el desarrollo del sistema escrito junto con el vocabulario y conceptos que parten de su sistema lingüístico, económico, socio-cultural y político. Uno de los aspectos que implica mayor trabajo es el relacionado con el campo semántico que se basa en los esquemas de pensamiento característicos de la cultura de que se trate.

El concepto de **interculturalidad** plantea la relación de dos o más culturas en términos igualitarios por lo que se tiende a que cada lengua recoja los contenidos propio

Este concepto plantea, además, el conocimiento y reconocimiento de los esquemas de pensamiento de cada grupo socio-cultural, así como el manejo de cada sistema en el ámbito que le corresponde.

En la práctica, la sociedad de habla hispana, así como grupos externos, tienen mucha dificultad en aceptar el concepto de interculturalidad debido, posiblemente, a razones de tipo ideológico más que lingüístico.

Los términos **bilingüe bicultural** y **bilingüe intercultural** corresponde a dos sistemas diferentes. Sin embargo, para evitar confusiones teóricas, se empezó a utilizar (1986) la expresión **intercultural bilingüe** que, en la práctica no produjo ningún resultado dado que cada grupo siguió empleando la misma concepción.

Los modelos educativos resultantes del proceso de educación de la población indígena se resumen a continuación.

MODELOS EDUCATIVOS[101]

Los modelos **bilingüe** y el **transicional**, utilizaron las lenguas indígenas como medios de educación institucionalizada y tuvieron el estatus de programas o proyectos experimentales, con una cobertura limitada hasta el año 1981 en que se produce la rescisión del contrato con el ILV y se crea la DINEIB que adopta el modelo **intercultural bilingüe**. Esta, sin embargo, tolera el de castellanización y el bilingüe bicultural.

Cada modelo, si bien trató de mejorar las condiciones de educación de la población, mantuvo determinadas posiciones ideológicas que no siempre resultaron favorables para los destinatarios ni aceptables para los distintos gobiernos o para grupos políticos de distinto tipo. Ello influyó de manera decisiva en la aceptación o rechazo de tales acciones por parte de la población y de los responsables oficiales del sistema.

El grado de desarrollo de los distintos modelos varía considerablemente debido, por un lado, al mayor o menor impulso dado por sus ejecutores y, por otro, a las condiciones socio políticas bajo las cuales se han implementado las propuestas. Es innegable, sin embargo, que la poca importancia dada a la investigación etno-educativa, y en algunos casos también la oposición de algunos sectores indígenas para que se realice la investigación, ha retrasado en gran

101 Yánez Cossío, Consuelo, op. cit.

medida el avance de los procesos educativos innovadores facilitando, de ese modo, la expansión de los sistemas tradicionales con el consiguiente perjuicio para los propios pueblos.

MODELO DE CASTELLANIZACIÓN

Corresponde al sistema formal implantado y desarrollado desde la época colonial. Se caracteriza por ser integracionista y homogeneizador; por emplear el castellano y los elementos culturales occidentales como base de la educación, sin ninguna relación con las lenguas ni las culturas indígenas; y por estar enmarcado dentro de las normas y regulaciones de la sociedad dominante como respuesta a la satisfacción exclusiva de sus intereses.



Portada de los primeros materiales educativos para la amazonía.

Este modelo parte de la creencia de que los pueblos indígenas carecen de cultura y, por lo tanto, de elementos que les posibiliten su participación creativa para mejorar sus propias condiciones de vida y las de la sociedad en su conjunto. Como consecuencia de ello, se tiende a la homogeneización de la población y a la eliminación de cualquier rasgo diferenciador, bajo el «imperativo» de la llamada **unidad nacional**.

El modelo de castellanización tal como está concebido y en la forma en que se lo aplica, está muy lejos de ser, no solo satisfactorio para los pueblos indígenas, sino negativo para la misma sociedad que lo impone y lo administra.

Los contenidos educativos que responden a lo establecido en los planes y programas, expresan la posición unilateral de la sociedad dominante cuyo objetivo es la integración a costa de la desaparición de los elementos culturales indígenas como puede observarse, por ejemplo, en el material didáctico que se emplea y que corresponde al mismo utilizado en las zonas urbanas del país.

La formación del personal mestizo excluye todo conocimiento sobre las lenguas, la cultura y las sociedades indígenas, así como sobre la realidad socio económica y ecológica del medio rural, a más de tener, por lo general una deficiente formación. En los casos en que el educador trate de adecuarse al medio, choca con la supervisión y los agen-

tes tradicionales; el maestro se ve forzado, entonces, a retraerse o a abandonar su sitio de trabajo en busca de otro que le resulte menos complicado.

El modelo de castellanización tal como está concebido y en la forma en que se lo aplica, está muy lejos de ser, no solo satisfactorio para los pueblos índigenas, sino negativo para la misma sociedad que lo impone y lo administra.

MODELO TRANSICIONAL

Los primeros proyectos de introducción de las lenguas indígenas en el sistema educativo parten de organismos de carácter religioso como son las misiones católicas y el Instituto Lingüístico de Verano que priorizan la evangelización, e incluyen la educación como respuesta a una necesidad social. Este modelo tiene vigencia hasta el año 1982 cuando el gobierno nacional decreta la terminación del contrato con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), y las misiones religiosas católicas inician ese acercamiento a las nuevas tendencias educativas.

MODELO BILINGÜE BICULTURAL

Sin dejar de ser totalmente asimilacionista, este modelo promueve un tipo de educación en el que se respeten y reconozcan los valores culturales de los pueblos indígenas reconociéndoles un espacio mayor para su mejor desenvolvimiento.

El modelo bilingüe bicultural alcanza un avance notable sobre los anteriores tanto desde el punto de vista de su cobertura como de sus resultados, y es el desarrollo de la investigación lingüística, antropológica y educativa, junto con el fortalecimiento de los movimientos en favor del indígena como de sus organizaciones, lo que contribuye a buscar otras alternativas.

Este modelo plantea la extensión del empleo de las lenguas vernáculas sin los límites marcados por la tendencia anterior que establece un margen de tres años para el uso de la lengua en la escuela, aunque se aspira al uso de los dos sistemas lingüísticos hasta la terminación de la primaria.

La lengua constituye en este modelo solo una de las formas de expresión cultural que debe estar conectada con las prácticas sociales entre las que se pueden mencionar la medicina, la vivienda, los sistemas de producción y, en ge-

neral, las actividades artesanales. Sin embargo, son parcialmente recogidos aspectos como el conjunto de manifestaciones sociales y políticas, la necesidad de detener los procesos de aculturación que toman un impulso creciente, la intensificación de las investigaciones socio-culturales y la presentación de nuevas propuestas. De todas maneras, los grupos interesados en esta alternativa logran sentar las bases para una reforma educativa en la que pueda desarrollarse la base etno-cultural.

Sin dejar de ser totalmente asimilacionista, este modelo promueve un tipo de educación en el que se respeten y reconozcan los valores culturales de los pueblos indígenas reconociéndoles un espacio mayor para su mejor desenvolvimiento. Acepta la validez del uso de la lengua nativa para las relaciones internas pero reconoce, igualmente, la necesidad de manejo de la lengua castellana y de la equiparación y nivelación de conocimientos.

Este modelo plantea el empleo de la teoría integrada de las ciencias partiendo de la realidad socio-cultural y en base a ejes espacio-temporales; propone la incorporación y capacitación de personal indígena proveniente de las mismas comunidades y el desarrollo de un sistema educativo que integre a la población de todas las edades; y define la necesidad de un manejo paralelo de las lenguas y culturas involucradas en el proceso.

El biculturalismo se concibe como la introducción de los conocimientos del mundo exterior y su asimilación, con miras a procurar el desarrollo cultura. Esta corriente tiende a superponer los conceptos de la sociedad dominante sobre los de la nativa, como lo hace también con los esquemas lógicos y las categorías de pensamiento, pues se supone que las diferencias culturales se expresan tan solo en las manifestaciones perceptibles y que, en todo caso, otras distinciones no son fundamentales para el mantenimiento de los rasgos culturales. Los aspectos abstractos tienen un limitado o nulo tratamiento aunque se convenga en que las lenguas indígenas son capaces de expresar cualquier tipo de conceptos.

MODELO INTERCULTURAL BILINGÜE

El análisis de las experiencias anteriores, la constatación de sus limitaciones y efectos, y el interés que se desarrolla con respecto a la educación de los pueblos indígenas conduce hacia fines de la década de los 70, a realizar nuevas propuestas contando con las experiencias del pasado.

En la primera etapa, el objetivo principal se centra en la alfabetización en lenguas vernáculas para incluir poste-

riormente la post-alfabetización y la educación infantil consideradas todas ellas como parte de un solo proceso educativo. En 1987, se incorpora la educación secundaria para cubrir la integridad del proceso.



Escuela amazónica, la familia está integrada en el trabajo educativo.

Este modelo plantea, de modo general, el empleo de la teoría integrada de las ciencias partiendo de la realidad socio-cultural y en base a ejes espacio-temporales; propone la incorporación y capacitación de personal indígena proveniente de las mismas comunidades y el desarrollo de un sistema educativo que integre a la población de todas las edades; y define la necesidad de un manejo paralelo de las lenguas y culturas involucradas en el proceso.

Se emplean las lenguas indígenas como medios principales de educación y el español como medio de relación intercultural, y se propone el empleo de cada lengua dentro del contexto de su propia realidad socio-cultural conservando sus referentes semánticos entre los que se encuentran sus categorías, conceptos, valores, principios lógicos, sin superponer los elementos de la lengua y cultura dominantes sobre los de la vernácula.

La función de cada idioma está dada por los objetivos de revalorización y desarrollo lingüístico, lo mismo que por la posición unificadora sobre todo en lo que tiene que ver con el sistema de escritura y el tratamiento del vocabulario. Se utiliza el concepto de lengua como sistema y no el de dialecto usual en los modelos de transición y en el bicultural.

Los contenidos educativos, a la vez que se dirigen a la sistematización de los conocimientos de la población, se los amplía progresivamente y se los contrasta con los correspondientes a los de la sociedad de habla hispana procurando mantener, en uno y otro caso, una calidad científica adecuada.

Los contenidos educativos, a la vez que se dirigen a la sistematización de los conocimientos de la población, se los amplía progresivamente y se los contrasta con los correspondientes a los de la sociedad de habla hispana procurando mantener, en uno y otro caso, una calidad científica adecuada.

La escolaridad, por su parte, tiene una importancia relativa, y sus regulaciones dependen más de las disponibilidades de la población que de los aspectos formales. La flexibilidad en horarios, calendarios y asistencia, está des-

tinada a posibilitar una mejor adaptación a la situación de la población, enfrentando el problema de abandono escolar y de pérdida de año.

Con respecto a la educación secundaria, la única experiencia que existe es la del sistema "Macac" que se lleva a cabo desde 1986 con la población quichua hablante, y que se caracteriza por tener un enfoque auto-educativo y comunitario, y por recuperar la lengua nativa como lengua de educación en todas las áreas y niveles del conocimiento.

EXPRESIONES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS[102]

El obstáculo mayor que se ha encontrado en la aplicación de los programas de educación indígena ha sido siempre la actitud de la sociedad dominante todavía renuente a posibilitar el afianzamiento de las acciones en proceso que durante mucho tiempo no pasaron de ser consideradas como actividades experimentales.

La legislación ecuatoriana con respecto a las poblaciones indígenas se ha caracterizado por la dispersión y falta de coherencia. Los derechos *"consagrados en la Constitución de la República, tales como el respeto a sus lenguas vernáculas, costumbres y tradiciones, no fueron reconocidos sino hasta 1988 aunque en muchos casos son todavía combatidos y transgredidos"*

El país, y consecuentemente, el sistema educativo, funcionaron en base a disposiciones generales que en la práctica implicaban un reconocimiento poco menos que obvio con respecto a la situación de la población nacional, en la que se diferenciaban solo dos tipos de población: la urbana y la rural. Estas consideraciones estaban basadas fundamentalmente en la condición agraria del país y en la actitud discriminatoria de la sociedad dominante hacia grupos nativos y mestizos de población.

La referencia a la población indígena y el reconocimiento explícito de su existencia aparece con un retraso considerable, como es el caso también de las medidas que se toman para enfrentar el problema educativo. El aspecto lingüístico, punto de partida para la iniciación de las reformas que incorporan el sistema bilingüe a la educación oficial surge solamente hacia mediados del siglo -y de manera

---

102 Tomado de Yánez Cossío, Op. cit.

muy limitada-, por la imposibilidad de evangelizar y educar a la población en la lengua oficial. A este respecto, no puede olvidarse que hasta el presente, el Ecuador es considerado todavía como "tierra de misiones".

La legislación ecuatoriana con respecto a las poblaciones indígenas se ha caracterizado por la dispersión y falta de coherencia. Los derechos "*consagrados en la Constitución de la República, tales como el respeto a sus lenguas vernáculas, costumbres y tradiciones, no fueron reconocidos sino hasta 1988 aunque en muchos casos son todavía combatidos y transgredidos*"[103].

Tradicionalmente la única lengua que se reconoce en el país como lengua oficial es el castellano sin que haya hasta antes de 1979 ninguna mención a las lenguas indígenas. Solo en la Constitución del 45 -reformada en 1979- se plantea el asunto lingüístico y se reconoce las lenguas indígenas como parte del patrimonio cultural del país en los siguientes términos: *"El idioma oficial es el castellano. Se reconoce el quichua y demás lenguas aborígenes como integrantes de la cultura nacional"*.

Mediante Decreto Ejecutivo de enero de 1833 se resuelve *"establecer por lo menos una escuela para indígenas en cada parroquia; se señala cinco becas para el colegio seminario de San Fernando"*[105]. Y se *"asignan para fondos de las escuelas primarias indígenas los sobrantes de los resguardos y demás bienes de la comunidad"*

Sin embargo, tan pronto como se produce la Independencia, los distintos gobiernos legislan y actúan de acuerdo con su posición con respecto a la educación de la población indígena.

Así, hacia el año 1830, el presidente Flores decide la división de la región amazónica en cuatro provincias y solicita al Papa León XIII la creación de vicariatos misionales que deben estar bajo la dependencia de la Congregación de Propaganda de Roma, y sometidos a las leyes eclesiásticas. Manifiesta que *"ha sido preocupación del Gobierno del Ecuador la evangelización y civilización de las tribus que viven en el territorio del Amazonas"*. Expresa entonces, que *"la actual administración desea (—) contribuir con todas sus fuerzas y en la forma más eficaz, a la pronta y universal difusión de nuestra santa fe católica en aquellas lejanas soleda-*

---

103 Comisión Ecuménica de Derechos Humanos. *Derechos humanos y población indígena*, en "Política estatal y población indígena", Ed. Abya Yala, Quito, 1984.

des—", y solicita la distribución del territorio entre jesuitas, dominicos, salesianos y franciscanos[104].

Mediante Decreto Ejecutivo de enero de 1833 se resuelve *"establecer por lo menos una escuela para indígenas en cada parroquia; se señala cinco becas para el colegio seminario de San Fernando"*[105]. Y se *"asignan para fondos de las escuelas primarias indígenas los sobrantes de los resguardos y demás bienes de la comunidad"*[106].

La primera disposición legal que se registra en el último siglo se encuentra en el R.O. No. 14, de agosto de 1895 cuando el Consejo de Ministros del Gobierno de Alfaro emite un decreto para que se establezcan *"escuelas especiales para la educación de los indios, a fin de que puedan adquirir los derechos y cumplir los deberes de la ciudadanía"*[107]. Establece, así mismo, que *"en todo fundo donde hubiere más de veinte indios inscritos en él, el amo estará obligado a hacer que concurran diariamente, a la escuela más inmediata los indios niños hasta que cumplan la edad de catorce años. Si no hubiere escuela inmediata, el amo la establecerá gratuitamente en el mismo fundo"*[108].

En la Ley de Educación de 1912, que recoge las disposiciones que se indican en la Ley orgánica de Educación de 1906 no se hace ninguna referencia a la población indígena. Se establecen sí algunas disposiciones para la "clase obrera"[109].

En la ley de educación expedida en el año 1938, se establece como una de las finalidades "*La incorporación a la cultura nacional de los diversos grupos humanos que permanecen aún en nivel inferior educativo*", pudiendo interpretarse que, en tales grupos humanos, se incluye a la población indígena que de hecho se la asimila al *sector cam-*

Hacia el año 1935, el Ministerio de Educación crea una Escuela Normal Rural para *"la formación de maestros indios, pero a la postre fue desviada en su sana finalidad..".*

En la ley de educación expedida en el año 1938, se establece como una de las finalidades *"La incorporación a la cultura nacional de los diversos grupos humanos que permanecen aún en nivel inferior educativo",...*

---

104 García, op. cit.

105 Citado por Jaramillo, Op. cit.

106 Idem.

107 Orellana, Tarquino y Cevallos, Edgar. *Recopilación y selección de registros oficiales,* en "Estado Nación y Cultura", IDIS, Cuenca, 1988.

108 Citado por Jaramillo, Op.cit.

109 *Lev orgánica de instrucción pública,* Imprenta Nacional, Quito, 1907.

pesino como se demuestra en los artículos 41 y 42 que indican que "Las escuelas rurales son las que funcionan en los pequeños poblados y en el campo..." y que, "La educación en la escuela rural tendrá un espíritu esencialmente agrícola e industrial, según el medio geográfico en el que se desenvuelva; procurará la educación del campesino para el mejor y más racional aprovechamiento de las riquezas naturales". En este contexto se establece que "La escuela rural será preferentemente cooperativista"[110].

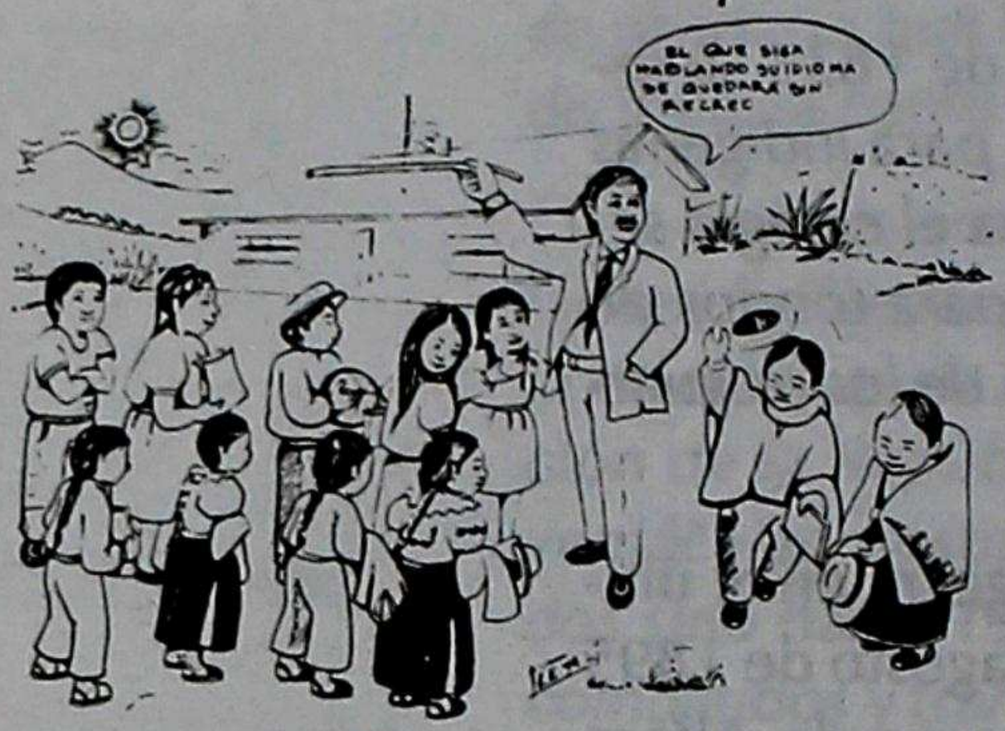


Ilustración que señala cómo los maestros veían o ven el uso de su propia lengua por parte de los indígenas.

Esta concepción, con muy ligeras variaciones se mantiene hasta finales de la década de los 70, sin que las leyes ni los reglamentos de educación cambien las condiciones tradicionalmente establecidas.

Hacia el año 1935, el Ministerio de Educación crea una Escuela Normal Rural para "*la formación de maestros indios, pero a la postre fue desviada en su sana finalidad..*". En años posteriores vimos surgir nuevos normales rurales con asiento en algunos cantones, donde el porcentaje de aborígenes era crecido y a los que asistieron otros adolescentes, antes que niños indios; una vez graduados, más cómodo les fue servir en la ciudad que ir a una escuelita rural, lo que hizo que muchos de aquellos planteles se transformaran en colegios de bachillerato. En los pocos normales rurales que subsisten, (1965) se creyó que era deshonroso ostentar el título de normalista rural. . . "*La enseñanza del quichua se reemplazó por la del idioma inglés.. .*".

En los pocos normales rurales que subsisten, (1965) se creyó que era deshonroso ostentar el título de normalista rural. . . *"La enseñanza del quichua se reemplazó por la del idioma inglés...*".

En la legislación promulgada entre 1963 y 1978 en el área de educación de adultos y alfabetización, no se hace ninguna referencia a la población indígena entendiéndose que es un imperativo la castellanización, aún cuando en el Plan Ecuatoriano de Educación de 1964 se considera que: "*La enseñanza mejoraría... si se la atiende con talleres e implementos que estimulen la integración socioeconómica de*

---

110 *Ley orgánica de instrucción pública,* Impr. y Encuadernación Nacionales, Quito, 1912.

nuestro indio"[111], no se pone en práctica ninguna acción que favorezca su educación.

A partir de 1979, etapa en la que se introducen algunas reformas en la política educativa se encuentra que en la Ley de Educación (Art. 3, e), se indica como uno de los objetivos el de «fomentar y enriquecer el acervo cultural auténticamente nacional preservando su identidad..."

En el Reglamento correspondiente (Art. 21) se señala que "*La Educación no regular se realizará a nivel primario y medio con un régimen especial, de acuerdo con la realidad socioeconómica y cultural de las personas...*".

El Plan Nacional de Desarrollo 1980-1984[112], que por primera vez introduce reformas sustanciales en cuanto a la heterogeneidad de la población nacional, indica entre sus objetivos y estrategias que se debe "*Promover la revalorización de las culturas nativas, la formación de una auténtica cultura y la defensa de sus valores frente a influencias negativas de culturas extranjeras; Impulsar el Plan Nacional de Alfabetización que contemple las particularidades idiomáticas de las diferentes culturas; Capacitar a la administración Pública y orientarla en función de las peculiaridades características del indígena; Promover los derechos de los pueblos indígenas, valorizar su aporte a la cultura nacional y favorecer su integración a la vida nacional; y Defender los valores culturales nacionales contra la colonización de culturas extranjeras...*".

El Plan Nacional de Desarrollo 1980-1984... indica entre sus objetivos y estrategias ***... Capacitar a la administración Pública y orientarla en función de las peculiaridades características del indígena; Promover los derechos de los pueblos indígenas, valorizar su aporte a la cultura nacional y favorecer su integración a la vida nacional; y Defender los valores culturales nacionales contra la colonización de culturas extranjeras...".***

Mediante Resolución Ministerial No. 2316, de septiembre de 1980, se crean los institutos normales bilingües estableciéndose el título de normalista bilingüe y siguiendo los mismos planes y programas del sistema hispano hablante con excepción de la lengua adicional que, en lugar de ser inglés es quichua[113].

---

111 Varios. *El Problema Indígena en el Ecuador en el Plano Educativo,* en "Educación, Lenguas Ingígenas y Formación de Personal", V Congreso Indigenista Interamericano, Quito, 1965.

112 Idem.

113 Yánez Cossío, Consuelo. *Algunos aspectos sobre la educación bilingüe intercultural en el Ecuador*, Rev. PUCE, Año XII, No. 42, Quito, 1985.



Graduación de un maestro indígena, Sucúa, 1995.

Mediante Resolución Ministerial No. 2316, de septiembre de 1980, se crean los institutos normales bilingües estableciéndose el título de normalista bilingüe y siguiendo los mismos planes y programas del sistema hispano hablante con excepción de la lengua adicional que, en lugar de ser inglés es quichua.

Mediante decreto ejecutivo del 22 de mayo de 1981, en el que se dan por terminados los contratos con el Instituto Lingüístico de Verano, se establece que "*El Ministerio de Educación y Cultura alfabetizará a los integrantes de los grupos aborígenes... Para ello procederá a la inmediata capacitación de maestros provenientes, preferentemente, de las propias comunidades indígenas y elaborará el material educativo faltante. El Consejo Nacional de Desarrollo, CONADE, determinará las necesidades educativas con la participación del Ministerio de Educación y Cultura, los requerimientos de escuelas y colegios para la educación bilingüe y programará su atención*"[114] .

La Resolución Ministerial No.1129, de abril de 1982, expide el Reglamento y el Plan de Estudios para la formación de educadores bilingües de acuerdo con el modelo "Macac", resolución que no llega a ejecutarse por oposición de funcionarios ministeriales[115] .

En enero de 1981, el Acuerdo Ministerial N°000529 dispone "*Oficializar la educación bilingüe bicultural estableciendo en las zonas de predominante población indígena, planteles primarios y medios, donde se imparta una instrucción en los idiomas castellano y quichua o su lengua vernácula*"[116].

Por iniciativa del CIEI, en abril de 1983 se propone al Congreso Nacional la reforma del artículo 27 de la Constitución para el reconocimiento de las lenguas indígenas y la apertura legal de nuevas modalidades de educación en lengua nativa indígena con amparo constitucional. En junio del mismo año se consigue la aprobación por mayoría del texto que establece que "*en los sistemas de educación que se desarrollen en las zonas de predominante población indígena, se utilizará como lengua principal de educación el quichua o la lengua de la cultura respectiva; y el castellano, como lengua de relación intercultural*"[117].

---

114 Idem.
115 Idem.
116 Idem.
117 Idem.

La aprobación de esta reforma deja abiertas las posibilidades para la continuación de las experiencias realizadas previamente, de igual manera que para la posterior oficialización de un sistema de educación que se enmarca dentro de políticas lingüísticas y educativas desarrolladas por organismos no gubernamentales.

El Departamento de Educación Rural del Ministerio de Educación, creado en 1982, realiza también actividades de educación *indígena y en diciembre de 1984, se suscribe el acuerdo sobre el Proyecto "Asesoramiento para la Implementación de la Escuela Rural Bilingüe Intercultural (Proyecto EBI)"* con el Gobierno alemán[118].

Finalmente, en noviembre de 1988, se expide el Decreto de Reformas al Reglamento General de la Ley de Educación[119] en el que se crea la Dirección Nacional de Educación Indígena Bilingüe Intercultural considerando que "... *el Ecuador es un país multilingüe y pluricultural, con un número considerable de población indígena; que es necesario establecer una instancia que planifique, regule, coordine y ejecute la educación indígena bilingüe; que es deber del Estado garantizar el desarrollo de todas las lenguas y culturas existentes en el país; que el Reglamento General de la Ley de Educación... adolece de deficiencias que afectan fundamentalmente el proceso de evaluación del aprendizaje y el rendimiento escolar; que es deber del Gobierno velar por el perfeccionamiento de los instrumentos que norman la evaluación educativa...*"

En este Reglamento se establece, entre otras cosas que "*esta Dirección cuyo personal deberá poseer a más del dominio de la lengua castellana el de algunas de las lenguas indígenas del Ecuador, tendrá a su cargo la planificación, organización, dirección, control, coordinación y evaluación de la educación indígena en los subsistemas escolarizado y no escolarizado. El subsistema escolarizado comprenderá la educación indígena regular, compensatoria y especial, en los*

Por iniciativa del CIEI, en abril de 1983 se propone al Congreso Nacional la reforma del artículo 27 de la Constitución para el reconocimiento de las lenguas indígenas y la apertura legal de nuevas modalidades de educación en lengua nativa indígena con amparo constitucional.

118 Ministerio de Educación y Cultura. *Proyecto Piloto de Educación Bilingüe Intercultural EBI*, Departamento de Rural, Proyectos y Programas, Documento, Quito, 1986.

119 CONAIE, *Memorias del II Congreso*, Ediciones Tuncui-CONAIE, Quito, 1989.

niveles preprimario, primario y medio. La primera autoridad es el Director Nacional de Educación Indígena".



Este material educativo está concebido para permitir la reflexión de los alumnos.

En este Reglamento se señala además: "*Son deberes y atribuciones de la Dirección Nacional Indígena Intercultural Bilingüe: ... c) Formar y capacitar profesores y demás recursos humanos para la educación indígena en las diferentes lenguas del país; d) Organizar los establecimientos de educación indígena bilingüe en los niveles preprimario, primario y medio; ... g) Proponer al Nivel Directivo Superior proyectos de instrumentos legales y reglamentarios y modificar los vigentes, para alcanzar una acción educativa eficiente; ... j) Establecer canales de comunicación con la representación de las nacionalidades indígenas; k) Promover la producción y utilización de materiales didácticos de acuerdo con los criterios lingüísticos, pedagógicos y sociales adecuados; l) Velar por la aplicación de la política lingüística que tome en cuenta un sistema de escritura unificada para cada lengua, basado en lo posible en el criterio fonológico; ... n) Desarrollar un currículum apropiado para cada uno de los subsistemas y modalidades de educación indígena; n) Organizar programas acelerados de formación de maestros indígenas de acuerdo con las características y necesidades de las diversas comunidades indígenas; o) Dirigir, organizar y ejecutar la alfabetización y educación bilingüe de adultos; p) Dirigir, organizar y orientar la educación de los normales bilingües; q) Elaborar diseños no formales de interaprendizaje...*" [120].

Finalmente, en noviembre de 1988, se expide el Decreto de Reformas al Reglamento General de la Ley de Educación en el que se crea la Dirección Nacional de Educación Indígena Bilingüe Intercultural ...

En la disposición transitoria de este Decreto "*Facúltase a la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe organizar cursos acelerados para la formación de maestros indígenas especialistas en educación bilingüe, para las comunidades indígenas, durante los próximos ocho años. .. La organización administrativa y docente a que se refiere el presente Decreto irá implementándose gradualmente*

120 Idem.

en las respectivas provincias del Ecuador, a medida que le permitan las disposiciones presupuestarias de toda índole..."[121].

Este Decreto va acompañado de un Convenio de Cooperación Científica entre el Ministerio de Educación y Cultura y la CONAIE[122] , con objetivos como el de *"... llevar conjuntamente en corresponsabilidad, entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador CONAIE, la Educación Intercultural bilingüe de los pueblos indígenas en los diferentes niveles y subsistemas. Propender al desarrollo integral de los pueblos indígenas tomando en cuenta sus conocimientos y prácticas sociales. Recuperar y fortalecer el uso de las distintas lenguas indígenas en todos los ámbitos de la ciencia y la cultura"*[123].

APLICACIÓN DE LAS POLITICAS EDUCATIVAS

Las políticas educativas relacionadas con poblaciones indígenas presentan una gran diversidad de objetivos, niveles y estrategias y, aunque en los últimos años se intenta introducir los principios más avanzados, desarrollados por el modelo intercultural bilingüe, no siempre se los recoge de una manera coherente dado que persisten en mayor o menor medida criterios tradicionalistas.

La utilización del término intercultural bilingüe que aparece en muchas de las disposiciones legales se traduce, con frecuencia, bajo la concepción bicultural que toma los conocimientos occidentales como base de los contenidos dejando de lado el saber tradicional. Por lo mismo, para tener una visión objetiva de la realidad educativa es necesario referirse a los proyectos en proceso que son los que reflejan la verdadera política de los Estados y de las instituciones involucradas en estas acciones. Puede afirmarse, sin embargo, que la legislación por más avanzada que sea, no

El Reglamento establece entre otras: *"esta Dirección cuyo personal deberá poseer a más del dominio de la lengua castellana el de algunas de las lenguas indígenas del Ecuador, tendrá a su cargo la planificación, organización, dirección, control, coordinación y evaluación de la educación indígena en los subsistemas escolarizado y no escolarizado.*

---

121 Idem.
122 Idem.
123 Idem.

siempre garantiza la aplicabilidad ni la aplicación real de las políticas promulgadas, porque no siempre coincide lo que se dice con lo que se practica.

Un factor decisivo que pesa en la inmovilidad del sistema, o en la dificultad de enfrentar cambios sustanciales, es la concepción que mantienen vastos sectores de la sociedad dominante con respecto al indígena, y que se expresa en términos que reflejan el pensamiento de la época como en este caso: *"En mayor o en menor grado (los indígenas) mantienen formas de vida, costumbres y reacciones mentales negativas. . . las técnicas, medios de trabajo y la producción son primitivos y retrasados...; el espíritu y el pensamiento viven agobiados por prejuicios, supersticiones, fuerzas totémicas y de tabúes. Estas características limitan la acción mental y la razón; hacen que imperen la brujería y la magia, antes que la verdad y la ciencia. . . Los altos índices de analfabetismo en varios países están determinados básicamente por los aportes negativos de la población indígena..."*[124].

Los cambios en la conducción del Estado producidos entre 1984 y 1985, debilitaron o anularon las acciones ejecutadas en años anteriores por una simple decisión de los gobiernos hasta que, un nuevo cambio de administración (1987) promueve la educación indígena en niveles inesperados por la serie de compromisos que adquiere y el grado de responsabilidad que delega a los indígenas.

Puede afirmarse, sin embargo, que la legislación por más avanzada que sea, no siempre garantiza la aplicabilidad ni la aplicación real de las políticas promulgadas, porque no siempre coincide lo que se dice con lo que se practica.

Un aspecto que merece mencionarse por constituir un elemento de presión está relacionado con el fortalecimiento de la organización de las comunidades indígenas que en la última década adquiere mayor vitalidad y que reclama la atención del Estado. Junto con ello, instituciones nacionales y organismos internacionales se unen para estudiar, buscar, proponer e implementar alternativas que, en definitiva aportan más que los gobiernos respectivos.

En el Ecuador, donde la política educativa estatal presentaba un retraso considerable hasta 1987, se encuentra

---

124 Rubio Orbe, Gonzalo, en *Educación, Lenguas Indígenas y Formación de Personal,* Informe del V Congreso, Quito.

que la participación de diversos sectores nacionales influye de manera decisiva en la aplicación de estrategias que superaban las disposiciones legales y administrativas. Las bases para la reforma del 87 se establecen entre 1979 y 1980 cuando se llevan a cabo acciones que determinan cierto cambio en la conciencia nacional.



Guardería de la comunidad de Chaupiloma, Pichincha.

A ello se suman las opiniones del Consejo Nacional de Desarrollo que hacia 1983 planteaba la necesidad de que el reconocimiento de la realidad cultural heterogénea del país se establezcan políticas que respeten el desarrollo de los pueblos indígenas y la estructuración de un sistema de educación bilingüe intercultural que cubra todos los niveles educativos: educación de adultos, preprimaria, primaria, secundaria y capacitación, y recomendaba la continuación de la alfabetización y educación bilingüe intercultural por el significado que te*nía para los pueblos indígenas*.

De este modo, se definía que, "*dentro de este sistema, será de vital importancia la elaboración de currículos, metodologías y contenidos educativos que respondan a las necesidades y realidad de los pueblos indígenas para lo cual se requerirá la realización sostenida de investigaciones y prácticas experimentales*"[125]. Y en este período, las acciones educativas debían dirigirse a "*Fortalecer la utilización de las lenguas vernáculas como lenguas de enseñanza y aprendizaje dentro del contexto nacional y con reconocimiento oficial por parte del Estado. Desarrollar mecanismos de diálogo intercultural, propendiendo a la integración nacional en términos de igualdad y de singular respeto entre las culturas existentes en el país. Formular la reglamentación de la Educación bilingüe Intercultural como parte integral del sistema educativo escolarizado y no escolarizado*"[126].

Debido al cambio de gobierno efectuado hacia fines de 1984, el desarrollo de los programas educativos inicia-

Debido al cambio de gobierno efectuado hacia fines de 1984, el desarrollo de los programas educativos iniciados con el gobierno anterior se vieron seriamente afectados por la aplicación de una política gubernamental que se tradujo en el retiro del apoyo estatal a los proyectos nacionales, ...

125 CONADE, Plan Nacional de Desarrollo, 1980-1984, Quito, 1980.

126 Idem.

dos con el gobierno anterior se vieron seriamente afectados por la aplicación de una política gubernamental que se tradujo en el retiro del apoyo estatal a los proyectos nacionales, en la reducción del aporte financiero, en la separación de los educadores indígenas no titulados de las escuelas comunitarias, y en la paralización de los trámites de aprobación de las normas legales correspondientes al modelo bilingüe intercultural en proceso.



El material educativo integra la vida indígena.

Simultáneamente, el apoyo estatal se dirige a fomentar algunos proyectos de educación indígena en los que predomina la enseñanza de castellano y la introducción de contenidos de la cultura occidental, orientados a promover la integración de la población indígena en función de la provisión de mano de obra barata y de servicios como había sido la línea seguida en el pasado.

Después de cuatro años de deterioro del sistema de educación bilingüe, la política vigente a partir de 1987 establece, dentro del sistema educativo general, un sistema paralelo de educación dirigido expresamente a la población indígena con lo cual se completa el proceso de reformas legales.

El establecimiento de la Dirección Nacional Indígena, con similares atribuciones a la Dirección de la población de habla hispana representa, sin embargo, un enorme reto para los pueblos indígenas dado que, junto con la creación de las normas legales respectivas, el gobierno suscribe un convenio de cooperación con la CONAIE, organismo que representa a la mayor parte de la población, en el que se establecen las responsabilidades de los organismos participantes.

El Estado toma para sí las responsabilidades legales, es decir, la reforma y/o promulgación de leyes, reglamentos y más disposiciones para el funcionamiento de la educación bilingüe.

RESPONSABILIDADES DEL ESTADO

Aunque este convenio establece la corresponsabilidad en las acciones, en la práctica la mayor responsabilidad académica y administrativa se entrega a la contraparte indígena, asumiendo el Estado solo parte de la acción.

El Estado toma para sí las responsabilidades legales, es decir, la reforma y/o promulgación de leyes, reglamentos y más disposiciones para el funcionamiento de la educación bilingüe. Asume también las responsabilidades financieras como son la asignación de fondos para los programas que se implementen, y su puesta en disponibilidad. Las asignaciones económicas y su disponibilidad, sin embargo, están sujetas al tipo de política del momento siendo posible, por lo tanto, contar con mayores o menores recursos solo en base a disposiciones administrativas.

Las responsabilidades estatales incluyen, además, la gestión internacional para la creación de proyectos binacionales como es el caso de los pueblos indígenas que comparten fronteras nacionales con Perú y Colombia.

EL SECTOR HISPANO HABLANTE

En las disposiciones establecidas, tanto el Estado como las organizaciones indígenas eliminan a la sociedad hispano hablante sin asignarle ningún papel en la transformación que se intenta llevar a la práctica. Esta omisión, que en parte obedece a posiciones demagógicas de hispano hablantes que mantienen la posición indigenista, representa un grave limitante para el proceso puesto que, si se espera tener éxito en las acciones, la sociedad dominante tiene que proponer y enfrentar cambios desde el interior, no solo para aceptar y viabilizar un proceso que afecta a todo el país, sino también para participar de la interculturalidad que propone el proyecto.

El número, variedad y tipo de actividades de las cuales el convenio responsabiliza a la población indígena, superan en gran medida las posibilidades de respuesta de las organizaciones y de la población, debido a que el Estado no realizó ninguna acción de formación y/o capacitación de cuadros previamente a la entrega de las responsabilidades.

PAPEL DE LA POBLACIÓN INDÍGENA

El número, variedad y tipo de actividades de las cuales el convenio responsabiliza a la población indígena, superan en gran medida las posibilidades de respuesta de las organizaciones y de la población, debido a que el Estado no realizó ninguna acción de formación y/o capacitación de cuadros previamente a la entrega de las responsabilidades.

Con este limitante se dispuso que se hicieran cargo de organizar todo el sistema educativo con inclusión de la formación de maestros en servicio y de administradores para todas las funciones; organización de los centros educativos de educación preescolar, primaria, secundaria y normales; desarrollo del currículum para cada nivel; elaboración de propuestas legales para su tramitación; organización de canales de comunicación con la población de habla hispana; producción de material didáctico para todos los niveles en todas las lenguas indígenas (quichua, shuar, a'i, secoya-siona, tsachi, chachi, awa, huao); elaboración de material para la enseñanza de español como segundo idioma; organización y conducción de la alfabetización para todos los grupos; desarrollo de planes para educación no formal; aplicación de las políticas linguísticas en todo el país (estandarización de cada idioma); supervisión de todos los programas educativos que se realizan con la población indígena; etc.

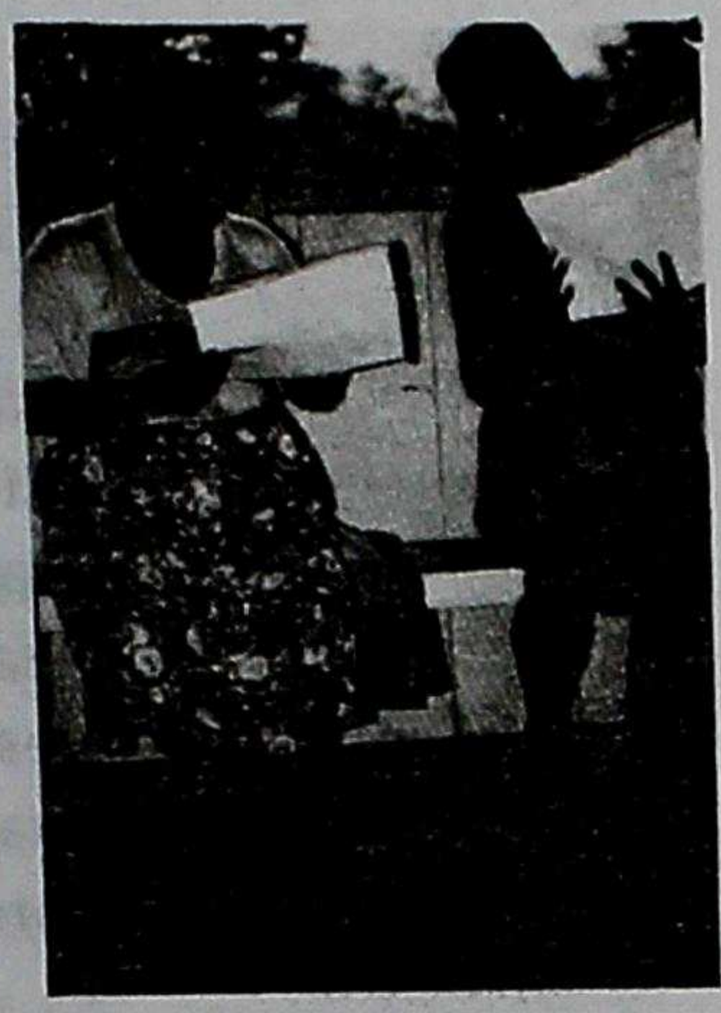
Por otra parte, la introducción del personal administrativo indígena en los mismos espacios físicos ocupados por el personal de habla hispana, produjo las consiguientes reacciones no solo por razones discriminatorias sino también por sentir que se invadía su territorio.

Debido a la carencia de maestros para tomar a su cargo las escuelas creadas y las transformadas (alrededor de 1.800 en la primera etapa), el gobierno dispuso la organización de cursos acelerados que en muchos casos no tuvieron buen resultado por haber intervenido personal de habla hispana sin preparación. En la actualidad la DINEIB tiene a su cargo alrededor de 8.000 maestros entre indígenas e hispano hablantes, pertenecientes a las escuelas y colegios reformados.

ALGUNOS CONFLICTOS RESULTANTES

La premura en la creación de la DINEIB y, en alguna medida también, la falta de conocimiento real de la población indígena y de su situación, junto con la ausencia de capacitación para el manejo administrativo y financiero -entre otras cosas-, dieron lugar a la creación de una situación de muy difícil resolución para los indígenas y sus organizaciones.

Con muchos de los maestros que pertenecen al sector bilingüe, las comunidades y las direcciones de educación mantienen actitudes «hostiles» y de escasa colaboración, por considerar que han sido transferidos de un sistema a otro sin ninguna consulta o negociación anterior. Para un observador externo, sin embargo, es claro que se trata de problemas más complejos de los cuales no está ausente la discriminación y también la auto-discriminación.



La capacitación es una actividad permanente.

Por otra parte, la introducción del personal administrativo indígena en los mismos espacios físicos ocupados por el personal de habla hispana, produjo las consiguientes reacciones no solo por razones discriminatorias sino también por sentir que se invadía su territorio. El desconocimiento de las normas administrativas y financieras, y la falta de colaboración del sector mestizo ocasionó un considerable retraso en la gestión lo cual, a su vez, incide en la marcha de los establecimientos educativos.

La negativa de las organizaciones a utilizar el material didáctico existente por razones endocentristas, las limitaciones internas para producir un material alternativo y, en no pocos casos, la decisión de los propios maestros de emplear material en español, representan factores negativos en la marcha del proceso. No es raro tampoco encontrar problemas derivados del interés personal o grupal en ocupar posiciones burocráticas, como tampoco en la costumbre ya establecida de los partidos políticos de asignar puestos de trabajo en base a la pertenencia o no al partido de gobiemo.

El desconocimiento de las normas administrativas y financieras, y la falta de colaboración del sector mestizo ocasionó un considerable retraso en la gestión lo cual, a su vez, incide en la marcha de los establecimientos educativos.

De alguna manera, la falta de coherencia entre las propuestas indígenas y la posición gubernamental -demostrada en el hecho de que las primeras hablan de la educación intercultural bilingüe mientras la primera autoridad del Estado lo hace de la educación bilingüe bicultural, por ejemplo-, constituye un factor decisivo para la falta de aprovechamiento de una oportunidad que debió haber sido enfrentada con mayor responsabilidad por parte del Estado y de sus instituciones.

PRÁCTICA Y POLÍTICA

La disparidad existente entre las declaraciones políticas del Estado y la práctica, tanto en el caso de darse un cuerpo legal más completo y una menor aplicación, como en el de disponer de una menor legislación y una mayor aplicación de los proyectos, no existe garantía cierta para la transformación de las estructuras educativas. Los cambios que pueden producirse en favor o en contra de este tipo de educación dependen de factores socio-políticos tales como la posición de determinados grupos de influencia -sean estos nacionales o extranjeros, locales o internacionales-, y de los propios grupos indígenas.

En todo caso, es evidente que la sociedad dominante dispone de fuertes mecanismos e instrumentos para detener las acciones que intenten mejorar la situación de los pueblos indígenas, a los que cada vez les va siendo más difícil controlar y mantenerse bajo las tradicionales condiciones de sometimiento y opresión.

En todo caso, es evidente que la sociedad dominante dispone de fuertes mecanismos e instrumentos para detener las acciones que intenten mejorar la situación de los pueblos indígenas, a los que cada vez les va siendo más difícil controlar y mantenerse bajo las tradicionales condiciones de sometimiento y opresión.

Existen algunas etnias y, dentro del quichua, numerosas comunidades que permanecen al margen de la educación sin que se vislumbre en un futuro inmediato su inserción en los procesos ofrecidos.

A más de las razones internas que limitan la participación de la población, se dan otras de carácter externo que contribuyen a frenarla.

Las instituciones u organismos a cargo de los programas mantienen posiciones que, en una gran mayoría de casos, obedecen a intereses o a objetivos particulares -más que poblacionales-, sin que haya coordinación entre ellos. Es así como, en una misma etnia se introducen diferentes modelos, y muchas veces en espacios reducidos.

Los proyectos gubernamentales compiten con los de otras instituciones (iglesias, sectas religiosas, centros privados), aunque los proyectos de origen externo son los que logran una mayor aceptación por parte del Estado debido, en parte, a las contribuciones financieras que ingresan y que,

sin embargo, no son suficientes para implementar programas de envergadura.

En este contexto, los modelos aparecen como simples propuestas cuya incidencia en el cambio de políticas educativas es limitada aunque, en efecto, los sectores mas interesados continúan haciendo esfuerzos por estabilizar la situación.

Desde el punto de vista de la aplicabilidad, es evidente que el modelo de castellanización tiene las mayores ventajas por corresponder a lo que espera el sistema dominante con respecto a la población indígena. La violencia del modelo de castellanización parece no significar mayor cosa para el sistema dominante que, por otra parte, trata de mantener sus posiciones en defensa de los puestos de trabajo de los maestros de habla hispana.

La utilización de maestros indígenas que carecen de suficiente formación y que en las experiencias del pasado representaron un factor positivo, en la actualidad no constituye ninguna garantía para los niños indígenas pues existe una marcada tendencia a reproducir el mismo tipo de educación bajo la cual fueron educados en su infancia. Muchos de ellos carecen de formación pedagógica básica, y desconocen las implicaciones del sistema intercultural bilingüe en el que trabajan.

La violencia del modelo de castellanización parece no significar mayor cosa para el sistema dominante que, por otra parte, trata de mantener sus posiciones en defensa de los puestos de trabajo de los maestros de habla hispana.

El modelo bilingüe bicultural que, evidentemente representa un avance en relación con el de castellanización, tiene una relativa aceptación por parte de la población indígena, y cuenta con un relativo apoyo estatal para su aplicación sobre todo cuando se trata de zonas de difícil acceso sea por su ubicación geográfica o por las condiciones de la población con la cual los maestros hispano hablantes no tienen interés de trabajar.

Por estar, en la mayor parte de los casos, a cargo de instituciones particulares cuya acción se circunscribe a zonas delimitadas, el modelo bicultural resulta poco efectivo, más aún cuando cada organización mantiene puntos de vista que responden a sus propios intereses.

La consideración subyacente de que estos pueblos tienen un extenso potencial artesanal y de que disponen de conocimientos muy amplios en áreas tales como el manejo ecológico, la medicina no formal, etc., tiene el limitante de que no se han realizado estudios que se dirijan a rescatar las categorías científicas de manera que puedan llegar a una sistematización, y sirvan de referente a sus usuarios.

Hay áreas en las que no se da ningún tipo de cuestionamiento sobre su validez (mitología, cerámica, tejidos, p.e.) por ser atractivas para el mundo occidental. Pero cuando se trata de los campos científicos referidos, especialmente a las denominadas ciencias naturales y a las ciencias exactas, la solución común es la de adoptar sus criterios y traducirlos a las lenguas indígenas. Este factor, evidentemente, representa una de las debilidades del modelo bicultural y, en gran parte, se debe a la carencia de investigaciones que incluyan en el área cultural otros aspectos que no sean los relacionados con las manifestaciones artísticas

El modelo intercultural bilingüe, por su parte, al plantear un sistema paralelo que busca mantener los contenidos propios de la cultura indígena en contraste o en comparación con los de origen occidental, tiene serios detractores por creer que se intenta mantener a la población en las mismas condiciones críticas por las que atraviesa.

El modelo intercultural bilingüe, por su parte, al plantear un sistema paralelo que busca mantener los contenidos propios de la cultura indígena en contraste o en comparación con los de origen occidental, tiene serios detractores por creer que se intenta mantener a la población en las mismas condiciones críticas por las que atraviesa. Sin embargo, básicamente, existe ausencia de información que permita comprender la propuesta que, en términos sencillos, se basa en la recuperación de los esquemas y procesos de la cultura indígena respectiva, para integrarlos a los procesos educativos de acuerdo con las necesidades personales, grupales y nacionales, pero sin superponer las dos realidades que llegan a tener un punto de confluencia en su resultado.

Un ejemplo concreto es el de las matemáticas en las que los procesos de cálculo responden, en las lenguas indígenas y en castellano, a formas diferentes y no varían en el resultado, como es el caso de otras lenguas y culturas como el inglés, francés, alemán etc. que también disponen de sus propios mecanismos. La diferencia de procesos no nulita el valor de las operaciones cuando se trata de lenguas y

culturas dominantes, pero sí crea dificultades cuando se trata de las lenguas indígenas por razones de discriminación y no aceptación de otras realidades. El mismo planteamiento que se hace en este campo, se lo hace para las otras ciencias ya que las categorías de clasificación consideradas universales, lo son solo para el mundo que comparte un mismo tipo de ciencia.



Un grupo de adolescentes de una comunidad Quichua, revisa material educativo.

Junto a este problema, la propuesta de recurrir a la teoría integrada de las ciencias constituye otro cuestionamiento del sistema formal habituado a considerar que el conocimiento, mientras más desintegrado es, es más científico. En este punto es frecuente olvidarse que uno de los principales objetivos de la educación durante la infancia y la adolescencia es el formativo y no el instructivo o informativo. La persona lo que requiere es aprender a ser y no aprender a tener conocimientos que no llega a procesar y que, por la forma cómo están administrados, no pueden emplearlos en la vida cotidiana.

En la alternativa intercultural, el mayor limitante en la actualidad es el investigativo pues, aparte de algunos aspectos analizados y sistematizados para su integración al sistema educativo, es poco lo que se ha avanzado sobre todo debido al desarrollo de la investigación aplicada a la educación, trátese tanto de la etno-educación como de la etnociencia.

Las investigaciones realizadas y las que se llevan a cabo entre los grupos indígenas, muy rara vez se orientan a satisfacer las necesidades del sistema educativo. Lo más frecuente es encontrar diagnósticos o informes sobre aspectos culturales que no son reinvertidos en los procesos educativos de manera sistemática. Esta posición supone un efecto aparentemente revalorizador como de hecho lo es en algunos campos, pero representa también un efecto deculturizador por no profundizar en los conocimientos, saberes y sistemas que sostienen la organización de la sociedad en todos sus aspectos.

Las investigaciones realizadas y las que se llevan a cabo entre los grupos indígenas, muy rara vez se orientan a satisfacer las necesidades del sistema educativo. Lo más frecuente es encontrar diagnósticos o informes sobre aspectos culturales que no son reinvertidos en los procesos educativos de manera sistemática.

Con respecto a la política educativa, si bien es cierto que, desde un punto de vista legal, se han dado los instrumentos necesarios para garantizar la marcha de la educación indígena, desde una perspectiva social no se ha realizado sino un mínimo avance, por lo que el país necesita reformular los objetivos sociales. La población de habla hispana no puede seguir fuera del proceso como sucede en la actualidad, dado que, ante cualquier innovación que se realiza y que, de alguna manera le afecta, produce reacciones que reafirman su posición discriminatoria y defensiva.

La población indígena, por su parte, no está en condiciones reales de llevar adelante un proceso que al sector hispano le ha implicado un trabajo de decenas de años. La improvisación de educadores, administradores, investigadores y más agentes del sistema, no puede sino dar lugar a la repetición de los mismos errores y, en no pocos casos, de la misma violencia que ha ejercido el sistema dominante sobre la población con lo cual no solo que se han mantenido las mismas condiciones sino que en algunos casos se las ha empeorado.

El caso ecuatoriano significa un avance considerable con respecto a lo que sucede en otros países del continente donde la educación indígena no pasa de ser un simple enunciado, sin embargo esta oportunidad podía haber sido aprovechada de manera más eficiente y con mayores beneficios para la población.

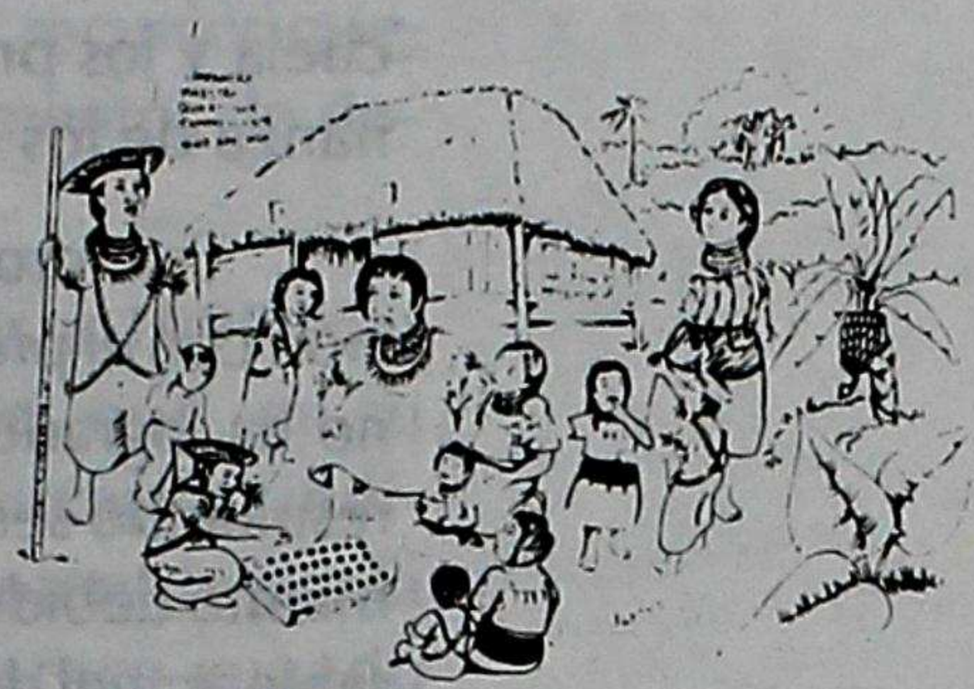
Como consecuencia de las limitaciones del personal indígena que dirige y conduce el proyecto nacional de educación indígena, se presentan también muchas limitaciones en la aplicación de los programas y proyectos estatales y privados que carecen de control y que, en no pocos casos, no solo se apartan de las políticas establecidas sino que van en su contra.

El caso ecuatoriano significa un avance considerable con respecto a lo que sucede en otros países del continente donde la educación indígena no pasa de ser un simple enunciado, sin embargo esta oportunidad podía haber sido aprovechada de manera más eficiente y con mayores beneficios para la población.

CONCLUSIONES

La educación oficial de la población indígena desde la colonia hasta mediados del siglo XX mantiene básicamente

las mismas características que se traducen, en términos generales, en los intentos de castellanización e integración sin prestar atención ni a la lengua ni a las características culturales, ni a la situación socioeconómica que lleve a beneficiar a estos sectores. El sistema educativo mantiene las condiciones de marginación e indiferencia absolutas frente al hecho educativo, a no ser que se trate de declaraciones, opiniones y sugerencias que no llegan a producir ningún cambio.



El material educativo que incorpora la vida cultural de las comunidades.

La educación indígena como tal, es decir, la que toma en cuenta rasgos culturales, se inicia hacia 1945 con el proyecto de escuelas indígenas de Cayambe dirigido por la Alianza Femenina Ecuatoriana, rama del Partido Socialista Ecuatoriano. Continúa en 1947 con la publicación y uso de la cartilla en quichua "Cartilla inca", de corte tradicional, elaborada por la Hna. Ortiz. Posteriormente es el Instituto Lingüístico de Verano el que realiza una serie de actividades educativas con grupos de shuaras, secoyas, sionas, quichuas, huaos, chachis y tsachis poniendo en práctica el modelo educativo llamado tradicional por utilizar las lenguas indígenas como medios para la castellanización.

La educación indígena como tal, es decir, la que toma en cuenta rasgos culturales, se inicia hacia 1945 con el proyecto de escuelas indígenas de Cayambe dirigido por la Alianza Femenina Ecuatoriana, rama del Partido Socialista Ecuatoriano.

De las escuelas radiofónicas que emplean el modelo de Radio Sutatenza de Colombia y de Tabacundo, que tiene muy poca duración, la de Riobamba no llega a desarrollar un sistema educativo permanente, aunque realiza emisiones en lengua quichua. La radio de Sucúa a cargo de los misioneros salesianos desarrolla el sistema de educación radiofónica shuar que aplica el modelo bilingüe bicultural y que, en la actualidad cuenta con mayor ingerencia de los miembros indígenas de la propia Federación.

En esta misma línea, la bilingüe bicultural, se inserta el programa de las escuelas de Cotopaxi también a cargo de los salesianos y el proyecto EBI organizado y financiado por la GTZ perteneciente al gobierno alemán que no ha logrado superar los problemas relacionados con la preparación de material didáctico ni con la capacitación de personal. Muchos de los maestros, cuya capacitación se origina en el

bachillerato rural de habla hispana, en los normales regulares y en cursos de capacitación remedial, carecen de disposición y de formación para mejorar las condiciones de la escuela y los problemas de formación, conocimiento y enseñanza de los niños.

Este proyecto que se insertó en el Ministerio de Educación con el propósito de garantizar la oficialización del sistema no ha logrado, sin embargo, mejorar la cobertura educativa resultando ser un proyecto sin mayores perspectivas de crecimiento debido, sobre todo, a la creación de la DINEIB responsable actual de la educación indígena a nivel nacional.

El Macac, al igual que los demás proyectos, tiene mayores perspectivas de crecimiento por representar una alternativa que puede ser asumida por el sistema de educación intercultural bilingüe. Está dirigido a personas que no tienen posibilidades de ingreso al sistema de educación regular y no cuenta con facilidades por parte del Estado para hacerlo. Representa, además, una respuesta eficaz para la población porque no solo integra aspectos instructivos sino también formativos, informativos, de capacitación y preparación, con un nivel de conocimientos lo suficientemente alto como para que la población cuente con medios idóneos para buscar soluciones a sus problemas.

La DINEIB, responsable actual de la educación indígena en el país tanto a nivel de los proyectos y programas oficiales como privados, tiene un papel fundamental en la organización y conducción de un sistema que puede llegar a abarcar a un 30% de la población estudiantil del país. Su responsabilidad incluye la formación de maestros y administradores, la elaboración y reelaboración de material didáctico, los procesos de evaluación y sobre todo, el fortalecimiento de la identidad de la población indígena, y de sus valores culturales.

Es claro, sin embargo, que la responsabilidad entregada a la DINEIB no solo es de su competencia y de las organizaciones indígenas sino de todo el Estado con sus instituciones públicas y privadas. Para lograr una real interculturalidad, la sociedad hispano hablante debe definir me-

Para lograr una real interculturalidad, la sociedad hispano hablante debe definir medios adecuados no solo para apoyar las acciones de la población indígena en lo que a la educación se refiere, sino para mejorar su conocimiento sobre ella y proporcionarle la información sobre sus propios mecanismos y recursos que, en no pocos casos, han servido como instrumentos de dominación.

dios adecuados no solo para apoyar las acciones de la población indígena en lo que a la educación se refiere, sino para mejorar su conocimiento sobre ella y proporcionarle la información sobre sus propios mecanismos y recursos que, en no pocos casos, han servido como instrumentos de dominación.

En definitiva puede afirmarse que, hasta 1990 solo existen dos proyectos con raíces nacionales que, en su medida, contribuyen al desarrollo de la educación indígena: el proyecto de escuelas indígenas mantenido por la Alianza Femenina Ecuatoriana que desaparece cuando es asumido por el Ministerio de Educación, y el modelo Macac que se inicia con un convenio entre este Ministerio y la Universidad Católica para luego independizarse de ella.

En definitiva puede afirmarse que, hasta 1990 solo existen dos proyectos con raíces nacionales... el proyecto de escuelas indígenas mantenido por la Alianza Femenina Ecuatoriana que desaparece cuando es asumido por el Ministerio de Educación, y el modelo Macac que se inicia con un convenio entre este Ministerio y la Universidad Católica para luego independizarse de ella.

En la actualidad existen un serie de pequeños proyectos derivados de las acciones de la DINEIB que surgen como propuestas para la implementación del modelo intercultural bilingüe

La implementación de diferentes proyectos destinados a un solo sector como es el caso del PROMECEB, del EB/PRODEC, del intercultural bilingüe a cargo de la DINEIB, y de otros llevados a cabo por organismos no gubernamentales, ha dado lugar a la creación de conflictos que han impedido el desarrollo de la educación de la población indígena por la competencia creada al no compartir las mismas políticas educativas y trabajar en los mismos espacios bajo diferentes alternativas en las que, el uso de la lengua principal de educación, el tipo de maestros, el material educativo y el financiamiento condicionado forman parte del conflicto.

Determinadas comunidades indígenas, al igual que organizaciones campesinas dirigidas por mestizos no reconocen las lenguas indígenas ni los conocimientos tradicionales de estas culturas como valores reales y vigentes, por influencia de profesores y autoridades locales. Debido, entre otras causas, a la tradición establecida, y a la ausencia de referentes oficiales -anteriores a 1988-, que permitan optar

por otras alternativas de educación, gran parte de la población indígena se ha habituado a creer que el único medio válido para mejorar sus condiciones es a través de la adopción del castellano y del abandono de la lengua nativa, aun cuando el sistema no se preocupa de enseñar el español de manera adecuada.



La educación indígena tiene racíces en el entorno social y físico.

Se constata que el sistema educativo general promueve, en gran parte, la integración indiscriminada de la población indígena a la sociedad mestiza a través de una imagen falsa con respecto a la absoluta validez de la cultura occidental, situación que lleva a la desvalorización y/o negación de los contenidos culturales y de las prácticas sociales de los pueblos indígenas.

Se constata que el sistema educativo general promueve, en gran parte, la integración indiscriminada de la población indígena a la sociedad mestiza a través de una imagen falsa con respecto a la absoluta validez de la cultura occidental, situación que lleva a la desvalorización y/o negación de los contenidos culturales y de las prácticas sociales de los pueblos indígenas.

El espacio en el que se ha desenvuelto la sociedad indígena y que, en gran parte, explica la situación educativa que se mantiene hasta el presente, se resume con esta serie de citas que reflejan el pensamiento, las actitudes, comportamientos y políticas aplicadas.

1935

"Había sido necesario quitarles las ovejas i los chanchos. Un mayordomo había resultado con la cabeza rota de una pedrada. Los indios dizque decían que iban a mandar delegaciones a Quito. Aseguraban que por estar en posesión de la tierra hacía quince años, pagando sin faltar los arriendos, no se les podía arrojar. Se quejaban de las malas cosechas. Claro, todo era pura sinvergüencería, flojos y ladrones que eran... Habrá que hacer algo papá. Algo que sacuda a estos indios brutos."

En Los Guandos[127]

1958

"... Los indios eran atrevidos, rebeldes, cuatreros. Conmigo cambiaron. Por cada res que desaparecía castraba a un runa (indio). Les sacaba los huevos suavito. ¡Qué operaciones! Al cabo de un año era de verles daba gusto: gordos. Tranquilos. ¿No hablan de mejorar el mestizaje con una buena migración? ¡Basta de semen de longo! Y no me vengan con demandas, con indemnizaciones."

En Huasipungo[128]

1965

"En mayor o menor grado (los indígenas) mantienen formas de vida, costumbres y reacciones mentales primitivas... las técnicas, medios de trabajo y la producción son primitivos y retrasados... El espíritu y el pensamiento viven agobiados por prejuicios, supersticiones, fuerzas totémicas y de tabúes. Estas características limitan la acción mental y la razón; hacen que imperen la brujería y la magia antes que la verdad y la ciencia... Los altos índices de analfabetismo en varios países están determinados básicamente por los aportes negativos de la población indígena..."

Rubio Orbe, Gonzalo[129]

---

127 Gallegos Lara, Joaquín, Martínez, Nela, *Los Guandos*, Ed. Conejo, Quito, 1983, p. 25.

128 Icaza, Jorge, *El chulla Romero y Flores*, Ed. Conejo, Bogotá, 1986.

129 Rubio Orbe, Gonzalo, *Educación e Integración de Grupos Indígenas*, en "Educación, Lenguas Indígenas y Formación de Personal", Informe del VI Congreso Indigenista Interamericano, Quito, 1965.

1977

"...el racismo en el Ecuador está institucionalizado a un grado tal que chocaría aún a los negros norteamericanos. El indígena está constante e ineludiblemente forzado a encarar el hecho de llevar su estigma étnico y adaptarse al estado denigrante de su propia persona... Aquí los indígenas y los no indígenas han aprendido a desempeñar casi inconscientemente sus respectivos papeles de sumisión y dominio."

Casagrande, Joseph[130]

1980

"Desafío a esos denigradores del castellano que andan ahora en el Ministerio de Educación haciendo disparates, a salir hablando quichua por las calles. A ver quién les entiende. A ver si logran comprar un pedazo de pan. A ver si en sus casas les entienden".

"Todo eso es evidentemente ridículo, una chifladura más en este país lleno de chifladuras"

"La discusión sobre la grafía del quichua, el impulso de adoptar una grafía de apuro para usarla enseñando a leer en quichua, es sencillamente un disparate y debe avergonzar a los que andan en semejantes manejos... Y ya basta de hablar mal del castellano... El castellano no es el idioma de los conquistadores, de los opresores, de los 'ocupantes' del país ecuatoriano. El castellano es, simplemente, el idioma del Ecuador... Decir cultura en el Ecuador es decir idioma español... Todo lo que sabemos lo hemos aprendido en español..."

Carrión Alejandro[131]

---

130 Casagrande, Joseph, *Estrategias para sobrevivir: los indígenas de la Sierra*, en "Temas sobre la continuidad y adaptación cultural ecuatoriana", Ed. Universidad Católica, Quito, 1983.

131 Carrión, Alejandro, *El plan de meter al indio en una cárcel idiomática*, Rev. Vistazo, No. 905, Quito, 1980.

BIBLIOGRAFIA

- Abram, Matthias. *Evualuación del proyecto EBI,* Documento, Quito, 1988.
- ----------. *Problemas y perspectivas de la educación bilingüe en el Ecuador,* en Pueblos indígenas y educación, Tomo 1, Abya-Yala, Quito, 1987.
- Arnalot, José. *Lo que los shuar me han enseñado,* Centro de Documentación, Investigación y Publicaciones, Sucúa, 1978.
- Atamaint, Bosco. *Informe de actividades desarrolladas por el DERBTSH (1989-1990),* Documento, Sucúa, 1990.
- Balderrana Maritza y Crespo, Jaime. "GAAA", CEISE, Quito, s/f.
- Benitez Vinueza, Leopoldo. *Ecuador drama y paradoja,* Fondo de Cultura Económica, México, 1950.
- Botasso, Juan. *Los shuar y las misiones: entre la hostilidad y el diálogo,* Ed. Abya-Yala, Quito, 1982.
- Burbano Martínez, Héctor. *La educación y el desarrollo económico y social del Ecuador,* Ed. Casa de la Cultura Ecuatoriana, Quito, 1966.
- Caiza, José. *Hacia un modelo de educación bilingüe autogestionario,* en «Pueblos indios, estado y educación», ERA-GI, Lima, 1989.
- Carrasco, Adrián y otros. *Estado. Nación y Cultura,* IDIS, Cuenca, 1988.
- Carrión, Alejandro, "El plan de meter al indio en una cárcel idiomática", Rev. Vistazo, No. 905, Quito, 1980.
- Casagrande, Joseph, *Estrategias para sobrevivir: los indígenas de la Sierra,* en "Temas sobre la continuidad y adaptación cultural ecuatoriana", Ed. Universidad Católica, Quito, 1983.
- Castelnuovo, Allan y Creamer, Germán. *La desarticulación del mundo andino,* Ed. Abya-Yala, 1987.

- Comisión Ecuménica de Derechos Humanos. *Derechos Humanos y Población Indígena,* en «Política Estatal y Población Indígena», Ed. Abya-Yala, Quito, 1984.
- CONAIE. *Lineamientos de la educación indígena intercultural bilingüe,* en "Ñucanchic yachai", Ed. Abya Yala, 1989.
- ----------. *Educación indígena intercultural bilingüe,* documento, Quito, s./f.
- *Constitución de la República de 1979,* Corporación de Estudios y Publicaciones, Quito, 1983.
- Cueva Jaramillo, Juan. *Etnocentrismo en la cultura ecuatoriana en 150 años de vida republicana,* en "Arte y Cultura - Ecuador 1930-1980", Corporación Editora Nacional, Quito, 1980.
- Decreto presidencial No. 1159, *Terminación de contratos con el Instituto Lingüístico de Verano,* Quito, Mayo 1981.
- Chiodi, Francesco (comp.). *La educación indígena en América Latina,* EBI/Abya-Yala, Quito, 1990.
- De la Torre, Luis. *El proyecto EBI,* en "Pueblos indigenas y educación", No. 14, Ed. Abya-Yala, 1991
- Dubly, Alain. *Evaluación de las escuelas radiofónicas de Riobamba,* Sucúa y Tabacundo», INEDES, Quito, 1974.
- De la Peña, Pedro. *Itinerario para párrocos de indios,* facsímil, Madrid, 1771.
- Escuelas Radiofónicas Biculturales Shuar. *La educación radiofónica bicultural,* Sucúa-Ecuador, 1977.
- Espinosa Tamayo, Alfredo. *Psicología y sociología del pueblo ecuatoriano,* Corporación Editora Nacional-Banco Central del Ecuador, Quito, 1979.
- Gallegos Lara, Joaquín, Martínez, Nela, *Los Guandos,* Ed. Conejo, Quito, 1983, p. 25.
- Garcés, Victor Gabriel. *La sociología de América Latina,* Editorial Universitaria, Quito, 1962.
- ----------. *Ensayos sociológicos,* Casa de la Cultura Ecuatoriana, Quito, 1966.

- García, Lorenzo. *Historia de las misiones en la Amazonía ecuatoriana,* Ed. Abya-Yala, Quito, 1985.
- García Huidobro, Juan Eduardo. *Alfabetización y educación de adultos en la Región Andina,* UNESCO OREALC/CREFAL, México, 1982.
- Harrison, Regine. *Valorización del quichua en el siglo XIX: polémica entre Mera y Montalvo,* Rev. de la Universidad del Azuay, Cuenca, 1990.
- Icaza, Jorge, *El chulla Romero y Flores,* Ed. Conejo, Bogotá, 1986.
- Iñiguez, Samuel y Guerrero, Gerardo. *Rasgos históricos de la educación indígena quichua en el Ecuador,* en «Pueblos indigenas y educación», Tomo I, Ed. Abya-Yala, 1987.
- Izaguirre, Benardino. *Los shuaras de Zamora y la misión franciscana,* Ed. Abya-Yala, Quito, 1978.
- Jaramillo Alvarado, Pío. *El indio ecuatoriano,* Corporación Editora Nacional, Quito, 1983.
- ---------- . *Del agro ecuatoriano,* Imp. de la Universidad Central, 1936.
- *Ley orgánica de instrucción pública de 1906,* Imprenta Nacional, Quito, 1907.
- *Ley orgánica de instrucción de 1912,* Impr. y Encuadernación Nacionales, Quito, 1912.
- *Ley orgánica de educación pública de 1938,* Talleres Gráficos de Educación, Quito, 1938.
- López, Luis Enrique y Moya, Ruth, (comp.). *Pueblos indios. Estado y Educación,* Proyecto EBI, Lima, 1989.
- Masferrer, Elio. *El movimiento indigenista y la educación indígena (1940-1980),* en Educación, etnias y descolonización en América Latina, UNESCO-I.I.I., México, 1983.
- Merino, José. *Mirando al futuro: una educación shuar,* Ed. Abya-Yala, Quito, 1979.
- Ministerio de Educación y Cultura. *Programa de las escuelas rurales y semi-urbanas,* Departamento Editorial de Educación, Quito, 1959.

- ----------. *Plan ecuatoriano de educación,* Talleres Gráficos de Educación, Quito, 1964.
- ----------. *Fortalecimiento del sector educativo,* ECU-72/021, PNUD, Quito, 1975.
- ----------. *Programa de estudios de nuclearización educativa para los Institutos Normales Superiores,* Proyecto ECU/78/012, UNESCO, Quito, 1980.
- ----------. *Curriculum comunitario,* Proyecto ECU/78/012, UNESCO, Quito, 1980.
- *Lineamientos generales de la nuclearización educativa y el desarrollo rural,* Proyecto ECU/78/012, UNESCO, Quilo, 1980.
- ----------. *Provecto de educación primaria para atender la marginalidad rural,* BID, Quito, s./f.
- ----------. *Escuela rural unitaria,* MEC, Quito, 1984.
- ----------. *EB-PRODEC,* MEC-BIRF, Unidad técnica, Quito, 1991.
- Moreno Yánez, Segundo. *La sociedad indígena y su articulación a la formación socio-económica colonial en la Audiencia de Quito.* en "Nueva Historia del Ecuador", Corporación Editora Nacional, Quito, 1990.
- Moya, Ruth. *Lineamientos para una política nacional de educación bilingüe* en Rev. PUCE, No. 28, 1980.
- Murgueityo, Reinaldo, *Bosquejo histórico de la educación laica ecuatoriana,* Casa de la Cultura Ecuatoriana, Quito, 1972.
- Núñez, Pedro José. *La escuela en áreas rurales modcrnas,* UNESCO-CEPAL-PNUD, s./l., 1987.
- Peralta, José. *Pensamiento filosófico y político,* Corporación Editora Nacional-Banco Central del Ecuador Quito, s.f.
- Poveda Hurtado, Carlos. *La alfabetización en el Ecuador durante el ~Q 1970-1978,* UNESCO, Quito, 1978.
- Roig, Arturo. *Los comienzos del pensamienlo social y los orígenes de la sociología en el Ecuador,* en "Psicolo-

gía y sociología del pueblo ecuatoriano", Corporación Editora Nacional-Banco Central del Ecuador, Quito, 1979.

- Rubio Orbe, Gonzalo, *Educación e Integración de Grupos Indígenas,* en "Educación, Lenguas Indígenas y Formación de Personal", Informe del VI Congreso Indigenista Interamericano, Quito, 1965.
- Salazar, Francisco Xavier. *Método productivo en enseñanza primaria aplicado a las escuelas de la República del Ecuador,* en "Pensamiento pedagógico ecuatoriano, Corporación Editora Nacional-Banco Central del Ecuador, Quito, 1988.
- Sistema de escuelas indígenas de Cotopaxi. *Evaluación participativa de las escuelas indígenas de Cotopaxi.* Ed. Abya-Yala, Quilo, 1987.
- UNESCO. *Educación y el desarrollo integrado de las zonas rurales de América Latina y el Caribe,* Santiago de Chile, 1980.
- ---------- . *Ecuador: fortalecimiento de la nuclearización educativa y el desarrollo rural,* UNESCO-PNUD, París, 1982.
- Uscátegui, Emilio. *Antología pedagógica ecuatoriana,* Editorial Universitaria, Quito, 1984.
- Vaquero Dávila, Jesús. *Génesis de la nacionalidad ecuatoriana,* Imp. de la Universidad, Quito, 1941.
- Vargas, José María. *Historia del Ecuador: Siglo XVI,* Ed. de la Universidad Católica, Quito, 1977.
- Varios. *Pensamiento pedagógico ecuatoriano,* Corporación Editora Nacional-Banco Central del Ecuador, Quito, 1988.
- ---------- . *El indigenismo y las organizaciones indígenas,* Ed. Abya-Yala, Quito, 1986.
- ---------- . *Educación. etnias y descolonización en América Latina,* UNESCO-I.I.I., México, 1983.
- Yánez Cossío, Consuelo. *The implementation of language policy: the case of Ecuador,* International Review of Education, Vol. 37, No. 1, Hamburg, 1991.

- ----------. *Macac: teoría y práctica de la educación indígena,* CELATER, Cali, 1991.
- ----------. *Estado del arte de la educación indígena en el Area Andina,* IDRC, Ottawa 1989.
- ----------. *Algunos aspectos sobre la educación bilingüe intercultural en el 42,* Quito, 1985.

DOCUMENTOS GENERALES

DE "EL PROBLEMA OBRERO"*

José Peralta

El problema obrero debe preocupar a los hombres de Estado, y especialmente a los liberales; porque es un torrente que crece, que brama, que mina los diques y amenaza desbordarse; torrente que es menester encauzar y dirigir sabiamente para evitar cataclismos. Y precisa confesar que la razón está de parte del obrerismo. La historia del pueblo se puede compendiar en un gemido prolongado, tristísimo, de agonía infinita, que repercute al través de los siglos, como una maldición contra los inmisericordes explotadores del rebaño humano; contra la injusticia que dividió a los hombres en señores y siervos, en verdugos y víctimas resignadas y cobardes. Abrió la historia y horrorizados ante los dolores sin cuento, el martirio perpetuo, el arroyo ni interrumpido de lágrimas de sangre, con que las razas esclavas han marcado su luctuoso paso por el mundo. Mirad esas multitudes, agobiadas por el látigo y bajo un clima de fuego, levantando esos templos y palacios de Asiria esas pirámides de las orillas del Nilo, todos esos monumentos de Belbek y Palmira, que han desafiado la acción destructora del tiempo, y que aún dan testimonio de los milagros de la servidumbre. ¡Cuántas fatigas, cuánto esfuerzo, cuántos inútiles lamentos, cuántas víctimas caídas en la ruda y colosal faena, para satisfacer la insensata sed de inmortalidad de los tiranos! Comparad el bocado de pan que prolongaba la vida de esos infelices obreros, con las gotas de sudor, las lágrimas y gemidos que ese insuficiente alimento les costaba, y veréis toda la magnitud de la injusticia y la desventura que pesaba sobre los antiguos pueblos.

A este lado de los mares existía un continente rico, civilizado, floreciente, exento de los vicios y crímenes del viejo mundo. El imperio de los incas gozaba

---

* Peralta José, *Pensamiento filosófico y político*. Banco Central del Ecuador. Corp. Editora Nacional, Quito, s/f.

de un gobierno patriarcal, eminentemente humanitario, con una religión basada en el amor y la clemencia mutua; religión de cuyos altares se había proscrito todo sacrificio de sangre, toda expiación dolorosa, todo culto contrario a los dictados de la razón y la naturaleza. Ese imperio era regido por leyes sabias, previsoras, altruistas y tendientes al mantenimiento de la paz y la fraternidad recíprocas entre los súbditos, a producir la felicidad común, sin esfuerzo y bajo la égida protectora del soberano, verdadero padre y guardián de los pueblos. Pero la ambición penetró en este imperio modelo, so pretexto de extender la fe cristiana; y la felonía, la traición, la ferocidad, destruyendo aquella envidiable civilización, sacrificaron impíamente a príncipes que confiaron en la buena fe y lealtad de sus ingratos huéspedes, degollaron multitudes de indios inocentes e indefensos, martirizaron a muchos caciques para arrancarles sus riquezas, adiestraron perros de presa para perseguir a los fugitivos, en fin, transformaron en yermo aquel vasto y floreciente imperio. Los indios, condenados al rudimentario y mortífero trabajo de las minas, transportadas de un clima a otro para labrar las tierras de las encomiendas, maltratados y vejados de todas maneras por sus desalmados tiranos, fueron pereciendo en aquel continuado martirio, al extremo de que Humbolt calcula que en su tiempo apenas quedaban unos pocos miles de esos desgraciados, como resto de la inmensa población incásica. Entonces fue preciso buscar nuevos siervos; y los reyes propagandistas de la doctrina y la fe de Cristo, favorecieron la trata de negros, condenados a la esclavitud por la maldición de Noé a su hijo Cam, que se había reído de él, viéndolo borracho. Los teólogos justificaron con dicha maldición la caza de negros, crimen atroz contra la humanidad y la religión redentora de Jesús; y los negros talaron y despoblaron las costas de Africa para proveer de esclavos a la cristiandad americana. Cazándolos como a fieras, y los transportaban inhumanamente lejos de la patria y de sus más tiernos efectos, a morir en tierra extraña, víctimas de la crueldad y la tiranía de los plantadores de caña de azúcar o de los explotadores de minas, sin otro crimen que el color de la piel, que los sacerdotes habían señalado como sello celestial de predestinación para la servidumbre. Ya no se contaban los cautivos negros por cabeza, sino por toneladas, según los privilegios de los reyes de España y Portugal para la importación de esa abominable mercancía a los lugares de consumo en América.

Crímenes fueron del tiempo y no de la España -dice un poeta-; pero ese tiempo, sostenido y prolongado por los hábitos adquiridos durante la dominación española, perdura hasta nuestros mismos días, de libertad y adelanto.

Mirad, si no, la desdichada suerte de nuestros indios en la sierra; cruzad la alta planicie y contemplad la choza indiana, esa como pocilga infecta, oscura y húmeda, apenas cubierta de paja, donde viven hacinados, indígenas y anima-

les, en asquerosas comunidades, mostrándonos el fiel emblema de la más espantosa miseria, de la degradación llevada a su último término. El indio, dueño antes de todo el territorio, no tiene hoy un solo palmo de tierra propia, salvo raras excepciones; y el miserable pegujal que cultiva tán penosamente, no es sino la mera prenda de esclavitud; pertenece al amo que explota al siervo, lo veja, lo azota, lo mantiene por cálculo egoísta en la ignorancia y la abyección más completa. Ni luz para la inteligencia, ni nociones, de moral para la conciencia, ni esperanzas de mejora en su condición, ni una mirada hacia arriba, ni una idea de dignidad y adelanto, ni una llamarada de rubor en las mejillas del degenerado siervo, nada de lo que demuestra al hombre consciente, hallaréis en el infeliz paria ecuatoriano; si no es la resignación estúpida con el abatimiento actual, el apego fatalista a la miseria que lo abruma, el encariñamiento inexplicable con la desventura, como si la reconociera por condición natural e inherente a su raza.

El indio no conoce el placer del espíritu, ni las elevadas expansiones del corazón. Su música plañidera, gemebunda, tristísima, simboliza como ya se ha dicho toda su existencia dolorosa, todo el destino cruel de una raza esclavizada, toda la amargura y la agonía del alma incásica que revela en sus notas musicales y en su canto, la moral nostalgia de su antigua felicidad y opulencia. La misma embriaguez en el indio, reviste los caracteres de estupidez doliente, de imbelicidad que tortura el corazón de quien contempla esos voluntarios embrutecimientos del dolor y la degradación sin remedio ni esperanza.

Y los hombres de Estado pasan de largo sin parar mientes en tan grande desventura; y el sacerdote pasa junto al indio sin recordar que es su hermano, la oveja cuya guarda la confió cristo, y pasan aun los filántropos, sin volver la vista hacia un pesar tan reconcentrado, sin tender la diestra a esa caída raza que está clamando por la redención justiciera. Solo Urbina y Alfaro pensaron seriamente en aliviar la suerte del indio; y son los únicos que merecen llamarse iniciadores de la obra magna de reparación y justicia para los esclavos de la gleba en nuestra República.

Volved ahora la vista al proletariado de las ciudades, a ese inmenso grupo de víctimas de la justicia social, de la inmisericorde ambición del capitalista, de la imprevisión de las leyes y el criminal descuido de los gobernantes. Penetrad en esos antros de la miseria, de la desesperación, de la muerte. El obrero no halla trabajo, y sus pequeños ahorros están ya consumidos; la esposa enferma carece de alimento y medicinas; los hijos hambreados ensordecen con sus gemidos; el casero aumenta las angustias de ese hogar desgraciado, con la cruel exigencia del arrendamiento vencido; y hasta el recaudador de impuestos llega a tiempo para colmar la copa de acíbar que apura el desdichado obrero. El des-

consuelo se cierne, como ave fatídica y precursora de la muerte, sobre esa miserable familia; y el capitalista enriquecido con el trabajo de ese hombre agobiado de pesares, lo ve naufragar sin conmoverse; y la caridad pública lo rechaza, a pretexto de que no está imposibilitado para trabajar y ganarse el pan cotidiano; y el poder público los escarnece, tildándolo de vago, digno de policial castigo.

La falta de educación es terreno fértil para el delito; el hambre suele dar los peores consejos; la tentación arrecia hora tras horas; el triste espectáculo del hogar, albergue de tantos padecimientos, engendra la desesperación; y el obrero se lanza al fin, ciego, frenético, empujado por el instinto, sin escuchar otra voz que la de sus pequeñuelos que le piden pan y abrigo, y comete actos que la ley castiga. La misma sociedad que no instruye ni educa al proletariado, que no lo protege contra la tiranía del capital, que no lo socorre en las horas negras de la vida, que deja sin ocupación los brazos que no anhelan sino trabajo con remuneración justa, que no tiene asilos para la miseria del pueblo, que jamás le extiende la diestra protectora al obrero que va a caer en delito por desnudez y hambre; esa misma sociedad indolente clama ahora y exige el castigo para el robo cometido, para la infracción debida al ciego deseo de llevar un bocado al hijo enfermo, un socorro a la esposa o la madre, postradas de inanición en un camastro, allá en el oscuro desván, donde jamás penetran las miradas de la mundanal clemencia.

He aquí, a grandes rasgos, el luctuoso cuadro del proletariado; cuadro que pudiéramos pintarlo con lágrimas y sangre; traducirlo en lamentos y anatemas, en gritos de desesperación y estertores de muerte; representarlo con las sociedades convulsionadas, con escombros y cataclismos, con esas temibles rebeliones del titán encadenado a la roca indestructible de la esclavitud.

Desequilibrada la sociedad por ancestrales y añejas injusticias, por absurdos prejuicios y profanación de las santas leyes de la naturaleza, la hora del triunfo socialista ha sonado; pero del socialismo científico, humanitario y justo; un socialismo que es solo una faz, una ampliación, un avance ventajoso de las libertades y garantías del ciudadano; un socialismo que no busca sino la felicidad de todos los asociados, la extirpación del pauperismo y las desigualdades impuestas por la tiranía y las malas pasiones, la restauración del amor y la fraternidad universales.

La represalia contra los opresores, la venganza contra los tiranos, el despojo de los que han despojado, no habría otra cosa que mantener la desigualdad, la injusticia y el crimen, en otra forma; cambiar las víctimas en victimarios, y perpetuar la misma absurda y viciosa organización social que combatimos.

¿Qué adelantaría la humanidad, si se hiciera desgraciados y miserables a los que son hoy opulentos y felices, aunque su felicidad y opulencia dimanen del abuso, de la depredación y despojo de los pobres? Si se quiere reformar la sociedad, comencemos por ser justos; es decir, por desterrar del alma todo rencor, toda venganza, toda pasión indigna de la magnanimidad y nobleza de un pueblo civilizado y cristiano, para buscar la ventura del mayor número en el familia humana.

La equitativa repartición de los medios de vida, es el más hermoso ideal del socialismo; y por tanto, la ventura del pueblo ecuatoriano no puede consistir jamás en la abolición de la propiedad, sino en tender a dividirla, a fin de hacer que todos, o siquiera el mayor número posible, llegue a ser propietario. El derecho de propiedad es el fundamento y nervio de la vida social; es el estímulo y el premio del trabajo; es el lazo que nos une a la familia y al Estado, en el tiempo y en el espacio; es la perpetuación de nuestra existencia misma en nuestros descendientes, por los medios de vida que les deparamos antes de bajar al sepulcro. ¿Para qué trabajamos sin descanso, sin perdonar fatiga ni ahorrar sudores? Indudablemente, no es solo para ganarnos el pan de cada día; sino para acumular valores para nuestra esposa e hijos, para prolongar nuestra protección paternal a los seres que amamos, más allá del último momento. Suprimir este interés sagrado, sería hacer decaer nuestro entusiasmo, desaparecer nuestro afán productor, y de consiguiente la escasez invadirá el hogar, hasta convertirse en penuria.

Y si abandonamos el trabajo por entero, en la esperanza de que los demás han de trabajar para nosotros, como todos pensarían lo mismo, el bienestar y la holgura desaparecerían del mundo, para ser reemplazados por la universal miseria. ¿Dónde la abnegación sublime que trabajara sin recompensa, y en beneficio de la ociosidad indolente y punible? La abolición de la propiedad sería a la postre, la muerte del trabajo, la ruina de toda industria productiva, la sentencia capital para todos los pueblos que tal error cometiesen; en fin, el epitafio colocado en la tumba del género humano, fallecido de inanición y miseria.

Los postulados sociales del liberalismo reclaman la justa distribución de los medios de sustentar la vida; pero, por la misma razón, no pueden negar el propio derecho a los demás hombres. Piden la mejor repartición de la propiedad; pero no pueden combatirla sin contradecirse; sino, antes bien, preconizan la equidad y el esfuerzo de cada cual, para obtener esa nivelación tan necesaria al bienestar de todos. Imponen una como asociación del trabajo y el capital; pero sin atentar a las industrias, sino antes bien, fomentándolas y vigorizándolas para aumentar la producción y la ganancia, en beneficio del trabajador y el capitalista. El liberalismo, en su aspecto social, se mantiene en el fiel de la balanza; no suprime ningún derecho ajeno; pues anhela que todos los asociados gocen de

los derechos que la naturaleza y la sociedad han concedido a los hombres; debiendo establecerse este goce sobre la posible igualdad.

Ni la violencia ni la fuerza son necesarias para la reforma de la organización social. La autoridad y la ley, emanadas de la voluntad popular, son las llamadas a realizar esta transformación vital; y esa voluntad soberana, esa fuerza creadora de la asociación moderna, es la popular, libremente manifestada en los comicios. Elíjanse mandatarios patriotas, amantes sinceros del pueblo, preparados para la obra de redención que ansiamos, y las justas aspiraciones sociales del liberalismo, serán pronta y satisfactoriamente colmadas.

¿Qué hay que hacer para llevar a la práctica los ideales del verdadero liberal ecuatoriano? La labor es fácil, si la voluntad del pueblo es vigorosa y firme; si los mandatarios de la Nación no traicionan al mandante, y se convierten en sus peores enemigos, como por desgracia sucede casi siempre. Al cese al poder a varones de virtudes cívicas bien probadas; llévese a los congresos y municipalidades a hombres honrados y entendidos, leales y anhelosos del engrandecimiento de la patria; y cuando esté bien representado al pueblo, exíjales a sus mandatarios que se lleve a buen término la redención del pueblo. Exíjales la mejor distribución de la propiedad agraria. La tierra es para todos los hombres; y el latifundio -cuando no se destina a grandes empresas que dan trabajo y pan a muchos braceros- es atentado contra la naturaleza y un estancamiento de la riqueza pública. Mantener improductivas y estériles inmensas extensiones territoriales, que podrían ser otras tantas fuentes de abundancia, es un crimen de lesa humanidad; y las leyes deben impedir tan enormes perjuicios sociales, colocando esas tierras inexplotadas, en manos de trabajadores activos e interesados en el aumento de la riqueza privada y pública. Gladstone y Balfour combatieron el latifundio sin faltar a la justicia ni pasar por sobre el derecho de los terratenientes de Irlanda: expropiaron las tierras sin cultivo por su justo precio y les repartieron a los proletarios, en pequeñas parcelas, y sin exigirles otro pago que el interés equivalente hasta la amortización del capital adeudado por la compra. ¿Por qué nuestros mandatarios no pudieran obtener un empréstito para estas expropiaciones; crédito que sería servido con los mismos réditos que los dueños propietarios pagarían al Gobierno? Los bienes de manos muertas, esas riquezas que la superstición y el fanatismo arrojaron en las arcas monacales, son del pueblo, porque la infantil credulidad del pueblo fue la que antaño cambió los bienes terrestres por las promesas de bienaventuranza eterna que el monaquismo propagaba entre los fieles.

¿Por qué no se distribuyen a los proletarios sin hogar y hambrientos; por qué no se les hace servir de alivio a la miseria, de dique al pauperismo que nos está arrastrando a la catástrofe social? Y no queremos que esa benéfica reparti-

ción sea gratuita; no, que cada parcela sea avaluada y vendida al mejor postor, y que el Estado cobre el interés hasta que se amortice el precio de la tierra vendida. Las tierras nacionales son inmensas, fértiles, riquísimas en toda clase de producciones; ¿por qué no son distribuidas entre los pobres; por qué no se auxilia eficaz y positivamente la formación de colonias agrícolas que, aliviando la miseria pública, aumentarían también la riqueza nacional? Exigid todo esto a nuestros mandatarios, que exigirlo podéis con todo derecho y justicia.

La miseria en el Ecuador tiene otras causas ocasionales que el poder público no ha querido remover, acaso por punibles complacencias con los intereses creados en perjuicio del pueblo. El impuesto antieconómico, tiránico, absurdo, ha venido -año tras año- devorando la fortuna pública sin que se viera jamás el término de esas contribuciones, siempre y siempre crecientes, destinadas solo a satisfacer la codicia de los círculos políticos dominantes, y a llenar necesidades ficticias del Estado. El derroche de los caudales de la nación, el saqueo escandaloso de las arcas fiscales, han desnivelado constantemente el presupuesto; y para equilibrarlo, los congresos -compuestos por lo general, de ignorantes y gente acomodaticia- no han hallado otro medio económico, que gravar y gravar al pueblo con toda clase de impuestos, hasta sumirle en la miseria más terrible y espantosa. La contribución absorbe diariamente los pequeños capitales; arruina la agricultura y las industrias; paraliza el comercio y dificulta la vida en todo sentido. Los países sabios favorecen la producción, protegiéndola con empeño y eficacia, concediendo a los productores toda libertad y franquicia; pero aquí, se encadenan las fuerzas generadoras de la riqueza, con leyes absurdas; se mata la industria con el monopolio y el estanco; se obstaculiza y limita la exportación con sofismas económicos y gravámenes increíbles. El cacao, el café, la tagua, el azúcar, etc., productos que son nuestro oro colocado en el exterior, que forman el contrapeso beneficioso en la balanza comercial, no solo están gravados absurdamente, sino que se les dificulta la salida con múltiples pretextos, rompiendo así todo posible equilibrio, entre lo que compramos y lo que vendemos en los mercados extranjeros. Y este inexplicable procedimiento deja siempre un saldo deudor, que aumenta y aumenta cada día, y nos arrastra fatalmente a la bancarrota. De aquí se originan naturalmente, la pérdida del crédito nacional, la desvalorización de la moneda, el ocultamiento del oro y la plata, la falta de elementos de producción, el pauperismo y la muerte económica que, de tan cerca nos amenaza. Hacemos todo lo contrario de lo que la ciencia nos aconseja y vamos por camino opuesto al que siguen las naciones sabias; y así, no es extraño que el pueblo se vea sumido en la miseria, la desesperación y la agonía. Exigid que se modifique el absurdo sistema tributario que nos rige, que se alivie la carga derogando impuestos, rendimiendo la agricultura de los impuestos antieconómicos; devolviendo su valor intrínseco a la moneda; abolien-

do los monopolios y los estancos, removiendo, en fin, los obstáculos a la exportación, para equilibrar debe y haber, como en las naciones sabias y felices.

Esto por lo que atañe al bienestar del pueblo, que por lo tocante a su redención espiritual, a la elevación moral del trabajador de los campos, a la regeneración del indio -nuestro paria-, a la dignificación del taller e ilustración de las masas populares, la tarea del poder público es más complicada y larga; requiere mayores sacrificios y constancia, mayor energía en los procedimientos, si se ha de obtener el resultado que el liberalismo reclama. La multiplicación de las escuelas rurales bien dotadas y dirigidas; la obligación impuesta a los grandes propietarios e industriales de mantener maestros competentes para la enseñanza primaria de los hijos de los obreros que de ellos dependan: la prohibición de ocupar a los niños en el trabajo fabril o agrícola, antes de los quince años, para que puedan instruirse y educarse; la abolición absoluta del concertaje especie de esclavitud ultrajante y depresiva; el establecimiento de escuelas nocturnas para adultos; la extensión universitaria práctica y constante; la libre asociación obrera, con fines altruistas y de recíproco adelanto; la creación de bibliotecas populares, han de ser los medios de llevar la luz a la mente del pueblo y elevar el carácter aun de los siervos de la gleba.

El indio, abrumado por varias centurias de esclavitud, necesita regenerarse mediante una educación dilatada y paulatina, para volver a ocupar su antiguo puesto en la familia humana. El indio necesita comenzar para adaptarse a las costumbres propias del hombre; por abandonar su vida de troglodita, e ingresar en las vías de una civilización rudimentaria, como si aún estuviéramos en la primera aurora del progreso de nuestra raza. Hay que obligar a los patronos a darle mejor habitación, mejor alimento, mejor salario y vestido. Hay que acostumbrar al indio a buscar la relativa comodidad del obrero; a sujetarse al saludable yugo de la higiene y del aseo; a huir de la embriaguez y del vicio; a odiar a la servidumbre engendradora de todas las desgracias de esta raza. Hay que emanciparlo de la superstición, única fe religiosa que se le ha infundido para explotarlo. En una palabra, hay que resucitar en él, la dignidad humana, el carácter, el alma misma, enervada, muerta podemos decirlo, a causa de centenares de años de abyección y sufrimiento. Redimir al indio, rehabilitar esta noble raza de otros tiempos, es crear un nuevo y poderoso factor de engrandecimiento patrio; y esta obra social es digna del liberalismo, tarea grandiosa del partido renovador de la República. Exigid del poder público leyes que rediman al indio, que lo eleven a la condición de verdadero ciudadano, a colaborar consciente del progreso nacional; y habréis prestado un vital servicio a la República y a la especie humana.

El obrero llega a la vejez, aniquilado por las diarias faenas, consumido por las privaciones, imposibilitado para continuar la ruda y penosa lucha por la existencia, sin ahorros y sin auxilio, rodeado de una famélica prole; y en esos momentos de angustia y desconsuelo supremos, el capitalista lo abandona, olvida que ese desvalido colaborador ha labrado su fortuna, y lo arroja de la fábrica, del taller, de la hacienda, como un harapo inútil, como herramienta gastada que estorba. Lo mismo acontece con el operario que se inutiliza por accidentes del trabajo; sin pan, sin abrigo, sin apoyo, arrastra por las calles sus mutilados miembros y su miseria, mientras el amo, en cuyo servicio se incapacitó para proseguir sus tareas, nada en la opulencia y desdaña arrojar a su infeliz siervo siquiera un mendrugo. Y el poder público -amparo obligado del pobre- ve indiferente tanta injusticia; y descuida dictar leyes que establezcan asilos de obreros, que exijan al patrón pensiones para sus sirvientes envejecidos, inutilizados o enfermos en el trabajo. Son anhelos sociales del liberalismo, son los llamados a reparar estas clamorosas injusticias; a exigir de los gobiernos y las legislaturas, medidas urgentes para que la pobreza del trabajador no quede sin otro socorro que la caridad pública.

He aquí ligeramente diseñados los principios y aspiraciones sociales del liberalismo, los derechos del obrero y las necesidades del pueblo para su redención. El más sagrado deber del gobernante es volver por la justicia y ponerse a la cabeza del movimiento de renovación social; hacer respetar los derechos de los asociados, pero de suerte de que haya la posible igualdad en el goce de esos recíprocos derechos; favorecer todas las energías, todas las aptitudes, todos los esfuerzos productores del bienestar común; instruir y educar los talentos y premiando las virtudes; dignificar el taller, declarándolo inviolable, poniéndolo al abrigo del abuso de la fuerza, libertándolo del cuartel y de las fatigas de la guerra, cuando la imperiosa necesidad de defender la patria no exija este sacrificio; proteger las industrias, exonerándolas de impuestos arbitrarios y antieconómicos, así como la de estancos y monopolios que entraban la producción y la aniquilan a la postre; en fin, disminuir los padecimientos del pobre, socorrer las desventuras que se albergan en el desván y la cabaña, mirar como hermanos a todos los habitantes de la república, y tenderles la mano compasiva en sus horas de dolor y abandono.

El pueblo es el único soberano; pero hasta ahora se ha resignado a ser un rey de burlas, a dejarse coronar de espinas y vestir un harapo de púrpura, por irrisión de su soberanía. En los comicios, cuando no se ha manchado con su sangre la ánfora del sufragio, ha sido simple comparsa de los ambiciosos, instrumento de políticos sin moral y sin conciencia. Engañado por los aspirantes, víctima escogida por el despotismo y el sacerdocio, yunque eterno de todos los gol-

pes: degollado en los mataderos de la guerra civil por pasiones que no germinaron en pecho, por intereses que no le incumbían y casi siempre para remachar mejor sus propias cadenas, el pueblo, como en los tiempos remotos, ha sido un rebaño de ilotas, una agrupación de esclavos desposeídos de toda preeminencia y derecho. Pero hoy, debemos sostener con decisión y firmeza los intereses del obrero, del trabajador del campo, de los parias que gimen y perecen agobiados por la ferocidad de los poderosos. Seamos liberales de verdad: hagamos respetar los derechos de los demás, pero reclamemos para el obrero participación equitativa en ellos; propendamos a la incrementación y desarrollo de las industrias, pero exijamos que se dé el salario justo y proporcional a las necesidades del operario.

Hagamos algo avanzado y eficaz por el obrerismo y el proletariado, levantemos este poderoso elemento de la vida nacional y habremos contribuido a engrandecer la República.

LAS RAZAS PRIMITIVAS*

Alfredo Espinosa Tamayo

Las razas primitivas. La raza indígena antes y después de la conquista. El coloniaje. La República. Su estado actual. Su psicología actual.

La raza autóctona o aborigen es la raza india de idioma "quechua" que parece haber sido introducido por los incas después de haber conquistado el Reino de Quito.

A pesar de las investigaciones arqueológicas que se han hecho, no han podido hallarse rastros del idioma que primitivamente hablaron los pobladores. Aun parece que cada tribu hablaba el suyo propio o un dialecto distinto y aun los conquistadores hallaron tribus que no hablaban el "quechua".

"Puruhaes" y "quitus" habíanse unido políticamente, pero no fundido etnológicamente cuando llegaron los "caras", que conquistaron el reino y le impusieron sus leyes y costumbres. Pero, aunque guerreros y conquistadores, no pudieron los "caras" ligar sino con lazos muy débiles, las tribus del sur, más allá del Tomebamba, y las tribus de la costa, que, aunque reconocieron la autoridad del shiry de Quito, vivían una vida casi independiente. A esta debilidad de lazos políticos y etnológicos entre tribus, que aunque de origen común se creían separadas por diferencias de razas y de lengua, se atribuye la facilidad con que el Inca pudo conquistar las provincias de la costa y del sur del Reino de Quito, no hallando resistencia seria, sino en el norte, donde habitaban tribus principalmente de origen "cara".

---

* Espinosa Tamayo, Alfredo, *Psicología y sociología del pueblo ecuatoriano,* Corporación Editora Nacional/ Banco Central del Ecuador, Quito, 1979.

Bajo los "incas", los indios vivieron en la condición social del régimen de castas, sometidos a los "curacas" y a la raza militar conquistadora, que formaba la aristocracia. No eran propietarios del suelo, sino vasallos o siervos; pero tenían derecho a sus productos, porque aunque todo pertenecía al "Inca", y el "Inca" con paternal solicitud atendía a su subsistencia. Humilde y dócil, el indio vivía contento bajo el despotismo dominador del Hijo del Sol, trabajando sin quejarse, pero viviendo en la imprevisión y en la indolencia. Las tribus de la costa no cultivaban el suelo, el bosque les daba sus frutos y el río su pesca. Así, la vida era indolente y ociosa, fomentada ésta, aquí por las condiciones naturales, allá por las condiciones sociales y la natural incuria de la raza. Al arribo de los conquistadores que hallaron el país dividido por una guerra civil, fácil les fue dominar un pueblo poco guerrero y acostumbrado a la servidumbre. La resistencia de "Rumiñahui" no les fue difícil de vencer, lo mismo que la de los "huancavilcas" y la conquista no presentó mayores dificultades, pues la epopeya magna de ella es la expedición de Gonzalo Pizarro a la Región Oriental, única parte del país que permaneció y permanece todavía indómita y salvaje. El indio de la altiplanicie más bien opuso al conquistador su resistencia pasiva, su indolencia, su disimulo y se adaptó lentamente a las nuevas costumbres y a los nuevos hechos que el conquistador le imponía. Este, por su parte, se adaptó asimismo a las costumbres indias, continuando parcialmente el régimen político y social bajo el cual habían vivido los indígenas.

Mucho se ha hablado del trato inhumano y cruel que los españoles dieron a éstos: mas, si bien es verdad que no fue blando, como no podía serlo el dado por una raza que vestía armadura de hierro y que había manejado la lanza ocho siglos y solo volvía su punta de los moros infieles y de los protestantes luteranos, para conquistar tierras selváticas e ignoradas, debemos declarar que leyendo a los historiadores españoles y extranjeros y las relaciones de viajeros, como Jorge Juan y Antonio de Ulloa, no fue tan duro en nuestro suelo como en otras comarcas de la América. Es verdad que se instituyeron los repartimientos y que más tarde los obrajes y fábricas de hilados y tejidos consumían hasta el cansancio las fuerzas del indio, mal alimentado y mal vestido; mas no hubieron entre nosotros las minas que absorbían hombres y hombres y diezmaban la población, como en Méjico y Bolivia. Los minerales de Zaruma solo comenzaron a explotarse a mediados del siglo XVI, mas su trabajo no era tan duro, ni hecho en tan malas condiciones como en el cerro de Potosí, por ejemplo. Sin embargo, alguna que otra insurrección, más bien causada por abusos y vejámenes de autoridades rapaces que exigían tributos, se señalaron en las poblaciones indias sometidas. En el Oriente, los indómitos y crueles jíbaros destruyeron las poblaciones que los españoles habían fundado allí y desde entonces viven independientes, sin que los blancos hayan logrado volver a colonizar su territorio.

Algún trabajo costó a los dominadores reunir a los indios en poblados y hacerles renunciar a sus creencias fetichistas y a la adoración del sol y de la luna; mas poco a poco fueron los curas logrando reducirlos, inculcándoles las principales máximas del Cristianismo: aún cuando conservaron largo tiempo y conservan todavía prácticas y creencias idólatras que mezclan con la de la religión cristiana.

Quedó pues bajo el régimen colonial el indio, colocado en la condición de siervo de la gleba, sobre el que pesaban los tributos, los servicios personales, las contribuciones y la odiosa institución que hasta hoy perdura del arrendamiento de servicios que denominan "concertaje". El cura y el encomendero, sustituidos ahora por el gamonal y la autoridad política, fueron sus amos y también sus verdugos implacables; vino la independencia, pero no para el indio, que vio pasar esa época turbulenta como ha visto pasar tantas otras, indiferente y pasivo. No cambió de amo porque fueron los mismos los que lo siguieron dominando. Las clases dirigentes, las que constituyeron la república, ¿qué hicieron por el indio? Poco o nada: lo colocaron bajo la tutela del cura como antes había estado y lo dejaron en una situación incierta, sin acertar a hacer de él un ciudadano o a lo menos a ponerlo en camino de llegar a serlo algún día. Los primeros congresos se preocuparon algo por la raza aborigen, tratando de mitigar la dura situación en que vivía y de concederle alguna libertad, quitándole los tributos y los trabajos personales y aún pensando en instruirla. Pero en la práctica, los abusos continuaron y casi continúan hasta ahora: es verdad que el indio ya no paga la "mita", ni derechos parroquiales: pero los priostazgos o fiestas religiosas que por una vieja tradición cada indio se considera obligado a costear, pesan sobre él y listo está el hacendado a facilitar el dinero que necesita para hacer de él un siervo de toda la vida.

Si el soldado o la autoridad política necesitan transportar efectos, no vacilan en convertir el indio en bestia de carga y se le recluta sin compasión, exigiéndole servicios personales que casi nunca son remunerados.

La más grave falta de la República consiste en haber dejado a la raza india abandonada a su propia suerte. Se ha observado que solamente el aprendizaje del idioma español que pone en comunicación al indio con la población blanca y mestiza, levanta ya mucho su condición moral; pues bien, el Estado, nunca se ha cuidado de proveer la creación de escuelas donde especialmente se le enseñe el idioma y donde se le de una educación apropiada a sus condiciones mentales y así el indígena, ignorante y aún mantenido en la ignorancia casi deliberadamente por el propietario o gamonal, vive como un paria, inerte e indefenso, sin conocer las reglas de la moral y teniendo por consuelo los enervantes efectos que en él causa la embriaguez.

Se ha dicho que la embriaguez, que es hoy uno de los peores vicios que más consumen y hacen degenerar la raza indígena, tiene por origen la inadaptación del indio a la civilización actual; pero en primer lugar, esta proposición no tiene verdadero fundamento, porque habría que demostrar antes, que los pueblos menos adelantados, es decir, los menos adaptados a la civilización moderna, son los que consumen más alcohol, cosa que está desmentida por la estadística, y en segundo lugar y en el caso de la raza indígena, está desmentido por la historia. En efecto, parece según nuestros historiadores y cronistas, que ya desde antes de la llegada de los españoles eran los indios muy dados a la embriaguez y durante la Colonia y casi desde su comienzo, tuvieron que dictar fuertes disposiciones para reprimir la borrachera de los indios. No es que el indio buscara en la "chicha" o cerveza de maíz y más tarde en el alcohol de caña, el lenitivo o el olvido de sus dolores y sufrimientos, sino que el vicio arraigado ya entre ellos, tomó mayor desarrollo cuando el aumento del trabajo aumentó el consumo de sus fuerzas y disminuyó su energía vital. El aumento de sensaciones nerviosas trajo como consecuencia la necesidad de calmarlas, buscando lenitivo en el alcohol, única manera de proporcionarse una falsa sensación de alegría.

La indolencia de la raza indígena ha sido atribuida por algunos autores, tales como ingenieros, al factor económico: el indio sabía que por más que se esforzara no podía ser terrateniente, por consiguiente, no ponía ningún empeño en cultivar un suelo que no sería nunca suyo. Pero a esta afirmación podremos objetar con una observación de lo que actualmente sucede en algunas regiones de la actual república: los indígenas de la costa y de algunos lugares de la sierra son propietarios del suelo en que viven, constituidos en comunidades, ya por compra, ya por donación hecha desde los tiempos coloniales. Pues bien, aunque se trata de suelos por regla general áridos por falta de lluvias, o de páramos desolados en la sierra, no por eso son incultivables y un cultivo racional o siquiera constante los haría fértiles y productivos; pero el indio no sabe aprovecharlos: indolente y apático el indio de la costa, se limita a circundar un cierto espacio de terreno con ramas y espinos y siembra allí algunas legumbres y frutas en espera de que haya lluvias y germinen las semillas, que con escaso trabajo depositó en el suelo, recoge el producto de una cosecha escasa o abundante, según quiera dársela la naturaleza y consume de ella una parte y vende la restante, sin que sea mucho de provecho. Hace lo mismo el indio de la sierra, pero uno y otro disputan fieramente la propiedad del suelo o su aprovechamiento, al blanco o al mestizo que quieran hacer en él plantaciones. Este asunto de los terrenos comuneros, pertenecientes a indígenas, constituye hoy uno de los problemas agrarios más importantes y que se acrecentará cuando las extensiones de terreno que aún faltan de cultivar, lo estén ya, pues gracias a él, extensas y dilatadas llanuras quedan sin cultivo, sirviendo a lo más para alimentar tropas de

ganado en escaso número, que se nutren del pasto seco que queda durante los años en que las lluvias fecundan el suelo. En todo caso el indio siempre permanece indolente y entregado a su miseria. Su frugalidad acaso explique más bien esta indolencia o quizás al contrario sea hija de ella misma; el indio tiene muy pocas o escasas necesidades, se alimenta muy poco. El de la sierra teje por sí mismo el poncho que lo abriga y el sombrero que lo cubre y en ocasiones hasta el lienzo de que se viste. El de la costa tiene por única industria el tejido de sombreros de paja toquilla, de la cual viven casi exclusivamente los que habitan la porción ribereña de las provincias del Guayas y Manabí. Cualquiera que sea la causa de la indolencia indígena, sea ella debida a un instinto natural o a la influencia artificial de una causa económica, es indudable que trae como consecuencias, el desaseo y la miseria en que viven los indios. *La tristeza* de la raza indígena se debe a causas más complejas, *la miseria* entre ellas; mas también las demás condiciones de su vida: la *opresión* y los *vejámenes* que sobre ellos han ejercido blancos, mestizos y mulatos, durante siglos de esclavitud y vasallaje, la *desesperanza* y la *falta de confianza* en sí mismos para alcanzar un éxito, y su *ignorancia*, que no les permite encontrar los medios adecuados para ello y que los entrega maniatados en poder de sus opresores. Fuera de estas cualidades negativas, el indio se distingue por otras, quizás secundarias, pero más aparentes: el *servilismo*, producto tal vez de los largos siglos de esclavitud en que ha vivido: *la astucia y el disimulo* que le sirven para defenderse de la codicia de sus amos: la *desconfianza y el recelo* que les hacen a cada paso creerse engañados, en tanto que ellos mismos tratan de engañar a sus contrarios: *la paciencia y la resignación y su impasibilidad* ante los sufrimientos, características todas más o menos comunes a todas las razas indígenas de la América. La "quechua", además es reconocida por su *docilidad y mansedumbre*: *su facilidad de adaptación y su sentido de imitación*. No es una raza que carezca de *imaginación*, solo que ésta se halla como embotada y adormecida por la incultura. Cuando despierta, es al contrario exuberante y fantástica en demasía, aunque huera y de poco lastre y fundamento. No es una fantasía dulce, tranquila y razonada, casi filosófica, como la de la raza sajona: ni poética y soñadora como la del árabe del desierto: ni tan simiesca y burda como la del negro; pero sí carece de idealidad definida, solo se enamora de la brillantez, de la forma externa de las ideas, lo mismo que de las palabras y de las cosas materiales, sin fijarse en la vaciedad de los conceptos o en la utilidad de éstos. Un autor ha hecho notar que son los colores más vivos y los que más impresionan la retina, los que más agradan al indio, de la misma manera en el indígena que adquiere alguna educación son las palabras y las ideas más brillantes las que más lo sugestionan y en cuanto a producción, ésta se caracteriza por su exuberante vaciedad que semeja a la de ciertas plantas que producen ramas y ramas cargadas de hojas pero sin dar ningún fruto y que abun-

dan solo en follaje. Tal vez a esta afición por los vivos colores se deba que el indio escape a la ley del mimetismo animal; según la cual, a semejanza de los animales que adaptan la coloración de su tegumento externo al color general del paisaje en que viven, los hombres adaptan también para su vestido un color semejante. Por el contrario, en el páramo gris, cubierto de pajonales amarillentos, la única nota viva y alegre la dan los ponchos y rebozos de colores chillones, rojos, verdes o azules, de los indios que por ellos cruzan. Una observación acerca de la música indígena, cuya característica melancólica ha servido de asunto para tantas disertaciones a escritores y poetas, da idea de la disociación de la mentalidad del indio. La música es tierna, gemebunda, dulce, sollozante, de una languidez y melancolía que concuerdan muy bien con el paisaje de las altas mesetas de los Andes: en cambio la letra de las canciones que la acompaña no suele por lo general expresar ninguna idea concreta. Pareciera que el indio no acertara a expresar con la palabra sus sentimientos y solo en la música concretara toda la intensidad de ellos.

En este estado de aplanamiento cerebral vive el indio de las mesetas andinas, aislado del resto de la población, en contacto pero no en comunidad con la civilización que lo rodea, sin preocuparse de los intereses materiales y morales del resto de la población, apegado al terruño que labra por necesidad, viviendo, o más bien dicho, vegetando, sin más alegrías que las festividades religiosas que consumen sus escasos ahorros y sin más esperanza que la de la muerte, que venga a librarlo de los padecimientos y vejámenes a que el blanco lo sujeta. La idea de la justicia apunta confusamente en su mente: con la astucia, la desconfianza y el recelo, se defiende de patrones y gamonales y a veces, harta ya su paciencia, recurre en tumultos y asonadas a los actos de violencia, para defender su mísera propiedad, amenazada por la codicia de los blancos.

Una sociedad en que una tercera parte de sus componentes vive aislada del resto, sin comunidad espiritual, es como un cuerpo que tuviera uno de sus miembros paralizado y que caminara rengueando y arrastrando el miembro enfermo, y así la marcha del país tiene que hacerse como la de un paralítico, lenta y penosamente por culpa de la viciosa organización social, que ha abandonado a su propia suerte a la raza aborigen, sin hacer nada por su educación y por incorporarla a la vida civilizada, de cuyas ventajas no participa y cuya utilidad no comprende.

El robo y la ratería son otros de los vicios más arraigados en la raza indígena y el propietario tiene que andar siempre vigilante y alerta, pues al menor descuido el indio, sobre todo el de los campos, se sustrae cualquier objeto, cualesquiera que sea su valor, y por insignificante que parezca. En las cosechas, se ha hecho necesario recurrir a mil estratagemas para evitar que los indios mermen el producto, apoderándose de una parte de él. Así por ejemplo, los propietarios

de frutales, se ven obligados a vender sus cosechas antes de la recolección que queda a cargo del comprador, el cual, para evitar el robo de las frutas, tiene que cogerlas antes de su completa maduración. Esta propensión al robo proviene en los indios del odio íntimo y secreto que tienen siempre para el propietario blanco, por el cual se creen estafados.

En los últimos años ha parecido producirse un movimiento de simpatía por la raza india y diversas leyes que tienden a favorecerla se han presentado en los congresos, aunque hasta ahora no han sido aprobadas. El "concertaje", sobre todo, ha sido objeto de vivas discusiones, pues mientras sociólogos extranjeros y nacionales y algunos intelectuales, piden su abolición, los propietarios son por regla general opuestos a ella y apoyan con argumentos de bastante peso, fundados en la psicología misma del indio y en su actual condición social, la oposición que hacen a esta reforma. El de más fuerza entre todos es el de que el indio mismo libre y espontáneamente se concierta muchas veces a fin de que su amo o patrón lo defienda contra los abusos de las autoridades políticas o militares, que, como ya hemos dicho, lo extorsionan exigiéndole sus servicios personales y el de sus bagajes o bestias de carga. Pero de todas maneras el concertaje es una institución odiosa que, como ha dicho un escritor, solo se diferencia de la esclavitud, en que no es transmisible a la familia y cesa con la vida del concierto, y ni aun eso, porque hay propietarios que pretenden hacer que los hijos mayores respondan de la deuda de los padres a la muerte de éstos y, con amenazas o engaños, los inducen a firmar documentos en que se confiesan deudores de la cantidad que al morir debían sus padres.

Otro argumento de algún valor, es el *de que la agricultura sufriría grandemente con la supresión del concertaje*, pues la indolencia del indio y su afición al alcohol, le harían olvidar el trabajo y solo recurriría a él cuando necesitara llenar sus escasas necesidades. Los propietarios de la costa se ven obligados a mantener un número considerable de peones conciertos con el objeto de no interrumpir sus labores, pues de otro modo, los jornaleros solo trabajan los días que les place, que en general, solo son cuatro por semana. A esto responden los adversarios del concertaje que, si los jornales o salarios fueran los suficientemente remunerativos, los jornaleros trabajarían con gusto pues hallarían bien remunerado su trabajo, y que es antieconómico mantener estancado en deudas un gran capital, una parte del cual se pierde anualmente por muerte de los conciertos y que resulta más ventajoso el aumento de dichos salarios, que aumenta también la capacidad productiva de cada trabajador. Como quiera que sea, y aun refieriéndola solo a la raza indígena, la institución del concertaje verdaderamente solo puede existir en un pueblo atrasado y es propio solo de la Edad Media, dando además origen a multitud de abusos que repugnan a la naturaleza humana.

Mantener en un estado vecino a la esclavitud una gran parte de la población del país, deprimir sistemática y crónicamente su estado moral, aboliendo en ella todo sentimiento noble y elevado, que exalta al hombre convirtiéndolo en un ser racional, y al contrario, hacer que permanezca en la ignorancia y en la abyección, en un estado próximo al de los animales irracionales, es verdaderamente criminal y solo el egoísmo y la avaricia de los propietarios pueden inculcarles tales ideas e inducirlos a perdurar en una conducta tan completamente opuesta a la moral y a la civilización. Los políticos, desgraciadamente más ocupados de embrollos, de intrigas y de satisfacer su vanidad o su ambición de lucro personal no se ocupan de mejorar la suerte de estos desgraciados, que son sin embargo la fuerza motriz del trabajo agrícola en la planicie interandina.

Solo en estos últimos tiempos, determinado grupo de intelectuales, ha tratado de influir en la opinión para mejorar la condición del indígena, sin que sus esfuerzos hayan tenido éxito alguno. La Iglesia ha querido dar muestra de que aún se encerraba en su seno un poco de la caridad y de amor al prójimo, que son el don de la doctrina del Patriarca de Judea, y en un congreso catequista, ha habido una sección destinada especialmente a tratar de la suerte del indígena. Mas poca esperanza hay que abrigar en este movimiento, por desinteresado y generoso que parezca a primera vista. Los curas de pueblo, están demasiado interesados en mantener al indígena bajo su tutela, para que traten de levantar su espíritu y hacer de ellos verdaderos aptos para comprender la civilización actual: se contentarán con predicarles el Catecismo, la resignación y el temor al castigo y el indio continuará creyendo que es un deber obedecer al blanco y resignarse con su suerte, buscando un consuelo material en el alcohol.

Una sola cosa puede levantar el estado moral del indígena, y es una educación bien graduada y conducida, que se adapte a la psicología especial y al estado actual de su mentalidad, que poco a poco la vaya desbrozando, por decirlo así, y quitándole la corteza que los años de abyección y servidumbre han hecho crecer en su imaginación, encerrándola en los estrechos límites en que hoy se encuentra.

Desgraciadamente, ningún paso se ha dado hasta ahora en ese sentido, y mientras tanto, la fuerte raza de los "puruhaes" y de los "caras", irá degenerando agotada por el alcohol, la miseria, la suciedad y la inopia.

LA ESCUELA RURAL*

Pío Jaramillo Alvarado

Demostrando ampliamente el hecho de que el indio fue siempre un elemento humano apto para realizar una cultura, como lo prueban las culturas maya, azteca, incaica y quiteña; que la colonización española utilizó esta misma aptitud del trabajo inteligente para las obras monumentales de sus ciudades, monumentos que sirven aún de orgullosa demostración arquitectónica; que los múltiples ejemplares de la pura raza india que han culminado en el cultivo de su inteligencia han demostrado aptitudes excepcionales en las ciencias, las artes y las industrias; que el mestizaje, sin embargo de sus aspectos negativos, colabora fundamentalmente en el desarrollo de la cultura hispanoamericana, ¿en qué forma será posible incorporar plenamente al indio a la vida activa nacional, pues que la eliminación del mismo, como lo han efectuado algunos países, es un concepto absurdo e imposible?

Países como México, Perú, Ecuador y Bolivia, en los que son indios las tres cuartas partes de la población, confrontan un problema vital que se refiere no solo a la economía y política interna, sino a su desarrollo cultural, paralelamente a los países que tienen ya una población homogénea, y por lo mismo una base precisa para la realización de sus reformas.

Aceptada la base incuestionable del aspecto económico con la dotación de tierras como patrimonio familiar del indio, en forma individual o de comunidades; sancionada una "Ley de Indios" que garantice los beneficios del trabajo, ya en la organización de este y en las bases jurídicas generales que fundamentan el derecho de propiedad, la disposición controlada de sus bienes y las garan-

---

* Pio Jaramillo Alvarado, *El Indio ecuatoriano* , Corporación Editora Nacional, Tomo 2, Quito, 1983.

tías necesarias en la administración de justicia, se ha sustentado la posibilidad de la elevación mental y moral del indio por medio de la función de las escuelas, por el enrolamiento en el ejército, por la formación de la conciencia religiosa, con el llamamiento del indio a la vida política en las actividades de los derechos ciudadanos: He aquí todo un programa de interés indudable.

No se puede discutir la necesidad de que el indio concurra a las escuelas rurales y a las especiales creadas para ellos en las escuelas comunes, en asocio de los niños no pertenecientes a la pura raza indígena. El único reparo se refiere a que la escuela es un complemento en la incorporación del indio a la vida nacional, no la finalidad misma. La mentalidad gamonalista sostiene que instruir al indio es lo primero, pues su ignorancia es motivo de su miseria económica, moral y física. Afirmación que implica una contradicción, porque el niño indígena es desde los ocho años ya un peón de las haciendas, como auxiliar de los padres, o como sirviente de los patrones y su concurrencia a la escuela está impedida por esta situación y por la lejanía de la escuela respecto a la población indígena desparramada en algunas leguas a la redonda.

Pero aún en el supuesto de que la escuela funcione en la hacienda y que los niños indígenas aprovechasen de esta enseñanza, si el conocimiento rudimentario de la lectura, escritura y demás, del programa infantil es lo único que ha de ofrecerse como liberación del indio, la ironía no puede ser más cruel, porque esas nociones van a ser olvidadas muy pronto, si su vida no ha de proporcionarle más ocasiones para tener en sus manos un libro. Es pues útil la escuela indígena, pero ésta ha de tener anteriormente la base del patrimonio familiar que le dará independencia y personalidad, aparte de que esa escuela será dirigida con una técnica propia para la raza a la que va consagrada.

El cuartel es la otra escuela indicada para incorporar al indio a la vida nacional, mas si en verdad se han hecho reparos formales a su ensayo, otros creemos en su virtualidad, si los cuarteles en que han de realizar su servicio los indios, se organizan a base de una escuela para analfabetos adultos y se les trata como a niños grandes, para los que, la ciencia de la guerra está en segundo plano, y la modelación de su personalidad en primer término.

Bolivia y Perú han ensayado con gran éxito la militarización del indio, y aun cuando en los cuarteles ecuatorianos no ha faltado el contingente indio, su incorporación no ha sido sistemática, ni los cursos organizados especialmente para el objeto, y se ha podido, con todo, apreciarse el cambio de carácter en el indio, con resultantes contradictorias, pero en definitiva útiles para la nación y para el indio. "Su espíritu de raza, dice el señor doctor Encinas a este propósito, es insignificante y débil. Basta la menor influencia para que ella se pierda. Cuan-

do un indio levanta su nivel social, es el peor verdugo de los suyos. Los sentimientos de familia decaen y se pierden a medida que el indio se aleja de su medio como sucede con los licenciados del ejército o con los que han prestado servicios en las ciudades. Las costumbres adquiridas, el nuevo idioma, la nueva vestimenta, los transforma de tal manera, que, su idioma natal, su terruño, los suyos, le son completamente extraños y odiosos".

¿Querría decir esto que es mejor abandonarlos a su ignorancia y no permitir que se eleven una línea sobre su mentalidad y su situación? No; ni el señor doctor Encinas trata de mantener este criterio. Anota una realidad, pero en seguida analiza: "Tal fenómeno es explicable, dice, porque el indio, vuelto al hogar sufre la misma impresión que los antiguos mitayos, quienes al volver de las minas, encontraban la misma desigualdad, la misma explotación o miseria. Si el medio social propio del indio estuviera rodeado de garantías, si encontrara formas de incrementar su trabajo, si el producto de su esfuerzo fuese remunerado equitativamente, el indio no tendría por qué ser extraño a su hogar, menos por qué ser adverso a los suyos".

Si el indio tuviese la base de la pequeña propiedad a su vuelta de la escuela o del cuartel, continuaría en la familia la propaganda de sus nuevos conocimientos o de sus nuevos hábitos; pero arrojado luego al montón de los siervos de la gleba, siente más duramente el contraste y se irrita, se subleva, contra sí mismo, contra los suyos, es ya un desarraigado.

¿Y cuál ha sido el contingente religiosos en la elevación moral del indio, y en su vida social? La religión no ha sido para el indio sino un nudo en la garganta, una cadena más de su esclavitud, pudiendo ser su consuelo y su defensa. En este libro queda la constancia histórica de esta afirmación, no solo en la época colonial sino en la contemporánea, según se deduce de las resoluciones de los congresos catequistas. En su aspecto psicológico dice el doctor Encinas: "El cristianismo no trajo sino formas de un culto nuevo, ceremonias y creencias que habían de perturbar hondamente la conciencia indígena. Religión de dolor, de tolerancia, de mansedumbre, de obediencia, vivió la cristiana en el alma indígena como una fuerza más que se agregaba a su gastada energía psíquica que viviera muchos siglos bajo el régimen de un poder que mecanizara su actividad espiritual. Religión extraterrestre con ideas de ultratumba presionó la conciencia indígena y la llevó necesariamente a un concepto religioso falso, que le sirvió exclusivamente para aumentar su abulia y colocar su vida dentro de las fuerzas que lo deprimían. Pero, nuevos conceptos de moral, nuevas fuentes de energía que levantara su espíritu no trajo el cristianismo. Si en la Edad Media, en Europa, la Iglesia cumplió su papel de desbarbarizar, acá en el Perú, donde la conquista tuvo un carácter de expansión religiosa, colaboró en la destrucción de

UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR

una civilización que es timbre de orgullo en América. El indio necesitaba mayor libertad y le trajeron la esclavitud de las encomiendas, de las mitas. Necesitaba más fuerza en sus ideas religiosas y solo le brindaron prácticas y creencias que le alejaban de su antiguo control religioso. Tal contraste produce en el alma indígena una degeneración nerviosa que explica su actual moral: lúbrica, de fuertes contrastes, que determinan un buen porcentaje de delito, siendo estos hechos, sólido fundamento a la teoría del libre albedrío".

El más fuerte de los motivos invocados para conquistar América fue el de evangelizar a los infieles, fue el afán de salvar las almas y elevarlas a una vida espiritual. ¿Cómo ha cumplido el catolicismo su misión? ¿Cómo el protestantismo?

Sería larga, y para el propósito de este estudio, incongruente, la dilucidación de estas interrogaciones, pero sí cabe afirmar que, si se observa al indio en su vida religiosa, esta no tiene nada de espiritual, sino que el indígena ha caído en la más grosera idolatría, y sus viejos ídolos totémicos, siguen ejerciendo influencia en su vida, transfigurando en las imágenes y ceremonias del catolicismo. El pensamiento cristiano liberador ha dejado intocada su personalidad; el rito pagano es lo único que se ha fijado en su conciencia, reminiscente de un pasado bárbaro que supervive en el ceremonial de sus fiestas.

En fin, como complemento de ese examen sobre las posibilidades de la regeneración e incorporación del indio a la vida nacional si se comprueba que la escuela, que el cuartel, que la religión, nada, o muy poco han podido en la mentalidad indígena con todo de haber actuado como elementos de cultura, queda en descubierto como resultante de este abandono, una triste y última realidad: la criminalidad del indio.

Sin pan, sin refugio, sin afectos, despojado de sus tierras, de su libertad, de su personalidad; borracho de alcohol y de supersticiones, explotado en sus sentimientos religiosos, y todo esto con la ironía de haber declarado la ley su igualdad entre los ciudadanos para el ejercicio de sus derechos, el indio se ha destruido como elemento racial, ha degenerado como hombre, y si la cárcel ha cerrado sus puertas teóricamente para el peón concierto, están abiertas para los residuos de esa raza, que llega con los estigmas de la criminalidad. Estudiadas las causas de la criminalidad del indígena por el señor doctor Encinas, dice: "concluimos, pues, sosteniendo que el enorme porcentaje de la criminalidad indígena obedece a causas de orden social; como la expansión de tierras, la falta de salario, el ningún concepto de ahorro, la miseria, la explotación; que tales hechos sostienen en la conciencia del indio estados afectivos tan simples, tan débiles que las más pequeñas causas de orden doméstico o social producen es-

los pasionales que lo llevan al delito. Que la simplicidad de aquellos estados tá caracterizada, especialmente, por la tierra y la familia, de modo que la so- eexitación es más fuerte cuando por cualquier medio se les vulnera. Que tal bilidad afectiva tiene su poderoso estímulo en el alcohol, que produce un bilitamiento psíquico y físico alarmante. Que los ensayos de psicología expe- nental constatan que el indio por ser poseedor de aquellos estados afectivos nples, es un tipo lento y por consecuencia el mayor porcentaje de sus delitos usa pasionalidad y no impulsividad. Que la pasionalidad gira alrededor de uellos estados afectivos que acumulando gran dosis de odio, de venganza, de ueldad, caracterizan los delitos del indio criminal. Que conociendo tales he- os, que se vislumbran aún en la estadística, ninguna reforma parcial, entre as, la intelectualización del indio, sería capaz de disminuir el porcentaje de minalidad, si conjuntamente no se resuelven problemas económicos y jurídi- s que se relacionan con él".

Con lo que hemos sumado los datos suficientes para llegar a la afirmación lativa a que, sin la formación del patrimonio familiar del indio sobre la base de adjudicación de la propiedad de la tierra en forma individual o colectiva, todo nsayo educacional en la escuela o en el cuartel, por la influencia religiosa o cí- ca fracasará. Es indispensable la base económica.

¿Y cómo llegar a este resultado? Educando antes al patrón. Levantando tedra en las escuelas, en los colegios, en la universidad, en la prensa, en los ılpitos y las tribunas, para explicar que el indio forma las tres cuartas partes de población nacional; que las tierras están acaparadas en las manos de diez mil tifundistas, quedando más de dos millones de blancos, indios y mestizos sin un lmo de tierras; que esta situación altera toda la vida económica y política de República, creando la miseria permanente, que se exterioriza: en el presu- uesto nacional, creador de la burocracia civil, militar, y resultante de la contri- ución exigua de solo una cuarta parte de la población; en la escasa producción nula exportación, con lo que no hay ingreso de riqueza sino pérdida constante e la misma; en la depreciación de la moneda, no nivelada con el precio del sa- rio siempre bajo; en la especulación usuraria de la actividad bancaria que vive, edra y quiebra en el desconcierto de la economía; en la preponderancia del monal factor de la política, que se encarna en el Gobierno casi siempre sin omprensión, sin programa; en la despoblación de los campos oprimidos por el monalismo que succiona todo para sí hasta ahuyentar al campesino; en el xodo de las gentes de los pueblos cercados por las tierras del latifundista, hacia s ciudades, y de las provincias hacia la Capital, produciéndose ya el dese- uilibrio de la población que huye de la miseria del campo, para caer en la mi- eria dorada de las ciudades. Y esta concentración en las ciudades fue siempre

la cita de los oprimidos para enfrentarse con el amo refugiado en su rica mansión citadina; es la aproximación del duelo de clases en la lucha final por la realización de la justicia.

Estos antecedentes me permiten fijar en algunos puntos concretos la realidad indígena.

1. El Ecuador soporta un régimen de trabajo servil, por obra de la organización feudal de la propiedad. El latifundio ha esclavizado al hombre y la tierra. La supervivencia del peón concierto y el "huasipungo" demuestran que se mantiene la servidumbre como el substractum de la vida nacional, que corroe los espíritus y mata toda iniciativa de progreso;

2. El orden jurídico y la convivencia social relacionados con la vida y el trabajo indígena ha de resolverse en una "Ley de Indios", para la revisión del derecho de propiedad que usurpó al indígena sus tierras, para la parcelación de estas o constitución de comunidades de indios como organismo jurídico, para la restauración del sistema cooperativo ejidal, y para la colonización interior;

3. La "Ley de Indios" ha de comprender la reforma del Código Civil, en lo que toca al régimen de la propiedad y sus derivaciones jurídicas, así como la sucesión testamentaria, y el procedimiento especial en la sustantación civil y criminal cuando se trate del indio;

4. La sindicalización de los trabajadores indígenas, para la defensa del salario, y como organización económica y política en general, es inaplazable;

5. Tierra, salario y libertad comprende la reivindicación indígena. Tierras, porque en ellas palpita la vida de la población ecuatoriana; salario mínimo para redimir del trabajo servil al indio y al obrero; libertad, garantizada por leyes y reglamentos que le liberen de la esclavitud del concertaje;

6. Crear la conciencia de clase como expresión de la personalidad humana consciente de sus derechos y deberes en la escuela rural, en los sindicatos, en el servicio militar, en la función de las cooperativas;

7. El derecho a vivir incluye también el concepto de la vida sana, amparada en las contingencias de la vida, por la defensa biológica del campesinado y los seguros sociales a que tiene perfecto derecho;

8. No hay razas superiores o inferiores sino culturas, civilizaciones superiores o inferiores. El pasado incaico, quiteño y mejicano demuestran que Indoamérica está destinada a una superación cultural. Ha sido el centro en que se han gestado y culminado altas culturas prehistóricas, en la que germina

una nueva civilización de sabor autóctono, con el nuevo indio, entidad cósmica, producto del ambiente y del legamo indígena. No es la resurrección del Incario la esperanza mesiánica que América augura, sino algo nuevo en verdad como concreción política, plena de justicia, saturada de libertad;

9. Y el nuevo orden jurídico no será, no puede ser la obra del caudillo, porque sería transitoria. Tiene que ser la obra de la conciencia de clase o ese orden no tiene fundamento. El concepto individualista de la vida ha dado en sus realizaciones todo lo que tenía que dar en el tiempo, en la reconquista del yo, frente al despotismo del Estado. Pero la era democrática ha sido defraudada por el formulismo. Las garantías políticas constitucionales solo han servido para hacer de la libertad una superchería y un fraude; y de la propiedad un rito druídico, declarado sagrado, para sacrificar los hombres a millares, en holocausto, a Momo, el dios panzudo, señor de feudos, rey del trigo, del petróleo y del oro.

Y el nuevo orden jurídico ha puesto ya los predicamentos de la reconstrucción, que tiene una sola e indestructible base: la justicia social.

En Indoamérica tiene esta justicia el antecedente del "comunismo" incaico; en el indio el sentimiento colectivista, y en el ambiente andino el troquel para forjar una nueva cultura social, con el nuevo indio.

El resurgimiento indigenista en México y en el nuevo Tahuantinsuyo está augurando esa nueva época que no culminará sino por la libertad del indio, la libertad de las tierras y la libertad del trabajo.

Un vistazo a la historia de la administración pública del Ecuador, y se encontrará en la cronología de los mensajes presidenciales, la inacabable angustia por la miseria del erario nacional.

Nunca el presupuesto está equilibrado: jamás hay un respiro en la queja de los empleados públicos; siempre la prensa periódica censurando los gastos del Gobierno; la oposición forjando peculados; y la burocracia en aumento inusitado.

Los golpes de Estado, cuartelazos, motines, convulsiones que desplazan gabinetes y cambian Presidentes, tienen siempre algo que inculpar al régimen imperante; y siempre el cambio de situación política no es sino el cambio de hombres, de esperanzas y de inculpaciones.

Los partidos políticos se agitan en torno al poder con programas casi idénticos y los demagogos repiten iguales peroratas contra todo y contra todos. Señalan siempre el pasado como una corrupción de hombres y de costumbres y auguran para el día de su llegada al poder, la era de renovación y progreso, y lue-

go, todo es igual y peor. "Ultimo día del despotismo y primer día de lo mismo". La afirmación inmortal quiteña, no ha perdido su actualidad y su ironía desde que nos declaramos independientes de España hasta hoy.

Pues si ensayados ya los sistemas burocráticos, los grandes hombres del campanario político, la organización bancaria y la rutina agrícola, nada cambia, quiere decir que no se ha llegado a la esencia del problema, y que éste se mantendrá intacto.

Mas, este problema solo tiene una solución contenida en este tríptico: tierras, salario, libertad.

Por esto, con la fe del sembrador, sigo echando al voleo, la simiente, en los surcos del pensamiento nacional, pues sé que ésta germina y florece. Y la certeza de que la simiente fructificará para el bien nacional, llena de inmensa paz mi corazón. Quito, 1936.

EL INDIO, CUESTIONES DE SU VIDA Y SU PASIÓN*

(Texto seleccionado)

Luis Monsalve Pozo

CAPÍTULO XXVI

LA VUELTA DEL INDIO

CUESTIÓN IV: LA ESCUELA

Otra vez hemos de recordar a Flores. Y otra vez a su Decreto en que ordenaba la venta de tierras de Resguardo y de Comunidades. Porque, desde ese presidente, hasta hoy, se sostiene que la escuela es el medio más a propósito -acaso el único- para la regeneración de la raza... Pero es del caso que anotemos una diferencia. En tanto que Flores propugnó la escuela para justificar el atraco de las tierras de indios, en algunos de los años pasados -ministerios de Manuel María Sánchez y Carlos Zambrano- quizás se creyó en ella con sinceridad, de buena fe y con alteza de miras...

Por nuestra parte, analizaremos la receta pedagógica, desde dos puntos de vista: uno, general, de los principios; y otro, particular, de los hechos concretos y vividos en el país, puesto que solamente de esta manera, se puede confrontar las premisas necesarias para deducciones fidedignas.

---

* Monsalve Pozo, Luis, *El Indio, cuestiones de su vida y su pasión,* Ed. Austral, Cuenca, 1943, pp. 438-542.

Comenzaremos por esta tesis general: ¿será posible que la escuela consiga la resurrección del indio, devolviéndole su personalidad y capacitándole para su incorporación a la civilización actual?... Lo que vale interrogar: ¿será dable que las ideas, por sí solas, puedan modificar la estructura de la vida conciencial y cambiar el medio social en el que se agitan y se mueven los hombres?... Pero, de acuerdo con estos interrogantes, ¿no estaríamos en el caso de hundirnos en los oscuros laberintos filosóficos del idealismo y del materialismo para afirmar o refutar esta tesis, ya si es afirmativa o ya si es negativa?

Evidentemente que esta manera de presentar los términos es irremediable. Por esto, ante todo, necesitamos comprender, bajo las miradas de la sociología, lo que es la escuela y cómo ella también solo existe en función de "otras" fuerzas, no siendo sino un producto del régimen que vive la sociedad.

Si concebimos la escuela y por tanto la educación, según pensaba Domingo Barnés "como una actividad dirigida hacia el mundo que nuestro esfuerzo ha de crear", veremos que esta actividad está siempre en función con los intereses de las personas que la dirigen, como también en relación estrecha e íntima con *la clase de mundo* que se trate de crear... Por esto juzgamos que la escuela -aún como principio- no es otra cosa que una manifestación, la más aguda, del régimen imperante. Es de aquí que, si se hiciera una verdadera historia de la escuela, se observaría que no existe una escuela abstracta, una especie de entelequia, sino una escuela conservadora, liberal, socialista, comunista o facista, de acuerdo con los rumbos de la política y de los intereses imperantes... El *laicismo*, terreno neutral o campo de nadie, es sencillamente una mentira.

Las siguientes palabras de José Carlos Mariátegui, escritas en la forma que solo el genial paralítico sabía, confirman nuestra tesis:

> *La escuela moderna, -en el supuesto de que, dentro de las circunstancias presentes, fuera posible multiplicar en proporción a la población escolar campesina, es incompatible con el latifundio feudal. La mecánica de la servidumbre, anularía totalmente la acción de la escuela, si esta misma, por un milagro inconcebible dentro de la realidad social, consiguiera conservar, en la atmósfera del feudo su pura misión pedagógica. La más eficiente y grandiosa enseñanza normal no podría operar estos milagros. La escuela y el maestro están irremisiblemente condenados a desnaturalizarse bajo la presión del ambiente feudal, inconciliable con la más elemental concepción progresista o evolucionista de las cosas. Cuando se comprende a medias esta verdad, se descubre la fórmula salvadora de los internados indígenas. Mas la insuficiencia clamorosa de esta fórmula se muestra en toda su evidencia, apenas se reflexione en el insignificante porcentaje de la población escolar indígena que resulta posible alojar en estas escuelas. La solución pedagógica propugnada por muchos con perfecta buena fe, estaría oficialmente descartada. Los educa-*

cionistas son, repito, los que menos pueden pensar en independizarla de la realidad económica social..

De esta manera, si como principio, aún considerado el problema solo teóricamente, se observa que la escuela no puede por sí exclusivamente convertirse en receta de la terapéutica indigenista, concretemos ahora el análisis a la dura realidad de los hechos.

Pero, en lo que mira al Ecuador, puesto ya el problema en este terreno, su solución resulta completamente sencilla y simple, porque en este país, desde que amaneció a la república, a pesar de que la escuela ha sido predicada en todos los tonos, nada ha hecho todavía ella por resolver el problema del indio...

Es de aquí toda la verdad de Moisés Sáenz al referirse a la escuela ecuatoriana: la escuela, dijo el gran educador, no ha encontrado en el Ecuador todavía al indio... Y Sáenz tuvo toda la razón ante la clara enseñanza de los números. Según las estadísticas de P.A. Suárez, el 80% de los indios son analfabetos; el 20% ha asistido a escuelas rurales, pero apenas sabe leer y escribir mal... Pero estas estadísticas se refieren a las épocas brillantes de la escuela ecuatoriana, que no a las horas de odio, persecución y zaña que tuvieron su auge en 1939, 40 y 41. En esas horas las cifras, con su voz aterradora, prueban cuán lejos estuvo la escuela del niño campesino. En 1940, en las paredes del Ministerio de Educación Pública, escribe el Dr. Gualberto Arcos, en *Años de Oprobio*, consta en números el descenso siniestro de la escuela ecuatoriana sobre todo de la rural, es decir de la escuela para indios. Y 1940 fue el año de apogeo del personalismo ecuatoriano.

Mas, ¿por qué esta situación en el país?... ¿Será, acaso, porque el mismo indio presente resistencia a la escuela?... ¿Sucederá también con nuestros aborígenes lo que pasa con el indio guatemalteco, quien no quiere aprender a firmar de miedo a que se lleve *a poner una firma* que resulta después perjudicial para sus propios intereses?... ¿O será que las condiciones económicas en las que vive el indio no le permiten enviar a sus hijos a la escuela?... En pequeña medida estas razones tienen su parte. Sobre todo la última. El niño indio, según observamos en capítulos anteriores, desde sus primeros años, contribuye con su trabajo al presupuesto familiar, no disponiendo por lo mismo de tiempo para su presencia en el aula. Pero conforme sabemos ya, el indio ecuatoriano, especialmente el azuayo, ha comprendido por fortuna *que al leído no se hace el tonto,* que al indio que sabe escribir no se le hace firmar, por medio de testigos y a su ruego en documentos de concertaje, ni en pagarés por dineros que nunca ha recibido, ni en escrituras que le roben sus tierras... Por esto el indio quiere escuelas, las pide y cuando no se le oye, el mismo las crea y las sostiene.

Es, pues, en otras partes en donde debemos buscar las razones por las que la escuela no llega a la campiña... En el Ecuador no existen escuelas para indios porque no conviene a los dueños del poder -hacendados generalmente- perder a sus esclavos; porque, a pesar de los normales urbanos y rurales, no existen maestros para indios; porque los profesores egresados de esos normales s*on unos señores de tan recia cultura mental*, que no pueden descender a los espíritus sencillos, primitivos y frescos de los niños indígenas... Pero no es esto solo. Motivos de orden político y profesional, como aun de simple equipo y presupuesto, dificultan también el avance de la escuela en al agro. En el Ecuador el maestro es perseguido por cualquier motivo fútil. Si dice que no hay papel o tiza para *la clase*, va a la cárcel o al destierro porque aquello es verificar labor revolucionaria. Pero no es esto solo. Entre nosotros el escalafón es una mentira. Un maestro sin *palancas*, sin influjos y sin amigos, puede podrirse en el campo, en tanto que el arribista escala las alturas profesionales. Además, por otro lado, no existen locales para escuelas, como tampoco al maestro se le atiende como a hombre.

Pero sea de esto lo que fuere, si todo lo dicho encerramos en un paréntesis, si nos revestimos de optimismo ante la virtualidad de la idea y del espíritu, no negaremos la eficacia de la escuela para la solución del problema del indio, si en colaboración con medidas y principios de otro orden, se la aplica racional y sinceramente.

Mas para esto, sería del caso que se comience cambiando el sentido de la escuela ecuatoriana, dirigiéndola hacia la creación de un mundo nuevo; haciéndola como quería Dewey, genética, funcional y social... Pues, en verdad, según lo anotaba Fernando Chaves, al indio más le importa su tierra, su campo y su modo de cultivarlo, que el aprendizaje de abecedarios y de firmas.

Es por esto, quizá como observaban Sáenz y Chaves, que la escuela ecuatoriana debería ser transformada en un laboratorio donde se enseñe una historia tónica que exalte las virtudes de la raza y una cívica que exalte sus derechos; una geografía con vista a la geografía comercial e industrial; que en lo práctico se enseñe al indio agricultura y pequeñas industrias, que se desanalfabetice y se le informe sobre asuntos nacionales y extranjeros; que se le enseñe a cuidar de su propia vida y de la de su prole; y que, por fin, se le enseñe, junto con la técnica de acrecentar su parcela. La de defenderla de todos los ataques en la lucha por la vida.

Pues, de lo contrario, la escuela de *primeras letras*, la simple escuela de los blancos, aislada y sola, no producirá efectos de ninguna clase, como indican, con elocuencia, no pocos ejemplos de la vida cotidiana. Los casos aducidos

como pruebas de la eficiencia de las escuelas internados por Puig Causarancg y Lipschutz, no hacen otra cosa que confirmar la tesis de que no es suficiente enseñar a leer y a escribir para resolver el problema del indio... Ya en líneas precedentes manifestamos las dificultades de los internados indígenas de acuerdo con la tesis de José Carlos Mariátegui; tesis esta que la confirmaremos con las siguientes palabras de Willard W. Beatty, un sincero maestro norteamericano, miembro del "The National Indian Institute": "Durante mucho tiempo el número de indios residentes en los internados no fue lo suficientemente grande como para ejercer mucha influencia sobre la masa de la población india, y pronto la experiencia demostró, y ha continuado demostrándolo, que los muchachos indios separados de sus hogares, y educados en internados dirigidos por blancos, ni asimilan fácilmente los modos de ser de estos, ni se desligan de sus hogares y familias. También ha probado la experiencia que, cuando estos muchachos regresan a sus casas, prácticamente se ven obligados a adoptar los métodos de vida indios, diferentes de los que han aprendido en la escuela, si quieren que les acepten sus familias y que les sea permitido tomar parte en la vida comunal"... Y continúa Beatty: "Mucha gente ha atribuido esto a una perversión de la naturaleza del indio, sin darse cuenta que las reacciones de los muchos indios y de sus padres no son diferentes de las que tendrían muchachos y padres blancos en una situación semejante".

Es así como la escuela indígena debería cambiar el rumbo de forma radical. Y, aparte de dirigirse exclusivamente al niño, la escuela rural debería abrazar a toda la comunidad en donde se halle ubicada: debería ser el centro de donde surjan todas las actividades de esta, como asimismo, el centro a donde converjan o se reviertan todas sus fuerzas y sus anhelos. Y, como ejemplo de esta escuela, aun prescindiendo de los clásicos tipos mexicanos, tenemos los elocuentes de norte y sur América: las escuelas vocacionales y diurnas de Estados Unidos y, sobre todas las cosas, Warisata, laya por todos amada escuela boliviana del profesor Elizardo Pérez.

Pero todo esto ocurre porque no basta para resolver uno de los aspectos del problema aborigen, cambiar artificialmente el ambiente social del niño indio, como sucede con las escuelas internados; pero todo sucede, porque es necesario crear un ambiente natural, estable y humano para todos: porque cuando la escuela no es de la comunidad, ni esta de aquella, el niño indio, que sale de los internados, libre en manos de Dios, se convierte pronto en el peor azote de sus propios hermanos de sangre.

CONVENIO DE COOPERACIÓN CIENTÍFICA ENTRE EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA Y LA CONFEDERACIÓN DE NACIONALIDADES INDÍGENAS DEL ECUADOR (CONAIE)

Conste por el presente instrumento, la celebración del Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador-CONAIE, al tenor de las siguientes cláusulas.

PRIMERA.- COMPARECIENTES.-

Comparecen por una parte, el Arq. Alfredo Vera, Ministro de Educación y Cultura; y, por otra parte, el señor Cristóbal Tapuy, Presidente de la CONAIE, para celebrar el presente Convenio de Cooperación Científica.

SEGUNDA.- ANTECEDENTES.-

1. Históricamente el sistema educativo implementado en el país, no corresponde a la realidad socio-económica y cultural del pueblo ecuatoriano. Más grave aún, cuando este sistema educativo es atentatorio a los intereses de las nacionalidades indígenas, por cuanto no considera su especificidad social y cultural en la que debe fundamentarse la educación que se imparte dentro de ella.

   - La concepción, los planes, los programas, la lengua y los recursos didácticos no responden a las necesidades socio-educativas de las comunidades indígenas.

   - La desconexión y desarticulación de los contenidos educativos, con la realidad social y cultural de la comunidad ha profundizado el desvinculamiento entre la escuela y la comunidad.

- Existen contradicciones entre las regulaciones de la administración escolar y las actividades sociales y económicas de las comunidades, así como, discrepancias de pensamiento y concepción del mundo entre el profesor hispano y el niño indígena.
- Esta situación ha causado un alto-porcentaje de ausentismo y deserción escolar en la comunidad indígena, dando lugar al permanente incremento del analfabetismo. Hecho que ha provocado también la masiva migración del campo a la ciudad, dando como resultado una profunda descomposición social de las comunidades.

2. La Constitución Política del Estado establece las garantías necesarias al disponer lo siguiente:

"Art. 1.- Idioma oficial es el castellano. El quichua y las demás lenguas forman parte de la cultura nacional".

"Art. 27- En los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utilizará como lengua principal de educación el quichua o la lengua de la cultura respectiva; y, el castellano como lengua de relación intercultural".

3. Las organizaciones indígenas han venido desarrollando programas de Educación Bilingüe Intercultural bajo diversas modalidades, los mismos que están dando buenos resultados. Además, las nacionalidades indígenas han conformado un equipo interdisciplinario para la investigación científica de las diferentes lenguas y culturas indígenas del Ecuador.

TERCERA.- OBJETO DEL CONVENIO.-

1.- El presente Convenio tiene por objeto establecer la responsabilidad del MEC y la participación de la CONAIE para el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe.

2.- Promover el desarrollo integral de los pueblos indígenas tomando en cuenta sus conocimientos y prácticas sociales.

3.- Recuperar y fortalecer el uso de las distintas lenguas indígenas en todos los ámbitos de la ciencia y de la cultura.

CUARTA.- RESPONSABILIDADES DE LA CONAIE:

1.- Asumir la coordinación de las comunidades indígenas donde la CONAIE tiene influencia para el desarrollo de la Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño" en su modalidad Intercultural Bilingüe, obligándose a buscar la participación de las mismas a fin de que el MEC pueda

ofertar la alternativa de alfabetización en quichua y demás lenguas que utilicen las comunidades. Igualmente la CONAIE colaborará en la preparación de material didáctico para dicha campaña, el cual deberá ser aprobado por el MEC, antes de su impresión.

2.- Cooperar en la capacitación que ejecute el MEC al personal indígena para manejo de los materiales didácticos elaborados por la CONAIE.

3.- Seleccionar a los investigadores para el equipo interdisciplinario que la CONAIE utilizará en las tareas a ejecutar, personal que será calificado por la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe.

4.- Sugerir el cambio de personal indígena bilingüe que pertenezca a la CONAIE en los programas del MEC, con causas que ameriten, cuando no respondan a los intereses de las comunidades beneficiarias.

5.- Difundir los resultados de las investigaciones, avances pedagógicos en el campo de la educación intercultural bilingüe a nivel nacional.

6.- Presentar al MEC, a través de la DINEIB informes trimestrales del avance de las labores de investigación y producción de materiales.

7.- Participar en la planificación, ejecución, seguimiento y elaboración de los programas de educación Intercultural Bilingüe, cuando el MEC lo requiera.

8.- Participar en la organización de eventos relacionados con la educación intercultrual bilingüe, en los cuales el MEC solicitará colaboración de la CONAIE.

QUINTA.- Corresponde a la CONAIE las siguientes actividades, en coordinación con el MEC:

1. Elaborar material didáctico para tres ciclos de la primaria de niños bilingües quichua-castellano;

2. Elaborar material didáctico para los seis grados de la primaria de niños bilingües quichua-castellano, con la participación de delegados del proyecto EBI.

3. Elaborar material didáctico en lengua materna para la educación media bilingüe de conformidad al currículo que establezca el Ministerio de Educación.

4. Elaborar material didáctico en las otras lenguas indígenas para los tres primeros grados de la primaria bilingüe y para la alfabetización bilingüe.

5. Elaborar material didáctico de difusión y promoción de la educación bilingüe: afiches y folletos.

6. Elaborar instrumentos apropiados para la enseñanza del cálculo en lenguas indígenas: taptanas.

SEXTA.- OBLIGACIONES Y ACTIVIDADES DE LA CONAIE EN EL PRIMER AÑO

1. Elaborar una cartilla de alfabetización bilingüe quichua-castellano de adultos en las áreas de lecto escritura y matemáticas en lengua materna y castellano como segunda lengua.
2. Elaborar el libro: El quichua del Ecuador a fines del siglo XX, incluyendo los campos fonológicos y morfológicos, sintáctico.
3. Elaborar una propuesta de material didáctico para el segundo nivel de post-alfabetización.
4. Elaborar un manual de metodología de la Educación Bilingüe, para los maestros bilingües.
5. Elaborar conjuntamente en el proyecto EBI los libros del primer grado de la primaria: lecto escritura y matemáticas.
6. Elaborar dos folletos de promoción de la Educación Bilingüe.
7. Elaborar afiches de promoción de la Educación Bilingüe.
8. Elaborar una cartilla de alfabetización en lengua chapalaachi.
9. Planificar la elaboración de material didáctico para el primer grado en lengua a'ingae.
10. Elaboración de tres taptanas, una adaptada para la enseñanza de la escritura de los números, una para la enseñanza de suma y resta y la otra para la enseñanza de la multiplicación y la división.
11. Recopilar dos mil palabras para el diccionario general del quichua.
12. Seleccionar dos mitos de cada una de las lenguas indígenas: shuar, quichua, tsafiqui, chalapachi, paicoca, weotiriro y a'ingae para ser ilustradas con imágenes y aplicados al desarrollo de la lectura de imágenes.

SÉPTIMA.- RESPONSABILIDAD QUE CORRESPONDEN AL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA.

1. Proporcionar a la CONAIE, las facilidades necesarias a fin de que cumpla sus labores de investigación, elaboración de materiales y participación en el seguimiento y evaluación de los programas de Educación Bilingüe.
2. Imprimir los materiales didácticos elaborados por el equipo de investigación de la CONAIE, que a juicio del MEC sean considerados necesarios, con cargo al presupuesto del Estado.

3. Receptar las sugerencias de cambio del personal que pertenezca a la CONAIE por causas que ameriten.

OCTAVA.- RESPONSABILIDADES DE LAS PARTES.- Para la ejecución del programa, se conformará una comisión mixta MEC-CONAIE, a nivel central y provincial, con el fin de planificar, ejecutar, realizar el seguimiento y evaluación del mismo; por las demás actividades culturales y educativas la CONAIE, coordinará con las respectivas dependencias del MEC, encargados de la educación indígena.

NOVENA.- PRESUPUESTO Y FORMA DE PAGO.- Al iniciar la aplicación de este Convenio la asignación presupuestaría será signada de los fondos generales de la Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño". En el futuro el MEC hará constar en sus proformas presupuestarias los valores financieros que permitan el cumplimiento de este Convenio. El presupuesto comprenderá recursos para la investigación, elaboración de materiales, el equipamiento, formación de personal especializado y gastos de movilización y subsistencia para los trabajos de campo.

La CONAIE entregará un presupuesto general, el mismo que deberá ser aprobado por el MEC: Allí se fijarán las fechas y los montos en que se entregarán los aportes económicos que asignará el MEC, así como los materiales y labores que se compromete a cumplir la CONAIE dentro del período que no deberá ser menor de 3 meses ni mayor de 6 meses.

Se asignará la cantidad de SETENTA Y UN MILLONES DE SUCRES S/. (71'000.000,oo) entregados en la siguiente forma

hasta S/. 35'000.000 al inicio del Convenio;

hasta S/. 18'000.000 según avance porcentual del trabajo; y,

hasta S/. 18'000.000 contraentrega del trabajo del primer año.

Los fondos del presente Convenio serán asignados a la Dirección Nacional de Educación Indígena, organismo que autorizará los desembolsos correspondientes materia del presente contrato, previo el cumplimiento de los requisitos legales determinados por los organismos de control del Estado ecuatoriano.

La CONAIE será responsable entre el Estado ecuatoriano por el uso adecuado de los recursos que se inviertan para los fines señalados en este Convenio.

DÉCIMA.- DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL Y MATERIAL

1. Los bienes materiales adquiridos por la CONAIE, con fondos de este Convenio serán de propiedad del Ministerio al finalizar el mismo y quedarán en

comodato por 50 años en favor de la CONAIE de acuerdo con lo prescrito por el Reglamento General de Bienes del Sector Público.

2. La producción intelectual para la publicación de materiales resultantes al amparo de este convenio, serán de propiedad del Ministerio y la CONAIE.

DÉCIMA PRIMERA.- DURACIÓN DEL CONVENIO.-

El presente Convenio tendrá la duración de seis años, a partir de la suscripción de este instrumento. En caso de que alguna de las partes no manifestara por escrito el deseo de no renovarlo, el convenio será automáticamente renovado por igual período, para lo cual se tomarán las debidas provisiones presupuestarias para cada ejercicio económico.

DÉCIMA SEGUNDA.- CLÁUSULA DE FINIQUITO.-

Siendo este convenio de carácter eminentemente técnico-pedagógico, los recursos destinados a su financiamiento no podrán ser dedicados a ninguna otra actividad, menos aún de carácter político partidista. En caso de incumplimiento de esta disposición, la parte afectada, esto es el MEC o la CONAIE podrán dar por concluido el presente Convenio.

Automáticamente se suspenderán egresos y ninguna de las partes tendrá derecho a reclamar indemnización o compensaciones por la aplicación de la presente cláusula de finiquito.

Para constancia firman las partes, en la ciudad de Quito, a 10 de noviembre de 1989.

Alfredo Vera
Ministro de Educación y Cultura

Cristóbal Tapuy
Presidente de la CONAIE

REGISTRO OFICIAL NO. 918
20 DE ABRIL DE 1992

Nº 150

CONGRESO NACIONAL

EL PLENARIO DE LAS COMISIONES LEGISLATIVAS

Considerando

Que el artículo 27 de la Constitución Política de la República dispone que en los sistemas de educación que se desarrollen en las zonas con predominante población indígena, se utilizará como lengua principal de educación el quichua o la lengua de la comunidad respectiva y el castellano, como lengua de relación intercultural;

Que mediante Decreto Ejecutivo No. 203 del 9 de noviembre de 1988, publicado en el registro Oficial No. 66 del 15 de los mismos mes y año se crea la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, encargada de la planificación, organización, dirección, control, coordinación y evaluación de la educación intercultural bilingüe en los subsistemas escolarizados; y,

Que es necesario que la Ley de Educación norme la administración y la ejecución de la educación intercultural bilingüe.

En ejercicio de sus facultades constitucionales, expide la siguiente:

LEY REFORMATORIA A LA LEY DE EDUCACIÓN

Art. 1.- En el artículo 4, agrégase el inciso siguiente:

"En el sistema educativo nacional se garantiza la educación Intercultural Bilingüe que, asimismo, comprenderá dos subsistemas:

a) El escolarizado; y,

b) El no escolarizado".

Art. 2.- Añádase el artículo 28, el siguiente inciso:

"La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, especializada en culturas y lenguas aborígenes, funcionará como una organización técnica, administrativa y financiera descentralizada, tendrá su propia estructura orgánico-funcional, que garantizará la participación, en todos los niveles e instancias de la administración educativa, de los pueblos indígenas, en función de su representatividad".

Art. 3.- Sustitúyase el texto del artículo 43, por el siguiente:

"En las construcciones escolares de las zonas rurales se tendrá en cuenta las característica socio-culturales y arquitectónicas de la comunidad. Las necesidades de vivienda para los maestros y los servicios para la promoción social y cultural podrán llevarse a cabo con la participación de los organismos del Estado y de la comunidad".

Art. 4.- A partir del presente año, se hará constar en el Presupuesto General del Estado, el presupuesto Especial para el funcionamiento de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

DISPOSICIÓN TRANSITORIA: El Presidente de la República en el plazo constitucional correspondiente, dictará la reforma al reglamento de la Ley de Educación de acuerdo con lo dispuesto por esta Ley.

ARTÍCULO FINAL.- La presente Ley entrará en vigencia a partir de su publicación en el Registro Oficial y sus disposiciones prevalecerán sobre cualquiera otras, generales o especiales, que se le opongan.

DOCUMENTOS TÉCNICOS

ACTAS DE LAS REUNIONES PARA LA UNIFICACIÓN DE LA ORTOGRAFÍA DE LA LENGUA QUICHUA (extracto)

5 DE MAYO DE 1980

Se inicia la primera reunión explicando los objetivos del trabajo y estableciendo como problema de estudio prioritario el análisis del alfabeto escogido por las organizaciones y representantes de comunidades indígena en el seminario llevado a cabo del 14 al 18 de abril de 1980 en el campamento "Nueva Vida" (La Merced).

Se determina la metodología de trabajo consistente en lo siguiente:

1.- Presentación de las posibilidades de selección de signos vocálicos y consonánticos de acuerdo con los diferentes dialectos de la sierra y del oriente.

2.- Presentación de ejemplos ilustrativos de cada caso.

3.- Discusión de los criterios de selección (frecuencia de uso, grado de dificultad ortográfica a nivel de palabra y de partícula, antigüedad de pronunciación).

4.- Selección de los signos en los casos más obvios.

5.- Postergación de la selección en los casos de mayor conflicto para revisión en una reunión de revisión.

6.- Discusión final, revisión y resumen.

Como criterios básicos, y con el objeto de no perder de vista los objetivos, se concretan los siguientes puntos:

1.- Respetar la decisión política de unificación de la escritura para todos los dialectos, tanto en la sierra como en el oriente, y

2.- Tener en cuenta, fundamentalmente, que el sistema ortográfico va dirigido a los analfabetos que son los que van a estar involucrados más directamente en el manejo de un nuevo código de comunicación, la escritura.

Los casos analizados en la primera reunión son los siguientes:

Grafemas	Ejemplos	Selección
a/i	pit̲a̲c, pit̲i̲c	a
a/u	urcum̲a̲n, urcum̲u̲n	a
i/y	y̲a̲y̲cuna, y̲a̲i̲cuna, i̲a̲i̲cuna, i̲cuna	i/y
h/g/0	h̲uag̲ua, g̲uag̲ua, u̲au̲a	h
r/rr	ru̲rana, ru̲r̲rana	r[1]
l/r	l̲ul̲un, ru̲ru̲n	l
l/ll/sh/ch	al̲cu, all̲cu, ash̲cu, ach̲cu	ll[2]
l/ll/zh	mil̲ma, il̲ma, mil̲ma, mill̲ma, mizhma	ll[3]
ñ/y/ll	manñ̲a, many̲a, manll̲a, may̲an	?[4]
m/n	cam̲pac, can̲pac	n
ts/ch/s	t̲sini, c̲hini, s̲ini	ts

6 DE MAYO DE 1980

Se da inicio a la reunión continuándose con el análisis de las posibilidades de escritura en los casos siguientes:

1 "rr" no consta en el abecedario del Seminario.

2 Corresponden a variantes fonéticas de "ll" en posición final de sílaba, razón por la que pueden ser tratados conjuntamente.

3 Idem.

4 Se posterga la selección.

5 Se representan con signo "sh" por ser variantes de un mismo fonema que pueden ser tratados conjuntamente.

Grafemas	Ejemplos	Selección
ch/chi/sh	achca, achica, ashca	ch
ch/zh	canchu, canzhu	ch
sh/s	mashcana, mascana	sh[5]
zh/z	mazhna, mazna	sh[6]
b/h/0	bira, huira, ira	hu
t/ch	tiuca, chuca (aspiración)	t[7]
f/p	fichana, pichana (aspiración)	p[8]
j/c	juru, curu (aspiración)	c[9]
j/qu	jipa, quipa (aspiración)	qu[10]

7 DE MAYO DE 1980

Se procede a discutir las variantes c/j, p/b, t/d, c/g, y qu/gu. En el primer caso (c/j) la variante se produce para indicar la acción continuativa del verbo; aparentemente, se da un 50% de frecuencia con cada sonido. Se deja este caso para consulta con representantes del sur de la Sierra.

En los casos restantes se presentan diversas posiciones:

1.- Ya hay material escrito con todo estos signos p, (b, t, d, c, q, g) y debe respetarse lo existente.

Opiniones:

- Los signos b, d, g, provienen del sistema ortográfico del castellano. En Quichua no hay oposición entre p/b, t/d, c/g, ni entre qu/gu, como sucede en castellano (perro/berro, tos/dos, cama/gama), por lo tanto, no son necesarios.
- La frecuencia de p, t, c, es mayor que la de b, d, g.

---

6 Idem.

7 Tiene, además una variante aspirada (oclusiva) eliminada en el seminario. En estos casos se ha empleado el signo correspondiente a los sonidos no aspirados (oclusivos no aspirados).

8 Idem.

9 Idem.

10 Idem.

- En todo caso, el problema es menor que con otros signos: "p" solo tiene la variante "b", "t" solo "d" y "c" solo "g".

2.-El problema de estos signos debe ser tratado dentro del contexto de la lengua quichua.

Opiniones:

- Los signos b, d, g provienen del sistema ortográfico del castellano. En quichua no hay oposición entre p/b, t/d, c/g ni entre qu/u como sucede en castellano (perro/berro, tos/dos, cama/gama), por lo tanto, no son necesarios.

- La frecuencia de p, t, c es mayor que la de b, d, g.

- En todo caso, el problema es menor que con otros signos: "p" solo tiene la variante "b", "t" solo tiene "d", y "c" solo "g".

  El signo "ll" tiene un mayor número de variantes: "l", "ll", "sh", "zh", "s", "z", lo que en realidad constituye un problema más complicado.

- Debe incluirse en el análisis el problema de las partículas funcionales que tienen mayor tendencia a mantener los sonidos p, t, c. El hablante tiene conciencia gramatical y la alternancia de su escritura, de acuerdo con la posición de los sonidos en la palabra, puede crear muchas dificultades.

- Los cambios de p, t, c, están determinados por el contexto fonológico por lo que el hablante puede pronunciar "normalmente" el sonido alterno sin necesidad de mayores análisis. Este fenómeno se produce en todas las lenguas.

Con estas consideraciones se analizan los casos indicados de acuerdo con lo siguiente:

Grafemas	Ejemplos	Selección
c/j	micucuni, micujuni	?
p/b	panpapi, panbapi, panbabi	?
t/d	tantata, tandata, tandada	?
c/g	cancunaca, cancunaga, cangunaga	?

Se posterga la decisión para el día siguiente.

8 DE MAYO DE 1980

Se inicia la reunión retomándose el análisis de los casos anteriores y llegándose a las siguientes conclusiones:

Grafemas	Ejemplos	Selección
c/j	mi̲cu̲cuni, mu̲cu̲juni	c
p/b	pa̲npa̲pi, pa̲nba̲pi, pa̲nba̲bi	p
t/d	ta̲nta̲ta, ta̲nda̲ta, ta̲nda̲da	t
c/g	ca̲ncunaca, ca̲ngunaca, ca̲ngunaga	c
qu/gu	canqui, cangui	qu

Se decide dejar los signos b, d, g, para posición inicial de palabra en préstamos del castellano, y se procede a la revisión de lo seleccionado y al estudio de los casos no definidos anteriormente.

Grafemas	Ejemplos	Selección
ñ/y/l	manña, manya, manlla	ñ
ch/zh/(ll)	puncha, punzha, (punlla)	ll

Se procede a la revisión de las selecciones y a la determinación del sistema ortográfico general llegando a las siguientes conclusiones:

Grafemas	Reglas ortográficas
1.- «a»	En todos los casos en que aparece normalmente en la pronunciación, además de aquellos en los que se produce la alternancia a/i a nivel de partículas (tac/tic, pash/pish) y la alternancia a/u (man/mun, manta/munta, pac/puc).
2.- «i»	En todos los contextos excepto en posición inicial de diptongo (misi, pai).
3.- «y»	En posición inicial de sílabas antes de a y u (yaya, yuyu).

Grafemas	Reglas ortográficas
4.- «u»	En cualquier posición (uma, cuna, churu) excepto en las partículas que tienen la alternancia a/u (manta/munta, man/mun, pac/puc).
5.- «h»	Antes de diptongos que comienzan por "u" (huahua, huira, jahua).
6.- «r»	En cualquier posición (runa, caru, pirca).
7.- «l»	En posición inicial de sílaba en algunas palabras ya establecidas (lulun).
8.- «m»	En cualquier posición, excepto antes de consonante bilabial (mama, quimsa, camcha).
9.- «n»	En cualquier posición (nanai, panpana, tanta, canca).
10.- «ñ»	En cualquier posición (ñaña, manña).
11.- «ts»	En cualquier posición cuando existe la alternancia ts/ch/sh (tsahuar)
12.- «ch»	En posición intermedia cuando existe la alternancia ch/chi/sh (achca, pichca) y después de "n" cuando existe la alternancia ch/zh (canchu)
13.- «sh»	En cualquier posición y cuando existe la alternancia sh/z, zh/z (shushuma, mashcana, mashna, paipash, ishcai).
14.- «s»	En cualquier posición (sisa, caspi).
15.- «z»	En cualquier posición (zanpu, cuzu) y cuando hay alternancia z/dz (zas)
16.- «j»	En posición inicial de palabra (jatun, junpi)
17.- «ll»	En cualquier posición cuando hay alternancia entre l/ll/ch/sh/zh, (allcu, millma, punlla).
18.- «c»	Antes de "a" o de "u" (cara, cuna) y en cualquier otra posición (pactana, mishic, carca, cancunaca). También cuando existe la alternancia c/j y sonido oclusivo, velar, aspirado (curu, catuna) y c/j (micucuni).

Grafemas	Reglas ortográficas
19.- «qu»	Antes de "i" (quipi, maqui) y en cualquier otra posición (micunqui). También cuando existe la alternancia qu/j y sonido oclusivo, velar aspirado (quipa).
20.- «ƫ»	En cualquier posición (tantata) y cuando existe la alternancia t/ch y sonido dental aspirado (tiuca).
21.- «p»	En cualquier posición (panpa), y cuando existe la alternancia f/p y sonido bilabial aspirado (panca).
22.-«b»/«d» /«g»/«f»	En posición inicial para aquellas palabras procedentes del castellano.

Notas:

1.- No constan "dz" por ser de muy baja frecuencia, ni "zh" por estar restringidas a un mínimo número de palabras en el Sur, y por presentar excesivo conflicto con otros fonemas.

2.- Se ha usado la notación de la escritura común para facilitar la comprensión del texto.

Se considera este sistema ortográfico como la base para la alfabetización actual sujeta a correcciones luego de un período de experimentación con la participación de los primeros alfabetizadores.

Firma la Comisión integrada delegados de la Oficina de Alfabetización Nacional del Ministerio de Educación (Luis Verdesoto, Gonzalo Olmedo, Daisy Bolívar Tapui, Pascual Cerda, Luis de la Torre) del Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) de la PUCE (Consuelo Yánez Cossío, Luis Macas, Luis Montaluisa) y de organizaciones indígenas evangélicas (Manuel Naula), y se anexa un cuadro con la razón de la selección de cada signo.

ACTAS DE LAS REUNIONES PARA ANALIZAR LOS DIFERENTES MÉTODOS DE ALFABETIZACIÓN EN LENGUA QUICHUA (extracto)

MAYO 12 DE 1980

Análisis de los distintos métodos de alfabetización en lengua quichua que ha sido posible obtener:

1.- "Runa Shimita Yachajuna" I y II, Instituto Interandino de Desarrollo, Imbabura, Tungurahua

- Este material no contempla criterios de unificación de la lengua quichua pues está diseñado para dialectos específicos.
- El vocabulario es muy limitado y referente solo a situaciones domésticas.
- Se emplean verbos con significación estática que fuera de contexto resultan no gramaticales.
- Los contenidos convergen, mayormente, en situaciones de "comida" desvirtuando la realidad del mundo quichua.
- Las frases que utilizan son muy limitadas tanto en forma como en contenidos. Se excluye toda referencia a la problemática social con una abierta actitud de indiferencia. Hay ausencia total de contenidos motivadores.
- Presenta un enfoque parcializado de la sociedad nacional.
- Las ilustraciones presentan solamente actividades cotidianas y los personajes aparecen social y culturalmente deformados.

- Algunas ilustraciones presentan, sutilmente, una política de control de la natalidad.
- Las imágenes tienen únicamente una función ilustrativa muchas veces ambigua y propicia a la discriminación social.
- Conciben la enseñanza como algo automático sin ninguna posibilidad de análisis, tendiendo a la memorización constante de elementos de vocabulario.
- No hay una progresión para la enseñanza de palabras y no llega a la sistematización del aprendizaje.
- No contiene ejercicios de adiestramiento como tampoco de reforzamiento y fijación.
- El tipo de grafía (semi-impresa) es de uso restringido en nuestro medio.
- No se encuadra dentro de los planteamientos del Plan Nacional de Alfabetización.
- No da posibilidades para una pedagogía participativa, creativa ni crítica.
- Sería más utilizable, en todo caso, para semi-analfabetos que para analfabetos.

Conclusiones: Este material no es utilizable en ninguna comunidad por adolecer de fallas pedagógicas, socio-culturales y técnicas, y por estar fuera de la filosofía del Plan Nacional de Alfabetización.

2.- "Anamanta", Instituto Lingüístico de Verano, Chimborazo

- No contempla la unificación de la lengua quichua, pues se basa solamente en el dialecto de Chimborazo.
- Las ilustraciones son estéticamente muy buenas, pero sirvan solamente como tales. Presentan situaciones individualistas que no concuerdan con la realidad de las comunidades. Omiten la presentación de situaciones correspondientes a la realidad socio-económica de los grupos
- Excesivo uso de color y de colores.
- Excesiva importancia al dibujo. No hay proporción entre el tamaño de los dibujos y de las letras que casi llegan a desaparecer por el peso de las ilustraciones.
- La temática se centra en el asunto alimenticio (comida).
- No incluye ejercicios de adiestramiento.

- Presenta la alfabetización como un hecho aislado sin conexión con otros factores sociales y políticos.
- Presenta solamente una imagen localista de la sociedad.
- Llega solamente al análisis de vocales excluyendo las consonantes sin ninguna razón aparente.
- Solo usa descomposición silábica sin ninguna sistematización.
- Es solamente material de lectura. No hay ningún ejercicio para la enseñanza y práctica de la escritura cuando el proceso debe ser complementario. Rompe el proceso percepción-producción.
- La edición es demasiado costosa para el país.
- El material no está de acuerdo con el Plan Nacional de Alfabetización.

Conclusiones: Este material debería ser reorientado en todos sus contenidos, presentación y metodología, por lo tanto no puede seguir siendo utilizado.

3.- "Ñuca Yachajunata Munani", Dirección Provincial, Imbabura

- Introduce simultáneamente todo tipo de letra sin ninguna sistematización: cursiva, semi-impresa, impresa, tanto en mayúsculas como en minúsculas.
- El vocabulario es en un gran porcentaje castellano.
- Se emplean simultáneamente frases, palabras y sílabas en quichua y en castellano. Método de traducción literal.
- Emplean el método silábico basado en el castellano.
- El quichua aparece como puente para pasar al castellano.
- Tiene un enfoque escolarizado. Considera al adulto como a un niño.
- Las frases no parten de una realidad vivencial, pues llevan contenidos muy simplistas y superficiales.
- Muchos de los contenidos orientan a la entrada en la sociedad de consumo y al fomento de la emigración.
- Las ilustraciones enfocan situaciones de la ciudad.
- No plantea ninguna posibilidad de mejora, por el contrario, fomenta la desvalorización cultural.

- No hay sistematización en el proceso de escritura, que es concebida como una simple graficación.
- No hay un sistema de progresión de la enseñanza.
- Emplea como base el método silábico del castellano.

Conclusiones: Pese a haber realizado un esfuerzo, se observan vacíos de carácter pedagógico, metodológico y lingüístico. Las cartillas demuestran haber sido hechas al azar sin ninguna investigación previa, por lo cual, se considera que este material no puede ser aplicado.

MAYO 13 DE 1980

4.- "Quichua Yachana", Angel Yuquilema y Pedro Bahua, Chimborazo

El señor Yuquilema, hace una presentación oral del método, que se resume en los siguientes datos:

- Parten de una lámina para reflexión sobre el problema que se presenta. De ahí derivan frases que sintetizan en una palabra clave, p.e. "yacu". Se compara esta palabra con otras que tienen la misma sílaba inicial, p.e. "yaya".
- Se descomponen las palabras en sílabas y se llega a aislar solamente las vocales. Se emplea el método silábico y dibujos para ver las semejanzas.
- Emplean el mismo material para niños y para adultos, introduciendo el castellano a mediados del primer ciclo con los adultos.
- Siguen el calendario escolar.
- Este material no pudo ser analizado por no disponer de las cartillas respectivas. Sin embargo, parece tener la misma base de los métodos anteriores y consecuentemente las mismas fallas, tanto a nivel pedagógico, como metodológico y lingüístico. Se pudo revisar muy brevemente, una cartilla de formato y contenido similar a las anteriores.

Conclusiones: Se requeriría disponer del material completo para un análisis más concreto y objetivo.

Posteriormente, asisten los señores Turner y Underwood del Instituto Lingüístico de Verano. Hacen una exposición de su filosofía y de parte del material

para la educación de niños, que es suspendida por estar fuera de los objetivos de la convocatoria.

El I.L.V., no tiene material para alfabetización de adultos, ocasionalmente emplean las cartillas de niños con este propósito.

MAYO 14 DE 1980

5.- "Gulpi Yachakunata munanchik", Núcleo de Educación y Desarrollo Rural, Rumipamba, Imbabura

- Contiene graves errores gramaticales en quichua como también algunos en el texto castellano.
- Excesivo uso de términos de castellano, en sustitución de sus equivalentes quichuas que se encuentran en uso.
- Empleo simultáneo de letra cursiva y semi-impresa, sin ninguna sistematización.
- Emplea el sistema de traducción literal de las frases: quichua-castellano.
- Parte del quichua como puente para desembocar en la castellanización y en la aculturación.
- Carece de estructura conduciendo a una simple memorización sin posibilidades de análisis.
- Concibe la escritura como algo mecánico.
- La letra es demasiado pequeña para iniciar la enseñanza.
- Las ilustraciones son muy superficiales y sin ningún contenido.
- Carece de ejercicios de adiestramiento.
- Los contenidos no enfocan ninguna realidad ni problema social.

Conclusiones: Por no contar con un sistema metodológico, este material resulta totalmente inaplicable.

6.- "Ñukanchij Pudinchij", Unidad de Educación para el Desarrollo, Chimborazo

- Este material no contempla el criterio de unificación.
- Contiene una cantidad excesiva de vocablos españoles, cuando existen sus equivalentes en quichua.

- Las palabras generadoras no concuerdan con la mentalidad adulta.
- El material induce a la memorización, sin posibilidades de un análisis crítico.
- Parte de palabras aisladas que conducen a la ambigüedad de interpretación y consecuentemente, a la disgregación de una posible discusión.
- La metodología se centra en las palabras sin llegar a la descomposición en sus elementos mínimos.
- Automatiza el proceso de aprendizaje de sílabas, por no haber sistematización.
- Emplea el quichua como puente para llegar a la castellanización conduciendo, por lo mismo a la integración, desconociendo los valores culturales.
- Parte del material de alfabetización en castellano.
- Los contenidos son más adecuados para los niños, que para adultos.
- Carece de ejercicios de pre-aprendizaje.
- Deja espacios para que los alumnos hagan sus propios dibujos sin haber presentado ningún tipo de metodología para la enseñanza de la lectura de imágenes.
- Carece de ejercicios de reforzamiento y fijación.
- Concibe la escritura como una simple graficación por la ausencia de sistematización.

Conclusiones: Esta cartilla se orienta a la memorización de palabras sin ninguna relación con las situaciones reales ni del adulto analfabeto ni de la sociedad, limitando así, la toma de conciencia de los problemas, por lo que, se considera que este material es inadecuado para su aplicación.

7.- "Kaimi Ñukanchic Shimi". Convenio MEC-PUCE, Quito

- Este material está orientado hacia la unificación de la lengua y del pueblo quichua.
- Contiene una temática referente a problemas socio-económicos de interés y se identifica con la situación de los marginados.
- Demuestra tener un sistema para la enseñanza de lectura y escritura.
- Contiene ejercicios de adiestramiento para los adultos.

- Las frases, sin embargo parecen un tanto desligadas de las imágenes.
- Se requiere una mejora de contenidos e imágenes.

Conclusiones: Este material puede ser empleado como base para la preparación de una nueva versión. Deben tomarse en cuenta todos los aspectos positivos para la elaboración de una metodología general para el país.

MAYO 15 DE 1980

Se procede al análisis de los textos para la enseñanza de matemáticas.

8.- "Kaimi Ñukanchik Iupai", Convenio MEC-PUCE, Quito

- Este material denota tener buenas bases investigativas.
- Puede ser aplicado en la alfabetización con la corrección de la ortografía..

9.- "Cuentanata Yachajuna", Instituto Interandino de Desarrollo, Imbabura

- Corresponde a una traducción del material de castellano para primaria "A jugar con los Números".
- No es aplicable en Quichua.

CONCLUSIÓN GENERAL

Se decide utilizar como base de la alfabetización quichua, los materiales "Kaimi Ñukanchik Iupai" y "Kaimi Ñukanchik Shimi" del convenio MEC-PUCE, y elaborar una nueva versión con las debidas correcciones ortográficas y la mejora de contenidos, con la participación del Promotor Nacional, los Coordinadores Nacionales para Quichua y el personal del convenio MEC-PUCE.

Firman como delegados del Ministerio de Educación Bolívar Tapuy, Pascual Cerda, Luis De la Torre y Gonzalo Olmedo; como representantes de la PUCE Consuelo Yánez Cossío y Rosa Vacacela; y Manuel Naula por los indígena evangélicos.

---

* Montaluisa Luis, La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador DINEIB, Quito, 1990.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ECUADOR*

Luis Montaluisa

INTRODUCCIÓN

Mientras caminamos hacia el año dos mil también marchamos hacia la interculturalidad de los pueblos del Ecuador y América.

La educación bilingüe por sí sola no determina el cambio de relaciones y actitudes entre los pueblos y las personas, pero sí contribuye a desarrollar un proceso de reflexión que es la base para entablar un diálogo sostenido y creativo entre las culturas.

Sobre esta realidad, la educación intercultural bilingüe, que está echando raíces, ha comenzado a contribuir a la afirmación de la identidad cultural de los pueblos del Ecuador. Por ello, la educación bilingüe es una tarea no solo de las comunidades indígenas a través de sus organizaciones representativas, sino la tarea de todos los ecuatorianos, pues beneficia a todo el país.

Se reconoce que solo la participación directa del pueblo indígena organizado en el proceso educativo bilingüe garantizará la fecundidad de este último. Querer desarrollar una educación bilingüe sin la participación consciente de las organizaciones indígenas es como pretender hacer crecer los sembríos sin la presencia de la lluvia, el sol y el viento.

Montaluisa, Luis, *La educación intercultural bilingüe en el Ecuador*, DINEIB, Quito, 1990.

ESTABLECIMIENTO DE LA JURISDICCIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

Esto se refiere a la selección de los planteles educativos primarios y de nivel medio cuyo porcentaje de personas bilingües en lengua indígena y castellano según las estimaciones, era por lo menos el 80 por ciento.

Esta selección inicial dio lugar a la determinación provincia por provincia de los establecimientos educativos bilingües. La selección se realizó con fecha 12 de enero de 1989.

Durante el año lectivo 1989-1990, la gran mayoría de las comunidades cuyos planteles habían sido seleccionados, manifestaron su acuerdo con la educación bilingüe, pero varias de ellas igualmente manifestaron su desacuerdo.

Las comunidades indígenas del país, en su inmensa mayoría, han respaldado a la alfabetización y la educación bilingüe. Este apoyo se hizo visible no solo en las grandes movilizaciones que se realizaron en las principales ciudades del país, en los festivales de música indígena, etc., sino también en el apoyo económico y material a las propias direcciones provinciales de la DINEIIB las cuales, al momento de su creación, carecían de todo. En varias provincias fueron las organizaciones indígenas las que acogieron en sus locales a los primeros funcionarios de la educación bilingüe.

En relación a las comunidades que han manifestado su desacuerdo con la educación bilingüe, éstas argumentaron para su no participación es el modelo, lo siguiente:

1. La educación bilingüe es un retroceso al pasado;
2. El deseo de educarse en castellano, conocer la ciencia universal. El quichua, por ser lengua ya conocida se consideraba innecesaria en la escuela;
3. El quichua es un idioma muerto;
4. El deseo de aprender el inglés en vez de quichua;
5. El fomento del racismo con la educación bilingüe.

Estos argumentos se dieron principalmente a raíz de una campaña desatada por sectores que tradicionalmente habían oprimido a la población indígena y usufructuado del trabajo de la misma.

A ésta campaña se sumó la oposición ciega de algunos sectores de profesores hispanos que, lejos de ser agentes de la promoción de la cultura y la ciencia, se habían transformado en dominadores de las comunidades. Efectivamente el estatus de profesor en las comunidades les permitía influir en la mayor par-

te de las decisiones de ellas. Al producirse el proceso de la educación bilingüe ciertos espacios de poder en las comunidades, que eran controlados por el maestro, comenzaron a restringirse, produciéndose contradicciones entre algunos profesores y los comuneros.

Se debe destacar sin embargo que muchos profesores no bilingües vienen colaborando eficientemente con esta modalidad educativa en las comunidades indígenas.

Para el año lectivo 1990-1991 se han establecido algunos cambios en la nómina de planteles de la jurisdicción bilingüe. Ingresaron nuevos establecimientos de comunidades que solicitaron pasar a la educación bilingüe, pero también algunos planteles pidieron pasar a la educación hispana. No es descartable que para la toma de tal decisión se haya obedecido a presiones y manipulaciones. Compárese los cuadros de los establecimientos educativos bilingües en 1989-1990 y 1990-1991.

LA SELECCIÓN DE RECURSOS HUMANOS

A partir de enero de 1989 se comenzó a seleccionar al personal para la planta central. En un principio solo se contó con un grupo de siete personas. Luego de tres meses se comenzó a incrementarlo hasta los 45 funcionarios actuales.

El 19 de abril de 1989, el señor Ministro de Educación y Cultura, posesionó en Quito a diez directores provinciales de educación bilingüe. Los restantes directores provinciales se designaron en los meses siguientes.

A partir de esa fecha se comenzó a organizar las Direcciones Provinciales de Educación Bilingüe.

También desde abril de 1989 se comenzó a designar profesores para los establecimientos bilingües. Inicialmente se designó a 200 profesores. Luego, en agosto del mismo año, se designó a 80 y, el 29 de diciembre de 1989, se crearon 824 cargos para profesores bilingües. Estas partidas todavía no se han utilizado plenamente pues no se han designado a todos los candidatos por diferentes dificultades político-administrativas que, es de desear, se superarán en el corto plazo.

Se debe anotar que un 10% de estos nombramientos se han destinado a profesores secundarios no bilingües para áreas como castellano, música así como para el personal administrativo de las Plantas Provinciales.

Antes de la creación de la DINEIIB existía en todo el país unos 350 profesores bilingües con nombramientos para laborar en la educación regular.

De ellos, los que estaban en los planteles que pasaron a pertenecer a la jurisdicción bilingüe se incorporaron de hecho al proceso de educación bilingüe. Quedan todavía maestros bilingües que se encuentran laborando en planteles de la jurisdicción hispana. Sería importante incorporarlos a la educación bilingüe a través de reubicaciones.

Actualmente se estima que en la primera de la jurisdicción bilingüe existen con nombramiento alrededor de 5000 profesores de los cuales cerca de 700 son bilingües. En el nivel medio la desproporción entre profesores monolingües hispanos y profesores bilingües es aún mayor.

En los centros de alfabetización bilingüe prácticamente todos los educadores comunitarios son bilingües excepto de los centros ocupacionales y de las academias artesanales en donde hay monolingües hispanos en las áreas técnico manuales.

Las provincias que cuentan con direcciones provinciales bilingües son: Imbabura, Pichincha, Cotopaxi, Tungurahua, Bolívar, Chimborazo, Cañar, Azuay, Loja, Sucumbíos, Napo, Pastaza, Morona Santiago, Zamora Chinchipe y Esmeraldas. En el Carchi solo existe una Coordinación de la Unidad Educativa Awapit-Castellano.

Para la designación de profesores bilingües se consideró que no de existir profesores primarios bachilleres en Ciencias de la Educación, había las siguientes posibilidades: la primera era de considerar a profesionales en Ciencias de la Educación no bilingües y, la segunda, la de tomar en cuenta a bachilleres en otras ramas pero que sean bilingües. Una vez analizado el asunto se estableció que era factible capacitar en las áreas pedagógico-metodológicas a profesionales que tenían su título en otras ramas antes que enseñar el idioma indígena a profesionales en ciencias de la educación que no eran bilingües.

De las provincias del Carchi, Pichincha, Cotopaxi, Tungurahua y Azuay no se cuentan en número suficiente ni siquiera con bachilleres en ramas diferentes a la de educación y menos aún con profesionales en Ciencias de la Educación. En estos casos se ha tenido que dar nombramientos a personas de otras provincias, principalmente provenientes de las provincias de Chimborazo e Imbabura.

En las provincias de Cotopaxi, Carchi y Azuay en gran parte esta carencia se solucionó con la presencia de educadores comunitarios que laboran con bonificaciones de Alfabetización de Adultos.

La demora en los trámites de nombramientos ha traído dificultades para el inicio del año lectivo 1990-1991.

En la selección de alfabetizadores y promotores no hubo mayor dificultad porque el único requisito era de ser bilingüe y tener el certificado de primaria, además de tener el aval de la comunidad respectiva.

Los alfabetizadores bilingües, al inicio de su actividad, recibieron un entrenamiento de tres semanas en tanto que los profesores bilingües de nivel primario infantil han recibido entrenamiento de entre una y cuatro semanas, según las disponibilidades económicas de cada provincia.

Al momento se tiene por resolver el problema de la capacitación y designación de los supervisores.

Para el personal sin título docente se ha establecido cursos de titulación acelerada de maestros a través de los normales bilingües.

ASIGNACIÓN DE PRESUPUESTO

Al crearse la DINEIIB en noviembre de 1988, no era posible contar con presupuesto para 1989, pues los trámites presupuestarios se los realiza máximo hasta junio del año anterior.

La única alternativa fue el establecimiento de una asignación presupuestaria en el marco de la Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño". Efectivamente, dentro de la asignación a esta Campaña, que era la de cinco mil millones de sucres, se hizo constar seiscientos millones de sucres en el rubro denominado "Apoyo a la educación indígena". (El dólar para la época estuvo a 450 sucres lo que equivalía a una asignación de US 1.350.000 dólares aproximadamente).

Con estos fondos se organizó la alfabetización bilingüe, se inició la preparación de la educación regular bilingüe y se logró la adquisición de algunos bienes muebles para el funcionamiento de la Dirección Nacional y las direcciones provinciales de Educación Bilingüe.

Posteriormente, el Ministerio de Finanzas asignó la cantidad de cien millones de sucres para la creación de cargos docentes y la misma Campaña Nacional de Alfabetización asignó otros cien millones de sucres en vista del déficit existente para la adquisición de bienes muebles para las direcciones provinciales. Lamentablemente esta última asignación casi no se la pudo utilizar por dificultades administrativas ya que los fondos se ubicaron al término del año económico de 1989. (Para el mismo mes de noviembre del año 1989 el dólar estuvo a 450 sucres por tanto la asignación corresponde aproximadamente US 450.000 dólares).

Toda la promoción de la alfabetización bilingüe se realizó por parte de las organizaciones indígenas. No se gastó ni un solo sucre en propaganda y promoción de la alfabetización bilingüe.

Para 1990 se asignó dos mil ochocientos millones de sucres pero luego se recortó dicho monto en un diez por ciento y se suspendió la adquisición de bienes muebles. Estas restricciones ocurrían en el marco de la denominada austeridad fiscal. (Los valores recibidos se deberán calcular en función del valor a la época de la asignación).

VENCER LAS DIFICULTADES

Para desarrollar el proceso de Educación Intercultural el pueblo indígena ha tenido y tendrá que superar muchas dificultades. Entre ellas las de tipo político, económico, administrativo, social, religioso.

Entre las dificultades sociales una de las más fuertes es el racismo. El indio y lo indio ha sido considerado como susceptible de ser humillado. Así por ejemplo al Director Nacional y a los otros funcionarios indígenas hasta los conserjes no les permitían pasar a las oficinas del MEC.

El trabajo constante, diario y el apoyo de las autoridades de nivel superior ha permitido que los mandos medios del MEC se vayan paulatinamente sensibilizando al nuevo orden de la educación en el país y tomando una actitud positiva hacia lo indio.

Las cuestiones religiosas y políticas también han constituido dificultades adicionales. Algunos sectores tanto evangélicos como católicos comenzaron a oponerse a la educación bilingüe porque creyeron que ésta iba en contra de sus intereses. Así mismo han habido sectores evangélicos y católicos que han apoyado decididamente a esta modalidad educativa.

También se utilizó el asunto de la escritura unificada del quichua para lanzarse en contra de la educación bilingüe. Aún cuando desde el punto de vista científico, pedagógico y de unidad de los pueblos indígenas la escritura unificada del quichua es la única alternativa seria para desarrollar los procesos educativos nacionales se pretendió en varios sectores de la provincia de Chimborazo armar conflictos para impedir el normal desenvolvimiento de la alfabetización bilingüe y el inicio de la educación primaria. Se intentó crear dos bandos: uno a favor de las 26 grafías y otro a favor de las 21 grafías. Se habló de que se iba a quemar las cartillas, de que se iba a "bañar" a los alfabetizadores, etc.

Quedan todavía sectores que piensan así en la provincia del Chimborazo y en unas pocas comunidades de la Amazonía. En todos los demás lugares del país la escritura unificada ha sido considerada como un instrumento de apoyo para la construcción de la unidad del pueblo quichua y de desarrollo del quichua.

Hay dialectos del quichua, como los de la zona del Coca hasta Nuevo Rocafuerte en la Amazonía que, a pesar de ser muy alejados de los de la Sierra, sin embargo no constituyen obstáculo para el empleo de la escritura unificada. Los niños de las escuelas bilingües que funcionan allí no tienen dificultad en el manejo de esta escritura.

Esto demuestra que el rechazar la escritura unificada, es solo un asunto político y de hegemonía, puesto que a nivel pedagógico y científico se han encontrado soluciones muy creativas. De otro lado, la unidad de la escritura afianza la unidad del pueblo indígena.

Para el futuro se prevé que todavía habrá problemas que esperamos superar.

LAS MODALIDADES EDUCATIVAS

Para los indígenas, la comunidad y la educación están íntimamente relacionadas. Las dos se fortalecen mutuamente. Las comunidades representan la unidad primera y fundamental del pueblo indígena. A partir de las comunidades se va generando el proceso organizativo en tanto que la educación orienta este camino.

La población indígena tiene una presencia y una experiencia de miles de años. Las prácticas y los conocimientos adquiridos durante este largo proceso constituyen la comunidad: la educación debe fundamentarse en este modo de vida enriquecido de acuerdo a las nuevas exigencias, aspiraciones y necesidades de la población.

Uno de los aspectos fundamentales de la vida de la comunidad es la tierra y el territorio comunal.

En la tierra los indígenas amanecemos al mundo, en ella vivimos y al atardecer de esta vida volvemos a descansar en ella.

Otro aspecto importante de la vida de la comunidad es la educación. Siempre ha habido una educación comunitaria. Los padres y los demás miembros de la comunidad, han enseñado generación tras generación a convivir con la naturaleza, a cultivar la tierra, a emplear racionalmente los recursos naturales, a contar sus cambios y transformaciones en el tiempo. De esta forma, tam-

bién se han aprendido las técnicas de rotación de cultivos, de caza y pesca, de recolección y conservación de alimentos, de producción de instrumentos y prendas, así como las expresiones artísticas.

A través de la interrelación con la naturaleza, se ha desarrollado el pensamiento de cada pueblo indígena, perfeccionando su ciencia y creando su mitología.

Así, se puede afirmar que siempre ha habido un sistema de educación válido en las comunidades indígenas.

En varios pueblos indígenas, este proceso de transmisión y aprendizaje de conocimientos se ha desarrollado de una manera preferentemente informal: los padres enseñando a los hijos y éstos aprendiendo en el contexto de la vida de la comunidad.

En otros casos, además de este proceso informal de enseñanza, se han desarrollado sistemas más formales de educación. Por ejemplo, los antiguos aztecas tenían el tepucgcalli (casa de los jóvenes), donde los ancianos enseñaban artes, oficios, empleo de armas, historia, tradiciones y normas comunes, y el calmécac, algo parecido a una escuela de educación superior, tipo internado, donde se enseñaban los deberes sacerdotales y las formas de mando (en general, el calmecác estaba situado cerca de templos importantes).

También en el imperio incaico existían casas destinadas a la enseñanza: las yachaihuasi (casas del saber), dirigidas por hombres de ciencias y sabios (los amauta), y, por lo que se refiere a los antiguos mayas, veamos lo que relataba en 1560 el Obispo de Diego de Landa.

> *Usaba también esta gente de ciertos caracteres o letras con los cuales escribían en sus libros sus cosas antiguas y sus ciencias, y con estas figuras y algunas señales de las mismas, entendían sus cosas y las daban a entender y enseñaban (Relación de las cosas de Yucatán).*

Sin embargo, después de la llegada de los españoles en 1492, los indígenas se han visto sometidos a otro sistema de educación que ha ignorado sus conocimientos, sus lenguas y su pedagogía y que también ha negado la participación de la familia y de la comunidad en el proceso educativo.

El mismo Obispo Diego de Landa continúa de esta forma su descripción:

> *Hallámosles gran número de libros de estas sus letras, y porque no tenían cosa en que no hubiese superstición y falsedades del demonio, se los quemamos todos, lo cual sintieron a maravilla y les dio mucha pena* ***(Relación de cosas de Yucatán).***

La imposición de un tipo diferente de educación se ha realizado básicamente a través de las escuelas.

La palabra escuela viene del idioma latín (schola) y significa un lugar específico en donde se enseña a los niños.

Sin embargo, aunque la escuela es algo extraño a muchas culturas indígenas, actualmente se hace necesario adoptar el sistema escolar como un complemento del proceso educativo comunitario. Pero la escuela, para asentarse en la comunidad, debe experimentar un cambio cualitativo.

EL EDUCADOR Y LA METODOLOGÍA

La comunidad y las organizaciones proponen a los profesores y educadores bilingües. Los maestros deben vivir en la comunidad y participar activa y críticamente de los problemas comunitarios.

Además de ser bilingües, deben poseer las habilidades pedagógicas para transmitir el conocimiento a niños y adultos.

Esta habilidad pedagógica se fundamenta en la experiencia vivencial, en la resolución de problemas personales, grupales y comunitarios. Esta práctica social le permite optar por métodos diversificados como respuestas adecuadas a los diferentes problemas.

En la DINEIIB se está diseñando un Programa de Capacitación Recurrente, sobre la marcha y de acuerdo a las necesidades. Además se está preparando un programa de "Formación de Formadores", cuyos beneficiarios reproducirán la capacitación en las plantas provinciales y en las comunidades.

ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN DE ADULTOS

Para desarrollar la educación bilingüe en función de avanzar la interculturalidad y por ende contribuir a la transformación de la educación del país era menester desatar la participación de las comunidades en el proceso educativo tanto de los adultos como de los jóvenes y los niños.

Por ello la alfabetización bilingüe fue el primer mecanismo para movilizar a las comunidades. Además de la lecto escritura y matemáticas en lengua materna y la enseñanza del castellano como segunda lengua se previó que la alfabetización debía contribuir a la afirmación de la identidad cultural. La adquisición de esta conciencia no podría darse en forma individual sino comunitaria.

La temática que se escogió para la alfabetización bilingüe estuvo precisamente destinada a generar el análisis y la reflexión sobre la identidad cultural.

El título de la cartilla es ya muy revelador: **"Ñucanchic Causai"**, ´Nuestra vida´. El material lleva a un reencuentro con lo más íntimo del ser y la existencia.

La primera frase generadora de la cartilla dice **"Quichua runapachami canchic"**, somos gente quichua. En realidad en la traducción se pierde el morfema "pacha" que significa en este contexto "plenitud", totalidad" pero, a pesar de las dificultades que presenta la traducción, se puede apreciar la orientación de la frase señalada.

A esto hay que añadir la comunicación generada a través de las imágenes. Las imágenes motivadoras de las 18 unidades de alfabetización se refieren al mundo indígena. En tanto que las imágenes que genera el trabajo con el castellano se refieren a la situación de los pueblos de América. Con ello se pretende desarrollar la interculturalidad a partir de la unidad con los obreros y los demás grupos sociales oprimidos.

Tratándose de una propuesta integral en la cartilla están presentes las matemáticas, incluyendo la **taptana** que es un instrumento pedagógico para la enseñanza razonada de las matemáticas.

La cartilla fue organizada en base a una concepción de la historia que toma en consideración que ésta última se construye no tanto en base a los héroes sino en base a las acciones de todo un pueblo. Desde el punto de vista metodológico la aproximación al pasado es a partir del presente. Es decir se parte del análisis del "Cunan Causai" "la vida actual" (unidades 1-7) para luego discernir sobre la situación actual pasa al "Naupi Causai", "la vida anterior, vida primera" (unidades 8-13). Aquí se analiza en forma retrospectiva el por qué los indígenas están viviendo así, cuáles son los motivos. También interesa mostrar cuáles son nuestras raíces. Finalmente el último bloque (unidades 14 a 18) trata sobre el **"Mushuc Causai"** "vida nueva". Es decir, el futuro de nuestra vida, una vida de más unidad del pueblo indígena, de disminución del alcoholismo y de los graves problemas sociales. El conjunto de estas propuestas intenta plantear cómo desarrollar y hacer efectiva la interculturalidad en el país.

Desde un inició la alfabetización fue programada para ejecutarse en forma sostenida. Se contempló la existencia de tres niveles para concluir con la primaria básica. El primero, destinado a la alfabetización y el segundo y tercero a la post-alfabetización.

En el primer nivel los participantes desarrollan la técnica elemental de la lecto escritura y de las cuatro operaciones matemáticas. En el segundo y tercer nivel se prevé la consolidación de la lecto escritura tanto en lengua materna como en castellano.

En 1989 iniciaron la alfabetización 39.162 personas y aprobaron el primer nivel 30.892. Además ingresaron 7.143 participantes a los centros ocupacionales de los cuales fueron promovidos 5.760.

EL NIVEL PRIMARIO

Luego de haber desarrollado un año de alfabetización, se ha iniciado en este año lectivo 1990-1991 en aproximadamente 600 escuelas la modalidad bilingüe en el primer grado sin contar con las que anteriormente venían funcionando. En las demás escuelas de la jurisdicción de la DINEIIB se irá introduciendo la educación bilingüe a partir del año 1991.

En las escuelas en las que en 1990-1991 se inició la modalidad bilingüe para 1991-1992 se continuará con el segundo grado y así sucesivamente.

En primer grado de la sierra este año se trabajará con los libros **Mashicu** para los preaprendizaje, **Ninacuro** para la lecto escritura y **Yupaicamayu** para las matemáticas. Estos textos han sido producidos por el Proyecto EBI (preaprendizaje y matemáticas) o en colaboración directa con la DINEIIB y la CONAIE (lengua materna, primer grado). En la Amazonia se trabajará con el libro **Amauta Ñanpi**.

Una de las fuertes deficiencias en el inicio de este año lectivo ha sido la capacitación de los maestros pues -entre otras razones-, por asuntos administrativos no se ha transferido todavía el fondo destinado a cursos de capacitación para la formación y reciclaje de los maestros en las provincias.

LA EDUCACIÓN MEDIA

En los colegios e institutos normales este año lectivo 1990-1991 solo se prevé la introducción del área de estudios de lengua y cultura indígena. Las demás áreas seguirán funcionando con los programas regulares.

Para este mes de noviembre de 1990 se ha previsto el entrenamiento de los profesores de educación media que se dedicará al área de cultura indígena.

Una de las dificultades, además de la falta de materiales didácticos, es la escasez de profesores bilingües para este nivel.

LA POSTALFABETIZACIÓN DE ADULTOS

Las orientaciones que va a tomar la postalfabetización dependerán, en gran parte, de las propuestas que hagan las comunidades y sus organizaciones,

sin embargo también es necesario que la DINEIIB reflexione y de pautas sobre este asunto.

Desde el punto de vista pedagógico, la alfabetización es más difícil que la postalfabetización pero desde el punto de vista socio-económico la postalfabetización resulta más compleja.

Efectivamente, esta última significa algo así como tener que elegir entre varios caminos todavía no trazados. En la postalfabetización se puede caer en la simple escolarización de los adultos o a su vez en un desarrollismo aculturizante. Orientar hacia un desarrollo sostenido que conserve los valores culturales de las comunidades es una tarea difícil.

En la alfabetización se ha puesto énfasis en la unidad de los pueblos indígenas, esto por la capacidad organizativa de las comunidades y de las nacionalidades que están apoyando decididamente la educación intercultural bilingüe. En la postalfabetización se tiene que insistir tanto en la unidad como en la diversidad de las nacionalidades, sus culturas, recursos y formas de producción, acceso a la tierra. Es decir que se tiene que trabajar tomando en cuenta las potencialidades económicas de las comunidades.

Cabe señalar que el desarrollo de las comunidades depende mucho de las instituciones que ofrecen apoyo, hasta cierto punto condicionado. Las comunidades por su parte, requieren distinguir entre las instituciones de desarrollo, las de carácter religioso, y las que son solidarias con las organizaciones de aquellas otras que tienen objetivos estrictamente particulares. El desarrollo bien entendido, es positivo para las comunidades, pero en algunos casos junto al desarrollo ha venido la división, los enfrentamientos y hasta la destrucción de la vida comunitaria. Basta pensar en cuántas comunidades comenzaron a organizarse bien pero terminaron hechas trizas por no distinguir a tiempo las contradicciones presentes.

Otro de los aspectos que hay que tomar en cuenta es el cultivo de las artes, artesanías, tecnologías apropiadas que constituyen algunas de las alternativas para desarrollar una postalfabetización sostenida. Pero a veces las circunstancias no posibilitan esto. Así pues en la agricultura de la sierra, la falta de tierra, la ausencia de regadío, la presencia de heladas, etc., ahogan las iniciativas de la comunidad.

En la postalfabetización se requiere preparar alternativas de desarrollo de la comunidad tomando en consideración las causas de la migración, la aculturación, las causas de alcoholismo, el complejo de pedir cosas en forma asistencialista, etc., condiciones en las que muchas comunidades se encuentran.

LA FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE

Al momento es muy sentida la falta de recursos humanos especializados n educación intercultural bilingüe. Algunos han opinado que los egresados de os normales serían las personas más idóneas para ejercer la docencia en los lanteles de educación bilingüe. La verdad es que no siempre esto ocurre así, ues aunque los normalistas poseen algunos conocimientos de pedagogía y netodología desconocen en gran medida lo intercultural y lo bilingüe. Más aún, n muchos casos el convencimiento de que ya son maestros es un obstáculo ara comprender el proceso intercultural bilingüe. Los prejuicios adquiridos en a educación hispana son difíciles de superar e interfieren en la formación do-cente.

En la práctica -por el contrario- se ha encontrado que personas sin títulos han ejercido un papel fundamental como educadores comunitarios gracias a las experiencias adquiridas.

En realidad, siempre serán opcionados los profesionales que han realizado sus estudios en ciencias de la educación, pero para ejercer la docencia en la modalidad intercultural y bilingüe requerirán de una capacitación previa.

Para evitar estas dificultades, al momento se está diseñando el currículo para los institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües.

Para apoyar la capacitación docente hasta el momento se ha elaborado el libro "Ñucanchic Yachai" "Nuestra Ciencia" y el libro **"Ñucanchic shimi"**, "Nuestra lengua".

Se ha diseñado un plan de capacitación pero en la ejecución se ha encontrado graves dificultades por la falta de oportunidad en la transferencia de fondos y en la reproducción de los materiales didácticos en número suficiente.

La organización del ciclo diversificado constituye un reto para la educación intercultural bilingüe, tanto por el tipo de especializaciones a implementarse cuanto por la orientación a que deben tener, así como por la edad de los estudiantes. Esta etapa es donde la aculturación hace más estragos en la juventud.

Muchos jóvenes tienden a perder el sentido comunitario de la vida y optan por vivir como personas sueltas. Esta situación es fácilmente observable cuando se encuentran bachilleres recién graduados que han perdido el sentido de la vida comunitaria. Muchos de ellos quisieron llegar a ser blancos pero no pueden. La desorientación es grande. Otros adquieren una especie de complejo de superioridad frente a las demás personas de la comunidad, pero siguen

con el complejo de inferioridad frente a la otra sociedad. Muchos jóvenes hasta llegan a despreciar a sus mayores y a la autoridad de la comunidad.

Las especializaciones tradicionales de física-matemáticas, química-biológica y sociales no siempre son las más adecuadas para las necesidades de las comunidades. Los bachilleratos agropecuario, industrial, artesanal, son más apropiados pero hay el permanente riesgo de saturar muy pronto el mercado de empleo en la zona. Quizás haya que proponer modalidades técnicos humanísticas, en donde los alumnos además de tener un bachillerato en algunas de las especialidades ya existentes, adquieran igualmente un título en alguna carrera intermedia. De esta manera si el alumno desea continuar estudios en la universidad, puede hacerlo. De otra manera puede dedicarse a una actividad profesional intermedia.

Cambiar de especialidad cada cierto período de tiempo podría ser otra alternativa, pero quizás más compleja.

LOS PRIMEROS GRADOS DE LA PRIMARIA

Muchos niños tienen serias dificultades durante este período. Las razones son de diversa índole. Unas pueden ser sociales, culturales, lingüísticas, económicas, de salud, nutrición, etc. En el caso de los niños hablantes de lenguas indígenas también hay que tomar en consideración que probablemente los procesos lógicos, de razonamiento, de generalización, abstracción, etc., son diferentes a los de los hablantes de lenguas no aglutinantes. Hasta ahora los recursos didácticos, las metodologías del interaprendizaje, etc. se han realizado, pensando más en niños de lenguas no aglutinantes.

Las investigaciones en este campo demandan de mucho tiempo y ni siquiera se las ha iniciado en el caso de los niños indígenas bilingües.

El paso de lo concreto a lo abstracto y el proceso de generalización del niño requiere de ser estudiado y reorientado con metodologías más apropiadas al desarrollo y la personalidad del niño.

Por otro lado se debe empezar a pensar en el significado de la ocupación de una primaria de nueve grados. ¿Qué clase de contenidos deberán incorporarse en esos tres años? ¿Qué vinculaciones tendría esta etapa escolar con el mundo del trabajo? ¿Qué interrelaciones deberían establecerse con el propio ciclo diversificado?

En todo caso, por el momento es prioritario consolidar la primaria de seis grados.

RIESGOS DE CARÁCTER POLÍTICO

Al igual que todo proceso educativo el de los pueblos indígenas tiene un componente político.

La política de la educación bilingüe debe contribuir al afianzamiento de la identidad cultural y al fortalecimiento del proceso organizativo de los pueblos indígenas. Este último aspecto ha sido visto con mucho recelo por sectores que se oponen a la transformación de la estructura socio económica del país.

Sin embargo el riesgo no está en que ciertos sectores se opongan a la educación bilingüe, pues la fuerza de las comunidades puede superar este obstáculo. El peligro está en que la educación bilingüe en lugar de contribuir a la organización de los pueblos indígenas, contribuya a la desintegración de los mismos.

La manipulación de los partidos políticos es otro riesgo al que se ve enfrentada la educación bilingüe.

Si la educación bilingüe se administra con influencia de una política partidista se estaría atentando contra el proceso organizativo de las comunidades, se descuidaría también la parte académica y se daría ocasión al arribismo y al clientelismo de algunos de los miembros de las comunidades indígenas, como ha sucedido ya en una ocasión en una provincia del país.

En los lineamientos filosóficos con los que las comunidades se comprometieran con el proceso de educación bilingüe frente al Ministerio de Educación y Cultura se encuentra el que éstas, a través de sus canales representativos, sean las que propongan los candidatos para la designación de profesores y funcionarios de esta modalidad educativa. La función de la DINEIIB es en cambio la de juzgar la calidad técnica de los candidatos.

Las presiones políticas pueden desvirtuar el espíritu que animó el compromiso entre las organizaciones indígenas y el Ministerio y dar pie a una serie de errores que afectarían -y no solo coyunturalmente- a las mismas organizaciones así como al proceso educativo que pretendemos impulsar.

El riesgo de que la educación bilingüe afecte a la organización indígena es real y no sería la mejor opción el que las organizaciones indígenas representativas que durante muchos años trabajaron con todo su esfuerzo para que exista la educación bilingüe tengan que abandonar la DINEIIB para buscar otras alternativas para la educación de la población indígena.

RIESGOS DE CARÁCTER TÉCNICO-SOCIAL

La educación bilingüe se tiene que sustentar en una sólida base científica. Eso implica la realización de investigaciones relacionadas con la pedagogía, el desarrollo de metodologías más acordes con la lógica del pensamiento indígena, la cultura e historia particulares, etc.

Hasta el momento se ha avanzado en las investigaciones relacionados con los tres primeros grados de la escuela quichua-castellano. Algunos de los proyectos de educación bilingüe ya han elaborado materiales didácticos para estos niveles. También existen materiales educativos para el ciclo básico y la alfabetización. Pero prácticamente casi no hay nada para los últimos grados de la primaria, el ciclo diversificado y la postalfabetización en estas mismas lenguas y culturas.

Mayores necesidades existen en cuanto al desarrollo de los materiales educativos en otras lenguas a excepción de la shuar.

Para adelantar la elaboración de materiales didácticos para los últimos niveles arriba señalados se requiere discutir y discernir acerca de los temas educativos que deben ser tratados en el idioma nativo y los que corresponden al castellano.

Efectivamente existen áreas del conocimiento que convienen ser tratadas en idioma nativo y áreas en las cuales resulta más eficiente que se lo haga en castellano.

Hay áreas del conocimiento que son de difícil tratamiento pedagógico en algunos idiomas nativos. Por ejemplo la matemática en el idioma awapit por cuanto no existen nombres para los números mayores de cuatro. Para resolver ésta dificultad se requiere buscar alternativas técnicas y que haya la decisión de la comunidad de adoptar una solución nueva. Existen antecedentes en el caso de la educación bilingüe shuar-castellano pues se tuvo que crear nombres para los números en shuar a partir del seis. Sin embargo la forma como se hizo la adaptación no resultó tan lógica.

La tendencia de simplemente traducir los contenidos del castellano a los idiomas indígenas es muy fuerte lo cual en buena medida ocurre porque los propios productores de textos o de propuestas curriculares han sido -ellos mismos- escolarizados en castellano y no han reflexionado y sistematizado sus propias observaciones acerca de la lengua y la cultura maternas.

Tampoco hay una propuesta muy definitiva acerca de lo que se entiende por interculturalidad en la educación bilingüe.

En el contexto administrativo del Estado existen en varios funcionarios, la tendencia a alejarse de la mística de trabajo para con las comunidades y pasar a ser unos burócratas al servicio de sí mismos.

Por otra parte el aparato estatal con sus mecanismos puede limitar las iniciativas autogestionarias en el proceso bilingüe, con lo cual aparentemente se demostraría el país que la población indígena es incapaz de administrar el proceso educativo que le concierne. De darse esa imagen, se crearía un ambiente de desconfianza en las comunidades.

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

CONSIDERANDO:

Que, el Artículo 27 de la Constitución de la República 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 quichua o la lengua de la cultura respectiva, y el castellano como lengua de relación intercultural".

Que, mediante Ley No. 150 de 15 de abril de 1992, publicado en el Registro Oficial No. 918 del 20 del mismo mes y año, eleva a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, a la categoría de Organismo Técnico Administrativo y Financiero descentralizado.

Que, mediante Decreto Ejecutivo 203, del 15 de noviembre de 1988 se reforma el Reglamento General a la Ley de Educación que, entre sus funciones, responsabiliza a la DINEIB del desarrollo de un currículo apropiado para cada uno de los sistemas y modalidades de educación intercultural bilingüe, así como del diseño de modalidades educativas acordes con las necesidades de la población.

En uso de sus atribuciones,

ACUERDA

Artículo 1.- OFICIALIZAR el siguiente Modelo de Educación Intercultural Bilingüe y el correspondiente Currículo para la educación básica.

MODELO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

1.- Introducción

El Ecuador es un país multilingüe y pluricultural conformado por pueblos indígenas, población negra y población mestiza. Los pueblos indígenas se encuentran en tres regiones del país; en la costa los awas, chachis, tsachis y emperas; en la sierra los quichuas; en la región amazónica los ais (cofanes), sionas, secoyas, záparos, huaos, quichuas y los shuaras-achuaras, y mantienen una lengua y una cultura propias, y que constituyen una de las riquezas culturales de la nación ecuatoriana.

Aún cuando la población ecuatoriana se caracteriza por esta enorme riqueza la educación que se ha ofrecido a los pueblos indígenas ha estado orientada tradicionalmente a promover la asimilación indiscriminada, lo que ha contribuido a limitar su desarrollo socio-cultural y económico. Este tipo de educación, además, ha fomentado la ruptura de la identidad de los pueblos indígenas, y el desarrollo de situaciones de racismo perjudiciales para el país.

Es así como la práctica de métodos memorísticos y repetitivos, el material didáctico empleado, y la misma organización de los establecimientos educativos han impedido el desarrollo de la creatividad y la participación de la población indígena en la vida nacional. A ello se suma el tipo de currículo en el que se ha basado el sistema que, debido a las características socio-culturales de la población indígena presenta limitaciones que dificultan y/o impiden cumplir con los objetivos educativos y lograr las metas esperadas.

Los maestros asignados a las comunidades indígenas desconocen, por lo general, la realidad de la población al igual que su lengua y su cultura, siendo ello una causa para el mantenimiento de actitudes y comportamientos negativos que se traducen en el fomento de la desvalorización de la persona.

Los sistemas de evaluación y promoción que se mantienen influyen también de manera negativa en la sociedad pues tienden a medir situaciones sin tener en cuenta lo que sucede en el campo. El parámetro de abandono escolar, por ejemplo, no puede tener las mismas consideraciones que en la ciudad debido a las actividades productivas que debe realizar la familia por las condiciones en que se encuentra.

Partiendo de la heterogeneidad de la población ecuatoriana, se considera indispensable definir una alternativa educativa para que responda a la realidad socio-cultural de manera que se garantice una educación de óptima calidad, en

la que se recupere y fortalezca el conocimiento y las prácticas sociales que los diferentes pueblos indígenas han logrado generar y mantener a través de su historia.

Frente a esta situación, en la última década se iniciaron una serie de experiencias educativas encaminadas a atender a la población indígena teniendo en cuenta sus características socio-culturales, y la capacidad de las leguas indígenas para expresar todo tipo de conceptos sin necesidad de recurrir al castellano. Algunos de los proyectos basaron la metodología en el contexto de la etno-ciencia y de la integración de las distintas áreas del conocimiento a través de la aplicación de la teoría integrada de las ciencias.

Se considera que la modalidad escolar debe ser reemplazada por centros educativos comunitarios que recuperen el papel de la familia como responsable inmediata de la formación integral de la persona. Se considera igualmente, que los responsables de estos centros deben ser personas con vocación, formación y preparación científica para orientar y guiar la educación de los miembros de la comunidad.

En consecuencia, el Gobierno Nacional establece como interés prioritario la atención educativa a los pueblos indígenas que, por mantener características sociales, culturales y lingüísticas particulares, requieren de la implementación de una política y de estrategias acordes con su realidad y las necesidades de desarrollo del país.

2. Antecedentes

El presente Modelo de Educación Intercultural Bilingüe tiene como referencia el resultado de las experiencias que se han desarrollado en el país en educación indígena en transcurso de las últimas décadas, y junto con ello, las acciones legales desarrolladas para la ejecución de esta propuesta general de educación de la población indígena.

2.1.- Experiencias previas

Las experiencias en educación indígena llevadas a cabo en el país se han mantenido una orientación propia, y han alcanzado distintos grados de cobertura (local, regional y/o nacional). Todas ellas forman parte del desarrollo histórico de la educación bilingüe en el Ecuador.

2.1.1.- Escuelas indígenas de Cayambe

En la década de los cuarenta se desarrolló una experiencia de educación indígena, una de cuyas maestras fue Dolores Cacuango que, con el apoyo de algunas mujeres quiteñas y de dirigentes indígenas de la zona, organizó un gru-

po de escuelas indígenas. Estas escuelas estuvieron ubicadas en Cayambe, provincia de Pichincha y luego las misioneras Lauritas las extendieron hasta la Provincia de Imbabura.

En estas escuelas trabajaron maestros indígenas de las mismas comunidades utilizando la lengua materna, revalorizando la cultura y la defensa de la tierra hasta que la última escuela dejó de funcionar con la Junta Militar en 1963.

2.1.2.- El Instituto Lingüístico de Verano (ILV)

El ILV, de procedencia estadounidense, inició sus labores en 1952 y las concluyó oficialmente en 1981. Su campo de acción estuvo localizado en algunas comunidades de las tres regiones del país, siendo su principal objetivo la evangelización y la traducción de la biblia a las lenguas indígenas. La educación y otras actividades de atención a la población fueron realizadas en cuanto contribuían a facilitar el proceso evangelizador.

Para cumplir con sus objetivos llevó a cabo acciones de investigación lingüística, utilización de la lengua materna en la educación y formación de maestros indígenas. La política lingüística estuvo caracterizada por el mantenimiento de la escritura en base a dialectos de un mismo idioma o de la imposición del dialecto más prestigiado en otras zonas geográficas.

2.1.3.- Misión Andina

Inició su labor en 1956 en la provincia de Chimborazo con fondos provenientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Realizó acciones de desarrollo comunitario, educación, salud asistencia agrícola y ganadera, formación artesanal, industrial rural, ingeniería civil, servicios sociales, capacitación de personal.

En 1964 la Junta Militar nacionalizó la Misión Andina y le encargó la ejecución del programa de desarrollo rural del Plan Nacional de Desarrollo.

Su jurisdicción se estableció en la sierra en las áreas sobre los 1.500 metros de altura. En los inicios de la década de los setenta la Misión fue integrada al Ministerio de Agricultura y luego desapareció. Se prepararon cartillas para lectura en lengua quichua sobre temas que incluyen mitología y aspectos sociales y otros relacionados con la naturaleza. Este trabajo se realizó empleando los dialectos locales de Salasaca, Imbabura, Chimborazo.

2.1.4.- Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE)

Estas escuelas, dirigidas a la alfabetización de la población adulta de habla quichua, surgieron en 1964 por iniciativa de Monseñor Proaño, Obispo de

Riobamba. Aunque tenían alcance para la sierra, la labor se centró en la provincia de Chimborazo y Tubacundo en la provincia de Pichincha.

La lengua materna tuvo como objetivo la concientización antes que la utilización en la educación. Actualmente solo trasmiten en español.

2.1.5.- Sistema Radiofónico Shuar (SERBISH)

Desde 1972 funcionan las escuelas radiofónicas de los shuar-achuar que iniciaron con la primaria y luego fueron extendiéndose hasta incluir la secundaria. Actualmente cuentan también con un Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe que surgió a partir del Instituto Normal Bilingüe Intercultural, y están iniciando la introducción de la modalidad presencial con cobertura en las provincias de la región amazónica y algunos sectores de migrantes en la costa.

En 1979 se oficializó el Sistema de Educación Radiofónico Bilingüe Bicultural Shuar que funciona con el auspicio de la Misión Salesiana, la Federación Interprovincial de Centros Shuar y Achuar y el Ministerio de Educación y Cultura.

Emplean la lengua materna y el español en materiales para la primaria y secundaria producidos en los dos idiomas, aunque los contenidos se han centrado en la traducción de los de la educación tradicional en español. Uno de los aspectos importantes ha sido la formación de maestros indígenas y auxiliares radiofónicos.

2.1.6.- Escuelas Indígenas de Simiatug

Estas escuelas funcionan dentro de la organización indígena "Fundación Runacunapac Huasi", cuyo campo de acción es la parroquia Simiatug en la provincia de Bolívar. Tienen como entidades de apoyo el "Instituto Simiatuccunapac Jatun Capari" y la emisora de la Fundación. Las actividades educativas de las escuelas se adecúan a las labores del Instituto dado que los maestros estudian en ese centro.

Este proyecto ha elaborado un texto para alfabetización de los niños utilizando el sistema quichua de escritura unificada. La dificultad que enfrentan es la existencia de niños que no han adquirido el quichua como lengua materna por lo que se requiere maestros para enfrentar esta situación.

2.1.7.- Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC)

Este programa se inició en 1974 bajo el auspicio de religiosos salesianos del grupo de pastoral de Zumbahua y Chucchilán con cobertura extendida en diversas comunidades más de la provincia de Cotopaxi. Actualmente utilizan la

lengua materna como lengua principal de educación y han formado maestros de las propias comunidades. También han organizado proyectos productivos vinculados a la educación. Para el nivel medio cuenta con el colegio "Jatari Unancha" de modalidad semi-presencial.

2.1.8.- Escuelas bilingües de la Federación de Comunas "Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana (FCUNAE)

Estas escuelas comenzaron con unas pocas escuelas en 1975, para extenderse luego a unas cincuenta comunas de la Federación. Realizaron algunas investigaciones en el campo de la historia, produjeron material didáctico en lengua quichua para niños y formaron maestros de las propias comunidades. Este proyecto desapareció por falta de apoyo de algunos dirigentes de la organización local.

2.1.9.- Subprograma de alfabetización quichua

El programa inició en 1978 en el Instituto de Lenguas y Lingüística de la PUCE, y funcionó entre 1979 y 1986 bajo la responsabilidad del "Centro de Investigaciones para la Educación Indígena" (CIEI). En 1980 se desarrolló el Modelo Educativo "Macac" y se elaboró material para alfabetización en lenguas quichua, secoya-siona, huao y chachi; se produjo material para post-alfabetización, educación de niños y enseñanza de castellano como segunda lengua para niños y adultos quichua hablantes.

En esta etapa se inició el proceso de unificación del sistema de escritura del quichua. Se utilizó la lengua materna como lengua principal de educación y el español como lengua de relación intercultural, y se formaron gran parte de los futuros líderes de las comunidades indígenas. Los educadores fueron indígenas de las mismas comunidades. De todos los proyectos de educación bilingüe desarrollados hasta 1988, es el de mayor cobertura ya que el programa tuvo carácter nacional.

Como un antecedente a este programa se tiene la licenciatura en lingüística quichua que funcionó entre 1974 y 1984 en el Instituto de Lenguas y Lingüística de la Universidad Católica, en donde se formó un significativo número de indígenas.

2.1.10.- Chimborazoca caipimi

Paralelamente al subprograma de alfabetización quichua, dirigido por el CIEI, existió un proyecto exclusivo para la provincia de Chimborazo. En este proyecto se preparó una cartilla además de algunos materiales de lectura para adultos. En este proyecto se utilizó la escritura del habla local.

2.1.11.- Colegio Nacional "Macac"

Inició el programa de auto-educación bilingüe intercultural en lengua quichua en 1986 como parte de las actividades de la Corporación Educativa "Macac". Atiende el nivel de educación secundaria con la formación de prácticos y bachilleres técnicos. Mantiene asesoramiento permanente a la escuela bilingüe "Atahualpa" de la comunidad Chaupiloma en la provincia de Pichincha.

A más de la participación de los estudiantes del programa cuenta con la presencia de miembros de las comunidades a través del programa de educación descolarizada sin distinción de niveles de educación, conocimientos, edad, etc. Tiene cobertura nacional, y constituye una continuación del Modelo Educativo "Macac"; emplea la lengua quichua como lengua principal de educación y el español como segunda lengua; utiliza en sistema de escritura unificada, e integra la producción al proceso educativo.

La Corporación realiza, para el colegio "Macac", investigaciones que se reinvierten en la corrección permanente del proceso educativo, en material didáctico, en la formación personal de los participantes, mediante reuniones destinadas a fomentar la revalorización cultural y psicológica, a más de profundizar el conocimiento científico.

2.1.12.- Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural

Inició su labor en 1986 con la firma de un convenio entre la GTZ, organismo de la República Federal de Alemania y el gobierno ecuatoriano. Han trabajado en la elaboración de una propuesta curricular, material didáctico de educación primaria quichua, capacitación, y apoyo a las organizaciones indígenas en el campo de la promoción educativa y cultural. Ha empleado el sistema de escritura unificada. Atiende 53 escuelas en siete provincias de la sierra del país y ha participado, conjuntamente con la Universidad de Cuenca, en la capacitación de dos promociones de estudiantes en la carrera de educación bilingüe a nivel de licenciatura.

2.1.13.- Proyecto Alternativo de Educación Bilingüe de la CONFENIAE (PAEBIC)

Funciona desde 1986, ha trabajado en ocho escuelas de las provincias de Napo y Pastaza. Ha elaborado material educativo para los primeros grados de la primaria. Emplea el sistema de escritura unificada.

2.1.14.- Convenio entre el MEC y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE)

La CONAIE, con la participación de sus organismos miembros, preparó la propuesta educativa para el Gobierno Nacional, lo que dio como resultado la

creación de la Dirección Nacional de Educación Intecultural Bilingüe (DINEIB), en noviembre de 1988.

En 1989 se firmó un convenio de Cooperación Científica entre el MEC y la CONAIE con el propósito de realizar investigaciones lingüísticas y pedagógicas, así como para elaborar material didáctico de alfabetización, post-alfabetización y de formación progresiva para el personal que participa en la educación en lenguas quichua, awa, chachi, tsachi y las otras existentes en el país. Para mejorar la situación pedagógica, la CONAIE ha iniciado la conformación de un equipo para elaborar material sobre diferentes aspectos de la educación intercultural bilingüe.

2.1.15.- Convenio ente el MEC y la Federación Nacional de Indígenas Evangélicos

Este convenio fue suscrito en el año 1990, con el fin de realizar investigaciones destinadas a producir material didáctico para la enseñanza de ciencias sociales y de español como segunda lengua.

2.2.- Marco jurídico

Las bases legales directas sobre las que se cimienta la educación intercultural bilingüe -aparte de las que establece la Ley de Educación, la Ley de Cultura, y sus reglamentos-, son las siguientes:

En 1983 se reformó el artículo 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 quichua o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural.

El 12 de enero de 1982 se promulgó el Acuerdo Ministerial 000529 mediante el cual se acordó: "Oficializar la educación bilingüe bicultural, estableciendo en las zonas de predominante población indígena planteles primarios y medios donde se imparta instrucción en los idiomas quichua y castellano o su lengua vernácula".

El 15 de noviembre de 1988, mediante Decreto Ejecutivo 203 que reforma el Reglamento General a la Ley de Educación, se institucionaliza la educación intercultural bilingüe, con la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB) con funciones y atribuciones propias entre las que se pueden mencionar las siguientes:

- desarrollar un currículo apropiado para cada uno de los subsistemas y modalidades de educación intercultural bilingüe;

- diseñar modalidades educativas acordes con las necesidades de la población indígena;
- promover la producción y utilización de materiales didácticos de acuerdo con los criterios lingüísticos pedagógicos y sociales adecuados;
- velar por la aplicación de una política lingüística que tome en cuenta un sistema de escritura unificada para cada lengua basado, en lo posible, en el criterio fonológico;
- planificar, dirigir y ejecutar la educación intercultural bilingüe, en coordinación con el CONADE y con las organizaciones de las nacionalidades indígenas del Ecuador;
- proponer al nivel directivo superior, proyectos, instrumentos legales y reglamentarios y modificar los vigentes, para alcanzar una acción educativa eficiente;
- dirigir, orientar, controlar y evaluar el proceso educativo en todos los niveles, tipos y modalidades de la educación intercultural bilingüe. Las organizaciones participarán según su representatividad;
- coordinar con las demás direcciones nacionales las informaciones provinientes de las direcciones provinciales interculturales bilingües relativas a la implementación y ejecución del currículo, las investigaciones y evaluaciones relacionadas a la educación intercultural;
- desarrollar, implementar y evaluar las acciones de educación para la salud, conservación del medio ambiente y bienestar estudiantil;
- desarrollar, implementar y evaluar programas y proyectos educativos para el desarrollo de las comunidades indígenas;
- organizar los establecimientos de educación intercultural bilingüe en los niveles pre-primario, primario y medio;
- formar y capacitar profesores y demás recursos básicos para la educación intercultural en los diferentes lugares del país;
- dirigir, organizar y orientar la educación de los institutos pedagógicos bilingües.

En el año de 1992, el Congreso Nacional reforma la Ley de Educación mediante la cual se reconoce la educación intercultural bilingüe en el marco de la Ley, y se concede a la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe) la autonomía técnica, administrativa y financiera.

3.- Justificaciones

La realidad multicultural y plurilingüística del Ecuador tiene como antecedente inmediato la creación de la DINEIB encargada de implementar la educación intercultural bilingüe para atender las necesidades educativas de los pueblos indígenas.

La crisis general bajo la que se desarrolla la educación en el país, al igual que lo que sucede en otros lugares del mundo, obliga a emprender una profunda revisión de las acciones educativas a fin de encontrar soluciones frente a la pérdida de recursos que se invierten sin lograr los efectos deseados.

Como parte de la crisis se encuentra que la persona ha dejado de ser el centro del quehacer educativo y que, como consecuencia de ello, aspectos tales como la formación de la persona, la atención psicológica que requiere la población estudiantil, el desarrollo de la creatividad y el fortalecimiento de la identidad cultural, entre otros, han sido sustituidos por una excesiva preocupación sobre aspectos formales tales como es la constante reelaboración de planes de programas y la definición del currículo; la insistencia en el cumplimiento de regulaciones que por lo general no son aplicables, etc.

Junto con la falta de preocupación por la persona, se encuentra que la familia ha descargado gran parte de su responsabilidad en el sistema escolar; ello ha dado lugar a que este se haya subrogado una serie de responsabilidades que no puede cumplir por no tener capacidad para responder a las necesidades de la población estudiantil ni a las nuevas expectativas de los padres de familia. Bajo estas circunstancias, la familia ha quedado al margen de la educación de sus hijos, convirtiéndose la escuela en un ente aislado sin ninguna relación con los grupos sociales que le rodean, es decir, la familia y la comunidad.

Con respecto a las regulaciones administrativas, se encuentra que existe una excesiva rigidez debido a la sobrevaloración de las normas y a la minusvalorización de la persona. Esta situación impide el desarrollo de la persona, tanto en lo que se refiere a sus capacidades individuales como a la adquisición de conocimientos que le enriquecen y le preparen para actuar con solvencia en la vida.

Se encuentra que el sistema adolece de fallas como las siguientes:-

empleo de métodos memorísticos y repetitivos;

- acumulación de conocimientos distribuidos en materias o asignaturas que muchas veces no tiene utilidad ni presentan interés por ser obsoletos y poco útiles;

- exigencia de aprender determinadas teorías, como es el caso de la matemática y de la gramática que descuidan la enseñanza de los sistemas y procesos lógicos y del uso y desarrollo de la capacidad expresiva de la lengua;
- masificación y uniformidad en la administración de conocimientos sin atender los intereses ni las capacidades personales;
- ausencia de relación entre los distintos niveles educativos;
- métodos de evaluación basados en objetivos punitivos más que en instrumentos orientadores para atender las necesidades de los estudiantes;
- mantenimiento de parámetros negativos de promoción (repetición, deserción, abandono, etc);
- despersonalización que se deriva de las prácticas formales mal aplicadas como son las de "correr lista", formarse, mantener horarios y calendarios inamovibles y otras similares;
- falta de formación, preparación y dedicación de una gran parte de maestros y administradores del sistema que, en el ejercicio de sus funciones, anteponen otros intereses a los de tipo educativo.

Estas situaciones se traducen en el mantenimiento de un tipo de currículum inadecuado que poco favorece el desarrollo de la persona para llegar a una plena realización. Se evidencia que el sistema mantenido no ha incidido en un cambio significativo ni el mejoramiento de la calidad y condiciones de vida de la población. Por el contrario, se ha favorecido el abandono del campo y la migración, así como el deterioro de la vida en las comunidades.

Con respecto al desarrollo intelectual y de la creatividad, y a las posibilidades de acceso al conocimiento se encuentran importantes carencias. El fortalecimiento de los valores culturales propios de las comunidades, por su parte, ha sufrido un notable deterioro a causa de la imposición de seudo-valores introducidos a través del propio sistema educativo y del mal uso de los medios de comunicación.

La falta de oportunidades para el desarrollo de la socialización que, entre otras cosas, debe ser función de la escuela y más instituciones educativas, ha sido una de las causas que ha contribuido a la escasa participación de la población en la vida política del país.

En el caso de la población indígena la situación educativa resulta mucho más conflictiva puesto que se suman otros condicionamientos como son el problema cultural, la lengua de educación, las condiciones socio-económicas, la

carencia de personal formado para la docencia y la administración del sistema escolar, la falta de material didáctico, la imposición de horarios y calendarios inadecuados, etc. Aparte de ello, se reconoce la influencia del sistema tradicional de habla hispana que, en la práctica, no ha podido ser modificado o acondicionado a las necesidades de la población indígena como eran los planteamientos iniciales.

Determinadas comunidades indígenas, por influencia de profesores y autoridades locales, no reconocen no el biligüismo ni los conocimientos tradicionales de las culturas indígenas como valores reales y vigentes. Como una consecuencia de ello, han adoptado posiciones desfavorables frente a la nueva alternativa de educación.

Debido a las condiciones de sometimiento y dominación a las que ha estado sujeta la población de manera tradicional, se constata la necesidad de que el sistema educativo contribuya a la solución de problemas relacionados con la formación de la persona en toda su integridad incluyendo el respeto a su identidad cultural.

Junto con ello se considera necesario recuperar el rol de la familia en la educación dado que, debido a las influencias de acciones provenientes de ámbitos externos, se han introducido sistemas que, en lugar de fortalecer los lazos familiares tienden a provocar la desintegración de la familia y a ahondar la brecha generacional.

Se constata también que el sistema educativo actual promueve, en gran parte, la integración indiscriminada de la población indígena a la sociedad mestiza a través de la creación de una imagen falsa con respecto a la absoluta validez de la cultura occidental, situación que se produce por la desvalorización y/o negación de los contenidos culturales y prácticas provenientes de las sociedades indígenas.

Se evidencia una práctica generalizada de actitudes neocolonialistas que tienden a la eliminación del conocimiento como instrumento de desarrollo y de solución de problemas socio-culturales y económicos existentes.

La presencia de la institución escolar en las comunidades representa, por lo general, un elemento disociador por la ausencia de relación con las organizaciones locales. En este contexto, el maestro -al igual que otros agentes externos-, detentan un poder adicional que en lugar de favorecer a la comunidad representa un factor de división por la serie de grupos que tienden a crearse como son, por ejemplo, las asociaciones de padres de familia, los clubes deportivos, los grupos de mujeres para atender determinadas demandas de la escuela, etc.

Instituciones no tradicionales como las mencionadas, deben tener en cuenta las características propias de la cultura respectiva con una limitada influencia del personal escolar.

La necesidad de que la institución educativa se relacione con la comunidad y que sea parte de ella como un organismo más del sistema interno, constituye una de las necesidades más urgentes.

Debido, entre otras causas, a la tradición establecida, y a la ausencia de referentes que permitan optar por otras alternativas de educación, gran parte de la población indígena se ha habituado a creer que el único medio válido para mejorar sus condiciones es a través de la adopción del castellano y del abandono de la lengua nativa, aún cuando el sistema no se preocupa de enseñar la lengua española a la población que habla un idioma materno diferente.

En la práctica se observa que la institución escolar no ha hecho esfuerzos suficientes para resolver la situación de los niños indígenas que tienen que competir con estudiantes de habla hispana en un sistema que responde a situaciones, por lo general, citadinas. Bajo estas condiciones, la población aprende a minusvalorar su lengua nativa y a despreciar la cultura con la consiguiente pérdida de identidad, y con el agravante de que el tipo de castellano que le sirve de modelo es, por lo general, causa de discriminación por la pobreza de vocabulario, el uso de palabras con significados semántica y socialmente erróneos, y la sintaxis defectuosa.

La falsa creencia de que las lenguas indígenas no pueden expresar una diversidad de conceptos, así como la actitud negativa que mantiene la sociedad dominante frente a estas lenguas contribuye a acentuar las dificultades de aprendizaje, a fomentar una actitud de minusvalorización y a mantener las condiciones históricas de opresión lo que obliga a tomar medidas que contrarresten esta situación.

La realidad multicultural que caracteriza a la sociedad ecuatoriana y que ha sido tradicionalmente ignorada por los grupos dominantes ha conducido a crear situaciones de aislamiento y marginación perjudiciales para las comunidades y para el país. Los pueblos indígenas se han encontrado impedidos de acceder a conocimientos, tecnologías, y avances científicos por la imposibilidad de contar con información. Muchos conocimientos son actualmente compartidos por infinidad de pueblos en el mundo, sin que por ello se hayan producido, necesariamente, procesos negativos de aculturación o de culturación, pues cada sociedad sabe cómo integrarlos cuando dispone de los medios informativos suficientes.

A pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años para atender las necesidades educativas de la población indígena, se encuentra que existen vacíos que hace falta llenar a fin de proporcionar una educación eficiente.

La implementación del sistema de educación intercultural bilingüe requería, con anterioridad a la promulgación del acuerdo de creación de la DINEIIB, contar con un proceso de planificación y organización que definiera todos los aspectos de orden legal, administrativo y curricular necesarios para lograr la eficiencia esperada por las organizaciones y la población.

En la actualidad se requiere definir una serie de aspectos tendientes a corregir los errores del pasado a fin de responder a las expectativas y necesidades de la población indígena y del país, a través de la reorientación del proceso como se propone en el presente documento.

4.- Política estatal con respecto a la educación intercultural bilingüe

En el proceso de educación intercultural, el Estado asume las siguientes responsabilidades:

- garantizar la continuidad de la educación intercultural bilingüe para todas las culturas indígenas independientemente del número de miembros que las integran, y para todos los niveles y modalidades del sistema educativo;
- administrar conjuntamente con las organizaciones indígenas, la dirección y gestión de todos los programas de educación intercultural bilingüe;
- utilizar las lenguas de las culturas indígenas como lenguas principales de educación y el español como lengua de relación intercultural, en todos los niveles, subsistemas y modalidades;
- desarrollar un programa que rescate y actualice la etnociencia de acuerdo con la teoría integrada de la ciencia y la cosmovisión que caracteriza a los pueblos indígenas;
- garantizar la calidad de la educación intercultural bilingüe, así como la provisión de material educativo incluyendo bibliotecas, videos, laboratorios, etc;
- formar educadores provenientes de las propias comunidades indígenas en base a los programas diseñados para el efecto, y garantizar su estabilidad y continuidad en la tarea educativa;
- mantener las disposiciones legales y administrativas para el cumplimiento de los objetivos de la educación intercultural bilingüe;

- asignar los fondos necesarios para la implementación y desarrollo de la educación intercultural incluyendo gastos de investigación, producción de material didáctico, impresión, cursos de formación y remuneración del personal docente y administrativo;

- garantizar, mediante acuerdos y tratados internacionales, la ejecución de programas binacionales tendientes a atender a las culturas separadas por fronteras territoriales.

5.- Principios de la educación intercultural bilingüe

Los principios que sustentan el modelo de educación intercultural bilingüe son los siguientes:

- el eje principal del proceso educativo es la persona a cuyo servicio debe estar el sistema de educación;
- la familia representa la base del proceso de formación de la persona y es la principal responsable de su educación;
- la comunidad y la organización comunitaria son corresponsales, junto con el Estado, de la formación y educación de sus miembros;
- la lengua nativa constituye la lengua principal de educación y el español tiene el rol de segunda lengua y lengua de relación intercultural;
- tanto la lengua nativa como el español deben expresar los contenidos propios de la cultura respectiva;
- los conocimientos y prácticas sociales de los pueblos indígenas son parte integrante del sistema de educación intercultural bilingüe;
- el sistema de educación intercultural bilingüe debe fomentar la recuperación de la calidad de vida de la población en todos sus aspectos;
- la educación dirigida a la población indígena debe proporcionar la mayor información posible, y por todos los medios de comunicación a su alcance, para facilitarle acceso al conocimiento;
- el currículo debe tener en cuenta las características socio-culturales de las culturas correspondientes y los avances científicos logrados en este campo en diversas experiencias realizadas en el país;
- el currículo debe integrar los aspectos psicológicos, culturales, académicos y sociales en función de las necesidades de los estudiantes.

6.- Fines

Son fines de la Educación Intercultural Bilingüe los que se indican a continuación:

- apoyar el fortalecimiento de la interculturabilidad de la sociedad ecuatoriana;
- fortalecer la identidad cultural y la organización de los pueblos indígenas;
- contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de la calidad de vida de los pueblos indígenas.

7.- Objetivos

El sistema de educación intercultural bilingüe contempla un conjunto de objetivos generales y específicos como se indica a continuación.

7.1.- Objetivos generales

Se plantean los siguientes objetivos generales:

- promover la revalorización personal de la población
- elevar y consolidar la calidad de la educación intercultural bilingüe;
- contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos indígenas tomando en cuenta sus conocimientos y prácticas sociales;
- recuperar y fortalecer el uso de las distintas lenguas indígenas en todos los ámbitos de la ciencia y la cultura;
- buscar los mecanismos para que las lenguas indígenas sean empleadas en los distintos medios de comunicación;
- fortalecer las normas organizativas propias de los pueblos indígenas;
- fomentar la relación intercultural entre todos los pueblos socio-culturales que conforman el país;
- desarrollar el sistema de educación intercultural bilingüe en función de la realidad socio-cultural, lingüística y económica de la población indígena, así como de sus necesidades y expectativas.

7.2.- Objetivos específicos

Se plantean los siguientes objetivos específicos:

- atender las necesidades psicológicas y socio-culturales de la población indígena;

- desarrollar actitudes de investigación en los estudiantes en todos los niveles educativos;
- desarrollar el léxico y la expresión oral y escrita de cada una de las lenguas indígenas;
- promover la afición, el interés y el gusto por la lectura en la lengua indígena respectiva;
- estimular la escritura como una necesidad de expresión personal y social;
- utilizar las lenguas indígenas como medio de comunicación oral y escrito en todas las áreas del conocimiento;
- incorporar a la educación los conocimientos y características de cada cultura a partir de una investigación sistemática;
- enseñar español como segunda lengua en el contexto de su cultura y de los esquemas mentales propios de la población hispano hablante;
- interrelacionar los diferentes niveles educativos y mantener la cohesión entre los distintos grupos de edad;
- desarrollar propuestas dirigidas a difundir los mecanismos de auto-educación;
- integrar a miembros de las comunidades indígenas en las distintas etapas y actividades del proceso educativo;
- establecer un tipo de currículo que integre los aspectos psicológicos, académicos y sociales necesarios para el desarrollo integral de la persona.

8.- Estrategias

Para la implementación del modelo de educación intercultural bilingüe y la optimización de su aplicación, se plantean las estrategias, legales, administrativas, sociales y pedagógicas que se indican a continuación.

8.1. Estrategias legales

Entre las estrategias legales se incluyen las siguientes:

- readecuar el Reglamento General de la Ley de Educación y el Reglamento Orgánico Funcional de la DINEIB;
- mantener y ampliar la jurisdicción de la DINEIB con respecto a los centros educativos a su cargo;
- gestionar la reforma de la Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio Nacional y su Reglamento General.

8.2. Estrategias administrativas

Se considera estrategias administrativas las siguientes:

- reorientar las políticas de educación intercultural bilingüe;
- implementar progresivamente el currículo de educación bilingüe intercultural en las comunidades indígenas;
- coordinar la participación de la DINEIB con las organizaciones indígenas en todas las instancias del proceso educativo (planificación, organización, ejecución y evaluación) en función de su representatividad y experiencia en la educación intercultural bilingüe;
- reorganizar el funcionamiento de las dependencias de la DINEIB de acuerdo con el respectivo Reglamento Orgánico Funcional;
- definir el perfil profesional del administrativo y de educación de la DINEIB;
- diseñar e implantar un sistema de seguimiento y evaluación cualitativa del proceso educativo;
- asignar y recabar del Presupuesto General del Estado, los recursos financieros necesarios en función de los objetivos y más requerimientos del modelo.

8.3.- Estrategias sociales

Son estrategias sociales las siguientes:

- difundir el modelo de educación intercultural bilingüe tanto ente la población indígena como entre la de habla hispana;
- motivar y formar actitudes positivas hacia la educación intercultural bilingüe entre todos los sectores sociales del país;
- promover en la educación de habla hispana el desarrollo de la inter-culturalidad con respecto a los pueblos indígenas.

8.4.- Estrategias pedagógicas

Se considera estrategias pedagógicas las siguientes:

- desarrollar los valores éticos, científicos, estéticos y lúcidos en las culturas indígena;
- atender las necesidades psicológicas de los estudiantes en relación con el medio familiar;
- formular contenidos y actividades de aprendizaje de acuerdo con la edad, capacidad y disposición de los estudiantes;

- incorporar a los contenidos curriculares los esquemas lógicos, la concepción espacio-temporal, los sistemas de clasificación y otros elementos que constituyen el saber de las cultura respectiva;
- incorporar al currículum la historia de los pueblos indígenas que forman parte de la sociedad nacional;
- integrar en el currículo las manifestaciones artísticas propias de cada pueblo indígena recuperando y desarrollando sus valores estéticos; integrar el conocimiento sobre la cultura mestiza en la enseñanza de castellano;
- aplicar una metodología de aprendizaje que tome en cuenta las prácticas educativas características de cada cultura y los avances de la ciencia;
- desarrollar métodos y actitudes de auto-evaluación y auto-aprendizaje en todos los niveles del proceso;
- elaborar material audio-visual para los centros educativos y organizar bibliotecas comunitarias;
- adaptar las actividades educativas al horario y calendario social de las comunidades;
- elaborar material didáctico de calidad tanto en lo que se refiere a los contenidos como a los aspectos formales;
- integrar todos los niveles y modalidades del sistema educativo como componentes de un solo proceso;
- definir mecanismos que integren la escuela y la comunidad, así como los proyectos de desarrollo;
- establecer programas específicos para disminuir la marginalidad y el exceso de trabajo de la mujer y del niño indígena.

9.- Bases curriculares

El modelo contempla la ejecución de acciones específicas encaminadas a atender las necesidades de la persona, a fortalecer la relación familiar y comunitaria y a desarrollar un currículo apropiado para alcanzar los objetivos y desarrollar las propuestas en base a los actores sociales y a un conjunto de elementos estructurales que forman parte del modelo.

Se considera la ejecución de las acciones que se indica a continuación en aspectos relacionados con la persona, la familia, la comunidad y la práctica educativa.

Como eje articulador del proceso de educación intercultural bilingüe, se establecen el desarrollo de la persona y de las comunidades indígenas sobre la

base de su cultura, la apropiación del conocimiento universal, y el respeto a la naturaleza.

9.1.- Actores sociales

Integran el sector de los actores sociales, los estudiantes, su familia, los miembros de la comunidad con sus organizaciones, los educadores y los administradores del proceso, tomando en cuenta las necesidades individuales y las sociales.

9.1.1.- La persona

En relación con la persona se considera necesario recuperar la condición formativa de la persona así como la de reflexión y toma de decisiones con respecto a los problemas derivados de la situación socio-cultural de los sectores que intervienen en el proceso.

Para el efecto se requiere aplicar mecanismos que lleven a:

- lograr la revalorización, valorización y auto-estima personal a través de la recuperación psicológica;
- fortalecer la identidad cultural personal;
- desarrollar la percepción sensorial y la afectividad;
- desarrollar la creatividad;
- fortalecer los valores éticos y estéticos;
- lograr mayores niveles de acceso al conocimiento;
- buscar los medios para lograr un permanente crecimiento personal.

9.1.2.- La familia

La integración de la familia al proceso educativo implica la ejecución de acciones como las siguientes:

- evitar la separación de los niños llamados pre-escolares del medio familiar;
- encargar la administración de los centros infantiles a personas con experiencia que cuenten con el apoyo de la familia y de la comunidad;
- coordinar la organización de programas de atención educativa a los niños en tales centros;
- incorporar a los estudiantes -como parte de su formación-, en los programas de desarrollo y producción, y en los destinados exclusivamente a mujeres;

- buscar mecanismos para reducir la carga de trabajo de las mujeres a fin de que puedan integrarse a los distintos programas educativos;
- programar y ejecutar programas de alfabetización relacionados a la familia tomando en cuenta los contenidos y condiciones formales (horarios, tiempos, etc);
- lograr la participación de los padres de familia para la ejecución de trabajos relacionados con los temas de aprendizaje.

9.1.3.- La Comunidad

La incorporación de la comunidad a la actividad educativa implica:

- designar educadores provenientes de la propia comunidad previa formación y mediante el mantenimiento de cursos permanentes;
- organizar la participación de miembros de la comunidad en el proceso educativo utilizando los saberes de los adultos en aspectos relacionados con la agropecuaria, las manifestaciones artísticas, la tradición oral, etc;
- fortalecer el trabajo comunitario a través de la participación de los estudiantes en las mingas;
- integrar a las organizaciones locales en los procesos de seguimiento y evaluación del proceso educativo;
- organizar actividades educativo-comunitarias que faciliten el fortalecimiento de la identidad grupal.

9.1.4.- Los administradores educativos

Son, además, actores sociales los educadores y los administradores del modelo que, para efectos de su aplicación y de tal optimización de la calidad de la educación deben responder a características tales como las siguientes:

- conocer los principios, fundamentos, políticas, objetivos y más características de la educación intercultural bilingüe;
- conocer y manejar con fluidez la lengua nativa;
- dominar la lecto-escritura en su propia lengua;
- tener una actitud positiva hacia su lengua, su cultura y la educación que pretenden aplicar;
- mantener buenas relaciones con la comunidad a la que pertenecen y en la que van a trabajar;

- ser responsables de su formación como educadores,
- estar dispuestos a participar en programas de formación y capacitación permanentes;
- mantener una actitud de acercamiento permanente al conocimiento en relación con su propia cultura y con el conocimiento universal;
- tener buena disposición para manejar las relaciones interculturales y estar dispuestos a conocer científicamente otras culturas.

La participación de la población en el programa educativo implica la organización de un proceso emergente de formación de educadores y administradores de la educación intercultural bilingüe incluyendo los que se encuentran actualmente en servicio. Este proceso implica la formación de nuevas actitudes frente a la población que requiere de estos servicios, la comprensión del papel del educador en la sociedad en la que se desenvuelve, el conocimiento de lo que significan la teoría y la práctica intercultural y bilingüe, y el ejercicio del quehacer educativo en el contexto comunitario y nacional.

9.2.- Fundamentos generales

El sistema de educación intercultural bilingüe incluye la integración, recuperación y desarrollo de valores personales y sociales, la administración y acceso al conocimiento de calidad y a su respectivo sistema, y la inclusión del medio ambiente como ejes del proceso educativo.

9.2.1.- Valores personales y sociales

El sistema de educación intercultural bilingüe incluye la integración, recuperación y desarrollo de valores personales y sociales que caracterizan a la persona, y a ésta como parte de su cultura y en relaciones con otras sociedades y pueblos del mundo.

9.2.1.1.- Valores personales

Los valores personales incluyen:

- crecimiento personal en relación con el sentido de identidad, auto-estima, seguridad, optimismo, integridad, así como la armonización de aspectos afectivos, intelectuales y corporales;
- conocimiento y comprensión de los valores éticos que rigen el comportamiento humano;
- superación de actitudes negativas, pesimistas, derrotistas, y deterministas que mantienen en la población criterios de sobre-valoración del sufrimien-

to, el dolor, la lástima, el sacrificio y otros similares, como condiciones inherentes al ser humano;

- desarrollo y uso de la percepción en relación con los sentidos: vista, oído, gusto, tacto, y olfato; y con las sensaciones como son el bienestar, la comodidad;
- revisión de la percepción del tiempo en términos de la posición de la persona frente a esta realidad ya que, por razones históricas se mantiene la preminencia del pasado sobre el presente y futuro con efectos negativos sobre la población;
- comprensión y apropiación del concepto de calidad que integra aspectos tales como la posibilidad de hacer comparaciones, contar con referentes, y poder hacer selecciones para conocer y manejar conceptos tales como la calidad humana y la elegancia;
- superación de mitos y tabúes que contribuyen a mantener las condiciones de inferioridad de la población;
- desarrollo del sentido estético en términos personales (cuidado de la persona), y manejo creativo de artes (música, danza, pintura, literatura, etc).

9.2.1.2.- Valores sociales

Los valores sociales incluyen aspectos como los siguientes:

- revalorización y apropiación de conceptos relacionados con la justicia, el derecho, la equidad, la amistad, lealtad, privacidad, responsabilidad, etc;
- apropiación del concepto de ornato para la decoración y mantenimiento de espacios públicos y del ambiente familiar;
- inclusión de lo lúdico en el sistema educativo (organización de excursiones ecológicas, prácticas de deportes tradicionales y didácticos, de juegos didácticos y de salón, etc);
- organización del uso del tiempo libre.

9.2.2.- Conocimiento

El modelo comprende el siguiente sistema de conocimiento que integra aspectos tales como la reflexión, la investigación, la aplicación, la socialización y la invención en base a procesos intelectuales y no solamente intelectivos.

- acceso al conocimiento y reconocimiento con integración de la investigación como uno de los recursos para su dominio;

- producción y reproducción del conocimiento para efectos de su aplicación y socialización;
- creación y recreación del conocimiento dirigido al desarrollo de la capacidad de invención;
- interpretación y planificación como procesos del conocimiento y manejo de la historia.

El acceso al conocimiento y el reconocimiento dan lugar a la producción y reproducción de mayor conocimiento que, a su vez, lleva a procesos intelectuales más complejos en los que se desarrolla la creación y recreación con resultados tales como la invención teórica y práctica, tanto en el campo de las ciencias como de las artes, el juego, el deporte, etc.

Los procesos de interpretación y planificación forman parte del conocimiento de la historia, la geopolítica, etc. La interpretación, como un medio de comprender causas y efectos, y la planificación como un recurso para la posible ubicación y definición de un futuro.

En este esquema, la investigación constituye uno de los pilares fundamentales del conocimiento por lo que debe ser integrada a los procesos educativos desde los primeros niveles del sistema como parte integrantes de la adquisición y administración del conocimiento. La curiosidad y el espíritu de investigación formar parte de la naturaleza humana y constituye la base del desarrollo del conocimiento y de la creatividad. Ello requiere un proceso permanente de estimulación.

Tanto el conocimiento cultural como el conocimiento universal deben ser accesibles a la población en términos de:

- comprensión, adquisición, y desarrollo de conceptos;
- manejo de sistemas, estructuras y contextos;
- manejo integrado del conocimiento científico;
- acceso al conocimiento universal;
- apropiación del conocimiento humano;
- aplicación del conocimiento científico a la vida;
- inclusión de la investigación como fuente del saber y del desarrollo del conocimiento para beneficio del hombre como ser personal, social e institucional;
- socialización del conocimiento.

9.2.3.- Medio ambiente

Junto con lo señalado anteriormente, se requiere integrar aspectos relacionados con la defensa, protección y mantenimiento del medio ambiente. En este esquema, la persona representa el eje central por su capacidad para actuar sobre el medio. El tratamiento del medio ambiente integra los siguientes aspectos:

- comprensión de las relaciones entre el hombre y la naturaleza;
- cuidado, conservación y preservación de la naturaleza (Control de la contaminación del agua, tierra y aire; control de la erosión, forestación, reforestación);
- uso racional (sostenido) de los recursos naturales.

9.3.- Metodología

El sistema de conocimiento, en la forma como está expresado en este documento puede disponer de una serie de recursos intelectuales traducibles en recursos metodológicos utilizables de acuerdo con el desarrollo intelectual de los estudiantes.

Se considera que desde el inicio de aplicación del sistema educativo, se puede recurrir a la utilización de los procesos de reconocimiento, conocimiento, producción y reproducción y creación. Los procesos de reproducción y recreación, entendidos, el primero como la posibilidad de apropiarse de conocimientos y transformarlos y el segundo, como la capacidad de partir de los conocimientos adquiridos y desarrollados para llegar a la invención, pueden ser utilizados en etapas más avanzadas del sistema educativo.

El dominio del sistema de conocimiento implica la utilización de los recursos intelectuales como se indica a continuación:

- el reconocimiento utiliza mecanismos de percepción (observación, audición, degustación, uso del tacto y del olfato), descripción y comparación;
- el conocimiento implica la utilización del pensamiento la reflexión, el análisis y procesos de diferenciación.
- la producción implica la utilización del conocimiento previo, la definición de opciones y la realización de acciones;
- la reproducción implica el análisis del conocimiento previo, la definición de opciones, la utilización de imaginación, y la ejecución de acciones;
- la creación implica la utilización del conocimiento previo y el uso de la imaginación, el ingenio, la fantasía, los sentimientos;

- la recreación implica la utilización de los conocimientos previos para inventar, a través del descubrimiento de nuevos elementos, del ensayo, la modificación y del empleo de la imaginación, la intuición y la meditación;
- la interpretación implica, además de contar con el conocimiento previo, el uso del análisis y de la reflexión sobre hechos y procesos;
- la planificación implica, junto con el análisis de los conocimientos previos y de la reflexión sobre ellos, la inclusión de procesos de creación en relación con la ubicación del hombre y manejo del mundo en el futuro;
- la recreación implica la utilización de los conocimientos previos para inventar a través del descubrimiento, la imaginación, la intuición, la meditación.

El aprendizaje de las distintas ramas del conocimiento, por su parte, debe tener en cuenta métodos adecuados para los fines que persigue cada área.

Son los maestros los que deben conocer determinadas metodologías para poder transmitir los conocimientos del caso, sin que los estudiantes tengan que adquirir conocimientos teóricos que no les compete por encontrarse en otro proceso.

El modelo elimina los mecanismos de dictado, copia o reproducción, así como el sistema de tomar notas cuando se cuenta con el material didáctico necesario, pues lo que se requiere es desarrollar la capacidad de atención y retención.

La enseñanza de la lengua nativa se basa en el desarrollo de la expresión oral y escrita de modo que puedan optimizarse la comunicación entre sus hablantes para lo cual se hace innecesario el aprendizaje de teorías gramaticales que no hacen sino confundir a los estudiantes. El desarrollo de la comunicación en la propia lengua implica, además de la práctica oral y escrita, el reconocimiento de los elementos y mecanismos que permiten desarrollar la lengua tanto en relación con el vocabulario como con los conceptos. Implica, además, el reconocimiento y manejo consciente de los elementos paralingüísticos como son el lenguaje corporal, gestual y situacional, así como la producción y creación literarias.

El aprendizaje de español se basa en la metodología de la enseñanza de una segunda lengua que, como en el caso anterior, no requiere el manejo de ninguna teoría gramatical. La metodología debe incluir el aprendizaje de pronunciación -con inclusión de la entonación-, sobre todo en los casos en los que se produce discriminación por esta causa, y del mundo conceptual que caracteriza a la sociedad hispano hablante.

El aprendizaje de español debe eliminar la traducción directa dado que los esquemas mentales que se expresan en las distintas lenguas no son equiparables sino solo en cierta medida. Para la comprensión de la cultura expresada en la segunda lengua puede recurrirse a un sistema de interpretación que explique con claridad los significados respectivos. Junto con ello se debe incluir el aprendizaje de los elementos paralingüísticos que acompañan las situaciones de comunicación oral y escrita.

Las matemáticas deben tener un tratamiento no teórico sino práctico de manera que los estudiantes puedan utilizarla en las situaciones reales a fin de evitar la multitud de perjuicios a los que se ve sometida la población por desconocer las normas de mercadeo y, en no pocos casos, de explotación en la realización de actividades de compra-venta. Además, los conceptos matemáticos básicos deben ser desarrollados a partir de la práctica por lo que se debe evitar toda memorización anterior a la comprensión de conceptos, siendo un proceso posterior la generalización y abstracción.

Un aspecto que requiere especial atención es el relacionado con las situaciones de trueque y los sistemas monetarios, decimal y otros procedentes de la sociedad externa, y que tienen vigencia universal. En todo caso, se evitará la introducción de métodos destinados a enseñar teorías como tales como es el caso de la gramática estructural o de la teoría de conjuntos.

Para el aprendizaje de historia debe integrarse el concepto de temporalidad, espacio y de sucesión de hechos, es decir, de procesos, antes que de situaciones estáticas dadas por la concepción de la historia como la de la presencia de personajes y fechas. La metodología respectiva, sobre todo cuando se trata de la historia universal, debe responder a una concepción activa de la historia y estar ubicada en sus respectivos espacios geopolíticos.

En el área denominada ciencias de la vida se incluye la realización de actividades artísticas y productivas con lo que se integra el conocimiento teórico con la práctica y la estética dando lugar a una metodología activa, centrada en la persona y basada en la teoría integrada de las ciencias. Esta área comprende los conocimientos relacionados con la naturaleza, sus componentes y el actor principal que es el ser humano.

La metodología para la realización de actividades relacionadas con la cultura física y crecimiento personal, se caracteriza por estar encaminada al desarrollo de la persona con todas sus capacidades, a la superación de obstáculos psicológicos debido especialmente a las condiciones producidas por los procesos de dominación y control históricos; al ejercicio lúdico, al aprendizaje de deportes, y al desarrollo y cuidado del cuerpo.

Para tal efecto, se tomará en cuenta la situación, la capacidad y el interés de los estudiantes sin que se trate de actividades generalizables sino individualmente aplicables. En la metodología se evitará todo rastro de violencia que pueda resultar perjudicial para los estudiantes y, en todo caso, se cuidará de recurrir a la práctica de ejercicios mecánicos como ha sido la tradición.

9.4.- Elementos estructurales

Se considera elementos estructurales los recursos pedagógicos, las formas o métodos de organización del trabajo educativo, los contenidos científicos de aprendizaje y su organización.

9.4.1.- Recursos pedagógicos

Los recursos pedagógicos tienen estrecha relación con la concepción de la persona y de la educación como tal. Se considera que la persona es el centro de la educación y que, en consecuencia, los elementos estructurales adicionales tienen que estar a su servicio para lograr el desarrollo de sus potencialidades y prepararle para actuar de manera eficiente en la sociedad; ser partícipe de los beneficios sociales, y aportar de modo creativo a la solución de sus problemas.

Al ser la persona el sujeto de la educación, los contenidos científicos y su organización, los métodos, y más regulaciones administrativas están concebidos en función de la persona, y como instrumentos para cumplir con los objetivos educativos propuestos, por lo que deben ser interpretados de manera flexible para tender eficientemente las necesidades particulares de cada uno de los estudiantes.

Los recursos pedagógicos deben estar fundamentados en aspectos psicológicas, lingüísticos, sociales y didácticos de acuerdo con la edad, las condiciones socio-económicas y culturales de los estudiantes, sin descuidar los procesos de interculturabilidad. De acuerdo con la Constitución del país, las lenguas indígenas deben ser tratadas como lenguas principales de educación. Ello significa que el material didáctico que se utilice en todos los niveles educativos deben estar escritos en la lengua indígena respectiva, y que el español sea enseñado y utilizado como lengua de relación intercultural.

Al ser la persona el principal referente, los contenidos científicos deben estar relacionados, prioritariamente, con la situación de la familia y de la comunidad de acuerdo con las condiciones del momento. Se debe partir, por lo tanto, de la situación real de marginación y dominación para liberar a la persona y a la comunidad de problemas tales como la inseguridad, el miedo, la dependencia, la falta de afectividad, el exceso de trabajo que enfrentan el niño y la mujer,

el aislamiento social, la ausencia de información, la carencia de nuevos referentes, las causas de la migración, el desconocimiento de los esquemas mentales de la sociedad mestiza, etc.

A ello se suman las condiciones que impone la práctica de la tradición oral que dificulta el ingreso de la población al mundo de la escritura y al manejo de nuevos medios de comunicación que, en la actualidad, no pueden quedar al margen de la población indígena. Para integrar otros medios de uso universal, la población requiere una preparación adecuada no solo en lo que tiene que ver con el manejo de los instrumentos sino, sobre todo, en lo que se relaciona con la comprensión de su origen, uso, utilidad, beneficios, limitaciones, efectos,etc.

Los recursos pedagógicos deben integrar, además, formas de relación que beneficien la comunicación entre los actores sociales que forman parte del hecho educativo, y que posibiliten la comunicación con otros sectores que forman parte del contexto nacional e internacional.

Con respecto a la atención a los estudiantes en los procesos educativos interculturales bilingües, pueden darse los siguientes recursos pedagógicos:

- La atención dirigida que se emplea con los estudiantes que requieren mayor asistencia por parte del profesor por razones de tipo psicológico o social. Este tipo de atención puede ser temporal, causal o permanente de acuerdo con las necesidades individuales, y en función de una u otra área de estudio;

- la atención semi-dirigida que se emplea con los estudiantes que han desarrollado cierto grado de autonomía en el aprendizaje en diferentes áreas o aspectos del aprendizaje;

- libertad de acción que se emplea con los estudiantes que han superado determinados conocimientos o que pueden desenvolverse de manera autónoma sin necesidad de asistencia por parte del maestro. Esta situación es recomendable, por lo general, en áreas donde se desarrolla la creatividad.

La inclusión de estos criterios se fundamenta en la realidad individual de los estudiantes que tienen diverso ritmo de aprendizaje, distinto grado de atención y retención, y que requieren mayor o menor libertad para desarrollar sus capacidades personales.

Dentro de los recursos pedagógicos se contempla también la inclusión de los padres de familia como colaboradores de la educación de sus hijos y como partícipes de un conocimiento de calidad al que deben tener acceso sus hijos.

9.4.2.- Calendarios y horarios

En los establecimientos de educación intercultural bilingüe se establece un calendario social y un horario de clase de acuerdo con la situación socio-cultural y económica de las comunidades de la sierra, la costa y el oriente; con la disponibilidad de la población estudiantil para llevar el proceso de educación.

En consecuencia, se respetarán las diferentes etapas del proceso productivo.

En las modalidades presencial y semi-presencial se establecen ciclos semestrales de estudio con períodos de un mes de vacaciones entre cada ciclo.

Los horarios de clase están definidos en función de las necesidades e intereses de los estudiantes, lo que implica la posibilidad de organizar el tiempo diario de estudio por áreas, de acuerdo con los objetivos y alcance de los contenidos, y no en función del tiempo cronológico (horas de 45 minutos). La carga horaria estará adaptada a las necesidades de la población estudiantil. Además, los horarios están ajustados a las necesidades individuales de los estudiantes lo que les posibilita desarrollar sus propias potencialidades y preferencias a su propio ritmo.

9.4.3.- Niveles educativos

Los niveles educativos están concebidos en atención al desarrollo y a las necesidades de los estudiantes por lo que el aprendizaje se realizará en base a unidades o módulos, y áreas de conocimiento sin necesidad de que existan medidores de tiempo inflexibles. La práctica educativa estará destinada a cumplir con los requisitos de desarrollo humano, aprendizaje y adquisición de conocimientos, independientemente del número de años de estudio que para cada nivel establezca el sistema nacional.

Los niveles educativos serán cumplidos en base a créditos, es decir, en función del aprendizaje de las áreas que se establezcan en el programa de estudios. De esta manera se elimina la pérdida de años por limitaciones en el conocimiento de algunos aspectos del proceso, y se enfrenta el problema de deserción, frustración y sentido de fracaso de la persona por esta causa.

Si el sistema nacional adopta la primaria de 9 años, los estudios se organizarán de manera tal que integren los contenidos de los 6 años de primaria y los 3 de ciclo básico. Los tres años siguientes están destinados a cumplir con actividades correspondientes al ciclo diversificado incluyendo un programa adicional para la preparación pre-universitaria en caso de haber estudiantes interesados en continuar en este nivel.

En caso de que el sistema nacional mantenga la primaria de 6 años, y el ciclo básico y el diversificado de tres años cada uno, el último año se dedicará a cumplir con requisitos pre-universitarios como en el caso anterior. En uno u otro caso, los programas de estudio deberán mantener continuidad en lo que a los contenidos se refiere.

La edad para ingreso a los centros de educación primaria y secundaria será flexible con el fin de permitir a los niños y jóvenes desarrollar sus capacidades de manera personal y no masificada. El modelo prevé la atención a una población con problemas de discapacitación y también a personas super dotadas permitiéndoles desarrollar el proceso a su propio ritmo.

La edad de egreso de la primaria y la secundaria está en función de las capacidades desarrolladas por los estudiantes, de su ritmo de aprendizaje y del dominio de los conocimientos. No se establecen límites fijos para estos fines.

9.4.4.- Modalidades

Las modalidades de la educación intercultural bilingüe se definen en función de las situaciones espacio-temporales y de la capacidad e inclinación de los estudiantes para completar su formación y realizar sus estudios. Ello determina la asistencia regular o temporal a los centros educativos.

Estas modalidades priorizan la educación personalizada, científica y creativa a fin de potenciar al máximo las capacidades intelectuales, psicológicas, físicas y artísticas de la persona.

Dentro de las modalidades previstas se considera las siguientes:

- **Presencial:** en esta modalidad los estudiantes asisten a clases de acuerdo con los calendarios generales establecidos en el sistema de educación regular garantizado, como en los otros casos, la formación integral de los estudiantes de acuerdo a la disponibilidad, y las demandas y necesidades personales y sociales.

- **Semi presencial:** en esta modalidad los estudiantes pueden realizar actividades en el centro educativo o fuera de él contando, para garantizar la efectividad del proceso, con la disponibilidad permanente del maestro. Los procesos de formación son llevados a cabo en presencia, existiendo la posibilidad de que los estudios académicos sean realizados fuera del ámbito escolar.

La actividad docente se centra en la atención directa a los estudiantes cuando asisten al centro educativo, en la preparación de material didáctico, y en

el seguimiento y evaluación de los estudiantes a su cargo. Para el efecto, los maestros, en caso de haber más de uno en el establecimiento, trabajarán en equipo.

- **Auto-educación**; en esta modalidad, los estudiantes pueden realizar la mayor parte de actividades educativas fuera de los establecimientos, siendo necesario realizar actividades en presencia desatinadas a evaluar el proceso de formación y aprendizaje.

  Esta modalidad propicia el desarrollo de la libertad para la adquisición de conocimientos científicos y tecnológicos de acuerdo a la capacidad, habilidad, aptitud, ritmo, velocidad e intereses de los estudiantes. Para llegar a este nivel, los niños deberán ser adecuadamente orientados de manera que llegan a establecer su propio sistema de disciplina, en base a las normas y reglas establecidas para el efecto. En todo caso, los maestros vigilarán siempre este proceso a fin de garantizar la calidad de la formación y del aprendizaje.

Para la aplicación de este modelo, la DINEIB buscará el apoyo de las organizaciones indígenas y de instituciones públicas y privadas que posibiliten abrir espacios de pensamiento y faciliten el acceso a diversos instrumentos pedagógicos, científicos, técnicos, artísticos, etc.

9.4.5.- Contendidos científicos y su organización

La aplicación de una pedagogía apropiada implica, además, la relativización de los planes y programas de modo que los educadores puedan adecuar su acción a la situación particular que enfrenta manteniendo siempre un alto nivel de calidad académica. La constatación de la extrema importancia asignada a la elaboración y aplicación de planes y programas, ha dado lugar a la pérdida del referente principal que es la persona.

El modelo de educación intercultural bilingüe considera que los planes y programas son solo referentes del proceso de adquisición del conocimiento, y que deben adecuarse a las necesidades de la población y estar de acuerdo, a la vez, con la situación de la población indígena en el contexto nacional y universal. Los planes y programas, por lo tanto, deben traducir puntos o aspectos del conocimiento organizados progresivamente de acuerdo con criterios lógicos. Los temas de aprendizaje, igualmente, deben mantener interrelaciones y desarrollarse de manera coherente tomando como referencia la teoría integrada de las ciencias.

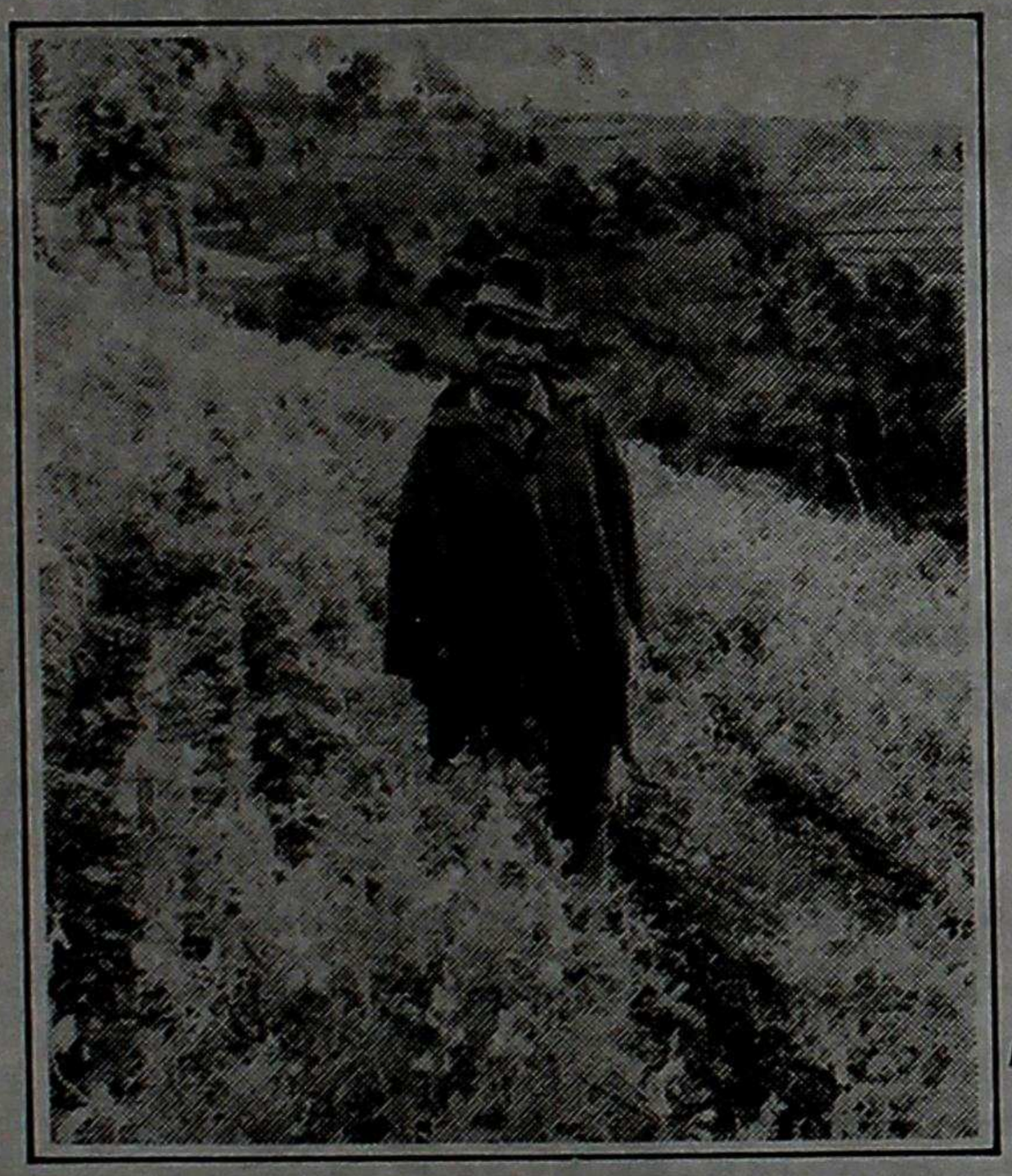
Se tiene presente también la serie de limitaciones que existen en las comunidades indígenas con respecto a la información por lo que se requiere ini-

ciar un proceso intensivo de producción de material escrito en la respectiva lengua indígena (periódicos, revistas, folletos, etc), que permita llenar los vacíos de conocimientos existentes.

El material didáctico que deben ser editado en las distintas lenguas indígenas de acuerdo con los destinatarios, debe recuperar el conocimiento tradicional válido, así como evitar la inclusión de temas de discriminación, violencia, maltrato, etc., guardando la mejor calidad posible tanto en lo que se relaciona con los diferentes aspectos del sistema de conocimiento como en los de forma. Se tiene presente que el material que llega a manos de los niños constituye un elemento que lleva a la reproducción de contenidos y formas.

Los textos, igualmente, recuperarán el concepto de la teoría integrada de las ciencias en la medida de los posible y de las posibilidades de manejo del conocimiento.

Agosto de 1993



TESTIMONIOS

Cuando se hace referencia a una situación social por lo menos pueden existir dos visiones a la que es importante hacer un acercamiento para conocer lo que se ha pensado o sentido en una época dada; y, la manera de percibir los hechos a partir de distintos referentes.

En este documento se recogen dos tipos de testimonios: el de un dirigente indígena de principios de siglo y el de estudiantes indígenas de distintas etnias que pasaron por el sistema educativo entre 1960 y 1980.

La confrontación de las opiniones de personajes históricos recogidas en diversos documentos con la de actores directos del proceso educativo, puede contribuir a explicar situaciones sociales y políticas que muchas veces son incomprendidas por haber sido silenciadas, por no haber sido «contadas» o por haberse mantenido inéditas.

Estos testimonios pueden ayudar a comprender el por qué de la propuesta educativa que plantea el modelo de educación intercultural bilingüe que se trata de implementar en la actualidad (1995).

PASCUAL ESTRADA[1]

Nació en el año 1883 en la comunidad de Pishillig San Francisco, cantón Tixán, provincia de Chimborazo. Quedó huérfano a los siete años y pasó a vivir con unos familiares para dedicarse hasta ser mayor al trabajo agrícola en una de las haciendas de la provincia. A los 22 años empezó a luchar contra los terratenientes que maltrataban a los indígenas con latigazos, insultos y sin pagarles un centavo por su trabajo.

---

1 Editado de *La historia de Pascual Estrada*, narración de Víctor y Aurelio Estrada, recopilación de Patricio Armas, Pishillig San Francisco, Tixán, en *Ñucanchic huiñai causaimante huillachicrinchic*, manuscrito, 1995.

Se casó con una joven indígena de su misma comunidad en el año 1925.

Veía como el hacendado Julio Salem les hacía trabajar cuatro días pagándoles solo con un vaso de trago más un día adicional gratis, y decidió dedicarse a buscar medios para la educación pues estaba convencido de que con ello podían liberarse y salir de la esclavitud.

Salió desde Tixán camino a Quito escondiéndose donde podía, porque era perseguido por sus enemigos para asesinarle. Llevaba ropa distinta para cambiarse y evitar ser reconocido. Llegó a Quito a los seis días y pidió ayuda a las autoridades para crear escuelas en las comunidades indígenas de la zona. Hablaba quichua y español, pero era analfabeto porque en esa época nadie se preocupaba de que los indígenas aprendieran a leer y escribir.

Cada vez que iba a Quito, regresaba con documentos que hacía leer en Riobamba pagando, en esa época cinco centavos. Lo mismo hacía en Alausí y luego regresaba a las comunidades para explicar a los indígenas lo que había conseguido. Durante mucho tiempo se mantuvo haciendo gestiones en Quito y reuniones en las comunidades para organizarles y preparar el camino para la creación de las escuelas.

Cuando fue a Quito a comunicar a las autoridades que las comunidades ya estaban listas, fue denunciado por los hacendados y enviado al penal García Moreno donde aprendió a leer y escribir. Las condiciones eran muy malas; muchos de sus compañeros de prisión murieron de hambre, pero él logro salvarse porque estaba más acostumbrado a pasar hambre.

Días más tarde, las autoridades de la cárcel reconocieron que era inocente de los cargos que le habían hecho y le pusieron en libertad. Entonces él pudo dedicarse a hacer trámites hasta que consiguió un documento en el que se prohibía maltratar a los indígenas y respetarles como a hermanos. Con ese documento fue a ver a Julio Salem que, sorprendido por lo conseguido por Estrada, reunió a unos doscientos indígenas y se comprometió a no maltratarles y a pagarles cinco centavos por su trabajo.

Después de este arreglo se crearon escuelas en las comunidades de Pishillig San Francisco y Cherlo en 1930. Los maestros daban clases en casas prestadas mientras seguían organizando a las comunidades junto con los tres profesores que les habían asignado. En esta época también se construyeron varias iglesias católicas "para adorar a los santos más milagrosos que hay".

Pascual Estrada murió de un accidente en Tixán, a los 73 años. Eso sucedió en 1966. Al poco tiempo de su muerte desaparecieron las escuelas porque

todos los mayores eran analfabetos y no podían reclamar nada a las autoridades. Las comunidades perdieron toda capacidad de gestión hasta hace pocos años cuando empezaron nuevamente a organizarse y demandar educación para niños y adultos.

Las comunidades de la zona no pudieron realizar otras gestiones por la presión de los hacendados. "En 1976, el Ecuarunari visita la hacienda y en un socavón ubicado en una de las casas de la hacienda encuentra 30 cráneos que, según los empleados correspondían a los restos de los indígenas «resabiados» que no acudían a las mingas o prestaban por los maltratos del patrón Salem".[2]

[2] Testimonio oral, 1995.

TESTIMONIOS DE VIDA ESCOLAR ENTRE 1960 Y 1980[3]

N° 1

Yo viví dos situaciones o etapas. La primera fue en la escuela de una comunidad shuar, y la segunda etapa fue cuando pasé al internado en Sucúa.

Mis padres vivían a un día de camino de la escuela y por eso me dejaron en la casa de una tía viuda donde vivíamos con tres primos míos. Para asistir a las clases tenía que caminar como una hora. Todos los días salíamos de la casa más o menos a las seis de la mañana llevando cada uno una "tonga" o fiambre de tres yucas o plátanos con sal para el almuerzo.

El profesor y su mujer venían de Sucúa. Todos los lunes no hacía formar entre las nueve y diez de la mañana, entrábamos al aula, hacía rayas en el pizarrón y solo nos decía: "Escriban muchachos". Después se iba a casa de una familia shuar que vivía a unos cien metros de la escuela, y a las doce venía la señora shuar de la casa donde pasaba el profesor tomando chicha de yuca, y nos decía: "El señor profesor dice que salgan afuera y coman sus fiambres", y todos salíamos contentísimos a comer y jugar.

La mayoría de alumnos teníamos entre catorce y dieciocho años. Yo estaba en preparatorio con cuatro niños más, y los demás eran de segundo y tercer grados. Yo me quedaba admirado de los juegos raros que realizaban los alumnos jóvenes, pues no entendía lo que pasaba y me daba miedo. Ahora sé que eran juegos amorosos, relaciones sexuales.

---

[3] Varios, *Experiencias de la vida en la escuela*, documentos inéditos, Quito, 1993 (Los nombres de los autores se mantiene en reserva).

A eso de las tres de la tarde venía la misma señora shuar y que nos decía: "El señor profesor dice que se vayan no más a sus casas y que vengan el martes de la próxima semana porque tiene *reuniones especiales* en Sucúa".

Una vez, cuando regresaba de la casa de mis padres a la escuela, me encontré con una tía mía que venía a visitar a mi papá y me dijo: "Mira mi hijito, no sufras, el señor profesor mandó a avisar que vengan después de dos meses ya que tiene problemas familiares".

Cuando el profesor venía con su señora nos hacía entrar al aula, hacía rayas raras en el pizarrón, nos ordenaba trabajar y salían -como a un kilómetro de distancia más o menos-, y se ponían a conversar o discutir. Al medio día venía la señora del profesor y nos decía: "Regresen a sus casas. Vengan después de 15 días ya que tenemos problemas especiales".

Así pasé un año en esa escuelita y solo aprendí las palabras "recreo" y "fiambre", y nada de lecto-escritura.

La segunda etapa -la más tremenda-, pasé en el famoso internado de los "jíbaros" como nos llamaban a los shuaras. Esta escuela también estaba dirigida por los religiosos salesianos en Sucúa.

Igual que sucedió con la escuela, mi mamá que se llamaba Margarita María y que falleció cuando yo estaba en segundo grado, me dejó en la misión en octubre de 1955 donde hice la primaria y un año más tarde de pre-primaria, hasta julio de 1962.

Los indígenas shuar recibíamos clase de ocho a once de la mañana, de lunes a viernes. Después de esa hora, recibíamos un almuerzo "de a perro", luego nos llevaban a trabajar hasta las seis de la tarde pues decían que los jíbaros éramos vagos y nunca hacíamos nada. Lo peor de todo era que decían que nos civilizaban porque éramos salvajes. Como nos prohibieron hablar nuestra lengua, el shuar chicham, obligatoriamente teníamos que hablar el castellano que la mayoría de alumnos internos no conocíamos. Nos repetían una y otra vez cosas como esta. "Tienen que olvidar para siempre ese idioma de perro y hablar en cristiano".

En el trabajo, en el comedor y en el patio, el asistente salesiano que llevaba siempre una buena caña de pindo (semejante a caña de bambú o de güadúa), nos pegaba sin consideración, peor que si fuéramos bestias de carga. Además, había una argolla de acero con una sogilla que la ponían a cualquier niño shuar que hablaba el "jíbaro". Yo cargué la argolla en tres ocasiones recibiendo una buena propina de palazos. Al castigarnos nos decían: "Civilízate, civilízate, civilízate, jíbaro salvaje". Esto teníamos que repetir todos al entregar la argolla al compañero que le tocaba el castigo, que sin fallar era todos los días.

No quisiera pensar en los sábados de cada semana que considero como "sábados negros o de luto". Ay del niño que se quedaba sin alguna prenda de vestir que por estar muy viejas o rotas se tiraba, y en su lugar se ponían otra. Para entrar al aula el señor asistente salesiano le daba una lluvia de palos sin ninguna consideración. De tal grato era el castigo que el "niño verdugo", se quedaba tendido en el suelo desmayado mientras los demás observábamos la escena con lágrimas en los ojos. Ese señor, con risas sarcásticas nos decía: "No se preocupen que para ustedes también ya viene".

Cuando entrábamos a la misa o a la iglesia, el asistente se paraba delante para ver quien no rezaba o si alguno miraba a las chicas. Lo mismo hacía la reverenda monja. Contar esto es para volver a llorar pues todo se quedó grabado en mi vida.

Así era la vida diaria como internos que recibíamos las clases junto con los colonos blancos. Para los castigos corporales, esos profesores tan crueles no hacían ninguna diferencia entre "blanco o jíbaro". Siempre nos decían "que la letra entra con sangre".

Los profesores tenían palos, correas, reglas y piedrecitas en sus aulas. Nos golpeaban cuando les daba su santísima gana. Nos ponían de rodillas sobre tres piedritas puestas en triángulo y así pasábamos tres o cuatro horas estudiando la lección para la mañana siguiente. Con plena conciencia teníamos que orinarnos en el pantalón, y el profesor con la correa o palo en la mano nos decía riéndose: "Así quería verles cojuditos" y "¡Toma, así vas a aprender!" A todos nos propinaba una buena lluvia de palos y correas sin consideraciones... como si fuéramos esclavos o animales.

Yo me privaba de tomar la tasa de "guayusa" que era nuestro desayuno de lunes a viernes, y solamente comía tres papachinas aunque tenía hambre. Durante las clases no nos daban permiso para ir a los servicios higiénicos, y mucho peor cuando estábamos castigados. Tampoco nos dejaban salir al recreo. Y esto sucedía todos los días de los 10 meses del año que duraba la escuela.

Como era una escuela fisco-misional, obligatoriamente teníamos que aprender de memoria el catecismo.

El alumno indígena shuar que no sabía el catecismo era considerado comunista, ateo, hereje y, por lo mismo, salvaje, con el peligro de ser expulsado de la misión. Y para mi suerte -buena o mala-, fui expulsado de la Misión de Sucúa cuando terminé quinto grado.

¿Cuál fue la razón? Una vez denuncié las crueldades del asistente al padre que era consejero salesiano. El le había amonestado muy fuertemente y le ha-

bía dicho que si continuaba con sus crueldades él mismo le denunciaría ante el superior para la separación de la congregación. Pero este padre se fue a su tierra (Italia, se quedó ahí por espacio de 6 meses), y basándose en que yo andaba con malos compañeros me expulsaron. Todos los días -y peor, a cualquier hora- se acercaban a él unos diez alumnos shuaras para avisarle que yo decía malas palabras.

La noche de 7 de octubre de 1961 me dijeron: "el señor Kunkumas está expulsado de la misión y por lo tanto no terminará el sexto grado; ahora irá a su jibaría a vivir con el diablo y como salvaje. Pero si tenemos buenas referencias por parte de las autoridades del Centro Shuar, le recibiremos después de seis años en la Misión para que se prepare y se case con cualquier chica".

Yo me sentía el alumno más feliz del mundo porque con eso pensé haber salido del infierno. Me puso a jugar muy fresco a las damas chinas con mis compañeros. En eso se acercó el asistente, me llamó y me dijo: "Oyé, como es que tú seas tan bruto que no entiendes que es ser expulsado..." Tanto fue el acoso de él con sus preguntas que yo le contesté: "Estoy contento porque no entiendo, señor".

Al día siguiente cogí mis cositas y me fui de la misión tan alegre como un pajarillo salido de la jaula. ¿Pero cuál fue la reacción de mi papá? Me hizo una serie de preguntas para saber qué faltas había cometido, pero como no encontró ninguna nuevamente me llevó a la Misión. Mi padre pidió perdón al padre director. Se puso de rodillas delante de ellos esperando que también yo haga el mismo gesto, pero no lo hice ya que para mí no eran personas racionales sino sanguinarios.

Solo por el gesto de mi padre me recibieron con condición y por el tiempo de quince días. Si por casualidad cometía una falta aunque fuera muy leve, habría nuevamente la expulsión inmediata. Me sometían a una serie de castigos para ver cual era mi reacción, pero yo aceptaba todo sin decir nada. Entonces llegaron los profesores que eran de la sierra y el director de la escuela me matriculó en sexto grado. Me prorrogaron el plazo a 15 días más ordenando que coma en una mesa separado, parado y sin cuchara.

Al ir al trabajo, a la huerta y al río para el aseo los sábados, iba al lado del asistente que al llegar al lugar, me decía: "Kunkumnas vete a otra huerta o a la playa". Cumplía las órdenes fielmente, pero con eso no tenía ninguna oportunidad para hablar con mis hermanos shuaras. Yo seguía recibiendo los castigos de quien menos, de quién más, porque en mi mente solo tenía el objetivo de terminar el sexto grado. Cuando íbamos a descansar en el dormitorio, me dejaban parado al pie de mi cama de cuatro a cinco horas peor que si hubiera sido guardia del ejército. Hacía todo esto ciegamente, todos los días y noches hasta que en el mes de marzo de 1962 llegó el padre Fornari. Sentí alegría...

Esto nunca le conté a mi papá. Pero es esto, en honor a la verdad, cómo fue mi vida durante los años escolares de pre-primaria y de primaria.

N° 2

Asistí a la escuelita que había en la parroquia de Flores, provincia de Chimborazo. Para llegar a la escuela desde mi comunidad los niños debían caminar todos los días por lo menos durante 4 horas. Por eso no podían ir a la escuela los niños pequeños sino los que tenían al menos 8 o 9 años.

Las mañanas y las tardes a los atrasados no les permitían sin antes castigarles. Había niños de lugares muy lejanos, que madrugaban a las cuatro y treinta de la mañana; ni siquiera ellos se salvaban del castigo, peor los que vivíamos cerca. En la calle, frente a la puerta de la escuela la maestra los hacían arrodillar sobre granillos, arena o morocho, con la piel desnuda, hasta cerca del recreo.

Nuestros padres no siempre enviaban a la escuela a las niñas sino solo a los varones pues teníamos problemas con los compañeros mestizos, que nos arranchaban las "tonguitas" (fiambres); esto nos hacía tener terror de ir a la escuela pues regresábamos golpeadas.

Cuando nuestros padres reclamaban esto a los padres de los niños mestizos, iban con regalos para que no vuelva a suceder; sin embargo mandaban a nuestros padres a la cárcel, aduciendo que también sus hijos han llegado lastimados.

Con estos problemas los niños indígenas no podíamos prepararnos fácilmente sino aquellos que tenían relación con los mestizos del pueblo o eran ahijados de alguien importante de la ciudad, para que nos respeten y no nos maltraten.

Cuando entré en otra escuela donde había muchos mestizos, al mirarme sola en el grado, siendo indígena, pensé que entraba en una cárcel. Llorando de tristeza me senté junto a un compañero indígena de unos 14 o 15 años, de una comunidad lejana. Este compañero en seguida se hizo amigo mío y me sugirió que me quite la bayeta y que me siente sobre ella pues la profesora les hacía sacar los ponchos a los niños indígenas.

Ella decía que no debíamos estar como el burro aparejados como para ir a la carga, que esa era una escuela en la que se debía estar como niños. Por lo tanto, tenía que sacarme mi bayeta, antes de que me insulte.

La maestra a veces gritaba a los niños que se sienten, que no se levante, que les va a poner un clavo en la nalga. Yo pensé que en verdad lo haría.

Cuando nos pegaba la maestra uno de nosotros se escapaba a avisar a mi abuelo. El venía con regalos a pedir que no vuelva a pegarnos, que nos asustaba y que podía ser que ya no queramos regresar a la escuela. Así, poco a poco íbamos ganando la simpatía de la maestra y al finalizar el año le teníamos mayor confianza y hasta llegamos a hacer turnos para dormir con la señorita, sobre una alfombra, en el suelo.

Al segundo grado fuimos 5 niñas indígenas del grado anterior e ingresaron más niñas indígenas, chupábamos siquiera una vez a la semana el látigo de la profesora; cuando no escribíamos bien las letras o no estaban claras nos hacía extender la mano y nos daba desde la mano hasta el brazo dos o tres latigazos; si no respondíamos en su clase no nos dejaba salir a recreo; si llegábamos atrasadas nos castigaba arrodillándonos en el granillo, en la calle para que nos vean los padres de familia.

Por el maltrato a las niñas indígenas a tercer grado solo fuimos tres y luego se retiraron dos de ellas, quedándome yo sola con un niño indígena. El profesor nos castigaba con un palo, chirlazos o puntapiés y por eso teníamos miedo de ir a la escuela y faltábamos. Fueron reduciendo los alumnos, de 40 que estábamos en primer grado a cuarto llegamos solo 20 y asistían regularmente de 10 a 15 niños.

Cuando el profesor se chumaba o había peleado con su novia no nos daba clases sino que nos castigaba. Los niños contamos esto a nuestros padres y fueron a reclamar pidiendo la salida urgente del profesor, porque no era un maestro sino un loco por tanto maltrato que nos daba. Cuando nuestros padres nos revisaron el cuerpo, todos estábamos con moretones. Después de esta queja el profesor ya no nos pegaba, pero nos encerraba con llave en el aula, como prisioneros, sin recreo y sin almuerzo; por esto llorábamos de hambre y de miedo y nos mandaba a la casa ya de noche.

Cuando estuve en cuarto grado el profesor exigió que nos cambiáramos la ropa para cualquier evento cultural. Esto me causaba pena porque tenía que vestirme con faldas, pantalonetas, zapatillas apretadas. Además nos pintaba la cara con las pinturas de las maestras y nos hacía peinados. Decía que así parecíamos gente.

N° 3

Mis estudios primarios hice en la escuela fiscal mixta Domingo F. Sarmiento, del cantón Otavalo, parroquia Ilumán. Mi profesora de primera grado fue

una señora que vivía en el mismo pueblo; nos trataba mal a los indios diciéndonos "Los indios no tienen que estudiar, solo vienen a pasar el tiempo", "Vayan a trabajar aquí en la escuela no tienen que hacer nada".

Aún así yo me quedé en la escuela porque quería estudiar y ser algo más en la vida. Los primeros días fueron tristes porque no quería estar con esa profesora; luego fui enseñándome poco a poco. Cuando no podía hacer algo la profesora me castigaba con un palo o con la correa, haciendo que me cargue un compañero tan pequeño como yo mientras ella me golpeaba. Muchas veces nos llevaba a limpiar el terreno de sus padres en lugar de darnos clases. También nos obligaba a regalarle granos que teníamos que sacar a escondidas de nuestra casa y sembrar nosotros mismos; cuando terminábamos de sembrar nos llevaba a limpiar la casa de ella y solo podíamos regresar a nuestra casa ya entrada la noche y después de haber terminado lo que nos ordenaba hacer.

Como nos había prohibido contar a nuestros padres lo que ella hacía, no podía decirles nada. Ellos se enojaban conmigo porque no hablaba. Creían cualquier cosa y cuando yo llegaba a la casa me castigaban diciéndome: "De donde vienes huambra vago, ocioso, vago, sinvergüenza" y me pegaban con una soga en cualquier parte del cuerpo.

Entonces se dieron cuenta que pasaba algo y empezaron a cuidarme. No me dejaban ni un rato en la calle para que juegue y no por eso no pude tener amigos de mi edad. Mis padres me hacían trabajar y a veces hacía de peón, hacía adobes, vendía lana, enrollaba hilos o trabajaba en la agricultura o ganadería.

Cuando yo les decía que quería estudiar no aceptaban mandarme a la escuela porque pensaban que no iba a poder. Sin hacerles caso me iba a la escuela, pero cuando me hacían llevar yerbas para los cuyes, me mandaban a pastar ganando, a buscar leña en el cerro, o traer agua de la vertiente que quedaba a una hora de camino.

Con tanto trabajo no tenía tiempo de hacer deberes y la profesora me castigaba teniéndome parado todo el día y les avisaba a mis padres que no hacía los deberes. Entonces me sacaron de la escuela pero yo seguía yendo a escondidas.

En las fechas cívicas la profesora nos mandaba a traer granos para comer con los demás maestros, ellos solitos, y también nos hacían entregarles dinero para comprar trago. Los profesores que venían borrachos a darnos clases.

En tercer grado tuve un profesor que vivía en Otavalo y pasé con él hasta sexto grado. Cuando yo estaba tratando de aprender a escribir con la mano izquierda me hablaba diciéndome que no debo escribir y así, a la fuerza, me tocó aprender a escribir con la derecha. Cuando no podía resolver cualquiera de las

cuatro operaciones me hacía pasar al pizarrón para golpearme la cabeza contra la pizarra o me daba correazos en la mano.

Cada 31 de octubre desfilábamos en Otavalo y repasábamos las marchas. Como no podíamos formarnos rápido el profesor nos lanzaba lo que encontraba en el suelo. A un compañero le llegó en la cabeza con una piedra y a otro le rompió la cara a correazos. Cuando yo le reclamé por esto el profesor me dijo: "cállese, a usted también le voy a hacer lo mismo". Yo fui corriendo a avisar a mi padre en la casa y mi mamá fue a hablar con el profesor y discutieron largo rato. Desde entonces ya no me pegaba mucho.

Los viernes teníamos costura y nos mandaba a traer cosas que no teníamos en la casa y cuando no llevaba me hablaba y me sacaba de la clase. Nos dictaba las clases en castellano y no le entendía nada. Así me tocó aprender a la fuerza el castellano, pero tenía fallas en la pronunciación y en la escritura pues confundía la o con la u y la i con la e. El profesor aprovechaba para castigarme y me hacía repetir las palabras equivocadas tantas veces que ya no recuerdo cuántas.

Los miércoles teníamos educación física y cuando no llevábamos el uniforme teníamos que hacerlo con toda la ropa encima. Cuando íbamos a bañarnos, nos lanzaba al agua aunque no sabíamos nadar. Un compañero casi se ahoga y cuando fuimos a avisar a nuestros padres al regresar ya estaba fuera de la acequia. El padre de ese niño reclamó a la maestra y ella le dijo que antes de reclamar debían enseñarnos a obedecer.

Cuando no atendíamos las clases nos lanzaba la tiza o obligaba a algún niño que nos golpee; cuando se peleaban los niños les daba golpes y patadas, y en lugar de tratar de hacerles amigos les dejaba que sigan la pelea.

No permitía que la clase sea participativa pues solo él hablaba él. Cuando le preguntábamos algo nos decía "no molestes, haz silencio". Nos mandaba deberes de lo que no nos había enseñado. Un día le reclamamos y le dijimos que se vaya de la escuela. Entonces prometió enseñarnos de la mejor forma posible.

Cuando yo alzaba la mano para preguntar algo al profesor mis compañeros se burlaban de mí y me molestaban diciéndome: "mudo, a que no atiendes". El profesor no me daba permiso para ir a hacer mis necesidades biológicas y muchas veces yo me oriné en el pantalón.

Cada trimestre nos llevaban a los niños de los grados superiores a hacer caminatas. Cuando llegábamos al sitio destinado se reunían los profesores a tomar trago mientras nosotros jugábamos. Cuando ya estaban "picados" nos mandaban solos a la casa. Llegábamos muy tarde y no se preocupaban de lo que podía sucedernos.

Nunca hacían participar a los niños indígenas en los programas sociales. Recuerdo que yo me ponía a llorar porque me sentía triste y solo.

N°4

Yo estudié en una escuela sin nombre, en la provincia del Chimborazo. Al principio la profesora tenía ganas de trabajar y demostró amabilidad conmigo, pero poco a poco fue cambiando su carácter. Viendo esto yo empecé a sentir mucho miedo y que no quería jugar, corretear, ni gritar, porque por una mínima cosa me pegaba con un fuete en los pies, o con una regla en los dedos.

Cuando estaba en mi primer grado era muy difícil para mí aprender el castellano y mi profesora me decía que era una burra, que no debía haber entrado a la escuela porque yo solamente servía para estar con los animales.

Aprendí nuevos modales, como por ejemplo saludar a las mujeres casadas diciéndoles señoritas solo por ser mestizas. Yo perdí toda confianza y permanecí como alumna oyente sin ningún derecho a reaccionar.

Cuando estuve en segundo grado la profesora me obligó a ponerme el uniforme y yo parecía un payaso. Al principio yo rechazaba el uniforme porque me parecía que estaba sin ropa, pero mi maestra me obligó a cambiarme de ropa amenazándome con hacerme perder el año. Ella decía que cuando estaba con mi propia ropa parecía «burra aparejada», que el sombrero me tapaba la inteligencia, que como estaba en el templo del saber tenía que estar bien presentada y tener mucho respeto.

Mi papá reclamó a la maestra diciéndole que debía vestir como indígena y que estábamos en un lugar frío, pero la maestra se púso insistente y como era tan autoritaria mi padre le dio la razón y también él me obligó a ponerme el uniforme.

Cuando pasé a tercer grado la maestra se sentía dueña de mi persona. En una ocasión nos mandó a estudiar todas las tablas para el otro día. Al que no sabía teníamos que pegarle todos con un cabestro que la maestra nos dio a cada uno. En una ocasión en que no me acordé cuanto era 8x9, la maestra le dijo a un compañero que me golpee con fuerza porque si no lo hacía ella le pagaría a él. Al oír esto mi compañero me pegó con todas sus fuerzas y de un solo fuetazo me reventó los pies. Por eso no pude caminar para ir a mi casa y mi papá tuvo que llevarme cargando. Al ver esto le reclamó pero ella le contestó que ella no me había pegado sino mi compañero, y que ella no sabía nada.

Después yo no quise regresar a la escuela y fui a vivir con una hermana en otra parroquia. Ella me puso en otra escuela donde mis compañeras me veían como a un animal raro porque yo era la primera indígena que iba con su propia ropa. Al ver esto la directora me dijo que debía ponerme el uniforme. En el aula mis compañeras no querían acercarse ni sentarse conmigo. Creo que tenían miedo. Yo me preguntaba por qué todo eso. Me veía y pensaba que estaba tal vez con la ropa sucia pero no era así, pues mi hermana me enviaba siempre muy limpiecita. Al ver todo eso yo lloraba mucho y tampoco esta vez quería ir a la escuela.

Mi hermana trataba de hacerle ver a la profesora que los indígenas teníamos iguales derechos que cualquier otra persona hasta que la maestra le dijo que lo único que debía hacer era cambiarme de ropa y ponerme el uniforme. Así lo hice pero como ya me conocían, mis compañeras seguían con el mismo desprecio. La maestra me hizo sentar en una banca sola para que, según ella, nadie me molestara, pero era porque no quería que esté junto a las niñas del pueblo.

Me pedía dinero y como no podía darle me pegaba contra el pizarrón con el pretexto de que no estaban bien hechos los deberes y de que no sabía nada.

Después regresé a mi pueblo para terminar la primaria. A pesar de ser un lugar conocido, mis compañeras me miraban como a un animal raro porque era la única indígena que en esa escuela llevaba su propia vestimenta. El primer día de clases las maestras realizaron una reunión y decidieron que me ponga el uniforme porque según ellas estaba haciendo quedar mal al plantel. Yo me resistí pero ellas insistieron y aún después de la inauguración no podía ir a la escuela porque no tenía el uniforme. Mi padre fue a hablar para que me den un plazo y poder comprarme el uniforme, pero la directora no aceptó y dijo que si no iba al día siguiente con el uniforme no iba a recibirme. Fue así como tuve que cambiar mi ropa para poder estudiar.

N° 5

Mi primer día de clase fue desesperante. El profesor, un hombre barbado y de voz muy fuerte nos puso en la fila y nos explicó lo que teníamos que hacer para "caerle bien" y para no ser "niños malos"... Cuando se fueron los padres de familia todos los niños lloraban y yo también rompí en un llanto silencioso, pero ante el temor al maestro barbado que nos amenazó con botarnos al río si seguíamos haciendo bulla, nos callamos. Otros niños, por más que sus madres trataban de dejarles a la fuerza, no consiguieron hacerlo y el profesor no les recibió ese año en la escuela.

Desde el primer minuto de clases el profesor nos dio tareas de escritura y empezaron los castigos como jalones de las orejas y "coscachos" a quienes no cumplían a cabalidad con las tareas, o a los niños inquietos.

En segundo y tercer grado tuvimos un solo maestro que nos hizo sentir bien, en un ambiente acogedor y agradable. Era un maestro bonachón, cariñoso y afectuoso con todos nosotros, y que daba mayor atención a los más atrasados a los que ayudaba a escribir guiándoles la mano. Todos los problemas que surgían en el aula -y hasta los extra-escolares- ayudaba a resolver de manera pacífica.

Nunca volví a encontrar otro maestro así. Le queríamos tanto que no hubiéramos permitido que lo cambien pero el sistema educativo siempre designaba a otro para el siguiente año.

No quisiera recordar lo que pasaba con el maestro de cuarto grado que llevaba siempre un bastón que le daba una fea imagen. Igual de malévolo era su corazón.

Con eso puedo resumir el infierno sicológico y físico en que vivíamos. Recuerdo que en ese tiempo estaban construyendo una escuela nueva y como se requería material de construcción en la jornada de la tarde este profesor nos obligaba a cargar arena y piedras en unos saquillos. El peso era tal que para caminar 500 metros tenía que descansar unas 10 veces.

Una vez cuando en un deber de matemáticas estaba mal el resultado, me pasó al frente de todos y empezó a golpearme en la cabeza. Con cada golpe yo me ofuscaba peor y no podía realizar la multiplicación correctamente. También solía tomarnos del pelo y con todas sus fuerzas arremetía nuestras cabezas contra el pizarrón. Para completar la rutina diaria nos agarraba de las orejas hasta hacernos sangrar.

Otro día, sin ninguna explicación, me hizo pasar al frente con otro compañero y empezó a golpearnos en la nalga, primero con un metro de madera hasta que se quebró, y luego con un cable que tenía colgado en la pared del aula. Después de habernos golpeado durante 15 minutos nos preguntó que habíamos hecho con las canicas de un compañero. Como ya estaba cansado y dolorido por el castigo tuve que declararme culpable sin serlo y comprometerme a devolver las canicas.

Con un maestro así, lógicamente queríamos abandonar la escuela; los padres de familia, en cambio, daban su apoyo al profesor, pues éste les convencía en las sesiones de padres de familia, que la dureza era el mejor camino para poder enseñar a los niños.

El profesor de quinto grado también tenía sus métodos para que ningún niño se atreva a desobedecer sus órdenes. Por ejemplo, en un rincón del aula tenía amontonadas piedras pequeñitas. El niño que cometía alguna falta o no cumplía sus deberes debía permanecer de rodillas sobre ellas durante 30 minutos o más, de acuerdo con la falta cometida.

El último año todos deseábamos que nos toque el profesor de cuarto grado que tenía buen carácter, pero para nuestra sorpresa nos designaron un maestro muy pequeñito que se enamoró de una compañera de grado. Como nosotros avisamos a nuestros padres nos llevó a un lugar apartado de la escuela, hizo que nos cargue un chico más grande que nosotros y nos dio 5 correazos a cada uno.

Nº 6

Asistí a la escuela llamada del cantón Morona, provincia de Morona Santiago.

Cuando estaba en primer grado no sabía bien el castellano y muchas veces no entendía bien lo que preguntaba el profesor que por eso nos daba severos castigos con palo y con regla.

Cuando entré a segundo grado el profesor desde el principio del año me amenazó con castigarme si no atendía bien.

A la entrada de clases nos revisaba los pañuelos y las manos. A veces no llevaba pañuelo o venía desaseado por descuido y con insultos y bofetadas en la boca me dejaba afuera y no me dejaba entrar a clase. Yo no contaba de estos maltratos en la casa porque temía el castigo de mi papá. Todo esto hizo que yo tenga miedo al maestro y que rehuse a ir a la escuela.

Cuarto grado fue un año de martirio. El profesor frecuentemente me hacía pasar para trabajar en la pizarra. Cuando escribía mal me hacía limpiar lo escrito con la lengua y completaba pegándome con la barra y la regla y dándome bofetadas.

Un día que escupí en el piso me obligó a agacharme y a lamer lo escupido. Como yo era pequeño tenía que obedecerle. Muchas veces ni mi padre podía reclamar al profesor su actitud negativa, porque él también tenía miedo.

Nº7

Mi escuela estaba ubicada en la parroquia Flores, del cantón Riobamba, de la provincia del Chimborazo.

Cuando cumplí seis años fui a la escuela con mucho entusiasmo pues creí que el lugar era un paraíso como me comentaban mis hermanos. Según ellos, ahí enseñaban cosas bonitas como canciones, juegos, pero al llegar a la escuela, me encontré con cosas extrañas: casas de cemento, grandes y feas, piso resbaloso, gente extraña que me produjo una enorme sensación de soledad y desprotección. Desde entonces no me gustó la escuela y empecé a sentir miedo.

El director nos hizo formarnos por grados. Yo sabía que iba a primer grado pero no sabía lo que era formarse hasta que los hice imitando a los niños de los grados superiores. Luego empecé a oír una música rara y vi que los niños grandes se paraban rectos y con las manos atrás como si fueran postes. Mis compañeros y yo no sabíamos porque hacían eso. El profesor se enojó y nos dijo que íbamos a cantar el Himno Nacional y que había que ponerse firmes. Pero ¿cómo íbamos a cantar si no sabíamos la letra? Solo nos limitamos a abrir y cerrar la boca.

Cansados de estar parados en el patio bajo un tremendo sol pasamos a las aulas y me senté en la segunda fila. Llegó una señora que dijo que era la profesora, que teníamos que decirle señorita, debíamos cumplir las ordenes del director, hacer deberes, ir uniformados y limpios y no llegar atrasados. Nos dijeron que si no nos comportábamos así nos castigarían con un cabestro.

Cuando sonó la campana nos dijo que debíamos ir a la casa. Igual fue al día siguiente y así durante toda la primaria. Formarse y cantar el himno nacional se convirtió en una rutina diaria.

Todos los profesores eran mestizos y muchos de ellos eran autoritarios y bravos. Todas las clases se dictaban solo en idioma español y yo tenía mucha dificultad en entender las palabras que usaban. Tenía miedo de ser reprendido y no hacía preguntar. Nadie en mi grado lo hacía...

Nos hacían memorizar párrafos enteros de libros, vocales, tablas de multiplicar, en fin, todas las cosas que había que aprender. Nos enviaban a copiar unas cinco o seis páginas del libro "Nacho", "Escolar Ecuatoriano". Nos enviaba un montón de deberes y si no los cumplíamos recibíamos un buen castigo con el cabestro en la nalga o con una regla en la mano.

Había ocasiones en que por no entender el español no podíamos realizar algunas actividades. Esto hacía que el profesor nos insulte diciéndonos: "Longos, ignorantes, inútiles, no saben hacer nada".

Con el tiempo memoricé muchas cosas que no tenían absolutamente nada que ver con mi realidad, con mis necesidades e intereses. Participé en fiestas como la del 24 de Mayo, el juramento a la Bandera, campeonatos de fútbol,

atletismo, salto alto, salto largo, deportes competitivos que teníamos que ganar, pues era prohibido perder porque si lo hacíamos recibíamos tremendo insulto.

Lo que recuerdo como experiencias fascinantes son los momentos de recreo, las salidas de las clases, cuando podía hacer lo que quería y compartía con mis compañeros y amigos la "tonga", juguetes e incluso penas y alegrías.

Nº 8

Para estudiar la primaria fui internada al centro de madres salesianas. Desde el principio debía hacer tareas encargadas a las internas. Yo debía barrer el patio y levantarme de madrugada para hacer esos oficios. La educación era extraña para mí por el idioma, y me sentía presionada a aprender, no había otra salida que aprender a la fuerza.

A mediados del año escolar tuve sarampión y pasé dos meses en cama, pues por descuido tuve muchas complicaciones. No tenía quien se preocupe por mí, tomaba agua fría por la sed que me producía la fiebre, tenía hemorragia nasal.

La profesora de segundo grado nos castigaba cuando no podíamos dar las lecciones como ella quería. Era muy autoritaria y rígida. Por temor a pedir permiso para ir al baño, muchas alumnas se ensuciaban en el mismo asiento.

No conocíamos esferográficos sino tinta y pluma que nos facilitaba para escribir; muchas alumnas por ser inquietas regábamos tinta y nos castigaban golpeándonos con la regla. Sufríamos mucho por hambre y nadie nos entendía; algunas amiguitas externas compartían conmigo algo del refrigerio que traían de su casa.

Cuando estaba en tercer grado la profesora llamaba a la directora de la escuela solo para quejarse de que no dábamos la lección, no cumplíamos los deberes o no obedecíamos. Sin embargo conmigo era comprensiva y generosa y permitía que le consulte cualquier duda.

En cuarto grado tenía vergüenza de mis compañeras externas pues iban con buena ropa, buen calzado, bien peinadas. A las internas nos impedía arreglarnos y asearnos en cualquier momento.

Cuando estuve en quinto grado nos enseñaron inglés, aprendí algo y me llevaron a Macas para recitar una poesía en inglés por la llegada del señor Nuncio. El nunca llegó...

Cuando las alumnas grandes se enamoraban pasaban encerradas en el cuarto de la madre directora para que no vieran a nadie, excepto con su permiso. Para las madres, tener amistades era pecado; arreglarse, tener adornos en el cabello, tener buena ropa, buen calzado era vanidad, es decir, pecado. Decían que eso Dios no perdona.

Para ellas nuestro idioma, costumbres y manera de vestir era de los salvajes e ignorantes. Hablar shuar era pecado. Cuando no rezábamos o hacíamos algo que no les gustaba nos decía que éramos "víboras, sepulcros blanqueados". Nosotras no sabíamos qué era todo eso.

No teníamos derecho a cambiarnos la ropa ni a hacer nuestro aseo personal sino una vez por semana; debíamos esperar al sábado a pesar del calor que hacía muchas veces. El resto del tiempo solo podíamos lavarnos los pies, el cabello y la cara.

El sufrimiento más grande sentía cuando me tocaba la menstruación, lloraba de vergüenza. Nunca consideraron este aspecto y peor nos dieron ropa para el aseo. Jamás nos hablaron de ello. Nos trataban como a animales.

Nunca recibí una visita de mis padres en el internado, desde el primer día que me dejaron hasta cuando terminé mi instrucción primaria ya que tenía total prohibición de que me visiten mis parientes. Cuando terminé sexto grado tuve tres días de permiso y me dieron una tarjeta de salida y otra de entrada. En el internado permanecí catorce años.

N° 9

Cuando pasé a segundo grado me matricularon en la escuela de una comunidad de Morona Santiago.

Mi profesor era "vacilón" con las compañeras grandes; les daba besos delante nuestro, en el aula. Como quien corrige los deberes, agachadito les daba besos. Nosotros no nos atrevíamos a avisar a nuestros padres porque él nos amenazaba con castigarnos y hacernos perder el año.

Nos hacía pasar adelante y al que no podía hacer lo que él le ordenaba le golpeaba en el pizarrón.

Cuando estuve en cuarto grado, el profesor nos pegaba con la regla, nos lanzaba el apuntador, la tiza, el borrador y nos dejaba sin almuerzo. En una ocasión un compañero que era más grande no pudo soportar tantos maltratos y co-

menzó a pelear con el profesor. Este le sacó sangre de la nariz y le hinchó la boca; los misioneros no le llamaron la atención.

Cierta vez sorprendimos al profesor en una "actuación mala" con una alumna de cuarto grado en el cuarto donde se guardan los materiales de la escuela.

N° 10

Antes de ingresar a primer grado escuchaba a mis hermanos mayores que comentaban con mi madre que en la escuela comían pan, tomaban leche y que el profesor les regalaba caramelos, les hacía cantar, jugar, dibujar y pintar. Esto me hizo creer que la escuela era maravillosa y decidí pedir a mi madre que me envíe allá. Ella no aceptó diciendo que necesitaba quien la acompañe a la chacra y haga los mandados; luego me dijo que en a escuela no recibían niños desnudos, porque no me gustaba ponerme ropa.

Después de esperar llegó el día de ir a la escuela pues como mi madre me enviaba a dejar leche a las señoras de los oficiales yo me quedaba en la escuela durante el recreo, cuando daban pan y leche.

Un día, por mala suerte, llegué antes de recreo a la hora de educación física. Había niños cogidos de la mano formando un círculo y dentro niños boxeando; el profesor me llamó y me metió al círculo. Tuve miedo porque me enfrentó a un niño más grande que yo, pero el grupo gritaba "lechero, lechero". Eso me dio ánimos y me puse los guantes. Los niños me gritaban a mí "dale lechero" y al otro niño le decían "dale boloquiche" (pez del río). Después de tres peleas el profesor anunció un empate y nos hizo abrazar; yo estaba cansado y golpeado y fui a mi casa para no volver más. En la casa conté a mi padre lo sucedido y él me dijo que así se debía aprender a ser hombre.

Cuando ingresé a la escuela tenía 7 años. En esa época no me sentía bien pues no tenía la misma libertad que en mi casa, y debía pedir permiso para todo al profesor. Me estorbaba la ropa, me pesaba, me quemaba. Por eso cuando iba a la escuela dejaba escondidas las botas y cuando regresaba a la casa me sacaba la ropa.

En la escuela había ratos de felicidad y momentos amargos cuando el profesor nos castigaba con un tirón de orejas o empujándonos contra el pizarrón. No podía quejarme porque mi padre había autorizado al profesor para que me castigue si no cumplía con los deberes.

En tercer grado había niños mestizos y niños indígenas; siempre hubo una gran diferencia entre los dos grupos. Los mestizos sabían más y eran aseados, los indígenas sabíamos menos y no siempre íbamos bien arreglados.

En cuarto grado fue un martirio no saber qué profesor iba a tener. Un día no pude dar la lección de historia repetir ni la tabla de multiplicar del 5, el profesor me hizo arrodillar delante de todos los niños y me hizo castigar con otro compañero que sí sabía la tabla. Me sentí muy mal ante todos, y cuando regresé a mi casa le pedí a mi mamá que no me obligue a ir más a la escuela y que me deje pescar y ayudarla.

Al cabo de tres días vino mi padre del destacamento militar y fue a hablar con el profesor que le dijo que me castigó por no estudiar ni llevar los deberes.

Después de tres horas llegó mi padre con un conscripto, me habló y ordenó al conscripto cortarme el pelo. Mi padre me dijo que si mi cabeza estaba liviana y fresca podría captar mejor las enseñanzas del profesor. Yo me preguntaba cómo iría a la escuela; me fui cubierto la cabeza con un pañuelo y en la formación el profesor me hizo pasar al frente y me sacó el pañuelo delante de todos. La risotada de los compañeros me llenó de rabia.

Nº 11

Yo ingresé a la escuela de la comunidad de San Pedro, provincia de Tungurahua. Tenía seis años cuando entré a primer grado. El profesor me quería mucho porque yo tocaba la guitarra y cantaba; siempre me hacía cantar el "Chimbalito".

Cuando estaba en segundo grado tuve una maestra con un carácter muy diferente a mi primer profesor. El primer día de clases había traído un látigo y al momento de formarnos pasó pegándonos en las piernas y en las manos a todos los niños que no estábamos formados en línea recta.

Cuando estábamos en clase a la profesora no le gustaba que los alumnos hagan bulla ni dar permiso para nada. Daba miedo decir algo. Un día se orinó un niño en su puesto y la profesora lo sacó a latigazos a la plaza, mientras le decía: "Indio sucio, cochino, no puedes abrir la boca para pedir permiso". Le mandó a dar vueltas alrededor de la plaza. Con el pantalón mojado hasta que se secó con el viento.

Todo el maltrato físico y sicológico me afectó mucho; mi profesora era buena para pegar y mandar muchos deberes. Nos amenazaba con hacernos arrodillar en los tillos de cola o en el ripio y en las piedras. Sin embargo, cuando

llegaba el supervisor a la escuela los maestros fingían ser una maravilla con los niños. En esas ocasiones la profesora era la primera en mandar a la casa a todos los niños para que regresen con cuyes, huevos, habas, papas para darle de comer al supervisor. Una vez yo tuve que robar un cuy porque en mi casa no había estado nadie y las puertas del cuyero estaban con candado.

Cuando algún padre de familia se acercaba a reclamar por los castigos, ella se portaba muy grosera y decía que no tiene ningún miedo porque tiene un hermano policía y también tiene muchas palancas.

En tercer grado y por el maltrato la mayoría de alumnos se habían cambiado de escuela. La maestra empezó a salir a cualquier hora de la escuela dejándonos tareas para regresar cuando ya era la hora de salida.

En estas circunstancias una vez llegó el supervisor y al no encontrar a la maestra averiguó qué pasaba y luego de tomarnos algunas pruebas y darse cuenta de nuestro bajo rendimiento nos envió a la casa antes de que ella regrese. Al día siguiente la profesora nos esperó con un látigo para castigarme porque pensaba que yo les había dicho a los niños que se vayan. Cuando lanzó el latigazo yo me hice el quite, y ella se golpeó en las rodillas; con más venganza me dio dos golpes.

En cuarto y quinto grado tuvimos un profesor que mejoró la calidad de enseñanza y comenzó a hacer huertos escolares sembrando lechugas, coles y rábanos en un terreno que pidió en préstamo a un padre de familia. Este trabajo me encantó y yo también hice un huerto en mi terreno con semillas que me regaló el profesor. El jamás pegaba a los alumnos y nos incentivó a seguir estudiando en el colegio.

N° 12

Recuerdo que cuando llegué al internado de la misión de padres salesianos, me recibió un señor vestido de faldón (sotana), me acarició el hombro y me dijo: "Muchacho, ahora te quedarás con nosotros; te daremos ropa, dulces, juguetes, y serás un niño muy feliz y te convertirás en un buen cristiano e hijo de Dios". La primera dificultad fue aprender el idioma castellano. En coro nos enseñaban por las noches frases como estas: "Buenos días" o "Buenas tardes, señor", "Por la señal de la santa cruz", cantos en latín como "Ave Maristela, salve virgo pontes", y otros.

Un día lunes, cuando entré a preparatorio, observé mucho movimiento de curas, monjitas, gente menuda; nos hicieron formar. Nos dirigía un profesor que

nos indicó que debíamos ponernos en silencio, estar firmes, y bien alineados. A veces se ponía agresivo y nos maltrataba verbal y físicamente, pero como buenos soldados nos quedamos parados, mirándonos unos a otros, y sin nadie que se compadezca de nosotros. Después de escuchar el Himno Nacional nos hizo pasar al aula y entramos como almas sin dueño para empezar el claustro y la correccional educativa. "Siéntese, he dicho que se sienten sin molestar", nos dijo una voz fuerte y amenazante. Como adivinos unos cumplían la orden y otros no hacían nada porque no entendían el idioma hasta que desesperados imitaban los movimientos de los compañeros, pero con una equivocación mayor. Esto daba ocasión al tirón de orejas y de las mejillas y a recibir coscachos en la cabeza. Estábamos en preparatorio.

Las clases se llevaban a cabo solo por las mañanas y por las tardes se cumplían las obligaciones de faenas agrícolas: limpiar la chacra, traer leña para la cocina, cortar y acarrear la caña de azúcar para elaborar miel, sembrar papa china, yuca, plátano, etc.

Estas actividades siempre eran dirigidas por un asistente religioso o por el mismo profesor que nos hacían cumplir con las tareas haya sol o lluvia. En tiempos de mucho sol hasta se nos prohibía tomar un poco de agua de las vertientes y compartir frutas. En caso de incumplir estas normas éramos blanco de severos castigos.

En primer grado tuve un maestro shuar, y con él me sentí seguro pues nos entendía en las circunstancias difíciles y en nuestras necesidades. Pero hasta él raras veces hablaba en shuar.

Todo apredíamos de memoria, en coro, repitiendo sin material de apoyo. En este año apredí a cantar lo siguiente: "Soy soldado bien armado, a la marcha, soy mayor..."

El mejor alumno era el que sabía sin equivocarse las oraciones, se confesaba y comulgaba todos los días.

La alimentación no me satisfacía pues constaba de un plato de sopa de papachina o yuca y como complemento un plato de mote semi-cocinado que compartíamos entre dos personas. Por esto yo cogía sin permiso los productos naturales de los huertos o bosques: yuca, maduros, naranja, papaya, caña, guabos, etc. Si me dejaba sorprender en estas actividades por algún asistente era castigado en forma muy severa, física o moralmente, con azotes, cortes de pelo, reglazos en los dedos y expresiones como: "Jíbaro ladrón, mentiroso, hambriento, goloso, Dios te ha de condenar".

Nunca disfruté de vacaciones para ir junto a mis padres, familia o parientes. Siempre me quedaba en la misión haciendo trabajos agrícolas, de servicio o de mantenimiento de las diferentes instalaciones del internado; así me ganaba la comida, la ropa para uso diario y una parada para los días festivos.

Un día llegaron niños y jóvenes internos de la misión de Sucúa. Ahí conocí a mi hermano mayor que se encargó de llevarme con él a pasar unas vacaciones para luego matricularme en Sucúa.

Cuando ya estuve ahí, como todo era nuevo y solo se hablaba en castellano me preguntaba si debía quedarme o escapar y regresar a mi casa o a otro lugar. Decidí quedarme para enfrentar las circunstancias.

Personalmente fui marginado y maltratado, tanto por los alumnos, como por los profesores hispano-hablantes por el poco dominio del castellano, por el color de mi piel, por la indumentaria y presentación personal, por la costumbre de estar descalzo.

Por cumplir con las tareas y las obligaciones agrícolas de las tardes nos quedaba una hora para estudiar. Como yo estaba físicamente muy cansado me quedaba dormido, lo que daba ocasión al reproche y al castigo físico.

Cuando había evaluaciones yo sentía terror, especialmente cuando eran verbales, por mi poco conocimiento del castellano. Esto daba ocasión a castigos físicos, morales e intelectuales. Nos trataban de "jíbaro tonto", "apestoso", "eres un necio y bruto"; nos hacían quedar parados durante horas, nos daban garrotazos, golpes con llaves en la cabezas, bofetadas.

El profesor de sexto grado era enemigo de la comunicación. Mirar, dialogar, saludar con la mano a una mujer era pecado. El alumno que se atrevía a hacer esto era castigado en forma pública y a veces se hacía merecedor de la expulsión. Otras veces contraían matrimonio al siguiente mes a gusto de los religiosos y no de los novios.

Los mejores días eran cuando había fiesta por la llegada del obispo, del inspector o de otras autoridades eclesiásticas.

Nº 13

Inicié mis estudios en la escuela de la parroquia Arajuno, provincia de Napo Pastaza. El profesor de segundo grado era un desgraciado; nos pegaba con rama de guayaba cuando no sabíamos leer bien; a veces nos hacía pegar por otros niños y nos dejaba sin recreo. Nosotros tirabamos por la ventana las ramas

del castigo y como no dos daba permiso para ir al baño, no teníamos más remedio que ensuciarlos en el aula, entonces nos sacaba al patio y nos hacía hacer "sapitos" y trotar la cancha unas diez vueltas mientras nos golpeaba con el fuete.

Un día nos pusimos de acuerdo todos los compañeros para desquitarnos de lo que nos hacía el profesor; conseguimos una enorme ponzoña y la pusimos en el cajón de la mesita en donde tenía el cuaderno de asistencia. Al abrir el cajón la ponzoña saltó y el hombre se puso blanco del susto. Cuando quiso golpearnos nuevamente un compañero le amenazó con ponerle otra vez una ponzoña o una culebra.

El profesor nuevamente golpeó a un niño con una regla y le rompió la cabeza. Pusimos una culebra venenosa en su cajón y del susto nunca más volvió a pegarnos.

Cuando estaba en sexto grado el profesor me preguntó cuánto era 7x7. Como no pude contestar me dio una patada que me produjo un tumor que tengo hasta ahora que ya soy mayor. Desde entonces no he podido olvidar cuanto es 7x7...

Nº14

Cuando yo tenía 7 años ingresé a un centro educativo en la comunidad de Palanda Cocha. Mi primer profesor fue mestizo y para mí era la primera vez que conocía a un individuo así. Desde el primer momento se comportó como un capataz o militar; nos hacía formar y hacer ejercicios de "saltitos", "tarzancitos", etc.; nos hacía revolcar sin compasión sin tener en cuenta la edad de los niños. Enseñaba lo mismo a los niños de 15 años o de 7 y a mí, que era pequeño, me era difícil entenderle; cuando no le entendíamos nos castigaba con ortiga, bejucos y palos de "linchic" que nos mandaba a traer a nosotros mismos.

Nos hacía memorizar esta frase: "Que bruto, que tonto, que estúpido que soy", y nos golpeaba contra la pizarra o contra el piso. Así poco a poco hizo despechar a los compañeros de ir a la escuela.

Yo también me fui a mi casa y no quería regresar. Le convencí a mi mamá del maltrato que recibíamos y se enfrentó con el profesor diciéndole que no eramos animales para castigarnos tanto, y que éramos humanos igual que todos.

La imposición cultural era muy grave porque nos enseñaba a despreciar nuestra cultura y nos decía que los indígenas éramos inferiores, que no éramos capaces sino salvajes y que debíamos civilizarnos. Esto nos hacía tener

En quinto grado tuve que ir a otra escuela fisco-misional donde hacían muchas diferencias entre niños mestizos y niños indígenas. Lo que menos me gustaba eran las matemáticas porque por esa materia nos castigaban mucho. Esto hacía que tengamos miedo a la hora de matemáticas; el profesor nos anunciaba los castigos y ordenaba que cada niño lleve obligatoriamente a la escuela un "guango" de ortiga y palo de "cuilichic" para castigarnos. Perdí interés en las clases y solo vivía el miedo al castigo; a veces cuando nos tocaba con este profesor dejábamos la escuela y no regresábamos a la casa hasta la hora de salida. Después de estas experiencias pasé un año en la casa pues tenía miedo a los profesores.

Para la secundaria me matriculé en un colegio técnico de la ciudad del Tena donde también existen profesores para hacer sufrir. Uno de ellos era el profesor de matemáticas, un gordo al que le llamaban "Chagra H.". Este profesor era bueno en matemáticas pero todos los días cuando llegaba a las aulas decía: "Señores los deberes sobre la mesa y a contar un cacho pero bien colorado; caso contrario se va a fuera de clases y mañana antes de entrar saca las hierbas de alrededor del colegio". Por lo injusto que era y por lo que nos obligaba a trabajar en vano, ocho compañeros decidimos denunciarle con el rector y luego me cambié de colegio.

En el colegio mixto Tena me encontré nuevamente con él y pensé que iba a desquitarse, pero se acercó y me pidió disculpas de lo que había pasado; parece que se había arrepentido de los errores cometidos y me pidió ser amigo, como en efecto pasó.

N° 15

A la edad de 6 años mi mamá me internó en una escuela fisco-misional. El primer año que pasé en la escuela tenía miedo. La profesora, que era una monjita, era muy brava en el internado y en las clases. Las niñas debían estar bien bañadas, peinadas y cogidas el pelo con dos vinchas, y quienes no cumplían con eso eran castigadas. Si alguien no estaba peinada le cortaba el pelo "como quiera"; a las que estaban sucias les llevaba en el río con ceniza; y diariamente nos ordenaba lavarnos los pies y lavar los zapatos. Entrábamos a clases con los zapatos en la mano y debíamos ponernos a la hora del recreo; después del recreo teníamos que sacarnos los zapatos, lavarlos nuevamente y llevarlos en la mano hasta la hora de la salida.

Yo tenía mucho miedo cuando la profesora nos jalaba el pelo para ponernos veneno contra los piojos haya o no piojos. Decía que para su mala suerte, le

había tocado ese grado que tenía solo niñas indígenas y que había otros donde las profesoras podían estar con alumnos mestizos.

N°16

A la edad de 6 años ingresé de interna a una escuela fisco-misional donde me cuidaba una madrecita italiana recién llegada que nos castigaba al gusto y paciencia de ella. Había dos dormitorios y dos comedores uno para los "mishus" (mestizos) y otro para los indígenas. En el comedor de los mestizos servían otra comida; arroz blanco para ellos, cebada para nosotros; leche para ellos, agua de hierba luisa para nosotros.

La comunicación con mis compañeras se hizo muy difícil porque era prohibido hablar en nuestra propia lengua; nos castigaban en ese momento delante de las demás compañeras para que ellas no hablaran en quichua.

Quien más nos castigaba era la directora que tenía un cuero de vaca que medía un metro y medio de largo y servía para que castigue a todas la niñas, sobre todo a las niñas indígenas, decía "este es San Martín para las niñas vagas".

En segundo grado ya empecé a hablar con mis compañeras "mishus" (mestizas) y como podía jugar bien el basquet mis compañeras y profesoras -hasta la odiosa monja-, me apreciaban, por lo que los castigos para mí eran menores.

En tercer grado seguía jugando muy bien basquet y me daban de comer en el comedor de los mishus, pero con el tiempo, esto fue perjudicial para mí. Me costaba hablar en la casa porque ahí hablaban quichua más que español, y además, yo me avergonzaba ante mis compañeras cuando llegaban a verme de la casa y me escondía para que no me vean ni vean a mi familia.

Cuarto y quinto grado fueron difíciles porque la profesora nos castigaba por todo, por cualquier pequeño movimiento o tarea mal hecha; nos hacía repetir hasta doscientas veces las frases y nos pegaba con la barra en las manos o en la cabeza; había mucha diferencia entre mestizas e indígenas. Muchas veces nos castigaba dejándonos con candado en el aula.

Todo esto hizo que aprenda a la fuerza el español y olvidé mi propia lengua, mis costumbres, y todo lo que aprendí en mi niñez. Adquirí muchos complejos y costumbres que no son apreciadas por mi familia y ahora estoy tratando de aprender otra vez a respetar mi cultura.

N°17

Para segundo grado ingresé a la escuela fiscal de la comunidad de Gradas Chico, de la provincia de Bolívar. Los primeros días no entendía nada por el desconocimiento del castellano. Me esforzaba por entender pero no podía ni siquiera preguntar y peor contestar, lo que hizo que no tenga ninguna comunicación. Me sentía triste y humillado, y esperaba que se terminen pronto las clases para regresar a la casa, estar con mis padres y ayudar en las faenas.

Como no entendía lo que enseñaba, la profesora me insultaba diciendo: "Indio rocoto, burro, animal, salvaje, tonto, ignorante". Esto era casi todos los días. Decía también "tontos como vos no debe haber en ninguna parte. Por qué me castigaría Diosito enviándome a esta comunidad de indios, para estar aquí muerta de iras". Nos pegaba con un cabestro en las manos o con carrizo en la cabeza.

Como vivíamos en el campo no podíamos ir muy limpios y la profesora nos revisaba y nos llevaba al río que estaba más o menos a un kilómetro de la escuela. En el agua, que era muy fría porque bajaba del Chimborazo, nos hacía bañar fregándonos con piedra. Algunos niños grandes y yo no permitíamos que nos maltrate demasiado, pero a los niños pequeños les trataba muy mal, les hacía gritar, les echaba en la cabeza agua que cogía con baldes.

Por no poder resistir este tipo de castigos los niños se retiraban de la escuela, y los padres de familia no podían decir nada.

Muchas veces la profesora me jalaba de las patillas y cuando se enojaba me decía tonto. Yo pensaba: "¿Realmente seré tonto, para que me trate así?".

Nuestros padres tenían miedo de que nos hagan perder el año o nos maltraten y para evitarlo mandaban regalos a la profesora: huevos, quesos, leche, choclos, papas, cebollas, dejando sin comer al hijo, para que no diga nada la maestra.

N°18

Cuando tenía 8 años fui a primer grado en la escuela fisco-misional Rumiñahui de la provincia de Morona Santiago. Mi profesor era enérgico y yo le tenía mucho miedo por lo que mi intención era escapar del internado, como lo hacían otros compañeros aunque no lo hice.

En segundo grado mi profesor hablaba únicamente en castellano y yo no entendía nada; trataba de adivinar las palabras que decía pero solo entendía aquellas que iban acompañadas con un dibujo.

Como no entendíamos su idioma nos trataba en forma grosera, y nos decía que no somos inteligentes porque no entendíamos su clase. Por esta razón yo tenía miedo y recelo de lo que podía decir mi profesor cuando me equivoque.

Cuando me iba a bañar me acompañaba el asistente y me decía en forma burlona que me bañara bien para que no esté apestando en la cama como los chanchos. Siempre me trataba con una actitud despectiva y como si fuera un animal.

A esa edad por primera vez me pregunté por qué me trataban de esa manera, pero nunca fui capaz de avisar al cura de la misión ni a mis padres; mi papá no me hubiera creído y, por el contrario, me hubiera reprendido diciendo que quiero retirarme de la escuela.

Cuando estuve en tercer grado me castigaron haciéndome arrodillar unas dos horas por no haber echo el deber; como resultado mis rodillas se lastimaron e hincharon. También, y según el profesor me hizo boxear con un compañero del grado como escarmiento; esta fue una verdadera pelea sin utilizar guantes porque no los había en la escuela.

Yo nunca reclamaba lo que hacía el maestro porque pensaba que como él era hispano tenía toda la razón; fui conformista y aceptaba lo que me decía mi profesor y el asistente de la misión.

Conforme iba creciendo me iba dando cuenta de lo que era la escuela y de que en ella encontraría profesores déspotas y groseros. En quinto grado cuando no hice bien los deberes un maestro me golpeó la cabeza contra el pizarrón aunque también acostumbrada jalarme el pelo y las orejas. Esto me hacía sentir inferior, avergonzado, me daba inseguridad y miedo. En una ocasión, opté por no volver a la escuela, pero cuando mi madre lloró regresé al internado para continuar mis estudios.

Una vez, cuando ensayaba para una presentación navideña, empecé a hablar con una compañera que actuaba en el programa. Para mi mala suerte, el cura de la misión nos vio y por eso nos encerró para darnos una conferencia diciendo que esto no era normal y que era pecado. Mis sentimientos se truncaron y a partir de entonces yo era la oveja negra del internado, por el pecado de haberme dejado pescar conversando con una compañera de estudios.

A partir de entonces se agudizaron los problemas conmigo. Cualquier falta por mínima que sea, era digna de castigo. Eso sucedió cuando por jugar con un compañero en el aula me ordenaron limpiar diariamente las letrinas y trabajar con el machete desbrozando las malas yerbas, tres horas diarias, durante una semana.

N° 19

A los 4 años de edad tuve mi primera experiencia de ir a la escuela. Iba acompañado de mi hermana, porque de la casa a la escuela debíamos caminar una hora y media, con topografía irregular y pura selva.

A los 6 años ya experimenté los malos tratos del profesor, cada vez que cometía alguna falta, no cumplía alguna tarea o la hacía mal. Cuando llegábamos atrasados por la distancia, por el mal tiempo o los caminos malos, o cuando el río crecía en época de invierno, nos dejaba parados fuera del aula por espacio de una hora; otras veces nos jalaba la oreja o nos hacía castigar con todos los compañeros, también nos hacía agachar para darnos de 5 a 10 latigazos, o nos hacía dar "la vuelta al mundo" (trotar alrededor del patio por media hora) o dar vueltas en el aula.

Cuando entré al internado de la misión salesiana de Limón los primeros días de clases fueron para mí un martirio por el complejo de inferioridad de encontrarme con niños colonos; nunca había experimentado tal cosa; creía que ellos eran más inteligentes que yo, y cuando conversaban lo hacían solo en castellano. Durante los recesos yo buscaba una esquina y me aislaba.

Mi profesor era muy violento; recuerdo que cuando no hice bien un ejercicio de matemáticas, me lanzó un puñetazo que me dejó sin respiración. Luego tuve otro profesor que por cada error nos daba 5 reglazos en la espalda o en los dedos. Mis dedos se amortiguaban, sangraban y yo me ponía a llorar.

Los castigos eran muy severos pues nos golpeaban sin piedad en la cabeza con pitos de fierro, llaveros y otras cosas; nos daban manotazos en la cara y en algunos casos hasta que derramábamos sangre. Esos castigos no nos permitieron desarrollar de acuerdo con nuestra capacidad. Me pregunto cuántos compañeros saldrían traumatizados.

Después de lavar los platos del almuerzo y de guardarlos pasábamos a cambiarnos de ropa y salíamos a trabajar. Después de una hora en carro y de caminar media hora a pie, llegábamos al lugar donde sembrábamos yuca, plátano, pastos, caña y acarreábamos leña. Cuando volvíamos a la misión, merendá-

bamos, nos daban media hora para hacer las tareas escolares y a continuación nos llevaban a misa. A las 8:30 de la noche íbamos al dormitorio.

Recuerdo que cuando estaba en el internado me hacían cargar sepas grandes de plátano y guineo; en tiempo de invierno el lodo me llegaba hasta las rodillas. Alzando con mucho esfuerzo cargaba las sepas, debía subir por una cuesta unos 45 minutos, se hacía algunos viajes hasta las 5.30 de la tarde. Por este trabajo en el hombro izquierdo me se formó un absceso que me duró 4 meses y que me dejó una gran cicatriz. Ni por eso dejaba de cargar plátano y caña.

Por todos los malos tratos, el terror y el complejo se encarnó en mí y nunca pude vencerlos, hasta ahora. Siempre tengo la duda de saber si cuando pienso o hablo tengo o no tengo razón. Eso me hace que me abstenga de actuar y de hablar.

N° 20

Para ingresar a las escuelas fisco-misionales los niños indígenas debíamos tener autorización del obispo. Ingresé a escuela donde los niños indígenas debíamos primero asistir a la preparatoria; los mestizos, en cambio, entraban directamente a primer grado.

En preparatoria asistimos unos 20 niños indígenas. Todavía me acuerdo que durante la noche, había el cura italiano recién llegado que nos cuidaba y nos maltrataba pegándonos como a animales. Me di cuenta también de que había dos dormitorios y dos comedores: uno para nosotros los indígenas y otro para los mestizos. La alimentación también era diferente: para los mestizos arroz blanco y para nosotros cebada mal preparada. Como si esto fuera poco, nos estaba prohibido hablar en nuestro idioma, y si alguien nos escuchaba, especialmente los profesores, los curas nos castigaban. No podíamos comunicarnos entre nosotros por no saber bien el castellano.

Como yo era hábil para el deporte, fui de la selección de fútbol de la escuela. Esto hizo que mis compañeros me apreciaran y también el director; por esta razón no me castigaban mucho y pasé a comer en el comedor destinado a los mestizos. Pero con mis compañeros indígenas la situación era muy diferente.

A cuarto grado quedamos únicamente 5 indígenas de los 10 que había en tercero. En quinto grado me di cuenta de que había más diferencia entre niños mestizos e indígenas; nosotros no podíamos contestarles ni pegarles pues el profesor nos castigaba a nosotros y no a ellos cuando eran culpables. Los castigos más populares eran sacar la yerba del patio, limpiar con machete, "el cuerito",

cargar en cada mano una piedra durante media hora, o trotar alrededor de la cancha.

Yo considero que la imposición del castellano ha sido una de las razones para que los niños indígenas no podamos mejorar nuestro idioma y para avergonzarnos de lo que nosotros somos, para desvalorizar nuestra cultura aceptando el castellano, recibiendo a la otra cultura como fuera la propia; solo por haber vivido con mis abuelos antes de ingresar a la escuela y hablaba el quichua, pero no lo hacían ni siquiera con mis compañeros indígenas. Con la vida en la escuela fui cambiando hasta llega a desconocer a mis propios padres, por el miedo a que mis compañeros mestizos me critiquen.

N° 21

Cuando yo estaba en edad escolar había una escuela en la parroquia Salasaca, regentada por misioneras. Había una fuerte resistencia de la comunidad a enviar a sus hijos a la escuela y no los matriculaban. Frente a esto las misioneras hacían que los guardias civiles capturen a los niños, iban de casa en casa para llevarlos a encerrar durante una semana en el convento.

En estas circunstancias había mucho temor y resistencia de ingresar a la escuela. Cuando ya tuve que ir, a pesar de que cesaron las persecuciones seguía existiendo mucha rigidez en el sistema educativo.

Cuando entré a la escuela se acercó la profesora del grado y me dijo: "cómo te llamas hijo?" Como yo no sabía hablar el castellano pensé que había preguntado si tenía o no una "llama"; no supe qué responder y me quedé callado. La profesora me dijo «huambra mudo, no llores» y me llevó junto a un niño con el que empecé a conversar en quichua. Viendo eso la profesora nos dijo que debíamos hablar en "cristiano".

Con muchas dificultades me iba acostumbrando a estar sentado horas de horas en los pupitres, uno detrás de otro; aprendí a recitar las cinco vocales y las tablas de a suma, resta y multiplicación.

Con el paso del tiempo y ante la imposición y represión de los maestros fui desarrollando temor y rechazo a los mestizos. Aprendí a ser egoísta, mentiroso y vago.

Cuando estuve en tercer grado mi papá era prioste de una fiesta y yo falté a la escuela; por esta razón la directora de la escuela y la profesora del grado llegaron hasta la casa de mis padres y la monja se sacó un cinturón y le entregó a mi madre para que castigue a mi padre por no haberse presentado en la escue-

la. Mi papá comprendió por qué yo no quería continuar en la escuela y tomó la decisión de retirarme. Esto para mí fue como un premio, liberarme de una cárcel de cadena perpetua.

Ahora me doy cuenta de que mi padre tomó esa decisión porque los salasacas tratan a los niños hasta los 12 o 13 años como a "shincalla", que significa "inocente", dejándolos gozar de libertad y autonomía, estando exentos de castigos físicos.

Como no terminé la primaria a los 14 años ingresé al centro de alfabetización. Aquí aprendí con unos profesores salasacas que eran estudiantes de secundaria; así aprendí con gusto a leer, escribir, aritmética. Terminado el ciclo recibí mi certificado de haber terminado la primaria, con lo cual pude presentarme a estudiar en el colegio.

N° 22

Realicé mis estudios en la ciudad del Tena; ingresé a primer grado en la escuela llamada Juan Montalvo. Allí pasé interna un año por la enorme distancia que había a mi casa. Para mí fue muy duro porque significó un cambio total: muchas niñas de diferentes edades, unas que llorábamos y otras que se veían contentas, unas encerradas en el internado y otras que iban libremente a sus casas. Para las internas no existía la libertad de salir al hogar.

Ahí eran muy estrictos y nos privaban de todo; teníamos que pasar rezando las mañanas, y por la noche íbamos a la iglesia. Las niñas de sexto grado se encargaban de cuidarnos; algunas eran muy malas, nos pegaban mucho diciendo que éramos lloronas y nos asustaban diciendo que por llorar nos iba a llevar el diablo.

Cuando estaba en primer grado la maestra nos hacía memorizar las palabras para que aprendamos a leer y a escribir. Una vez que no cumplí con mi deber la profesora me dejó sin recreo y mi mamá me castigó con ortiga y me puso ají en los ojos.

En quinto grado tuvimos otra profesora, muy brava, gritona y aburrida. No le gustaba la bulla y siempre andaba llevando una barita de madera para castigarnos cuando no le obedecíamos. Cuando ella se hacía cargo de las formaciones, castigaba a las atrasadas haciéndoles trotar por toda la cancha o sacando la yerba del patio y recogiendo la basura.

Esa profesora era considerada el «cuco de la escuela». Recuerdo una ocasión en que me reí cuando estábamos en clases, me llevó adelante de una oreja,

me alzó la falda y me golpeó en las nalgas con una vara de madera y me dejó de pie como una hora.

Cuando no entendíamos las clases nos decía que somos "cabeza de pollo, ¿qué tienen en la cabeza en vez de sesos? Creo que tienen aserrín o tierra, son unas tontas", y con la barrita nos golpeaba en la cabeza. Nos decía también "si no aprenden a las buenas tendrán que aprender a las malas". No le gustaba repetir las clases y si lo hacía nos daba de tarea memorizar en la casa repitiendo las veces que ella pedía

Recuerdo también que a las niñas despeinadas les cogía el pelo, les hacía un moño y les amarraba con alambre. Cuando no cumplían el deber les ponía un letrero en la espalda de vagas, incumplidas, etc.

Con todo esto yo quería cambiarme a una escuela fiscal porque eran mixtas y no enseñaban a rezar. Pero me decían que en las escuelas fiscales y mixtas las niñas solo aprenden a ser machonas y "carishinas".

Cuando pasé a sexto grado tuve como profesora una monjita que nos quería mucho y trataba bien a las niñas indígenas; repetía las veces necesarias sin molestarse. Para que perdamos la timidez nos hacía leer en la misa por turno, pero si no queríamos hacerlo nos bajaba puntos en conducta. Le gustaba que todas las alumnas participemos. Con ella no tuvimos problemas.

Al terminar el año las niñas de quinto grado nos despidieron y nos dieron un regalo que hasta ahora guardo como recuerdo de mi niñez.

N° 23

Para primer grado ingresé en la escuela de la parroquia Tambo, de la provincia de Cañar.

Mi profesor tenía una buena forma de enseñar, cuando nos veía aburridos o cansados en alguna clase nos llevaba a pasear por el parque y eso me agradaba mucho. Pero tenía el defecto de llamar a todas las niñas indígenas María. A mi también sin ser María me bautizo con ese nombre. Eso siempre me molestó mucho.

Para segundo grado me cambiaron de escuela y eso me causó mucha tristeza porque mis tíos que asistían a la escuela me contaban que había muchos maltratos. El maestro era muy malo, y cuando no hacíamos la tarea nos pegaba con un palo, no nos permitía entrar en el aula con sombrero, nos insultaba con malas palabras, y a los atrasados les mandaba regresando a la casa.

Este profesor nos exigía que compremos materiales costosos. En cierta ocasión pidió que lleváramos al día siguiente témperas, y que si no lo hacíamos no podíamos entrar a clases. Llegué a la casa y dije a mi mamá que mi profesor había pedido témperas; como ni ella ni yo sabíamos lo que era, y además mi mamá no sabía leer, le habían vendido marcadores. Al día siguiente fui con los marcadores a la escuela y creyendo que eran témperas yo estaba contenta; cuando el profesor revisó el material le indiqué los marcadores pero los cogió y lanzó afuera. Me dijo que era una bruta y que mis padres eran igualmente brutos por no saber lo que era una témpera. Me envió de regreso a la casa y con toda la tristeza que sentía regresé llorando y desde ese día no quise ir más a la escuela.

Como mi hermana menor estaba enferma, con el pretexto de cuidarle me quedé por dos semanas en la casa; cuando regresó mi padre que trabajaba en la costa me obligó a regresar a la escuela. Yo tenía tanto miedo de ir a la escuela que mi tía tenía que llevarme todas las mañanas.

Para tercer grado fuimos a vivir en Cuenca y tuve que enfrentar un mundo nuevo para mí. En esta escuela había niños que tenían mucho dinero y yo me sentía la última de las alumnas. Recuerdo que los otros niños iban con sus loncheras repletas y con dinero para golosinas; el dinero que me daba mi padre apenas me alcanzaba para un pan.

Cuando le reclamé a mi padre el haberme puesto en esa escuela y no en una fiscal donde me sentiría en las mismas condiciones que las demás niñas, me explicó que me había conseguido una beca y por eso estaba en esa escuela de ricos.

El profesor de este grado creía que yo no estaba al nivel de mis compañeros y que debía ir a segundo grado. Mis padres me buscaron una maestra para que me ayude. Esta maestra era gringa y quería que yo me supere, pero para mí fue muy difícil aprender, especialmente las matemáticas.

Por todo esto comencé a odiar la escuela, no me gustaba y me daba rabia tener que madrugar todos los días y entrar a clases con el miedo de que mi profesor me tome la lección, de memoria las tablas de multiplicar o la lectura. Terminé con mucha dificultad tercer grado.

En cuarto grado tuve otro problema, por primera vez me enteré que yo era diferente a otras personas, cuando un niño me dijo «tú eres una india». Esto me afectó mucho y me decía a mí misma que hubiera sido mejor mi vida si no fuera indígena, porque había algunos niños que me rechazaban.

En quinto grado mi mayor dificultad fueron las matemáticas, fue muy difícil para mí aprender los quebrados, tenía miedo porque si me equivocaba mis compañeros se reían y porque el profesor nos dejaba sin recreo.

Ya cuando estaba terminando la primaria el maestro de sexto grado nos tomaba las lecciones de memoria, hasta con el punto y coma y esto no me gustaba porque por una equivocación nos castigaba. En una ocasión me pegó y me dijo que iba a comunicar a mis padres que no sabía la lección; esto me dio mucho temor porque ellos me hubieran castigado mucho.

Cuando terminé la primaria los padres de otros niños felicitaron a mi padre, porque creían que un indígena apenas podía llegar a segundo o tercer grado.

Fui muy feliz de librarme de la escuela, porque para mí fue un gran martirio y un gran dolor enfrentarme a tantas cosas.

N° 24

Yo nací en la provincia de Bolívar, pero cursé mis estudios primarios en una escuela del sub-trópico. Para llegar a la escuela debía caminar una hora y cuarenta y cinco minutos. Como no sabía bien el castellano no podía comunicarme con nadie, con mis compañeros y peor con mi profesor: me parecía estar en otro mundo. Por mezclar castellano con quichua me decían "mudo, sonso, longo, viejo, runa, serrano, verdugo, patojo, pipón". Por esa razón quise retirarme de la escuela e ir a la sierra, cuando pude hacerlo no volví más a ese sitio.

Cuando fui nuevamente a la sierra entré a una escuela fiscal. En ella el ambiente era diferente porque había un grupo de niños indígenas que podíamos unirnos cuando querían pegarnos los mestizos. Sin embargo, el tratamiento a los indígenas también era terrible. Los niños mestizos nos hacían pegar diciendo que decíamos malas palabras. Nos obligaron a dejar nuestra vestimenta para ponernos el uniforme, nos hacían comprar demasiados útiles escolares, nos pedían cuotas mensuales, cosas para comer como queso, leche, huevos, etc. Como a mí no podían darme esas cosas, me bajaban las notas de conducta. Como mi madre no sabía leer, hacía leer las notas a otras personas y no sabía por qué yo tenía notas bajas.

Luego pasé a una escuela más cercana a mi casa. Aquí si respetaron nuestra vestimenta y no nos obligaba a llevar el uniforme; pero con los niños mestizos teníamos problemas porque siempre se burlaban de nuestra vestimenta, nos quitaban el sombrero y hacían pelota e iban a tirarlo. Por eso yo dejé el sombrero y el poncho.

En una ocasión por mentiras de los niños mestizos la profesora me dio 20 cuerazos y ellos veían todo mientras sonreían. Cuando salieron de la escuela me dijeron: "así se hace pegar a estos longos, para que sean más civilizados". Cuan-

do llegué a mi casa dolorido y llorando avisé a mi mamá; como ella no sabía castellano dijo que no podía ir a reclamar porque no entendía nada de lo que hablaban los profesores y que tampoco le entenderían a ella. En eso quedó la injusticia que cometieron conmigo.

No pude regresar a tercer grado porque mi madre no tenía para comprarme el uniforme y los útiles escolares; desde ahí cuando salía de vacaciones decidí trabajar en la costa todos los años. Mi mamá decía que era suficiente que sepa firmar porque ser doctor o abogado es para los ricos, no para nosotros los pobres.

Luego de trabajar en la costa pude ingresar a tercer grado porque guardé para comprar ropa y útiles escolares.

Lo mismo hice para entrar a cuarto y quinto grado.

Cuando entré a quinto grado tuve una profesora nueva que era muy mala; en una ocasión que no estudié la lección me dio cinco cuerazos haciéndome cargar de un alumno más grande que yo. Como no quise seguir así me retiré de la escuela y fui nuevamente a trabajar en la costa.

Un ahijado de mi padre me ayudó para que siga en sexto grado en la escuela de sub-trópico que había estado antes. Como en la sierra la enseñanza era mejor yo sabía más que los niños que habían sido antes mis compañeros, eso me ayudó mucho porque ayudaba al profesor a controlar los estudios de los demás niños.

A mitad del año me cambiaron a una escuela más cercana y todo fue peor para mí. A pesar de ser el mejor alumno no me dieron el pase de año porque no había pagado todas las cuotas de la escuela, los gastos de los padres de familia, cuotas, multas y sanciones. Me acerqué a decirle al profesor que no podía pagar por mi situación económica y me ofreció dar la libreta con calificaciones más bajas porque no había pagado lo que debía. Yo le dije que no importaba, que lo que quería era que me entregue el pase de año y me dijo que fuera otro día. Así tuve que regresar sin nada y muy triste. Esta fue mi vida de estudiante cuando niño, triste comencé y triste terminé la instrucción primaria.

N° 25

La creación de la escuela en mi comunidad era una gran novedad, todos comentaban sobre esto, unos a favor, otros un poco cautelosos porque pensaban que la escuela les iba a quitar a los hijos y que podían llevarse los animalitos

y hasta las tierras. Pero también había alegría por la esperanza de que sus hijos podían tener la oportunidad de estudiar igual que los otros niños. Se creó la escuela con todas las expectativas, los mismos mestizos hacían promoción en las comunidades cercanas.

Ya en la escuela el profesor nos regalaba unas cuantas hojas de color amarillo, para mí esas hojas tenían un olor desconocido; también nos daba lápices. Los primeros días yo estaba muy alegre.

La escuelita no tenía bancas, teníamos que sentarnos en unas tablas puestas sobre piedras. Recuerdo que los primeros días yo estaba nervioso y con miedo. Al principio era muy tímido, todo me asustaba, hasta mis compañeros más grandes, tenía miedo de que me peguen o me hagan llorar, porque mis papás me habían advertido sobre eso.

Empecé mi vida escolar haciendo unas rayitas, unos palitos, mis manitos no podían coger el lápiz, temblaban; las hojas se rompían a cada rato y el profesor nos decía que hagamos recto, más separadito, que las rayas tienen que ser iguales, que llene la hoja. Cuando no podíamos hacer lo que él nos indicaba a veces nos cogía de la mano y nos ayudaba a trazar las rayas.

El profesor de primer grado era un profesor joven, recién graduado en el normal de Uyumbicho (prov. de Pichincha); él sabía hablar quichua; este profesor tenía buen trato con los niños, especialmente en la comunicación, porque le ayudaba el ser quichua-hablante. Sin embargo ya pasados unos meses también él se ponía bravo, nos castigaba, tenía un cabestro de cuero al que llamaba "San Martín".

Desde entonces, me sentía mal, ya no quería ir a la escuela, tenía miedo, empecé a extrañar mi casa y quería estar con mi mamá y mis hermanitos porque ahí casi nunca me pegaban; los días en la escuela se me hacían cada vez más largos, a veces lloraba.

Cuando estaba en segundo grado el profesor empezó al maltratarnos, tal vez por la desesperación de enseñarnos rápido; ya no respetaba nada, hasta delante de nuestros padres nos castigaba.

Recuerdo un día que se le había perdido 50 sucres de la mesa. Nos dijo que devolvamos la plata, que somos unos ladrones, que nos iba a tomar presos en la escuela. Como ninguno de nosotros había cogido no le devolvimos nada. Entonces hizo que un alumno mayor nos cargue de uno en uno y nos dio de correazos; a los más grandes les dio también con ortiga, a uno de ellos les ortigó hasta en la cara. Esto me causó un tremendo temor a la escuela, comencé a no querer aprender nada; pero mis padres me decían que estaba bien hecho por

ser malcriados. Algunos padres se acercaban al profesor para agradecerle y pedirle que nos castigue no más.

Una vez yo le pedí un rondín a un amigo mío para aprender a tocar y alguien lo cogió. Este amigo le contó al profesor y me dijo amenazante que si no llevaba el lunes no sabía lo que me iba a pasar. Ese día lunes decidí no ir a la escuela, pero salía de mi casa para que mis padres no se dieran cuenta; me quedaba en el camino, en las chacras, y a la tarde regresaba a la casa como si hubiera ido a clases. Así pasé durante casi dos semanas hasta que mi padre se dio cuenta y me castigó dándome tres, decía "esto es padre, hijo y espíritu santo".

Pero a pesar de que el profesor era muy duro con los alumnos se esforzaba por enseñar, casi nunca faltaba a clases y vivía en la comunidad, visitaba a los padres de familia para conversar con ellos, invitarles a algún programa que se organizaba en la escuela; de esta manera se ganó el aprecio y el respeto de todos, se convirtió en un líder de la zona y hasta ahora guardan un buen recuerdo de él.

N° 26

Cuando yo era pequeño sabía de los abusos que se cometían con los niños indígenas. Como ejemplo quiero contar lo sucedido con una prima que vivía en el campo y asistía a la escuela. Ella estuvo solo hasta tercer grado, porque el profesor casi le saca una oreja por no haber llevado un cuy que le había pedido con mucha insistencia.

Cuando mis padres quisieron que yo estudie pasaron por muchas dificultades, me decían que no se confiaba en la capacidad intelectual del niño del campo. Recorrieron varias escuelas de la ciudad pero no pudieron conseguir cupo. Por esto tuvieron que recurrir a lo que se llaman palancas o padrinos para conseguir un cupo, por fin lo lograron luego de esperas desagradables, entrega de agrados y recomendaciones condicionadas, porque yo era indígena.

Mi profesora de primer grado era muy amable, trataba de adecuar el ambiente escolar y nos permitía jugar; después de un tiempo nos dio unos cuadernos para hacer rayas según nuestra imaginación; luego nos enseñaba a hacer patitos cogiéndonos de la mano, hasta cuando aprendimos a hacer bien.

Esta profesora se fue de la escuela y luego tuvimos una maestra a la que no le gustaba ningún tipo de ruidos y no nos daba permiso para ir al baño. Por eso en una ocasión me oriné en el pantalón y me mandaron a la casa diciendo que era un niño sucio.

Cuando estaba en segundo grado tuvimos la misma profesora; los padres de familia decidieron solicitar a la directora que le saque a la maestra de la escuela o que le cambien. No pudieron conseguirlo por las amistades que tenía esta profesora.

Cuando nos olvidábamos algo la maestra nos castigaba y decía que lo hacía para mantener el prestigio de ese plantel, que la maestra anterior hacía mal en socapar a los niños.

Cuando entré a cuarto grado tuve un profesor que nos mandaba deberes que no podíamos cumplir. Viendo esto empezó a cobrarnos un sucre por cada deber normalizado, la mayor parte de los niños pagaban, pero como mi padre no tenía yo no podía pagarle; por esto el profesor nos amenazaba diciéndonos que si no le dábamos un sucre llamaría a nuestros padres para avisarles que no estábamos cumpliendo con nuestros deberes, Por eso tuve que pagarle en lugar de comer algo en recreo.

En ese año los niños me pusieron de apodo "ango" o "cangagua" porque me acostumbre a no hacer el deber y darle un sucre al profesor. También nos hacía pasar al frente y bajarnos el pantalón para que los pocos alumnos que hacían los deberes nos peguen con un cable de luz en la nalga. Los otros niños lloraban al recibir el castigo pero yo no, regresaba a mi asiento para sentarme de lado, porque no lloraba aunque me dolía mucho.



ANEXOS

LISTA DE SIGLAS

AFE	Alianza Femenina Ecuatoriana
AMER-BID	Atención a la Marginalidad Educativa Rural
CICAME	Centro de Investigaciones Culturales de la Amazonía Ecuatoriana
CIEI	Centro para la Investigación de la Educación Indígena
CONACNIE	(Ver CONAIE)
CONADE	Consejo Nacional de Desarrollo
CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
CONFENIEAE	Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía del Ecuador
CREFAL	Centro Regional de Alfabetización Regional para América Latina
DINEIB	Dirección Nacional de Educación Indígena
EB-PRODEC	Educación Básica-Proyecto de Educación
EBI	Educación Bilingüe Intercultural
ERPE	Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador
FAO	Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación
FCUNAE	Federación de Comunas de la Provincia del Napo
FEI	Federación Ecuatoriana de Indios
GAAA	Grupo Asociativo de Autoeducación Asistida
GTZ	Sociedad Alemana de Cooperación Técnica
IID	Instituto Interamericano de Desarrollo
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
MEC-PUCE	Ministerio de Educación y Cultura - Pontificia Universidad Católica del Ecuador
OEA	Organización de Estados Americanos
OIT	Organización Iternacional del Trabajo
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONA	Oficina Nacional de Alfabetización
OREALC	Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe
PAEBIC	Proyecto Alternativo de Educación Bilingüe de la CONFENIAE
PNUD	Fondo de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PROMET-AMER	Proyecto de Mejoramiento de la Educación Técnica - Apoyo a la Marginalidad Educativa Rural
PROMECEB	Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica
UNAE	Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana
UNE	Unión Nacional de Educadores
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura
UTEPA	Unidad Técnica de Educación para el Pueblo Awa

LISTA DE ILUSTRACIONES

PAGS.	FUENTE
23	Archivo Biblioteca de Autores Ecuatorianos "Aurelio Espinosa Pólit".
5/47/48/51/52/57/58/63/64/83/84/91/213/255	Archivo Corporación Educativa "MACAC".
5/13/147	Archivo Editorial "El Conejo".
39/72/78	Archivo Fundación "Ayuda en Acción".
35	Archivo Fundación "Pueblo Indio".
37/60/67/69/105	Archivo "Nina Comunicaciones".
42/87/105	Archivo de Silvia Vallejo.
8/18/76/80/93/96	UNESCO-OREALC. *Comunidad, Escuela y Curriculum , Materiales de apoyo a la formación docente en Educación Bilingüe Intercultural*. Santiago de Chile, 1988.
28/31	Raquel Rodas. *Crónica de un sueño. Las escuelas indígenas de Dolores Cacuango. Una experiencia de educación bilingüe en Cayambe*. Proyecto EBI-MEC-GTZ. 1989.
10/16/21/22/33	Alfredo Pareja Diezcanseco. *Ecuador, Historia de la República.* Editorial El Conejo.1986. (Varios volúmenes).
15	Salvat Editores, S.A. *Historia del Ecuador*. Tomo 3. Barcelona. 1988.
27	Guerrero Juan Augustín. *Imágenes del Ecuador del Siglo XIX*. Fundación Hallo-Ediciones del Sol, Quito-Espasa-Calpe, S.A, Madrid. España.1981.

CDI - BIBLIOTECA UASB
075837

El Itinerario

La Historia de la Educación y el Pensamiento Pedagógico Ecuatorianos es realmente un viaje a través de nuestro devenir pedagógico que tiene el siguiente desarrollo:

1. **Pensamiento Pedagógico Ilustrado 1768 - 1838**
2. **Educación Republicana: inicios y alternativas 1840 - 1895**
3. **Estado Moderno y educación 1895 - 1941**
4. **El Laicismo: consolidación y crisis 1941 - 1970**
5. **La Educación Indígena en el Ecuador**
6. **Historia y perspectivas de las reformas educativas en el Ecuador 1979 - 1994**
7. **Problemas críticos de la educación ecuatoriana y alternativas**
8. **El Sistema Educativo Ecuatoriano**
9. **Experiencias innovadoras en la educación**
10. **La Educación Municipal**

9 789978 828694