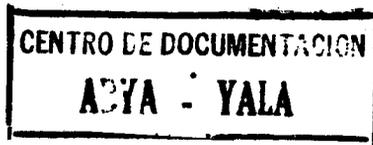


**ESCUELA E INDIANIDAD
EN LAS URBES ECUATORIANAS**

ESCUELA E INDIANIDAD EN LAS URBES ECUATORIANAS

PAUL CLICHE - FERNANDO GARCIA



00841



EB/PRODEC

ISBN 9978-04-105-2

ESCUELA E INDIANIDAD EN LAS URBES ECUATORIANAS

Paúl Cliche - Fernando García

- **FAUSTO SEGOVIA BAUS**
Ministro de Educación y Cultura
- **SUSANA ARAUJO DE SOLIS**
Directora Ejecutiva
Unidad Técnica MEC/BIRF - EB/PRODEC

1. APOYOS PUNTUALES

- **ANTONIO MALES:** elaboración de algunos instrumentos de investigación y participación en la selección de escuelas.
- **MARIA TERESA BENITEZ:** interpretación de dibujos hechos por alumnos de segundo grado (anexo 5).
- **LUIS DE LA TORRE:** concepción y aplicación de una prueba de conocimiento del quichua (anexo 6) y síntesis de algunos elementos de la historia de la educación indígena (anexo 7).
- **PATRICIA SANCHEZ:** reducción de datos etnográficos de dos escuelas y arreglo del mapa de Guayaquil.
- **SUSAN ENGEL:** procesamiento de datos cuantitativos.

2. INVESTIGADORES DE CAMPO

2.1 QUITO

Marcelo Pantoja (Coordinador)	Moraima Carrera
María Cristina Carrillo	Susan Engel
Germán Rosero	Eduardo Guerra

2.2. RIOBAMBA

Isaac Salazar (Coordinador)	Doris Ortiz
Susana Castro	Edison Alcócer

2.3 GUAYAQUIL

Patricia Sánchez (Coordinadora)	Clara Guamán
Peggy Ricaurte	Eduardo Chonillo
Santiago Collaguazo	Fedín Mendoza

2.4 MACHALA

Nicolás Astudillo (Coordinador)	Delia Espinosa
María Esther Cobos	Gilbert Nahua

3. INSTITUCIONES

Dirección Provincial de Educación Bilingüe de Pichincha
Dirección Provincial de Educación Bilingüe de Chimborazo
Dirección Provincial de Educación Hispana de Chimborazo
Dirección Provincial de Educación de El Oro
Subsecretaría de Educación del Litoral
Programa del Muchacho Trabajador del Banco Central
Programa de Trabajadores Prematuros del Instituto Nacional del Niño y la Familia
Directores, profesores y niños de las escuelas investigadas

PRESENTACION

El presente informe recoge los resultados de una investigación etnográfica realizada en escuelas ecuatorianas con el fin de diagnosticar la problemática educativa de los niños indígenas que asisten a escuelas urbanas.

El Ministerio de Educación espera que los resultados y conclusiones de este proceso de investigación sirvan como base de futuras investigaciones, de toma de decisiones acertadas y que promuevan positivamente el cambio de actitud de los maestros respecto del buen trato y afecto que requieren todos los niños que asisten a la escuela y especialmente aquellos que provienen de familias pobres, o de familias indígenas y que por diferencias culturales requieren atención especial y mayor afecto.

Atentamente,



Sr. Lic. Fausto Segovia Baus
**MINISTRO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTES**

I

PERFIL DE LA INVESTIGACION

Introducción

EB/PRODEC es un proyecto que plantea como objetivo central el mejoramiento de la calidad de la educación básica, especialmente en las zonas urbanas de bajos ingresos, eso principalmente a través del desarrollo del currículo y de los recursos humanos. Tres componentes se relacionan con este objetivo: la creación de un sistema para medir logros académicos, la producción y distribución de materiales educativos impresos y la implantación de una red urbana de centros Educativos Matrices (CEM)¹. Es dentro de este marco que se realizó un estudio sobre el tema específico de los problemas y necesidades educativas de los niños y niñas indígenas quichua hablantes.

Se ha creído importante investigar la situación del alumnado indígena ya que pertenece a un importante sector social desfavorecido, el cual históricamente no ha recibido siempre la debida atención de parte del Estado. Además, si bien tradicional-

1 Un CEM es una estructura educativa descentralizada, conformada por todas las escuelas de una zona homogénea.

mente los indígenas tendían a concentrarse casi exclusivamente en las zonas rurales, en la actualidad, como efecto del proceso de migración campo-ciudad, su presencia en las urbes, y por ende en las escuelas urbanas, es cada vez más notable. Entónces, un proyecto como el EB/PRODEC, que tiene justamente la misión de incidir positivamente sobre la realidad educativa en las zonas urbanas de bajos ingresos, debe contemplar la posibilidad de encaminar acciones orientadas hacia el alumnado indígena. Sin embargo, se trata de una realidad que no ha sido investigada hasta la fecha y sobre la cual se dispone de muy poca información. De ahí, la pertinencia del presente estudio.

Definición del problema

El presente estudio trata el tema de los problemas y necesidades educativas de los niños indígenas quichua-hablantes, en escuelas urbanas que se encuentran en zonas de bajos ingresos, situadas prioritariamente dentro del área de cobertura de un CEM. Para realizar dicha investigación, se efectuó una etnografía de centros educativos ubicados en urbes de distinto tamaño y de diferente región, donde existe una población indígena significativa. Bajo este esquema, se han recolectado datos de campo en doce escuelas de cuatro ciudades diferentes: Quito, Guayaquil, Machala y Riobamba. De esta manera, se tiende a reflejar la realidad educativa urbana de los alumnos indígenas a nivel nacional. Las etnografías, que se hicieron durante un período de alrededor de tres meses en cada escuela, estuvieron a cargo de un equipo de veinte investigadores de campo. Cabe añadir, que para llevar a cabo un estudio de esta naturaleza, -es decir predominantemente cualitativo- que se desarrolla en varios sitios fue necesario elaborar un diseño detallado, que asegure la coherencia del proceso así como una cierta compatibilidad de los datos recogidos (Firestone y Herriot 1984: 80-82).

En términos generales, el estudio que se ha realizado posee dos características fundamentales. Primeramente, por constituir un tema complejo y prácticamente virgen, sobre el cual resultaría presuntuoso formular desde un inicio hipótesis; y sobre el cual también nos parece, en una primera instancia, más provechoso y significativo tender hacia una comprensión global, que hacia la indagación de alguna relación causal, forzosamente restringida e insignificante en relación con el conjunto del fenómeno estudiado, se ha optado por una investigación de tipo cualitativo-exploratorio. Esto significa que se busca tener una primera aproximación sobre una realidad amplia, sin pretender establecer relaciones causales, lo cual hubiera implicado entre otras cosas que se escoja un problema o aspecto específico, no nos ubicamos dentro de un paradigma positivista-nomotético, que trata de explicar los fenómenos para formular leyes generalizables o universales, sino más bien dentro de un paradigma idiográfico que busca comprender e interpretar los fenómenos a través del estudio de hechos particulares (Poisson 1991: 7-16). Por ello, no se partió de hipótesis precisas sino de una serie de preguntas operativas² que orientaron la búsqueda de información su posterior análisis, como es usual en el caso de los estudios exploratorios, uno de los productos esperados es una estrategia de investigación para el futuro, se presenta al final del informe.

Por otra parte, esta investigación, además de ser cualitativo-exploratoria, es también aplicada ya que se inserta dentro de un proyecto de intervención social. En otros términos, no se hi-

2 Se utiliza aquí el concepto de operatividad en el sentido amplio de específico, no en el sentido restringido usado dentro del paradigma de la investigación experimental.

zo el estudio con el afán especulativo de lograr un conocimiento exhaustivo de la realidad, lo cual hubiera requerido un tiempo mucho mayor. Así, un antropólogo de la educación como Wolcott (citado en *id.*: 44) afirma que una verdadera etnografía debería durar, no tres meses como en el presente caso, sino por lo menos un año, pues, ésto parece más factible en un ambiente académico que en el contexto de un proyecto de desarrollo como éste, el cual además no necesita de una investigación que agote la realidad sino que oriente sus acciones, entre otras, de cambio educativo. Y en este sentido, el presente informe incluye estrategias tendientes a mejorar la situación investigada.

En definitiva, la investigación que se describe a continuación, es de tipo a la vez cualitativo-exploratorio y aplicado, lo cual, al mismo tiempo que la caracteriza, la delimita. Esto significa que el presente documento, lejos de constituir un intento de presentar lo que sería la última palabra, debe ser visto como un primer aporte investigativo sobre un tema complejo, el cual es parte de un proceso de investigación insertado dentro de la acción educativa. Entonces, uno debe esperar del estudio únicamente lo que éste pretende y puede proporcionar, considerando que no se trata ni de un diseño experimental, ni de una etnografía exhaustiva. Esta investigación, que se sitúa principalmente dentro del campo de la antropología aplicada -más específicamente de la antropología de la educación- busca describir de manera rigurosa, a base de una serie de preguntas operativas, un contexto que no ha sido estudiado antes, por lo menos en el Ecuador.

Los objetivos que se persiguen son los siguientes:

- Determinar las parroquias y zonas donde se concentra la población indígena quichua-hablante,³ que está en las zonas urbanas de Quito, Guayaquil, Machala y Riobamba.
- Evaluar el rendimiento académico y éxito escolar de los niños indígenas en escuelas urbanas.
- Diagnosticar problemas y necesidades educativos de orden cualitativo de los niños indígenas en escuelas urbanas.
- Elaborar recomendaciones que posibiliten tomar medidas correctivas para elevar la calidad de la educación impartida a los niños indígenas, fundamentalmente en la red urbana de los CEM.

Es, dentro de este esquema que abarcamos desde un punto de vista antropológico, una problemática amplia -a la vez social, cultural y educativa- que se centra alrededor del niño indígena como principal sujeto social y de la institución escolar como principal espacio de observación; siendo la relación profesor/alumno de particular importancia para nosotros ya que es a través de ésta que, en el contexto del aula tradicional, se realiza la comunicación pedagógica. Además, se incluye también algu-

3 Se centra la investigación en el quichua por las siguientes razones:

- Se trata del único idioma nativo con alcance nacional.
- Es el didioma más hablado por la población indígena de las ciudades escogidas para realizar las etnografías.
- Es más fácil establecer una relación entre dos lenguas que entre una multitud de idiomas.
- Muchas de las recomendaciones que surgirán del estudio serán aplicables, con un mínimo de adaptación, al caso de otros idiomas nativos.

nos otros aspectos de orden general -esencialmente lo étnico-cultural inherente a la indianidad y lo socio-económico relacionado con el medio urbano de bajos ingresos -lo cual nos obliga a tener en cuenta instancias tales como la calle, la familia, el comité de padres de familia y las diversas organizaciones que actúan a nivel de barrio, algunas de las cuales pueden tener un carácter étnico. Esto nos permite tender hacia una visión holística (Fetterman 1989: 29), sin embargo de lo cual, la institución central sigue siendo la escuela urbana y el sujeto principal, el niño indígena. (Los actores sociales más importantes para esta investigación se presentan en el esquema I-1).

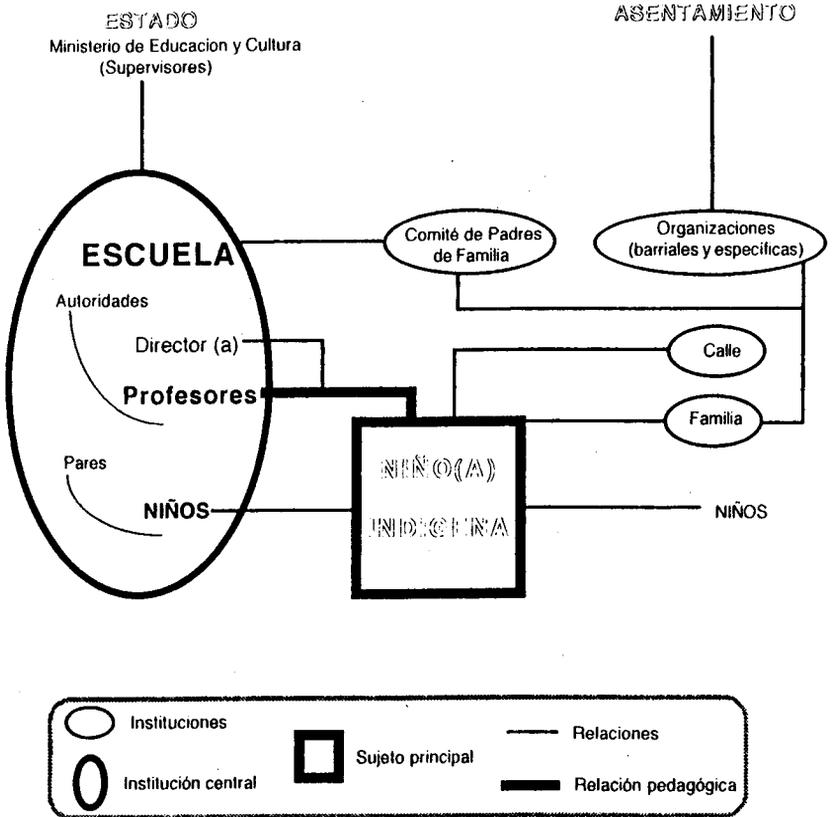
Antes de describir los diferentes elementos metodológicos de esta investigación, cabe efectuar ciertas aclaraciones de orden conceptual, eso para indicar desde un principio cuál es nuestra perspectiva teórica, cuáles son las implicaciones del tema y cuáles las nociones que sustentarán el análisis. Consecuentemente, hemos optado por elaborar el marco teórico en torno a los tres niveles implicados en este estudio, es decir el contexto social del medio urbano de bajos ingresos, la institución central, la escuela, y, vinculado al sujeto social, la indianidad.

Marco teórico

El medio urbano de bajos ingresos

El proceso de urbanización en países dependientes, de la periferia del sistema capitalista mundial, como el Ecuador, tiene un carácter distinto al proceso seguido por los países de Europa, Japón y Norte América (Castells 1980:15). Así, en la mayoría de los países del tercer mundo, el crecimiento demográfico y espacial de las ciudades no ha estado acompañado por un crecimiento industrial proporcional, lo cual no permitió que ocurra, al igual que en los países "desarrollados", una proletarización masi-

Esquema I-1 Principales actores sociales de la investigación



va de amplios sectores sociales. Más bien, lo que se ha impuesto es una semi-proletarización. (Stavenhagen 1978, de Janvry 1981: 32-40 y Wallerstein 1987: 21-40)

Este proceso de desarrollo se ha traducido en una tendencia al incremento y concentración de la pobreza en las urbes, de tal manera que el aumento demográfico de las grandes urbes está relacionado con el incremento de la población de bajos recursos⁴. Además, el crecimiento demográfico actual de las grandes urbes del tercer mundo no depende tanto del aumento natural de su población, sino de los procesos de migración provenientes de los sectores rurales y urbanos de menor desarrollo económico⁵.

Los efectos de la crisis económica han producido un deterioro cada vez mayor de las condiciones de vida de la población de bajos ingresos, que ha tenido que acudir a formas alternativas de generación de ingresos, de ahí el surgimiento y generalización de la llamada "economía informal" (Pérez Sáinz 1987 y

4 Para 1970, del total de habitantes de América Latina de bajos ingresos, las dos terceras partes vivían en el medio rural; hacia mediados de la década de los 80, el número absoluto de pobres urbanos igualaba aproximadamente al de pobres rurales. Para la última década del siglo, la relación observada para 1970 se prevé que se invertirá: al menos dos terceras partes de las personas de bajos ingresos vivirán en las ciudades (PNUD 1990: 4). Según un estudio reciente (Larrea 1990: 73), para el caso del Ecuador, el 55% de hogares urbanos es considerado de bajos ingresos.

5 Sobre el tema de la migración en el Ecuador se puede consultar: Martínez 1984, Pachano 1988, Carrión 1986 y 1989, CONADE-UNFPA 1989, UNICEF-DyA 1990, DyA 1990.

1989, Vos 1987)⁶. Hay que puntualizar además que este deterioro se produjo dentro de un contexto caracterizado por la ausencia o deficiencia de medidas sociales, de tal manera que la emergencia de la "economía informal" resultó como una necesidad de sobrevivencia, que se acerca más a un capitalismo de miseria que a una alternativa económica creativa. Los efectos sociales de este proceso de pauperización han sido enormes. Cabe mencionar, entre otras cosas, que la contracción de recursos y trabajo suficientes ha llevado a que los fondos destinados a la compra de alimentos básicos disminuya, y que por lo tanto se eleven los índices de desnutrición y enfermedad de la población (Freire et al. 1988, CEPAL-FAO 1988). Las enfermedades como las gastrointestinales y respiratorias, producto de la falta de agua potable, servicios sanitarios, condiciones mínimas de higiene y altas tasas de contaminación atmosférica, son actualmente las principales causas de mortalidad infantil en América Latina (UNICEF 1991).

Los sectores de bajos ingresos que se asientan en las ciudades requieren, ante todo, resolver dos grandes problemas para su sobrevivencia: el disponer de vivienda y de trabajo. Estas necesidades han generado la creación de innumerables relaciones sociales y políticas de clientelismo y dependencia de los pobladores, con diferentes actores: líderes y dirigentes de partidos políticos, dirigentes laborales, barriales y de invasiones de tierras, autoridades locales y regionales, traficantes de tierras y engan-

6 Un reciente estudio para el caso del Ecuador concluye, que el tipo de pobreza predominante en el país se debe a la insuficiencia de ingresos. Ésta se ha producido en un período de tiempo menor que en otros países y a un ritmo elevado. La principal causa de esta caída es el deterioro de los salarios reales per cápita, los cuales han descendido hasta los niveles de 1965. (UNICEF-DyA 1992: 47)

chadores de empleo, entre los más importantes (Castells 1980, CIUDAD 1979, CIDAP 1981). El mantenimiento de estas relaciones depende de la mayor o menor eficiencia que logren; se caracterizan, principalmente, por la verticalidad, imposición y violencia que muestran los que tienen más poder político y económico, y por la imposibilidad del resto de romper con esa dependencia.

Por otra parte, el acceso restringido a la educación en general, ha sido considerado como un rasgo inherente a la situación de pobreza. Sin embargo, para 1990 en América Latina, el 84 por ciento de los niños en edad escolar concurrían a las escuelas (Beccaria 1989:21). Aunque la cifra anterior es significativa, es conveniente precisar que se refiere únicamente a un crecimiento cuantitativo de cobertura del servicio, sin que ésto signifique un aumento de los niveles de eficiencia y calidad del servicio prestado, los cuales en realidad son muy deficientes. Si bien, tradicionalmente es en el sector rural donde se encuentran los principales problemas de calidad y eficiencia, los procesos migratorios rurales y urbanos tienden a trasladar esta problemática a las áreas urbanas de bajos ingresos⁷. Así, en el Ecuador, las tasas de repitencia y deserción son todavía altas, debido principalmente a la situación económica de las familias de bajos ingresos, que requieren que sus hijos en edad escolar se vean obligados a trabajar para completar su sobrevivencia (MEC et al. 1991:73).

7 Los principales problemas detectados en el Ecuador son los siguientes: *"(...) una organización educacional centralizada y burocrática; una asignación insuficiente de recursos materiales y económicos; la existencia de un currículo rígido, uniforme y academicista; formalismo, rigidez y desarticulación de la escuela respecto a la realidad; procesos y prácticas educativas poco útiles y sin mayor incidencia en la ocupación, el empleo y la productividad del trabajo"* (MEC et al 1991:66).

Para el caso específico de la población indígena latinoamericana que ha migrado a las ciudades, el proceso de urbanización ha significado no sólo un cambio espacial y de condiciones de vida, sino también un choque y transformación de sus propias culturas ante la cultura dominante. Sin embargo, la migración ha permitido a esta población acceder mayoritariamente a servicios públicos escasos en su lugar de origen, tales como educación, salud, agua potable, luz eléctrica, etc. Todo este proceso vivido en condiciones adversas ha supuesto pasar a formar parte de minorías étnico-culturales sometidas a procesos de desvalorización, segregación y agresión, representados en hechos tales como la pérdida de la lengua materna, cambios en las prácticas sociales y la sustitución de valores y costumbres (Bonfil Batalla 1981, 1982 y 1983).

En resumen, ésto constituye una visión del medio social, caracterizado en esencia por la pobreza, en la cual están insertados los niños y las niñas indígenas que constituyen el centro de la presente investigación. Definamos ahora la instancia en la cual se les ha observado, es decir la escuela.

La escuela

La escuela constituye, en su esencia, una institución eminentemente compleja y atravesada por múltiples contradicciones, que se encuentra bajo el control jurídico-administrativo del Estado y cuya función social primordial es la transmisión cultural con fines de socializar⁸ a la juventud. Tal manera de conceptualizar la escuela implica que esta tenga el triple carácter de una instancia a la vez cultural, social y política. Entonces, como

8 Ciertos antropólogos prefieren utilizar el concepto de «enculturación» (ver Herskovitz 1967: 220 & 237).

bien lo señala J. Ogbu (1981), para comprender su funcionamiento es necesario adoptar una perspectiva en diferentes niveles, tanto micro como macro. Así, en el presente estudio, tratamos de abarcar no solo el universo interaccional, comunicacional o cultural de las relaciones que se establecen dentro del aula-universo que ha sido investigado mediante la microetnografía, sino también asuntos estructurales vinculados con las diferentes fuerzas sociales que inciden dentro de la institución escolar y que deben ser tomadas en cuenta en el análisis.

Numerosos científicos sociales, en particular los antropólogos de la educación, han conceptualizado la escuela en general, y el proceso de enseñanza-aprendizaje en particular, como una forma de comunicación donde se encuentran dos culturas⁹: por una parte, la cultura del grupo social y étnico al cual pertenece el alumno y por otra parte, la cultura de la escuela -la llamada «cultura escolar»- que tiene contenidos (técnicos e ideológicos) así como formas (didácticas y gnoseológicas) y que se transmite principalmente por medio de textos, prácticas y discursos del profesor (Bernstein 1975, Bourdieu & Passeron 1970, Erickson 1987, McDermott 1974, Ogbu 1982, G. & L. Spindler 1989 y Trueba 1988). Si bien es cierto que la escuela tiene su lógica propia con una cultura específica (la cultura escolar), no se debe perder de vista que esta última es fuertemente condicionada (pero no completamente determinada) por la cultura que, en un momento histórico determinado, es dominante en una sociedad determinada. Es lo que Bourdieu y Passeron (1970: 128) denominaron la «cultura legítima».

9 Entendiendo la cultura en un sentido amplio, como un conjunto de conocimientos, valores y prácticas característicos de un grupo -etnia, clase social, sexo, etc.- determinado.

La escuela constituye entonces un lugar de encuentro entre dos paradigmas culturales que pueden ser, según el caso, relativamente convergentes o relativamente divergentes. En este contexto, para que la comunicación pedagógica sea fructífera, es decir para que haya aprendizaje, debe haber, si no una cierta coincidencia entre esos dos paradigmas, por lo menos un cierto entendimiento cultural entre agentes de culturas diferentes (Bourdieu & Passeron *ibid.*, Erickson 1987: 346, McDermott 1974, Ogbu 1982: 291-292, G. & L. Spindler 1989 y Trueba 1988: 282-283). En otros términos, el proceso de enseñanza-aprendizaje no es indiferente a las diferencias culturales, siendo éstas susceptibles de afectar el rendimiento académico del niño. Para comprender cómo ocurre esto, hay que insertar el fenómeno de la comunicación educativa dentro del contexto de la socialización que tiene lugar en la escuela.

Entendemos por socialización, el «proceso de internalización de estructuras cognoscitivas y culturales» (Trueba 1988: 281). Desde la perspectiva psicológica de Vygotsky (citado por Trueba *ibid.*), la socialización tendería a desarrollar la capacidad de actuar en forma relativamente independiente dentro de un contexto cultural dado. A su vez, esta capacidad es el resultado del condicionamiento inherente al proceso de socialización, condicionamiento que tiene como efecto principal en el agente social que lo recibe, la propensión a pensar y actuar de una cierta manera en una situación determinada, lo que Bourdieu (1980: 87-109) llamó el «*habitus*».

En cuanto a la institución escolar, ésta recibe niños parcialmente socializados por su medio de origen. Ellos son agentes sociales que han heredado de su familia e interiorizado una serie de disposiciones que condicionan su actuación en el seno de la escuela. Entonces, en la medida en que esos «*habitus*» ya adquiridos sean muy distantes del paradigma de la cultura escolar,

que es objeto de la socialización, esto tenderá a traducirse en un obstáculo para la comunicación educativa -y por ende para el aprendizaje-, aún más si la escuela se muestra en apariencia indiferente a las diferencias culturales, es decir, si no contempla ninguna acción explícita para enfrentar o allanar esas diferencias¹⁰.

Además, en el ámbito del lenguaje, que es una de las múltiples manifestaciones de la cultura, B. Bernstein (1975) afirma que las diferentes formas de socialización llevan a los niños hacia el uso de dos tipos de códigos socio-lingüísticos según el origen social: un código restringido asociado con significados particularistas y un código elaborado produciendo significados universalistas. Así, los niños de origen social bajo recurrirían más a menudo a un código restringido, mientras que los niños de origen social alto -así como también la cultura escolar- tendrían tendencia a utilizar un código elaborado. Y, visto desde la escuela, este fenómeno es susceptible de convertirse en un obstáculo para la comunicación educativa; obstáculo lingüístico que refleja en realidad, contradicciones sociales más amplias entre clases y etnias (Collins 1988: 320).

Por otra parte, diferentes estudios tienden a demostrar, en forma casi universal, que la probabilidad de éxito, escolar de un

10 En el Ecuador, el documento informativo para la Consulta Nacional "Educación Siglo XXI" dirigida por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC y all. 1991: 53), dice lo siguiente: "*El fracaso en la calidad de la educación está correlacionado con el desconocimiento práctico de la diversidad regional, de la variedad de los sectores, de las etnias y culturas nacionales. Hasta hoy, la mayoría de países considera que los hábitos de las clases media y superior urbanas constituyen los estándares de la cultura universal. Asume de ellos lengua, lenguaje, valores y principios orientadoress [sic.] de la socialización y los convierte en prerequisites para el éxito académico, porque los constituye en condiciones de la apropiación de las habilidades cognitivas básicas.*"

niño está íntimamente vinculada a su origen social; de tal suerte que, los niños de origen social alto -cuyo medio cultural se acerca generalmente más a la cultura escolar "legítima"- tienen más oportunidad de seguir con éxito el proceso de escolarización, que los niños de origen social bajo -cuyo medio cultural se aleja generalmente más de la cultura escolar "legítima"- (Barkin 1975, Baudelot & Establet 1971 y 1975, Bourdieu & Passeron 1964 y 1970, Camilleri 1985: 50-61, Laforce & Massot 1983 y Lautier & Tortajada 1978).

Tal desigualdad escolar se traduce en primera instancia en una desigual repartición de los conocimientos, así como dijo Christian Metz (1977: 9): "(...) *la desigualdad de saberes y destrezas no se basa en un rasgo intrínseco del conocimiento sino en las condiciones reales de su difusión.*"¹¹ La escuela es, entonces, la sede de importantes desigualdades escolares que se fundamentan en una estructura social desigual y que tienen además, como efecto, reforzar esa estructura.

Pero si bien las desigualdades escolares están relacionadas con las desigualdades sociales, no son el mero reflejo de éstas y la escuela no reproduce tampoco, directamente, la estructura social. En efecto, la institución escolar dispone de una autonomía relativa dentro del campo propiamente educativo, lo que le permite regirse formalmente por una lógica académica, sin de-

11. Y este hecho incide seguramente sobre las condiciones de vida de los sectores sociales de bajos ingresos. El Director General de UNESCO afirmó al respecto en 1990, durante la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: "(...) *nunca antes en la historia ha habido una brecha tan grande entre los conocimientos que podrían capacitar a la gente y mejorar su bienestar, y su disponibilidad para aquellos que necesitan adquirirlos.*" (MEC et al. 1991: 8)

jar de cumplir su función de socialización de la juventud; lo que abastecerá luego, las necesidades de fuerza de trabajo de la sociedad, llenando la jerarquía de los diferentes puestos que exige la división social del trabajo. Así, es en parte a través de una socialización desigual que la escuela contribuye materialmente a la reproducción de la estratificación social vigente, la cual se basa, en cierta medida, sobre la jerarquía de los títulos y certificaciones otorgados por la institución escolar¹². Pero es también a través de una labor simbólica, transmitiendo una cultura que tiende a legitimar la estructura social, que la escuela participa de la perpetuación de las desigualdades sociales.

Habiendo una relación entre la escuela y la estructura social, esto no significa por lo tanto que el efecto de la escuela en el plano social se limite a reiterar las desigualdades. Por una parte, contiene una serie de conocimientos, valores y prácticas potencialmente liberadores (pero desigualmente distribuidos) susceptibles de ayudar a resolver problemas de los grupos sociales dominados. Es, sobre esta base que, la aspiración popular de un mayor y mejor acceso a la educación toma un sentido político coherente y es precisamente ahí donde apuntarán muchas recomendaciones de esta investigación. Por otra parte, por el mismo hecho que la escuela está involucrada en el proceso de reproducción social, es susceptible de tener un impacto global y así influir sobre la estructura social. Entonces, desde el punto de

12 Lo cual no impide que haya una distorsión importante entre el sistema educativo y el mercado de trabajo. Por ejemplo: *"En Ecuador, el número de empleos productivos se incrementó a una tasa anual de 1,5% entre 1970 y 1982, mientras que en el mismo período la población estudiantil se incrementó anualmente en 25%, dando como resultado una sobreproducción de profesionales."* (MEC et al. 1991: 19).

vista social, la escuela no constituye sólo un órgano de reproducción sino también de transformación.

En definitiva, la escuela es a la vez un soporte institucional para la comunicación educativa y una institución que cumple ciertas funciones sociales. Es además una instancia política que se encuentra bajo el control del Estado. Aquí, definimos lo político como el «ejercicio del poder» (Skalník 1978: 597-598) conceptualizado en términos de «toma de decisiones» (Smith 1985: 101). Se trata de un campo eminentemente conflictivo, caracterizado por la presencia de múltiples luchas y oposiciones donde se manifiestan las contradicciones sociales (Gramsci 1977: 415-580 & Poulantzas 1971: tomo 1), pero que no se limita ni a lo coercitivo, ni a las relaciones de clases. El poder puede ejercerse tanto a través de una fuerza represiva abierta, como de una fuerza no coercitiva de naturaleza cultural e ideológica, llamada «hegemonía» (Gramsci *ibid.*) o «violencia simbólica» (Bourdieu 1980: 209-231). En cuanto a las luchas de poder, pueden estar vinculadas con las clases, etnias, sexos, grupos de edad y demás categorías sociales que integran lo político. El poder político de un grupo social se mide entonces por su capacidad de tomar decisiones, que le permitan concretizar sus intereses.

Decir que la escuela es una instancia política conlleva una serie de consecuencias en el plano teórico. Primeramente, significa que esta institución posee un cierto *quantum* de poder político, el cual le ayuda tanto para resistir a las presiones externas -afirmando así su autonomía relativa- como para incidir dentro de la sociedad global. En segundo lugar, significa que existe un poder político dentro de la escuela, lo cual implica formas concretas de ejercicio de ese poder y luchas internas entre grupos o facciones rivales. Así, en última instancia, el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje podría ser concebido como un proceso

político,¹³ donde el mero hecho de aprender exige una forma de aceptación de la autoridad, y donde el hecho de no aprender traduce en algunos casos una forma de resistencia política (Erickson 1987: 344).

En fin, al ser una instancia política controlada por el Estado, la escuela tiende a compartir ciertos rasgos con él. Recordemos que, en el caso del Ecuador, se trata de un país económicamente dependiente, que se encuentra a la periferia del sistema capitalista mundial y cuyo Estado tiene justamente el carácter de periférico (Amin 1973, Evers 1981 y Wallerstein 1987). En comparación con los países desarrollados del centro, el estado de tipo periférico se caracteriza por su tendencia a ser más débil -ejerciendo un control efectivo sobre una pequeña porción de la sociedad-, a contener una gran variedad de formas institucionales y a articularse con un poder más centralizado y represivo (Evers 1981: 181-197 & Wallerstein 1982: 25-28 y 1987: 54). Estas características son entonces susceptibles de reflejarse en el funcionamiento de la escuela¹⁴.

En conclusión, la escuela representa una institución compleja y contradictoria que no puede ser entendida cabalmente, sino mediante una perspectiva amplia que abarque, tanto lo cultural, social y político y que incluya factores tanto internos como

13 Lo cual no implica que el proceso de enseñanza-aprendizaje se restrinja a su dimensión política.

14 Así, la excesiva centralización de la educación ecuatoriana ha sido ya diagnosticada en varias ocasiones (MEC et al. 1991: 41-44). En cierta medida, el proyecto EB/PRODEC -que propone una descentralización integral de la educación bajo una forma de nuclearización- pretende responder a este problema (Ministerio de Educación y Cultura 1991).

externos, dentro de un enfoque tanto micro como macro. En el caso concreto de la presente investigación, la escuela constituye la principal institución de referencia; pero siendo el sujeto social, el niño indígena, es imprescindible tener una cierta claridad teórica sobre la noción de indianidad.

La indianidad

El concepto de «Indio» o de «Indígena» es una expresión particular de la etnicidad, que abarca una multiplicidad de etnias y que corresponde a una categoría social íntimamente vinculada con la cultura, y muchas veces asociada a una pertenencia a la clase campesina. En el Ecuador, una proporción importante de la población puede ser considerada como indígena¹⁵ y en la región andina, muchos campesinos son Indios y de hecho, gran parte de los Indios son campesinos. Además, las organizaciones así como las acciones de los grupos indígenas se han concentrado en el campo (CONAIE 1988 y Santana 1982). De ahí,

15 No existen datos demográficos oficiales sobre la pertenencia étnica de la población ecuatoriana. Sin embargo, Elio Masferrer (1983: 592) estimaba que el conjunto de las etnias indígenas agrupaban en 1978 alrededor de 33.9% de la población total y Félix Reichlen, basándose en los datos del Consejo Mundial de los Pueblos Indígenas, hablaba de una proporción de 28% para el año 1985. Por otra parte, fundamentándose en los resultados del censo de 1950 que arroja datos sobre el idioma de la población, y haciendo proyecciones a partir de las tasas de crecimiento demográfico y aculturación, Gregory Knapp (1991: 27-30) evaluaba la población quichua-hablante de la Sierra para 1987, entre 836 507 y 1' 360 107, lo cual representaba entre 9 y 15% de la población total del país. Por último, inspirándose del método de Knapp (*ibid.*), utilizando los datos del Censo de 1990 y combinando el criterio lingüístico con la pertenencia a una comunidad, Sánchez-Parga (sin fecha) estima que la población indígena de la Sierra asciende a 546 686, es decir 12.5% del total de habitantes de esa región.

la tendencia a asimilar lo indio a lo campesino y a restringir el fenómeno de indianidad a las zonas rurales¹⁶. Pero todos los Indios no son campesinos, ni todos viven en el medio rural. Es el caso de los padres de los niños que constituyen el centro de este estudio, los cuales son en gran mayoría obreros y vendedores en la ciudad.

La pertenencia de clase y la pertenencia étnica, si bien son a veces difíciles de disociar a nivel empírico -especialmente en el caso del campesinado indígena- corresponden, sin embargo, a dos realidades que no son idénticas. Así, la categoría de "clase social" se refiere ante todo a una posición objetiva dentro de una formación social, determinada esencialmente por relaciones sociales en los campos productivo y político.

En cuanto a la categoría de «Indio», sirve para designar todos los que pueden, legítimamente, identificarse o ser identificados con las culturas o etnias indígenas de América. Históricamente, emergió con el colonialismo y fue introducida por los europeos, con el afán de estos, de distinguirse de los pueblos conquistados. La conquista española y la llegada de colonos de la metrópoli representaron, para la población indígena que vivía en lo que es ahora el Ecuador, el inicio de su condición de «Indios». Tal condición fue impuesta por los conquistadores, quienes agruparon en una misma categoría social el conjunto de etnias nativas del continente, con el fin de expresar una distinción neta entre ellos europeos y católicos, considerados entonces «gente de razón», y los pueblos conquistados, con costumbres

16 Por ejemplo, hasta la fecha, los programas de educación bilingüe promovidos o apoyados por las organizaciones indígenas se han realizado casi exclusivamente en las zonas rurales, lo cual tiende implícitamente a reforzar la visión que los Indios viven en el campo.

«paganas» e «idólatras». Esta forma de diferenciación social reflejó desde un inicio un fuerte contenido cultural, así como una relación social desigual entre «vencedor» y «vencido», entre «dominante» y «dominado». Todo eso resultó sumamente útil para legitimar ideológicamente la empresa colonial y todas las formas de explotación correspondientes. La noción de indianidad denotaba una visión etnocentrista y reduccionista de la realidad, pero al mismo tiempo reflejaba, en el plano simbólico, el hecho de que acababa de nacer un nuevo factor de unidad entre todas las etnias indígenas, que desde entonces se definían en oposición al conquistador. Luego, con el paso de los siglos, la indianidad se consolidó; no solamente mediante las prácticas de opresión y colonialismo interno de la etnia dominante, que pasó a ser la mestiza, sino también a través de las diferentes prácticas y estrategias culturales de resistencia, afirmación y lucha de los mismos grupos indígenas. (Berdichewsky 1986, Bonfil Batalla 1981, Cámara 1986 y González Casanova 1963)

Sobre esa base, ha nacido un verdadero movimiento social y político «indígena», el cual tiene en la actualidad numerosas ramificaciones locales, nacionales, continentales y hasta mundiales (con el conjunto de pueblos indígenas del planeta). Posee, además, una ideología original que consiste en una suerte de «utopía realista» fundamentada en una desconfianza frente al mundo occidental, una crítica de la dominación y un pan-indianismo que reclama el rango de civilización. Tal movimiento desemboca igualmente en una serie de reivindicaciones concretas, relativas al derecho a la tierra y los territorios ancestrales, al reconocimiento efectivo de su especificidad cultural, a la igualdad de derechos frente al estado y a la recuperación de su historia. Muchas de las aspiraciones y acciones de las organizaciones indígenas conllevan hacia un nuevo tipo de desarrollo -el etnodesarrollo-, el cual plantea directamente el problema del control cul-

tural en términos políticos¹⁷. (Barre 1982, Bonfil Batalla 1981, 1982, 1983 & 1987, CONAIE 1988 y Varese 1982)

La indianidad representa, entonces, un concepto teórico sumamente pertinente que se basa en una innegable realidad empírica y que no puede ser incluido dentro de la categoría de clase social. Sin embargo, una visión puramente indianista que excluyera los demás principios de estratificación social, implicaría un análisis incompleto, el cual no podría explicar, entre otras cosas, el fenómeno de diferenciación social intra-étnica. En definitiva, es necesario recurrir a un marco de análisis que integre lo étnico dentro de una visión global amplia. Así como lo hizo L. Necker (1982) en el caso del campesinado indígena, las categorías de indianidad y de clase pueden concebirse en una forma complementaria y articularse dentro de un marco de análisis complejo.

Considerando ahora la indianidad, dentro del contexto escolar urbano, dos problemáticas teóricas parecen ser de particular trascendencia para el estudio de la situación de los niños indígenas: el fenómeno socio-lingüístico de diglosia y el problema del éxito escolar de los grupos étnicos minoritarios.

17 Lo cual no significa que el movimiento indígena ecuatoriano reclama hacer otro Estado, pero que sí implica una modificación de la estructura y funcionamiento actual del Estado, que por lo general no reconoce la pluralidad étnica. La existencia dentro del Ministerio de Educación y Cultura de una Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIB), en manos de cuadros del movimiento indígena, es más bien una excepción cuya existencia depende en parte de la orientación del gobierno de turno.

El concepto de diglosia, originalmente introducido por Charles A. Ferguson (1959), se refiere a una situación socio-lingüística en la cual coexisten dos idiomas que mantienen entre sí una relación de subordinación -que es muchas veces la manifestación de una dominación étnica- donde un idioma es dominante y el otro dominado; eso en base a un marco socio-cultural en el cual el idioma dominante tiende a ser el idioma del poder, que se impone en los contextos formales y públicos, mientras que el idioma dominado tiende a restringirse al ámbito informal de la familia y la comunidad. Para una población en situación diglósica, el idioma dominante tiende a llenar cada vez más funciones, mientras que el idioma dominado, que es en general el idioma vernacular, cumple cada vez menos funciones. (Jardel 1979: 33-34, Lopez Arellano 1983: 42-43 y Pilon-Lê 1987: 26)

En el caso de la población indígena bilingüe del medio urbano, así como de sus niños que se encuentran en las escuelas -esencialmente hispanas-, el castellano representa el idioma que domina la sociedad ecuatoriana en general, que ejerce una hegemonía casi total en la ciudad y que posee entonces una gran fuerza de atracción; mientras que el quichua corresponde habitualmente al idioma materno que atraviesa un proceso de descomposición, tendiendo a limitar su área de influencia al ámbito familiar. Este tipo de situación diglósica se asemeja a lo que William F. Mackey (1983: 16) llamó el «bilingüismo étnico» que es *"(...) el medio de reemplazar una lengua por otra lengua como instrumento de comunicación interna y externa de la comunidad."* Se trata ahí de un bilingüismo que *"(...) evoluciona en el tiempo en una dirección única, hacia el nuevo idioma que se utiliza cada vez más a menudo con más y más gente para más y más funciones, hasta el momento en que todos lo utilicen siempre para todas las funciones y necesidades personales y comunitarias."* Si bien este proceso no es necesaria-

mente irreversible¹⁸, se trata sin embargo de una posibilidad factible para el futuro del idioma quichua en el país¹⁹ y más aún en las urbes, posibilidad que, desde la perspectiva del movimiento indígena, más vale tomar en cuenta que ignorar dentro de las estrategias políticas.

En definitiva, los niños indígenas quichua hablantes deben enfrentar dentro de las escuelas urbanas una ruptura, en relación con el medio cultural de la familia. En términos lingüísticos, esta ruptura implicará que dichos alumnos tengan que seguir un programa educativo en la segunda lengua. Este hecho en sí, es suficiente para hacer de la institución escolar un espa-

18 Mackey (1983: 17) cita los casos de dos idiomas que estaban a punto de desaparecer pero que han recobrado fuerza: el húngaro en el siglo XIX y el hebreo en el siglo XX.

19 Al respecto, se debe considerar que hasta el programa de educación bilingüe quichua-castellano -que aparece como una conquista política del movimiento indígena y que se concentra casi exclusivamente en el medio rural- no se traduce necesariamente en una forma de promoción del quichua y que podría más bien reflejar una situación diglósica que implicaría con el tiempo una mayor hegemonía del castellano. Considerando que dentro de este programa educativo, los primeros grados de la primaria ponen el énfasis en el quichua, mientras que los últimos grados se centran más bien en el castellano, esto podría parecer como una manera "suave" de integrar los niños al universo lingüístico castellano. Es más, todo parece indicar que el castellano es de lejos el idioma que predomina en la mayoría de las denominadas "escuelas bilingües"; eso debido en parte al hecho que la mayoría de maestros que laboran en dichos establecimientos no poseen la debida competencia lingüística en quichua. Si bien no se dispone de un estudio global que compruebe este estado de cosas, la evaluación del programa escolar de la Fundación Runacunapac Yachana Huasi de Simiatug, que es uno de los más antiguos programas de educación bilingüe del país con casi veinte años de ejecución, va en este sentido (CEDIME 1991).

cio cultural relativamente exógeno, lo cual es susceptible de generar múltiples problemas de comunicación educativa, así como una presión aculturizante²⁰ que puede virtualmente conducir a una disminución de competencia en el idioma materno²¹.

En el caso de una asimilación lingüística simple, el niño indígena de origen quichua tendrá usualmente al inicio de su escolaridad, una competencia lingüística en castellano, menor que el niño mestizo de lengua materna castellana. Deberá entonces afrontar una desventaja inicial relativa²², la cual tenderá a disminuir con el tiempo. Por otra parte, en el caso de una familia y de un niño que resisten a su asimilación, encontrarán

20 Sin embargo, esta presión ejercida por la escuela no se traducirá automática y simplemente en una transculturación, ya que se inserta habitualmente dentro de un proceso de reinterpretación cultural, (Herskovits 1967: 248-255) donde el niño y su familia podrán modificar los diferentes elementos culturales propuestos, antes de integrarles dentro de su propia cultura. En el caso al cual nos referimos, la capacidad de reinterpretación será tendencialmente restringida. Por una parte, se trata de niños cuya personalidad no está aún plenamente formada y que son entonces relativamente maleables. Por otra parte, el medio urbano -que favorece también una transformación cultural- refuerza en ciertos aspectos la presión ejercida por la escuela.

21 Utta von Gleich (1989: 102) dice al respecto: *"En la escuela tradicional, el escolar aprende desde el principio a leer y escribir en la segunda lengua, bajo una presión que lo obliga a la efectividad, porque del dominio de esa lengua depende su éxito escolar general, primero para finalizar la primaria, después para poder pasar a la secundaria y para realizar cualquier formación laboral."*

22 Además, hay que considerar que: *"La enseñanza de castellano como lengua nativa -como regularmente se realiza en el sistema-, se preocupa de proporcionar conocimientos sobre la lengua y no de enseñar la lengua como tal."* (C. Yanez Cossío 1991: 309)

probablemente en la escuela un medio extraño en el cual no se reconocen. En este caso, la resistencia podría tomar la forma de una falta de interés y como lo dijo F. Erickson (1987: 344), una tendencia a no aprender.

Todo eso nos lleva a tratar el problema complejo del éxito escolar de los grupos minoritarios, que ha sido estudiado sobre todo en los Estados Unidos²³. Dos posiciones, que no son en esencia antagónicas, existen al respecto. Para unos, es fundamentalmente un problema de comunicación cultural, mientras que para otros es la manifestación de un problema social estructural más profundo. (Erickson 1987, McCarty y all. 1991, McDermott 1974, Ogbu 1982 & 1987, Sindell 1974, G. & L. Spindler 1989, Trueba 1988 y Wilson 1991)

Como ya lo hemos mencionado, la distancia cultural entre el niño y la escuela constituye un obstáculo susceptible de favorecer un rendimiento académico inferior (McCarty y all. 1991, McDermott 1974, Sindell 1974, G. & L. Spindler 1989, Trueba 1988 y Wilson 1991). Sin embargo, este tipo de obstáculo puede ser en parte vencido a través de una acción cultural conciente (Erickson 1987 y G. & L. Spindler 1989), que puede tomar la forma de una educación bilingüe²⁴. Además, todos los grupos minoritarios no tienen el mismo destino escolar. Así, en los Estados Unidos, ciertos grupos étnicos de inmigrantes, con idiomas y culturas muy alejados de la cultura dominante, han tenido un relativo éxito escolar mientras que otros grupos, con menos dife-

23 No disponemos de estudios ecuatorianos sobre este tema.

24 Uno de los casos más famosos es el caso de los niños Navajo de Arizona (McCarty et all. 1991).

rencias culturales, han tenido menos éxito²⁵ (Ogbu 1987: 314-316). Según John U. Ogbu (1982 & 1987), los grupos que, como los Indios²⁶, Negros, Chicanos y Portorriqueños -y a diferencia de los grupos de inmigrantes-, son «minorías involuntarias» que tienen un estatuto social parecido a una «casta», atraviezan habitualmente por mayores problemas de comunicación dentro de la escuela, ya que las diferencias culturales representan tantos rasgos de identidad que han de ser mantenidos, y no barreras que deben ser superadas. El fracaso académico de dichos grupos estaría vinculado con la falta de oportunidades reales -especialmente en el mercado de trabajo- de utilizar la educación como un medio de promoción social, con la tendencia a percibir la escuela como un instrumento de asimilación y, por ende, con la falta de confianza en la institución escolar (Ogbu 1987: 334).

En cuanto a los niños indígenas de las escuelas urbanas del Ecuador, su situación objetiva parece ser a la vez semejante y distinta de lo que se acaba de describir. En efecto, su estatuto social de minoría involuntaria es parecido al estatuto de los Indios, Negros, Chicanos y Portorriqueños de los Estados Unidos, pero su pertenencia a la ciudad es generalmente el fruto de una migración, siendo ciertamente interna, pero pudiendo tener consecuencias similares al caso de los inmigrantes, en cuanto a la voluntad de integración al nuevo medio.

25 Por ejemplo, investigaciones muestran que los inmigrantes de América Central y América de Sur han tenido más éxito que los Portorriqueños y los alumnos nacidos en México, más éxito que los chicanos nacidos en los Estados Unidos (Ogbu 1987: 316).

26 Un estudio de Peggy Wilson (1991) realizado en Canadá con estudiantes indios de la nación "Sioux" llega a la conclusión que su bajo rendimiento académico es consecuencia de factores macrosociales vinculados con el sistema socio-cultural.

En conclusión, la indianidad constituye una categoría que, además de poseer una indudable eficacia social en general, se convierte, dentro de la escuela, en un factor susceptible de afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que puede tener una incidencia tanto en la comunicación educativa como en el rendimiento académico del alumno. Hay que añadir a ésto, que los niños y niñas de esta investigación no solamente son indígenas sino también pobres, es decir que su ascendencia social tiende a otorgarles una posición doblemente dominada: étnica y socioeconómicamente. Conociendo la naturaleza de la institución escolar, es entonces probable que estos factores sociales se conviertan en desventajas para la eficiencia de la comunicación pedagógica y el éxito educativo. Pero antes de presentar los hallazgos que hemos hecho en esa materia a través de la investigación, daremos algunos detalles sobre el proceso metodológico que hemos seguido.

Metodología

Enfoque

El enfoque metodológico predominante, en esta investigación, es la llamada «evaluación etnográfica educativa» (Fetterman 1988), para lo cual recurrimos a datos cualitativos así como cuantitativos, utilizados dentro de un marco de análisis que es, en esencia, cualitativo. En este sentido, no queremos tanto cuantificar o medir la problemática educativa de los niños indígenas de las escuelas urbanas sino, ante todo, describirla para desembocar en recomendaciones tendientes a mejorar la calidad de la educación²⁷. De allí que hablamos de «etnografía» y de «estudio

27 Incluso cuando se aplican pruebas de conocimiento, no se busca lograr una medición exacta del nivel de conocimiento sino identificar posibles diferencias de aprendizaje, según la pertenencia étnica del alumno.

de caso» -y no de «encuesta»-, lo que implica, por una parte, que se haya observado la situación en el terreno, como se da en la realidad (Poisson 1991: 25) y, por otra parte, que se haya buscado aprovechar el valor «macroscópico» de los hechos particulares registrados (Hamel 1989). Más precisamente, se realizó una «etnografía del salón de clase» (Lopez Arellano 1989: 322-325); eso con el afán de sobrepasar la mera observación de comportamientos individuales -por cierto útil en primera instancia- y tender hacia la objetivación de verdaderas prácticas sociales. Con el fin de lograrlo, se procedió de una manera sistemática, tratando de dar respuesta a varias preguntas específicas, para lo cual se ha recurrido a diferentes técnicas e instrumentos de investigación (LeCompte y Goetz 1984).

Estudiar la problemática de la educación de los niños indígenas dentro del enfoque que hemos definido constituye una misión que, para ser cumplida, debe ser precisada de manera que se transforme en una serie de tareas operativas. Es por eso que hemos desglosado tres de los cuatro objetivos de la investigación²⁸ en una serie de preguntas específicas que, luego, han guiado tanto la recolección de información como el análisis de datos (ver el anexo 1).

Si bien se ha recabado una serie de datos secundarios sobre la zona y las escuelas seleccionadas -especialmente datos cuantitativos relativos a los alumnos de los diferentes grados (edades, repitencia, abandono y ausentismo)- la mayor parte de la información que utilizamos para hacer esta investigación y cubrir el campo abarcado por las preguntas operativas, proviene

28 Recordemos que el cuarto objetivo hace referencia a las recomendaciones, las cuales se presentan en el último capítulo.

de la labor etnográfica de un equipo de veinte investigadores de campo debidamente capacitados (ver el anexo 2). Los datos de campo se han recogido, en gran parte, mediante observación directa y entrevistas realizadas principalmente dentro de las escuelas seleccionadas (dentro y fuera del aula de clase), para de esta manera, llegar en prioridad hacia quienes viven y hacen a diario el medio escolar; es decir los alumnos, profesores y directores. En forma complementaria, se ha incluido también a funcionarios del MEC (esencialmente supervisores), padres de familia y dirigentes barriales, quienes representan el medio social cercano de la escuela.

A través del conjunto de fuentes, pudimos cruzar informaciones y también cubrir distintos aspectos del tema de investigación. Así, la evaluación del éxito escolar se basa en gran parte en datos cuantitativos; mientras que la identificación de los problemas y necesidades educativos de orden cualitativo se fundamenta sobre todo en la observación para el análisis relacional y en las entrevistas y cuestionarios para el análisis perceptivo²⁹.

Instrumentos

Con el fin de explotar las diferentes fuentes de información y recolectar datos que permitan dar respuesta a las múltiples preguntas de investigación, hemos elaborado una serie de instrumentos. A continuación, presentamos una lista de los principales instrumentos utilizados (para una muestra, ver el anexo 3).

²⁹ El análisis relacional consiste en el análisis de las distintas relaciones o vínculos que se establecen entre los agentes sociales, mientras el análisis perceptivo hace referencia a las percepciones o concepciones que esos agentes sociales expresan principalmente a través del lenguaje.

Cuadros para recopilación de datos estadísticos

- a) Lista de criterios para identificar los niños indígenas (pre-requisito para las preguntas relacionadas con la etnicidad del alumnado).
- b) Formulario para registrar nombre, sexo, edad y grado de cada niño indígena.
- c) Promedio de edad según grado, sexo y origen étnico.
- d) Repitencia según grado, sexo y origen étnico.
- e) Abandono escolar según grado, sexo y origen étnico.

Guías de observación

- a) Acciones del personal del MEC dirigidas a niños indígenas según campo de intervención (supervisión, problemas de aprendizaje, etc.).
- b) Relación entre el director y los niños indígenas y no indígenas.
- c) Enseñanza del profesor.
- d) Relación profesor / alumnos indígenas y no indígenas.
- e) Comportamiento de los niños indígenas y no indígenas.
- f) Reunión del comité de padres de familia.

Guías para entrevistas semi-estructuradas

- a) Entrevista individual al personal del MEC.
- b) Entrevista individual al director [de cada escuela escogida].
- c) Entrevista individual al profesor de grado [de cada grado observado].
- d) Entrevista colectiva a grupos de profesores.
- e) Entrevista individual al niño indígena y no indígena.
- f) Entrevista colectiva a grupos de niños.
- g) Grupo focal con niños de 5to grado.

- h) Entrevista individual o por pareja a los padres de familia.
- i) Grupo focal con padres de familia.
- j) Entrevista individual o colectiva a dirigentes barriales.

Historias de vida

- a) Reconstitución de caso de abandono escolar.
- b) Reconstitución de caso de éxito escolar.

Pruebas de conocimiento

- a) Prueba de conocimiento en castellano (UNESCO/O-REALC-CIDE) para alumnos que han terminado el 4to grado.
- b) Prueba de conocimiento en matemáticas (UNESCO/O-REALC-CIDE) para alumnos que han terminado el 4to grado.
- c) Prueba de conocimiento del idioma quichua para alumnos indígenas que han llegado al final del 4to grado.

Tests subjetivos de percepción

- a) Apreciación (valoración) étnica del alumno indígena y no indígena [4to, 5to y 6to grados].
- b) Apreciación (valoración) étnica del profesor, director y personal del MEC.

Juegos de roles con niños

- a) Juego a la clase.
- b) Juego del director.
- c) Juego al padre con el profesor de grado.
- d) Juego al papá y la mamá con los hijos.
- e) Juego a los niños y niñas con inversión de roles.

Además de los instrumenteos aquí mencionados, se ha recurrido a dibujos, en el caso de una parte de los alumnos de 2^{do} grado. Cabe señalar también, que algunas entrevistas han sido grabadas, éso para permitir al investigador de campo sistematizar mejor la información. Por último, hay que precisar que, siendo la etnografía un proceso sumamente abierto e imprevisible, la consigna fue de utilizar los instrumentos de manera flexible, de acuerdo con las condiciones imperantes en cada escuela y grado, sin perder de vista, que lo más importante, era recoger información pertinente acerca del conjunto de preguntas operativas (anexo 1), no aplicar mecánicamente una serie de instrumentos (anexo 3).

Clasificación y análisis de datos

Al mismo tiempo que se procedió a la recolección de datos, los investigadores de campo, además de registrarlos, debían en principio clasificarlos de acuerdo con las preguntas operativas (ver el cuadro I-1), lo cual sirvió de base al análisis posterior.

El análisis de datos, se hizo en dos etapas: el análisis vertical y el análisis horizontal (Morin 1992: 199-201). El primero consistió en un análisis por escuela que permitió efectuar casi simultáneamente una reducción-sistematización de datos (Miles y Huberman 1988); esto en función de dos esquemas concurrentes: el uno cortando la realidad entre percepciones, relaciones y situaciones de los distintos actores sociales involucrados, es decir las autoridades (supervisión, dirección y profesorado), el alumnado (indígena y no indígena) y el medio social cercano (padres y dirigentes barriales); el otro estructurando la información en tres niveles: el medio (la escuela), el sujeto (el niño indígena) y el sujeto en su medio (el niño indígena en la escuela).

El análisis horizontal consistió en sacar conclusiones por categorías, de acuerdo con un esquema derivado de las preguntas operativas que incluye los siguientes aspectos relativos al alumnado indígena: sus capacidades particulares, sus problemas de aprendizaje, sus problemas sociales y familiares, los indicadores tendencialmente favorables así como desfavorables de su éxito escolar relativo, su percepción de sí mismo y su imagen social dentro de la escuela, sus aspiraciones sociales y en fin, el trato que reciben. Dentro de este proceso de análisis, se trató de aplicar el principio de triangulación,³⁰ cuando era posible, y se trató también de encontrar modelos de percepción así como de acción (Fetterman 1989: 89-93).

En total, la investigación permitió obtener una primera aproximación sobre la problemática de los niños indígenas de las escuelas urbanas del Ecuador. No hay duda que el proceso seguido fue en cierta medida sistemático; en el sentido de que exigió una rigurosidad que es de extrema importancia en un estudio que se hace en varios sitios, no por un solo individuo, sino por un grupo de investigadores (para una visión global del proceso de investigación, ver el esquema I-2).

30 La triangulación se refiere al hecho de sustentar una misma conclusión en diferentes tipos de datos. Por ejemplo, una conclusión sobre la percepción que tiene el profesorado sobre el alumnado indígena es más convincente si se fundamenta en datos recolectados mediante más de una técnica de investigación; podría en este caso surgir de varias entrevistas y observaciones de campo así como de los resultados del test de valoración étnica.

Cuadro I-1
Registro diario de la información de campo

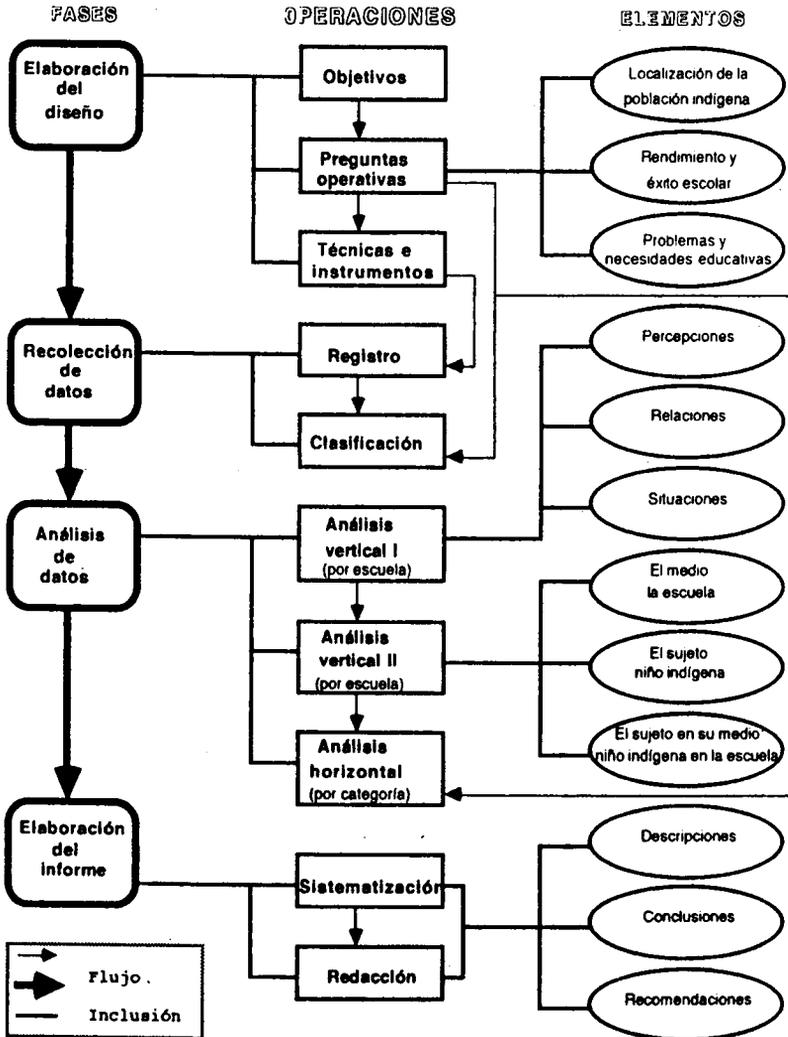
Fecha: _____

Ciudad: _____ Escuela: _____

Grado o instancia: _____

Pregunta	Síntesis de la información	Ubicación

Esquema I-2 Proceso metodológico de la investigación



Plan del informe

El análisis de datos y la formulación de conclusiones nos llevó a redactar el presente informe, el cual contempla los siguientes aspectos:

- Ubicación geográfica de la población indígena de las cuatro ciudades del estudio.
- Breve descripción de las escuelas estudiadas.
- Situación del alumnado indígena:
 - ventajas y desventajas relativas;
 - posición social dentro de la escuela;
 - estado del quichua;
 - nivel de éxito escolar relativo.
- Recomendaciones.

II

LA UBICACION DE LA POBLACION INDIGENA EN LAS CIUDADES INVESTIGADAS

Introducción

El presente capítulo forma parte del conjunto de hallazgos descriptivos y analíticos de la investigación, y como tal, es el resultado del proceso de descripción etnográfica de las escuelas estudiadas. El procedimiento metodológico elegido para la ubicación de la población indígena en las cuatro ciudades elegidas tuvo en cuenta las siguientes fases:

1. El procesamiento de los resultados del V Censo de Población de 1990, en lo concerniente a la octava pregunta, parte cuarta de la boleta censal, que averiguaba sobre el idioma que hablaban entre sí los miembros de los hogares censados. Esta pregunta tenía tres opciones: castellano, idioma nativo e idioma extranjero.

Para el procesamiento de la información se utilizó el programa Redatam y la base de datos del V Censo que posee el proyecto EB-PRODEC. El nivel de desagregación solicitado fue el

de zona y sector censal, sin llegar al detalle de área y hogar. Una vez obtenidos los resultados de la pregunta mencionada, se decidió elegir, como parte del universo de la investigación, a aquellas *zonas censales que mostraban resultados iguales o mayores al 5 por ciento de población hablante de un idioma nativo y respecto a los sectores censales porcentajes iguales o mayores al 1.5 por ciento.*

2. Con estos criterios y valiéndose de diferentes colores se registraron en los mapas censales de cada ciudad los resultados obtenidos de acuerdo a la siguiente simbología:

- | | |
|-----------------------------------|----------------|
| - De 5 a 9.99 por ciento | color amarillo |
| - De 10 a 14.99 por ciento | color verde |
| - De 15 a 19.99 por ciento | color rojo |
| - Más de 20 por ciento | color azul |
| - Ubicación escuelas investigadas | color café |

Es en este sentido que deben ser interpretados los mapas que forman parte de este capítulo.

3. También se revisaron los resultados del *Mapa de Pobreza Consolidado a Nivel Parroquial Urbano y Rural* (Labastida et al. 1993); desgraciadamente este mapa no dispone de información desagregada a nivel de todas las parroquias urbanas del país, sino solamente de las más pobres, entre las que no se encuentra ninguna de las cuatro ciudades elegidas para la investigación. Sin embargo, a manera de referencia se hace alusión a uno de los mapas de pobreza urbana realizados en el país.

Para la construcción del mapa de pobreza urbana realizado por USAID/ECUADOR en 1990 se utilizaron las siguientes cinco variables: disponibilidad de agua, disponibilidad de servicio higiénico, nutrición, escolaridad y calidad de la vivienda.

Según esto, en un ranking nacional a nivel cantonal de menos pobre a más pobre, Guayaquil ocupa el tercer lugar, Quito el cuarto, Machala el décimo quinto y Riobamba el duodécimo segundo entre un total de 116 cantones (*Ibid*:54 y 55).

La ciudad de Quito

La ciudad está dividida en 214 zonas, 2.044 sectores, 21.502 áreas, donde se encuentran 289.060 viviendas, correspondientes a 1.112.575 habitantes. En 49 (23 por ciento) de las 214 zonas se concentran los hogares que contestan hablar entre sus miembros un idioma nativo; que desagregado en sectores corresponde a 67 (3 por ciento) de un total 2.044 sectores. Un total de 3.137 hogares (1,09 por ciento) hablan un idioma nativo.

De las 49 zonas mencionadas, en 9 de ellas se concentra el 14 por ciento de hogares que han contestado hablar un idioma nativo. De los 67 sectores, en 24 de ellos se concentra el 10 por ciento de hogares que han contestado hablar un idioma nativo. Las escuelas investigadas (ver mapa de Quito) están ubicadas una en el noroccidente (barrio de Inticucho), otra en el centro colonial (barrio de San Roque) y, la última, en el suroriente de la ciudad (barrio San Martín de Porres).

Los barrios donde se concentra la población indígena según porcentajes son los siguientes:

De 5 a 9,99 por ciento:

- Al norte: Carcelén Bajo, Cotocollao, Comité del Pueblo I, Kennedy, Cochapamba, San Isidro del Inca, Ñaquito (alrededor del mercado), Cochapamba, Las Casas y La Gasca.
- Al centro: San Juan, Toctiuco, El Tejar, San Marcos, La Libertad, San Roque y El Panecillo.

46 / LA UBICACION DE LA POBLACION INDIGENA

- Al sur: Chiriacu, La Forestal, Ferroviaria Alta y Baja, Hierba Buena y San Martín de Porres.

De 10 a 14,99 por ciento:

- Al norte: La Pulida, Chaupicruz, Jipijapa y Rumipamba.
- Al centro: La Tola, Toctiuco, El Placer, La Libertad y El Panecillo.
- Al sur: Chilibulo, Chiriacu, San Bartolo, La Forestal, Ferroviaria Alta y Baja.

De 15 a 19,99 por ciento:

- Al centro: El Panecillo.
- Al sur: Ferroviaria Baja.
- Más de 20 por ciento: sin registro.

Los barrios donde residen los alumnos que asisten a las escuelas seleccionadas son:

- La escuela del noroccidente: el barrio Inticucho.
- La escuela del centro colonial: los barrios de La Libertad, La Colmena, San Roque, La Ermita, El Placer, Toctiuco, Guamaní y Chillogallo.
- La escuela del suroriente: los barrios de San Martín de Porres, San Blas, Hierbabuena y Pueblo Unido.

La ciudad de Riobamba

La ciudad está dividida en 21 zonas, 194 sectores, 1.846 áreas, donde se encuentran 24.913 viviendas, correspondientes a 100.759 habitantes. En 5 (23 por ciento) de las 21 zonas se concentran los hogares que contestan hablar un idioma nativo, lo cual desgajado en sectores corresponde a 11 (5 por ciento)

de un total 194 sectores. Un total de 421 hogares (1,7 por ciento) hablan un idioma nativo. Las escuelas investigadas (ver mapa de Riobamba) están ubicadas una, en el suroccidente (barrio La Condamine) y las otra dos, en el centro poblado de Yaruquíes, al suroccidente de la ciudad.

Los barrios donde se concentra la población indígena según porcentajes son los siguientes:

De 5 a 9,99 por ciento:

- Al norte: Cooperativa Corazón de la Patria.
- Al centro: barrio San Luis.
- Al sur: barrio La Condamine, Los Arupos y La Florida.

De 10 a 14,99 por ciento:

- Al norte: sin registro.
- Al centro: el barrio San Luis.
- Al sur: sin registro.

De 15 a 19,99 por ciento: sin registro.

- Más de 20 por ciento: sin registro.

La inexistencia de población indígena en porcentajes superiores al 15 por ciento al interior de la ciudad necesita una explicación. Esto se debe a que muchos niños indígenas que viven en sectores rurales cercanos a la ciudad asisten a las escuelas urbanas y siguen viviendo en sus comunidades; razón por la cual en esos sectores se encuentran concentraciones de población indígena que fluctúan entre 40 y 80 por ciento, según información del censo de 1990.

Los barrios donde residen los alumnos que asisten a las escuelas seleccionadas son:

- La escuela del suroccidente: los barrios La Condamine, San Luis, Corazón de la Patria y de algunos pueblos rurales cercanos a la ciudad de Riobamba: Cacha, Colta y Columbe.
- Las escuelas del pueblo de Yaruquies: del mismo pueblo de Yaruquies y de las comunidades vecinas pertenecientes a la jurisdicción de Cacha.

La ciudad de Guayaquil

La ciudad está dividida en 248 zonas y 2.483 sectores, donde se encuentran 352.584 viviendas, correspondientes a 1.513.437 habitantes. En 48 (19,4 por ciento) de las 248 zonas se concentran los hogares que contestan hablar un idioma nativo, que desagregado en sectores corresponde a 61 (2,5 por ciento) de un total 2.483 sectores. Un total de 2.332 hogares (0,66 por ciento) hablan un idioma nativo. Las escuelas investigadas (ver mapa de Guayaquil) están ubicadas una, en el suburbio norte (Bastión Popular), y las otras dos, en el centro de la ciudad (sector del mercado central y del mercado de la Pedro Pablo Gómez).

Los barrios donde se concentra la población indígena según porcentajes son los siguientes:

De 5 a 9,99 por ciento:

- Al norte: Bastión Popular, Cooperativa Juan Montalvo, Mapasingue, Prosperina, Sauces 9 y 10.
- Al centro: sector del Mercado Central, Mercado Sur, Mercado de la Pedro Pablo Gómez.

- Al sur: Guasmo Sur, Guasmo Centro y Guasmo Norte.
- Al oeste: Cristo del Consuelo, Cisne I, Cisne II, Puerto Liza y Garay.

De 10 a 14,99 por ciento:

- Al norte: Prosperina.
- Al centro: sector del Mercado de la Pedro Pablo Gómez barrio Cuba.
- Al sur: Guasmo Norte.
- Al oeste: Cristo del Consuelo.

De 15 a 19,99 por ciento:

- Al norte: Sauces 9 y 10.
- Al centro: Cerro del Carmen y Santa Ana.
- Al sur: Guasmo Central.
- Más de 20 por ciento:
- Al centro: sector del Mercado Central.

Los barrios donde residen los alumnos que asisten a las escuelas seleccionadas son:

- La escuela del norte: Bastión Popular.
- La escuela del sector del Mercado Central: tugurios cercanos al mismo mercado.
- La escuela del sector del Mercado de la Pedro Pablo Gómez: tugurios cercanos al mismo mercado.

La ciudad de Machala

La ciudad está dividida en 28 zonas, 254 sectores, 2.797 áreas, donde se encuentran 36.285 viviendas, correspondientes a 145.971 habitantes. En 8 (28 por ciento) de las 28 zonas se

concentran los hogares que contestan hablar un idioma nativo, que desagregado en sectores corresponde a 15 (5 por ciento) de un total 254 sectores. Un total de 402 hogares (1,1 por ciento) hablan un idioma nativo. Las escuelas investigadas (ver mapa de Machala) están ubicadas una, en el centro norte (barrio 18 de Octubre) y las otras dos, en el nororiente de la ciudad (barrio La Lagartera y sector del Mercado Central).

Los barrios donde se concentra la población indígena según porcentajes son los siguientes:

De 5 a 9,99 por ciento:

- Al norte: barrios Miraflores, 19 de Noviembre, 18 de Octubre, Buenos Aires, 25 de Junio y Patria Nueva.
- Al centro: barrios La Lagartera, Santa Elena, 3 de Noviembre y el sector del Mercado Central.
- Al sur: barrio Voluntad de Dios

De 10 a 14,99 por ciento:

- Al norte: sin registro.
- Al centro: barrio Ferroviaria.
- Al sur: sin registro.

De 15 a 19,99 por ciento:

- Al norte: barrio Independiente
- Al centro: sin registro.
- Al sur: sin registro.
- Más de 20 por ciento: sin registro.

Los barrios donde residen los alumnos que asisten a las escuelas seleccionadas son:

- La escuela del centro norte: barrios 18 de Octubre, 19 de Noviembre y Ferroviaria.
- Las dos escuelas del nororiente: los barrios La Lagartera, 3 de Noviembre, 19 de Noviembre, El Cisne, Voluntad de Dios y Cristo del Consuelo.

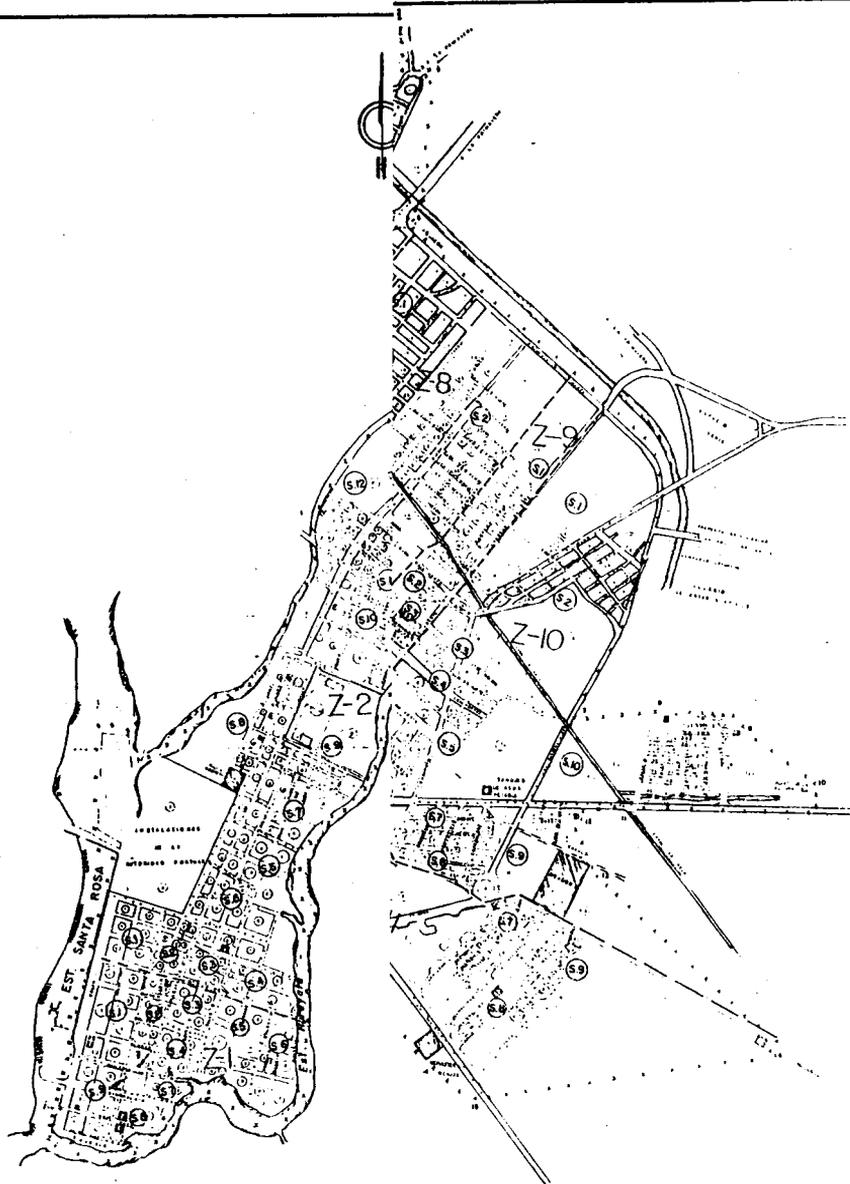
Conclusiones

En las cuatro ciudades, el porcentaje de hogares que constatan hablar un idioma nativo, según la información del censo de 1990, fluctúa entre el 0,66 al 1,7 por ciento, correspondiente a un total de 6.292 hogares.

Los barrios donde se concentra la población indígena (en porcentajes del 5 al 20 por ciento) en las cuatro ciudades investigadas muestran dos características relevantes: estar ubicados cerca de los mercados de productos agrícolas y ser parte de los barrios de reciente formación localizados en las áreas periféricas de las ciudades, barrios altos en Quito, barrios marginales en Riobamba, y suburbios en Guayaquil y Machala.

Por último, los barrios donde residen los niños indígenas que asisten a las escuelas seleccionadas están localizados generalmente cerca de las mismas, a excepción de una escuela en la ciudad de Riobamba a la que asisten niños provenientes de pueblos y comunidades rurales cercanas a la ciudad.





PROYECTO EB-PRODEC

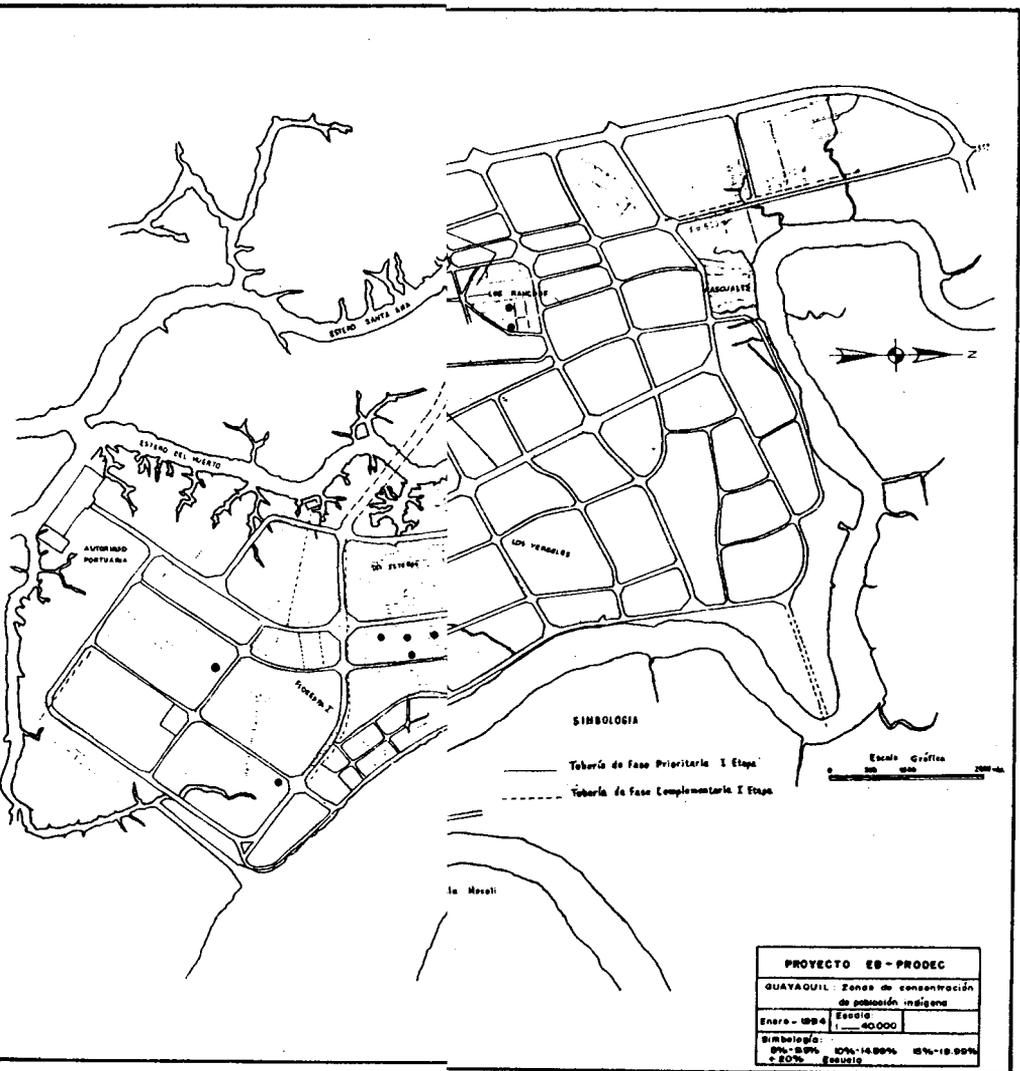
MACHALA: Zonas de concentración de población indígena

Enero - 1994	Escala:	
	1: ap20000	

Símbología:

5% - 9.9%	10% - 14.99%	15% - 19.99%
+20%	Escuela	





PROYECTO EB - PRODEC	
QUAYAQUIL: Zonas de concentración de población indígena	
Ensero - 1974	Escala: 1:60.000
Simbología:	
0% - 80%	80% - 14.88%
> 20%	14.88% - 19.99%
Escala:	

III

BREVE DESCRIPCION DE LAS ESCUELAS ESTUDIADAS

Introducción

Previo al proceso de selección de las escuelas estudiadas, en cada una de las cuatro ciudades, el equipo investigador hizo el recorrido de las áreas donde reside la población de bajos ingresos, con el fin de determinar dónde viven las familias indígenas y a qué escuelas asisten los niños. Para esta etapa de la investigación, aún no se contaba con los datos censales de 1990 de ubicación de la población indígena; una vez que se los obtuvo estos corroboraron la ubicación hecha con el recorrido de área.

Este recorrido contó con el apoyo de las Direcciones Provinciales de Educación Hispana y Bilingüe, los directores de las escuelas visitadas, el Programa del Muchacho Trabajador del Banco Central del Ecuador, el Programa de Trabajadores Prematuros del Instituto Nacional del Niño y la Familia, INNFA, y los dirigentes de las organizaciones indígenas y populares urbanas. En Quito, Riobamba y Machala, el recorrido fue suficiente para identificar los barrios donde viven las familias y las escuelas donde asisten los niños. Para el caso de Guayaquil, debido a la dis-

persión de la población indígena, fue necesario realizar una encuesta entre los indígenas que trabajan en los principales mercados de la ciudad, para poder identificar los barrios donde viven y las escuelas a las que asisten los niños.

En cada ciudad, se visitó un número suficiente de escuelas que permita hacer una selección adecuada. Una vez identificadas las escuelas, se definieron los siguientes criterios de selección:

- Presencia de población de bajos ingresos
- Presencia de población en edad escolar
- Presencia de población escolar indígena
- Ubicación geográfica dentro de la ciudad
- Tipo de escuela, según género y jornada
- Lugares de origen de la población indígena migrante
- Presencia de niños(as) trabajadores
- Características socioeconómicas de las familias

Las escuelas seleccionadas fueron doce, tres en cada ciudad, con sus respectivas alternativas en caso de cualquier eventualidad. Al momento de la investigación las doce escuelas contaban con 3.601 alumnos, de los cuales 1.067 (29,65 por ciento) eran indígenas y 2.534 (70,35 por ciento) no indígenas (ver el cuadro III-1). Es de notar que, dentro de la muestra, la proporción de alumnado indígena es variable; fluctúa entre 2,8% y 100% según la escuela; y, siendo de 35,6% en 1^{er} grado baja a 23% en 6^{to} grado (ver los cuadros III-2 y III-3). Por otra parte, hay doce directores, 4 mujeres y 8 hombres y 99 profesores, 59 mujeres y 40 hombres (ver los cuadros III-4 y III-5).

Las principales características de las escuelas investigadas son las siguientes: en primer lugar, atender a niños de familias de bajos recursos económicos, que viven en barrios populares

ubicados en los sectores periféricos de las ciudades o en el centro de las mismas (tugurios). Muchas de las escuelas se encuentran muy cercanas a los principales mercados de productos agrícolas, por ser estos lugares preferenciales de trabajo de la población indígena. La segunda característica es encontrarse en barrios identificados con problemas de delincuencia, alcoholismo, drogadicción, prostitución y violencia. Y la tercera es que tampoco cuentan con los servicios básicos requeridos para la vida urbana.

Las escuelas están muy poco provistas tanto en su estructura física y servicios básicos como en materiales didácticos necesarios para la enseñanza. Ninguna escuela cuenta con presupuesto, aparte del asignado para el pago de los maestros y administrativos, para su funcionamiento diario dedicado a reparaciones, ampliaciones, materiales didácticos, recreación. Respecto al número de profesores, en la mayoría cuentan con el número suficiente, pero no se puede decir lo mismo respecto al número de aulas y al número de niños por profesor. En el anexo 4 se encuentra una descripción detallada de las características generales de cada escuela.

Tipo y características del alumnado

Los niños y niñas que asisten a las escuelas antes descritas pertenecen a familias urbanas de bajos ingresos; esto es, unidades familiares que no alcanzan a satisfacer sus necesidades básicas (alimentación, vivienda, educación y saneamiento ambiental). Son parte también del 65 por ciento de familias urbanas ecuatorianas que se encuentran bajo la línea de pobreza, según datos del censo de 1990 (UNICEF-DYA 1992:97). Estas familias son de origen migrante, campesinos en su mayoría, indígenas y no indígenas, que iniciaron el proceso de migración definitiva a las ciudades, en los últimos treinta años. Su condición de pobres

rurales no ha cambiado con su asentamiento en las ciudades. Son igual o más pobres, pero ahora son familias urbanas. Esta pobreza les ha obligado a incorporar al proceso de trabajo a los niños y niñas menores de doce años. Un alto porcentaje trabaja los fines de semana y en vacaciones; el resto, todos los días, antes o luego de ir a la escuela. Trabajan ayudando a sus padres en sus ocupaciones o también por cuenta propia, como vendedores ambulantes y lustrabotas. Además de las actividades productivas los niños deben cumplir con tareas domésticas que van desde cuidar los hermanos menores hasta cocinar, lavar, planchar y limpiar la casa.

La estructura interna de estas familias ha sido afectada de tal manera, que los niños sufren situaciones de desorganización familiar. Aunque de acuerdo a la información recolectada y a la observación realizada, las familias indígenas muestran menos casos de desorganización que las familias no indígenas. La situación es más preocupante cuando hay presencia de padrastros y madrastas, madres trabajadoras, padres que abandonan a la esposa e hijos (hogares con madres jefes de hogar), y alcoholismo, drogadicción y delincuencia de los progenitores. Este hecho, unido a otros propios de su situación de pobreza, como la desnutrición infantil, el grado de analfabetismo de los padres y el trabajo excesivo afectan sustancialmente el rendimiento escolar de los menores.

Por último, las familias de los niños que asisten a las escuelas investigadas, en su gran mayoría habitan en barrios urbanos considerados como "rojos" o peligrosos, en los cuales la presencia de delincuentes y prostitutas agudiza aún más la situación de violencia que muestra el medio urbano en general; exponiendo al niño escolar, a influencias negativas que le pueden llevar a la deserción o abandono de la escuela o a estar continuamente en-

frentado a un medio adverso, segregacionista, agresivo y maltratante.

Cultura escolar transmitida

Un primer aspecto investigado fue los contenidos que reciben los niños en las principales materias que forman parte del programa escolar: matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales. La referencia en este aspecto son los programas oficiales (en castellano) que el Ministerio de Educación ha establecido para cada grado, y que están relacionados con el grado de destrezas y habilidades que muestran los niños, según el grupo de edad al que pertenecen.

Lo que se pudo constatar es que los profesores siguen los programas con mayor o menor fidelidad, aunque en el cumplimiento de la totalidad de los contenidos hay diferencias, generalmente en perjuicio de los escolares. La principal diferencia respecto a los programas oficiales se encontró en la escuela bilingüe de Quito, en la cual se han adoptado los contenidos propuestos por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe, especialmente al incorporar aspectos vinculados con las culturas indígenas del país. Sin embargo, en la escuela bilingüe, los niños indígenas no reciben ninguna materia íntegramente en su lengua materna; a ésta, se la utiliza para reforzar la explicación hecha en castellano por el profesor "cuando los niños no entienden", especialmente con los alumnos de los primeros grados. El quichua ha pasado a convertirse en una materia, como cualquier otro idioma.

Respecto al uso de textos no se encontró ninguno que sea común a todas las escuelas urbanas. Niños de cinco de las doce escuelas investigadas utilizan los textos de la serie "Abramos Surcos", que fue diseñada originalmente, para escolares de las zo-

nas rurales del país y cuyo uso se inició en el año 1991. Los profesores acuden continuamente para la enseñanza a la Enciclopedia Escolar, publicada por la editorial LNS. No se encontró el uso de ningún otro texto.

Un segundo aspecto investigado tiene que ver con la didáctica que utilizan los profesores para enseñar a sus alumnos. Uno de los hallazgos realizados es que la mayoría de docentes no planifican ni preparan sus clases; muchos dicen confiar en su experiencia y conocimientos sobre el tema, pero ésto no es suficiente, debido a la necesidad de actualizar conocimientos y de motivar continuamente a aprender a los niños.

Un tercer aspecto importante es el uso que el profesor hace del tiempo en el aula. Aunque no se dispone de una distribución exhaustiva del mismo, sí se pudo observar que no existe organización del tiempo de aprendizaje. Los factores que explican este hallazgo son el ausentismo de los profesores. A manera de ilustración, en una de las escuelas investigadas, de dos meses de asistencia observados, el profesor de un grado faltó el equivalente a una semana de clase, lo cual provoca serios vacíos de continuidad y seguimiento en los niños.

Durante el día de clase los profesores respetan poco los horarios establecidos por materia; se pasan de una a otra sin mayor reparo, y lo que es tal vez, más grave: dedican una parte de la mañana al dictado y el resto a poner tareas repetitivas a los niños, para completar el tiempo diario de clases. La práctica del dictado provoca efectos desmotivadores en los niños. El testimonio de un niño indígena de cuarto grado de una escuela de Machala es elocuente: "*no me gusta la Historia porque el profesor hace escribir bastante y le cansa la mano*". Dentro del desarrollo de la hora de clase, se observa pocas prácticas de ambientación para el aprendizaje; inclusive, se da el caso de niños que llegan a clase

luego de trabajar y por lo tanto, están cansados y se duermen. Por este motivo, lo que necesitan es una motivación y atención especial por parte de los docentes.

En cuanto a los recursos didácticos que el profesor emplea para la transmisión de los contenidos, los más utilizados son el texto, el cuaderno para el dictado, el pizarrón y la tiza. La mayoría de escuelas investigadas carecen de otro tipo de materiales didácticos que apoyen el aprendizaje, tales como mapas, audiovisuales, gráficos, etc. En el caso de que los posean, estos se encuentran en malas condiciones y su uso es reducido y poco frecuente.

Si de alguna manera puede ser definido el método didáctico mayoritariamente empleado por los profesores es de pasivo, por estar basado en la exposición magistral; por ser memorístico y por reducir la creatividad e iniciativa de los niños; por ser excesivamente teórico y propiciar la distracción y aburrimiento de los alumnos; por su carácter poco práctico y poco experimental. La opinión al respecto de una profesora de quinto grado de una escuela de Guayaquil es muy representativa:

hasta este año los niños están conmigo, he venido con ellos desde el primer grado, hasta el quinto, pero ya en sexto no puedo, porque en este grado se trabaja mucho, se tienen pruebas, dictados, hablar más, mandar más trabajos, etc. y ya mi salud no vale para eso. Regreso a los primeros grados, porque ahí lo que se hace es ponerles copia a los niños y ellos solos aprenden.

En algunos casos, se pudo observar la utilización por parte de los maestros de actividades didácticas de carácter activo, pero éstas son más bien aisladas. En una escuela de Quito, un profesor lleva a sus alumnos a un bosque vecino, para tener clases experimentales de Ciencias Naturales. En seis de las doce escuelas

es generalizado el trabajo de grupos para resolver problemas propuestos por el profesor, o el uso de recursos orales: canto, poesía o cuentos; éstos son momentos en los cuales los niños muestran verdadero interés y motivación por aprender. No se pudo verificar en las escuelas investigadas la utilización del dibujo, la dramatización y el uso de las artes plásticas como estrategias alternativas de aprendizaje y apoyo escolar, a excepción de una escuela de niñas de Riobamba, en la cual se utiliza el sociodrama.

Cuando se observó la manera como el docente refuerza en sus alumnos el conocimiento adquirido, una limitación sería el número de niños por aula; para el caso de las escuelas estudiadas el promedio es de 34, lo cual dificulta un seguimiento y dedicación personalizado por parte del maestro. En esta situación, se encuentran en mayor desventaja los niños que no han entendido parte o toda la explicación; ya que casi no existen espacios para reforzar y profundizar los conocimientos, a excepción de algunos profesores que utilizan el recreo para proporcionar apoyo escolar a los niños que lo requieren.

La situación descrita es de tal manera preocupante, que una frase expresada por un niño en un grupo focal de una escuela de Guayaquil es muy ilustrativa: *"de la escuela lo que más nos gusta son las vacaciones y el recreo"*.

Un cuarto aspecto, del que se dispone de información, es sobre las formas en que los maestros evalúan el aprendizaje de sus alumnos. Las más frecuentes son los exámenes, deberes, lecciones escritas u orales y pasar al pizarrón, que tratan de medir, en mayor grado, el nivel de repetición de lo aprendido y en menor grado, la aplicación de conocimientos. Una práctica generalizada entre todos los niños investigados cuando se trata de exámenes escritos es la copia mutua, en la mayoría de los casos con

la anuencia de los maestros. Sin embargo, se pudo observar que cuando un maestro plantea un tipo de evaluación diferente al descrito, por ejemplo, preguntas que para responder se exige raciocinio o comparación, los niños muestran mayor grado de dificultad en su realización y el éxito es menor, por no haber desarrollado la habilidad necesaria para resolver este tipo de pruebas. La evaluación utilizada en las escuelas no pretende medir los logros que los niños deben ir adquiriendo, según el grupo de edad al que pertenecen, -tales como destrezas intelectuales, psicomotrices, sociales o hábitos de diferente tipo-, sino que más bien está orientada a calificar la mayor o menor capacidad de repetición de lo aprendido que muestra cada alumno.

Un quinto aspecto de la cultura escolar tiene particular importancia y está relacionado con la disciplina, entendida como la manera que tienen los profesores de exigir o impedir comportamientos a sus alumnos. La información disponible al respecto arroja dos versiones aparentemente contradictorias sobre el tema. La una, proveniente de directores y profesores a través de las entrevistas realizadas, en las que mencionan que el maltrato físico o psicológico es utilizado muy pocas veces con sus alumnos; generalmente "*cuando les hacen perder la paciencia*". Sin embargo, en un grupo focal con profesores de una escuela de Guayaquil, los profesores admitieron abiertamente que maltratan a sus alumnos: "se dice que existe la pedagogía, será que a uno le enseñan al revés. Nos dicen: tú nunca vas a coger un palo y les vas a pegar, pero aquí no se puede". "Primero son los gritos, luego les cojo y les doy uno para mantener la disciplina, porque hacen bulla y son tantos niños". La otra versión, proveniente de los niños y niñas, a través de los grupos focales, juegos de roles y de la observación de los profesores por parte de los investigadores, testifica que el maltrato físico y psicológico es una práctica cotidiana en la escuela, lo cual en algunos casos fue en efecto presenciado por los investigadores.

Así planteado el problema, es conveniente revisar algunas evidencias registradas en la investigación, para dilucidar realmente lo que pasa en las escuelas respecto al tema de la conducta de los niños. Es conveniente empezar por las formas que tienen los profesores de impedir comportamientos de sus alumnos. Los niños y niñas sufren maltrato físico de diferentes tipo. Los registrados y observados son golpes en la cabeza, cara, hombros, manos, nalgas y piernas, jaladas de las orejas, patillas o pelo o haciéndoles arrodillar sobre tapas de refresco ("tillos"); para lo cual utilizan como instrumento los pies, las manos, la correa, el palo, el puntero, la regla, el látigo, el alambre de luz y las tapas de refresco.

Se pudo observar que los directores(as) maltratan menos ejerciendo la función de dirección, pero cuando tienen a su cargo un grado, para el caso investigado en siete de las doce escuelas, son igualmente maltratantes. En una escuela de Quito es todavía más grave, hay profesores que solicitan a otros niños que golpeen a sus propios compañeros. Las situaciones más frecuentemente observadas en las que los niños reciben castigo es cuando no hacen los deberes; pelean entre ellos dentro o fuera de clase; están inquietos en clase o no atienden a la explicación del maestro; dañan o ensucian los libros o cuadernos; no entienden las explicaciones y muestran dificultades de aprendizaje y también cuando juegan formados en fila.

Algunos testimonios de los niños y niñas aseveran lo anterior; un niño indígena de una escuela de Guayaquil menciona que: *"el profesor les hala las orejas por no hacer el deber"* o que *"a todos nos da reglazos por hacer bulla, a Zulay le pegó por romper una banca, si pega pero no muy duro"*. Uno de los testimonios más impresionantes es narrado por uno de los investigadores de una escuela de la ciudad de Guayaquil, que se encontraba conversando con la profesora de primer grado durante el recreo, y en ese mo-

mento se acercan dos niñas a quejarse que otra niña les estaba molestando: "la profesora se dio la vuelta y cogió un palo (30 centímetros de largo y 2 ó 3 de grueso) y le pegó a la una dos golpes en la espalda y a la otra (niña indígena) le dió también dos golpes por la espalda y un tercero en la cabeza. Entonces las dos niñas se fueron llorando, tratando de no gritar, como reprimiéndose. Luego la profesora siguió hablando como si nada pasara".

Respecto al maltrato psicológico o simbólico, lo más frecuente son burlas (por defectos físicos, diferencias de género, apodos) insultos, gritos, sarcasmos, hacerles arrodillar o estar de pie en una esquina, suspensión del recreo, expulsión de clase, bajar las calificaciones, llamar por el apellido o número a los alumnos y citar a los padres o representantes a la escuela. La forma de hacerlo es generalmente oral y los motivos son los mismos que los mencionados para el maltrato físico.

Una profesora de una escuela de Guayaquil que cuidaba el orden en el recreo, le gritó a un niño y le iba a pegar una cachetada. Se intimidó, le jaló la oreja fuertemente y le dijo: "*anda a hacerle caras a tu mamá*". A un niño indígena le dijo que tenía «pelo de púas». Otra profesora de la misma ciudad llama la atención de los niños gritando expresiones tales como: "*no has estudiado, no haces los deberes, eres niña o señorita, se te ve fea pintada*". En una escuela de Riobamba, un profesor en la formación antes de entrar a clase revisa el aseo de los alumnos y la limpieza del uniforme; a los niños que no están uniformados les hace pasar adelante y les castiga con una correa delante de todos los niños.

Para pedir y premiar comportamientos los directores y profesores utilizan aplausos, frases de estímulo, felicitaciones, subida de las calificaciones, cambio de actividad y ofrecen conse-

jos. Generalmente son orales y se los practica cuando los niños hacen los deberes, se portan bien en la clase, contestan acertadamente a las preguntas del maestro, se portan «educaditos» en los actos públicos y obtienen buenas calificaciones.

Estas son las evidencias observadas en la investigación sin embargo, es conveniente añadir alguna información adicional. Cuando se utiliza el castigo físico los profesores maltratan más a los niños que a las niñas; la gran mayoría de niños y niñas entrevistados hablan de la escuela como un espacio maltratante y, en lo que se refiere a la opinión de los padres, muchos de ellos están de acuerdo en que los profesores les maltraten, aunque sin exceso. En un grupo focal con profesores de dos escuelas de la ciudad de Riobamba mencionaron *“que están de acuerdo con el castigo físico a los niños [jalones de orejas, reglazo en las manos y cachetadas] que en todo lado se aplica esta pedagogía, incluso con sus hijos”*.

Al tratar de definir el estilo de disciplina predominante en las escuelas investigadas, todas comparten la categoría de maltratantes, unas muy maltratantes y otras menos. Solamente en una escuela de Guayaquil, los investigadores no pudieron observar el uso del maltrato físico, sin embargo en las entrevistas y grupos focales, los niños mencionan que el maltrato más común por parte de los profesores es pegarles con un palo o una regla en las manos. En una de las escuelas de Guayaquil, un profesor elige la directiva del curso en la que hay un responsable de la disciplina que junto, con dos compañeros más, cuida del orden en la clase; la iniciativa es interesante pero el resultado es desalentador ya que los niños repiten los mismos mecanismos maltratantes que utilizan los profesores con sus compañeros para cumplir con su encargo.

Por último hay dos hechos que deben ser mencionados: en una escuela de Riobamba, el maltrato se ha convertido con el tiempo no solo en una forma de impedir comportamientos de los niños, sino en un verdadero recurso didáctico; es decir, cuando el profesor explica cualquier contenido por primera vez, lo vuelve repetir para los que no entendieron, a la tercera oportunidad golpea a quien no pudo entender. El otro es que un niño de una escuela de Riobamba dice que es «justo» que los profesores les maltraten cuando no hacen los deberes.

El sexto y último aspecto de la cultura escolar observado, tiene que ver con las actividades extra-aulas y que son parte también de la vida escolar. Las más importantes tiene que ver con lo que sucede en el recreo y en las celebraciones cívico-sociales que se realizan durante el año escolar.

En el recreo, la práctica más común es que los niños mantengan con los maestros muy poca relación, los niños juegan separados de las niñas y los profesores se reúnen entre ellos en un aula, en la dirección o en el mismo patio. Hay escuelas en las que los profesores se turnan para supervisar los recreos y evitar peleas y accidentes entre los niños. Los espacios dedicados a la recreación en estas escuelas, o son inexistentes o están muy poco provistos. En el primer recreo, en cinco de las doce escuelas, los niños reciben el desayuno escolar que consiste en un vaso de leche o colada, acompañado de un pan. Para lo cual cada niño debe aportar con cien sucres semanales y los profesores y padres de familia comparten la preparación.

Las principales celebraciones cívico-sociales son las fiestas de navidad, año nuevo, carnaval y las patronales. Son importantes también la jura de la bandera, el día del maestro, los campeonatos internos e interescolares de deportes y las mingas para mantenimiento, construcción y mejoramiento de la infraestructura.

tura física de la escuela. En estas ocasiones participan en menor o mayor grado los padres de familia. Sin embargo, son las madres las que mayor participación muestran en las actividades escolares de sus hijos, debido principalmente a que los padres trabajan y poco se ocupan de los hijos en estos aspectos. Se pudo observar una diferenciación entre los padres de familia indígenas y no indígenas; los primeros colaboran generalmente en lo que es contribuciones económicas y los segundos participan más en las reuniones que convoca la escuela.

Por último, las escuelas muestran una generalizada desarticulación con las organizaciones barriales; éstas saben de su existencia pero tienen muy poca o ninguna ingerencia y participación en su marcha y funcionamiento.

Conclusiones

Los padres de familia de los niños que asisten a las escuelas investigadas forman parte del mercado urbano de trabajo tanto formal como informal; generalmente trabajan fuera del barrio y su presencia en la vida escolar de sus hijos pasa casi desapercibida. Las madres de familia también participan del mercado urbano de trabajo, sobre todo informal, y sobre ellas descansa la mayoría de responsabilidades escolares de los niños y niñas. Muchos niños de estas escuelas se han visto obligados a incorporarse al mercado urbano informal de trabajo, como una estrategia requerida por su familia para poder asegurar la sobrevivencia básica.

La cultura escolar en la que están inmersos los niños se caracteriza por ofrecer contenidos enciclopédicos y extraños a la realidad en la que viven los escolares, carece de planificación a corto y mediano plazo y de un adecuado seguimiento; el uso del tiempo en el aula está determinado por las necesidades de los

profesores y no de los niños, lo cual motiva muy poco el aprendizaje de los menores. El tipo de evaluación escolar no está orientado a medir los logros y dificultades respecto al desarrollo de habilidades y destrezas según el tipo de edad, sino más bien a controlar la capacidad, mayor o menor, de repetición de los conocimientos asimilados por parte de los estudiantes.

Una característica muy crítica es la modalidad utilizada por los profesores para pedir o impedir conductas de los niños. La disciplina se basa en la amenaza, el maltrato físico y psicológico, y la recompensa y el castigo. La escuela constituye para los niños un espacio maltratante en el cual no se respeta sus derechos, y cualquier reacción en contra es considerada como indisciplina y rebeldía.

Las actividades extra-escolares están dirigidas al cumplimiento formal de las fechas cívicas y patrióticas; tienen muy poca relación de apoyo con las tareas de aprendizaje y tampoco desarrollan otro tipo de habilidades que los niños muestran en este ciclo de vida, tales como la sensibilidad artística, la capacidad de expresión y las potencialidades deportivas.

72 / BREVE DESCRIPCION DE LAS ESCUELAS ESTUDIADAS

Cuadro III-1
Número de alumnos según sexo, grado y escuela

Grado	Tipo de alumnado	Escuela												
		Machala			Riobamba			Quito			Guayaquil			
		MCC	ACM	LMR	PL	DC	LGO	B-CH	LER	IFB	LMG	JLM	R de M	
	Niños no indígenas	///	41	20	///	7	48	///	25	39	71	12	21	284
1 ro	Niñas no indígenas	14	3	16	8	///	14	///	13	36	60	9	15	188
	Niños indígenas	///	7	4	///	15	9	14	7	30	1	15	38	140
	Niñas indígenas	3	2	6	20	///	15	5	9	28	4	7	22	121
	Grado	17	53	46	28	22	86	19	54	133	136	43	96	733
	Niños no indígenas	///	22	21	///	7	48	///	16	23	60	7	20	224
2 do	Niñas no indígenas	19	5	18	11	///	16	///	18	24	61	11	16	199
	Niños indígenas	///	1	6	14	24	16	9	4	18	2	7	16	103
	Niñas indígenas	2	0	1	///	///	6	6	3	20	1	5	9	67
	Grado	21	28	46	25	31	86	15	41	85	124	30	61	593
	Niños no indígenas	///	28	15	///	5	45	///	12	22	56	10	21	214
3 ro	Niñas no indígenas	17	4	18	9	///	21	///	24	17	59	5	15	189
	Niños indígenas	///	5	3	///	22	12	10	5	24	1	12	15	109
	Niñas indígenas	2	2	2	13	///	2	7	5	19	3	10	14	79
	Grado	19	39	38	22	27	80	17	46	82	119	37	65	591
	Niños no indígenas	///	20	28	///	7	50	///	11	18	63	24	31	252
4 to	Niñas no indígenas	16	7	15	11	///	9	///	13	19	57	6	15	168

ESCUELA E INDIANIDAD EN LAS URBES ECUATORIANAS / 73

Grado	Tipo de alumnado	Escuela												
		Machala			Riobamba			Quito			Guayaquil			
		MCC	ACM	LMR	PL	DC	LGO	BCH	LER	LFB	LMG	JLM	R de M	
	Niños indígenas	///	5	2	///	17	17	5	6	20	0	8	19	99
	Niñas indígenas	10	2	3	12	///	3	4	4	21	2	9	10	80
	Grado	26	34	48	23	24	79	9	34	78	122	47	75	599
	Niños no indígenas	///	25	13	///	8	41	///	21	19	61	11	26	225
5 to	Niñas no indígenas	24	5	10	10	///	28	///	12	13	57	7	9	175
	Niños indígenas	///	7	3	///	31	8	6	3	10	2	6	12	88
	Niñas indígenas	3	1	2	15	///	5	1	1	7	4	3	15	57
	Grado	27	38	28	25	39	82	7	37	49	124	27	62	545
	Niños no indígenas	///	35	16	///	5	38	///	17	10	53	16	46	236
6 to	Niñas no indígenas	27	9	12	3	///	6	///	6	10	58	14	35	180
	Niños indígenas	///	5	2	///	17	8	6	7	6	1	8	15	75
	Niñas indígenas	4	2	3	10	///	3	1	4	4	0	7	11	49
	Grado	31	51	33	13	22	55	7	34	30	112	45	107	540
Total	Niños no indígenas	///	171	113	///	39	270	///	102	131	364	80	165	1435
	Niñas no indígenas	117	33	89	52	///	94	///	86	119	352	52	105	1099
	Niños indígenas	///	30	20	///	126	70	50	32	108	7	56	115	614
	Niñas indígenas	24	9	17	84	///	34	24	26	99	14	41	81	453
	No in- dígenas	117	204	202	52	39	364	///	188	250	716	132	270	2534
	Indígenas	24	39	37	84	126	104	74	58	207	21	97	196	1067
	Total	141	243	239	136	165	468	74	246	457	737	229	466	3601

Cuadro III-2
Porcentajes de alumnos según escuela y pertenencia étnica

Ciudad	Escuela	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Total	Con- junto
		No indí- genas	No indí- genas	Indí- genas	Indí- genas		
MACHALA	Mercedes Cruz de Cruz	///	83,00	///	17,00	100,00	3,90
	Alberto Cruz Murillo	70,40	13,60	12,30	3,70	100,00	6,70
	Leopoldo Muñoz Rodríguez	47,30	37,20	8,40	7,10	100,00	6,60
RIOBAMBA	Padre Lobato	///	38,20	///	61,80	100,00	3,80
	Domingo Carrillo	23,60	///	76,40	///	100,00	4,60
	Leonidas García Ortiz	57,70	20,10	14,90	7,30	100,00	13,00
QUITO	Bilingüe Chimborazo	///	///	67,60	32,40	100,00	2,10
	Luis Enrique Raza	41,50	34,95	13,00	10,55	100,00	6,80
	Luis Felipe Borja	28,70	26,00	23,60	21,70	100,00	12,70
GUAYAQUIL	Luisa Martín González	49,40	47,80	0,90	1,90	100,00	20,50
	Juan León Mera	34,90	22,70	24,50	17,90	100,00	6,40
	República de México	35,40	22,50	24,70	17,40	100,00	12,90
MUESTRA		39,85	30,50	17,05	12,60	100,00	100,00

Cuadro III-3
Porcentajes de alumnos según grado y pertenencia étnica

Tipo de alumnado	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to	Muestra
% Niños no indígenas (1)	38,75	37,80	36,20	42,10	41,30	43,70	39,85
% Niñas no indígenas (2)	25,65	33,50	32,00	28,00	32,10	33,30	30,50
% Niños indígenas (3)	19,10	17,40	18,40	16,50	16,10	13,90	17,05
% Niñas indígenas (4)	16,50	11,30	13,40	13,40	10,50	9,10	12,60
% Total	100	100	100	100	100	100	100
% No indígenas (5)	64,40	71,30	68,20	70,10	73,40	77,00	70,35
% Indígenas (6)	35,60	28,70	31,80	29,90	26,60	23,00	29,65
Diferencia (1-2)	13,10	4,30	4,20	14,10	9,20	10,40	9,35
Diferencia (3-4)	2,60	6,10	5,00	3,10	5,60	4,80	4,45
Diferencia (6-5)	28,80	42,60	36,40	40,20	46,80	54,00	40,70
Diferencia [(1+3)-(2+4)]	15,70	10,40	9,20	17,20	14,80	15,20	13,80

Cuadro III-4
Número y género de directores, por ciudad y por escuela

Ciudad	Número	Género	
		Hombres	Mujeres
QUITO			
Luis Felipe Borja	1	1	
Bilingüe Chimborazo	1	1	
Luis Enrique Raza	1	1	
RIOBAMBA			
Leonidas García Ortiz	1	1	
Padre Lobato	1		1
Domingo Carrillo	1	1	
GUAYAQUIL			
República de México	1		1
Luisa Martín González	1	1	
Juan León Mera	1		1
MACHALA			
Leopoldo Muñoz Rodríguez	1	1	
Alberto Cruz Murillo	1	1	
Mercedes Cruz de Cruz	1		1
Total:	12	8	4

Cuadro III-5
Número y género de profesores, por ciudad y por escuela

Ciudad	Número	Género	
		Hombres	Mujeres
QUITO			
Luis Felipe Borja	10	8	2
Bilingüe Chimborazo	3	1	2
Luis Enrique Raza	5	3	2
RIOBAMBA			
Leonidas García Ortiz	15	9	6
Padre Lobato	8		8
Domingo Carrillo	8		8
GUAYAQUIL			
República de México	12		12
Luisa Martín González	11	6	5
Juan León Mera	5	2	3
MACHALA			
Leopoldo Muñoz Rodríguez	5	4	1
Alberto Cruz Murillo	12	7	5
Mercedes Cruz de Cruz	5		5
Total:	99	40	59

IV

SITUACION DE LOS NIÑOS INDIGENAS

Con el fin de explorar cuál es la situación que enfrentan los niños indígenas de las escuelas objeto del estudio, proporcionaremos una visión sintética y general de lo que predomina en la muestra; visión que abarca cuatro aspectos inherentes a ese tipo de alumnado:

- Sus ventajas y desventajas sociales y escolares en relación con los demás alumnos, detectadas a través de las afirmaciones de las autoridades escolares (supervisión, dirección y profesorado) así como también de los testimonios de los alumnos y padres de familia.
- Su posición social dentro de la escuela, definida tanto por la imagen que tienen los demás de ellos como por la percepción que tienen de sí mismos (incluyendo su nivel relativo de aspiración social); y el tipo de relación que mantienen con sus pares de otro origen étnico (alumnos no indígenas) y con la dirección y profesorado de la escuela.
- El estado en el cual se encuentra el principal idioma indígena, el quichua. Estado indagado mediante un doble

análisis: de la relación que mantiene con el castellano, idioma predominante en el medio urbano, y de los resultados obtenidos en la prueba de quichua aplicada a alumnos de 4^{to} y 5^{to} grado.

- Su nivel de éxito escolar relativo, identificado a través de dos principales indicadores: los resultados de los tests de conocimiento en castellano y matemáticas administrados a los alumnos de 5^{to} grado, y los promedios de edad para cada grado.

La sistematización que proponemos a continuación busca una objetivación general de la problemática, antes que una puntualización de lo que ocurre en cada escuela en particular. Esto, por supuesto, no nos impedirá recurrir a citas concretas provenientes de las etnografías para ilustrar los diferentes elementos de descripción, ni tampoco introducir en el análisis ciertos matices particulares, cuando sean significativos para entender la problemática de conjunto.

Ventajas y desventajas relativas

Es posible hablar de ventajas y desventajas relativas del alumnado indígena a partir de múltiples puntos de vista. Por nuestra parte, lo haremos bajo dos ángulos distintos:

- de su situación social y familiar;
- de su situación escolar, es decir:
sus capacidades particulares y
sus problemas de aprendizaje.

Situación social y familiar

Desde un punto de vista social, quizá la *primera característica* del alumnado indígena del estudio es la de *ser partícipe*, con

los demás niños, *de una misma situación de pobreza*. Al respecto, no hay que olvidar que todas las escuelas de la muestra están situadas en barrios de bajos ingresos, que son precisamente los barrios donde se concentra la población indígena urbana (ver el capítulo II). En otros términos, esto sugiere que los indígenas de las ciudades, si bien son más pobres que los mestizos ya que confluyen hacia las zonas de mayor pobreza, por esta misma razón, en los barrios donde viven comparten la pobreza con los otros pobladores. De acuerdo con nuestros informantes, su posición relativa dentro de esos barrios sería variable y dependería del éxito de su inserción económica dentro de la urbe, de tal suerte que no representarían un grupo homogéneo. Así, en el Tugurio de Guayaquil, ciertos alumnos indígenas provienen de familias de comerciantes humildes pero bien asentadas, mientras otros viven de manera muy precaria e inestable en casas de hombres migrantes¹. Entonces, los indígenas no parecen ser sistemáticamente los más pobres dentro de los pobres, sino más bien pobres dentro de los pobres.

Aquí, se debe señalar un caso particular que no entra en la descripción general que acabamos de hacer. Se trata de Padre Lobato y Domingo Carillo, las dos escuelas de Yaruquíes -hasta hace poco una parroquia rural-, cuya clientela mestiza procede del centro urbano pero cuya clientela indígena es esencialmente rural, proveniente de las comunidades campesinas aledañas. Tenemos entonces a un indigenado que, contrariamente a los demás casos del estudio, sigue viviendo en su comunidad rural y por eso no constituye un grupo minoritario dentro de la urbe; pero que al mismo tiempo comparte con mestizos del área urba-

1 Son casas de muchas habitaciones donde se amontonan los migrantes en condiciones poco envidiables.

na un mismo servicio educativo. Además, a pesar de que las dos escuelas estén físicamente juntas y que su alumnado indígena provenga de las mismas comunidades, la situación económica de los indígenas es distinta en cada una. En efecto, los niños de Domingo Carrillo son relativamente más pobres que las niñas de Padre Lobato, porque las familias indígenas más ricas tienden a enviar a sus hijos varones a escuelas más centrales de Riobamba, las cuales tienen fama de proporcionar una mejor educación². Resultado de esto, según los investigadores de campo: mientras que en Padre Lobato indígenas y no indígenas parecen compartir una situación económica similar, en Domingo Carrillo, los indígenas serían más necesitados que los mestizos.

Pero más allá de todas esas sutilidades, globalmente, la pobreza sigue siendo un rasgo fundamental del conjunto del alumnado indígena de todas las escuelas de la muestra, lo cual conlleva dos importantes consecuencias susceptibles de incidir de manera muy significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Primera, una situación objetiva de *carestía*, donde hacen a menudo falta tanto alimentos y útiles escolares para los alumnos como servicios básicos (agua potable entre otros) y recursos educativos adecuados para las escuelas. En segundo lugar, una presión económica fuerte, que lleva muchas veces a los dos padres a trabajar fuera de la casa durante largas jornadas; los niños quedan con poca motivación y apoyo externos para sus estudios y deben asumir numerosas *tareas extra-académicas* durante la ausencia de sus padres. Y, en lo que concierne a las tareas domésticas, son sobre todo las niñas quienes las asumen. He aquí el testimonio ilustra-

2 Así, el investigador de campo de la escuela Domingo Carrillo afirmaba haber encontrado solo dos o tres casos de niños que tenían una hermana en Padre Lobato.

tivo de María, una alumna indígena de 13 años de 6^{to} grado de una escuela de Machala con bajo rendimiento escolar cuyos padres laboran desde la madrugada hasta la noche:

No me alcanza el tiempo para estudiar, porque me levanto a las cinco de la mañana, hago el café, me cambio para venirme a la escuela. A la una y media de la tarde hago el almuerzo para los dos, Mario Wilson [hermano menor] y yo. Él está bien en la escuela, está en tercer grado. Mi mamá lleva a mi hermano menor al trabajo. Luego del almuerzo, me pongo hacer parte de los deberes. Después, hago las cosas [comida a los animales] y la merienda. Le espero hasta que venga mi mamá para merendar juntos. Finalmente, me pongo hacer los deberes otra vez. A veces ayudo a clasificar las frutas. A las nueve o diez de la noche me voy a dormir.

Otro rasgo que el alumnado indígena comparte con los demás alumnos es esa «cultura de *violencia*», presente tanto en la escuela como en la familia y el barrio. Ya se mencionó en un capítulo anterior (III. Breve descripción de las escuelas estudiadas), que el maltrato físico es generalizado en las escuelas de la muestra. Lo es también en las familias, donde existe una creencia fuerte de que es necesario pegar a los hijos para que rindan mejor en el plano académico. Por ejemplo, una madre indígena de Guayaquil, hablando de su hijo, se expresa de la manera siguiente: “*A veces no me hace caso, muchas veces tengo que maltratarlo, pegarle para ver si así estudia.*” Sin embargo, lo más común parece ser que sea el padre quien aplica los castigos, como en el caso de una niña mestiza de Riobamba, quien dice que su padre le da golpes de correa “*para que no disminuya su promedio*». Igualmente en el caso de una niña indígena de esa misma ciudad quien afirma que su padre le pega con correa cuando saca malas notas. La aplicación de medidas coercitivas es entonces vista, en este contexto, como una manera de estimular a los hijos para el estudio,

no como una forma de rechazo. No queremos con ello dejar entender que este tipo de violencia sea positiva o benigna para el niño, sino indicar que puede ser el fruto de un interés mal canalizado por los padres. Así, Aída, una niña mestiza de Riobamba con serios problemas de repitencia (11 años en 3^{er} grado), manifiesta que sus padres se preocupan por su rendimiento, pero que cuando habla con ellos de lo que pasa en la escuela, le hablan o le pegan diciéndole: «*vos no aprendes porque no has de estar quieta*».

Ciertamente hay otros casos extremos donde la violencia toma un carácter más compulsivo e intenso, especialmente cuando está también dirigida hacia la madre y cuando está combinada con problemas familiares más profundos. Allí, a diferencia de los casos anteriores donde la violencia es generalmente puntual, se puede hablar de un medio familiar globalmente violento. El testimonio de una mujer indígena de Guayaquil ilustra este sentido: *“Mi esposo me pegaba bastante, bastante, hasta que me cansé y ya no me dejé, le rompí la cabeza. Los bebés le hablaron al papá; el más grande le dijo «que se vaya pero que no le pegue a mi mamá».”* Y, como es sabido, esta clase de medio donde reina un ambiente violento es susceptible de perturbar profundamente al niño. Este es el caso de Luis, un alumno mestizo de 9 años, de 3^{er} grado de una escuela de esa misma ciudad, quien fue maltratado por un compañero de su madre (que no era su padre) y pegado por sus hermanos en la escuela, donde demostró un comportamiento agresivo y retraído (se sabía esconder en los servicios higiénicos) y donde finalmente la profesora -quien cree que él tiene algún problema mental- lo expulsó del grado porque *«no lo soportaba»*.

Para terminar sobre el tema de la violencia, es imprescindible señalar el hecho innegable de que éste posee un importante contenido de género, de tal manera que puede ser considerado como un fenómeno ante todo masculino. Efectivamente, como ya hemos mencionado, son usualmente los padres quienes castigan a los hijos y son los maridos quienes pegan a sus mujeres. Entonces, no es sorprendente observar que semejante tendencia es también perceptible entre el alumnado. Así, durante los recreos, en las escuelas de Guayaquil donde la violencia entre alumnos aparece con mayor evidencia, mientras los niños se dan golpes e imitan las artes marciales, las niñas juegan con sus muñecas. Y en un plano más general, en los dibujos hechos por alumnos de 2^{do} grado de 8 escuelas de Quito, Guayaquil y Rio-

bamba (ver el anexo 5), los varones presentan rasgos de agresividad en mayor proporción que las mujeres, esto con particular énfasis en el alumnado indígena.³

En definitiva, tanto la pobreza como la violencia constituyen de una u otra manera fenómenos inherentes al medio en el cual están insertos los niños y niñas indígenas y no indígenas de las escuelas estudiadas; fenómenos que por consiguiente, sin tener en el fondo un tinte étnico importante, hacen parte de la cotidianidad del alumnado indígena, del medio urbano de bajos ingresos.

Otra característica que muchos niños indígenas comparten con otros niños es su situación de *migrante*, lo cual dificulta a veces su integración educativa, esto de tres formas distintas. El niño puede quedar desarraigado de su medio de origen e inclusive de un medio de adopción anterior. El paso que algunos niños han experimentado de una escuela rural hacia una escuela urbana es a veces difícil; el nivel académico de la educación rural, siendo por lo general inferior, implica a menudo que un alumno proveniente del campo tiene que bajar de grado cuando llega a la ciudad. Por último, los vínculos que muchas familias indígenas siguen manteniendo con su comunidad de origen, se traducen a veces en largas y repetidas ausencias de los alumnos, especialmente durante las épocas de cosecha.

Por otra parte, existen tres ámbitos donde los indígenas se distinguen más netamente de los no indígenas. Primeramente,

3 La proporción de dibujos que muestran signos de agresividad es, respectivamente, de 37,5% en los niños indígenas, 23% en los niños no indígenas, 16% en las niñas no indígenas y tan sólo 4,5% en las niñas indígenas.

la *cohesión familiar* que es notablemente más fuerte en el caso indígena. En efecto, todos los investigadores de campo así como la casi totalidad de docentes y directores interrogados sobre el tema, han coincidido en notar que el fenómeno de desorganización familiar es mucho menos frecuente entre el indigenado.

En segundo lugar, el *analfabetismo* de los padres parece más común entre los indígenas que entre los no indígenas, lo cual limita grandemente el apoyo educativo que ellos están en capacidad de proporcionar a sus hijos. Tal tendencia parece vinculada al hecho de que el idioma indígena, el quichua, pertenece a una cultura esencialmente oral, que tiene una tradición escrita incipiente. Pero, por otra parte, no habría que sobreestimar su impacto en el rendimiento académico de los niños, ya que tiende a ser superado, a través de la red, familiar de tal suerte que el apoyo que no puede venir de los padres es generalmente asumido, sea por un hermano(a) mayor, primo(a) o tío(a).

Por último, los niños y niñas indígenas se diferencian de los demás por una propensión más marcada a *trabajar*. La mayoría de ellos lo harán durante el fin de semana y vacaciones pero una parte de ellos laboran también entre semana. En cuanto al sector de actividad en el cual trabajan, fuera del caso particular de Riobamba donde muchos apoyan a sus padres en tareas agropecuarias, existe una tendencia muy generalizada hacia el pequeño *comercio* en el mercado, o en la calle, ya sea ayudando a sus padres, o en un negocio propio. Esta tendencia, que fue observada en todas las escuelas de la muestra, posee raíces profundas en las culturas indígenas ecuatorianas. Se trata de un sector de actividad, en el cual los indígenas han actuado de forma inin-

terrumpida desde la época precolombina⁴. Entonces, el mayor involucramiento de los alumnos indígenas en las actividades comerciales no puede ser entendido cabalmente, con argumentos puramente económicos. Además, como ya se ha mencionado, no se tiene indicaciones al efecto de que los hogares indígenas sean, en el medio desfavorecido en el cual viven, más necesitados que los demás hogares, de tal manera, que el criterio según el cual su inclinación hacia el comercio originaría en una mayor presión económica, no parece factible. En realidad, lo que constituye una explicación más coherente es que, frente a las presiones resultantes de una situación objetiva de pobreza, comparable con la situación de los demás hogares de sus barrios, las familias indígenas fundamentan sus estrategias de sobrevivencia, más a menudo que los demás, en actividades comerciales; porque tienen, por una parte, una predisposición cultural para hacerlo y, por otra parte, la posibilidad real de integrarse en unas redes sociales vinculadas con esa actividad que se han ido tejiendo y retejiendo a través del tiempo.

Las consecuencias que tiene esta situación para los alumnos indígenas parecen contradictorias. Por una parte, se ha notado tanto en Guayaquil como en Riobamba y Machala que los niños que trabajan manejan más dinero que los otros, ya que se les ve comprar más que los demás en el bar de las escuelas. También, los alumnos involucrados en el comercio tendrían mayor

4 Cabe señalar que, en la época precolombina, a diferencia de lo que existió en los Andes centrales de lo que es ahora Perú, existía en la zona norandina (Ecuador) una categoría social de comerciantes profesionales llamados mindaláes (Salomon 1978), así como lugares especializados para el intercambio de productos, algo parecido a mercados que los españoles designaron con la palabra nahuatl tianguetz (Hartmann 1971).

facilidad, en el campo de las matemáticas, para realizar sumas y restas. Pero por otra parte, el hecho de trabajar, especialmente cuando lo hacen entre semana, además de quitarles tiempo para el estudio, les cansaría a veces demasiado, de tal manera que como lo han señalado ciertos docentes, padecen de somnolencia y no atienden las clases, lo cual bajará su rendimiento académico.

En conclusión, es evidente que los alumnos indígenas de las escuelas del estudio, viven todos en un medio de pobreza, pero que al mismo tiempo *no existe una homogeneidad social entre todas las familias*, pudiendo establecerse diferencias notables, las cuales son susceptibles de influir en el éxito escolar.

Por ejemplo, Ana, una niña indígena de 11 años, quien cursa en 6^{to} grado en una escuela de Riobamba y quien tiene un rendimiento académico muy bueno y fue proclamada en 1993 la Primera Escolta de la Bandera Nacional; ésto a pesar de que, inicialmente, no hizo preescolar y tuvo que repetir primer grado que había hecho en una escuela rural bilingüe. Hay que precisar que dicha niña, posee algunas condiciones sociales favorables. Proviene de una familia aparentemente más acomodada que las otras -más rica dentro de los pobres- ya que vive en una casa grande de 8 cuartos hecha de ladrillo y bloque. El nivel educativo de su familia, sin ser muy elevado, es relativamente bueno en su medio, el padre, albañil, ha terminado la primaria mientras que su hermano mayor estudia en el Colegio y le ayuda a veces en sus estudios. Además, su familia es unida y estable. Sus padres se preocupan de sus estudios, soliendo acudir a la escuela para preguntar sobre el rendimiento de sus hijos, y son bien arraigados en su medio, habiendo siempre vivido en el mismo barrio. Su situación social y familiar puede entonces ser considerada favorable comparada con otros casos.

Así es el caso de Yesenia de Guayaquil, otra niña indígena quien tiene 10 años y está sólo en 2^{do} grado, no sabe todavía

leer ni escribir y está a punto de abandonar los estudios. Hija de padres analfabetos, muy ocupados por su trabajo, salen a las seis de la mañana y regresan a las ocho de la noche cansados a dormir, nadie la cuida ni la ayuda en sus tareas. Dicen que ella y sus hermanos faltan mucho a clase, porque no hay en la casa quien los mande a la escuela, así que a veces se quedan dormidos; otras veces no han hecho los deberes, otras veces no tienen uniforme u otras veces simplemente no les da ganas de asistir. Frente a ello, la madre confiesa que no les dice nada porque ella no tiene tiempo para ayudarles. Yesenia tampoco dispone de mucho tiempo para los estudios, ya que debe asumir numerosas tareas domésticas, así como también responsabilidades frente a sus hermanos. Cuando va a la escuela, se levanta a las seis, hace levantar a sus dos hermanos quienes van a la misma escuela, plancha los uniformes que ha lavado la noche anterior y sirve el desayuno que la mamá dejó preparado. Luego, cogen el bus hasta la escuela, lo cual demora entre 40 y 50 minutos. A la salida de la escuela, van a comer cerca, donde la abuela, para después ir al puesto de la mamá en el Mercado, quien les da para pagar el pasaje de regreso a la casa. Al llegar, retiran a los dos hermanitos pequeños quienes se quedan donde la vecina. Luego, Yesenia barre la casa, lava, cocina para los hermanos, les sirve la comida, hacen los deberes y duermen. A las ocho, llegan los padres quienes comen y se acuestan a dormir. Con semejante ritmo de vida, es virtualmente imposible que esa niña rinda en clase, a punto que su profesora, convencida que le falta inteligencia, cree que necesita una escuela especial. Lo paradójico en todo eso, es que la investigadora de campo la encontró muy ágil mentalmente. Relata que una vez, armando rompecabezas, fue precisamente ella quien más rápidamente entendió la clave para armarlos. ¡Otro Mozart asesinado! se exclamaría seguramente el autor de *El Principito* [Antoine de Saint-Exupéry].

Capacidades particulares

En términos generales, la dirección y profesorado de las escuelas estudiadas son notablemente escuetos cuando se trata de identificar las capacidades del alumnado indígena. Lo menos que se puede decir es que no proporcionan mucha información sobre el tema. Sin embargo de ello, tienden a coincidir para atribuirle un talento particular en tres campos distintos, que son, por orden de importancia, los siguientes:

- 1° *Matemáticas* (mencionado en las 12 escuelas de la muestra).
- 2° *Educación física y deportes* (mencionado en 9 escuelas⁵).
- 3° *Actividades manuales y dibujo* (mencionado en 6 escuelas⁶).

Existe entonces una unanimidad para afirmar la capacidad de los niños y niñas indígenas en matemáticas, lo cual parece estar vinculado con las actividades comerciales, especialmente en el mercado, que practican muchas veces con sus padres, eso en mayor proporción que los demás alumnos. Así como lo dijeron algunas profesoras de una escuela de Guayaquil: "*Sobresalen en matemáticas porque trabajan en el mercado con sus padres.*" De acuerdo con este criterio serían los niños que actúan en el comercio quienes tendrían las mejores posibilidades. Efectivamente, según un docente de Machala: "*Los niños [indígenas] que tra-*

5 Las tres escuelas de Guayaquil, Bilingüe Chimborazo y Luis Felipe Borja en Quito, Padre Lobato y Domingo Carrillo en Riobamba, así como Leopoldo Muñoz Rodríguez y Mercedes Cruz de Cruz en Machala.

6 Las tres escuelas de Quito, Padre Lobato y Leonidas García Ortiz en Riobamba, así como República de México en Guayaquil.

bajan se destacan más en matemáticas; manejan dinero, se les hace fácil realizar las operaciones mentalmente." Y esto fue confirmado por una profesora de la escuela bilingüe de Quito, es decir una escuela donde todo el alumnado es en principio indígena. Además, algunos informantes precisan que no se destacan en todo el campo de las matemáticas, sino sobre todo en sumas y restas que son las operaciones de base para el comercio. Así, en una escuela de Riobamba, puntualizaron que cuando se hace ejercicios de sumas y restas los indígenas terminan usualmente primero. Todo ésto tiene sentido y, como lo veremos más tarde al tratar el tema del éxito escolar, tiene cierta coherencia con los resultados obtenidos por los alumnos indígenas en la prueba de matemáticas que se ha pasado en 5^{to} grado.

En cuanto a los dos otros campos donde se atribuye un potencial particular al alumnado indígena -es decir educación física y deportes así como actividades manuales y dibujo- hay que decir de entrada, que en el contexto de la actual cultura escolar, que tiende a valorizar sobre todo y hasta sobrevalorar las actividades cognoscitivas, al asociar el indigenado con campos de corte más bien psicomotor -que son menos valorizados socialmente- se tendería a proyectar una imagen⁷ negativa; lo cual, por supuesto, no significa que el alumnado indígena esté efectivamente limitado a esos campos ni que dichos campos sean realmente "inferiores"⁸. Lo único que se quiere subrayar aquí, es que al decir que los alumnos indígenas sobresalen en dos campos, que a

7 Regresaremos más tarde sobre la cuestión de la imagen de los indígenas dentro de la escuela.

8 Es más, desde un punto de vista psicopedagógico, esos campos son considerados fundamentales para el desarrollo integral del niño, y de ninguna manera implican actividades de menor importancia.

pesar de su importancia objetiva son tradicionalmente poco valorizados en las escuelas, podría coincidir con una visión un tanto estereotipada de la indianidad.

No obstante lo que se acaba de decir, parece que los niños indígenas tienen efectivamente cierta facilidad para el dibujo. Así, una investigadora de campo de una escuela de Riobamba notaba que son más espontáneos, necesitan menos dirección y hacen dibujos más desarrollados (con contexto) que los no indígenas. Esto parece confirmado por el análisis de dibujos del vecindario, en seis escuelas de la muestra⁹, donde respectivamente 53% y 91% de los niños y niñas indígenas presentan riqueza de elementos comparativamente a 40% y 32% de los niños y niñas no indígenas (ver el anexo 5)¹⁰.

En conclusión, tanto la dirección como el profesorado de las escuelas tienden a encontrar relativamente pocos campos donde se destacarían los alumnos indígenas. La información adicional que disponemos, nos permite afirmar que esas apreciaciones subjetivas parecen verificarse en dos campos: las matemáticas para los niños vinculados al comercio y el dibujo para el conjunto, en este último con un énfasis particular en el caso de las niñas.

9 Luisa Martín González y Juan León Mera de Guayaquil, Leonidas García y Padre Lobato de Riobamba, así como Luis Enrique Raza y Bilin güe Chimborazo de Quito.

10 La única excepción son los niños de la escuela Leonidas García de Riobamba, quienes presentan una riqueza de elementos en una proporción del 20%, comparativamente a 50% para los niños no indígenas.

Problemas de aprendizaje

Cuando se trata de hablar de los problemas de aprendizaje del alumnado indígena, nuestros informantes han sido mucho más locuaces, aunque bastante reiterativos y superficiales en sus apreciaciones, las cuales pueden agruparse en dos categorías: los campos específicos donde han notado problemas y luego, los problemas globales relativos al comportamiento o capacidad que, según ellos, incidirían sobre el aprendizaje. En el primer caso, dos materias sobresalen netamente:

1° *Castellano* (mencionado en las 12 escuelas de la muestra).

2° *Matemáticas* (mencionado en 7 escuelas¹¹).

Parece haber unanimidad para identificar un problema de aprendizaje en castellano, más precisamente en lecto-escritura, notando ahí una tendencia a confundir las vocales, eso debido probablemente a una confusión con el idioma quichua. Por otra parte, la existencia de dicho problema podría en realidad esconder otro más fundamental, relacionado con la comunicación. Así como lo dijo una profesora de Guayaquil:

El uso del quichua influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque mediante el lenguaje nos entendemos, entonces ellos no tienen una comunicación que sea idéntica, ellos tienen su lenguaje y los mestizos otro, éste es una diferencia que los separa.

11 Luis Enrique Raza y Luis Felipe Borja en Quito, Leonidas García Ortiz en Riobamba, Juan León Mera y Luisa Martín González en Guayaquil así como Leopoldo Muñoz Rodríguez en Machala.

Y cuando se habla de comunicación educativa, se hace referencia a una comunicación que va más allá del ámbito lingüístico, que incluye las costumbres o prácticas culturales, y que es susceptible de influir sobre el aprendizaje en general. Esto lo ha visto un profesor de Quito, quien afirma que los niños indígenas “(...) *son inteligentes pero que debido a su diferente idioma y costumbres, presentan problemas para captar ciertas materias.*” Además, en un contexto donde la casi totalidad de los docentes no posee competencia lingüística en el idioma materno indígena¹² y donde los contenidos educativos excluyen casi por completo lo propiamente indígena, no hay diálogo entre dos culturas sino una simple imposición. De hecho, lo que se pide al niño indígena de las escuelas hispanas de las urbes es asimilarse dentro de un paradigma que lo ignora, es decir dentro de una cultura que no toma en cuenta su origen indígena.

En cuanto a la otra materia identificada como problemática, las matemáticas, podría parecer un tanto paradójico con el hecho mencionado anteriormente; a saber, que los niños indígenas poseerían una capacidad particular precisamente en esta materia. En realidad, lo que ocurre es que, si bien los alumnos indígenas vinculados al comercio tienen tendencialmente más facilidad para realizar ciertas operaciones de aritmética, el alumnado indígena enfrenta globalmente, en el conjunto del campo de las matemáticas, las mismas carencias que los otros alumnos de esas escuelas; carencias relacionadas con factores no propiamente étnicos, probablemente la situación de pobreza que caracteriza ambos grupos así como la calidad y eficiencia de la educación impartida en las escuelas.

12 Un solo docente de las 11 escuelas hispanas de la muestra está en capacidad de conversar en quichua con los alumnos.

En lo que concierne a los problemas relativos al comportamiento o capacidad que incidirían sobre el aprendizaje, únicamente dos han sido repetidos en más de dos escuelas:

1° Falta de *atención o concentración* en clase (mencionado en 7 escuelas¹³).

2° Falta de *velocidad o capacidad intelectual* (mencionado en 7 escuelas¹⁴).

La falta de atención o concentración en clase es un problema asociado a menudo con los niños trabajadores, quienes más que los otros, tendrían tendencia a dormir en clase. Esto parece factible ya que, tal como se lo ha señalado, los niños indígenas tienen más tendencia a trabajar que los demás. A su vez, la sobrecarga que esta situación conlleva, implica muchas veces, por una parte, un mayor gasto de energía para realizar dicha actividad y por otra parte, una menor disponibilidad de tiempo para la recuperación¹⁵.

La supuesta falta de velocidad o capacidad intelectual de los alumnos indígenas parece fundamentarse más, en los prejuicios que tiene el cuerpo docente frente a la indianidad, que en

13 Bilingüe Chimborazo y Luis Felipe Borja en Quito, Padre Lobato y Domingo Carrillo en Riobamba, Juan León Mera y Luisa Martín González en Guayaquil, así como Leopoldo Muñoz Rodríguez en Machala.

14 Las tres escuelas de Guayaquil, Luis Felipe Borja en Quito, Padre Lobato y Leonidas García Ortiz en Riobamba, así como Leopoldo Muñoz Rodríguez en Machala.

15 La recuperación de energía es además muy importante en el caso de niños en crecimiento.

factores objetivos. En efecto, nada en las observaciones efectuadas o en los resultados alcanzados en las pruebas de conocimiento tiende a confirmar tal afirmación.

En conclusión, los directores y profesores de las escuelas son más locuaces para hablar sobre los problemas de aprendizaje que sobre las capacidades del alumnado indígena. Sin embargo, se quedan a nivel de las apreciaciones generales, profundizando muy poco sobre los elementos identificados, lo cual nos llevaría a pensar que en realidad tienden a desconocer los problemas específicos vividos por los niños indígenas.

Conclusiones

En síntesis, el alumnado indígena posee efectivamente ciertas ventajas y desventajas propias, frente a sus compañeros no indígenas. Estas son las siguientes:

- 1) La cohesión de sus familias tiende a ser más fuerte que en el caso de los niños no indígenas.
- 2) El analfabetismo de los padres de familia es más común que en el caso de los no indígenas.
- 3) Tienen una propensión más marcada que los demás niños a trabajar, especialmente en el pequeño comercio.
- 4) Los niños y niñas involucrados en actividades comerciales parecen tener una capacidad particular en matemáticas, más precisamente para las operaciones de sumas y restas.
- 5) Se destacan en dibujo, particularmente las niñas.

- 6) Tienen ciertos problemas en castellano, más específicamente en los primeros años en lecto-escritura, teniendo tendencia a confundir las vocales.
- 7) Ciertos niños y niñas, especialmente los que trabajan, presentan problemas de atención o concentración en clase.

En fin, más allá de sus especificidades, el alumno indígena comparte con sus compañeros no indígenas, una serie de características vinculadas con el medio social en el cual ambos están insertos; medio donde, además de la pobreza y violencia, reina también una situación de carestía académica, la cual contrasta con las innegables potencialidades de aquella juventud.

Posición social

Una vez que se han identificado algunas de las ventajas y desventajas relativas, que posee aquel alumnado, hace falta ahora ver qué posición social ocupa en el seno de la escuela. Para ello, se va a indagar dos diferentes aspectos, el uno de tipo subjetivo, el otro objetivo, es decir:

- la imagen que tienen los niños frente a sí mismos y a los demás,
- el trato más o menos discriminatorio que reciben dentro de la escuela.

Imagen frente a sí mismos y a los demás

En esta sección, recurriremos a dos clases de datos: por una parte, los resultados arrojados por la aplicación de un test

de valoración étnica¹⁶ y por otra parte, la información etnográfica proveniente de entrevistas y observaciones. La imagen del alumnado indígena comporta dos aspectos complementarios: la percepción de sí mismos y la percepción que tienen los demás de él. Para la primera, vamos a indicar cómo los propios alumnos indígenas se ven y se valoran, mientras que para la segunda mostraremos cómo son vistos y valorados por el alumnado no indígena y profesorado. Evidentemente, para entender estos dos aspectos centrales, es necesario presentar ciertos elementos de comparación, que nos permitan también saber cómo los no indígenas se valoran a sí mismos y son valorados por los indígenas.

El primer indicio del tipo de percepción de sí mismos, que tienen los niños y niñas indígenas, es la manera en que se identifican. Vale entonces la pena preguntarse, en qué medida los indígenas se autodefinen, primeramente en relación con su pertenencia étnica. La primera pregunta del test de valoración étnica buscaba justamente determinar cómo se considera cada alumno indígena, sugiriendo algunas alternativas para la expresión de la indianidad y dejando abierta la posibilidad de formular otro tér-

16 El test, cuyo formulario se presenta en el anexo 3, fue aplicado a los alumnos de 4to, 5to y 6to grados de las 12 escuelas de la muestra. Consiste en escoger, dentro de una serie de adjetivos, los tres que a juicio del alumno describen mejor como es él y como son los miembros del otro grupo étnico (indígenas o mestizos). En el caso del profesorado, se pidió de la misma forma escoger tres adjetivos para describir a los niños y niñas indígenas. Luego, se sacaron coeficientes atribuyendo un valor sea negativo (-1), positivo (+1) o neutro (0) para cada adjetivo, sumando esos valores y dividiendo por el número de encuestados, de tal manera que el coeficiente puede teóricamente fluctuar entre un mínimo de -3 y un máximo de 3.

mino¹⁷. Los resultados muestran que, en conjunto, una amplia mayoría (62%) de niños indígenas se consideran ante todo como tales¹⁸, lo cual sugiere que dicho alumnado identifica su pertenencia étnica, la reconoce y se reconoce en ella. Sólo en el caso de Guayaquil, se ve una tendencia mayoritaria inversa, que consiste en definirse primeramente en relación con la región o nacionalidad ecuatoriana antes que con la pertenencia étnica¹⁹. Efectivamente, en esa ciudad, el 54% de los niños encuestados han contestado con otro término que no expresa su indianidad, todos términos que, además, no eran sugeridos por la encuesta; teniendo los niños, por ende, que hacer el esfuerzo adicional de especificarlos. A pesar de ello, han coincidido, en una proporción de 32% y 9%, en considerarse ante todo como «guayaquileño(a)» y «ecuatoriano(a)», contra sólo el 26% que se autodefine como «Indígena», 13% como «otavaleño(a)», 6% como «Indio(a)» y 1% como «serrano».

El panorama que se acaba de describir se confirma y especifica en el análisis de las entrevistas semi-abiertas, realizadas con los niños y padres de familia indígenas. Aparece entonces que

-
- 17 He aquí la pregunta:
¿Cómo te consideras?
Indio(a)
Indígena
Otavaleño(a)
Otro(a) (especificar): _____
- 18 Sea como Indígena, Indio, otavaleño o serrano, este último término siendo utilizado en Guayaquil como sinónimo de Indígena.
- 19 En Quito, Machala y Riobamba, respectivamente, 74%, 71% y 64% se definen en relación con un término relacionado con su condición étnica.

existe tanto en Riobamba, Machala como Quito una autoidentificación clara de los alumnos indígenas. No hay un solo caso de niño identificado por el investigador de campo como indígena, que haya expresado dudas sobre su pertenencia étnica o que la haya rechazado. A pesar de ciertos juicios de valor negativo frente a la indianidad -sobre lo cual regresaremos más tarde-, todos, sin excepción, se dicen abiertamente indígenas. En Guayaquil, la situación es distinta. Muchos están confusos o son inconcientes de sus raíces étnicas, las niegan o las rechazan. Así se expresan algunos niños y niñas indígenas en esta ciudad:

- *"No sé si soy guayaquileño o serrano, porque nací aquí y la partida de nacimiento la saqué en Riobamba. Por dentro, me siento guayaquileño, soy barcelonista."*²⁰ [niño de 5^{to} grado]
- *"Me considero guayaquileña, pero siento que a veces me invade un sentimiento hacia la sierra."* [niña de 5^{to} grado]
- *"Sobre los indígenas no sé. Me dicen «serrano» pero yo no soy, papá tampoco."* [niño de 2^{do} grado]

Hay también el caso de una niña quien sabe que es indígena, pero que afirma sentirse «guayaquileña 100%» y detestar hablar quichua así como usar vestidos típicos de la sierra. Hecho quizá revelador: en la escuela República de México donde se pidió a 6 alumnos indígenas de 2^{do} grado identificar los demás indígenas del grupo, sólo 2 pudieron hacerlo. Allí, un niño de origen indígena, cuando se le preguntó sobre los indios, contestó: *"Son los que salen en la televisión, que se pintan la cara, usan flechas."* Y una madre indígena de un alumno de la escuela Luisa Martín González llega a hablar en tercera persona y de manera despec-

20 Referencia al equipo de fútbol «Barcelona» de Guayaquil.

tiva de los suyos: *“Los veo iguales, ellos tienen una falla, son cochinos, deberían cambiar, pero así son ellos, tienen sus costumbres.”*

La situación imperante en Guayaquil podría resumirse, para muchos niños indígenas, como una profunda crisis de identidad, crisis que no ha sobresalido con evidencia en las otras ciudades. Ésto podría explicarse por el hecho de que, más que en las otras ciudades contempladas en la muestra, los indígenas de Guayaquil quedan perdidos en la multitud, sienten la presión de una gran ciudad -el primer centro industrial y comercial del país- cuya historia les es lejana y cuyo clima no es favorable al mantenimiento de la vestimenta tradicional; se estiman con pocas oportunidades de sobrevivir étnicamente y tienen un fuerte deseo de asimilación a la mayoría. Así, una niña indígena de 2^{do} grado relata que todos le dicen a su mamá que se saque el anaco, porque así se la ve más guapa. Una madre indígena originaria de Riobamba resume la situación de la siguiente forma: *“Los que vienen de comunidad, algunos van perdiendo las costumbres, la mayoría, hasta el modo de vestir, pero eso es bueno porque todos necesitan prosperar y ser alguien en la vida y no seguir siendo lo que era antes.”*

Lo que este último testimonio significa, es que para ser alguien socialmente valorizado, para acceder a un estatuto social superior, es preferible dejar de ser indígena. Así, es probablemente, en parte por eso, que un niño de la escuela Juan León Mera manifestó vergüenza escondiendo la cara cuando su madre vino vestida con un anaco. Y esta clase de presión social, en contra de los rasgos indígenas es sentida en casi todas las escuelas de la muestra, como lo confirmaremos más tarde al tratar el tema de la percepción que tienen los no indígenas sobre los indígenas. Por ejemplo, un niño indígena de la escuela Luis Enrique Raza de Quito, afirma que a los indígenas no les gusta decir

que son indígenas: “*Cuando llega un niño indígena en la ciudad, ya no quiere vestirse con su ropa y hablar el quichua (...)*”.

Quizá una particularidad de Guayaquil es que allí, numerosos indígenas tienen el sentimiento de poder fundirse rápidamente en el medio. Al contrario, en Quito y aún más en Riobamba, el reconocimiento social de su pertenencia étnica así como la proximidad geográfica de sus medios históricos no son tan favorables para un cambio violento de identidad. En cuanto a Machala, se da el caso de una colectividad indígena evangélica, originaria de una misma zona de Chimborazo (Colta), concentrada en el barrio «19 de Noviembre» y organizada, que ve algunas ventajas en mantener vínculos de solidaridad, fundamentados justamente en esa identidad común. Además, coincidentalmente, hemos encontrado una organización indígena activa en cada ciudad, menos en Guayaquil, donde todo parece indicar que los grupos indígenas encuentran difícilmente formas efectivas de resistencia étnica²¹.

Por otra parte, los resultados del test de valoración étnica nos permiten afirmar que globalmente, tanto los indígenas como los no indígenas se autovaloran de manera positiva, a un nivel casi parejo (ver el cuadro IV-1 y el gráfico IV-1²²). Si bien es el alumnado indígena quien tiene el coeficiente de valoración más alto en 8 de las 11 escuelas hispanas, así como en promedio, las diferencias entre los coeficientes de los dos grupos son pe-

21 En Guayaquil, las iglesias evangélicas así como una hospedería de monjas católicas constituyen importantes lugares de encuentro indígena, especialmente para migrantes temporales.

22 Las abreviaturas de las escuelas utilizadas en los gráficos quedan definidas en el cuadro IV-6.

queñas, siendo sólo de 0,18 en promedio y superando 0,5 únicamente en dos escuelas. Como se puede constatar en el gráfico IV-1, los coeficientes por escuela de los dos grupos tienden a fluctuar conjuntamente.

Todo esto sugiere dos cosas. Primero, que la estratificación étnica vigente no se refleja directamente en la manera en que el alumnado indígena se autovalora, lo cual es probablemente una manifestación de su voluntad de cambio, seguramente estimulada por la emergencia, en el escenario político nacional, de un movimiento social indígena. Al respecto, es interesante subrayar el hecho que las tres excepciones, donde el alumnado no indígena obtiene un coeficiente superior a los indígenas, corresponden a las tres escuelas de Riobamba; precisamente, la ciudad donde la emancipación social indígena parece más difícil, provocando mayor resistencia de parte de la etnia dominante, cuyos intereses estuvieron históricamente muy vinculados con la explotación, bajo diferentes formas de servidumbre, de la mano de obra indígena a través del sistema de hacienda.

La segunda cosa que indican los coeficientes de valoración del alumnado indígena y no indígena, es simplemente que, siendo tan parejos y tendiendo a fluctuar juntos, el factor étnico no parece jugar un papel preponderante en la determinación del nivel de autovalorización. Esto se evidencia aún más, si se compara los resultados de la muestra del estudio, con los resultados obtenidos con el alumnado de 5^{to} grado del Centro Educativo Balandra de Guayaquil y del Colegio Americano de Quito, los cuales reclutan esencialmente alumnos pertenecientes a un medio social favorecido. Allí, los coeficientes de autovalorización -que son de 1,72 y 1,73- son netamente superiores a los promedios de la muestra; respectivamente de 1,12 y 1,30 para los no indígenas e indígenas (ver los cuadros IV-1 y IV-3). En otros términos, mientras los indígenas tienen un coeficiente que es en pro-

medio, solamente 16% superior a los no indígenas, el alumnado del Balandra y del Americano supera a ambos grupos en proporciones mucho más significativas: 32% en el primer caso y 54% en el segundo. Esto quiere decir, que los factores socio-económicos son probablemente más importantes que los factores propiamente étnicos en la determinación del nivel de autovaloración²³.

Viendo los adjetivos que los alumnos de la muestra han escogido para autodefinirse, se puede afirmar que aquí tampoco existen muchas diferencias entre indígenas y no indígenas (ver el lado izquierdo del cuadro IV-4). Así, los dos calificativos más frecuentes en ambos grupos son primero «estudiante» -que es neutro- y «educado(a)» -que es positivo-, siendo los dos, en el conjunto, los más genuinos al medio escolar, lo cual tiende a sugerir que los niños tienden a identificarse positivamente con la escuela. Y, de hecho, la casi totalidad de los niños entrevistados durante la etnografía dicen que les gusta la escuela. En cuanto a las diferencias, lo único notable es que por una parte, el niño indígena tiende a verse más a menudo «guapo(a)» y por otra parte, el niño no indígena, más «malcriado(a)» y «pobre» así como «rico(a)». En este último caso, los términos «pobre» y «rico(a)» tienden evidentemente a anular su efecto diferenciador.

23 Caben tres precisiones. Primero, que si bien, como se ha definido en el marco conceptual, la indianidad posee un fuerte contenido cultural, existe una relación entre los factores étnicos y los factores socio-económicos, de tal manera que es de esperar, que los indígenas sean tendencialmente más pobres que los mestizos y blancos. Segundo, que por tal motivo los indígenas tenderían, lógicamente, a ser sobrerrepresentados en las capas socio-económicas bajas, es decir precisamente en los sectores sociales susceptibles de tener un nivel de autovaloración más bajo. Tercero, que para tener una visión más completa, habría que aplicar la prueba de valoración étnica a grupos de indígenas ricos.

Por otra parte, a pesar de que los niveles de autovaloración del alumnado indígena y no indígena sean tan similares, ésto no significa que, socialmente, se proyecten en el porvenir de la misma manera. En otras palabras, no es porque ambos grupos tienen de sí mismos una imagen casi igualmente positiva, que la percepción de su futura posición social será también semejante. Aquí, parece entrar en juego un factor que se ha mencionado anteriormente; a saber, que para acceder a un estatuto social superior, es mejor no ser indígena. En efecto, a pesar de que la mayoría de padres e hijos(as) vean la escuela como un medio de mejorar su condición económica, tendencialmente, los alumnos indígenas han manifestado en las entrevistas aspiraciones escolares y sociales inferiores a los no indígenas²⁴. En términos generales, las aspiraciones de los niños indígenas entrevistados fluctúan, entre terminar la escuela con el fin de trabajar lo más pronto, e ir al colegio o una academia (en la costa) para hacer una carrera corta como mecánica, costura o belleza; mientras que las aspiraciones de los alumnos no indígenas van desde el colegio o la academia hasta la Universidad, para ejercer una profesión como abogado o médico. Los casos donde los niños expresan simultáneamente dos aspiraciones son particularmente interesantes, ya que proponen asociaciones. Y dichas asociaciones son ilustrativas de esta misma tendencia manifestada por los alumnos indígenas. Así, mientras tres niños no indígenas aso-

24 Sobre las 11 escuelas hispanas de la muestra, las aspiraciones de los indígenas son más bajas en 6 casos: Mercedes Cruz de Cruz y Alberto Cruz Murillo de Machala, Padre Lobato y Leonidas García de Riobamba, así como Luisa Martín González y Juan León Mera de Guayaquil. Las aspiraciones son parecidas en las 5 escuelas restantes, y en ninguna los indígenas han expresado aspiraciones más altas. Cabe notar, que en las dos escuelas hispanas de Quito el nivel de aspiración es parecido, es decir igualmente bajo tanto para indígenas como para no indígenas.

cian todos una profesión de nivel universitario (historiador, ingeniero y médico) con la de futbolista, un niño indígena quiere ser médico y albañil, el otro mecánico y futbolista. En definitiva, todo parece indicar que al buscar una mejoría de situación a través de la escuela, los indígenas apuntan más bajo en la jerarquía social; donde efectivamente se concentran los suyos, quienes están casi ausentes en los escalones sociales superiores. Ésto muestra como las esperanzas subjetivas de ascenso social de una colectividad son condicionadas por las probabilidades objetivas de movilidad dentro de la jerarquía social; probabilidades objetivas que son a su vez determinadas por una tendencia histórica, donde dicha colectividad sigue siendo probablemente sobrerrepresentada abajo y subrepresentada arriba.

En total, la percepción mayoritaria que tienen de sí mismos los alumnos indígenas podría sintetizarse en cuatro enunciados:

- Se reconocen claramente como indígenas, excepto en Guayaquil, donde muchos niños parecen confusos en cuanto a su propia identidad.
- Su autovaloración es positiva, siendo su coeficiente, en general, ligeramente más alto que el coeficiente de sus compañeros no indígenas, excepto en Riobamba, donde se observa la situación inversa.
- El fundamento de su autovaloración, es decir, los calificativos con los cuales se describen, son en gran parte los mismos que los calificativos escogidos para ellos por los alumnos no indígenas.
- Su nivel de aspiración escolar y social es más bajo que en el caso de los alumnos no indígenas.

Veamos ahora las percepciones que tienen de los indígenas, tanto el alumnado no indígena como el profesorado de las escuelas.

Cabe indicar primero que, como en el caso de la percepción que tienen de sí mismos, los niños indígenas son, en general, claramente identificados por sus profesores y compañeros no indígenas, excepto en Guayaquil donde muchos no pueden ubicar bien quienes son. En efecto, tanto en Quito como en Riobamba y Machala, todos los profesores y alumnos no indígenas entrevistados emiten su criterio sobre los indígenas, sin manifestar duda sobre quienes son; mientras que en dos de las tres escuelas de Guayaquil, algunos parecen tener serios problemas para identificarlos. Así, de 8 alumnos mestizos de 5^{to} grado entrevistados en la escuela Luisa Martín González, la mitad dice no poder identificar a los indígenas de su aula. Peor aún, en la escuela República de México, ninguno de 4 alumnos de 2^{do} grado lo logra. Como lo expresa la profesora de este último grado: "*Los niños no saben que hay indígenas o no indígenas*". Tal inconciencia de la presencia indígena es notable incluso en ciertos docentes. Así, en la escuela Luisa Martín²⁵, cuando los investigadores preguntaban a las profesoras si tenían en su aula niños indígenas, ellas solían contestar que no, pero al revisar las listas encontraban apellidos indígenas.

En cuanto a los resultados del test de valoración étnica, con coeficientes promedios de 0,43 y -0,24, respectivamente otorgados por el alumnado no indígena y profesorado, se evidencia una imagen poco alentadora de los indígenas (ver el cua-

25 Ésta es la escuela de la muestra con menor proporción de indígenas (2,8%).

dro IV-2). Y con coeficientes de -0,81 y -0,33, dicha tendencia es aún más fuerte en el caso del alumnado de origen social alto, 100% no indígena, del Centro educativo Balandra de Guayaquil y del Colegio Americano de Quito (ver el cuadro IV-3).²⁶

En lo que concierne a los profesores de la muestra, el coeficiente, que es en promedio negativo, es más bajo que el coeficiente dado por los alumnos no indígenas en 9 de las 11 escuelas hispanas (ver el gráfico IV-2). Parte de esta diferencia radica en el hecho, que el instrumento utilizado para los profesores era un poco diferente, en el sentido que en la lista de adjetivos propuestos ninguno era neutro, lo cual exigía a los encuestados que se definan más claramente. Todo parece indicar que lo han hecho hacia lo negativo. Y entre los calificativos que han escogido más a menudo, al lado de algunos positivos tales como «inteligentes», «laboriosos» y «honrados», aparecen otros negativos como «desaseados», «pobres» y «pasivos» (ver el cuadro IV-5). Pero ocurre algo curioso. Cuando se comparan esos calificativos con los testimonios de las entrevistas, se ve que, mientras que los adjetivos negativos tienden a repetirse en las respuestas formuladas por los docentes, en los adjetivos positivos es distinto, sólo el uno («inteligente») se repite y en contadas ocasiones.

Es que en las entrevistas, los docentes ponen el énfasis en los aspectos negativos. Al respecto, existe casi unanimidad para considerar a los alumnos indígenas como un tipo de alumnado introvertido o poco sociable, describiéndoles como «retraídos»,

26 Cabe subrayar que, al otro extremo, en la escuela Bilingüe Chimborazo de Quito, compuesta de alumnos indígenas pobres, con un coeficiente de valoración étnica otorgado de 0,96, se puede decir que se ha valorado positivamente a los mestizos.

«cohibidos», «tímidos», «reservados», «vergonzosos», «recelosos» o «callados». Otro rasgo que se les atribuye a menudo, especialmente en Riobamba y Guayaquil, es de ser «desaseados» o «descuidados con su aseo personal».

Por fin, en algunos testimonios, se ha expresado la idea que los indígenas son algo inferior a los mestizos y que deben dejar sus costumbres, ya sea «adquiriendo nuevos hábitos» o «civilizándose». Así, un grupo de profesores de Guayaquil llega a decir que los indígenas: *“Son como si vivieran en la prehistoria, son místicos y toscos, no han desarrollado el lenguaje, son pocos.”* Evidentemente, con este tipo de visión, lo más provechoso para los indígenas sería dejar de serlo. Eso es lo que deja entender un docente de Machala: *“El niño indígena mientras más avance, se supere, más se aleja de sus raíces.”* Y, dentro de semejante lógica, una vez que el niño ha cambiado y no corresponde a la idea que uno se hace del Indio, se deja de considerarle como tal. Como decía el director de una escuela de Riobamba: *“Ya no es el indígena puro, es absorbido por la ciudad.”* De esta forma, ciertos miembros de la etnia dominante se atribuyen el privilegio de definir lo que es la indianidad, presentando una imagen simplificadora y estática a la vez, que se sitúa en la envergadura de sus pequeños prejuicios; o negando a los primeros interesados el derecho a cambiar y desarrollarse sin perder su identidad.

Siguiendo con el análisis de los resultados del test de valoración étnica, es en Quito donde, en promedio, el profesorado ha otorgado a los alumnos indígenas el coeficiente más alto, mientras que es en Riobamba donde, tanto los docentes como los alumnos no indígenas, han dado el coeficiente más bajo (ver el gráfico IV-3). Si bien el promedio de Quito es un poco alto, por la presencia de una escuela bilingüe cuyo profesorado ha

expresado un coeficiente muy alto²⁷, es de todas maneras la única ciudad, donde los coeficientes de todas las escuelas son positivos (ver el gráfico IV-2). En cuanto a Riobamba, los niveles más bajos corresponden al profesorado de las dos escuelas de Yaruquíes (Padre Lobato y Domingo Carillo); una zona recién incorporada a la ciudad, que es todavía un centro parroquial en medio de comunidades campesinas, siendo sin lugar a duda, la zona más tradicional de la muestra donde por lo tanto, la estructura étnica tradicional es más susceptible de haber sobrevivido, sobre todo en las mentalidades.

Veamos ahora más de cerca, cuál es la situación entre los alumnos. Ya se ha señalado que, en general, los alumnos no indígenas han otorgado a sus compañeros indígenas coeficientes más altos que los profesores. En las entrevistas, no presentan una visión uniforme sino diferentes puntos de vista, contradictorios entre sí, que podrían sintetizarse en tres esquemas paradigmáticos:

- una imagen positiva; basada: sea en el respeto o valorización de los rasgos culturales indígenas (sobre todo lengua y ropa); o sea asociando a los niños indígenas con calificativos tales como «buenos» y «amigables»;

- una indiferencia frente a la indianidad, sea por inconciencia (en Guayaquil) o porque se cree que todos los niños son iguales;

- una imagen negativa, sea negándoles el derecho de seguir siendo indígenas o sea asociando a los indígenas con calificativos tales como «vagos», «malos», «sucios» y «peleones».

27 2,50 sobre un máximo posible de 3.

A pesar de que, como ya hemos señalado, ciertos niños no indígenas no son concientes de las diferencias étnicas, fuera de Guayaquil, prácticamente la totalidad de ellos las perciben. La mayoría, como este alumno mestizo de 5^{to} grado de Guayaquil, se quedan al nivel de ciertos rasgos superficiales: *"Las costumbres de mis compañeros indígenas me parecen un poco tontas. Éso de andar con tremendas faldas largotas, bien arropadas y con este calor que hace. Está bien que los niños de la sierra dejen de hablar quichua, se vistan a la moda de aquí (...)"* En cambio, algunos como este niño no indígena de Machala, alcanzan una visión mucho más profunda: *"Los niños indígenas hablan quichua y nosotros el castellano, tienen un modo de pensar al revés, nosotros estamos pensando una cosa y ellos contradicen."*

Entonces, en el alumnado no indígena de la muestra, no se puede decir que sobresale una percepción completamente negativa acerca de los indígenas. Sin embargo, cuando se comparan los coeficientes otorgados a los indígenas por los no indígenas, con los coeficientes otorgados a los mestizos por los indígenas, se ve que los primeros son inferiores, ésto en 9 de las 11 escuelas hispanas y también en promedio (ver el cuadro IV-2 y el gráfico IV-4). En otras palabras, los indígenas tienden a proyectar una imagen más positiva de los mestizos que a la inversa. Y esta tendencia es particularmente fuerte en las dos escuelas de Yaruquíes (Padre Lobato y Domingo Carrillo); es decir, como hemos notado anteriormente, donde las percepciones étnicas tradicionales son más susceptibles de subsistir. Es así como en Domingo Carrillo, un alumno indígena dijo abiertamente que para él, los niños mestizos son *"(...) mejores que indígenas, más buenos."* En las demás escuelas, a pesar de que la diferencia entre los coeficientes sea en general pequeña, en las entrevistas se ha reiterado, de diferentes formas, que es mejor ser mestizo. Una niña indígena de 2^{do} grado de la escuela Luis Felipe Borja de Quito lo ha expresado con toda ingenuidad y franqueza: *"Me*

gusta ser como ellos [los mestizos], más blanca. (...) Si fuera más blanca sería más bonita. Si es blanca, le quieren más. Me gusta todo de ellos."

Por otro lado, los principales adjetivos que cada uno de los dos grupos ha escogido para definir el otro grupo étnico, son los mismos, siendo los dos más frecuentes «estudiantes» y «educados(as)»; es decir, igual que en la autovaloración de cada grupo, los dos calificativos más estrechamente vinculados con la escuela (ver el lado derecho del cuadro IV-4). Quizá la única diferencia notable que existe es el uso, casi tres veces más frecuente, del adjetivo «vagos(as)» por los no indígenas, para describir a los indígenas, lo cual va evidentemente en el sentido de una imagen negativa estereotipada.

En definitiva, la imagen que se tiene de los indígenas, entre el alumnado no indígena de la muestra es más negativa que la imagen que tienen los indígenas de los mestizos, aunque el margen que separa ambas imágenes es a menudo estrecho. Y esto se evidencia más, cuando se les pone en relación con las valoraciones del alumnado indígena hechas, tanto por el cuerpo docente de las escuelas de la muestra, como por los alumnos más afortunados del Centro Educativo Balandra y del Colegio Americano, las cuales vale recordar, son todas negativas en términos absolutos.

Ahora, si se comparan los coeficientes de autovaloración con los coeficientes de valoración del otro grupo, se ve que, si bien tanto indígenas como no indígenas tienden a autovalorarse más positivamente de lo que valoran al otro grupo, los no indígenas lo hacen de una manera más acentuada que los indígenas (ver el gráfico IV-5). En efecto, la diferencia entre los dos coeficientes es mayor para estos últimos, en 8 de las 11 escuelas hispanas, y 3 de los 4 casos donde el coeficiente de autovaloración es más bajo que el coeficiente de valoración del otro grupo -es

decir cuando un grupo ve al otro grupo más positivamente que a sí mismo-, son alumnados indígenas. Entonces, si bien el alumnado indígena tiende a autovalorarse un poquito más que los no indígenas, estos últimos tienden a menosvalorar a los indígenas de una forma más notable.

Por otra parte, al comparar los coeficientes de autovaloración con los coeficientes recibidos por el otro grupo, se constata una tendencia generalizada en casi todos los grupos de alumnados tanto indígenas como no indígenas, a verse más positivamente de lo que lo ven a uno los otros. Esta tendencia es más fuerte en el caso de los indígenas (ver el gráfico IV-6). La diferencia entre los dos coeficientes es efectivamente más grande en el caso de los alumnos indígenas, en 10 de las 11 escuelas hispanas mientras que 4 de los 5 casos donde el coeficiente de valoración externa es más alto que el coeficiente de autovaloración -es decir cuando lo ven a uno más positivamente de lo que uno se ve a sí mismo-, son alumnados no indígenas. Esto significa que la imagen de los no indígenas se acerca más, y sobrepasa más a menudo, a la imagen que tienen de sí mismos, reiterando así el hecho señalado anteriormente que su imagen es más positiva que la imagen de sus compañeros indígenas.

En suma, en la imagen externa del alumnado indígena existe una tendencia muy persistente y generalizada hacia lo negativo, o por lo menos hacia lo menos positivo. Esta imagen podría resumirse de la siguiente manera:

- Son claramente identificados por los demás alumnos y por el profesorado, excepto en Guayaquil, donde se ha encontrado una cierta propensión a no estar conciente de la presencia de indígenas en las aulas.

- En general, más que los alumnos no indígenas, son los profesores quienes han manifestado una percepción más negativa sobre el alumnado indígena.
- La ciudad donde la imagen del alumnado indígena parece más negativa es Riobamba, sobre todo en las dos escuelas de una zona que todavía posee rasgos rurales.
- Si bien los alumnos no indígenas tienden a valorar más al alumnado indígena, lo que hace el profesorado, dichos alumnos no demuestran por ello tener una visión muy positiva de sus compañeros indígenas; ya que por un lado tienden a valorarles menos de lo que son valorados por los indígenas, y por otro lado, tienden a menosvalorarlos más -en relación con su nivel de autovaloración- que los indígenas a ellos.

Por último, viendo globalmente el fenómeno de imagen del alumnado indígena, sobresalen tres conclusiones:

- 1) Este alumnado parece poseer un buen nivel de autovaloración pero un nivel inferior de aspiración escolar y social.
- 2) La imagen que los alumnos no indígenas y, sobre todo, los docentes proyectan de los indígenas es menos positiva, llegando a ser tendencialmente negativa, en términos absolutos en el caso de los profesores.
- 3) Emergen dos situaciones particulares:
 - a) Guayaquil, donde la autopercepción así como la percepción de los demás tienden a indicar una importante pérdida de identidad indígena.

- b) Riobamba, donde el nivel relativo de autovaloración es el más bajo, en comparación al nivel alcanzado por los alumnos no indígenas; y donde los coeficientes de valoración otorgados, tanto por los alumnos no indígenas como por los profesores son los más negativos, especialmente en las dos escuelas más "tradicionales" de la zona de Yaruquíes.

Cuadro IV-1
Coefficientes de autovaloración del alumnado
(4^{to}, 5^{to} y 6^{to} grados)

Escuela	Coeficiente	
	Alumnado indígena	Alumnado no indígena
Mercedes Cruz de Cruz	1,36	1,21
Alberto Cruz Murillo	1,32	1,17
Leopoldo Muñoz Rodríguez	1,64	0,96
Padre Lobato	0,71	1,10
Domingo Carrillo	1,54	2,00
Leonidas García Ortiz	0,70	1,00
Bilingüe Chimborazo	1,11	///
Luis Enrique Raza	1,71	1,33
Luis Felipe Borja	1,67	1,65
Luisa Martín González	0,60	0,41
Juan León Mera	1,52	1,00
República de México	1,22	1,17
PROMEDIO ²⁸	1,30	1,12

28 Los promedios se sacan sumando los coeficientes individuales, y dividiendo por el número total de respuestas, lo cual no es lo mismo que sumar los coeficientes por escuela, y dividir por el número total de escuelas.

Cuadro IV-2
Coefficientes de valoración del otro grupo étnico
(4^{to}, 5^{to} y 6^{to} grados)

Escuela	Coeficiente otorgado		
	al alumnado mestizo por el alumnado indígena	al alumnado indígena por el alumnado no indígena	al alumnado indígena por el profesorado
Mercedes Cruz de Cruz	1,50	0,86	-0,50
Alberto Cruz Murillo	0,75	0,79	0,14
Leopoldo Muñoz Rodríguez	0,57	-0,18	0,33
Padre Lobato	1,21	0,00	-2,00
Domingo Carrillo	1,46	0,00	-1,40
Leonidas García Ortiz	-0,18	-0,15	-0,50
Bilingüe Chimborazo	0,96	///	2,50
Luis Enrique Raza	1,00	0,56	0,00
Luis Felipe Borja	0,77	0,41	1,50
Luisa Martín González	0,80	0,71	-0,14
Juan León Mera	1,15	0,95	-0,67
República de México	0,19	0,09	-1,18
PROMEDIO ²⁹	0,84	0,43	-0,24

Cuadro IV-3
Coefficientes de autovaloración y valoración de indígenas, por
alumnos de un medio social favorecido de Quito y Guayaquil
(5^{to} grado)

	Balandra (Guayaquil)	Americano (Quito)	Promedio
Autovaloración			
Niños	1,57	1,55	1,56
Niñas	1,91	1,84	1,88
Conjunto	1,72	1,73	1,73
Valoración de indígenas			
Niños	-0,46	-0,36	-0,41
Niñas	-1,38	-0,81	-1,10
Conjunto	-0,81	-0,33	-0,57

Cuadro IV-4
Probabilidades de ocurrencia de los calificativos,
entre los alumnos

Probabilidad en autovaloración del alumnado			probabilidad en valoración del alumnado		
Adjetivo	indígena	no indígena	mestizo	indígena	Adjetivo
			por indígenas	por no indígenas	
Vivaz +	0,0051	0,0156	0,0229	0,0167	Vivaces +
Tramposo (a) -	0,0051	0,0091	0,0359	0,0412	Tramposos (as) -
Estudiante 0	0,1970	0,1979	0,1716	0,1493	Estudiantes 0
Malcriado (a) -	0,0051	0,0130	0,0343	0,0425	Malcriados (as) -
Pobre -	0,0808	0,1120	0,0882	0,0978	Pobres -
Honrado (a) +	0,1077	0,1146	0,0866	0,0940	Honrados (as) +
Ecuatoriano (a) 0	0,0791	0,0729	0,0572	0,0476	Ecuatorianos (as) 0
Feo (a) -	0,0101	0,0091	0,0212	0,0167	Feos (as) -
Educado (a) +	0,1633	0,1497	0,1552	0,1120	Educados (as) +
Vago (a) -	0,0084	0,0065	0,0180	0,0528	Vagos (as) -
Guapo (a) +	0,0455	0,0182	0,0294	0,0180	Guapos (as) +
Malo (a) -	0,0051	0,0052	0,0180	0,0142	Malos (as) -
Sin futuro -	0,0017	0,0026	0,0000	0,0167	Sin futuro -
Limpio (a) +	0,0808	0,0638	0,0588	0,0476	Limpios (as) +
Joven 0	0,0421	0,0352	0,0261	0,0309	Jóvenes 0
Tonto (a) -	0,0034	0,0013	0,0114	0,0090	Tontos (as) -
Valiente +	0,0673	0,0612	0,0539	0,0721	Valientes +
Sucio (a) -	0,0051	0,0013	0,0049	0,0232	Sucios (as) -
Inteligente +	0,0842	0,0990	0,0948	0,0888	Inteligentes +
Rico (a) +	0,0034	0,0117	0,0114	0,0090	Ricos (as) +
TOTAL	1	1	1	1	TOTAL

Cuadro IV-5
Probabilidades de ocurrencia de los calificativos en la valoración del alumnado indígena por el profesorado

Adjetivo	Probabilidad de ocurrencia en valoración del alumnado indígena
Inteligentes +	0,1504
Desaseados (as) -	0,1504
Ricos (as) +	0,0041
Laboriosos (as) +	0,1179
Deshonestos -	0,0000
Pasivos (as) -	0,1138
Retraídos (as) -	0,0569
Honrados (as) +	0,1098
Retardados (as) -	0,0000
Perezosos (as) -	0,0650
Aseados (as) +	0,0122
Pobres -	0,1423
Bien vestidos (as) +	0,0000
Problemáticos (as) -	0,0122
Despiertos (as) +	0,0285
Creativos (as) +	0,0366
TOTAL	1

Cuadro IV-6
Abreviaturas de las escuelas

Escuela	Abreviatura
Mercedes Cruz de Cruz	MCC
Alberto Cruz Murillo	ACM
Leopoldo Muñoz Rodríguez	LMR
Padre Lobato	PL
Domingo Carrillo	DC
Leonidas García Ortiz	LGO
Bilingüe Chimborazo	B-CH
Luis Enrique Raza	LER
Luis Felipe Borja	LFB
Luisa Martín González	LMG
Juan León Mera	JLM
República de México	R de M

Gráfico IV-1. Coeficientes de autovaloración del alumnado

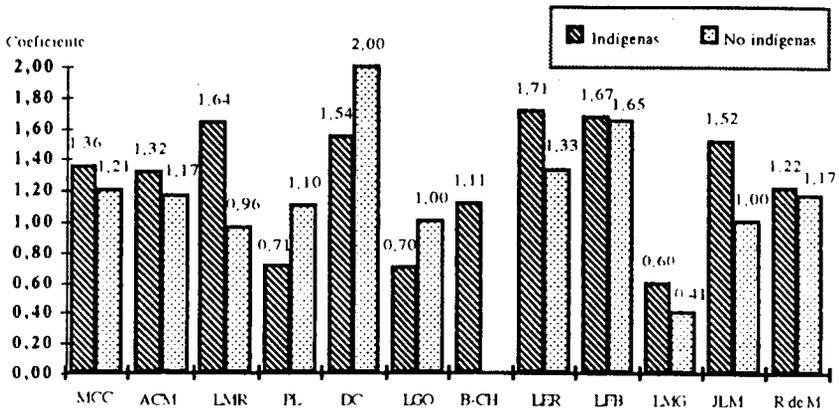
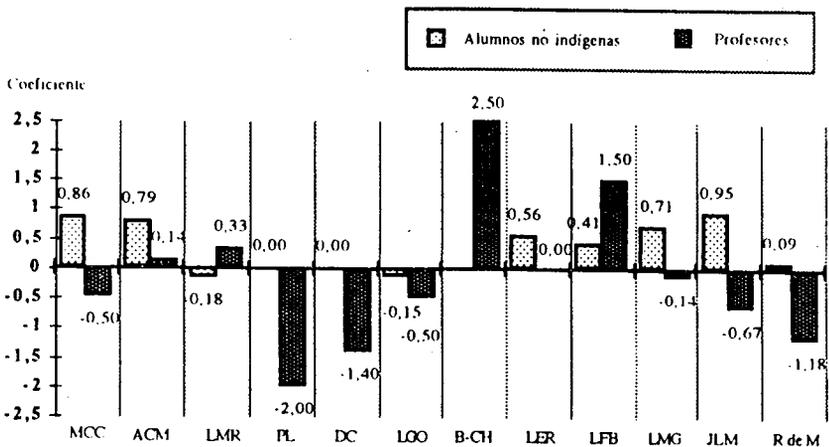


Gráfico IV-2. Coeficientes de valoración del alumnado indígena por alumnos no indígenas y profesores



Gráficos IV-3. Promedios por ciudad de los coeficientes de valoración del alumnado indígena, por alumnos no indígenas y profesores

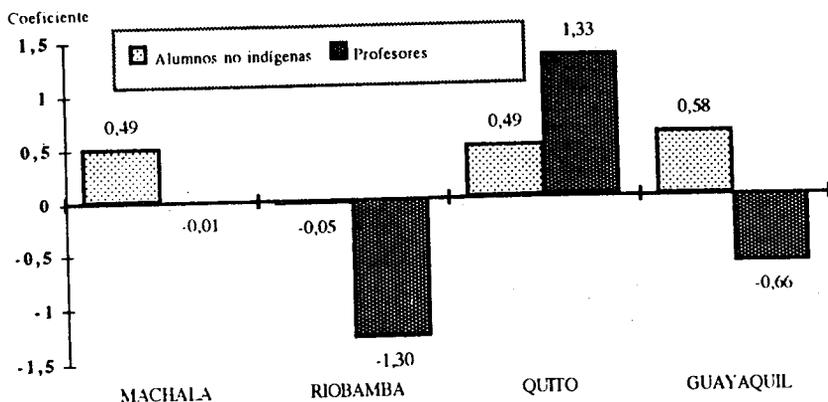


Gráfico IV-4. Coeficientes de valoración del alumnado indígena, por alumnos no indígenas, y del alumnado mestizo, por alumnos indígenas

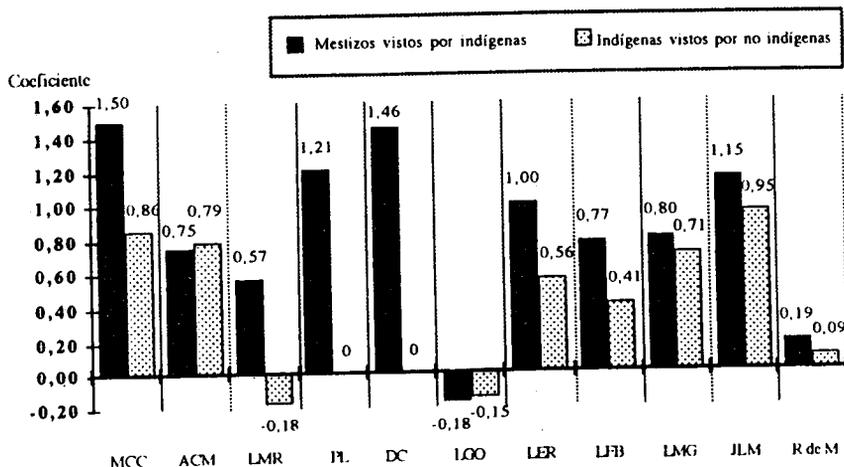
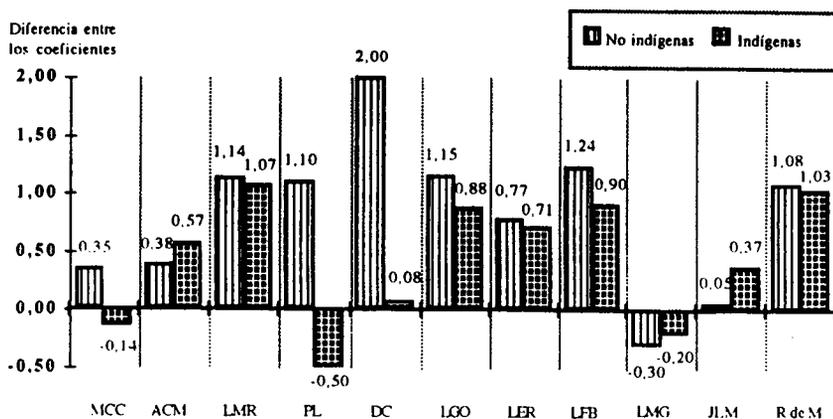
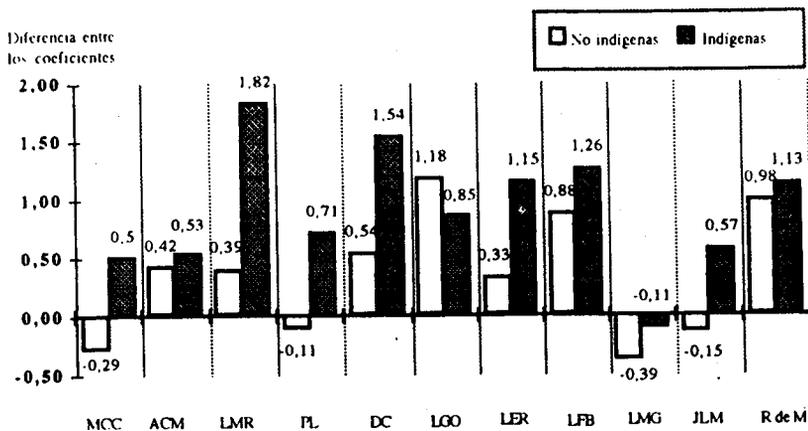


Gráfico IV-5. Diferencia entre la autovaloración y la valoración del otro grupo de alumnos³⁰



30 Se toma el coeficiente de autovaloración del alumnado indígena, y se le resta el coeficiente otorgado al alumnado mestizo por parte del mismo alumnado indígena. Luego, se procede de la misma forma con el coeficiente de autovaloración del alumnado no indígena. Los números obtenidos a través de esas operaciones muestran hasta qué punto cada grupo (indígena y no indígena) se ve a sí mismo, más positivamente o negativamente, de lo que ve al otro grupo.

Gráfico IV-6. Diferencia entre la autovaloración y la valoración por parte del otro grupo de alumnos³¹



31 Se toma el coeficiente de autovaloración del alumnado indígena y se le resta el coeficiente que el alumnado no indígena le ha otorgado. Luego, se procede de la misma forma con el coeficiente de autovaloración del alumnado no indígena. Los números obtenidos a través de esas operaciones muestran hasta qué punto cada grupo (indígena y no indígena) se ve a sí mismo, más positivamente o negativamente, que lo ve el otro grupo.

Trato recibido en la escuela

Para tener una idea del trato más o menos discriminatorio, que reciben los alumnos indígenas, nos concentraremos en las 11 escuelas hispanas de la muestra, donde existe, verdaderamente, un contexto inter-étnico. Allí, partiremos de las diferentes relaciones que los niños y niñas indígenas mantienen con los distintos actores sociales, quienes actúan dentro de los establecimientos escolares -es decir la supervisión, dirección, profesorado y alumnado no indígena-, para indagar sobre los diversos actos de hostigamiento étnico³² que suelen ocurrir. Estos actos han sido agrupados en tres categorías: verbal (gritos, insultos, etc.), comportamiento de exclusión (no darles la palabra en clase, no jugar con ellos durante el recreo, etc.), y agresión física (reglazos, golpes, etc.). Luego, trataremos de interpretar la situación global, para ver en qué medida se puede o no hablar de discriminación étnica³³.

Cabe indicar primeramente que, por lo general o por lo menos en el universo de la muestra, el personaje del supervisor³⁴ se relaciona sobre todo con la dirección y no llega más allá del profesorado. En ningún caso se relaciona con el alumnado. En tales condiciones, no tiene relación con los alumnos indígenas, ni tampoco se preocupa de la situación específica que ellos atraviesan.

32 Acto individual o colectivo de denigración de un grupo étnico (ver Barrette et al. 1993:37).

33 Acto individual o colectivo de rechazo sistemático y repetido de un grupo étnico, que tiene como efecto la pérdida de derechos para la víctima (ver *ibid.*).

34 En todas las escuelas de la muestra se trata de un hombre.

En cuanto a la dirección de las escuelas, en general se relaciona poco con el alumnado y, cuando lo hace, es usualmente para un asunto disciplinario. Se ha reportado un solo caso, en Riobamba, de un director que hostiga abiertamente a los indígenas. Éste, quien ha laborado muchos años en el medio rural y entiende el quichua, les agrede de múltiples formas. Por una parte, les reprende verbalmente («habla») y les pega con la correa y el puntero, más que a los mestizos. Por otra parte, tiende a excluir y explotarlos: habla poco con ellos y cuando lo hace, si no es para reclamar algo, es para que se cumpla alguna orden; por ejemplo sacar el tacho de basura para que lo lleve el recogedor. He aquí entonces un primer caso evidente de denigración del indigenado. Sin embargo, se trata de una escuela sobre once (hispanas). En los demás casos, no es tanto que la dirección de las escuelas se relacione positivamente con los niños y niñas indígenas, sino que se mantiene lejos del conjunto del alumnado, o que cumple simultáneamente una función docente que, además de restarle tiempo para su rol de dirección, hace que tienda a confundirse con los otros profesores.

El profesor o más bien la profesora en la casi totalidad de casos representa la autoridad educativa dentro del aula. Es más, generalmente para el alumnado, constituye la única figura de autoridad, con la cual interactúa cotidianamente en la escuela. Su relación con el alumnado indígena puede ser calificada de heterogénea y contradictoria, yendo desde el respeto y cariño hasta el insulto y maltrato. Hay casos en que un mismo docente puede, en diferentes momentos, pasar por todos esos estados. Sin embargo, dentro de este contexto, se puede también afirmar, que el hostigamiento contra los alumnos indígenas no constituye un fenómeno aislado, y es relativamente frecuente, ya

que actos de esta naturaleza han sido reportados en 8 de las 11 escuelas de la muestra³⁵.

La categoría de hostigamiento más común parece ser el comportamiento de exclusión, el cual ha sido mencionado en 7 de las 11 escuelas³⁶. Puede tomar diferentes formas concretas. La más común, que es también la más sutil, consiste en manifestar preferencia o acercarse más a los alumnos que no son indígenas, guardando por ende, una cierta distancia frente a los indígenas. Así, las dos profesoras de grado observadas en una escuela de Guayaquil se llevan más con los mestizos y de hecho, los niños indígenas se dan cuenta (en las entrevistas lo dijeron abiertamente). Similarmente, en una escuela de Machala, se ha notado que el profesorado tiende a guardar distancias con el alumnado indígena. Por otra parte, en las dos escuelas de Yaruquíes (Riobamba)³⁷, la exclusión toma una forma más visible, incluso en el seno mismo de la relación pedagógica: los docentes hacen participar menos a los indígenas que a los mestizos, haciéndoles menos preguntas y pidiéndoles rara vez que pasen al pizarrón, así aquéllos alcen la mano. En una de esas dos escuelas, se ha observado incluso, que el alumnado indígena que no usa su vestimenta propia recibe mayor atención de la profesora que el alumnado indígena que viste como tal. En fin, se ha visto algu-

35 Las tres únicas escuelas donde nada ha sido reportado son Luis Enrique Raza y Luis Felipe Borja de Quito, así como Juan León Mera de Guayaquil.

36 Las cuatro escuelas donde no se ha notado nada al respecto son Luis Enrique Raza y Luis Felipe Borja de Quito, así como Juan León Mera de Guayaquil y Leopoldo Muñoz Rodríguez de Machala.

37 Padre Lobato (mujeres) y Domingo Carrillo (varones).

nos casos particulares. Primero, una profesora, de Riobamba que estimula menos a los alumnos indígenas cuando asisten a las horas de educación física, haciendo más barra a los mestizos quienes serían, según ella, más despiertos. Hay también una profesora de Guayaquil, quien, en un examen, omitió corregir ciertas faltas de ortografía inherentes a los niños indígenas³⁸, perjudicando así su aprendizaje en Castellano, una materia donde ya hemos mencionado que tienen ciertos problemas. Por último, hay el caso extremo de una profesora de Machala, quien no deja a los indígenas sentarse donde lo desean sino que les concentra en una fila distinta, aplicando, de esta manera, una verdadera medida segregacionista.

En cuanto a las dos otras categorías de hostigamiento étnico, vía el discurso «verbal» y la «agresión física», son menos frecuentes, habiendo sido notadas, respectivamente, en 5 y 4 de las 11 escuelas de la muestra. Cabe puntualizar, que aquí no se hace referencia a todas las escuelas donde los alumnos indígenas son ofendidos verbalmente o maltratados -lo cual ocurre prácticamente en el conjunto de la muestra-, sino, exclusivamente, a las escuelas donde se ha visto o denunciado, que los indígenas reciben un trato desigual en dichos aspectos. Sobresalen dos situaciones. Primero, en Riobamba, donde parece que, sistemáticamente, se grita, insulta y pega más a los alumnos indígenas que a los mestizos. He aquí algunos ejemplos:

- Una profesora tutea y trata por el apellido al alumnado indígena, mientras no lo hace con el alumnado mestizo.

38 La confusión de vocales es al origen de todos los ejemplos de errores no corregidos, citados por la investigadora de campo: maquena, triangolo, corricamente, comonicarnos, midio y circolo.

- Una profesora trata con amabilidad a los mestizos, mientras que a los indígenas les grita, les insulta cuando no entienden o no pueden hacer algo, diciéndoles que son unos «burros» que ya no hay compostura.
- Cuando un niño mestizo avisa a la profesora que otro niño indígena está cantando en quichua, ella le dice que se calle porque no está en su «llakta»³⁹.
- De acuerdo con un grupo de niños, algunos docentes tratan a los alumnos indígenas de «puercos».
- Algunas veces, una profesora es descortés con los alumnos indígenas por encontrarles desaseados o porque no están escuchando la clase; entonces se acerca y, a más que les habla, les pega. Un día, que unos alumnos indígenas no habían hecho los ejercicios que ella había pedido, les habló y les dijo que ya no tienen que hacer; por más que les trate mal, les pegue, igual no aprenden.
- Un profesor da mayor castigo (con la correa) a los indígenas que a los mestizos, cuando no realizan las tareas.
- Según una niña indígena, su profesora pega más a las indígenas con cachetadas o jaladas de los pelos, cuando no contestan o contestan mal.
- De acuerdo con el testimonio de otra niña (de otra escuela), su profesor es un poco grosero y pega más a los indígenas que a los mestizos.

39 «Llakta» o «llajta» es un término que, en etnohistoria precolombina, sirve para designar una comunidad indígena (Salomon 1980 y Larrain 1980).

Fuera de Riobamba, se han recavado actos aislados de hostigamiento étnico de esta clase, en dos escuelas, una de Machala y otra de Guayaquil. En el primer caso, se trata de un profesor, que, según un niño indígena, tiene preferencia por los mestizos ya que a los indígenas les habla y golpea más. El niño en cuestión cita un ejemplo: a los indígenas les bota al suelo las mochilas cuando algo hacen mal, con los mestizos no sucede lo mismo. En el caso de Guayaquil, se trata de una profesora, quien se burló de un niño indígena que respondía una pregunta en voz baja (lo cual es común para un alumno indígena).

En definitiva, si se trata en su conjunto la situación atravesada por el alumnado indígena, frente a las prácticas de hostigamiento étnico por parte del profesorado, se puede decir dos cosas. Primero, se trata de un fenómeno social bien enraizado, que ha sido detectado en la mayoría de escuelas y que toma múltiples formas, unas más discretas, otras más abiertas, llegando incluso a la violencia física y segregación. Según, los datos de que disponemos, evidencian la presencia de unos actos verdaderamente sistemáticos, sólo en la ciudad de Riobamba. En las demás ciudades, parecen limitarse a unos actos esporádicos, los cuales son ciertamente significativos de algo más profundo, que corresponde, en algunos casos, a prácticas sistemáticas de ciertos docentes. Pero todo indica que tales prácticas no son compartidas por el colectivo del profesorado. En esto último, seguramente, la presencia de los investigadores de campo dentro de las aulas, ha tenido un efecto inhibitorio sobre el comportamiento del profesorado, especialmente cuando se trata de maltrato físico⁴⁰.

40 De hecho, los investigadores de campo han manifestado, reiteradamente en las reuniones, tener el sentimiento que a menudo el o la profesor(a) se había inhibido de pegar un alumno debido a su presencia.

Si consideramos ahora los alumnos no indígenas, vemos que su relación con sus pares indígenas es sumamente contradictoria. Por una parte, todos los niños, sean indígenas o no, parecen compartir una misma atracción, si no es una fascinación, por el juego; y a su vez, deben soportar también la misma didáctica, generalmente de tipo pasivo, repetitivo y autoritario del docente. Entonces, es común verlos juntos, indígenas y no indígenas, en el juego así como en el estudio. Por otra parte, dentro de este mismo contexto general, los niños indígenas son objeto a diario, de parte de sus "compañeros" no indígenas, de actos de hostigamiento étnico. Son a menudo excluidos de los juegos, se les pone apodos de tinte étnico y a veces se les pega. Cosas semejantes ocurren en todas las escuelas objeto del estudio.

Efectivamente, se ha detectado actos de hostigamiento étnico por parte del alumnado no indígena en las 11 escuelas de la muestra. Y todas las categorías de actos, «comportamiento de exclusión», «discurso verbal» y «agresión física» -reportados respectivamente en 10, 9 y 7 escuelas- son generalizados. Además, ninguna de las ciudades se salva de categoría alguna de hostigamiento. Veamos de más cerca de qué se trata.

En la categoría que hemos denominado como comportamiento de exclusión, la forma más usual consiste simplemente en no juntarse con los indígenas; especialmente notable en la hora del recreo, cuando los niños se dedican a lo que más gustan, el juego. Allí se dan dos situaciones: se les excluye totalmente del juego o se les excluye de los papeles importantes. Ésto incluye tanto a juegos de niños, como el fútbol, como también juegos de niñas que son quizá un poco más diversificados. Un ejemplo dado es el de una escuela de Quito, donde las niñas saben dedicarse al juego de «rayuela». Se dice que para ingresar en este juego, hay que pedir la aprobación de una niña quien dirige

el juego, y que en la escuela en cuestión ella nunca es una indígena. Menos frecuente, una forma adicional de comportamiento de exclusión, frente a los alumnos indígenas, es la de no hacerles algún favor, rehusando, por ejemplo, prestarles las cosas de uno. Así ocurre en una escuela de Machala, donde una niña indígena se queja, que a sus compañeros mestizos no les gusta prestarles sus cuadernos, mientras que otra niña (mestiza) afirma, que sus compañeros indígenas sí les prestan los cuadernos cuando se atrasan. No hay duda de que, detrás de esos comportamientos excluyentes hay, a menudo, un temor o una no aceptación del otro, fundamentado en prejuicios que dan una imagen negativa de este otro que, en este caso, es indígena. Así, en una escuela de Guayaquil, al preguntar a un niño por qué no había participado en un intercambio de regalos, contestó: "*Me da vergüenza darle un beso a una paisana.*" Pero ocurre también que dichos prejuicios, son a veces muy relativos y no resisten al análisis, como en el siguiente razonamiento de un niño mestizo: "*Me molesta de ellos [los indígenas] que son muy peleones y no se bañan, por eso no me gusta acercarme a ellos porque me ensucio, pero los sábados y domingos juego tanto que parezco igual a ellos.*" Por fin, algunos niños no indígenas, como éste de Machala, no se quedan al nivel de los prejuicios y se dan cuenta que algo anda mal: "*A los niños indígenas muchas veces les miramos con desigualdad, nos portamos injustos, no les hacemos un favor; creo que deberíamos tratarlos como hermanos.*"

En cuanto a la categoría de discurso verbal, el hostigamiento toma casi siempre la forma de apodos o sobrenombres con tinte étnico y con un sentido de burla o insulto. Los dos apodos que se repiten más a menudo son «indio» y «paisano» (sólo en la costa). En la sierra, se ha reportado también «Otavalo», mientras que en la costa hay varios: «duende», «serrano»,

«paisano» y «papero»⁴¹. Adicionalmente, se ha visto una caso particular en una escuela de Quito, donde se dice que los niños no indígenas se burlan de un tal Pilataxi, llamándolo «Pilaton-to». Fuera de los sobrenombres, la forma más común de agredir verbalmente a los alumnos indígenas es burlándose de su manera de hablar el castellano. Pero a veces, el hostigamiento étnico no se queda en palabras y toma formas de agresión física. Y en 5 de las 7 escuelas donde se ha notado tales agresiones, se advierte que los alumnos no indígenas suelen, simple y llanamente, pegar a los indígenas. Al respecto, se ha visto, en una escuela de Riobamba, el caso casi endémico de un niño mestizo que cada vez que un «compañero» indígena mete un gol en un partido de fútbol, le pega un puntapié. En cuanto a las otras formas de agresión física reportadas, se trata de jalar el pelo (en 2 escuelas) y de quitar los zapatos (en 1 escuela). Sobre ello, cabe añadir que las jaladas de pelo son particularmente sentidas, como siendo ofensivas cuando se trata de un niño que lleva una trenza.

En suma, los alumnos indígenas enfrentan una situación de hostigamiento permanente, la cual, por supuesto, no deja indiferente a algunos de sus compañeros no indígenas. Así, una niña mestiza de una escuela de Quito afirma, que los niños no indígenas les hacen sentir mal a los niños indígenas; les insultan, les jalan el pelo, les dicen «malos». Añade que cuando un niño indígena viene a la ciudad, ya no quiere vestirse como indígena y quiere hablar el castellano. Para ella, eso está bien, porque si fuera indígena se sentiría mal, porque se burlan de que él habla quichua. En tales circunstancias, no es sorprendente observar

41 Todos los apodos mencionados en este párrafo pueden ser, de acuerdo al contexto, indistintamente masculino, femenino, singular o plural.

que los alumnos indígenas reaccionan de diferentes maneras. Ciertamente que unos tienden a dejar sus costumbres, lo cual es el resultado de las múltiples presiones aculturizantes vividas en la ciudad. Pero, en primera instancia, la reacción más frecuente notada en el conjunto de la muestra, es de hacerse a un lado, apartándose de los demás y juntándose entre indígenas durante el recreo,⁴² o concentrándose voluntariamente en una zona específica del aula de clase⁴³. Hay también algunos casos donde el alumno responde con agresividad, como por ejemplo esta niña indígena de Guayaquil, quien dice que "*Los niños de la costa me molestan, me jalan el pelo, por eso yo les jalo el pelo a ellos.*" Y de hecho, se ha reportado en varias oportunidades que los niños indígenas tienen la fama de ser peleones.

Ahora, considerando globalmente el fenómeno de hostigamiento étnico que sufre el alumnado indígena, por parte tanto del profesorado como del alumnado no indígena, se puede decir que éste desemboca en una discriminación étnica; ya que no sólo se trata de un fenómeno generalizado y común, que se repite cada vez, sino que también conlleva una pérdida de derechos para las víctimas. En efecto, al niño indígena vejado, ya por excluirlo, insultarlo o pegarlo en razón de su pertenencia étnica, indirectamente se le limita su derecho a disfrutar de una vida normal dentro del espacio escolar y se le restringe también su libertad de expresar sus diferencias culturales. En último térmi-

42 Reportado en 4 escuelas: Alberto Cruz Murillo y Mercedes Cruz de Cruz en Machala, Leonidas García en Riobamba y República de México en Guayaquil.

43 Reportado en 4 escuelas: Alberto Cruz Murillo en Machala, Leonidas García en Riobamba, Luis Felipe Borja en Quito y República de México en Guayaquil.

no, lo que está en juego es quizá algo más fundamental; es decir, el derecho a un trato justo para los indígenas que frecuentan las escuelas urbanas. Y actualmente es de temer que, en términos colectivos, esta discriminación étnica se convierta en una verdadera agresión; donde, si hacemos referencia a la imagen de Saint-Exupéry que presentamos anteriormente, no sólo quedan virtualmente asesinados unos cuantos «Mozarts», sino que con ello, para seguir con la metáfora, es todo un género de música él que está amenazado de extinción.

En conclusión, el trato recibido por el alumnado indígena dentro de las escuelas del estudio puede ser sintetizado a través de los siguientes enunciados:

- 1) El trato que reciben los indígenas no solamente que incluye actos de hostigamiento étnico, sino que dichos actos conforman un verdadero sistema de discriminación.
- 2) Los actos de hostigamiento reportados toman formas a la vez simbólicas o psicológicas (verbales y a través del comportamiento), y violentas (agresiones físicas).
- 3) El profesorado y alumnado no indígena constituyen los dos principales agentes de discriminación; sin embargo, su importancia relativa no es la misma en todas las ciudades:
 - a) En Machala, Quito y Guayaquil hay más discriminación de parte del alumnado no indígena que de parte del profesorado.
 - b) En Riobamba, por el contrario, se manifiesta más discriminación por parte del profesorado que por parte del alumnado no indígena.

Conclusiones

Considerando ahora en conjunto, todo el asunto de la posición social del alumnado indígena dentro de la escuela; es decir, tanto su imagen como el trato que recibe, se concluye lo siguiente:

1) Los profesores tienden a proyectar la imagen más negativa de los niños indígenas, pero es el alumnado no indígena, quien tiene la tendencia a discriminarlos más abiertamente a través de sus actos. En otros términos, del dicho al hecho hay mucho más trecho, en el caso de los adultos-profesores que de los niños-alumnos, quizá por efecto de su enculturación más acabada; la misma que implica la interiorización de normas de comportamiento de una sociedad, la ecuatoriana, que tiende a desaprobador las manifestaciones más groseras de discriminación étnica. Al respecto, es interesante anotar que la única ciudad, donde el profesorado es abiertamente discriminador en sus actos, es Riobamba; es decir, precisamente la ciudad de la muestra que más se parece a un centro de poder blanco-mestizo tradicional, donde la discriminación hacia el indio es considerada como normal, especialmente por la "élite" cuyos intereses han sido ya duramente golpeados por la emancipación indígena.

2) Sobresalen dos casos particulares:

a) Guayaquil, la ciudad aparentemente más indiferente a las diferencias étnicas, donde la indianidad tiende a la vez a desaparecer y a pasar desapercibida. Efectivamente, en aquella ciudad, existe una propensión a que los niños indígenas no se reconozcan a sí mismos como tales y tampoco sean reconocidos como tales por los demás tanto docentes como alumnos no indígenas resultando de todo esto, una serie de confusiones así como conflictos de identidad.

b) Riobamba, la ciudad donde la posición social del alumnado indígena sería la más baja. Es la única ciudad donde el alumnado indígena enfrenta un nivel de autovaloración más bajo, que él de los no indígenas. Es la ciudad donde la imagen, que tienen tanto los docentes como los niños no indígenas, del alumnado indígena, es la más negativa. Es también la única ciudad donde los profesores han manifestado más discriminación con los alumnos indígenas, a través de sus actos, que los niños no indígenas.

3) Los alumnos indígenas tienden a ocupar, dentro de las escuelas, una posición social inferior al alumnado no indígena. Lo demuestra la tendencia que tienen los demás, tanto el profesorado como el alumnado no indígena, a usar calificativos estereotipados negativos para describirlos, a proyectar sobre ellos coeficientes de valoración étnica relativamente bajos; y a perpetrar contra ellos, diversos actos de hostigamiento étnico, unos de naturaleza simbólica y otros de violencia física real, los cuales llegan a conformar algo semejante a un sistema de discriminación. Es también, a la vez, un indicio y el resultado de la interiorización de su posición social inferior, el hecho que tendencialmente, el alumnado indígena exprese aspiraciones sociales y escolares más bajas que sus "compañeros" no indígenas. Cabe puntualizar, que al referirnos a una posición social inferior, no hablamos ni de clase social, ni de estrato socio-económico; ya que no tenemos ninguna indicación al efecto de que, los indígenas de las escuelas objeto del estudio, pertenecen a clases o capas sociales más desfavorecidas que los no indígenas⁴⁴. Sin embargo, los datos sobre imagen y trato, nos permiten vislumbrar una posi-

44 Para determinarlo de manera estricta, habría que realizar un estudio más profundo de las familias de los barrios estudiados.

ción en términos de estatus sociales; estatus que en el presente caso muestran una estratificación en base a la pertenencia étnica, la cual, vale la pena recordar, tiene un fuerte contenido socio-cultural⁴⁵.

4) Considerado desde un punto de vista holístico, la situación aquí descrita se traduce en una presión social negativa hacia el alumnado indígena; es decir, una suerte de rechazo social. No es entonces de sorprenderse, ver que en los dibujos hechos por alumnos de 2^{do} grado⁴⁶ sobre el tema de «la escuela y el profesor», los indígenas han expresado claramente la idea de que, contrariamente a sus “compañeros” no indígenas, no se sienten incluidos dentro de su escuela⁴⁷. ¿Cómo podría no ser distinto?. Manifestación en el plano lingüístico de este rechazo social, como lo veremos a continuación, el idioma indígena con el cual se identifican, el quichua -que es comunmente relegado al estatus de «dialecto»-, queda casi completamente excluido de las escuelas hispanas.

Estado del quichua

Con el fin de reflejar el estado del quichua, analizaremos la situación desde dos puntos de vista complementarios:

- desde una perspectiva global y externa al idioma, en su relación con el otro, es decir el castellano;

45 Ver la sección del marco teórico (primer capítulo) sobre la indianidad.

46 De 8 escuelas: las 3 de Quito, las 3 de Guayaquil y 2 de Riobamba (Padre Lobato y Leonidas García Ortiz).

47 Mientras, respectivamente, 28% y 21% de los dibujos hechos por niños y niñas no indígenas muestran la escuela sin niños, la proporción es de 56% y 57% en los dibujos de niños y niñas indígenas (ver el anexo 5).

- desde una perspectiva interna, el nivel de conocimiento de los niños-locutores que lo hablan, lo cual constituye un indicador de su vitalidad o grado de descomposición.

Relación quichua/castellano

El hecho de hablar un idioma representa, a menudo, una señal de identificación en un doble sentido; es, a la vez, un producto o «criterio objetivo» de pertenencia étnica, así como una «expresión subjetiva» o signifiante de esa misma identidad (Oriol 1987: 102). Y en el caso de los alumnos indígenas del presente estudio, este doble principio parece aplicarse; uno es indígena porque habla quichua, y uno manifiesta la voluntad de hablar quichua porque quiere seguir siendo indígena. Entonces, en el contexto que nos interesa, hablar quichua constituye tanto un rasgo como una afirmación de la indianidad.

Por otra parte, en su esencia, las marcas de identidad, sean éstas formuladas objetiva o subjetivamente, cumplen una función de diferenciación en relación con los otros grupos; contribuyen a la reproducción de la «oposición simbólica» entre su grupo de pertenencia y los demás (Oriol 1987: 104). En el plano de las etnias, sirven para definir lo que Barth (1969) ha denominado las «fronteras étnicas». Y en las escuelas del presente estudio, el hecho de hablar quichua representa una marca de identidad, que distingue y opone simbólicamente al alumnado indígena y al alumnado mestizo. Entonces, el uso del quichua constituye un rasgo cultural que se convierte en una marca identificatoria, definidora de un límite étnico al momento en que se relaciona con, y por ende, se opone al castellano.

Pero aquí, la oposición a la cual nos referimos, no es de naturaleza abstracta entre dos idiomas, sino concreta, entre dos grupos de hablantes que ocupan posiciones sociales distintas; posiciones que denotan la existencia de una estratificación étni-

ca, en la cual las etnias indígenas se sitúan tendencialmente abajo, y los blancos y mestizos tendencialmente arriba. En otros términos, la relación quichua/castellano es mediatizada por los agentes sociales quienes hablan esos idiomas. Es más, se puede hablar de una relación política en el sentido que lo entendieron Lapiere y Prujiner (1987: 41), es decir, una «relación de poder» donde uno de los términos "(...) impone efectivamente al otro término una práctica que éste, muy probablemente, no tendría si esa relación no existiera."

En el caso que nos interesa, el extremo dominado de la relación tiene que conocer el otro idioma y ser bilingüe, mientras que el extremo dominante es generalmente monolingüe hispanohablante. Ésto se debe a que, por una parte, en términos geolingüísticos y demográficos, el medio urbano está bajo el dominio casi exclusivo del castellano, cuyo uso es indispensable prácticamente en todas las funciones de comunicación extra-familiar. Y que en términos socioétnicos, la asimetría entre las etnias llega a un grado tal que, fuera del nivel doméstico, el campo hegemónico de las culturas indígenas tiende a restringirse al universo "estático" de los museos, que no solamente están generalmente en las manos de profesionales mestizos, sino que tienden a proponer la imagen del Indio del pasado; es decir de un Indio extinguido cuya cultura sobrevive a título de vestigio. El bilingüismo, al cual se hace alusión aquí, es impuesto; es resultante de una relación de dominación y posee una connotación social negativa, asociada con la imagen igualmente negativa, de la indianidad⁴⁸. Se trata entonces del bilingüismo de las etnias domi-

48 Así como lo dijo en el contexto mejicano, un representante de la autoridad local de la Sierra Zongólica, entrevistado por López Arellano (1983: 59): "Cuando uno habla inglés es bilingüe, pero cuando uno habla nahuatl es indio (...)"

nadas, bilingüismo fundamentado en una situación diglósica⁴⁹, donde el castellano es un idioma asimilador de mestizaje cultural, con una importante tradición escrita, y por ende, «incluyente». Mientras que, el quichua representa un idioma «excluyente», de tradición oral, cuya competencia lingüística, que no es compartida por el niño mestizo, distingue el niño indígena de los demás niños (Laponce 1984: 23-24). Pero el quichua es, no solamente, un idioma minoritario excluyente, sino también excluido de las escuelas que no son específicamente bilingües; es decir, la casi totalidad de las escuelas de las urbes⁵⁰. En pocas palabras, el bilingüismo de los alumnos indígenas de las escuelas urbanas coincide con lo que Mackey (1983: 16) llamó el «bilingüismo étnico» y de hecho, se asemeja mucho a una forma transitoria de bilingüismo, previa a una asimilación de otro idioma, en este caso, el castellano, el idioma dominante.

49 El concepto de «diglosia» fue definido de la siguiente manera en el marco teórico de la investigación (capítulo I):

Originalmente introducido por Charles A. Ferguson (1959), se refiere a una situación socio-lingüística, en la cual coexisten dos idiomas que mantienen, entre sí una relación de subordinación -que es muchas veces la manifestación de una dominación étnica-, donde un idioma es dominante y el otro dominado; eso, en base a un marco socio-cultural en el cual, el idioma dominante tiende a ser el idioma del poder que se impone en los contextos formales y públicos, mientras que el idioma dominado tiende a restringirse al ámbito informal de la familia y la comunidad. Para una población en situación diglósica, el idioma dominante tiende a llenar cada vez, más funciones, mientras que el idioma dominado, que es en general el idioma vernacular, cumple cada vez menos funciones. (Jardel 1979: 33-34, Lopez Arellano 1983: 42-43 y Pilon-Lê 1987: 26)

50 Es significativo constatar la ausencia de programa de enseñanza del quichua, como segunda lengua, en las escuelas hispanas del país.

Todo esto nos lleva a afirmar que, esta relación entre locutores monolingües castellanos y locutores bilingües quichuas/castellanos, de las escuelas urbanas del país, constituye una relación demográfica, social y políticamente asimétrica; que confiere al idioma dominante una gran fuerza de atracción, lo cual evidentemente favorece un proceso progresivo de reemplazo del quichua por el castellano, proceso que difícilmente podría ser contrarrestado⁵¹.

Y los testimonios recogidos en las escuelas confirman el hecho de que el quichua ocupa una posición desfavorable. Así, los niños indígenas están divididos frente a su idioma. Unos lo defienden y dicen sentirse orgullosos, pero muchos ya han perdido interés frente a un idioma excluyente que no tiene mucho uso en el medio urbano. *“Es mejor el castellano porque allí nos comprendemos entre todos”*, afirman unos niños indígenas de una escuela hispana de Quito. *“No me gusta el quichua, no me interesa para nada”*, dice una alumna de Guayaquil. Incluso en la escuela bilingüe, un grupo de alumnos dice, simple y llanamente, que «no les gusta el quichua» *“(...) porque el castellano es más bonito para hablar”*.

Esto se debe, por una parte, a que las familias indígenas se dan cuenta de que el idioma hegemónico en la ciudad, es el castellano. Así lo expresa una madre indígena de Guayaquil: *“Ya no se habla quichua; hemos de la Sierra, pero todos ya hablamos castellano”*. Otra madre indígena, ésta de Quito, es aún más precisa: *“Lo importante para conseguir trabajo es el estudio, es importante el conoci-*

51 Lo cual no impide que, las acciones del movimiento social indígena así como del Estado, puedan frenar el desarrollo de este proceso, pero por todo lo que se ha dicho, aparece poco probable que se logre detenerlo, por lo menos en el ámbito urbano.

miento y dominio del castellano". Y un padre indígena de Machala, hablando de su hijo, añade lo siguiente: "*Le afecta la estadía en el barrio, ya que en la ciudad no pueden utilizar el quichua porque no lo entienden*". Entonces, en esas condiciones, los padres de familia indígenas tienden a insistir para que sus hijos hablen primeramente castellano. Incluso hay el caso extremo de esa niña indígena de Guayaquil, quien afirmó en la entrevista: "*Mis papás hablan quichua, yo no hablo; mi papá me pega si hablo quichua, a él no le gusta (...)*"

Por otra parte, no es sólo que el castellano impera en el medio social global; el quichua es además reprimido en el seno de la escuela. Si bien, se han reportado pocos casos de coerción abierta por parte de los profesores⁵², sin embargo, muchos de ellos perciben negativamente al quichua, si no es como algo menos que una verdadera lengua, por lo menos como una lengua de poco valor. Así, se dijo acerca de los niños indígenas, en una entrevista a un grupo de docentes de Guayaquil: "*Cuando recién llegan, vienen con su dialecto, pero luego se les quita poco a poco*". Y una profesora de Machala dijo más directamente: "*No se debería enseñar el idioma quichua en la escuela, sino los idiomas internacionales; esos idiomas permiten ganarse la vida y abrirse camino*". El quichua es visto entonces, como un rasgo desventajoso, susceptible además de tener consecuencias negativas para el aprendizaje.

Ya se ha mencionado en una sección anterior (sobre problemas de aprendizaje) que, en el conjunto de escuelas, los pro-

52 Como por ejemplo, el caso ocurrido en Riobamba citado anteriormente (en la sección sobre el «trato recibido en la escuela»): "Cuando un niño mestizo avisa a la profesora que otro niño indígena está cantando en quichua, ella le dice que se calle porque no está en su «llakta»".

fesores han identificado un problema de lecto-escritura, más específicamente, una tendencia a confundir las vocales, problema aparentemente vinculado al uso del quichua. Algunos, como un grupo de Guayaquil, van mucho más lejos e inclusive, llegan a formular un juicio incondicional y arbitrario sobre el quichua: *"Un niño indígena que habla español y quichua no sabe escribir ni multiplicar bien"*. Por el contrario, ningún docente ha subrayado el hecho de que ser bilingüe podría conllevar alguna ventaja.

Son los padres de familia y alumnos mestizos quienes han identificado algunas ventajas de hablar quichua. Así, una madre mestiza de Guayaquil dice: *"El que sabe dos idiomas se defendería mejor que él que habla un solo idioma"*. Y en Riobamba, una madre mestiza reitera lo mismo: *"Hablar quichua tiene mucha ventaja ya que se sabe dos idiomas"*. En esta misma ciudad, un grupo de padres de familia mestizos llega a admitir que: *"Es correcto que todos sepamos algo de quichua"*. Por fin, siempre en Riobamba, una niña mestiza cree que *"(...) sería bueno enseñar [a] hablar quichua porque es necesario para trabajar"*. Todos estos últimos testimonios parecen indicar, que es precisamente en Riobamba, donde el alumnado indígena sufre mayor discriminación, que su idioma sería visto como más importante socialmente. Y de hecho, una investigación sociolingüística confirmaría probablemente el hecho de que entre las cuatro ciudades de la muestra, es allí donde el idioma quichua es más intensamente utilizado.

Igual que en el caso de los actos de discriminación, descritos en la sección anterior, aquí también son los niños no indígenas quienes hostigan abiertamente a los alumnos indígenas, cuando ellos utilizan el quichua. Como lo dice un niño indígena de Guayaquil: *"Molestan a los que hablan quichua (...) "*. Una niña de Machala es aún más explícita: *"Yo sé hablar quichua, pero mis compañeros se ríen, me dicen que soy muy paisana"*. Y un alumno no

indígena de esta misma ciudad confirma dichas burlas: "*Pierden sus costumbres, la lengua; se les remeda como hablan, nos burlamos*". Así que, según un profesor de Quito, "(...) *dentro del aula, no hablan una sola palabra de quichua por temor a que se rían los compañeros*".

En definitiva, sea por una valoración negativa del quichua, sea por actos más explícitos de hostigamiento, sobresale que en todas las escuelas hispanas de la muestra, los alumnos indígenas manifiestan recelo para hablar ese idioma, sea dentro del aula -especialmente cerca del docente-, o sea en presencia de sus "compañeros" mestizos. Para algunos, como ese padre indígena de Machala, el resultado patente de todo ello es que el idioma y la identidad indígena se extinguen poco a poco: "*La lengua se va perdiendo, los niños no hablan ya tanto el quichua y ya no quieren sentirse como indígena*".

Esto no debe sorprendernos. Ya se ha subrayado que el idioma no es meramente un instrumento técnico de comunicación; sino también una importante marca identificadora que, en caso de desaparecer, incidiría sobre la esencia de la identidad étnica y exigiría, si no es una redefinición de la pertenencia étnica, por lo menos una readecuación de las fronteras que delimitan dicha pertenencia. Sin embargo, no debemos sacar conclusiones antes de hora. Aparece esencial tener en cuenta un factor objetivo: el nivel de competencia lingüística en quichua de los alumnos indígenas.

Nivel de conocimiento del quichua

Con el fin de conocer el nivel de conocimiento del idioma quichua, de los niños indígenas de las escuelas de la muestra, se ha pasado una prueba oral a 61 de ellos, de cuarto y quinto gra-

dos, pertenecientes a 8 de las 12 escuelas del estudio⁵³. La aplicación de dicha prueba arroja resultados que han sido valorados dentro de una escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a una competencia lingüística nula y 4 a una competencia lingüística óptima. El índice promedio global alcanzado por el conjunto de alumnos es de 2,5, que corresponde exactamente a la media estadística. Esto significa que, el nivel de conocimiento del idioma quichua es en promedio mediano.

Sin embargo, detrás de ese resultado general, se esconden importantes diferencias entre las escuelas (ver el gráfico IV-7). Se puede distinguir así, tres categorías de escuelas:

- Una primera categoría constituida por 4 escuelas, -Bilingüe Chimborazo, Padre Lobato, Domingo Carrillo y República de México-, donde el nivel de conocimiento es «superior».
- Una segunda categoría que corresponde a la escuela Mercedes Cruz de Cruz, de Machala, donde el nivel de conocimiento es «mediano».
- Una tercera categoría constituida de tres escuelas, -Luís Felipe Borja, Alberto Cruz Murillo y Luís Enrique Raza-, donde el nivel de conocimiento es «inferior».

La pregunta que surge entonces es ¿por qué el conocimiento del quichua resulta mejor en ciertas escuelas y no en otras?. Dos factores aparecen relacionados con esos resultados. El primero, interno a la escuela, es la concentración de alumnos

53 La prueba fue aplicada en forma independiente, después de la etnografía de las escuelas, durante el mes de febrero de 1994. Para más detalles sobre la muestra, metodología, cuestionario y resultados detallados, ver el anexo 6. Cabe añadir que esta prueba incluía también dibujos.

indígenas. En efecto, si se comparan los índices globales alcanzados en la prueba de quichua, con los porcentajes de alumnado indígena en cada escuela, se constata que existe una cierta correlación entre esos dos datos (ver el gráfico IV-8). Eso es entendible ya que, una proporción más alta de alumnos indígenas, facilita la conformación de un núcleo relativamente orgánico de locutores quichuahablantes, que utilice regularmente su idioma para comunicarse entre sí. Esto cobra aún más sentido, en el contexto descrito anteriormente; es decir, donde los niños indígenas manifiestan recelo para recurrir al quichua, en presencia de personas no indígenas.

Sin embargo, la correlación observada entre los resultados de la prueba y los porcentajes de indígenas, no es total. Se notan algunas distorsiones. La más notable se encuentra entre las escuelas República de México y Luis Felipe Borja. A pesar de tener una proporción parecida de alumnos indígenas, el índice alcanzado en la primera escuela es sustancialmente más alto que en la segunda. Para dar cuenta de esa diferencia hay que considerar otro factor, externo a la escuela. Se trata del medio social de origen de los alumnos, punto de vista desde el cual las dos escuelas en cuestión se distinguen netamente. Por una parte, la escuela República de México está situada al centro de la ciudad de Guayaquil, en la zona donde se ha identificado la mayor concentración de población indígena⁵⁴ y cerca de dos importantes mercados, donde laboran numerosos indígenas. Por otra parte, la escuela Luis Felipe Borja, a pesar de contar aparentemente según la información etnográfica obtenida, con un número muy significativo de familias indígenas en sus alrededores inmediatos⁵⁵,

54 Ver el mapa de Guayaquil presentado en el capítulo II.

55 Lo que no es el caso de la otra escuela hispana de Quito (Luis Enrique Raza).

está situada en la periferia norte de la ciudad de Quito; mientras que es más bien en el centro y centro-sur, donde se concentran las residencias así como los lugares de trabajo de la población indígena⁵⁶.

De manera general, se puede decir que la presencia de un núcleo activo de población indígena, constituye un factor que, al propiciar el uso del quichua para llenar ciertas funciones extra-familiares, favorecería una mayor competencia lingüística. Y coincidentemente, sólo las 4 escuelas clasificadas en la primera categoría, donde se ha demostrado un nivel superior de conocimiento del quichua, cuentan con esa presencia. Ya se ha descrito el caso de la escuela República de México. En lo que se refiere a las dos escuelas de Yaruquíes (Padre Lobato y Domingo Carrillo), a pesar de estar situadas en un sector inmediato mestizo, reclutan su alumnado indígena en las comunidades campesinas circundantes, las cuales no son sino un espacio tradicional indígena. Por fin, en el caso de la escuela Bilingüe Chimborazo, además de representar en sí un espacio indígena, está situada en la proximidad de la zona identificada como de mayor concentración poblacional indígena de Quito⁵⁷.

En definitiva, la presencia de un núcleo importante de alumnos indígenas dentro de la escuela, así como de un núcleo activo de población indígena en los lugares de residencia del alumnado indígena, son dos factores correlacionados con los índices globales superiores obtenidos en ciertas escuelas, que pueden dar cuenta de las importantes fluctuaciones observadas den-

56 Para ver la lista de los sectores con mayor concentración indígena, se refiere el lector al capítulo II.

57 Ver el mapa de Quito presentado en el capítulo II.

tro del conjunto de escuelas donde se ha aplicado la prueba de quichua.

Ahora, para seguir con el análisis, se puede considerar los distintos aspectos tomados en cuenta en la prueba, los cuales son:

- el dominio oral o fluidez de la lengua,
- el grado de identificación con la lengua,
- la capacidad para responder en forma sostenida (en base de frases y argumentos completos),
- la pertinencia cultural,
- la pertinencia lingüística (es decir que se produzca el quichua y no otra lengua),
- la capacidad y destreza para el relato,
- la habilidad para cantar en quichua.

Así, al descomponer los índices globales de la prueba en índices específicos para cada aspecto considerado, se ve que, en promedio, los alumnos han alcanzado un nivel de conocimiento mediano, por encima en 5 de los 7 aspectos, y un nivel inferior en 2 aspectos (ver el gráfico IV-9). Lo significativo es que los aspectos de índice más bajo, el canto en quichua y la capacidad de relato, corresponden, ambos, a unas prácticas culturales complejas, fuertemente asociadas al medio cultural tradicional de las comunidades campesinas, prácticas, que uno puede suponer, van perdiendo fuerza en el medio urbano. Por otra parte, los aspectos cuyos índices son más altos, son los ligados a la capacidad

tecno-lingüística⁵⁸ y otros a la identidad cultural primaria⁵⁹. Esto significa que, en general, los niños indígenas de las escuelas urbanas, si bien muestran una pérdida de ciertos elementos de sus culturas tradicionales, han mantenido una capacidad operativa de locución en quichua, lengua con la cual se siguen identificando como indígenas.

Esta última afirmación es importante. Puede parecer contradictoria, con una de las conclusiones de la sección sobre la «imagen frente a sí mismos y a los demás», que indica una importante pérdida de identidad indígena en los niños de Guayaquil, observable, en la forma en que ellos se autoperciben y son percibidos por los alumnos y docentes no indígenas. Por otra parte, los alumnos de la única escuela de Guayaquil, donde se ha aplicado la prueba de quichua, han alcanzado un índice global promedio superior, así como índices específicos relativamente altos en los aspectos de identidad cultural primaria⁶⁰. En realidad, esta aparente contradicción entre los dos enunciados, puede originarse en el hecho, de que estos hacen referencia a dos dimensiones distintas de la identidad. El primer enunciado se refiere a la identidad social notoria del alumno dentro de la institución escolar, identidad expresada además en el idioma dominante⁶¹. El segundo, que se basa en una interlocución en el

58 Los aspectos que son predominantemente de este tipo: dominio oral, capacidad de respuesta sostenida y pertinencia lingüística.

59 2 aspectos son predominantemente de este tipo: identificación con la lengua y pertinencia cultural.

60 El índice global para esta escuela es de 2,9, y los índices específicos de identificación con la lengua y pertinencia cultural son ambos de 3,4.

61 Cabe recordar que, tanto el test de valoración étnica así como las entrevistas individuales y grupales se realizaron en castellano.

propio idioma indígena, es más probable que exprese un nivel de identidad más íntimo y profundo; que por ende, puede callarse y quedar escondido en otros momentos más públicos, especialmente cuando se trata del contexto de una escuela hispana, institución social en manos de la etnia dominante. Entonces, esto significaría que los niños de Guayaquil que han pasado la prueba de quichua, a pesar de haber visto alterada en su medio social su expresión identificatoria indígena, la mantienen viva aunque a un nivel más profundo.

Para concluir con el análisis de los resultados de la prueba de quichua, es preciso establecer distinciones de género. Al respecto, las niñas han logrado un índice netamente superior a los niños. Su índice global es de 2,7 comparativamente a 2,3 para los niños. En otros términos, tendencialmente las niñas tienen un índice superior y los niños un índice inferior. Y la diferencia es aún más evidente, al considerar los índices específicos para cada aspecto (ver el gráfico IV-10). Se ve ahí que las niñas sobrepasan a los niños en todos los aspectos, lo cual muestra que se trata de una diferencia persistente y multifacética. Se ve también que las niñas han logrado conservar el canto en quichua, que es uno de los aspectos asociados a una práctica cultural compleja. Al mismo tiempo, hay que decir que la capacidad de relato constituye el aspecto más problemático para los alumnos de ambos sexos. Por último, cuando se observan los aspectos donde la ventaja de las niñas es mayor, constatamos que son tres -identificación con la lengua, pertinencia cultural y canto en quichua-, todos con una fuerte connotación identificadorio-cultural. Son entonces las mujeres, quienes resistirían con más éxito a la aculturación y aparecerían una vez más como las principales depositarias de la cultura tradicional.

En suma, se puede afirmar que, en general, el nivel de conocimiento del idioma quichua, demostrado por los alumnos in-

dígenas que han pasado la prueba, no es el mero reflejo de la relación social que existe en las urbes entre el quichua y el castellano, relación que ejerce una fuerte presión hacia la asimilación al castellano. Los diferentes índices presentados tienden a sugerir que, salvo excepciones⁶², el quichua no está a punto de extinguirse en lo inmediato y que, por consiguiente, la asimilación de los niños indígenas no está dada aún.

Conclusiones

Para apreciar en conjunto la situación compleja y a veces contradictoria, del idioma quichua en las escuelas urbanas, vale recordar seis elementos que parecen esenciales:

- 1) La relación entre el quichua y el castellano es una relación demográfica, social y políticamente asimétrica, entre hablantes monolingües no indígenas y hablantes bilingües indígenas.
- 2) El quichua es un idioma percibido negativamente por los alumnos y docentes no indígenas; idioma cuyo uso es, además, reprimido abiertamente, especialmente por el alumnado no indígena.
- 3) El quichua es un idioma prácticamente excluido de las escuelas hispanas, y allí posee el estatuto de una lengua casi prohibida, cuya existencia, si no es realmente clandestina, es por lo menos sumamente discreta.

62 Como por ejemplo, los alumnos de la escuela Luis Enrique Raza de Quito quienes han sacado un índice global promedio de 1,2, es decir muy cerca de una competencia lingüística nula.

- 4) El nivel de competencia lingüística de los alumnos indígenas, en quichua, parece ser más alto en las escuelas donde existe un mayor núcleo de alumnos indígenas quichua-hablantes y cuando esos alumnos viven en un medio social donde hay un mayor núcleo activo de población indígena.
- 5) Aparentemente, la mayoría de los niños indígenas de las escuelas urbanas están todavía en capacidad de expresarse de manera operativa en quichua y aún se identifican como indígenas, a través de este idioma.
- 6) Las niñas han demostrado poseer un mejor nivel de conocimiento del quichua que los niños, particularmente en los aspectos más vinculados con el referente cultural.

Nivel de éxito escolar relativo

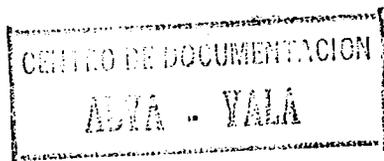
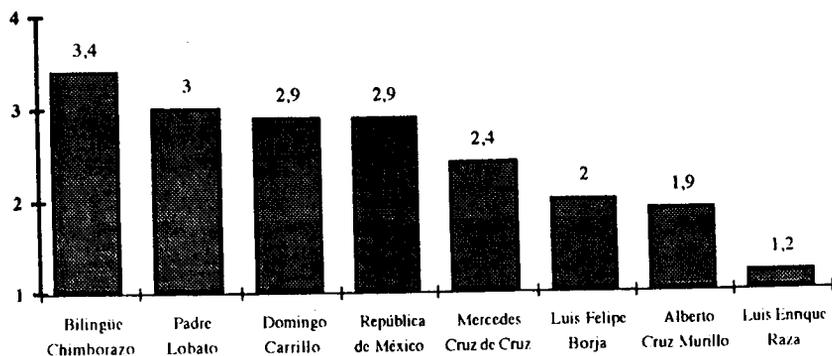
Una vez que se conoce algunas de las ventajas y desventajas relativas del alumnado indígena, la posición social que ocupa dentro de las escuelas y el estado en que se encuentra su idioma tradicional, falta ver ahora el resultado; es decir, el nivel de éxito escolar que ellos obtienen. Ésto, lo vamos a considerar de dos formas distintas:

- según los resultados de una medición de conocimientos, uniforme para todas las escuelas, y que consistió en aplicar al alumnado de 5^{to} grado, pruebas estandarizadas de matemáticas y castellano de la UNESCO/OREALC-CIDE⁶³;

63 Al utilizar esas pruebas en el estudio, no estamos juzgando la validez de su contenido, ni su valor como instrumento de medición del aprendizaje. Las tomamos únicamente como un indicio del nivel de éxito escolar dentro del sistema educativo actual, para el cual han sido diseñadas y el cual es objeto de nuestro análisis.

- según los promedios de edad de los alumnos de las diferentes escuelas y grados, de la muestra objeto del estudio, lo que constituye una indicación del retraso o adelanto escolar acumulado por los alumnos que siguen su escolarización.⁶⁴

Gráfico IV-7. Índices globales de la prueba de quichua



⁶⁴ También se han sacado tasas de ausencia, abandono y repitencia, registradas a partir de los archivos llevados por las escuelas y los docentes, tasas que eran susceptibles de informarnos, sobre que alumnos tienden a no asistir a clase, y que alumnos son explícitamente eliminados dentro del proceso de escolarización. Sin embargo, de acuerdo con los investigadores de campo, en la mayoría de las escuelas de la muestra, los datos archivados no son confiables y, de hecho, las tasas muestran enormes diferencias entre escuelas, difícilmente explicables con la información que disponemos. Por todo ello, hemos optado por no presentar y no comentar dichas tasas.

Gráfico IV-8. Comparación por escuela, de los índices globales de la prueba de quichua y de la proporción de alumnado indígena

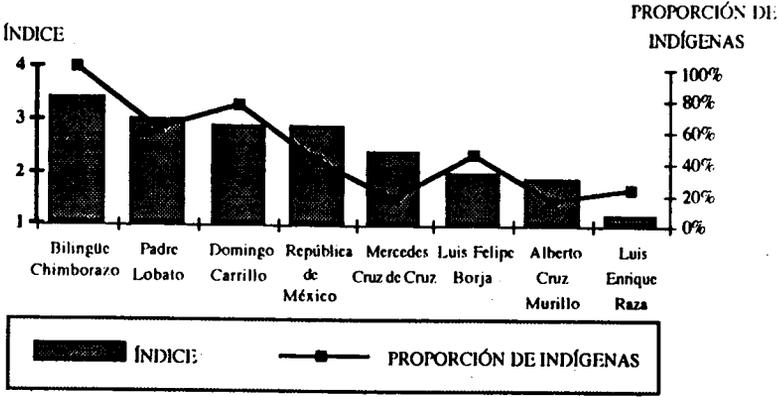


Gráfico IV-9. Índices de la prueba de quichua para cada aspecto considerado

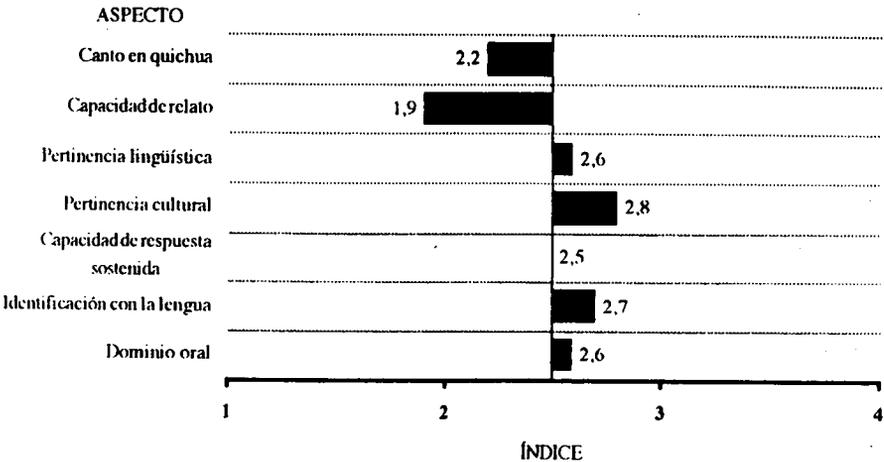
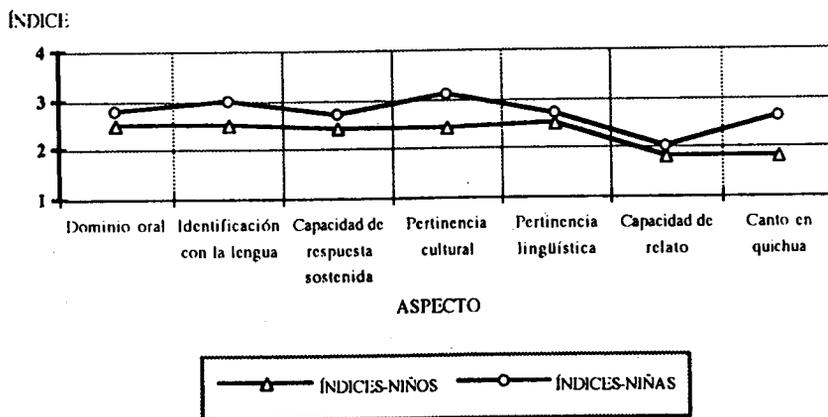


Gráfico IV-10. Índices de la prueba de quichua por género para cada aspecto considerado



Pruebas de conocimiento

Los promedios obtenidos por los alumnos indígenas y no indígenas de cada escuela, son presentados en los cuadros IV-7 y IV-8. Lo que primeramente llama la atención, es el nivel bajo alcanzado por ambos grupos. De hecho, globalmente, en las once escuelas tomadas en cuenta, todos los promedios, salvo una excepción, se sitúan debajo de la línea del 60% (ver el gráfico IV-11). Esto podría reflejar el hecho notable, de que la calidad y eficiencia de la educación dejan en general, mucho que desear en las escuelas de los sectores urbanos desfavorecidos (MEC et al. 1992: 66). Es más, el problema parece particularmente agudo en Quito y Guayaquil, las dos grandes urbes, ésto en comparación con las otras dos ciudades de tamaño medio; es lo que indican los promedios acumulativos (de matemáticas y castellano) por ciudad, en los cuales se observa una variación de

más de 10 puntos, entre esos dos tipos de ciudad (ver el gráfico IV-12).

Luego, lo que se ve es que, para ambas pruebas, en la mayoría de las nueve escuelas hispanas para las cuales tenemos resultados válidos, los indígenas obtienen promedios inferiores a los no indígenas, aunque en una amplitud reducida, que supera 10% sólo en dos ocasiones (ver los cuadros IV-7 y IV-8). En efecto, si bien los indígenas logran sobrepasar a los no indígenas, solamente en tres escuelas para las matemáticas y dos para el castellano, su desventaja relativa es leve, situándose en promedio a 2,08% en matemáticas y 4,16% en castellano. La brecha sería, entonces, un poquito más grande en castellano que en matemáticas, no obstante lo cual, en términos absolutos, el alumnado indígena tiene un promedio casi igual en las dos materias (con una ínfima diferencia de 0,15%).

Estos resultados tienden a confirmar dos afirmaciones hechas al tratar la situación escolar del alumnado indígena (capacidades particulares y problemas de aprendizaje). La primera afirmación es al efecto de que los niños indígenas que laboran en el comercio, tendrían una capacidad particular para las matemáticas, más específicamente las operaciones de sumas y restas. Esto podría quizá explicar, por qué en las pruebas de conocimiento en matemáticas, globalmente los alumnos indígenas no obtienen un resultado más alto -sino un poquito más bajo- que los no indígenas, resultado que, sin embargo, corresponde a un mejor nivel de éxito relativo⁶⁵ que en castellano (ver los cuadros IV-7 y IV-8). Por otra parte, dos de las tres escuelas donde los indígenas sobrepasan a los no indígenas en las pruebas de mate-

65 Medido por la diferencia de promedios entre alumnos indígenas y no indígenas.

máticas,⁶⁶ corresponden a dos de las tres zonas de mercado contempladas, mientras que, ninguna de las tres escuelas donde la diferencia entre los dos grupos favorece netamente (> 4 puntos) a los no indígenas,⁶⁷ está situada en la proximidad de un mercado⁶⁸. El caso de Guayaquil es quizá el más claro al respecto, ya que en las dos escuelas del tugurio (República de México y Juan León Mera) los indígenas obtienen en un caso, un promedio más alto (+2,78 puntos) y en el otro caso, un promedio casi igual (-0,26 punto) a los no indígenas, mientras que en la única escuela perteneciente al suburbio (Luisa Martín González), el promedio es netamente inferior (-6,47 puntos).

En cuanto a la otra afirmación, se afirmó que los alumnos indígenas, igual que los demás alumnos, manifestaban ciertos problemas de aprendizaje en matemáticas. Efectivamente, en el test de conocimiento de dicha materia, si bien los no indígenas alcanzan un promedio más alto, la diferencia que existe entre los dos grupos es sumamente estrecha, (2,08 puntos) mientras que, vistos en conjunto, los dos promedios son bastante bajos (ver el cuadro IV-7), lo cual sugiere que ambos grupos tienen ciertos problemas en esta materia, problemas quizá vinculados con la calidad y eficiencia de la educación que se imparte en las

66 Leonidas García Ortiz en Riobamba y República de México en Guayaquil.

67 Alberto Cruz Murillo en Machala, Padre Lobato en Riobamba y Luisa Martín González en Guayaquil.

68 Es interesante notar que, en el test de castellano ocurre lo contrario, es decir, que ninguna escuela donde los indígenas sobrepasan a los no indígenas corresponde a una zona de mercado, mientras dos de las tres escuelas donde los no indígenas obtienen un promedio netamente más alto (> 4 puntos) están situadas en una zona de mercado.

escuelas de los barrios urbanos de bajos ingresos, así como las condiciones materiales y culturales de vida que allí imperan.

Otro elemento que resalta del análisis de los resultados de las pruebas de conocimiento, es el promedio muy bajo alcanzado en la única escuela bilingüe de la muestra, esto tanto en matemáticas como en castellano (ver los cuadros IV-7 y IV-8). Quizá sea debido, en parte, al estado precario en el cual se encuentra esta escuela, así como la poca atención que, por lo general, ha tenido la educación bilingüe en el medio urbano. Quizá sea también por el tipo de bilingüismo que se encuentra, en el cual, el idioma materno de aquel alumnado indígena se halla en una posición dominada, incluso en el medio social cercano del barrio y de la propia escuela; resultando una situación confusa donde no hay coincidencia, entre el idioma de identidad y el idioma dominante en el aprendizaje, lo cual es susceptible de causar retrasos en el desarrollo intelectual del niño⁶⁹ (Laponce 1984: 16-18).

Siguiendo con el análisis de los resultados, se puede afirmar que las fluctuaciones observadas son distintas, en términos absolutos y relativos. En términos absolutos, los resultados por escuela del alumnado indígena siguen una tendencia parecida

69 Laponce (1984), en un estudio sobre «lengua y territorio» publicado por el Centro Internacional de Investigación sobre Bilingüismo de la Universidad Laval (Quebec), dice que la literatura científica tiende a confirmar que, el bilingüismo favorece el desarrollo intelectual del niño, facilitando el pensamiento disociativo; es decir, aquel pensamiento que disocia el significante del significado, evitando así la tendencia observada en muchos niños unilingües, de confundir la palabra con la cosa. Pero añade que, esta ventaja aparece con más claridad en el caso de los sujetos del grupo dominante, cuyo idioma materno se encuentra en seguridad y que, cuando el idioma dominante no es el idioma de identidad, resultan tensiones entre idiomas, el bilingüismo convirtiéndose en este contexto en un factor de retraso del desarrollo intelectual.

en matemáticas, así como en castellano (ver el gráfico IV-13) y sus promedios acumulativos, en ambas materias, proyectan una curva casi idéntica al alumnado no indígena (ver el gráfico IV-14). ¿Qué significa esto?. Simplemente que, el nivel de éxito en las pruebas de los niños indígenas de cada escuela de la muestra, tiene una propensión a ser similar en ambas materias y en relación con los no indígenas. En otras palabras, los resultados tienden a variar globalmente, por escuela, de tal suerte que, los resultados más altos en matemáticas y castellano del alumnado indígena así como no indígena, se concentran en ciertas escuelas, mientras que los resultados más bajos en otras escuelas. Entonces, la probabilidad de éxito absoluto de un alumno indígena, en las pruebas, depende en gran medida de la escuela donde se encuentra inserto, lo que podría quizá ser considerado, como una resultante de la calidad y eficiencia de la educación que allí se imparte.

Por otra parte, en términos relativos, los resultados no obedecen a las mismas tendencias. Primeramente, no hay relación entre el nivel de éxito absoluto y el nivel de éxito relativo (ver el gráfico IV-15). Así, en comparación al conjunto de la muestra, las dos escuelas donde el alumnado indígena obtiene el promedio más alto y más bajo, son escuelas donde el promedio de diferencia entre los indígenas y los no indígenas es muy cercano, situándose a un nivel medio; es decir, que el mejor y peor resultado absoluto corresponden ambos a un éxito relativo, estadísticamente mediano. Es más, no sólo los resultados relativos no varían acorde con los resultados absolutos, sino que los resultados relativos de matemáticas y castellano no fluctúan juntos, de tal manera, que no son las mismas escuelas, donde los indígenas superan a los no indígenas en una y otra prueba (ver el gráfico IV-16).

Todo esto sugiere que el éxito absoluto y relativo en las pruebas, responde a dos realidades distintas que no se condicionan mutuamente. Mientras el éxito absoluto, como hemos visto,

obedece a una misma tendencia global por escuela y ciudad -manifestando, por lo tanto, el carácter propio de cada medio socio-educativo- el éxito relativo presenta diferentes tendencias y es susceptible de reflejar la situación específica del alumnado indígena.

En conclusión, los resultados obtenidos en las pruebas son globalmente bajos, en mayor medida, en las dos grandes urbes de Quito y Guayaquil; ésto, tanto para los indígenas como para los no indígenas. Sin embargo, los promedios del alumnado indígena tienden a ser ligeramente inferiores a los promedios del alumnado no indígena y su nivel de éxito relativo, que es un tanto mayor en matemáticas que en castellano, no se reparte de la misma manera en las diferentes escuelas de la muestra, para cada una de las dos materias.

Cuadro IV-7
Resultados de la prueba de matemáticas (5to grado)⁷⁰

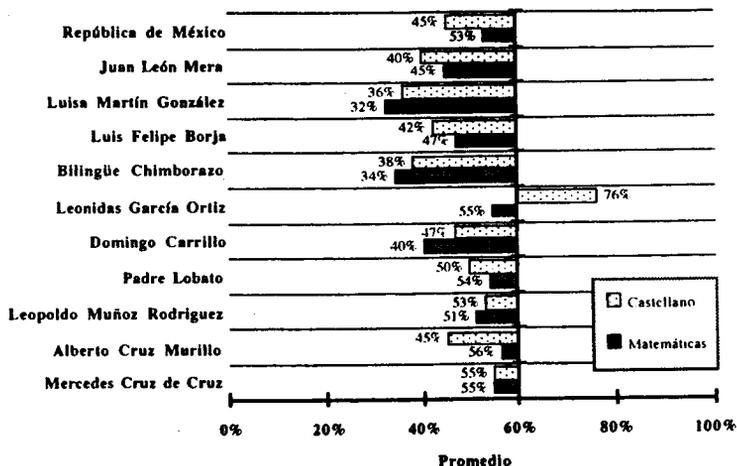
Escuela	Indígenas (1)	No Indígenas (2)	Diferencia (1-2)
Alberto Cruz Murillo	47,08%	56,26%	-9,18%
Leopoldo Muñoz Rodríguez	47,39%	51,84%	-4,45%
Padre Lobato	52,17%	56,32%	-4,15%
Domingo Carrillo	39,45%	40,50%	-1,05%
Leonidas García Ortiz	55,43%	54,06%	+1,37%
Luis Felipe Borja	48,50%	45,86%	+2,64%
Luisa Martín González	26,44%	32,91%	-6,47%
Juan León Mera	44,56%	44,82%	-0,26%
República de México	54,49%	51,71%	+2,78%
Promedio de escuelas hispanas	46,17%	48,25%	-2,08%
Bilingüe Chimborazo	34,15%	—	—

⁷⁰ No hemos tomado en cuenta los resultados de las escuelas Luis Enrique Raza de Quito y Mercedes Cruz de Cruz de Machala, ya que en el primer caso, la prueba había sido tomada a 6to grado y que en el segundo caso, un solo alumno indígena había hecho la prueba, los dos otros alumnos indígenas del grado, habiéndose retirado antes del momento de tomar la prueba.

Cuadro IV-8
Resultados de la prueba de castellano (5to grado)⁷¹

Escuela	Indígenas (1)	No Indígenas (2)	Diferencia (1-2)
Alberto Cruz Murillo	45,71%	45,71%	0,00%
Leopoldo Muñoz Rodríguez	58,75%	51,84%	+6,91%
Padre Lobato	50,00%	49,43%	+0,57%
Domingo Carrillo	40,00%	53,12%	-13,12%
Leonidas García Ortiz	71,87%	80,75%	-8,88%
Luis Felipe Borja	38,21%	43,46%	-5,25%
Luisa Martín González	34,37%	36,15%	-1,78%
Juan León Mera	36,31%	39,93%	-3,62%
República de México	38,93%	51,25%	-12,32%
Promedio de escuelas hispanas	46,02%	50,18%	-4,16%
Bilingüe Chimborazo	37,93%	—	—

Gráfico IV-11. Promedios por escuela en cada prueba⁷²



71 Idem. nota anterior.

72 No hemos tomado en cuenta los resultados de la escuela Luis Enrique Raza de Quito porque las pruebas han sido tomadas en 6to grado.

Gráfico IV-12. Promedios por ciudad⁷³

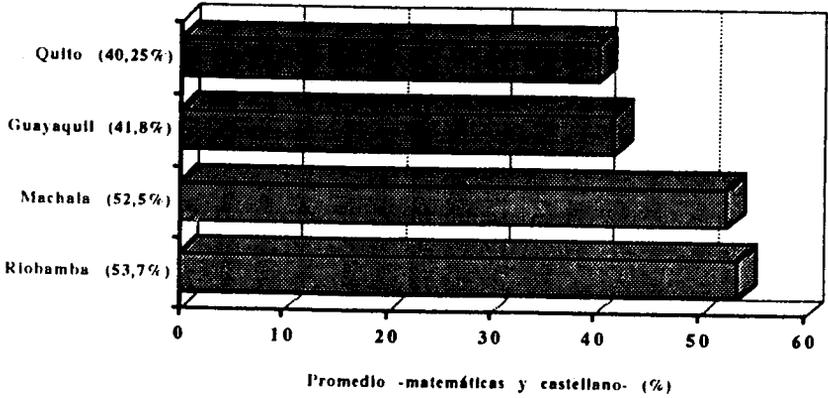
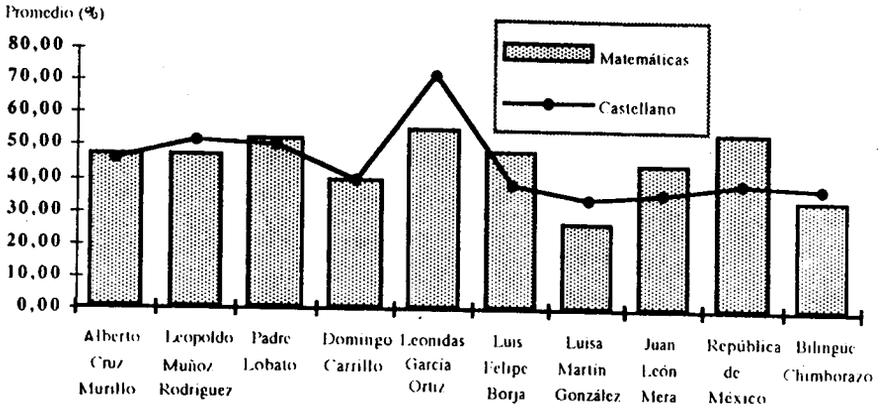


Gráfico IV-13. Promedios del alumnado indígena en cada prueba



73 Idem. nota anterior.

Gráfico IV-14. Promedios del alumnado indígena y no indígena

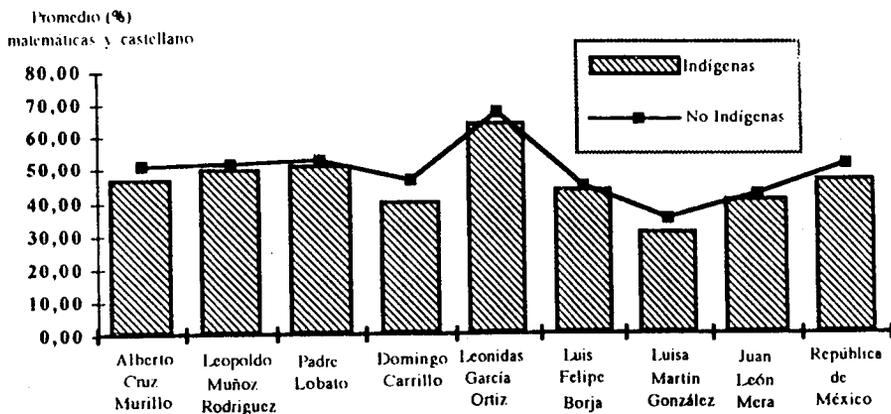


Gráfico IV-15. Resultados relativos del alumnado indígena

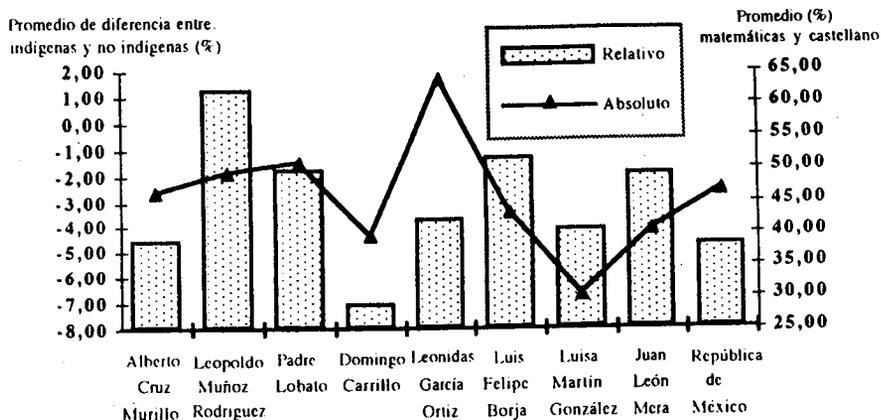
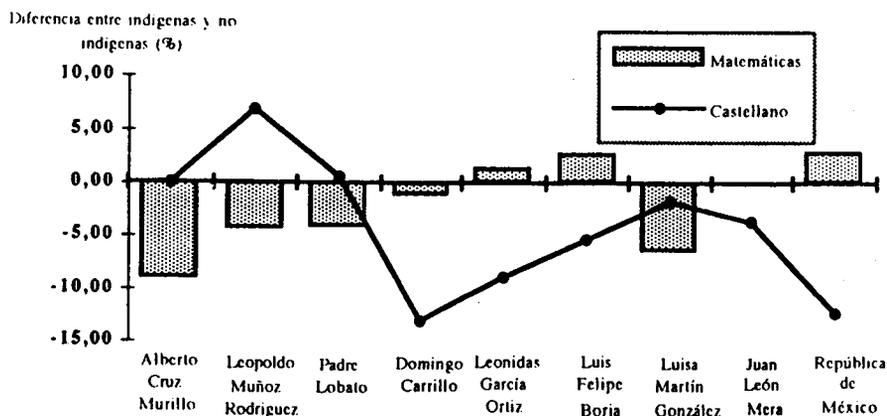


Gráfico IV-16. Resultados relativos del alumnado indígena por prueba



Promedios de edad

Los promedios de edad de las diferentes categorías de alumno, según la escuela y grado, son presentados en el cuadro IV-9. Se ve ahí una situación heterogénea donde el retraso, en relación con la edad normal⁷⁴, varía bastante de acuerdo con el caso o grupo considerado. Así, a un extremo, los niños indígenas de 3^{er} grado de la escuela Alberto Cruz Murillo están atrasados de 3,5 años, mientras que al otro extremo, las niñas no indígenas de 6^{to} grado de Luis Enrique Raza están adelantadas de 0,6 año. En realidad se puede distinguir entre tres tendencias:

⁷⁴ La edad normal aquí considerada es la siguiente: 6 años para el 1ro, 7 para el 2do, 8 para el 3ro, 9 para el 4to, 10 para el 5to y 11 para el 6to.

- a) la primera, la más frecuente, de un promedio de edad normal o un poco superior a la normalidad (< 1 año);
- b) la segunda, menos frecuente, pero presente en casi todas las escuelas⁷⁵, de un retraso importante (≥ 1 año);
- c) la tercera, excepcional⁷⁶, de un ligero adelanto que sobrepasa 0,25 año en un solo caso.

Respecto a las dos últimas tendencias, existen diferencias notables entre ciudades; Riobamba, que aparece como la ciudad donde se encuentran menos casos de retraso importante⁷⁷ y más casos de adelanto,⁷⁸ mientras que Quito y Guayaquil cuentan proporcionalmente muchos casos de retraso⁷⁹ y uno solo de adelanto. Hay también diferencias significativas entre grupos de indígenas y de no indígenas, siendo los segundos los que concentran por una parte, menos casos de retraso⁸⁰ y por otra, la totalidad de los casos de adelanto. Los promedios de edad tenderían entonces a fluctuar según la ciudad, así como el origen étnico del alumnado. Sin embargo, antes de formular conclusiones definitivas, se debe proseguir el análisis de los datos, sacando promedios globales por escuela y ciudad, y por grado, observando particularmente las diferencias entre el alumnado indígena y no indígena.

75. 61 casos repartidos en 10 de las 11 escuelas, Padre Lobato siendo la única excepción.

76. 7 casos en total.

77. 3 de los 61 casos.

78. 4 de los 7 casos.

79. 37 casos en solo cuatro escuelas.

80. 20 de los 52 casos registrados en escuelas hispanas.

Lo que se puede notar primeramente es que, los promedios de edad del conjunto de grados de las distintas escuelas, varían de manera notable, siendo la escuela bilingüe de Quito, la que tiene el promedio más elevado (ver el cuadro IV-10). Además, en la mayoría de las escuelas hispanas⁸¹, el promedio más alto es alcanzado por el alumnado indígena, siendo la diferencia que les separa de los no indígenas, tendencialmente mayor en Quito y Guayaquil, que en Riobamaba y Machala. De hecho, aquí también, un poco como en los resultados de las pruebas de conocimiento, los promedios de edad del alumnado indígena tienden a favorecer a las ciudades intermedias, donde son significativamente más bajos que en las grandes urbes⁸² (ver el gráfico IV-17).

En cuanto a los promedios por grado, muestran primeramente la existencia de un retraso general del conjunto del alumnado, en relación con lo que hemos definido como la edad "normal" para cada grado (ver el cuadro IV-11). Es más, la diferencia que existe entre el promedio de edad del conjunto de alumnos, y la edad "normal", es superior a la diferencia de edad entre etnias⁸³ y entre géneros⁸⁴, esto para cada uno de los seis grados y en promedio sugiriendo que el retraso escolar constituye un fenómeno, que tiende a ser compartido a nivel de todos los sectores urbanos desfavorecidos y que por consiguiente, no

81 Es decir en 7 de las 9 escuelas hispanas.

82 Cabe recordar que en las pruebas, los resultados son mejores en las dos ciudades intermedias pero, a diferencia de los promedios de edad, esta tendencia es común a todo el alumnado, tanto indígena como no indígena.

83 Línea « DIFERENCIA (6-5) » del cuadro V-11.

84 Líneas « DIFERENCIA (2-1) » y « DIFERENCIA (4-3) » del cuadro V-11.

se trata de un fenómeno preponderantemente étnico, aunque se agudice en el caso específico del alumnado indígena.

Analizando más detenidamente la posición relativa de los indígenas, en relación con los no indígenas, en cuanto al retraso escolar en términos de edad, se ve entonces que, si bien los promedios de edad de ambos grupos siguen una curva muy similar (ver el gráfico IV-18) -siendo la diferencia máxima entre ellos de 0,47 año- esta fluctuación según la pertenencia étnica es, de todas maneras, mayor a la variación de género⁸⁵. Y, viendo de más cerca esa diferencia entre indígenas y no indígenas, se puede decir que el alumnado indígena de la muestra, tiene globalmente el retraso relativo más importante en 2^{do} grado, después de lo cual disminuye, hasta tener un ligero adelanto en 6^{to} grado (ver el gráfico IV-19). En otras palabras, el alumnado indígena es inicialmente en los dos primeros grados, en promedio, un poco más viejo que el alumnado no indígena, pero luego esa diferencia tiende a desaparecer.

¿Significa esto que el éxito escolar relativo de los indígenas sería mayor en los últimos grados que en los primeros?. En realidad sí, pero de los indígenas que quedan; es decir, tomando en cuenta que una parte del alumnado indígena no llega a esos últimos grados⁸⁶. Así, comparando el retraso relativo de edad por grado de los indígenas, con las diferencias de representa-

85 Tal como lo indica el cuadro V-11, el promedio de diferencia entre niños y niñas indígenas es de tan solo 0,08 año mientras que es de 0,23 año entre indígenas y no indígenas.

86 La única manera de saber realmente lo que pasa en el transcurso de los años, es realizar un estudio longitudinal de sociología-antropología de la educación, en el cual se pongan en evidencia los procesos evolutivos de distintas cohortes estadísticas.

ción, que en la muestra total (de las 12 escuelas) les separa de los no indígenas, se ve claramente que: a partir de 3^{ro}, mientras la diferencia entre el porcentaje de indígenas y de no indígenas en la muestra tiende a subir, traduciéndose por una proporción cada vez menor de alumnos indígenas⁸⁷, el retraso relativo sigue una curva inversa de tal manera que, mientras menor es el porcentaje de indígenas, mejor es su situación en términos de edad (ver el gráfico IV-20). Entonces, se puede plantear la hipótesis de que, la tendencia decreciente del retraso relativo de edad del alumnado indígena en relación con los no indígenas, es producto de una sobreeliminación en el grupo indígena; sobreeliminación donde suponemos que quienes tienden a proseguir su escolarización, son precisamente los alumnos que poseen las mejores posibilidades, tanto intelectuales y psicológicas como socio-económicas y culturales, posibilidades que deberían normalmente, condicionar positivamente su probabilidad objetiva de éxito escolar. En tal contexto, la tendencia anotada no sería tanto la demostración de un éxito escolar creciente de los indígenas, sino más bien el efecto de una mayor depuración en el seno de su grupo, donde en efecto, quedan cada vez proporcionalmente menos sobrevivientes, relativamente más exitosos, es decir una situación que responde a un proceso de sobreselección.

Vale abrir aquí un pequeño paréntesis. Es esta sobreselección que podría quizá explicar la contradicción aparente que existe entre dos hechos mencionados anteriormente; es decir, que por una parte, el alumnado indígena parece tener un pro-

87 Los indígenas pierden aproximadamente la tercera parte de su peso relativo dentro de la muestra, la proporción que ellos representan en relación con el número total de alumnos de las escuelas del estudio bajando de 35,6% en 1ro a 23% en 6to.

blema de aprendizaje en castellano⁸⁸ y por otra parte, los resultados que obtiene en el test de castellano son muy cercanos a los resultados alcanzados por los no indígenas⁸⁹. Cuando se analizan los resultados obtenidos por los alumnos de 5^{to} grado en la prueba de castellano, si bien es cierto que globalmente los alumnos indígenas alcanzan un promedio inferior a los alumnos no indígenas -lo cual tendería a confirmar la existencia de un problema de aprendizaje- la diferencia entre los dos grupos es relativamente estrecha (4,16 puntos), lo cual significa que el problema, por lo menos en 5^{to} grado, no parece ser muy agudo (ver el cuadro IV-8). De acuerdo con la información que disponemos, podríamos explicar esto por el hecho de que el problema lingüístico es más marcado al inicio de la escolaridad; y que, a medida que pasan los años, los niños indígenas quienes siguen su escolarización -siendo como hemos indicado probablemente sobreseleccionados, se "adaptan" al medio y logran superar en gran medida su desventaja inicial, de tal suerte que, llegando al 5^{to} grado, esta desventaja es ya poco perceptible.

En definitiva, los promedios de edad del alumnado indígena de la muestra reflejan un cierto retraso, tanto en relación con la edad normal para cada grado, como con la edad del alumnado no indígena. Esta situación de retraso aparece con mayor evidencia en las escuelas de Quito y Guayaquil, donde el fenómeno de retraso escolar es más frecuente y donde el alumnado indígena tiene un promedio de edad más alto. Finalmente, este retraso tiende a desaparecer en los últimos grados, probablemente por efecto de la selección, que pesa con más fuerza en el caso de los indígenas.

88 Ver la sección sobre problemas de aprendizaje.

89 Ver la sección anterior.

Cuadro IV-9
Promedios de edad por escuela y categoría de alumno⁹⁰

		Machala			Riobamba			Quito		Guayaquil	
		MCC	ACM	LMR	PL	DC	LGO	B-CH	LER	JLM	R de M
	Niños no indígenas	-	6,50	6,30	-	5,86	5,88	-	6,00	6,00	6,39
1 ro	Niñas no indígenas	5,90	6,40	6,90	6,60	-	5,79	-	6,30	6,22	6,97
	Niños indígenas	-	5,60	6,80	-	6,00	6,62	7,36	6,86	6,29	6,76
	Niñas indígenas	6,67	6,00	6,71	6,75	-	6,44	7,20	7,11	6,25	6,60
	GRADO	6,04	6,26	6,61	6,71	5,96	6,04	7,32	6,37	6,19	6,70
	Niños no indígenas	-	7,60	7,80	-	8,13	6,88	-	7,50	7,71	8,04
2 do	Niñas no indígenas	7,90	9,00	7,50	7,04	-	6,83	-	7,60	7,90	8,29
	Niños indígenas	-	7,00	8,50	-	8,17	7,93	8,56	8,00	7,57	8,75
	Niñas indígenas	7,00	-	7,08	7,20	-	7,40	8,17	8,33	8,20	7,78
	Grado	7,81	7,83	7,56	7,13	8,16	7,10	8,40	7,65	7,83	8,40
	Niños no indígenas	-	9,20	8,00	-	8,81	8,11	-	8,60	8,10	8,80
3 ro	Niñas no indígenas	8,35	9,00	8,40	8,40	-	8,93	-	8,40	8,20	8,50
	Niños indígenas	-	11,50	8,33	-	8,85	8,33	9,30	8,00	8,27	9,07
	Niñas indígenas	8,50	10,50	8,40	8,53	-	8,50	9,43	9,00	8,20	8,17
	Grado	8,37	9,54	8,24	8,48	8,84	8,37	9,35	8,47	8,20	8,64
	Niños no indígenas	-	10,60	9,70	-	9,46	9,37	-	9,80	10,12	10,34
4 to	Niñas no indígenas	9,36	10,50	9,50	9,26	-	9,63	-	10,00	11,00	10,40
	Niños indígenas	-	10,00	9,50	-	9,53	9,53	10,80	10,17	10,63	10,32
	Niñas indígenas	8,50	10,00	11,16	9,66	-	9,33	11,25	9,67	10,89	11,40
	Grado	9,03	10,46	9,72	9,47	9,51	9,43	11,00	9,93	10,47	10,49
	Niños no indígenas	-	11,00	10,30	-	10,00	10,25	-	10,40	10,60	10,65
5 to	Niñas no indígenas	9,96	11,60	10,80	10,16	-	11,79	-	10,50	10,71	10,30
	Niños indígenas	-	10,88	10,40	-	10,35	10,43	10,83	11,00	10,83	11,50
	Niñas indígenas	10,00	10,00	10,50	10,26	-	11,33	12,00	11,00	12,30	11,47
	Grado	9,96	11,03	10,50	10,22	10,28	10,86	11,00	10,50	10,87	10,96
	Niños no indígenas	-	12,30	11,20	-	10,36	11,08	-	11,65	11,60	12,10
6 to	Niñas no indígenas	12,14	13,00	11,60	11,00	-	12,50	-	10,40	11,70	11,80
	Niños indígenas	-	13,50	12,80	-	10,41	12,50	11,83	12,29	11,50	12,00
	Niñas indígenas	11,75	13,00	13,06	11,00	-	11,00	12,00	11,40	11,40	11,82
	Grado	12,09	12,57	11,66	11,00	10,40	11,44	11,85	11,53	11,58	11,96

Machala	Mercedes Cruz de Cruz	MCC	QUITO	Bilingüe Chimborazo	B-CH	
	Alberto Cruz Murillo	ACM		Luis Enrique Raza		LER
	Leopoldo Muñoz Rodríguez	LMR		Luis Felipe Borja		LEB
Riobamba	Padre Lobato	PL	GUAYAQUIL	Luisa Martín González	LMG	
	Domingo Carrillo	DC		Juan León Mera	JLM	
	Leonidas García Ortiz	LGO		República de México	R de M	

⁹⁰ No hay datos disponibles en las escuelas Luis Felipe Borja de Quito y Luisa Martín González de Guayaquil.

Cuadro IV-10
Promedios de edad de todos los grados por escuela

Ciudad	Escuela	Indígenas	No indígenas	Diferencia
		(A)	(B)	(A - B)
Machala	Mercedes Cruz de Cruz	8,74	8,94	-0,20
	Alberto Cruz Murillo	9,40	9,59	-0,19
	Leopoldo Muñoz Rodríguez	9,44	8,99	0,45
Riobamba	Padre Lobato	8,90	8,74	0,16
	Domingo Carrillo	8,89	8,77	0,12
	Leonidas García Ortiz	9,15	8,89	0,26
Quito	Bilingüe Chimborazo	9,85	-	-
	Luis Enrique Raza	9,40	8,94	0,46
Guayaquil	Juan León Mera	9,33	9,13	0,20
	República de México	9,80	9,39	0,41

Cuadro IV-11
Promedios de edad por grado

Tipo de alumnado	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to	Prome- dio
Niños no indígenas (1)	6,16	7,47	8,50	9,88	10,49	11,69	9,03
Niñas no indígenas (2)	6,40	7,66	8,52	9,85	10,77	11,89	9,18
Niños indígenas (3)	6,59	8,23	8,87	9,99	10,69	11,75	9,35
Niñas indígenas (4)	6,66	7,64	8,60	10,14	10,95	11,61	9,27
Grado	6,40	7,71	8,60	9,93	10,67	11,75	9,18
No indígenas (5)	6,24	7,55	8,51	9,87	10,61	11,77	9,09
Indígenas (6)	6,62	8,02	8,76	10,05	10,79	11,70	9,32
Edad "Normal"	6	7	8	9	10	11	8,5
Diferencia (2-1)	0,24	0,19	0,02	-0,03	0,28	0,20	0,15
Diferencia (4-3)	0,07	-0,59	-0,27	0,15	0,26	-0,14	-0,08
Diferencia (6-5)	0,38	0,47	0,25	0,18	0,18	-0,07	0,23

Gráfico IV-17. Promedios de edad de indígenas de todos los grados y escuelas por ciudad

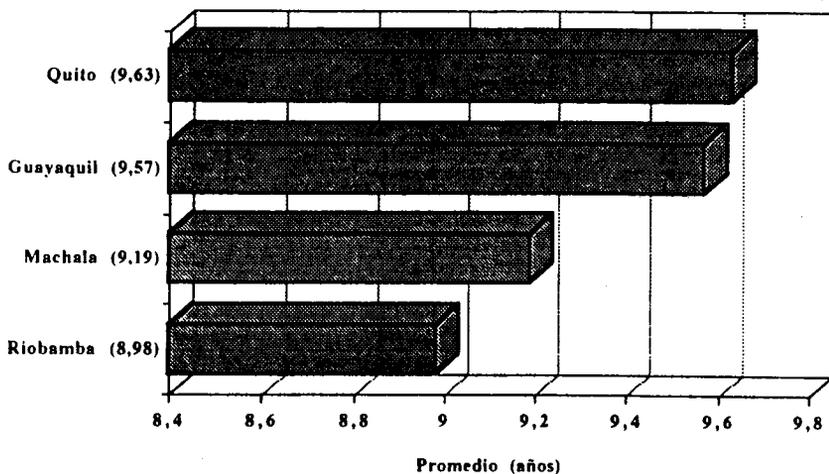


Gráfico IV-18. Promedios de edad de indígenas y no indígenas por grado

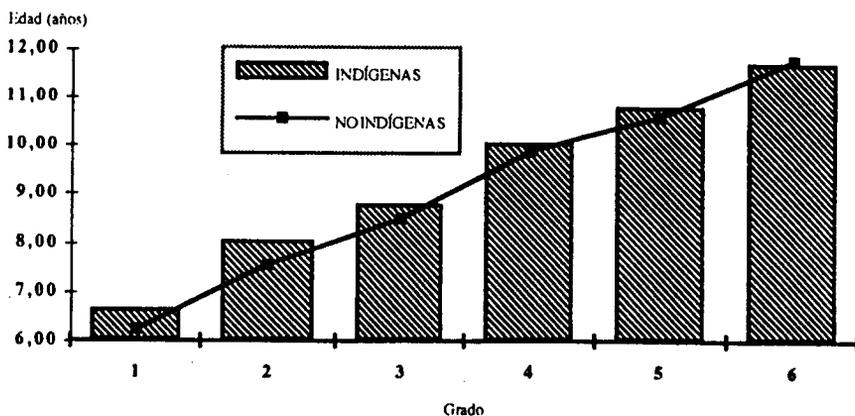


Gráfico IV-19. Retraso relativo de edad de indígenas: diferencias de edad entre indígenas y no indígenas por grado

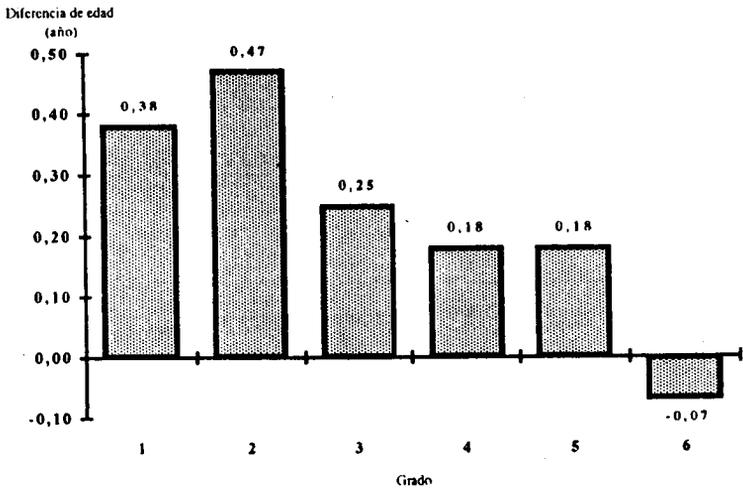
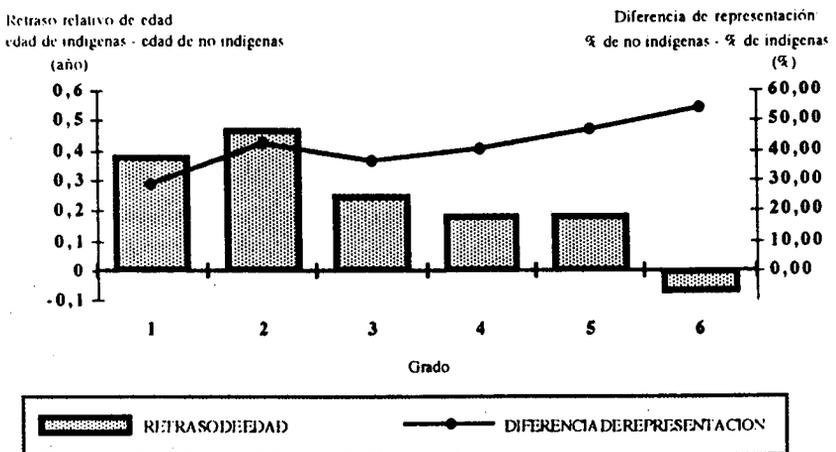


Gráfico IV-20. Retraso relativo de edad de indígenas y diferencia de representación con los no indígenas por grado



Conclusiones

Viendo en conjunto la problemática del éxito escolar, determinado tanto por los resultados en las pruebas de conocimiento como en los promedios de edad, resaltan las siguientes conclusiones:

1) El nivel general de éxito escolar en la muestra puede ser considerado bajo; fenómeno que es probablemente común al conjunto de escuelas urbanas de los sectores de pobreza, y que está relacionado con el medio social, económico y cultural en el cual están inmersas las escuelas, así como con la calidad y eficiencia de la educación que éstas proporcionan. Lo sugiere el hecho de que, los resultados de las pruebas sean bajos en conjunto y tiendan a fluctuar, globalmente, por escuela. Lo sugiere también la importancia que tiene el retraso, en términos de edad del conjunto del alumnado en relación con la "normalidad", retraso que es siempre mayor a las diferencias de género y de etnia.

2) Existe además una diferencia significativa de éxito entre las grandes urbes (Quito y Guayaquil) y las ciudades intermedias (Riobamba y Machala), que tiende a favorecer a las segundas. Esto se evidencia tanto a través de los resultados de las pruebas, que son netamente más altos en Riobamba y Machala, como en los promedios de edad del alumnado indígena, que muestran la prevalencia de un mayor retraso en Quito y Guayaquil.

3) Todo esto no implica que la diferencia de éxito escolar entre indígenas y no indígenas sea insignificante. En realidad, los no indígenas aventajan a los indígenas tanto en las pruebas como en los promedios de edad, esto casi en todas las escuelas de la muestra. Entonces, no se trata de una diferencia localizada sino generalizada. Además, si bien la amplitud de esa diferencia

de éxito puede aparecer relativamente pequeña, uno no debe perder de vista que aquí, la comparación no se hace con el conjunto de los no indígenas del país, sino con los miembros de los estratos sociales más dominados y desfavorecidos; lo cual significa que, de acuerdo con los datos presentados, los niños y niñas indígenas de las escuelas urbanas de los barrios pobres constituirían, tendencialmente, alumnos con un nivel menor de éxito escolar, esto dentro de un alumnado que es, conjuntamente, poco exitoso. Sus probabilidades objetivas de éxito escolar sufren, entonces, una doble presión negativa, por su situación de pobreza, compartida con los demás alumnos de las escuelas a las cuales acuden, y por su condición específica de indígena.

4) Por último, como para seguir en el mismo sentido, sobresale la situación desfavorable de la única escuela bilingüe de la muestra, la cual tiene el segundo peor resultado en las pruebas así como el promedio de edad más alto.

Conclusión

Ya hemos terminado de describir, en forma exploratoria, la situación de los niños indígenas dentro de las escuelas urbanas. Hemos empezado nuestro recorrido viendo cuáles son algunas de sus ventajas y desventajas relativas, tanto en cuanto a su medio familiar y social, como a sus capacidades particulares y problemas de aprendizaje. Hemos visto luego, qué posición social ocupan dentro de la escuela, posición identificada gracias a un análisis de la imagen que tienen de sí mismos, de sus aspiraciones sociales, de la percepción que tienen los demás de ellos, así como del tipo de trato que reciben en la escuela de parte de los docentes y del alumnado no indígena. Después, hemos analizado el estado en el cual se encuentra el idioma quichua, tanto en cuanto a su relación con el castellano, como al nivel de competencia lingüística del alumnado indígena. Por fin, acabamos

de ver cuál es su nivel de éxito escolar relativo, a través de los resultados de unas pruebas de conocimiento, y de datos relativos a los promedios de edad. Nos falta ahora, proponer una visión holística de la situación descrita, dentro de la perspectiva de facilitar la formulación de correctivos, que sean a la vez realistas así como eficientes y eficaces, para lo cual, nos preguntaremos hasta qué punto dicha situación es problemática, y hasta qué punto se vislumbran perspectivas de mejora.

Creemos que los niños y niñas indígenas dentro de las escuelas urbanas de bajos ingresos enfrentan una realidad que les perjudica, y que difícilmente puede tener solución simple e inmediata. Esto por los siguientes motivos:

- La relación que existe entre la escuela y el alumnado indígena desemboca en una forma de rechazo de lo indígena, rechazo que puede operar, directa y explícitamente a través de un sistema de desvalorización y discriminación, o indirecta e implícitamente, a través de un desconocimiento de la indianidad; es decir, una aparente indiferencia a las diferencias étnicas. En ambos casos, el resultado, bajo un cierto punto de vista, llega a lo mismo: la negación de lo propiamente indígena. Y, tal fenómeno no es sino una de las formas posibles de lo que llamamos la «exclusión social».
- La escuela urbana no ayuda al niño indígena para sobrepasar el conflicto de identidad, que muchos de ellos atraviezan, y que se origina en la no coincidencia, entre aquella identidad heredada de sus padres y la nueva identidad que se va forjando en su medio de vida. Al tender hacia la exclusión de lo indígena, la acción cultural de la escuela favorece la desestructuración y desculturación, sin dejar mucho espacio para que se haga una reestructuración y

reinterpretación cultural. Es decir, una reconstrucción a partir de su propia cultura que, siendo negada, no puede expresarse abiertamente, condición esencial para que se recree como totalidad orgánica en el contexto urbano. La consecuencia de esto, a mediano plazo, si no es el etnocidio puro, será por lo menos una presión hacia la descalificación del paradigma cultural indígena; el cual quizá sobrevivirá, de alguna manera, en la urbe, pero tendrá tendencia a convertirse en una cultura truncada o lumpencultura y, eventualmente, quedará como tantos vestigios del pasado.

- El alumnado indígena enfrenta un problema generalizado de falta de éxito escolar, aunque los datos presentados sugieren que, la diferencia de éxito que les separa de los alumnos no indígenas de las escuelas de la muestra, es pequeña. Entonces, un menor éxito escolar relativo que es extendido pero no tan marcado. La explicación de esto podría ser que, tal como lo mencionamos en el marco conceptual, los niños indígenas -del estudio- pertenecen a lo que Ogbu (1982 y 1987) llamó una «minoría involuntaria» con un estatuto social de «cuasi-casta», pero que su permanencia en la urbe es fruto de un proceso migratorio más o menos voluntario, con todo el deseo de integración y éxito que ésto implica.
- Los niños que están al centro de esta investigación, además de ser indios, pertenecen al medio social urbano de bajos ingresos. Esto implica una serie de problemas adicionales y da un tinte particular a lo dicho. Además de los problemas socio-culturales vinculados con su origen indígena, esos niños deben enfrentar todo lo relativo a su medio de pobreza: condiciones materiales de existencia por lo general precarias, violencia generalizada, mala calidad e

ineficiencia de la educación ofrecida en las escuelas, etc. Por otra parte, su situación social toma una dimensión particular. Así, la discriminación de la cual son objeto no tiene virtualmente el efecto de dificultarles el acceso a las mejores posiciones sociales, sino de reducir la posibilidad de movilidad social ascendente, hacia posiciones que se sitúan en los últimos escalones de la jerarquía social. De igual manera, el éxito escolar inferior que tienen no es en relación a los mejores alumnos del país, sino en comparación a alumnos, quienes probablemente tienen los mayores problemas educativos. En este sentido, el drama social que se ha descrito es esencialmente un drama entre pobres. Para entenderlo, es necesario repensarlo dentro del conjunto de la estructura social.

Por tan compleja y tan difícil que parezca la situación vivida por los alumnos indígenas de las escuelas urbanas, situadas en zonas de bajos ingresos, se vislumbran algunas perspectivas de mejora, ya que:

- No todos los niños indígenas aceptan dócilmente su situación, ni todos los niños no indígenas y docentes están de acuerdo con dicha situación. Hay desacuerdos, hay reacciones adversas, lo cual significa que existe una base sobre la cual puede plantearse un proceso de cambio.
- El nivel de autovaloración de los niños indígenas es relativamente bueno, lo cual significa que no han interiorizado toda la desvalorización de la cual son objeto. Además, desde el punto de vista lingüístico, por lo general siguen siendo competentes en el idioma quichua, con el cual todavía se identifican como indígenas.

- Los niños indígenas poseen una serie de características propias, susceptibles de tener un impacto educativo positivo. Por ejemplo:
 - sus familias son más cohesionadas;
 - son biculturales y muchos de ellos son bilingües;
 - tienen propensión hacia el comercio, lo cual les ayuda en matemáticas;
 - tienen facilidad para el dibujo.
- Los alumnos indígenas, al igual que los demás alumnos, en general quieren a su escuela.
- Ciertos docentes han demostrado en su práctica, que es posible aplicar una pedagogía creativa en un medio de pobreza generalizada.

Ahora, el desafío que queda por delante es enorme. Consiste, en esencia, en ejecutar estrategias que, partiendo de las potencialidades existentes, busquen un cambio de la situación observada, con toda la dificultad y complejidad que eso implica. Para que ese cambio no quede en palabras y sea verdadero, deberá, a la vez, hacerse dentro de un proceso a mediano plazo que no tema ejecutar las rupturas que sean necesarias. Al respecto, quizá lo más difícil de enfrentar serán los diversos intereses sociales contrarios que están en juego.

V RECOMENDACIONES

Estrategia principal: la educación intercultural

La presente investigación ha mostrado, que los problemas vividos por los niños y niñas indígenas, responden a una situación a la vez compleja y global, de la cual se desprenden algunos grandes objetivos prioritarios de cambio. Estos son los siguientes:

- 1) Romper la exclusión social de la cual son objeto los indígenas dentro de la escuela, generando percepciones más positivas de la indianidad y procurando mejorar las relaciones inter-étnicas.
- 2) Incrementar el nivel de éxito escolar del alumnado indígena, a través de prácticas socio-culturales y pedagógicas orientadas en este sentido.
- 3) Legitimar la identidad indígena del niño, propiciando en el seno de la escuela la expresión y desarrollo de la diversidad cultural.

El cambio que está aquí en juego, exige una acción global y persistente a nivel del sistema educativo. Sería, en efecto, iluso-

rio pretender alcanzar los objetivos propuestos, a través de medidas aisladas o de programas puntuales. Sería también un engaño, pensar lograrlo a partir de un enfoque negativo, basado principalmente en acciones coercitivas contra la discriminación étnica. Dichos objetivos implican un cambio muy profundo, de orden cultural, que no puede lograrse sino mediante una estrategia positiva y coherente, que posea una visión de conjunto y que actúe a todo nivel, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el aula de clase, hasta la producción de materiales educativos y la formación docente. Y, a nuestro juicio, la mejor estrategia viable para lograr estos objetivos, es la implantación, en el conjunto de escuelas urbanas de una educación intercultural; es decir, una educación que plantee la tolerancia y el pluralismo cultural como premisa a su funcionamiento.¹

Al referirnos a una estrategia tal, no decimos que se debe definir *a priori* y con precisión el conjunto de acciones a tomar, ni tampoco que se debe actuar en todos los componentes del sistema educativo de la misma manera, de acuerdo con un modelo único y preestablecido impuesto desde el centro hacia la periferia. Al contrario, como veremos, la estrategia a la cual aludimos es sistémica, abierta y surge desde las experiencias locales. Entonces, no nos toca a nosotros ni a cualquier otra instancia central, determinar exactamente -a través de un marco conceptual

1 Vale recordar, que el «Acuerdo Nacional para la Transformación Educativa», firmado en abril de 1992, durante la Conferencia Nacional Educación Siglo XXI, por los representantes de todas las fuerzas vivas del país, estipula expresamente en su cláusula octava, que se va a orientar la educación "(...) *reflejando en el sistema educativo el reconocimiento, valoración y comunicación de la diversidad cultural, en sus múltiples manifestaciones.*" (MEC et al. 1992^b: 4)

detallado y de un plan incluyendo una serie de etapas a seguir—cuál va a ser la propuesta educativa y qué acciones específicas se van a emprender. Dentro de esta perspectiva, nos parece importante sugerir, primeramente, algunos lineamientos generales sobre el contenido de la estrategia, es decir, el tipo de educación intercultural al cual nos referimos; luego sobre la manera de implementarla, es decir, la metodología para efectuar el cambio deseado; y finalmente, sobre el rol fundamental que juega la investigación.

Tipo de educación intercultural

Cuando se habla de educación intercultural en el Ecuador, se hace usualmente referencia a la educación «indígena», es decir, a la educación dispensada a los sectores sociales mayoritariamente indígenas, en general, orientada hacia zonas rurales y concebida dentro de la modalidad «bilingüe»². La presente investigación, al referirse a los indígenas de las urbes, topa una realidad distinta, la de los grupos étnicos indígenas minoritarios, surgidos en gran parte sobre la base de los procesos de migración campo-ciudad.

Dentro de tal contexto, la educación intercultural no constituiría una educación dirigida exclusivamente a los sectores indígenas, sino al conjunto de alumnado, tanto indígena como no indígena, de las escuelas urbanas. En otras palabras, se trataría de implantar esta nueva perspectiva de educación en el sistema educativo en general. En cuanto a la modalidad bilingüe, sin excluirla, no constituye el eje de la propuesta, sino una de las di-

2 Existe una abundante literatura al respecto. Ver, entre otras, algunas de las referencias recientes: Chiodi (1990), De La Torre (1992), Gleich (1989), IDRC y CAAP (1991), Moya (1992) y Torres ed. (1992).

versas alternativas posibles dentro de la perspectiva intercultural.

Algo medular en la educación intercultural, que es susceptible de trascender toda la propuesta, es la manera de conceptualizar la relación con la cultura. No hay que perder nunca de vista un hecho en apariencia obvio; a saber, que la interculturalidad implica intrínsecamente una relación entre culturas. He aquí una evidencia que puede ser engañosa, ya que si no se la define correctamente, es susceptible de conducirnos por caminos muy alejados, hasta opuestos.

Así, la inserción, dentro del sistema educativo, de elementos provenientes de las culturas indígenas puede ser concebida como una forma suave de lograr asimilarles dentro de la llamada «cultura nacional», algo así como el *melting-pot* estadounidense. Esto desembocaría en una forma sutil de aculturación y significaría, a mediano o largo plazo, la desaparición de las culturas indígenas. No es lo que deseamos propiciar a través de la interculturalidad ya que, al contrario, partimos del supuesto de que el Ecuador es un país pluricultural, donde todas las culturas comparten el mismo derecho para expresarse, reproducirse y desarrollarse. Entonces, al favorecer las relaciones entre las culturas dentro del sistema educativo, buscamos adecuar la educación nacional a la realidad socio-cultural del país, fomentando la comprensión y el respeto entre individuos y grupos culturalmente diferentes.

Al hacer esto, no nos situamos, por lo tanto, dentro de un enfoque inspirado por un relativismo cultural absoluto; en el sentido de que no pensamos que la tolerancia cultural, implique que cada uno se encierre en su cultura y que, con el pretexto del derecho a la diferencia, se legitime cualquier práctica, desde el alcoholismo hasta la violencia contra la mujer y el niño. Pen-

samos que el respeto intercultural, no impide que haya una verdadera comunicación entre agentes representantes de diferentes culturas; comunicación, donde las comparaciones son no solamente inevitables sino esenciales, para que cada una de las culturas siga evolucionando, pero una evolución que por supuesto no se hace en un sentido único, a partir de un solo paradigma.

Creemos, como lo dijo Todorov (1986:17), que es necesario propiciar la «transvaloración»³; es decir, la mirada crítica hacia su propia cultura gracias al contacto con otras culturas:

Al contrario de la metáfora tendenciosa del arraigo y del desarraigo, uno dirá que el hombre no es una planta, eso es su privilegio; y así como el desarrollo de un individuo (de un niño) consiste en pasar de un estado, en el cual el mundo no existe sino dentro y para el sujeto hacia otro estado, en el cual el sujeto existe dentro del mundo, el desarrollo «cultural» consiste en una práctica de la transvaloración.⁴

Para nosotros, todo esto significa que la educación intercultural debería estar enfocada hacia el pluralismo y la tolerancia, encaminada de tal manera, que cada alumno tenga la oportunidad de expresar libremente su cultura, que tome conciencia del hecho de que es parte de una cultura particular, profundizando el conocimiento de ésta; que conozca otras culturas, entre éstas, las indígenas y, al mismo tiempo, tenga la posibilidad de establecer comparaciones y confrontar puntos de vista divergentes, frente a los asuntos culturales. Dentro de este proceso edu-

3 Originalmente, este concepto corresponde al término inglés «transvaluation» que fué introducido por Northrop Frye (Todorov 1986: 17).

4 Traducción libre del francés.

cativo, nos parece importante que no se ponga demasiado énfasis en la identificación de las innegables diferencias, y que se trate de desembocar en las, igualmente innegables, convergencias, que son una condición esencial para el entendimiento cultural. Y una forma de lograrlo es, como lo propuso Todorov (id.: 18), profundizando las particularidades hasta llegar a lo universal.

Ahora, como para precisar un poco más el sentido de nuestra propuesta, presentaremos lo que consideramos son las líneas directrices más importantes, desde un punto de vista estratégico. Son las siguientes⁵:

- 1 La educación intercultural no debe ser un tema particular o una materia adicional de estudio dentro de los programas educativos, sino que debe cruzar el conjunto de materias y temas del currículum.
- 2 El estudio de las lenguas indígenas (especialmente el quechua), sea como lengua materna o sea como segunda lengua, debe ser incorporado en el currículum.
- 3 En general, se debe, igualmente, propiciar que los niños indígenas utilicen frecuentemente entre ellos su idioma materno, en actividades de aprendizaje.
- 4 Considerando que el desarrollo de la tolerancia está íntimamente vinculado con la capacidad de relativizar las co-

5 Se inspiran, por una parte, en los resultados específicos de la investigación y, por otra parte, en ciertos conocimientos acumulados a través de diferentes experiencias e investigaciones en torno a la educación intercultural; que vale la pena recordar es llamada «educación multicultural» en las corrientes de pensamiento anglosajonas: Referimos el lector, entre otras fuentes, a Cummins (1988), Lynch (1986) y Ouellet (1991).

sas, es imprescindible dejar de presentar los contenidos educativos como tantas verdades acabadas. Para ello, es preciso mostrar que existen diferentes puntos de vista sobre una misma cosa, incluso en las mal llamadas «ciencias exactas», y también fomentar la expresión y discusión por parte de los alumnos, de diferentes interpretaciones sobre una misma problemática.

- 5 Todo lo relativo a los derechos humanos en general y los derechos del niño en particular, debería ser parte íntegra de los temas de aprendizaje.
- 6 Si bien la interculturalidad ha de fundamentarse, primeramente, en la diversidad cultural presente a nivel local y nacional, debe también tomar en cuenta la realidad internacional y mundial.
- 7 La interculturalidad no debe restringirse al campo cognoscitivo y, dentro de éste, a la difusión de información. Es recomendable propiciar experiencias existenciales, a través de contactos reales con otras culturas, por ejemplo mediante intercambios o pasantías.
- 8 Siguiendo en este mismo sentido, aparece de suma importancia diversificar las actividades educativas, con el fin de englobar la gama más amplia de estilos de aprendizaje y de enseñanza, los cuales están, de alguna manera, relacionados con la cultura y son susceptibles de influir en el éxito escolar.
- 9 Para favorecer el éxito escolar de todos los grupos culturales, es también necesario introducir nuevos medios de evaluación que sean a la vez creativos y variados.

- 10 Más específicamente, para fomentar el éxito escolar del alumnado indígena, se aconseja en las actividades, temas de aprendizaje y ejemplos utilizados, poner mayor énfasis en los aspectos en los cuales el alumnado ha demostrado poseer ciertas ventajas comparativas, como por ejemplo el dibujo y todo lo relativo al pequeño comercio, sea para las operaciones matemáticas, o como medio paradigmático de referencia en los diversos contenidos educativos.
- 11 Es también esencial, que la interculturalidad se refleje en las actividades sociales organizadas en la escuela y que, entre otras cosas, se celebren las fechas indígenas más importantes y se realicen aulas abiertas interculturales.
- 12 El servicio de apoyo sicopedagógico, que se ofrece al alumno que tiene problemas educativos, debe incluir, dentro de sus herramientas de trabajo, estrategias adaptadas a la realidad vivida por el alumnado indígena, tanto en relación a su especificidad cultural, como a los conflictos que enfrenta dentro de la escuela.
- 13 Es esencial fomentar una mayor participación de las familias y organizaciones indígenas dentro de la escuela.

Todas las líneas directrices aquí mencionadas están dedicadas al conjunto de escuelas urbanas, sean éstas «hispanas» o «bilingües». Dentro de este contexto, sería aconsejable fortalecer las escuelas bilingües existentes que son, sin lugar a dudas, un modelo interesante y válido de educación intercultural. Incluso se podría pensar que, para el futuro, se vaya conformando una red de escuelas bilingües urbanas, lo cual implicaría una paulatina ampliación del modelo. Esto, evidentemente, en la medida en que exista una demanda -parece posible tanto en

Riobamba como en Machala- y que se pueda asegurar una buena calidad de educación.

Una condición indispensable para que la educación intercultural, tal como la hemos definido en sus grandes rasgos, pueda concretizarse en la práctica, es disponer de un recurso humano calificado. Por ello, la formación y capacitación docentes deben ser vistos como una prioridad.

Se debe procurar, entre otras cosas, que los profesores alcancen una mejor comprensión y comunicación intercultural, lo cual, como lo mencionó Ouellet (1991: 58), exige no solamente una formación en sociología y antropología, sino también, tener la oportunidad de establecer un contacto profundo con, por lo menos, una cultura diferente de la suya; en este caso con alguna de las culturas indígenas del país. Se buscaría así provocar una reflexión crítica sobre la cultura, reflexión encaminada hacia tres estrategias cognoscitivas distintas:

(...) una estrategia de comprensión con una intención auto-interpretativa, en la cual se quiere comprender desde adentro el universo de significaciones de los miembros de una sociedad,

una estrategia de hétero-interpretación científica e histórica, en la cual se apunta hacia una explicación racional de la diversas manifestaciones de una cultura, adoptando el punto de vista transcultural de una materia científica o histórica,

una estrategia de relativización crítica, en la cual se considera su visión del mundo, sus formas de comprender o ciertas prácticas de su sociedad, sea en relación con alguna cosa análoga en una sociedad ajena -que les hace ver como fenómenos que no pueden pretender una originalidad absoluta- sea en relación con un

contexto más amplio -que les hace aparecer como singulares, no generalizables universalmente-. (id.: 59)⁶

Adicionalmente, a parte de esta formación cultural, nos parece importante señalar dos elementos más puntuales acerca de los docentes. Primeramente, que tal como lo sugirió Cummins (1988: 138), el mejoramiento del éxito escolar del alumnao indígena exigiría, de parte del profesor, un cambio de enfoque en el diagnóstico de las dificultades académicas, dejando de centrar los problemas en el alumno, y poniendo el énfasis en las interacciones del medio escolar. En segundo lugar, los resultados de la investigación muestran el interés que tendría para los profesores, especialmente los que dan clases en los primeros grados, una formación lingüística en el idioma quichua⁷, suficiente como para entender mejor lo que significa, para los alumnos de lengua materna quichua, el aprendizaje del castellano y de la escritura de aquel idioma.

En suma, el tipo de educación intercultural, que se propone implantar en el sistema educativo nacional, tendería hacia la revalorización de las culturas indígenas, en la actualidad marginadas; esto, dentro de una perspectiva abierta para toda la diversidad cultural, así como para el diálogo entre los agentes de esas culturas y dentro de un enfoque que cultive el pluralismo y la tolerancia sin, por lo tanto, caer en el relativismo puro⁸.

6 Traducción libre del francés.

7 Lo cual no implica aprender a hablar quichua, sino conocer las características lingüísticas de ese idioma, para poder diagnosticar y solucionar las dificultades de los alumnos cuyo idioma materno es el quichua.

8 La presente investigación se centra en el asunto indígena. Por ello hemos puesto el énfasis en las culturas indígenas. Por otra parte, estamos muy conscientes del hecho, que un enfoque intercultural debería incluir otras culturas, en especial las culturas negras y montubias.

Metodología para el cambio

Habiendo definido cuál es el enfoque general del tipo de educación intercultural que proponemos, nos falta ahora precisar el cómo, es decir, la manera de lograr el cambio buscado. En cuanto a la propuesta educativa específica y a la estrategia detallada, dentro de nuestro modelo de cambio, éstas no se definen de antemano, sino que deben surgir en medio de procesos centrados en las necesidades sentidas en la base, es decir, en la escuela. Lo que sí debemos tener mentalmente claro es la metodología de cambio planificado⁹.

Al respecto, el modelo que privilegiamos es sistémico y abierto. Hemos optado por tal perspectiva, ya que opinamos que la mayoría de los modelos cerrados y cibernéticos, por más bellos que sean en el papel, resultan ser en la práctica inoperantes a diversos grados; dependiendo de la suerte o habilidad que se ha tenido para prever todas las etapas, tareas y operaciones necesarias para alcanzar un fin determinado. Esto en relación con una realidad que es intrínsecamente inagotable y muchas veces imprevisible, especialmente en sus aspectos sociales.

Es así como proponemos, que se parta de la identificación de los principales procesos involucrados alrededor del proceso que es central en nuestro propósito; a saber, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un ejemplo de lo que ésto puede significar, está esquematizado en el cuadro V-1. Aquí, efectivamente, todo

9 Para elaborar nuestra metodología nos hemos inspirado especialmente en distintos modelos sistémicos de cambio planificado en educación, presentados por Savoie-Zajc (1993: 165-206); es decir, los modelos desarrollados por los siguientes autores: Havelock, Baldridge, Berman y McLaughlin, Checkland, Bholá así como Fullan.

gira en torno al proceso central, que no es sino la forma dinámica de lograr la enculturación o socialización de la juventud, la cual, se supone, constituye la razón de ser de la escuela.

En aquel esquema, además de los conocidos procesos de formación y capacitación docentes, producción de materiales educativos, y participación comunitaria -que deben ser potenciados-, hemos incluido el proceso de legitimación jurídico-política, -las leyes, acuerdos, reglamentos y consignas vinculadas con la marcha del sistema educativo-, particularmente útil para la institucionalización de los cambios, así como también el sistema de facilitación y control, sin el cual no habría cohesión y no se podría pretender un cambio global.

Una vez que se ha identificado los procesos, hace falta determinar las instancias que soportan esos procesos y establecer redes entre dichas instancias. Si bien hay flujos y relaciones entre los procesos, éstos pasan a través de las redes que existen entre las instancias. Así, el flujo de necesidades que va desde el proceso de enseñanza-aprendizaje hasta el sistema de facilitación y control, en la realidad pasará, por ejemplo, mediante una red que une un grado particular con su escuela y su escuela con el CEM, y éste con la unidad técnica (transitoria) de EB/PRODEC o con una Comisión de Mejoramiento de la Calidad de la Educación, tal como está previsto en el modelo de implantación de los CEM (Rivera 1992: 15). Cabe añadir, que todo el flujo de necesidades, va desde el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia los procesos de apoyo, menos en el caso de la legitimación jurídico-política, que a nuestro criterio, necesita el aval de una instancia más general y cercana al poder de decisión, dentro de la jerarquía del sistema educativo.

En su esencia, el modelo de cambio consiste en un conjunto de instancias vinculadas, a través de redes que generan

procesos, para favorecer el cambio hacia una educación intercultural. El modelo contempla, ciertamente, algunas líneas directrices comunes, pero los productos, en términos tanto de propuestas educativas como de estrategias concretas, dependen de las dinámicas que se generan y, teóricamente, pueden ser muy variadas. Es entonces suficientemente flexible como para adaptarse a las necesidades regionales y locales. Es más, considera que la base del cambio es lo que ocurre en la escuela, que es donde han de ser elaboradas las propuestas educativas. Para ello, es indispensable no solamente consultar a los alumnos, sino también promover las organizaciones estudiantiles, como para que dispongan de una instancia propia.

Creemos que el cambio que se está buscando, ya que pretende llegar hasta las culturas de las diferentes instancias e implica el desarrollo de nuevos *habitus*,¹⁰ no se logrará institucionalizarlo a corto plazo. Además, es necesario que una vez lograda la voluntad política, se realice un debate con las diferentes instancias involucradas en el cambio: organismos gubernamentales, no-gubernamentales e internacionales, gremios profesionales, organizaciones indígenas, etc. Tal debate debería desembocar en algunos acuerdos mínimos en base a los cuales se iniciaría el trabajo.

La participación de los indígenas dentro de este proceso de cambio es algo fundamental. Así, al contar con toda la asistencia técnica que esto requiera, se debería conformar un equipo interétnico, cuya primera tarea sea de proceder a la elaboración de un plan de acción, quizá quinquenal, que debería pre-

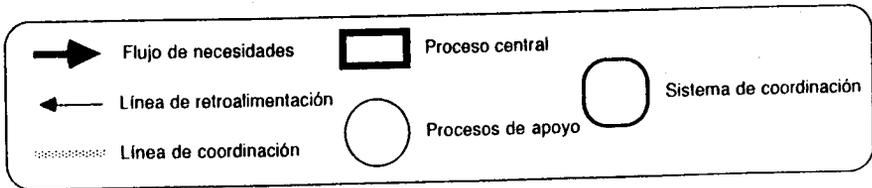
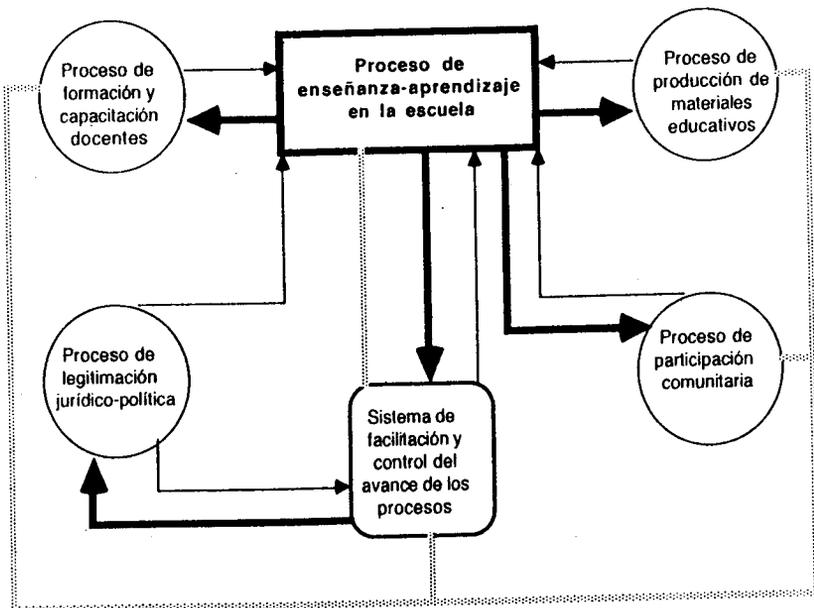
10 Es decir, una propensión interiorizada para actuar de cierta manera en una situación determinada (Bourdieu 1980: 87-109).

ver una fase inicial experimental de una duración de alrededor de dos años. Y, aprovechando la dinámica de cambio generada por la ejecución de la estrategia de los CEM, se podría seleccionar dos CEM, el uno en Quito, el otro en Guayaquil¹¹, donde se empezaría el proceso de introducción de una educación intercultural, siendo la primera acción, probablemente, una de motivación-preparación que tome en cuenta las inevitables resistencias iniciales de los diferentes actores implicados¹². La idea es que las propuestas educativas interculturales nazcan desde el CEM y que, allí, se saque un máximo de conocimientos sobre la experiencia. Y, previsiblemente, en todo ésto, la investigación jugaría un rol clave.

11 En el caso de Guayaquil, se podría vincular las escuelas del centro (Turquío) donde se concentra el alumnado indígena, a la estrategia CEM.

12 Al respecto, hay que considerar el hecho de que la escuela urbana es esencialmente manejada por maestros mestizos, y por lo tanto, miembros de la etnia dominante, para quienes el asunto indígena tiene muchas oportunidades de no ser visto como una prioridad. Ésta es la impresión que tuvimos a raíz de las diversas consultas que efectuamos en el curso de la formulación de las presentes recomendaciones. Igualmente, habría que añadir que, después de tantos años de negación, es de prever, que muchos niños y padres de familia indígenas se resistirán a manifestar abiertamente su cultura, especialmente en cuanto al idioma.

Cuadro V-1. Principales procesos involucrados en nuestro modelo de cambio planificado



Investigación

La investigación constituye para nosotros una actividad de suma importancia, que trasciende todo el funcionamiento de la educación intercultural; es decir, el conjunto de instancias y procesos involucrados. Al afirmar esto, no queremos decir que la investigación representa, dentro del presupuesto, un rubro fuerte en términos de gasto. En realidad, si bien implica desembolsos relativamente modestos, su importancia radica en la función neurálgica que cumple, que es una guía para la acción. En efecto, la investigación es la que permite saber, más o menos precisamente, dónde estamos, si hemos caminado bien y hacia dónde podemos ir. En definitiva, es algo así como la linterna que nos permite avanzar dentro de una realidad, que de otra forma quedaría en la penumbra.

A nuestro criterio, para llevar adelante un buen programa de investigación para la educación intercultural, igual que para la investigación educativa, en general, existe un requisito fundamental, que en la actualidad no puede satisfacerse. Nos referimos a la disponibilidad de datos estadísticos confiables sobre el sistema educativo nacional y cada uno de sus componentes. Vale la pena recordar aquí que dicho vacío ha afectado de manera significativa el curso del presente estudio¹³.

Por otra parte, creemos que las investigaciones interculturales deberían desempeñarse en dos áreas prioritarias:

1) *Diagnóstico y evaluación*: Se trata de realizar distintos estudios, cuyo propósito es indagar la realidad existente, tanto la

13 En especial, han faltado datos confiables sobre ausencias, abandono y repitencia.

realidad educativa como la realidad socio-cultural. La presente investigación entra dentro de esta área que incluye, en general, un sinnúmero de temas vinculados con la familia, el barrio, las prácticas didácticas, los materiales educativos -la evaluación tanto de los productos como de sus formas de integración dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje-, así como también los sistemas administrativos utilizados.

2) *Prospectiva pedagógica*: Lo que se busca en esta área, es el desarrollo de fórmulas pedagógicas novedosas, es decir, nuevos tipos tanto de materiales como de prácticas didácticas, poniendo un énfasis particular en la experimentación en la base y en la evaluación de las nuevas tecnologías.

Ahora, para dinamizar la investigación intercultural, tres mecanismos nos parecen particularmente idóneos:

1) *Documentación*: Con el fin de ahorrar recursos y no duplicar esfuerzos, es indispensable conocer con precisión las distintas investigaciones que se han realizado recientemente y que se están llevando a cabo en el país. Es también útil estar al tanto de lo que se hace en América Latina y el mundo. Para tener una idea de la situación imperante en el país, quizá será necesario hacer inicialmente una clasificación de las diversas investigaciones hechas y un listado de las instituciones y organismos que hacen investigación sobre los temas que nos interesan, para luego hacer la adquisición de algunos documentos, únicamente los más importantes. En el ámbito internacional, hay que aprovechar lo que existe en ciertos organismos multilaterales como la UNESCO; hay que utilizar los numerosos contactos que existen con instituciones de otros países, especialmente latinoamericanos, y hay que suscribirse a algunas revistas científicas, que es donde se encuentra la información más actualizada.

2) *Investigación aplicada*: En la perspectiva nuestra, de implantación y gestión de la educación intercultural, la investigación no responde a un interés puramente especulativo y tampoco constituye un fin en sí. Se trata esencialmente de un tipo de investigación que oriente la toma de decisiones sobre asuntos relacionados, por ejemplo con la tecnología, psicología, sociología o antropología educativa. No es cuestión, a través de la investigación, de agotar la realidad, sino de apoyar las acciones que se emprenden en las escuelas. Por todo ello, nos referimos a la investigación de tipo «aplicada». En cuanto a la investigación de tipo «fundamental» -de las ciencias cognoscitivas, psicología genética, antropología cultural, etc.-, si bien debemos tenerla en cuenta en el proceso de documentación, no toca a las instancias ejecutoras de la educación intercultural, realizarla o fomentarla.

3) *Investigación-acción-formación*: Ésta surge de dos exigencias:

- permitir a los principales actores sociales involucrados directamente en la educación de los niños -directores, profesores, padres de familia, dirigentes comunitarios, etc.- hacer, en base a su valiosa experiencia, una contribución, sobre todo en el diagnóstico de la situación (y su actualización permanente);
- contribuir a la formación de esos actores sociales que actúan en la base, facilitando el regreso hacia ellos, de la información generada por el mismo proceso de investigación-acción y proveniente también de ciertos documentos e investigaciones aplicadas.

Lo que se propone, es que cada CEM tenga la posibilidad de definir su propia estrategia de investigación-acción-forma-

ción en educación intercultural¹⁴, teniendo siempre en mente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Deberá, entre las cosas más importantes, definir:

- los límites del proceso de investigación-acción,
- los mecanismos de participación de los diferentes actores sociales,
- los procedimientos para el procesamiento de la información recolectada,
- las actividades educativas para el regreso de la información hacia los actores.

Por último, creemos que la operacionalización de toda esta propuesta de investigación exige, por lo menos, en un principio, la presencia de una unidad técnica pequeña y ágil, de 3 o 4 profesionales dedicados enteramente a esas tareas. No nos parece deseable que esté a cargo de una unidad grande de investigación que hace, entre otras cosas, investigación intercultural. En este caso, se teme que el esfuerzo se diluya y que no haya la suficiente cohesión y consistencia como para llevar a cabo la propuesta. Además, la unidad técnica a la cual aludimos no sería tanto una unidad de ejecución de investigaciones -aunque no este excluido que realice ciertos estudios-, sino más bien una unidad de gestión del proceso investigativo, recurriendo para ello, a

14 Al respecto, es interesante notar, que al plantear que cada CEM elabore su propuesta educativa y al incluir una serie de consultas y encuestas, el modelo de implementación de los CEM (Rivera 1992) tiene una cierta afinidad con el paradigma de investigación-acción que estamos proponiendo aquí.

diversas modalidades administrativas, tales como convenios con organismos de investigación, subcontratación de ONGs, contratación de investigadores y también estímulos para la investigación. En esta última modalidad, se podría pensar en crear becas para jóvenes investigadores, que hacen tesis sobre temas de interés.

En lo que concierne al financiamiento de la investigación intercultural, si bien un proyecto como el EB/PRODEC puede impulsar una línea de trabajo en este sentido, es imprescindible que el Ministerio de Educación y Cultura, las ONGs al igual que los organismos internacionales canalicen recursos hacia este tipo de investigación. Esto, a nuestro juicio, constituye una condición fundamental para que la investigación intercultural se consolide en el país.

Para terminar, he aquí algunas sugerencias de temas que, a la luz del presente estudio, presentan algún interés particular:

- Los estilos de aprendizaje de los alumnos de acuerdo con el sexo, ciudad y pertenencia étnica.
- Descripción y análisis de casos de éxito docente, en cuanto a educación activa y comunicación intercultural.
- El aprendizaje informal de los niños en la familia, barrio y trabajo.
- Estudio sociolingüístico sobre el universo vocabular del niño indígena bilingüe (diferenciando el tipo de bilingüismo) e hispanohablante.
- Estudio etnosicoeducativo sobre identidad y aprendizaje.

- Recopilación, sistematización y clasificación de elementos culturales de las diferentes etnias ecuatorianas (para generar nuevos contenidos educativos).
- Evaluación de la educación impartida en las escuelas bilingües urbanas.
- En fin, nos parece muy importante que se realice un estudio similar a éste en el medio rural, el cual evidentemente se sitúa fuera del ámbito de acción de EB/PRODEC.

Conclusión

Al tratar de idear una estrategia para mejorar la situación de los alumnos indígenas, dentro de las escuelas urbanas, encontramos dos grandes vías: adaptar al niño indígena a la realidad educativa existente o modificar la realidad educativa para adecuarla a las necesidades del niño indígena. Obviamente optamos por este segundo camino¹⁵, el cual permitiría eventualmente responder, no solamente a la situación específica del alumnado indígena, sino también a la realidad pluricultural del país. Dentro de este camino de la educación intercultural, nos enfrentamos a tres perspectivas principales: fomentar la asimilación de las culturas minoritarias dentro de la llamada «cultura nacional», propiciar el repliegue y aislamiento de cada grupo cultural, o favorecer, a la vez, el mantenimiento de la diversidad cultural y los vínculos entre las culturas. Es así como escogimos esta última perspectiva, definida en sus grandes rasgos y luego

15 Lo cual no impide que las familias y los niños tengan, si es necesario, que cambiar para mejorar las condiciones en las cuales se desarrolla el aprendizaje.

incluida en una metodología de cambio planificado; perspectiva a la cual se adjuntó también una propuesta para la investigación.

Para terminar, la realización del cambio hacia la educación intercultural, nos parece un desafío sumamente complejo que en el Ecuador deberá enfrentarse, en la práctica, con múltiples obstáculos y limitantes propios de un país del tercer mundo. Así, entre otras cosas, nos toparemos con dos hechos que pueden fácilmente transformarse en talón de Aquiles del cambio que queremos lograr. Nos referimos, por una parte, a la tradición muy centralista y verticalista del sistema educativo ecuatoriano -sobre lo cual el proyecto EB/PRODEC busca justamente incidir- y, por otra parte, a la baja remuneración del magisterio que, además de ser un factor de desmovilización, obliga a una parte de los docentes a acumular varios empleos, limitando, por lo tanto, su capacidad de proporcionar toda la cantidad y calidad de esfuerzo que se espera de ellos. Por otra parte, todo parece indicar que existe también, de parte del mismo magisterio, un interés real para mejorar la educación y una gran apertura para recibir capacitación.

Estrategias complementarias

Al apreciar las conclusiones de la presente investigación, una de las más críticas y urgentes a ser enfrentada es la que tiene que ver con la cultura escolar en la que están inmersos los niños y niñas indígenas. Específicamente, tres rasgos de esta cultura exigen cambios significativos y profundos. Son los siguientes:

- 1) Adecuar los contenidos educativos a la realidad en la que viven los niños urbanos, incorporando una pedagogía activa de planificación y seguimiento en la que participen todos los actores del proceso educativo.

- 2) Desterrar en forma definitiva la práctica de cualquier tipo de maltrato dentro de la escuela, como mecanismo de aprendizaje y de demandar o impedir conductas de los niños.
- 3) Incorporar a la acción educativa, un sistema de evaluación de logros y resultados, acorde con el desarrollo de habilidades y destrezas de los escolares, según el grupo de edad al que pertenezcan.

Al igual que las demás recomendaciones que plantea esta investigación, se trata de aportar hacia la construcción de una pedagogía activa y de no violencia, lo cual nos lleva, no a sugerir lo que se debe hacer, sino más bien a delinear los planteamientos generales a tenerse en cuenta, para que sean todos los actores vinculados al proceso educativo -niños, maestros, MEC, padres y comunidad- los que le vayan dando forma y siendo parte del cambio propuesto. Todas las experiencias de reforma educativa propuestas están destinadas a tener éxito, solo en la medida que garanticen la participación de todos los actores, desde su propia experiencia y su compromiso en los nuevos conocimientos, actitudes y prácticas esperadas. Es en este sentido que, al formular la presente recomendación, se ve conveniente que la estructura de los CEM la recoja, ya que lo que se plantea, requiere de procesos participativos de mediano y largo aliento, que pueden ser llevados a cabo por proyectos de las características del EB-PRODEC.

Cabe también aclarar, que esta recomendación no solo involucra a los niños y niñas indígenas, sino que, como parte que son del universo de escolares urbanos, y en el marco de la educación intercultural ya propuesta, incorpora también al conjunto de niños que viven en situaciones sociales y culturales simila-

res, y asisten a escuelas de los sectores urbanos populares del país, semejantes a los descritos al inicio de esta investigación.

La pedagogía activa y de no violencia

La pedagogía activa: contenidos y metodología

El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como núcleo activador a dos elementos importantes: los contenidos transmitidos a los niños y la forma de transmitirlos, dicho de otra manera, corresponden a los conocidos como currícula y metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Al encontrarse el MEC actualmente, en un proceso de reforma curricular, parece muy oportuno tener en cuenta tres fuentes de generación del currículo: los programas del MEC, las problemáticas locales y regionales que pueden ser incorporadas a través de los CEM y el saber popular, resultado de la participación de la comunidad en esta acción. La escuela debe disponer de un currículo básico lo suficientemente flexible, resultado no de un ejercicio exclusivamente "técnico"-como generalmente se lo ha considerado-, sino de un proceso de creación colectiva y de representación de los verdaderos intereses de niños y familias, que buscan en la educación una legítima posibilidad de mejoramiento y ascenso socio-económico. El currículo tiene que desterrar lo enciclopédico y ser eminentemente formativo y práctico; es decir, ser susceptible de ofrecer contenidos que ejerciten la capacidad de los niños, para adquirir las destrezas escolares básicas: leer, escribir y calcular. Solamente una buena base en esta fase de formación permitirá a los niños incorporarse posteriormente a cualquier tipo de capacitación ocupacional.

Una experiencia de reforma curricular desarrollada en el país, que debería ser aprovechada, constituye el llamado *currícu-*

lo comunitario, (Llanos V. 1991) elaborado al interior del proyecto "Atención a la marginalidad rural", AMER, entre 1986 y 1991 en 47 escuelas rurales de todo el país. Este currículo se basa en el cumplimiento de cuatro procesos: la investigación participativa; la educación comunitaria permanente; la organización y la participación comunitaria en la toma y ejecución de las decisiones, y la acción coordinada con las agencias de desarrollo que trabajan en la comunidad.

Otra experiencia que podría facilitar la reforma curricular es el uso de las *guías de aprendizaje*, utilizadas como elemento importante en la Escuela Nueva de Colombia, (Torres 1991), un proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación. Cada una de las guías tiene como componentes básicos, objetivos, actividades básicas un cuento, una actividad práctica y actividades libres. La lógica de estas guías es muy sencilla: si a los niños les gusta preguntar, "por qué" no permitirles que interroguen y, a la vez, hacerles preguntas que los lleven hacia el tema a tratarse. Y así como les apasionan las historietas, ¿por qué no transformar los contenidos de las materias en un agradable cuento o una sencilla aventura?

La metodología utilizada para el proceso de enseñanza-aprendizaje cobra especial importancia, ya que si no se logra hacer una buena reforma curricular, con la consiguiente reforma metodológica, poco o nada se habrá logrado. En este sentido, tanto las formas pedagógicas como los materiales didácticos utilizados deben ser motivo de consideración en la presente recomendación.

Las metodologías de enseñanza deben estar enfocadas hacia la identificación del niño como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje; son sus necesidades las que deben ser satisfechas y no las de los maestros. Los cambios deben empezar por la

preparación diaria que deben hacer los maestros de las clases, el acto de enseñar no puede seguir siendo objeto de la improvisación y de la realización de tareas para "llenar" el tiempo; las metodologías educativas activas conocidas ofrecen una gran cantidad de opciones motivadoras del aprendizaje.

A manera de ilustración, se puede citar como experiencia conocida y probada en este campo, la desarrollada por la ya mencionada Escuela Nueva de Colombia, que aunque surgió como propuesta de escuela rural está siendo aplicada a zonas populares urbanas, donde residen familias de bajos ingresos. La propuesta plantea la utilización de los llamados *rincones de trabajo, la biblioteca y todos los espacios* que comprende el entorno donde se ubica cada escuela.

Los rincones de trabajo son espacios donde los alumnos encuentran los materiales requeridos para la experimentación, la consulta, la observación, etc. Son materiales recolectados y organizados por los alumnos, maestros y padres de familia en el mismo medio donde se encuentra la escuela, por lo tanto son de fácil acceso y de bajo costo. Su función consiste en facilitar la exploración y construcción de conocimientos.

La biblioteca es el complemento de los rincones, en lo que respecta a la consulta de material escrito y gráfico de apoyo, para el aprendizaje. Está conformada con textos y material de lectura adecuado a la edad escolar de los niños. Los espacios fuera del aula, como los campos deportivos, la huerta, el jardín y demás instalaciones comunitarias y barriales, son incorporados a la vida activa de la escuela, la misma que en el caso urbano investigado tiende a desvincularse del barrio.

Los centros de apoyo psicopedagógico -contemplados como parte de cada CEM, para dar respuesta a las dificultades del

aprendizaje que muestren los niños-, tendrían que retomar la propuesta de los rincones de trabajo, biblioteca y espacios del entorno, como núcleo de su trabajo. Este recurso, que contará con un equipo interdisciplinario, también podría incorporar las posibilidades lúdicas, que ofrece el juego, para resolver los problemas de aprendizaje.

De manera especial, cabe señalar que las dificultades que muestran los niños indígenas en las escuelas investigadas, vinculadas a su carácter bilingüe y bicultural- especialmente en lo referido a la lecto-escritura en los tres primeros años de escuela, podrían ser resueltas positivamente por este recurso propio de los CEM; através, principalmente, de la ya mencionada capacitación a los profesores en lingüística de la lengua quichua, para que aprendan a manejar las dificultades de aprendizaje que muestran los niños indígenas.

Sin embargo, el énfasis no está en la utilización de las meras técnicas pedagógicas, sino en el cambio que el maestro, los niños, los padres y la comunidad deben hacer respecto a la *incorporación de los niños como sujetos activos del aprendizaje*. Solo este viraje permitirá ofrecer al maestro, la adopción de los diversos recursos activos, tales como los recursos orales, con los cuentos, poesía y canto; los gráficos, con el dibujo; los escénicos, con la dramatización; los lúdicos, con los diferentes tipos de juego; y las artes plásticas y visuales e inclusive la reflexión en silencio . Esta noción de pedagogía activa nada tiene que ver -como muchos maestros creen- con aquella de tener a los niños en permanente actividad física.

El aula, desde esta perspectiva, pasa a convertirse no solamente en un espacio más de enseñanza-aprendizaje, sino también en un lugar donde los niños pueden mostrar públicamente al resto de la escuela, sus avances y realizaciones. En este senti-

do, aparece como fundamental el papel que deben cumplir las instancias formadoras de maestros, los institutos pedagógicos, IPED, y los mismos CEM, al ser espacios de capacitación continua de los profesores, de las escuelas miembros de los centros matrices. Si la concepción del niño como sujeto activo del aprendizaje, noción muy poco conocida y aún negada por una gran parte de los maestros actuales, no es planteada y preconizada desde el inicio de la formación de los docentes, y profundizada a través de la capacitación continua que recibirán al ser parte del sistema CEM, poco se habrá logrado.

Tal como lo demuestra la investigación, los maestros fueron ex-alumnos a su debido tiempo y, si no realizan un proceso de revisión crítica a su formación, tienden a reproducir con sus alumnos las mismas concepciones y prácticas con las que fueron formados. El papel que debe cumplir la capacitación de maestros, al interior de los CEM, debe responder a una necesidad muy frecuentemente observada, en los profesores de las escuelas investigadas: disponer de un espacio de actualización de conocimientos, intercambio de experiencias y debate de temas educativos. Los maestros, por un lado, muestran en general apertura e interés por capacitarse, además de constituir un estímulo para su ascenso profesional. Por otro lado, hay maestros que por su propia iniciativa han desarrollado propuestas metodológicas innovativas, que son poco conocidas y que, si contaran con un espacio de socialización, podrían ser reproducidas y enriquecidas.

Otra actividad planteada por los CEM es que la tarea de supervisión sea ejercida en su interior, y no por personas extrañas a su realidad, y como un mero mecanismo de control. La supervisión debe ser un espacio, en el que el conocimiento se junte con el apoyo técnico, y la(s) persona(s) que desempeñe(n) esta tarea sea(n) verdaderos acompañantes de los maestros y los niños, en el proceso de formación educativa.

Un componente importante del proyecto EB-PRODEC es la producción de materiales impresos, en especial textos y cuadernos de trabajo para los niños. Una recomendación en este campo es la adopción, en cuanto a la concepción general, de los mismos de la propuesta de educación intercultural anteriormente expuesta, además de incorporar en sus contenidos, elementos locales y regionales característicos de la zona urbana. Según Schiefelbein y Farres (1990), estudios evaluativos de textos primarios hechos en diferentes países latinoamericanos concluyen que cualquiera de los textos debe cumplir con ocho criterios básicos, para lograr un buen proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales nos permitimos sugerir:

1. *Estimular la escritura libre*, porque si se incluye en cada unidad o actividad, esta posibilidad obliga al estudiante a pensar, a organizar y sistematizar sus ideas. Además esto supone que el maestro dedique su tiempo a revisar el trabajo hecho por sus alumnos, en vez de dictar la materia.

2. *Facilitar la socialización del trabajo personal*, porque es importante que los alumnos trabajen grupalmente, incorporando el trabajo individual de cada uno. Esto propicia la evaluación grupal y la autoevaluación individual del trabajo de cada escolar.

3. *Dar oportunidad para que los alumnos tomen decisiones*, porque tomar una decisión implica pensar. El texto no debe ofrecer todo listo, sino permitir al alumno conocer las diferentes interpretaciones de un mismo hecho, para que pueda elegir entre ellas y que cualquiera le lleve al mismo objetivo educacional.

4. *Lograr la adaptación de los contenidos a situaciones locales*, porque el aprendizaje debe estar estrechamente vinculado con el contexto, la realidad y la experiencia del alumno.

5. *Ofrecer un método para aprender del contexto y poder sistematizar las observaciones*, porque este ejercicio requiere de sistematización, para aprender a describir y explicar oralmente y por escrito, compartir las observaciones con los compañeros, comparar y evaluar; y, además es un método científico.

6. *Propiciar la participación de los padres de familia y la comunidad en el proceso de aprendizaje*, porque buena parte del aprendizaje debe referirse a la vida cotidiana, a partir de conocimientos comunes que toda familia y comunidad posee; además de ser una forma de cooperación efectiva al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos y miembros.

7. *Realizar una evaluación modular que permita a los alumnos avanzar a su propio ritmo*, porque evaluar los conocimientos en un período corto (una o dos semanas) permite al alumno asimilar bien un tema, antes de pasar al siguiente y, al maestro, decidir si sus alumnos requieren actividades de apoyo sobre el tema aprendido.

8. *Evitar trabajo extra al maestro*, porque un libro es bueno cuando el maestro y los alumnos pueden manejarlo con facilidad y flexibilidad; debe ser una guía y una ayuda para el docente, antes que obligarlo a realizar actividades adicionales.

La pedagogía de la no violencia: conocimientos, actitudes y prácticas

La constatación masiva, durante la investigación, de diferentes tipos de maltrato utilizados por los profesores en las escuelas investigadas, exige que este problema sea analizado desde sus diversos actores y ángulos. De igual manera, las recomendaciones que se formulen deberán tener en cuenta esta visión integral. Al ser concebido el maltrato, como práctica de una cultura maltratante, es conveniente diferenciar las recomendaciones, es-

cuela hacia dentro y escuela hacia afuera, esto es, las vinculadas con la familia y comunidad.

En la escuela hacia adentro, hay que tener claro, que el hecho de que los profesores abandonen cualquier forma de maltrato hacia sus alumnos, no puede ser alcanzado solamente por la vía normativa o de sanción, sino que debe ser trabajado a partir de cambiar los conocimientos (opiniones) que tengan sobre el tema del maltrato; las actitudes y prácticas represivas que, desgraciadamente, forman parte de su rol con respecto a los niños.

Un mecanismo muy adecuado puede ser, someter a los profesores a experiencias existenciales sobre maltrato (por ejemplo sicodramas) que les permitan vivir, en carne propia, lo que debe sentir un alumno cuando es maltratado. Junto con la experiencia vivencial de maltrato, se considera muy importante que los profesores deben realizar acciones orientadas a mejorar y consolidar su autoestima como personas y como profesionales. Una manera muy concreta sería la organización de talleres dirigidos por especialistas sobre el tema. El deterioro social que muestra su labor debe ser reconsiderado y estimado por la comunidad educativa y la sociedad, para que solo así, el maestro esté en capacidad de cambiar su relación maltratante con sus alumnos.

Al interior de los espacios de capacitación que ofrece el CEM a sus docentes, se podría empezar discutiendo un concepto clave dentro de este tema: la disciplina, qué es, cómo concebirla y cómo conseguirla? En realidad, éste podría ser un interesante tema de capacitación para los maestros, tema en el cual se discuta, fundamentalmente, que el niño no es objeto de obligaciones, sino sobre todo sujeto de derechos. Al igual que la pedagogía activa, para lograr una pedagogía de la no violencia, es ne-

cesario incorporar a las instancias de formación de maestros - IPED y CEM- en la conformación de esta nueva concepción. Solamente si, durante su formación se insiste lo suficiente sobre la imagen del maestro-estímulo y no el maestro-terror, se podrá obtener cambios en el mediano plazo. En este sentido, los textos que elaboren y difundan los CEM son un medio privilegiado para incorporar, en su concepción fundamental y contenidos, la transmisión de conocimientos y prácticas no maltratantes hacia los niños, y un medio también, para ir institucionalizando un cambio al respecto.

Especial importancia debe adjudicarse al trabajo con los niños y niñas; no hay que olvidar que son fruto de una cultura -y a veces una familia- violenta y que si, en la escuela, no encuentran una forma de trato y concepción diferente, seguirán siendo violentos, a pesar de que los profesores aboguen por un cambio en la relación. La relación niño-niño y niña-niña y entre géneros suele ser igualmente maltratante, tal como se describe en la información recogida dentro y fuera del aula, por lo cual, una acción de organización y movilización de los niños, al interior de la escuela, puede ser un buen apoyo. En este sentido los CEM podrían desarrollar diversas experiencias de gobierno escolar, que permitan que los niños cuenten con la posibilidad de denunciar y prevenir acciones maltratantes.

Una iniciativa valiosa a nivel institucional, desde el MEC y las direcciones provinciales, sería la identificación de los CEM con un espacio de divulgación y defensa de los derechos de los niños; el CEM puede adoptar como uno de sus lemas el "aquí no se maltrata a los niños" y servir como un mecanismo, hacia la comunidad de denuncia y prevención del maltrato infantil.

Otra propuesta valiosa sería la institucionalización del cambio de relación entre profesores y alumnos, por medio de

sanciones severas a través de las leyes vigentes (código de menores y código civil), a aquellos maestros que se niegan a mantener una actitud de respeto y consideración con sus alumnos.

Respecto a las recomendaciones escuela hacia afuera, una primera instancia obligada son los padres de familia de los niños escolares, y el resto de familias que forman parte de la comunidad (barrio o asentamiento), en la que está inserta la escuela. En este campo, que es una instancia prioritariamente preventiva contra el maltrato, existen algunas experiencias que han desarrollado acciones sobre el tema. Principalmente, las vinculadas al Programa de Defensa de los Derechos de los Niños del Instituto Nacional del Niño y la Familia (INNFA) y el Programa del Muchacho Trabajador del Banco Central. Estas referencias recomiendan trabajar en los barrios,aaa a través de la formación de grupos de adultos y de niños, que discutan sobre el maltrato y propongan formas alternativas de buen trato a los niños, además de convertirse en espacios de denuncia y seguimiento de casos de maltrato infantil.

Otra instancia relevante dentro de la comunidad es la coordinación de la escuela con organizaciones de diferente tipo ya formadas: organizaciones barriales, femeninas, juveniles, deportivas, etc. Estas son formas de encontrar vínculos entre la escuela y la comunidad, al plantearse objetivos y acciones comunes. En este sentido, la función que pueden cumplir los CEM al delegar un papel importante a la comunidad en la marcha del mismo puede ser definitiva. La tarea también se reduce a tratar de cambiar los conocimientos, actitudes y prácticas maltratantes que muestran los padres de familia y que, según los resultados de la investigación, en algunos casos solicitan y aprueban que los profesores maltraten a sus propios hijos.

Si los CEM logran que los padres de familia y la comunidad se incorporen de forma activa a la vida de la escuela, Estos pueden asumir un rol de supervisión del proceso educativo, que lleve a que los profesores se sientan sometidos al control social de la comunidad y, por lo tanto, comprometidos a mejorar su desempeño. El tema del maltrato, igual que otros, es en realidad, un espacio común, donde la acción conjunta escuela-comunidad puede arrojar resultados interesantes y enriquecedores para ambos. Así como la dinámica de barrio pobre ha generado reacciones violentas, como las ya descritas en los capítulos tres y cuatro, la misma instancia puede generar posibilidades no maltratantes de control social, que garanticen a los habitantes del asentamiento condiciones de tranquilidad y respeto.

El sistema de evaluación de logros y resultados

Para ser congruentes con la recomendación de una pedagogía activa y de la no violencia es conveniente integrarla con un sistema de evaluación del rendimiento escolar, acorde con esta propuesta. Los tipos de evaluación más frecuentes encontrados en las escuelas investigadas están vinculados a pruebas orales y escritas, que generalmente miden el mayor o menor grado de repetición de los alumnos, de lo explicado o dictado por el profesor. Además, son mecanismos que no tienen regularidad y generalmente, se deja pasar mucho tiempo entre uno y otro. La finalidad es producir una nota que permita al estudiante la promoción al siguiente año. El mecanismo de evaluación es usado, por el profesor, muchas veces, como un medio de temor y amenaza hacia sus alumnos; y la devolución de resultados se reduce a conocer la calificación obtenida y no comunicar ni resolver las dificultades mostradas por el estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ante esta realidad, cabe plantearse un viraje importante en este campo. Una de las estrategias de los CEM, a ser desarrollada, es justamente la creación de un sistema de medición de logros y resultados, que transforme la mera calificación, en un proceso de complemento del aprendizaje y de recuperación y apoyo escolar del alumno. En este sentido, esta recomendación sugiere tener en cuenta algunos criterios que parecen importantes para la construcción del sistema de medición del aprendizaje escolar:

1. La *evaluación* debe ser *sistemática y periódica*: al ser un paso de refuerzo del aprendizaje, debe ser hecha al final de cada una de las unidades o temas de estudio, para que el profesor pueda introducir las rectificaciones y apoyos del caso.

2. La *calificación* de las actividades evaluativas debe tender a más *cualitativa* que cuantitativa: denominaciones como excelente, muy bueno o satisfactorio son más adecuadas que regular o malo pues todos los niños tienen que esforzarse hasta lograr por lo menos un satisfactorio.

3. Lo que debe *medirse* es el *desarrollo de habilidades y destrezas* de tipo psico-motrices, intelectuales y sociales, que los niños deben ir desarrollando de acuerdo al grupo de edad al que pertenecen; lo que se desprenda de la evaluación, debe permitir que cada niño logre obtener un adecuado desarrollo de sus capacidades, que le motive a seguir aprendiendo y no a desertar de la escuela.

4. Considerada así la evaluación, sería muy importante que se hable de una *promoción flexible*: no se trata de "pasar el año", a como de lugar, sino de ir superando las diferentes etapas o unidades de aprendizaje, que no necesariamente coinciden con el año escolar. Inclusive esto permitiría que muchos niños

que se ven obligados a abandonar temporalmente la escuela por motivos de salud, familiares o de trabajo puedan retornar a la misma sin necesidad de repetir nuevamente el año.

5. Los *textos escolares* deben incluir, dentro de su estructura, una parte dedicada a la evaluación. En ella se debe dar la posibilidad de desarrollar actividades libres y de aplicación de lo aprendido cuya apreciación sirva para orientar al maestro y al niño sobre las necesidades de refuerzo escolar que se requieren, antes de pasar a la unidad o tema siguiente.

6. El *centro de apoyo psicopedagógico* previsto en cada CEM debe cumplir, en este aspecto, un rol fundamental; luego de hacerse las evaluaciones, el equipo responsable debe saber identificar los principales problemas de aprendizaje mostrados por los niños y darles el tratamiento adecuado. En el caso de los CEM con población indígena, se debería considerar la posibilidad de que uno de los miembros del equipo interdisciplinario sea un profesional indígena.

7. Un aspecto novedoso de este sistema sería lograr que *cada alumno avance en el aprendizaje a su propio ritmo*: pasa de una unidad, tema o área cuando ha cumplido con los objetivos propuestos para el desarrollo de sus habilidades y destrezas. Así por ejemplo, puede estar más adelantado en matemáticas que en lenguaje. Sin embargo, este ritmo propio no desordena, en absoluto, el avance del resto, porque está dentro de los límites establecidos para cada grupo de edad.

8. Concebida así la evaluación, los niños dejarán de temerla y empezarán a apreciarla: solamente el someter al aprendizaje, a un continuo proceso de seguimiento y evaluación, permitirá al estudiante *apreciar sus logros* y también sus dificultades, que si son advertidas a tiempo podrán ser superadas.

La promoción social de los indígenas

La situación de marginación de los grupos indígenas al interior de la sociedad ecuatoriana requiere de una consideración especial, para que puedan lograr una participación activa en la resolución de los problemas que les afectan; uno de ellos, es la educación que las familias indígenas puedan ofrecer a sus hijos. En este sentido la presente recomendación está dirigida hacia el resto de actores de la sociedad civil (instituciones públicas y privadas, partidos políticos y medios de comunicación), que de alguna manera tienen incidencia en la definición de políticas dirigidas hacia los grupos indígenas.

Un primer aspecto tiene que ver con la legalización de dos realidades, que tienen que ser sujetos de reforma de la carta constitucional: el reconocimiento del Ecuador como un país pluricultural y multiétnico, y el reconocimiento del quichua como lengua oficial del país.

La propuesta de una educación intercultural no solamente atraviesa el ámbito educativo, requiere de su legitimación en el campo jurídico y político. En este punto, las acciones planteadas deben estar lideradas por el Ministerio de Educación y Cultura en general, y específicamente, por los proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación. Las principales pueden ser: la oficialización del sistema educativo intercultural, la promulgación de leyes y decretos que garanticen la igualdad de derechos sociales y culturales, la adecuación del sistema jurídico a esta nueva realidad, la utilización y estímulo para el uso y mantenimiento de las lenguas indígenas.

Otro aspecto muy importante sería la decisión por parte de la sociedad, de aplicar políticas de discriminación positiva, respecto a los indígenas que son motivo de discriminación. Este

es un proceso gradual, que debe permitir a los indígenas tener las mismas opciones que los no indígenas para acceder a diferentes oportunidades de desarrollo económico, social, político y cultural. Ejemplos de este tipo de acciones existen en países de características similares al Ecuador, con resultados positivos, tales como el acceso al empleo y a la educación.

ANEXOS

INDICACIONES

* **TIPOS DE LETRAS:** El texto se presenta en 5 tipos diferentes de letras:

- | | |
|----------------------|-----------------------------------------|
| - Letra base | - Relato principal |
| - Letra cursiva | - Narraciones, relatos de campesinos. |
| - Letra hueca | - Textos de Cristy O. |
| - Letra sombreada | - Motivaciones |
| - Letra base pequeña | - Referencias de Documentos Eclesiales. |

* **SIGLAS Y DENOMINACIONES** de la organización parroquial:

- | | |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| - E.P. | = Equipo Pastoral |
| - C.C.C. | = Comunidad Cristiana Campesina |
| - CO-CO-PA | = Comité de coordinación parroquial |
| - DISEÑO | = Grupo de animadores campesinos que ayudan a dar una nueva forma a la parroquia y tiene la autorización de administrar los sacramentos, como son la Comunión, el Bautismo y el matrimonio por la Iglesia. |
| - Doctrina | = Grupos de jóvenes, guiados por algunos adultos de la comunidad. Ellos cantan los más antiguos cantos en quechua durante la Cuaresna. Los cantos, como también los cantores, se llaman "La Doctrina". |
| - G.D.B. | = Grupo de base. Eran los grupos que se formaron en las comunidades, durante los primeros años de trabajo pastoral. Antecedieron a las C.C.Cs. |

ANEXO 1

PREGUNTAS OPERATIVAS DE LA INVESTIGACION

1. Localización de la población indígena en las ciudades

1.1 ¿De acuerdo con los resultados del censo de población de 1990, en qué parroquias y zonas de las ciudades de Guayaquil, Quito, Machala y Riobamba se concentran los hogares cuyos miembros hablan habitualmente quichua entre sí?

1.2 ¿En qué escuelas de la ciudad de Quito, Guayaquil, Machala y Riobamba se concentran los niños que hablan quichua?

2. Rendimiento académico y éxito escolar de los niños indígenas

2.1 ¿Qué edad tiene cada niño y niña indígena y en qué grado se encuentra?

2.2 ¿Cuál es el promedio de edad para cada uno de los grados de la escuela?

2.3 ¿Qué proporción de niños y niñas han repetido el año para cada grado, en el ciclo escolar 1991-1992 en la escuela?

2.4 ¿Qué proporción de niños y niñas indígenas han repetido el año para cada grado, en el ciclo escolar 1991-1992 en la escuela?

2.5 ¿Qué proporción de niños y niñas han abandonado el año para cada grado, en el ciclo escolar 1991-1992 en la escuela?

2.6 ¿Qué proporción de niños y niñas indígenas han abandonado el año para cada grado, en el ciclo escolar 1991-1992 en la escuela?

2.7 ¿En qué grados de esta escuela se concentran la repitencia y deserción escolar?

2.8 ¿En qué grados de esta escuela se concentran la repitencia y deserción escolar de los niños y niñas indígenas?

2.9 ¿En promedio, cuántos días de clase por niño se han perdido por ausentismo de los alumnos y alumnas en la escuela durante el año 1991-1992?

2.10 ¿En promedio, cuántos días de clase por niño se han perdido por ausentismo de los alumnos y alumnas indígenas en la escuela durante el año 1991-1992?

2.11 ¿En qué épocas del año y en qué días de la semana se concentra el ausentismo escolar en la escuela?

2.12 ¿En qué épocas del año y en qué días de la semana se concentra el ausentismo escolar de los niños y niñas indígenas en la escuela?

2.13 ¿Qué nivel de conocimiento en castellano tienen los niños y niñas de 5^{to} grado de esta escuela?

2.14 ¿Qué nivel de conocimiento en castellano tienen los niños y niñas indígenas de 5^{to} grado de esta escuela?

2.15 ¿Qué nivel de conocimiento en matemáticas tienen los niños y niñas de 5^{to} grado de esta escuela?

2.16 ¿Qué nivel de conocimiento en matemáticas tienen los niños y niñas indígenas de 5^{to} grado de esta escuela?

2.17 ¿Qué nivel de conocimiento en quichua tienen los niños y niñas indígenas de 5^{to} grado de esta escuela?

2.18 ¿Cuáles son los principales motivos para la repitencia de año de los niños y niñas indígenas y no indígenas?

2.19 ¿Cuáles son los principales motivos para el abandono escolar de los niños y niñas indígenas y no indígenas?

2.20 ¿Cuáles son los principales motivos para el ausentismo de los niños y niñas indígenas y no indígenas?

2.21 ¿Cuáles son los principales motivos para el éxito escolar de los niños y niñas indígenas y no indígenas?

3. Problemas y necesidades educativas de orden cualitativo

Ministerio de Educación y Cultura

3.1 ¿Qué acciones ha realizado el personal de la planta central, regional y provincial de MEC en la escuela, en relación con los niños y niñas indígenas?

3.2 ¿Qué percepción tienen los supervisores y el personal técnico que han acudido a la escuela, sobre los niños y niñas indígenas y sus problemas educativos?

Director(a) de escuela

3.3 ¿Qué tipo de relación mantiene el director de la escuela con los niños y niñas indígenas y no indígenas?

3.4 ¿Qué percepción tiene el director de la escuela sobre los niños y niñas indígenas y sus problemas educativos?

Profesores

3.5 ¿Cuáles son los temas de aprendizaje que aborda el profesor en cada materia de los grados observados?

3.6 ¿De qué manera -a través de qué actividades y con qué métodos didácticos- el profesor trata o enseña cada tema de aprendizaje?

3.7 ¿Qué formas de evaluación del aprendizaje utiliza el profesor para cada materia y/o tema?

3.8 ¿En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor trata de manera diferente a los niños y niñas indígenas y no indígenas?. ¿Si hay diferencias, cuáles son?

3.9 ¿De qué manera el profesor aplica la disciplina en el aula, con los niños y niñas indígenas y no indígenas, tanto para pedir como para impedir comportamientos? ¿Qué es lo que premia y castiga?

3.10 ¿Qué tipo de relación mantiene el profesor fuera del aula con los niños y niñas indígenas y no indígenas? ¿Con qué grupo (indígena o no indígena) se lleva más? ¿Qué hace con cada grupo?

3.11 ¿Qué percepción tiene el profesor sobre los niños y niñas indígenas y sus problemas educativos?

3.12 ¿Qué percepción tienen entre ellos los profesores, sobre los niños y niñas indígenas y sus problemas educativos?

Alumnos

3.13 ¿En el proceso de enseñanza-aprendizaje, qué hacen los niños y niñas indígenas y no indígenas? ¿qué grado de atención muestran?

3.14 ¿Qué hacen y dicen entre ellos los niños y niñas indígenas y no indígenas dentro del aula?

3.15 ¿Qué hacen y dicen entre ellos los niños y niñas indígenas y no indígenas fuera del aula?

3.16 ¿Qué actividad económica realizan los niños y niñas indígenas y no indígenas fuera de la escuela?

3.17 ¿Qué percepción tienen los niños y niñas indígenas y no indígenas sobre su escuela, el director, los profesores del plantel y la enseñanza que reciben?

3.18 ¿Qué percepción tienen los niños y niñas indígenas y no indígenas sobre el grupo étnico al cual pertenecen y sobre el otro grupo étnico?

3.19 ¿Qué aspiraciones escolares y sociales tienen los niños y niñas indígenas y no indígenas?

3.20 ¿Qué percepción tienen los niños y niñas indígenas y no indígenas sobre el barrio donde viven y la posibilidad de realizar sus aspiraciones así como de mantener su identidad étnica?

Padres de familia

3.21 ¿Qué tipo de relación mantienen los padres de familia indígenas y no indígenas con la escuela en general y con los profesores en particular?

3.22 ¿Qué percepción tienen los padres de familia indígenas y no indígenas sobre su escuela, el director, los profesores del plantel y la enseñanza que reciben sus hijos?

3.23 ¿Qué aspiraciones escolares y sociales tienen los padres de familia indígenas y no indígenas para sus hijos?

3.24 ¿Piensan los padres de familia indígenas y no indígenas, que el hecho de ser Indio sea un obstáculo para lograr éxito en la escuela y en el mercado de trabajo?

3.25 ¿Qué percepción tienen los padres de familia indígenas y no indígenas sobre el barrio donde viven y la posibilidad de realizar las aspiraciones que tienen para sus hijos, así como de mantener su identidad étnica?

3.26 ¿De qué manera los padres indígenas y no indígenas aplican la disciplina en la familia con sus niños y niñas, tanto para pedir como para impedir comportamientos? ¿Qué es lo que premian y castigan?

3.27 ¿Qué tipo de apoyo brinda la familia (madre, padre, hermano(a) mayor etc.) para facilitar las labores académicas del niño o niña indígena y no indígena?

3.28 ¿Cuáles son los principales problemas internos de la familia (pobreza, desorganización, alcoholismo, etc.) susceptibles de afectar el rendimiento académico del alumno indígena y no indígena?

Dirigentes barriales

3.29 ¿Qué tipo de relación mantienen los dirigentes barriales con los pobladores indígenas?

3.30 ¿Qué tipo de relación mantienen los dirigentes barriales con la escuela en general y con los profesores en particular?

3.31 ¿Qué percepción tienen los dirigentes barriales sobre la escuela, el director, los profesores del plantel y la enseñanza que se da a los niños?

3.32 ¿Cuál es la historia del barrio y qué rol han jugado los indígenas?

ANEXO 2

TALLER DE CAPACITACION PARA EL EQUIPO DE CAMPO

Antecedentes

La recolección de datos en las escuelas estuvo a cargo de un equipo de investigación de campo, compuesto de veinte investigadores de campo y un jefe de investigación. El presente taller buscaba capacitar a este equipo. Dos talleres similares, de cuatro días de duración cada uno, fueron organizados: uno para las ciudades de la costa (Guayaquil y Machala) y otro para las ciudades de la sierra (Quito y Riobamba).

Objetivos generales y específicos

Los objetivos perseguidos por el taller son los siguientes:

- * Adiestrarse en las técnicas de recolección de datos de campo:

Desarrollar destrezas necesarias para la observación científica, es decir:

- adquirir o mejorar la capacidad de seleccionar información en base a una guía preexistente;

- adquirir o mejorar la capacidad de registrar información simultáneamente a la observación;
- adquirir o mejorar la capacidad de retener información para la toma de notas de campo, posteriormente a la observación.

Desarrollar destrezas necesarias para realizar entrevistas, es decir:

- adquirir o mejorar la capacidad de efectuar una entrevista individual y grupal semi-estructurada, utilizando de manera flexible una serie de preguntas ya establecidas;
- adquirir o mejorar la capacidad de hacer una entrevista colectiva, recurriendo a la técnica del grupo focal;
- adquirir o mejorar la capacidad de formular nuevas preguntas relacionadas con un tema de investigación predeterminado;
- adquirir o mejorar la capacidad de improvisar preguntas sobre un tema que interese al sujeto entrevistado.

Conocer el instrumento de investigación llamado «diario de campo», es decir:

- leer un ejemplo de contenido extraído de un diario de campo;
- comenzar la redacción de su diario de campo.

Ejercitarse en la sistematización de información.

* Conocer el diseño de la investigación:

- Comprender y discutir la problemática general de la investigación y sus implicaciones teóricas.

- Comprender y discutir las preguntas específicas de la investigación y su vínculo con los diferentes instrumentos propuestos.
- * Evaluar ciertos instrumentos sugeridos en el diseño de la investigación:

Probar la validez y utilidad de algunas guías de observación.

Probar la validez y utilidad de algunas guías de entrevista.

Actividades

El taller se desarrolla en torno a siete principales actividades:

Actividad I: Simulación de observación simple

Los participantes ven juntos un extracto de un video antropológico -de un ritual que no dure más de 5 minutos- y al mismo tiempo toman notas individualmente. Vuelven a ver una segunda vez el extracto de video en cuestión, con el fin de completar sus notas. Luego, cada uno redacta un resumen de una página de lo que se ha visto, tratando de limitarse a una descripción de los hechos y de evitar las interpretaciones, así como los juicios de valores. Entonces, los participantes se dividen en dos grupos, con un facilitador, y nombran un relator. Cada uno lee su síntesis y el grupo evalúa si los elementos más importantes han sido incluidos. Al final, el grupo trata de definir lo que se necesita para efectuar una buena observación e identifica las principales dificultades que ha encontrado.

Actividad II: Simulación de observación compleja

Los participantes ven juntos la filmación, de una hora de clase, y registran la información pertinente en base a una guía de observación denominada "enseñanza del profesor" (ver la guía 1), la cual retoma algunas preguntas de la guía del mismo nombre, incluida en el diseño de la investigación. Lo hacen de dos maneras diferentes:

- 1° Ven la primera media hora de clase y toman notas simultáneamente.
- 2° Ven la segunda media hora de clase sin escribir. Después, hacen anotaciones tratando de recordar toda la información relacionada con la guía de observación.

Luego, los participantes se dividen en los mismos grupos que en la actividad I. Ahí, comparten sus notas de campo, tratan de contestar juntos a la guía de observación, sacan conclusiones sobre el tema de observación y revisan (readecuándolos) los criterios vertidos al terminar la primera actividad (definición de lo que se necesita para efectuar una buena observación e identificación de las principales dificultades encontradas). Después, todos los participantes del taller se reúnen en plenaria. El relator de cada grupo presenta sus conclusiones, tanto sobre el tema específico de observación como sobre las necesidades y dificultades de la práctica de observación, lo cual es sometido a discusión del conjunto. Al final, uno de los facilitadores presenta una síntesis de la discusión y concluye sobre el tema del desafío de la observación científica, dentro del contexto de un estudio cualitativo.

Actividad III: Práctica de entrevista colectiva

Para este ejercicio los participantes se dividen en dos grupos (diferentes en su composición de los grupos de las dos actividades anteriores), con un facilitador. Este último juega el rol de un investigador de campo, mientras el grupo constituye el sujeto de investigación. El facilitador-investigador inicia entonces la discusión con el grupo investigado, sobre el tema de la discriminación étnica frente a los indígenas, recurriendo para ello a la técnica del grupo focal (ver la guía 2).

Actividad IV: Simulación de entrevista individual

Se reúnen los dos mismos grupos de la actividad III. El facilitador reparte una guía de entrevista (ver la guía 3) a los participantes, quienes se convertirán en investigadores de campo. En cuanto al facilitador, jugará el papel de un profesor que es sujeto de investigación. Entonces, los participantes-investigadores, sin tomar notas, harán una serie de preguntas al facilitador-profesor-investigado, con el fin de obtener el máximo de información en un lapso aproximado de 20 minutos. Luego, individualmente, cada uno de los participantes reconstruye la entrevista por escrito, tratando de contestar a las preguntas de la guía y registrando también toda información adicional que juzgue pertinente. En seguida, cada uno compara la información registrada por escrito con su vecino. Después, se discute en grupo de la experiencia de entrevista. Al final, todos los participantes se juntan en plenaria y hacen un listado de las principales ventajas y dificultades de realizar entrevistas individuales y colectivas dentro de una investigación.

Actividad V: Inicio del diario de campo

En plenaria, uno de los facilitadores expone brevemente en qué consiste un diario de campo, cuáles son las característi-

cas específicas de este instrumento. Se reparte un ejemplo de contenido extraído de un diario de campo. Entonces, se discute de la utilidad de este instrumento para registrar informaciones complementarias al tema de estudio y relacionadas al proceso de investigación. Al final, se reparte un cuaderno a cada uno para que empiece a redactar su diario.

Actividad VI: Revisión del diseño de la investigación

Los participantes se dividen en tres grupos y cada uno nombra un relator. Con el documento del diseño de la investigación, se contesta a las siguientes preguntas:

- 1° ¿De acuerdo con las preguntas operativas formuladas, cuáles son los dos aspectos centrales tratados por esta investigación y cómo se va a recolectar la información para cada uno?
- 2° ¿A su juicio, cuál sería la implicación teórica más importante de esta investigación?
- 3° Hagan un resumen del enfoque metodológico de esta investigación.
- 4° ¿Cuál es el interés práctico de realizar esta investigación?
- 5° ¿Qué función desempeña el investigador de campo en esta investigación, cuáles son las principales tareas que debe cumplir? ¿Cuál sería entonces el perfil ideal para un investigador de campo?

Luego, en plenaria, se presenta y discute, pregunta por pregunta, los criterios vertidos por cada uno de los grupos y se busca llegar a un consenso entre todos los participantes.

Actividad VII: Práctica de observación y entrevistas en una escuela

En esta actividad, se trata de respetar en la medida de lo posible la estructura organizativa que existirá en el proceso real de recolección de datos (después del taller). Se desarrolla en tres etapas:

- 1° Preparación. Los participantes que trabajarán como investigadores de campo se dividen en parejas de acuerdo con la escuela donde les tocará investigar. Entonces, las parejas que laborarán en una misma ciudad se reúnen con su coordinador de campo y cada una escoge, en el diseño de investigación, una guía de observación y una guía de entrevista que serán luego aplicadas (siempre con flexibilidad).
- 2° Ejecución. El grupo se traslada a una escuela* donde cada pareja será designada a un aula, donde podrá efectuar una observación y al terminar la clase, procederá a la(s) entrevista(s). Durante este ejercicio, los dos coordinadores de campo supervisan y apoyan la labor de sus respectivos investigadores de campo.
- 3° Sistematización. Una vez terminada la práctica, cada pareja completa sus notas de campo, saca algunas conclusiones a partir de los datos recogidos y evalúa la validez así como pertinencia de los instrumentos utilizados. Luego, los in-

* Una escuela previamente escogida por los facilitadores con el fin exclusivo de realizar la práctica. Sería preferible seleccionar un centro educativo relativamente grande (como por ejemplo la cabecera de un CEM) que no sea una de las escuelas donde se efectuará luego la recolección de datos de campo.

investigadores se reúnen con su coordinador para compartir sus apuntes, conclusiones y evaluaciones de los instrumentos.

Plan tentativo del taller

Día 1

- Mañana: - Presentación de los objetivos del taller (plenaria).
- Juegos de interacción (dinámicas de grupo).
Tarde: - Actividad I: Simulación de observación simple.
- Síntesis y evaluación del día (plenaria).

Día 2

- Mañana: - Retroalimentación (plenaria)
- Actividad II: Simulación de observación compleja.
Tarde: - Actividad III: Práctica de entrevista colectiva.
- Síntesis y evaluación del día (plenaria).

Día 3

- Mañana: - Retroalimentación (plenaria)
- Actividad IV: Simulación de entrevista individual.
- Actividad V: Inicio del diario de campo.
Tarde: - Actividad VI: Revisión del diseño de la investigación.
- Síntesis y evaluación del día (plenaria).
Noche: - Actividad VII (etapa 1°): Práctica de observación y entrevistas en una escuela.

Día 4

- Mañana: - Actividad VII (etapas 2° y 3°): Práctica de observación y entrevistas en una escuela.
Tarde: - Conclusión y evaluación del taller (plenaria).

- Reunión de los coordinadores de campo con su coordinador para organizar el proceso de recolección de datos.

Guías

Guía 1. Observación de la enseñanza del profesor

1. ¿Qué materia y tema(s) enseña el profesor?
2. ¿Con qué actividades inicia el profesor la clase? (organiza grupos, distribuye material didáctico, da instrucciones orales o escritas, trabaja con todo el grupo, etc.).
3. ¿Cuáles son las reacciones de los niños y niñas ante las actividades iniciales planteadas por el profesor? (activos, pasivos, sin interés, con interés, etc.).?
4. ¿Con qué actividades y métodos didácticos el profesor desarrolla la clase? (explica, hace preguntas, escribe en el pizarrón, hace escribir, dicta, lee, hace leer, dramatiza, hace dramatizar, juega, hace jugar, hace memorizar, plantea problemas, hace discutir, etc.).
5. ¿Qué formas de reforzar el conocimiento utiliza el profesor? (repite, aclara, ejemplifica, etc.).
6. Principales dificultades y logros que muestran los niños y niñas, según el método didáctico utilizado por el profesor.
7. ¿Qué tipo(s) de destrezas (intelectuales: cálculo, lecto-escritura, vocabulario, memoria; psicomotrices: espacialidad, motricidad; y sociales: solidaridad, trabajo en grupo, aplicación a la realidad) desarrolla o mejora el profesor en los niños y niñas, con el aprendizaje?

8. ¿Qué tipo(s) de hábitos (estudio, responsabilidad, orden, aseo, etc.) desarrolla o mejora el profesor en los niños y niñas, con el aprendizaje?

Guía 2. Grupo focal sobre el tema de la discriminación étnica

1. ¿Qué significa para ustedes el concepto de discriminación?
2. ¿Se discrimina al Indio en este país? ¿Cómo?
3. ¿En dónde y cómo se discrimina a los indígenas en las ciudades?
4. ¿Qué medidas aconsejarían ustedes para que no haya discriminación en la sociedad ecuatoriana?

Guía 3. Entrevista a un profesor

1. ¿En qué grado enseña usted? ¿Ha enseñado a otro(s) grado(s) antes? ¿Cuál(es)?
2. ¿Cuál es la materia que usted prefiere enseñar?
3. ¿Cuál es la materia que menos le gusta enseñar?
4. ¿Cómo calificaría usted el rendimiento académico de los niños y niñas de su clase?
5. ¿En qué materias ha encontrado más talento? ¿Según usted, a qué se debe eso?
6. ¿En qué materias ha encontrado más problemas de aprendizaje? ¿Por qué?

7. ¿Diría usted que sus alumnos son habitualmente disciplinados o indisciplinados? ¿Por qué?
8. ¿Qué actividades particulares desarrolla usted con los niños y niñas fuera del aula?
9. ¿Cuando los niños y niñas atraviesan problemas de rendimiento, comportamiento o ausentismo, de qué manera procede usted para poner en conocimiento de los padres de familia?
10. ¿Frente a esta situación, cuál es la respuesta que usted constata de los padres de familia? ¿Piensa usted que en realidad los padres tienen gran interés de que sus hijos vayan a la escuela?
11. ¿Usted está generalmente contento o descontento de la labor que desempeña? ¿Cuáles son sus frustraciones más importantes? ¿Cuáles son sus alegrías más grandes?

ANEXO 3

PRINCIPALES INSTRUMENTOS DE INVESTIGACION

Criterios para facilitar la identificación de un niño o niña indígena en la ciudad¹

- * Habla o entiende el quichua.
- * Su padre o madre habla quichua como lengua materna.
- * Se viste con ropa tradicional indígena.
- * Su familia tiene raíces en una comunidad indígena.
- * Su familia sigue manteniendo vínculo con su comunidad de origen (en caso que provenga de una comunidad indígena).
- * Se autodefine como indígena.
- * Sus padres organizan o pasan cargos en fiestas indígenas (como Carnaval, Corpus, San Juan, San Pedro, Difuntos etc.)

1 No son criterios que definen de manera estricta la pertenencia étnica, pero que pueden ser indicadores de dicha pertenencia. La identificación de un niño indígena, que exige un análisis de tipo cualitativo, no se hace simplemente a través de la aplicación de esos criterios.

- * Alguno de sus familiares participa dentro de una instancia indígena (CONAIE, EBI, organización indígena de 2^{do} grado, cabildo de una comunidad indígena, etc.)

REGISTRO DE NIÑOS INDIGENAS

Escuela: _____

NOMBRE	Sexo	Edad	Grado

**PROMEDIO DE EDAD SEGUN GRADO
SEXO Y ORIGEN ÉTNICO**

Escuela: _____

GRADO	PROMEDIO DE EDAD			
	Niños no indígenas	Niñas no indígenas	Niños indígenas	Niñas indígenas
1 ^{ro}				
2 ^{do}				
3 ^{ro}				
4 ^{to}				
5 ^{to}				
6 ^{to}				

**REPITENCIA DURANTE EL AÑO ESCOLAR 1991-1992
SEGUN GRADO, SEXO Y ORIGEN ÉTNICO**

Escuela: _____

GRADO	PORCENTAJE DE REPITENCIA			
	Niños no indígenas	Niñas no indígenas	Niños indígenas	Niñas indígenas
1 ^{ro}				
2 ^{do}				
3 ^{ro}				
4 ^{to}				
5 ^{to}				
6 ^{to}				

**ABANDONO ESCOLAR DURANTE EL AÑO ESCOLAR
1991-1992 SEGUN GRADO, SEXO Y ORIGEN ÉTNICO**

Escuela: _____

GRADO	PORCENTAJE DE ABANDONO			
	Niños no indígenas	Niñas no indígenas	Niños indígenas	Niñas indígenas
1 ^{ro}				
2 ^{do}				
3 ^{ro}				
4 ^{to}				
5 ^{to}				
6 ^{to}				

Guías de observación N° 1

Acciones del personal del MEC en la escuela

1. Describir brevemente el tipo de funcionario que visita la escuela (sexo, edad, formación académica, funciones, experiencia de trabajo en especial con población indígena).
2. Describir las actividades que realizó durante la visita.
3. ¿Qué tipo de relación mantuvo el funcionario con los miembros de la escuela? (director(a), profesores, niños y niñas indígenas y no indígenas). Fijarse especialmente con quién o quiénes conversó y la forma de trato que tuvo con cada uno.
4. ¿Cómo reaccionaron a la visita del funcionario, el director (a), los profesores, los niños y niñas indígenas y no indígenas?
5. ¿Cuál fue el resultado de la visita del funcionario?
6. ¿Qué efecto o efectos tuvo la visita del funcionario en la situación de los niños y niñas indígenas de la escuela?

Guías de observación N° 2

Relación entre el director y los niños indígenas y no indígenas

1. Describir brevemente a la persona del director o directora de la escuela (sexo, edad, lugar de origen, formación académica, principales experiencias de trabajo con población indígena, qué lenguas habla).
2. ¿Qué hace el director o directora en un día normal de actividades de la escuela?
3. ¿Habla quichua con los niños y niñas indígenas o hace algún esfuerzo especial para comunicarse con ellos?
4. ¿Qué tipo de trato mantiene el director o directora con los niños y niñas indígenas y no indígenas? Fijarse si existen diferencias en el trato con un grupo o con otro.
5. ¿En qué tipo de problemas educativos de los niños y niñas indígenas y no indígenas interviene el director o directora? (rendimiento, disciplina, familiares, relación con profesores).
6. ¿De qué manera resuelve el director o directora los problemas educativos que enfrentan los niños y niñas indígenas y no indígenas? (impositivamente, consultando a los involucrados, dialogando).
7. ¿Qué efecto o efectos tienen las resoluciones que toma el director o directora sobre la situación de los niños y niñas indígenas y no indígenas?

Guías de observación N° 3

Enseñanza del profesor(a)

1. ¿Qué hace el profesor(a) en un día normal de actividades en la escuela?
2. ¿Qué actividades preparatorias para la clase realiza el profesor(a) con los niños y niñas en cada materia?
3. ¿Muestran los niños y niñas dificultades de comprensión del conocimiento, por la falta de acciones preparatorias para la clase?
4. ¿Con qué actividades inicia el profesor(a) la clase en cada materia? (organiza grupos, distribuye material didáctico, da instrucciones orales o escritas, trabaja con todo el grupo, otros).
5. ¿Cuáles son las reacciones de los niños y niñas ante las actividades iniciales planteadas por el profesor(a), (activos, pasivos, sin interés, con interés, otros).
6. ¿Con qué actividades y métodos didácticos desarrolla la clase el profesor(a) en cada materia? (explica, hace preguntas, escribe en el pizarrón, hace escribir, dicta, lee, hace leer, dramatiza, hace dramatizar, juega, hace jugar, hace memorizar, plantea problemas, hace discutir, otros).
7. ¿Qué formas de reforzar el conocimiento utiliza el profesor (a) en cada materia? (repite, aclara, ejemplifica, otros).

8. Principales dificultades y logros que muestran los niños y niñas, según la actividad y método didáctico utilizado por el profesor(a) en cada materia.
9. ¿Qué formas utiliza el profesor(a) para evaluar el aprendizaje de los alumnos en cada materia? (escritas, orales, prácticas, trabajos de aplicación, otros).
10. ¿Qué valor tienen para los niños y niñas los temas tratados por el profesor(a) en cada materia? (teórico, práctico, funcional, inadecuado, otros).
11. ¿Qué tipo(s) de destrezas (intelectuales: cálculo, lecto-escritura, vocabulario, memoria; psicomotrices: espacialidad, motricidad; y sociales: solidaridad, trabajo en grupo, aplicación a la realidad) desarrolla o mejora el profesor(a) en los niños y niñas con el aprendizaje?
12. ¿Qué tipo(s) de hábitos (estudio, responsabilidad, orden, aseo, otros) desarrolla y/o mejora el profesor en los niños y niñas con el aprendizaje?
13. ¿Cómo utiliza el profesor(a) el plan y programas de estudio requerido por el Ministerio de Educación, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas?
14. ¿De qué manera trata el profesor(a) los temas de aprendizaje relacionados con la cuestión indígena? (igual que los demás, diferente, especificar).

Guías de observación N° 4

Relación profesor/alumnos indígenas y no indígenas

1. ¿Qué forma de trato utiliza el profesor(a) en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los niños y niñas indígenas y no indígenas? (amable, indiferente, descortés, otros).
2. ¿Cuál es el ambiente emocional que crea el profesor(a) en el aula con los niños y niñas indígenas y no indígenas? (confianza, seguridad, miedo, temor, burla, chiste, otros).
3. ¿El profesor(a) estimula y atiende las inquietudes de los niños y niñas indígenas y no indígenas dentro del aula? (dudas, aclaraciones, faltas de comprensión, refuerzos, otros).
4. ¿Cuáles son las principales formas de aplicación de la disciplina, que usa el profesor(a) en el aula con los niños y niñas indígenas y no indígenas, tanto para pedir como para impedir comportamientos? (solicitud amable, órdenes orales o escritas, gritos, insultos, burlas, maltrato físico, otros).
5. ¿Habla quichua el profesor(a) y qué esfuerzo particular hace para comunicarse con los niños y niñas indígenas e integrarles con el resto de alumnos?
6. ¿Qué actividades comparte el profesor(a) fuera del aula con los niños y niñas indígenas y no indígenas? (lúdicas, deportivas, sociales, educativas, otras).
7. ¿Con qué grupo (indígena y no indígena) se lleva más el profesor(a) fuera del aula?
8. ¿Cuál es el ambiente emocional que crea el profesor(a) fuera del aula en el trato con los niños y niñas indígenas y no indígenas? (amistad, confianza, desconfianza, temor, otros).

Guías de observación N° 5

Comportamiento de los niños indígenas y no indígenas

1. ¿Qué hacen los niños y niñas indígenas y no indígenas durante un día normal de actividades en la escuela, dentro y fuera del aula?
2. ¿Qué grado de atención muestran los niños y niñas indígenas y no indígenas en el proceso de enseñanza-aprendizaje? (obligados, interesados, indiferentes, otros).
3. ¿Cómo se sienten los niños y niñas indígenas y no indígenas de acuerdo al método didáctico utilizado por el profesor(a)? (bien, mal, incómodos, inhibidos, otros).
4. ¿De qué manera los niños y niñas indígenas y no indígenas utilizan los materiales pedagógicos, que les proporciona el profesor(a) para el proceso de enseñanza-aprendizaje? (textos, cuadernos, carteles, fichas, hojas, material del medio, otros).
5. ¿Qué hacen y dicen los niños y niñas indígenas y no indígenas cuando son evaluados por el profesor(a)?
6. ¿Cómo se sienten los niños y niñas indígenas y no indígenas cuando son evaluados por el profesor? (contentos, estimulados, criticados, censurados(a), insultados, acomplejados, otros).
7. ¿Qué forma de trato utilizan entre sí los niños y niñas indígenas y no indígenas dentro del aula? (amable, grosero, provocador, burlón, violento, otros).

8. ¿Qué forma de trato utilizan entre sí los niños y niñas indígenas y no indígenas fuera del aula? (camaradería, amable, grosero, violento, provocador, burlón, otros).
9. ¿Qué lengua hablan los niños y niñas indígenas entre ellos y cuando están con niños y niñas no indígenas?
10. ¿Qué espacios físicos de la escuela ocupan los niños y niñas indígenas cuando están fuera del aula?
11. Principales conflictos de relación entre los niños y niñas indígenas y no indígenas (sociales: enemistad, diferencias; culturales: costumbres, hábitos, vestimenta; educativos: competencia, rendimientos, preferencias; deportivos: competencia, habilidades, capacidades; lúdicos: riñas, tipos de juegos, juegos en grupo o individuales; otros).

Guía de observación N° 6

Reunión del comité de padres de familia

1. ¿Qué actividades se realizaron durante la reunión de padres de familia? (Orden del día).
2. ¿Cuáles fueron los motivos de la reunión?
3. Descripción general de los padres y madres de familia indígenas y no indígenas, que asistieron a la reunión. (número, sexo, edad, ocupación económica, indígenas y no indígenas).
4. ¿Qué tipo de relación se dio entre el profesor y los padres y madres de familia indígenas y no indígenas? (diálogo, imposición, enfrentamiento, otros).
5. ¿Qué grado de participación mostraron los padres y madres de familia indígenas y no indígenas en la reunión?
6. ¿Cómo fue el trato entre el profesor(a) y los padres y madres de familia indígenas y no indígenas? (confianza, tenso, fluido, obligado, otros).
7. ¿Cómo fue el trato entre los padres y madres de familia en general y entre padres y madres indígenas y no indígenas? (confianza, tenso, fluido, obligado, otros)
8. ¿Qué padres y madres indígenas y no indígenas tomaron más la palabra durante la reunión?
9. ¿Quién ejerció el liderazgo durante la reunión de los padres y madres indígenas y no indígenas?

10. ¿Qué resoluciones tomaron los padres y madres de familia respecto a la situación de los niños y niñas indígenas y no indígenas en la escuela?

11. ¿Cuál fue el efecto de la reunión de padres y madres de familia en la situación de los niños y niñas indígenas y no indígenas en la escuela?

Guía de entrevista N° 1

Entrevista individual al personal del MEC

1. ¿Desde cuándo y en qué lugares usted viene trabajando como supervisor o miembro del personal técnico del MEC?
2. ¿Tiene alguna experiencia trabajando con las escuelas rurales del cantón o la provincia? ¿Qué funciones cumplía en ese trabajo?
3. ¿De acuerdo a su experiencia, usted ve que ha cambiado las escuela en su organización, funcionamiento, participantes en el proceso enseñanza-aprendizaje?
4. ¿En su práctica docente, usted ha constatado la presencia de niños(as) de diverso origen social, étnico - cultural? (Señale cuáles)
5. ¿Podemos afirmar que en la Escuela de hoy, se puede distinguir una heterogeneidad social económica y étnico - cultural entre los niños(as)?
6. ¿Qué piensa sobre la presencia de los niños(as) indígenas en la escuela, se ha encontrado con algunas dificultades, de qué tipo?
7. ¿Usted(s) habla y/o entiende la lengua Quichua?
8. ¿Esta presencia, según su forma de pensar, va en aumento de un año para otro?
9. ¿Por qué cree usted que se presente el aumento de los escolares indígenas?

10. ¿Esta percepción que usted ha venido captando, ha sido transmitida a las instancias de decisión del MEC, hace constar estos aspectos en su informe técnico-pedagógico?
11. ¿Estos nuevos episodios en la vida de las escuelas de su zona, los ha conversado con otros funcionarios del MEC a nivel formal o a nivel informal? (otros supervisores, directores, etc).
12. ¿La heterogeneidad social y étnico-cultural de los niños(as) tiene alguna importancia e influye en el desarrollo de la escuela?
13. ¿Cuando detectó algún elemento social o cultural, que puede influir o variar el desarrollo de la escuela actual, qué es lo que primero pensó?
14. Entonces, ¿cómo piensa usted que debe manejarse esta nueva situación creada en las escuelas?
15. ¿Piensa usted que estos aspectos nuevos que van surgiendo en la escuela urbana, son detectados al nivel inmediatamente superior al suyo? Por ejemplo: Las DP o las Direcciones Nacionales, y según el caso, la Subsecretaría Regional de Educación. (del litoral particularmente).
16. Según su criterio, y habiendo percibido la situación de heterogeneidad socio-cultural de los niños(as) en las escuelas de su zona, ¿qué tipo de medidas prácticas aconseja que deben tomarse?
17. ¿Usted considera que los directores y los maestros de las escuelas, son conscientes de la existencia de las diferencias socio-culturales existentes entre los niños(as) del aula en

general, y de los niños(as) indígenas en particular? (padres de familia)

18. ¿Qué problemas educativos pueden presentar los niños(as) indígenas en la escuela, en el proceso enseñanza-aprendizaje? (variación en el rendimiento, comportamiento, conflictos, u otros).
19. ¿La DPE o el MEC ha constatado la presencia de niños(as) trabajadores en las escuelas de la zona? ¿Cuántos de ellos son indígenas y no indígenas?
20. ¿La DEP o el MEC considera que la desorganización familiar es un factor que influye en la educación? ¿De qué manera y cómo han actuado frente a tal situación?

Guía de entrevista N° 2

Entrevista individual al director(a)

1. ¿Señor(a) Director(a), cómo ve usted la heterogeneidad étnico-cultural de los niños y niñas de las escuelas que dirige, muestran algunas diferencias entre ellos? Por favor, señale algunas de ellas.
2. ¿Desde sus funciones como director(a) de la escuela, qué piensa usted sobre la presencia de los niños(as) indígenas en la escuela?

¿En estos niños se han presentado algunas dificultades? (deserciones, desadaptaciones, ausentismos, etc).
3. Según su criterio, ¿de qué manera está impactando la presencia de los niños(a) indígenas en la escuela que dirige? (aumento o disminución de rendimiento, nuevas formas de comportamiento, otros).
4. ¿Por qué considera usted que se esté dando el incremento de la matrícula de los niños(as) indígenas en la escuela?
5. Esta percepción que usted ha venido captando sobre los niños(as) indígenas, ¿es compartida por los maestros, y la ha transmitido a las instancias inmediatamente superiores a usted?. (Supervisor(a) zonal, DP u otros)
6. ¿Cuando el Supervisor visita la Escuela y al visitar junto a usted alguna aula de clase, han constatado algunas diferencias en el comportamiento de los niños y niñas indígenas?. (señalar cuáles).

7. ¿Señor Director(a), usted entiende y/o habla la lengua Quichua?
8. ¿Frente a estas diferencias que presentan los niños(as) indígenas, cuál ha sido la reacción inmediata del supervisor o funcionario del MEC?
9. ¿Qué tipo de medidas toma el supervisor(a) y/o el equipo del MEC ante la existencia de situaciones particulares en la escuela, como la que estamos señalando?
10. ¿Dentro de la Escuela, qué formas de comunicación usted emplea para relacionarse con los niños(as) en general y con los niños(as) indígenas en particular?
11. ¿Fuera de la Escuela, qué formas de comunicación emplea para relacionarse con los niños(as) en general y con los niños(as) indígenas en particular?
12. ¿Qué actividades concretas tiene que desarrollar la dirección de esta escuela, y con qué instancias de apoyo cuenta a nivel interno? (consejos directivos, juntas, comité de padres de familia, consejo escolar, etc).
13. ¿Qué tipo de actividades pedagógicas (proceso enseñanza - aprendizaje) y actividades de apoyo (conferencias, charlas, proyección de películas, etc) ha pensado realizar para contribuir a hacer conocer la vida indígena entre los niños(as) y maestros(as) de la escuela?
14. ¿Qué tipo de asuntos son tratados, con énfasis, en las juntas de la escuela?. (dificultades de los niños(as) en el aprendizaje, situación social de los niños(as) que asisten a la escuela, etc).

15. ¿El profesor(es) de la escuela le informa a usted de los problemas psicopedagógicos que pueden presentarse en los niños(as) indígenas? (dificultades en lecto-escritura, cambios en su conducta, etc) ¿Son problemas muy difíciles de resolver?
16. ¿Frente a tales problemas, qué tipo de medidas toma la dirección de la Escuela?
17. ¿Qué tipo de medidas aconsejaría usted que deben tomar las Direcciones Provinciales de Educación y el MEC?
18. ¿Según su criterio, usted considera que la presencia de los niños(as) indígenas en la escuela contribuye positiva o negativamente a su buena marcha?
19. ¿Señor Director, a qué causas aduce el ausentismo, el bajo rendimiento, la deserción y pérdida de año de los niños(as) indígenas de la escuela?
20. ¿Qué medios son empleados para conservar la disciplina en la escuela y quién es su responsable? ¿Qué medidas se toman cuando se presentan casos de indisciplina?
21. ¿Cómo y con qué medios se estimula el estudio y la disciplina en la escuela que usted dirige?
22. ¿Qué medidas concretas ha tomado la dirección de la escuela para nivelar el rendimiento de los niños(as), particularmente, en la realización de las tareas de clase en sus hogares?

23. ¿La dirección de la escuela constata la presencia de niños(as) trabajadores? ¿En qué actividad trabajan? ¿Cuántos(as) de ellos(as) son indígenas y no indígenas?
24. ¿En el proceso enseñanza-aprendizaje, qué dificultades específicas presentan?
25. ¿Usted considera que la desorganización familiar en los hogares de los niños(as) de la escuela impacta en su proceso de aprendizaje? ¿Cuáles son más desorganizadas: las familias indígenas o no indígenas?

Guía de entrevista N° 3

Entrevista individual al profesor(a) del grado

1. ¿Sr. profesor(a), cómo califica el rendimiento de los niños(as) indígenas en el aula de clase? ¿En qué campos se destacan, o en cuáles tienen dificultades?
2. ¿Piensa usted que se puede distinguir algunos rasgos característicos en el comportamiento de los niños y niñas indígenas en el aula?
3. ¿Piensa usted que algún rasgo del comportamiento de los niños(as) indígenas influyan en el proceso enseñanza-aprendizaje?
4. ¿Piensa usted que los rasgos del comportamiento, el origen social y cultural de los niños(as) indígenas están influyendo en el proceso enseñanza-aprendizaje? Diga cómo se produce esta influencia.
5. ¿Piensa usted que el uso de la lengua quichua de los niños (as) indígenas está influyendo en el proceso enseñanza-aprendizaje? Señale de qué manera.
6. ¿Señor profesor(a), qué piensa usted sobre la relación social o de amistad que llevan los niños(as) indígenas entre sí? (son unidos(as), se ayudan entre sí, se hablan poco, etc).
7. ¿Alguna vez cuando se ha presentado dificultades de comportamiento entre los niños(as) del grado, qué es lo primero que usted hace? (rencillas, discusiones, peleas entre niños(as) indígenas versus niños(as) no indígenas)

8. ¿Dentro del aula, qué tipo de actividades desarrolla con los niños(as) indígenas? (psicopedagógicas de apoyo, recreación, motivación, sesiones de terapia, etc).
9. ¿Fuera del aula, qué tipo de actividades desarrolla con los niños(as) indígenas y no indígenas? (psicopedagógicas de apoyo, recreación, motivación, sesiones de terapia, etc).
10. ¿Cuando los niños(as) de su aula atraviesan dificultades de rendimiento, comportamiento o ausentismo, de qué manera procede usted para poner en conocimiento de los padres de familia indígenas y no indígenas?
11. ¿Usted considera que los niños(as) indígenas son lentos(as) y/o imprecisos(as) en asimilación de las materias que enseña en clase? ¿A qué tipo de causas aduce?
12. ¿Frente a esta situación, cuál es la respuesta que usted constata de los padres y madres de familia indígenas y no indígenas?
13. ¿Piensa usted que en realidad los padres y madres tienen gran interés de que sus hijos vayan a la Escuela?
14. ¿Usted cree que sí hay un apoyo efectivo de los padres y madres de familia, en cuanto a lograr un buen rendimiento de sus hijos(as) y, a su vez, apoyen la buena marcha de la escuela?
15. ¿Qué medio y/o recursos emplea usted para comunicarse con los padres y madres de familia en general, durante los tres trimestres del año escolar?. (convocatorias, citaciones, reuniones sociales, convivencias, etc).

16. ¿Qué piensa usted sobre la participación de los padres y madres de familia indígenas en la vida de la escuela y el cuidado que ponen sobre sus hijos(as) que están en ella?
17. ¿Entre los padres y madres de familia indígenas y no indígena, quienes cree usted, que son más participativos en la vida de la escuela y en los asuntos específicos del grado? (trabajos comunales, mejoramiento físico de la escuela y/o aula de clase).
18. ¿Piensa usted que los dirigentes barriales de la zona muestran interés por la marcha de la escuela, de sus necesidades de infraestructura y servicios básicos, falta de profesores, etc?.
19. ¿Qué tipo de participación han venido teniendo los dirigentes barriales hasta ahora en la escuela? ¿Son quizás, miembros del Consejo Directivo, como organización barrial o individualmente?.
20. ¿Usted piensa que la organización barrial y los dirigentes barriales son pilares fundamentales para el adelanto de la escuela?
21. ¿Usted, como maestro de la escuela, qué medios y/o recursos utiliza para mantener la comunicación con los dirigentes barriales? (invitación a asambleas, realizan trabajos colectivos, elaboran comunicados, boletines informativos, programa radial, etc).
22. ¿Según usted, cuál sería el ideal de la participación de los padres y madres de familia indígenas o no indígenas en la vida de la escuela, y su relación con los maestros?.

23. ¿Señor profesor(a), a qué causas aduce el ausentismo, el bajo rendimiento, deserción y pérdidas de año de los niños(as) indígenas y no indígenas, de su aula de clase?
24. ¿Qué medios son empleados para conservar la disciplina en el aula? ¿Qué medidas toma cuando se presentan casos de indisciplina?
25. ¿Cómo y con qué medios usted estimula el estudio y la disciplina en los estudiantes de su aula?
26. ¿En su aula de clase, usted ha detectado la presencia de niños(as) trabajadores? ¿En qué actividades trabajan?, ¿Cuántos de ellos son indígenas y no indígenas?
27. ¿En el proceso enseñanza-aprendizaje, qué problemas específicos presentan los niños(as) trabajadores? (bajo rendimiento, se duermen en clase, alto ausentismo, deserción, se destacan en ciertas materias, etc).
28. ¿Usted considera que la desorganización familiar de los hogares de los niños(as) de la escuela, impacta en su proceso de aprendizaje? ¿Cuáles son más desorganizadas: las familias indígenas o no indígenas?

Guía de entrevista N° 4

Entrevista colectiva a grupos de profesores

1. ¿Sres. profesores, cómo puede cada uno de ustedes calificar el rendimiento de los niños y niñas indígenas en el aula de clase?
2. ¿En qué campos se destacan los niños(as) indígenas, o en su defecto, en qué campos no participan mucho? (les gusta las artes, las manualidades, algunos deportes o no les agrada ciertas actividades).
3. ¿Por su experiencia como maestros(as), piensan ustedes que se pueda distinguir algunos rasgos como características en su comportamiento, de los niños y niñas indígenas dentro del aula? (son inquietos, creativos, muy unidos o pasivos, etc).
4. ¿Piensan que algún rasgo de su comportamiento, su origen social y étnico-cultural, así como el uso de la lengua quichua de los niños(as) indígenas están influyendo en el proceso enseñanza-aprendizaje en la escuela?
5. ¿Según el criterio de cada uno de ustedes, cómo consideran la relación social o de amistad que mantienen entre sí los niños(as) indígenas? (tienen espíritu de unidad, compañerismo, etc).
6. ¿Cómo consideran que son las relaciones sociales entre los niños(as) indígenas y no indígenas? (tienen buena comunicación, juegan juntos, comparten momentos o se mantienen distanciados, etc)

7. ¿En la experiencia de ustedes en esta escuela, alguna vez se han presentado dificultades de comportamiento entre los niños(as) del grado en el cual trabajan? (disputas, comparaciones o rencillas entre niños(as) indígenas y no indígenas, etc).
8. ¿Cuando existen problemas de comunicación entre los niños(as) indígenas y no indígenas, cuáles son las medidas concretas que ustedes toman en ese momento? (les reprenden, les aconsejan, les llevan a la dirección, etc).
9. ¿Ustedes consideran que los niños(as) indígenas son lentos(as) y/o imprecisos(as) en la asimilación de las materias que enseñan en clases? ¿En qué materias y a qué tipo de causas aducen esto?.
10. ¿Ustedes, como maestros(as), piensan que el hecho de ser indios(as) ponga en situación de desventaja para lograr el éxito escolar, a los niños(as) indígenas frente a los niños(as) no indígenas en esta escuela?.
11. ¿Señores profesores(as), ustedes entienden y/o hablan la lengua quichua?
12. ¿Si frente a esta situación el MEC no ha tomado alguna medida en concreto, ustedes como maestros(as) qué aconsejan que debe hacerse, qué medidas y actividades se deben desarrollar?

(Explican sobre su importancia, les enseñan extractos de libros, les enseñan algún canto, etc).
13. ¿Señores profesores(as), a qué causas aducen el ausentismo, el bajo rendimiento, la deserción y pérdidas de año de los niños(as) indígenas y no indígenas de la escuela?

14. ¿Qué medios son empleados para conservar la disciplina en el aula de clase? ¿Qué medidas se toman cuándo se presentan casos de indisciplina entre los alumnos?
15. ¿Cómo y con qué medios se estimula el estudio y la disciplina en los niños(as) con quienes ustedes trabajan?
16. ¿Ustedes como maestros(as) han constatado la presencia de niños(as) trabajadores en esta Escuela? ¿En qué actividad trabajan? ¿Cuántos de ellos son indígenas y cuántos no indígenas?.
17. ¿En el proceso enseñanza-aprendizaje, qué dificultades específicas presentan los niños(as) trabajadores? (bajo rendimiento, se duermen en clase, alto ausentismo, deserción, son destacados en ciertas materias, etc).
18. ¿Ustedes consideran que la desorganización familiar de los hogares de los niños(as) de la escuela, impacta en su proceso de aprendizaje? (Describan de qué manera). ¿Cuáles son más desorganizadas: las familias indígenas o las no indígenas?.

Guía de entrevista N° 5

Entrevista individual al niño

1. ¿Te gusta mucho tu escuela? ¿Por qué te gusta? (es bonita, es grande, limpia, etc)
2. ¿Crees que le hacen falta algunas cosas a tu Escuela? (patios para jugar, columpios, resbaladeras, etc)
3. ¿Qué es lo que haces cuando toca la campana o timbre para el recreo? ¿Cuéntame qué es lo que haces en tus recreos? (juegas, descansas, te alimentas, lloras, ríes, etc).
4. ¿Cuando no juegas con tus compañeros(as) y te separas de ellos(as), a qué se debe ésto, me puedes contar un poco? (tienes algún dolor, estás enfermo, no desayunaste, tienes algún problema con el profesor o en tu casa, etc).
5. ¿Alguna vez te has enfermado, te has caído o golpeado mientras has estado en la escuela?
6. ¿Has recibido atención médica o te han ayudado tu profesor y tus compañeros(as)? Por favor, cuéntame un poco de esto que te ha pasado.
7. ¿Alguna vez has tenido que ir o te han mandado donde el Sr(a). Director(a) de la escuela? ¿Sabes cómo se llama el Sr(a). Director(a)?
8. A ver cuéntame cuándo o por qué motivo los niños(as) de la escuela van donde el Sr(a). Director(a) de la escuela?

9. ¿Qué es lo que piensas que hace el Sr(a). Director(a) de tu escuela?
10. ¿El Director(a) conversa con los niños de tu escuela? Sobre qué cosas conversa con los niños?
11. ¿Les visita en los grados cuando están recibiendo clase? (qué hace, qué les dice, etc)
12. ¿Cuando has tenido alguna dificultad o problema, el Director(a) de la escuela si te ha ayudado en algo? ¿A ver, de qué manera? (Te consuela, llama o habla con tus padres, te brinda un dulce, etc.).

Ahora, cuéntame un poco cómo es tu profesor(a)

13. ¿Cómo se llama tu profesor(a)? ¿Estás contento(a) con tú profesor(a) de clase?
14. ¿Qué es lo que más te gusta de tu profesor(a)? ¿Tal vez su carácter?
15. ¿Como es tu profesor(a), es muy serio(a) o es bravo(a)?
16. ¿Tu profesor(a) es chistoso(a) y conversador con los niños?
17. ¿Piensas que tu profesor(a) es justo(a) con los niños(as) indígenas?
18. ¿A veces, el profesor(a) es injusto(a) sólo con los niños(as) indígenas o con todos los niños del aula?
19. ¿Tú alguna vez has sido maltratado(a) por el profesor(a) del aula, y has visto cómo maltrata a alguno de tus compa-

ñeros? (gritos, insultos, jalón de orejas, golpes contra la pizarra, golpes con la regla, etc).

20. ¿Ve, qué te dice el profesor(a) cuando faltas a clase? ¿Qué te dicen tus compañeritos(as)?

21. ¿Te gustan mucho las materias que te enseña tu profesor(a)?

22. ¿Qué materias son las que más te gustan? (matemáticas, idioma nacional y/o quichua).

23. ¿Qué materias son las que no te gustan mucho? ¿Por qué?

24. ¿Y ahora qué haces cuando tienes algún problema con algunas materias? ¿Te ayudan en la casa?

25. ¿Si sacas malas calificaciones en un trimestre o pierdes el año qué te dicen en tu casa?

26. ¿El profesor se preocupa de los niños(as) que tienen dificultades con algunas materias en la escuela?

Ahora, en esto del trabajo,...

27. ¿En qué trabaja tu papá? ¿Tu mamá trabaja en lo mismo en que trabaja tu papá?

28. ¿En dónde trabajan ellos? ¿Cuántos días a la semana trabajan, y cuántas horas al día trabaja tú papá?

29. ¿Tú les ayudas un poco en el trabajo a tus padres? ¿De qué manera o cómo le ayudas en el trabajo a tu padre?

30. ¿Acompañas a tu padre cuando él se va a trabajar fuera de la ciudad, cantón o provincia? ¿Por cuánto tiempo, a qué lugar y cuál es tu trabajo?.
31. ¿Quién es el hermano(a) mayor de la familia? ¿Tu les ayudas en el trabajo a tus padres, qué haces? ¿Cómo le ayudas a tu mamá en su trabajo dentro o fuera de la casa, qué actividad haces con ella?
32. ¿Trabajas sólo(a) quizás? ¿En qué trabajas, qué haces?
33. ¿En este trabajo, tienes que recorrer mucho por esta zona o por otras zonas de la ciudad (a veces sales de la ciudad), o a los pueblos vecinos?. (A qué lugares no más vas a trabajar, con quién, etc)
34. ¿Alguna vez has tenido dificultades, has estado en algún peligro o has tenido algún accidente mientras estás trabajando?
35. ¿Cuando trabajas, qué días de la semana lo haces y por cuántas horas al día trabajas?
36. ¿Qué te parece tu trabajo, te gusta mucho o poco y por qué?
37. ¿Cuando sales a trabajar, sales sólo(a) o acompañado(a) con otro(a) niño(a) de tu zona, o algún hermano tuyo?
38. ¿Has conocido a nuevos amigos(as) en tu(s) lugar(es) de trabajo?
39. ¿Y cuánto ganas al día cuando sales a trabajar? ¿A quién le entregas el dinero de tu trabajo? ¿Te gastas un poco también? ¿En qué cosas?.

40. ¿Con qué dinero compras los libros y cuadernos para la escuela, así como la ropa, tus zapatos y algo para que te gastes en la escuela?
41. ¿Con quién de tus papás, hermanos, parientes o amigos hablas más sobre cómo vas en la Escuela?
42. ¿Qué pasa si sacas malas calificaciones en la escuela o pierdes el año? ¿Qué te dicen o hacen en tu casa. ¿Qué te dice el profesor(a)?.
43. Niño(a) indígena: ¿Qué es lo que piensas tu sobre los niños(as) no indígenas? (son amigables, conversan, son molestos, etc).
44. Niño(as) no indígena: ¿Qué es lo que piensas sobre los niños(as) indígenas de la escuela?
45. ¿Cómo es el comportamiento/relación de ellos con ustedes en el aula de clases?
46. ¿El profesor del grado, tiene alguna preferencia por alguno de los dos grupos: niños(as) indígenas y no indígenas?
47. ¿Bueno, y ahora que estás en la escuela, quieres seguir estudiando, acabar la escuela, entrar al colegio, ir a la Universidad?.
48. ¿Qué es lo que has pensado hacer con tus estudios, has conversado con tus papás o hermanos sobre este asunto?
49. ¿Qué es lo que más te gusta de los estudios? (que materias de las que te enseñan, números, letras, experimentos, artes u otros)

50. ¿Qué es lo que menos de gusta de los estudios? ¿Por qué? (te falta práctica, mayor esfuerzo o te desanima el profesor, etc)
51. ¿Te gusta la ciencia, la técnica, el comercio o administración? ¿De estos campos de estudio, que es lo que más te atrae o te gusta? ¿O te gusta algo diferente?
52. ¿Entonces, que profesión te gustaría tener para cuando seas grande? (agrónomo, contador, administrador, médico, maestro, enfermero, etc)
53. ¿Has escuchado, has leído o te han contado algo sobre los estudios, las profesiones? ¿Algo te ha dicho tú papá o mamá, algún familiar o vecino?
54. ¿Sobre esto de los estudios, el profesor del grado conversa con los niños(as) del aula de clase?
55. ¿Piensas que la escuela y el colegio te ayudarán en el trabajo y logres vivir un poco mejor? (Tener un trabajo fijo, buen salario, sin someterte a constantes peligros, etc).
56. ¿Encuentras útil que vayas a la escuela y colegio para poder prepararte mejor? ¿(Estás contento con lo que aprendes en la escuela, más o menos contento o no te gusta la escuela?).
57. ¿El barrio donde vives es muy lejos de la escuela? ¿Cómo vienes a la Escuela? ¿Te demoras mucho en llegar acá?
58. ¿Cuéntame un poco cómo es tu barrio? ¿Vive mucha gente allí y de dónde nomás hay gente viviendo allí? (procedencia).

59. ¿Hay muchos niños en tu barrio y tienes muchos amigos?
60. ¿Cuáles son las actividades de recreación que tienen los niños(as) de tu barrio, después de llegar de la escuela?
61. ¿Cuáles son las actividades de recreación y cómo descansan los niños(as) de tu barrio, después de llegar de la jornada de trabajo?
62. ¿De qué pueblo o lugar vienes, lo mismo tus papás, de dónde vienen? Tienes familiares en el campo? ¿A veces vas a visitarles y también te visitan aquí en la ciudad?
63. ¿Tus padres te llevan a alguna fiesta que pasa en su pueblo de origen? ¿Cómo es el vestido de tus padres, así, digamos, típico, con muchos colores, bordados, cintas, sombrero, así...?
64. ¿Cuando conversan contigo tus papás, tíos, hermanos(as), te hablan en quichua? ¿A veces cantan o tocan música?, ¿A ver, me puedes decir una canción (un pedacito)?
65. ¿A ver, cómo es tu familia? ¿Qué hacen, cómo se relacionan tus familiares cuando hay alguna dificultad grave con alguien de la casa?
66. ¿Cuántos niños indígenas conoces, dentro y fuera de la escuela? ¿En la escuela, te llevas mucho con los niños(as) indígenas? ¿Qué piensas de ellos, son buenos, son como tus hermanos?.
67. ¿Qué nomás haces con tus amigos indígenas de la escuela? ¿Y con los de fuera de ella, qué actividades hacen juntos? ¿Les estimas, les quieres mucho a los niños(as) indígenas de tu escuela?

68. Niño(a) indígena: ¿Qué sientes (en tu cabeza y en tu corazón) al ser un niño(a) indígena que estudia en esta escuela? ¿Has pensado en ésto alguna vez?
69. Niño(a) no indígena: ¿Entre ustedes, los niños(as) indígenas, han hablado de esto alguna vez? ¿Qué piensan los demás niños(as) indígenas?
70. Niño(a) indígena: ¿Alguna vez has oído o sabido qué es lo que piensan los niños(as) no indígenas de ustedes? ¿De qué manera les tratan, no les han puesto "sobrenombres" y esas cosas?
71. ¿Tienes amiguitos entre los niños(as) indígenas de la escuela? ¿Cómo te llavas con ellos? ¿Sí juegan, participan juntos en algunas actividades en la escuela? ¿Te llevas con ellos fuera de la escuela también?
72. ¿Según tu manera de ver las cosas, qué es lo que le falta a tu barrio para que los niños(as) puedan estudiar, recrearse y descansar?
73. ¿En tu barrio se hacen fiestas, por ejemplo: Carnaval, San Juan, San Pedro, Corpus Christi, Difuntos, etc.)?
74. ¿A más de tu familia, en la fiesta participa alguna gente del barrio también?
75. Niño(a) indígena: ¿Hay otras familias indígenas en tu barrio, cómo te llevas y relacionas con los niños(as) indígenas?
76. ¿Al vivir en la ciudad los niños(as) indígenas irán perdiendo la lengua, las costumbres y las formas de vida propias

de los pueblos indígenas? (van recibiendo nuevos hábitos, hay desvalorización de lo indígena, etc).

77. Niño(a) indígena: ¿Cómo piensas que podemos defender un poco a nuestra lengua y costumbres, para que no desaparezcan? (se debe enseñar en la escuela la lengua, en las materias hay que hablar sobre la historia y la existencia de los pueblos indígenas, etc).

78. Niño(a) no indígena: ¿Como niños(as) no indígenas, qué les parecen las costumbres, el quichua como lengua materna de los niños(as) indígenas que son sus compañeros de escuela? (son interesantes, debemos aprenderlas, repetir las o no tienen valor ninguno, etc)

79. Niño(a) indígena: ¿Ustedes, como niños(as) indígenas, piensan que el profesor(a) en el aula de clase es justo con las costumbres, con la lengua quichua que hablan los niños(as) indígenas? (les explica sobre su importancia, les hace leer "pasajes" de libros las enseñan algún canto, etc).

Guía de entrevista N° 6

Entrevista colectiva a grupos de niños(as)

1. ¿Por favor, díganme qué son las cosas que más les gustan de la Escuela? (es grande, tienen canchas para jugar, es limpia, tiene servicio médico, etc)
2. ¿Piensan ustedes que a su aula de clase le hace falta algunas cosas? (pizarrón bueno y grande, materiales didácticos, mapas, cuadros, objetos varios)
3. ¿O tal vez, ustedes creen que la escuela y el aula lo tienen todo? (hacer un listado de las necesidades que van describiendo los niños)
4. ¿Cuéntenme qué actividades hacen ustedes durante el recreo?
5. ¿Qué tipo de juegos practican? ¿Forman grupos para jugar? ¿Entre quienes?.
6. ¿Cuando alguno(a) de sus compañeros(as) de su aula o de otra aula de la escuela está alejado(a) del grupo, separado(a), o tal vez enfermo(a), que es lo primero que hacen ustedes?
7. ¿Alguna vez han tenido que ir o les han mandado donde el Señor(a) Director(a) de la escuela? ¿Sí saben como se llama el Director?
8. ¿Cuenten cuándo o por qué motivo, algunos niños(as) de la escuela van donde el Director de la escuela? ¿Qué hablan, qué dicen?

9. ¿Qué es lo que ustedes piensan que hace el Director(a) de su escuela?
10. ¿El Director(a) sí conversa con los niños(as) de la escuela? ¿Sobre qué cosas (preguntas-respuestas) él conversa con los niños(as)? ¿Les visita en el aula cuando ustedes están recibiendo clases?
11. ¿Cuando los niños(as) de la escuela tienen algún problema o dificultad, el Director(a) les ayuda en algo?
- (Sobre esto que acabamos de hablar tienen alguna cosa que aumentar)
- Bueno, hablemos sobre los profesores*
12. ¿Qué es lo que más les gusta de sus profesores(as)? ¿Tal ves su forma de ser?
13. ¿Cómo es su profesor(a)? ¿Es muy serio(a) o bravo(a)?
14. ¿El profesor(a) es chistoso(a) y conversa mucho con los niños(as) del aula?
15. ¿Cómo reacciona o qué les hace el profesor(a) cuando ustedes cometen una falta de indisciplina? (sea individual o colectivamente).
16. ¿O quizá, el profesor maltrata a los niños(as)? ¿Alguna vez alguien de ustedes o algún compañero(a) suyo ha sido maltratado(a)? (grita en la clase, hala las orejas, golpea con la regla, empuja+contra la pizarra, etc)

17. ¿Les gusta cómo sus profesores les enseñan en la clase?
¿Habla sólo él(ella), habla o les dicta muy rápido, no les hace participar en clase y ustedes, solo se pasan escuchando?
18. ¿Qué les gustaría hacer para apoyar al mejor desarrollo de la clase? (preparar materiales, leer pequeños resúmenes de libros, revistas, informes y/o cortos reportajes sobre algún lugar que visiten o algún programa o acto el cual asistan, etc)
19. ¿Les gustan las materias que les enseña el profesor(a) en el aula de clase? ¿Qué materias están recibiendo? ¿Qué materias son la que más les gustan?, ¿Por qué? ¿Cuáles son las que les gusta menos, y por qué?
20. ¿Ahora ustedes, qué hacen por ejemplo cuando tienen alguna dificultad o problema con alguna(s) materia(s) en la escuela?
21. ¿Cómo se ayudan entre ustedes? ¿Tienen ayuda en la casa?
22. ¿Quiénes y cómo les ayudan a hacer las tareas de clase?
23. ¿El profesor sí se preocupa de los niños(as) que tienen dificultades en alguna materia en la clase? ¿La dirección les apoya para superar esta dificultad? ¿Qué actividades hacen ellos por ustedes?
24. ¿Qué les pasa a ustedes cuando sacan malas notas o pierden el año? ¿Qué les dicen sus padres y madres? ¿Qué les dice el profesor(a)?.

En cuanto al trabajo

25. ¿En qué trabajan el papá y/o mamá de ustedes? ¿En dónde trabajan, cuántos días a la semana y en qué horario?
26. ¿Ustedes de qué manera les ayudan a trabajar a sus padres, qué hacen, en qué consiste esa ayuda?
27. ¿Acompañan a sus padres y madres cuando ellos se van a trabajar fuera de la ciudad, cantón o provincia? ¿Por cuánto tiempo salen y a qué lugares viajan?
28. ¿Cómo le ayudan a trabajar a las madres de familia, ya sea fuera como dentro de la casa, en las actividades del hogar? (particularmente las niñas)
29. ¿Algunos(as) de ustedes trabajan solos(as)? ¿En qué es lo que trabajan?
30. ¿Para realizar sus trabajos tienen que recorrer éste u otros barrios, otras zonas de la ciudad, o salen fuera de la ciudad, hasta qué otros pueblos vecinos?
31. ¿Alguna vez han enfrentado alguna dificultad seria, han estado en peligro o han sufrido un accidente mientras están trabajando?
32. ¿Qué días de la semana trabajan, cuántas horas? ¿También trabajas durante el tiempo de vacaciones? ¿En dónde?
33. ¿Sí les gusta el trabajo que vienen cumpliendo? ¿Por qué les gusta? ¿En qué otra actividad quisieran trabajar? (ahora, en futuro cercano, etc).

34. ¿Cuándo salen a trabajar, lo hacen solos(as) o acompañados(as)? ¿Díganme por qué? ¿Han conocido muchos amigos en los lugares de trabajo?
35. ¿Cuánto ganan al día cuando les toca trabajar y a quién le entregan el dinero? ¿Del dinero que ganan ustedes se gastan un poco? ¿En qué cosas se gastan la plata?
36. ¿Con qué dinero compran los libros y cuadernos para los estudios en la escuela, la ropa, los zapatos, así como el dinero que se gastan durante el recreo o al salir de la escuela?
37. ¿Ustedes piensan que la escuela y la educación que están recibiendo, les ayuda en el trabajo y pueden desenvolverse mejor?
38. ¿De la escuela qué cosas más es lo que quisieran aprender y que piensan, son necesarias en el trabajo?
39. ¿Les gusta estudiar y trabajar? ¿Cada uno de ustedes díganme por qué? ¿Es muy duro para un niño(a)? ¿Cómo es la cosa? (Escuchar las respuestas a manera de narración)
40. ¿Sobre lo que ustedes piensan del estudio y el trabajo han conversado en sus casas? (si quieren seguir estudiando más, si quieren trabajar también, combinar las actividades y seguir adelante, etc.)
41. ¿Dónde nacieron, de qué pueblo vienen ustedes, y sus padres de familia? (de qué provincia, de qué región - costa, sierra - amazonía)

42. ¿Tienen familiar, en el campo? ¿Se visitan entre ustedes?
43. ¿Alguno de sus padres o madres les llevan, a ustedes a pasar alguna fiesta en su pueblo de origen?
44. ¿Qué características o cómo llevan sus padres y madres la vestimenta en las fiestas y en cualquier día ordinario en la ciudad?
45. Niños(as) indígenas: ¿El quichua es el principal medio para comunicarse en la familia de cada uno de ustedes? ¿Cantan o tocan algún instrumento? (¿entre quiénes hablan quichua, quiénes no hablan, por qué?)
46. Niños(as) no indígenas: ¿En la casa, en qué lengua hablan con sus papás y mamás?
47. ¿Cómo es la familia de cada uno de ustedes? ¿Qué hacen, cómo se relacionan entre sí, cuando hay alguna dificultad en la familia cómo responden sus miembros, cómo se ayudan o apoyan?
48. ¿Cómo está la unión de la familia? ¿Sus papás y mamás viven en la misma casa? ¿cuéntame un poco sobre tu vida familiar?.
49. ¿Tienen algunos amigos niños(as), indígenas, en la escuela como fuera de ella? ¿Qué piensan de estos amigos, son buenos, más o menos son como si fueran sus hermanos?
50. Niños(as) indígenas: ¿Dentro de la escuela, en qué lengua hablan con los niños(as) indígenas?

51. ¿Qué actividades hacen entre ustedes, dentro del aula, dentro de la escuela y fuera de ella? (juegan, hacen los deberes juntos, se prestan los libros, etc)
52. ¿Cómo se llevan ustedes con los demás niños no indígenas de la escuela? (juegan juntos, se acompañan a la escuela, la casa, al trabajo, etc)
53. ¿Qué es lo que piensan de los niños(as) no indígenas?
54. Niños(as) indígenas: ¿Algunas veces hablan quichua con los niños(as) no indígenas? ¿Cuándo?.
55. Niños(as) indígenas: ¿Cómo es el comportamiento/relación de ellos(as) con ustedes, dentro del aula en la escuela y fuera de ella?
56. ¿Ustedes consideran que el profesor(a) del grado, el Director de la escuela tienen alguna preferencia por alguno de los dos grupos de niños: niños(as) indígenas o no indígenas?
57. ¿Y bueno, ahora que ustedes están en la escuela, quieren acabar la escuela, entrar al colegio y también ir a la Universidad?
58. ¿Qué es lo que han pensado hacer con sus estudios? ¿Sobre esto, han conversado con sus padres y madres?
59. ¿Qué es lo que les gusta más, o qué menos, en los estudios? ¿Qué es lo que les gustaría seguir estudiando?
60. ¿Les gusta la ciencia, la técnica, el comercio, la administración?

61. ¿Qué es lo que más les gusta o atrae?
62. ¿Han escuchado, han leído o les han contado algo sobre los estudios que hay, las profesiones que existen?
63. ¿El profesor(a) del grado conversa con ustedes sobre los estudios o las profesiones que se pueden obtener estudiando en el colegio o en la universidad?
64. ¿Ustedes piensan que los estudios de la escuela y la educación en general, son útiles en el trabajo y ayudan para vivir un poco mejor? ¿Por qué razón son positivos o negativos?
65. ¿Qué profesión les gustaría tener cuando ya estén grandes? (además del trabajo que ya están haciendo)
66. ¿Tienen una o varias cosas más que no están bien claras? podemos conversar un poco más....
67. ¿El barrio de dónde vienen ustedes es demasiado lejos, cómo llegan a la Escuela?
68. ¿Por favor cuéntenme un poco cómo es el barrio de ustedes?, Vive mucha gente allí, y dónde nomás hay gente viviendo allí (procedencia)
69. ¿Hay muchos niños(as) en sus barrios, cómo los trata la gente? (los jóvenes y adultos particularmente)
70. ¿Allí tienen muchos amigos(as) y vecinos(as)? (de qué lugares y/o regiones del país)
71. ¿Cuáles son las actividades de recreación de los niños(as) en el barrio de ustedes? ¿Dónde van a recrearse después de llegar de la escuela o después de llegar del trabajo?

72. ¿Según ustedes, qué es lo que le hace al barrio para que los niños(as) puedan estudiar, recrearse y descansar? (canchas de juego, instalaciones para recreación, bibliotecas, centro audio-visual, talleres de costura, de artes, etc.)
73. ¿En los barrios donde viven, alguien de sus familiares hace fiestas indígenas? (Carnaval, Corpus Christi, San Juan, San Pedro, Difuntos, etc.)
74. ¿Además de la familia de ustedes, quiénes participan en estas fiestas? (amigos(as), vecinos(as) del barrio, compadres, comadres, etc.).
75. ¿Cómo se llevan o se relacionan las familias indígenas que viven en la ciudad? (cuáles son sus lugares de reunión, centros de trabajo, iglesias, hacen romerías, etc.).
76. ¿Cómo está la unidad familiar de sus casas? Cuéntenme un poco sobre su vida familiar.
77. ¿Qué tipo de religión practican sus familias? (católica, evangélica, mormona, etc)
78. ¿Ustedes a qué iglesia asisten, cuándo y cuánto tiempo? ¿Qué nomás han aprendido allí en las iglesias u otros centro de aprendizaje?
79. Niños(as) indígenas: ¿Ustedes creen que por vivir en la ciudad se va perdiendo la lengua quichua, las costumbres, las fiestas del pueblo de origen y va cambiando la vida familiar? (ya no hay mucha unidad familiar, se distancia la familia, cambian los hábitos de alimentación, vestido, etc.).

80. Niños(as) indígenas: ¿Piensan también que por vivir en la ciudad dejamos de ser indios, nos alejamos de la raíz de nuestros pueblos, de nuestros orígenes; nos olvidamos de nuestra historia y cultura?
81. Niños(as) indígenas: ¿Qué cosas podemos hacer para no dejar de lado nuestras costumbres, nuestra lengua y nuestra historia? (conversar de estos asuntos en la clase, escuchar charlas, ver una película, observar mapas u otros materiales afines, etc.).

Guía de entrevista N° 7

Grupo focal con niños de 5^{to} grado

1. ¿Qué piensan ustedes sobre la marcha que tiene la escuela? ¿De qué manera trabajan el director(a), los profesores(as), los porteros(as) de la escuela? (Cómo se desempeñan, si hacen obras para hacerle más grande y bonita a la escuela, hay respeto entre los profesores(as), de estos con el director(a), los profesores(as) respetan a los niños(as), les maltratan, les dicen que hagan mandados para ellos, etc).
2. ¿Cómo les parece a ustedes las enseñanzas que reciben y en qué materia es lo que quisieran mejorar? (les está sirviendo en el trabajo, quisieran aprender otras materias cuáles, no comprenden muy bien las enseñanzas del profesor(a), tienen algún problema de salud, oídos, ojos, etc).
3. ¿Qué les dice el profesor(a) cuándo cometen una falta de disciplina en la escuela? ¿En cambio, qué les dice cuando se comportan bien? ¿Qué actos son los que se premian, cuáles son aquellos que se castigan y cómo?.
4. ¿Los padres de familia, cómo actúan frente a ustedes cuando se comportan mal, reciben quejas del profesor(a), sacan malas calificaciones o pierden el año?, ¿Qué pasa cuando sucede lo contrario?

(Niños-as indígenas)

5. ¿Han pensado un poco por qué les dicen que son indios a ustedes? ¿Qué es lo que sientes cuando te dicen así? (lo

aceptan, lo niegan, les dicen que sí y que están orgullosos de ser indios, etc)

6. ¿Cómo se llevan con los demás niños(as) indígenas de tu escuela de tu barrio? (conversan, hacen los deberes juntos, van a la iglesia en grupo, al trabajo, a jugar, etc)
7. ¿Piensan ustedes que hay un trato desigual e injusto de los niños(as), maestros(as) no indígenas hacia ustedes? (les dejan aparte en el aula, en el patio, no con ustedes, les insultan, etc)

Guía de entrevista N° 8

Entrevista individual o por pareja a los padres de familia

1. A tra vez de qué medios y/o recursos la escuela convoca a los padres y madres de familia, o de qué manera los padres se acercan a la escuela?
2. ¿A tra vez de qué medios y ante qué circunstancia el padre o madre de familia se comunica con el profesor?
3. ¿La escuela y el profesor(a) tienen alguna forma de mantener activa y permanente la atención de los padres y madres de familia, sobre el rendimiento de los niños(as) en particular y la situación de la escuela en general?
4. ¿Hay quejas por parte de la escuela y el profesor, por la escasa participación de los padres y madres de familia en los asuntos de rendimiento y comportamiento de sus hijos(as)? ¿Qué tipo de quejas? (no hacen sus tareas, no tienen materiales de estudio, etc)
5. ¿Todos los padres y madres de familia participan igual en los asuntos de la escuela? (Asiste a reuniones, visitan la escuela, participan en trabajos comunales, etc)
6. ¿Cómo consideran ustedes que está marchando la escuela? ¿Cuáles son sus dificultades y necesidades básicas? ¿Para superar esto, qué es lo que se debería hacer?
7. ¿Qué opinión tienen sobre la función o el trabajo que viene desempeñando el director de la escuela? ¿Con él ha progresado la escuela, o se ha ido para abajo? ¿Y por qué? ¿Cómo le(s) gustaría que trabaje el director(a) para mejorar mucho más la escuela?

9. ¿Los profesores sí ayudan al director(a)? ¿Cómo desempeñan su trabajo con los niños en la escuela? ¿Ustedes sí se dan cuenta que el niño(a) está avanzando en su conocimiento?
10. ¿Piensa usted(es) que hay alguna dificultad con el trato del profesor(a) hacia el alumno?
11. ¿Piensa(n) usted(es) que el profesor(a) se empeña en comunicarse con los niños(as) indígenas? ¿En qué lengua les habla? ¿Les hace participar del grupo general de niños?
12. ¿Usted(es) están contentos con la educación que reciben su(s) hijo(s) y/o hija(s) en la escuela? ¿Que cosas quisieran que mejoren de la escuela?
13. ¿Qué es lo que quisieran para la educación de su(s) hija(s) y/o hijo(s), cuando salgan de la escuela? ¿Qué continúen el colegio, y vayan a la Universidad y estudien una carrera? ¿Qué piensan sobre esto?
14. ¿Qué es lo que quisieran que estudie su(s) hijo(s) y/o hija(s)? (ciencia, técnica, comercio, administración, etc.)
15. ¿Piensan ustedes que la escuela y la educación en general es útil en la vida diaria para los niños(as) y los jóvenes?
16. ¿Qué creen ustedes que le espera a un niño(a), a un joven que no ha tenido una educación básica?
17. ¿Cómo les ayudan a los niños(as) en las tareas de la escuela?

18. Familia indígena: ¿Ustedes como padres y madres de familia indígenas qué es lo que piensan sobre la educación de sus hijos(as)?
19. ¿Qué gastos realizan en la educación de los niños(as)?
¿Cómo logran obtener el dinero?.
20. ¿Ustedes piensan que por el hecho de ser indio, a los niños(as) se les presentan obstáculos o es una ventaja para seguir los estudios en la escuela? ¿Qué obstáculos o barreras creen ustedes que pueden tener los niños(as) en el aula de clase? (no comprenden su forma de ser y actuar, hay discriminación, hay maltratos, desadaptación, etc)
21. ¿Creen ustedes que los indios deben tener las mismas oportunidades que los demás niños(as) en una escuela o en el colegio?
22. ¿Para un profesional o técnico indígena, piensa(n) usted(es) que le será difícil encontrar trabajo?
23. ¿En qué trabaja(n) usted(es) y en dónde? ¿A veces lleva(n) a trabajar con usted(es) a su(s) hijo(s) y/o hija(s)?
¿Cuánto tiempo y a dónde?.
24. ¿Cree(n) usted(e)s que tienen también algunas ventajas, por ejemplo: habla quichua y comprende un poco mejor a la gente indígena, y por supuesto, a los demás también?
25. ¿Piensa(n) usted(es) que una persona que habla español y quichua es más culta que una persona que habla sólo una de las dos lenguas?
26. ¿En qué barrio vive(n)? ¿Cómo así llegó(arón) a vivir a este barrio?

27. ¿Le(s) fue muy difícil adaptarse al barrio, acaso han tenido algún problema alguna vez? ¿Ahora le(s) agrada y está(n) contentos en el barrio?
28. ¿El ambiente del barrio sí es bueno como para que su(s) hijo(s) y/o hija(s) se puedan criar más o menos bien? Que es lo que le hace falta al barrio para que los niños(as) puedan recrearse y descansar luego de la escuela o del Trabajo?
29. ¿Qué cosas piensa(n) usted(es), se necesita(n) para lograr un ambiente bueno en el barrio?
30. ¿En el barrio donde vive(n) sí realizan fiestas tradicionales? (Carnaval, Corpus Christi, San Juan, San Pedro, Difuntos, etc)
31. ¿Qué es lo que opinan los vecinos del barrio sobre esas fiestas? (les molesta, les gusta, participan en ellas, etc)
32. ¿Piensa(n) usted(es) que la unión de la familia es muy importante para la buena marcha de la educación de sus hijos(as)?
33. ¿Cómo actúan cuando el niño(a) tiene malas notas, falta a clases o deja de ir a clases, pierde el año o es indisciplinado?
34. ¿En cambio de qué manera proceden con los niños(as) cuando éstos son buenos estudiantes y disciplinados?
35. Familia indígena: ¿Hablan en la casa el quichua (u otra lengua), los padres a los niños(as)? ¿Cantan, tocan algún instrumento?

36. Familia indígena: ¿Fuera de la casa, hablan la lengua, tienen sus costumbres propias?
37. Familia indígena: ¿El vivir en la ciudad sí va alejando de las raíces indígenas?
38. Familia indígena: ¿Qué se puede hacer para que esto no vaya en aumento? (la pérdida de la identidad étnico-cultural)

Guía de entrevista N° 10

Entrevista individual o colectiva a dirigentes barriales

1. ¿Qué tipo de relaciones han mantenido ustedes con los pobladores indígenas, cómo han participado en la vida del barrio? o tal vez, ¿No participan en la vida del barrio? ¿Qué piensan ustedes sobre ellos?
2. ¿Cuándo se logra la participación de los pobladores indígenas, cómo lo hacen, cómo se desempeñan en el trabajo? ¿Trabajan, son colaboradores?
3. ¿Alguno de ellos ha llegado a ser dirigente barrial, cómo se ha desempeñado y cómo ha apreciado el barrio su gestión?
4. ¿Tienen algún mecanismo de coordinación o relación los dirigentes del barrio, para ver de cerca el funcionamiento de la escuela, constatar sus necesidades y el desempeño de los profesores?
5. ¿Asisten a algunas reuniones, cómo participan, en qué calidad participan?
6. ¿Cómo ha influido la participación de los dirigentes barriales en los destinos de la escuela? ¿Quizás marcha mejor la escuela y trabajan mejor los maestros?
7. ¿Cómo se dan cuenta que la escuela no anda bien, los profesores faltan a clases y el director(a) no es lo suficientemente activo(a)?
8. ¿Han tenido alguna queja de los padres de familia porque los niños(as) no aprenden lo suficiente las enseñanzas?

9. ¿Qué es lo que no marcha bien en la escuela, cuáles son sus principales dificultades?
10. ¿La dirigencia barrial tiene interés en la educación y en el aprendizaje de los niños del barrio, de la zona?
11. ¿Cuál es la historia de la formación de este barrio? ¿Desde que época ya vivieron pobladores indígenas en el barrio?
12. ¿Cómo han participado ellos en este proceso? ¿Los pobladores indígenas han ido en aumento año tras año?
13. ¿Ustedes como dirigentes barriales, de qué manera o a través de qué medios logran la participación de las poblaciones indígenas en actividades en beneficio del barrio o de la zona?
14. ¿Las poblaciones indígenas a tra vez de qué actividades concretas contribuyen al progreso del barrio? (de acuerdo a la actividad económica, hay varias ramas en las que se ocupan, se especializan en alguna de ellas, etc)
15. ¿Qué piensan ustedes sobre las poblaciones indígenas: apoyan al desarrollo del barrio, la ciudad y el país, o en su defecto, su presencia, aumenta las dificultades o problemas que tiene el Ecuador?
16. ¿En este barrio o zona existe el problema del alcoholismo? ¿Con qué intensidad y en qué sectores de la población?
17. ¿Han tenido conocimiento de casos de violencia contra los niños, ya sea en el barrio o en la escuela?
18. ¿El asunto de la disciplina en las escuelas del barrio, cómo es controlado y qué medidas toman al respecto?

Guía de entrevista N° 9

Entrevista focal con padres de familia

1. ¿Qué piensan ustedes sobre la marcha de la escuela? ¿Cómo contribuyen los personeros de la escuela para lograr su adelanto y prestigio? (cómo se desempeñan: el director, los profesores del plantel, la gente de servicio y administración, etc)
2. ¿Qué tipo de resultados está dando la enseñanza que reciben sus hijos(as) en la escuela? (notan progresos, no aprenden mucho, no estudian con disciplina, etc)
3. ¿De qué manera expresan su inconformidad con el funcionamiento técnico-pedagógico y/o administrativo de la Escuela? (evalúan entre ustedes, denuncian a la DP) y ¿Qué recurso de apoyo han creado para reforzar la enseñanza que reciben sus hijos(as)? (pagan maestros(as) particulares, ponen cuota para que un maestro(a) les de una materia extra, por ejemplo, inglés, artes, computación, etc)
4. ¿Cómo piensan ustedes que se controla la disciplina en la escuela? ¿Sólo se castiga o también se premia el desempeño de los niños(as) de la escuela?
5. Padres de familia indígenas:
¿Ustedes piensan que por ser indios, los niños(as) pueden tener muchos problemas en la escuela para poder lograr terminar la escuela y seguir estudiando en el colegio y universidad? (les discriminan, no se adaptan al ambiente escolar, no tienen ayuda y los niños se desorientan, están nerviosos, etc)

6. Padres de familia no indígenas:

- ¿Ustedes piensan que los niños(as) indígenas, por su condición étnico-cultural, tienen serias dificultades para lograr éxito en la vida estudiantil? (no se adoptan fácilmente al medio urbano, para hacer las tareas no les ayudan sus padres, etc).
7. ¿Ustedes piensan que por ser indios, los niños y niñas no lograrán tener una fuente de trabajo segura? (porque hay carestía de fuentes de trabajo, no tienen una buena formación profesional, porque los profesionales no son de varias carreras, porque no tienen "palancas", etc).
8. ¿Por qué creen ustedes que los niños(as) faltan a clases, pierden el año o se van y no vuelven a la escuela?
9. ¿Piensan ustedes que la desorganización familiar afecta en el rendimiento de los niños(as) de la escuela? (causada por la separación de los padres, divorcio, alcoholismo, etc).

Guía para juego de roles

Juego de clase

1. *Objetivo*

Descubrir la percepción que tienen los alumnos(as) indígenas y no indígenas sobre su escuela y en particular, sobre uno o varios de los siguientes aspectos relacionados con el profesor(a) de grado:

- Formas para evaluar el aprendizaje.
- Manera de tratar a los alumnos indígenas y no indígenas.
- Manera de aplicar la disciplina.

2. *Breve descripción del juego*

Preferiblemente el investigador de campo está solo con los alumnos(as). Un niño o una niña mestizo(a) juega el rol del profesor(a) en un contexto específico: cuando revisa los deberes, cuando toma la lección al pizarrón, cuando evalúa los alumnos durante una sabatina o un examen final, cuando se enoja ("profesor bravo"), etc... Los demás niños y niñas presentes hacen de alumnos. Entonces, se escoge dos alumnos(as) [uno(a) indígena y uno(a) no indígena] que son generalmente turbulentos y que tienen malas calificaciones, para jugar el papel del alumno "modelo", mientras otros(as) dos [uno(a) indígena y uno(a) no indígena] habitualmente dóciles, toman el rol del alumno indisciplinado. Duración sugerida de la dramatización: 20 minutos.

3. Lo más importante a observar

- * Lo que el profesor(a) castiga y premia y cómo lo hace.
- * Manera de tratar a los alumnos(a) indígenas y no indígenas
- * Imagen que tienen los niños(as) del alumno(a) bueno(a) y malo(a).
- * Comportamientos característicos de los alumnos(as) según su etnia.

Guía para juego de roles

Juego del director

1. *Objetivo*

Descubrir la percepción que tienen los alumnos(as) indígenas y no indígenas sobre su escuela y en particular sobre el tipo de relación que mantiene el director con ellos.

2. *Breve descripción del juego*

[Preferible, el investigador de campo está solo con los alumnos(as)]. Un niño o una niña indígena toma el rol del director(a). Tres niños y niñas no indígenas juegan el papel de un grupo de alumnos indígenas, quienes han sido llamados por el director(a) a su oficina, porque son sospechosos de una rotura de vidrios de la escuela. Los demás niños y niñas presentes hacen de espectadores. Duración sugerida de la dramatización: 15 minutos.

3. *Lo más importante a observar*

- * Perfil psicológico del director(a)
- * Manera de tratar a los niños(as) indígenas
- * Comportamiento característico de los niños(as) indígenas
- * Reacciones de los niños(as) no indígenas (espectadores)

Guía para juego de roles

Juego sobre el profesor y el padre de familia

1. *Ojetivo*

Observar la relación existente entre el profesor(a) del grado y los padres y madres de familia de los alumnos.

2. *Breve descripción del juego*

[Preferiblemente, el investigador de campo está solo con los alumnos(as)]. El juego consiste en que los niños(as) escenifiquen una visita de un padre o madre de familia al profesor(a) de su hijo(a). El padre de familia ha sido llamado por el profesor(a) para informarle sobre el rendimiento del niño(a) en la escuela.

3. *Lo más importante a observar*

- Forma de trato del profesor(a) hacia el padre o madre de familia (confianza, tenso, despectivo, fluido, impositivo).
- Forma de trato del padre o madre de familia hacia el profesor(a) (confianza, tenso, despectivo, fluido, impositivo).
- ¿Quién habla durante más tiempo? ¿Se oyeron entre los dos?
- Cómo reaccionó el padre o madre de familia, ante la información proporcionada por el profesor(a) sobre el niño(a) (sorprendido, indiferente, interesado, enojado, callado).

- Qué tipo de expresiones utilizaron el profesor(a) y el padre o madre de familia para comunicarse entre sí (respetuosas, despectivas, insultantes, burlonas).
- Si el tema indígena apareció durante la representación, cómo lo trataron el profesor(a) y el padre o madre de familia?
- Cómo reaccionaron el resto de niños y niñas ante el juego (con risas, serios, identificados, indiferentes, aprobación).

Guía para juego de roles

Juego sobre el papá, la mamá y los hijos

1. *Objetivo*

Observar la relación existente entre el padre y la madre con los hijos, al interior de la familia, en especial, las conductas utilizadas para pedir e impedir comportamientos.

2. *Breve descripción del juego*

El juego consiste en que los niños(as) representen a un papá, a una mamá y a sus hijos(as) en escenas de la vida diaria: comiendo, haciendo los deberes, cumpliendo mandados, haciendo las tareas domésticas, jugando, trabajando, castigando, premiando y cualquier otra que escogan los niños y niñas.

3. *Lo más importante a observar*

- Forma de trato del padre y la madre hacia los hijos(as) (confianza, fluido, tenso, despectivo, impositivo).
- Forma de trato de los hijos(as) hacia el padre y la madre (respetuoso, confianza, fluido, tenso, irrespetuoso).
- Qué comportamientos de los padres son los más frecuentes con respecto a los hijos(as) (gritar, expresar afecto, maltratar, reír, jugar, burlarse, ordenar, otros).
- Qué comportamientos de los hijos(as) son los más frecuentes con respecto a los padres (gritar, expresar afecto, golpear, reír, jugar, burlarse, obedecer, reclamar, protestar, otros).

- ¿Quién habló durante más tiempo? Los niños y las niñas, se escucharon entre sí?
- ¿Qué tipo de expresiones utilizaron los padres y los hijos para comunicarse entre sí (respetuosas, despectivas, insultantes, burlonas).
- Si el tema indígena apareció durante la representación, ¿cómo lo trataron los padres y los hijos (as)?
- ¿Cómo reaccionaron el resto de niños ante el juego (con risas, serios, identificados, indiferentes, aprobación).

Guía para juego de roles

Juego sobre los niños con inversión de roles

1. *Objetivo*

Observar la relación existente entre niños y niñas en edad escolar, en especial, la que se da entre géneros y entre grupos étnicos.

2. *Breve descripción del juego*

El juego consiste en que los niños representen a las niñas y las niñas representen a los niños en escenas de la vida escolar: en clase, relación con el profesor(a), rindiendo exámenes, haciendo los deberes; fuera de clase, jugando, en el recreo, peleando, discutiendo, colaborando; en la relación con el director(a) y otros profesores.

3. *Lo más importante a observar*

- Forma de trato de los niños hacia las niñas (amable, respetuosa, provocadora, grosera, burlona, violenta).
- Forma de trato de las niñas hacia los niños (amable, respetuosa, temerosa, miedosa, burlona, grosera).
- Qué comportamientos de los niños son los más frecuentes con respecto a las niñas (gritar, expresar afecto, golpear, reír, jugar, burlarse, otros).
- Qué comportamientos de las niñas son los más frecuentes con respecto a los niños (gritar, expresar afecto, golpear, reír, jugar, burlarse, otros).

- Quién habló durante más tiempo? ¿Los niños y las niñas, se escucharon entre sí?
- Qué tipo de expresiones utilizaron niños y niñas para comunicarse entre sí (respetuosas, despectivas, insultantes, burlonas).
- ¿Si el tema indígena apareció durante la representación, cómo lo trataron los niños y niñas?
- Cómo reaccionaron el resto de niños ante el juego (con risas, serios, identificados, indiferentes, aprobación).

Test subjetivo de percepción (valoración) étnica para alumnos indígenas

Escuela: _____

Grado: _____

- *¿Cómo te consideras?*

Indio(a)

Indígena

Otavaleño(a)

Otro(a) (especificar): _____

- *Escoje las tres palabras que mejor describen como tú eres.*

Vivaz	Feo(a)	Joven
Tramposo(a)	Educado(a)	Tonto(a)
Estudiante	Vago(a)	Valiente
Malcriado(a)	Guapo(a)	Sucio(a)
Pobre	Malo(a)	Inteligente
Honrado(a)	Sin futuro	Rico(a)
Ecuatoriano(a)	Limpio(a)	

- *¿Cómo ves a tus compañeros y compañeras mestizos?. Escoje las tres palabras que mejor describen como son.*

Vivaces	Feos(as)	Jóvenes
Tramposos(as)	Educados(as)	Tontos(as)
Estudiantes	Vagos(as)	Valientes
Malcriados(as)	Guapos(as)	Sucios(as)
Pobres	Malos(as)	Inteligentes
Honrados(as)	Sin futuro	Ricos(as)
Ecuatorianos(as)	Limpios(as)	

Test subjetivo de percepción (valoración) étnica para alumno no indígena

Escuela: _____

Grado: _____

- *¿Cómo te consideras?*²

Indio(a)

Indígena

Otavaleño(a)

Otro(a) (especificar): _____

- *Escoje las tres palabras que mejor describen como tú eres.*

Vivaz

Tramposo(a)

Estudiante

Malcriado(a)

Pobre

Honrado(a)

Ecuatoriano(a)

Feo(a)

Educado(a)

Vago(a)

Guapo(a)

Malo(a)

Sin futuro

Limpio(a)

Joven

Tonto(a)

Valiente

Sucio(a)

Inteligente

Rico(a)

2 Hubo un error en la transcripción del formulario del test. Originalmente, esta pregunta debía proponer la siguientes alternativas de respuestas:

Mestizo(a)

Blanco(a)

Negro(a)

Otro(a) (especificar): _____

- *¿Cómo ves a tus compañeros y compañeras indígenas?. Escoje las tres palabras que mejor describen como son.*

Vivaces

Tramposos(as)

Estudiantes

Malcriados(as)

Pobres

Honrados(as)

Ecuatorianos(as)

Feos(as)

Educados(as)

Vagos(as)

Guapos(as)

Malos(as)

Sin futuro

Limpios(as)

Jóvenes

Tontos(as)

Valientes

Sucios(as)

Inteligentes

Ricos(as)

Test subjetivo de percepción (valoración) étnica para profesor, director de escuela y personal del MEC.

Escuela: _____ Departamento (del MEC): _____

Grado: _____ Sección (del MEC): _____

- *¿Cómo se considera usted?*

Mestizo(a)	Indígena
Blanco(a)	Indio(a)
Negro(a)	Otro(a) (especificar): _____

- *¿Cómo ve usted a los niños y niñas indígenas?. Escoja los tres adjetivos que, a su juicio, mejor describen como son.*

Inteligentes	Retraídos(as)	Pobres
Desaseados(as)	Honrados(as)	Bien vestidos(as)
Ricos(as)	Retardados(as)	Problemáticos(as)
Laboriosos(as)	Perezosos(as)	Despiertos(as)
Deshonestos	Aseados(as)	Creativos(as)
Pasivos(as)		

ANEXO 4

CARACTERISTICAS GENERALES DE CADA ESCUELA

Escuelas de la ciudad de Quito

La escuela Luis Felipe Borja

Se encuentra ubicada en el barrio Inticucho o Atucucho al noroccidente de la ciudad. Este barrio se creó en abril de 1988, como resultado de una invasión de terrenos pertenecientes al área del bosque protector del Pichincha, está ubicado sobre la cota de los 3.000 metros de altura.

La tenencia de la tierra está en proceso de legalización y la gran mayoría de pobladores son propietarios de los terrenos y casas. En el barrio residen alrededor de 1.300 familias, distribuidas actualmente en siete sectores, alrededor del 50 por ciento son indígenas y el resto negras y mestizas. La mayoría son migrantes de las provincias de Chimborazo, Bolívar, Imbabura, Loja, Carchi y la región amazónica.

El barrio dispone de luz eléctrica y agua entubada, no cuenta con alcantarrillado y las vías de acceso se encuentran en mal estado. Las viviendas son hechas por autoconstrucción de sus

moradores con ladrillo, cemento, bloques y madera. Son casas de uno y dos pisos. Hay presencia de criminalidad, consumo de drogas y alcoholismo, unido a la existencia de cantinas y al casi inexistente control policial.

La gran mayoría de padres de familia trabaja fuera del barrio. Los hombres como albañiles, vendedores de frutas, legumbres y verduras en los mercados o en las calles, guardias de seguridad y empleados de restaurantes. Las mujeres como trabajadoras domésticas.

La escuela, en el año escolar 1992-1993, contaba con 457 alumnos, de los cuales 207 eran indígenas (45 por ciento) y 250 no indígenas (55 por ciento). Es mixta, con jornada matutina, fue creada en 1989 bajo la competencia de escuela hispana, luego pasó a ser bilingüe y actualmente es nuevamente hispana.

Laboran once profesores fiscales, en seis grados con 11 paralelos (3 paralelos en primer grado, 2 de segundo a cuarto grado y 1 en quinto y sexto grado).

Dispone de 11 aulas, una para cada paralelo; son prefabricadas y construidas con mingas de los padres de familia, se encuentran en buen estado. El mobiliario está deteriorado y es insuficiente. Además, tiene un espacio para la dirección y otro para la vivienda del conserje.

Toda la escuela dispone de una área de 5.000 metros cuadrados, no tiene canchas ni juegos infantiles y el patio principal es de tierra.

La escuela bilingüe Provincia de Chimborazo

Esta escuela se encuentra ubicada en el barrio de San Roque, que pertenece al centro colonial de la ciudad. Conocido hasta la década del 50 como barrio del Aguarico es, actualmen-

te, un barrio consolidado que cuenta con todos los servicios básicos: agua, luz, alcantarillado y pavimentación. El tipo de vivienda predominante es el tugurio, es decir, casas grandes y antiguas, cuyos dueños ya no viven en ellas sino que arriendan a numerosas familias, generalmente migrantes.

El barrio cambió su carácter de residencial a comercial, cuando se creó el mercado en el antiguo colegio Central Técnico en la década del 70, esto atrajo a la población indígena, como vendedores fijos y ambulantes y también a la delincuencia y prostitución.

En el barrio trabajan familias indígenas migrantes, provenientes de las provincias de Chimborazo, Cañar, Cotopaxi y Tungurahua. Tanto hombres como mujeres trabajan en el mercado como cargadores, vendedores ambulantes y fijos, dueños y empleados de salones de comida y en el resto de la ciudad como albañiles.

Una parte de las familias indígenas que trabaja en el mercado vive en el barrio de San Roque, el resto se asienta o en barrios vecinos como La Colmena, La Libertad, La Ermita, El Placer y Toctiuco o en el sur de la ciudad como Chillogallo y Guamaní.

La escuela, en el año escolar 1992-1993, contaba con 74 alumnos, de los cuales todos eran indígenas (100 por ciento). Es mixta, con jornada vespertina, fue creada como escuela bilingüe, por iniciativa de la organización indígena de trabajadores independientes Runacunapacac Cuyay Atiry, creada en 1983 y que reúne a los indígenas migrantes que trabajan en el mercado o en el resto de la ciudad.

Laboran cuatro profesores fiscales (dos bilingües y dos no bilingües). Los profesores bilingües están a cargo de primero y

segundo grado y los no bilingües, de tercero y cuarto y de quinto y sexto.

La escuela funciona en el local de la escuela Rosa Zárate que es matutina. Utiliza cuatro aulas, el patio, los servicios higiénicos y las canchas. Las aulas y el mobiliario se encuentran en buen estado. Cuenta con agua potable, luz eléctrica y alcantarillado. Desde su creación hasta el año escolar 1991-1992, funcionaba en el local del antiguo colegio Central Técnico, convertido en mercado.

La escuela Luis Enrique Raza

Se encuentra ubicada en el barrio San Martín de Porras al suroriente de la ciudad. Este barrio se creó en abril de 1982 como resultado de la parcelación y venta de lotes de la hacienda EL Conde. Está asentado sobre la cota de los 3.000 metros de altura.

Los pobladores son propietarios de los terrenos y casas. En el barrio, residen familias migrantes provenientes de las provincias de Chimborazo y Bolívar principalmente. Alrededor del diez por ciento corresponden a familias indígenas.

El barrio dispone de luz eléctrica, no cuenta con agua potable, alcantarillado y las vías de acceso son, en su mayoría de tierra y unas pocas empedradas. Las viviendas son hechas por autoconstrucción de sus moradores con ladrillo, cemento, bloques y madera. Son casas de uno y dos pisos. Los lotes, además de la vivienda, disponen de espacio para cultivos agrícolas y cría de animales menores (ovejas, cerdos, gallinas y cuyes).

La mayoría de hombres trabaja fuera del barrio, como bañiles y obreros de fábricas. Las mujeres trabajan en el barrio

como fabricantes de ladrillos (ladrilleras) y en las tareas agropecuarias de sus parcelas.

La escuela, en el año escolar 1992-1993, contaba con 246 alumnos, de los cuales 58 eran indígenas (23 por ciento) y 188 no indígenas (77 por ciento). Es mixta, con jornada matutina, fue creada bajo la categoría de escuela hispana. Además de los niños del barrio, asisten de otros barrios vecinos como San Blas y Pueblo Unido.

Laboran seis profesores fiscales en seis grados, con un paralelo en cada grado. Dispone de seis aulas, una por grado, divididas en dos bloques; uno de cemento, con tres aulas separadas y otro prefabricado, con tres aulas con separación de madera entre aulas y piso de tierra. Se encuentran en buen estado, aunque el mobiliario está deteriorado y es insuficiente.

La escuela dispone de un área amplia con dos canchas y un graderío. Cuenta con luz eléctrica, pero no con agua potable y alcantarrillado. Tampoco hay baterías sanitarias, solamente letrinas.

Las escuelas de la ciudad de Riobamba

La escuela Leonidas García

Se encuentra ubicada en el barrio La Condamine al suroccidente de la ciudad. Este barrio se creó cuando empezó la plaza de mercado de La Condamine, como sitio de venta y desposte de ganado. Actualmente, el camal se trasladó a otro sitio y el mercado se transformó en plaza de productos agrícolas.

Se trata de un barrio urbano consolidado, que cuenta con acceso a los servicios básicos: luz eléctrica, agua potable, alcanta-

rrillado y pavimentación. Desde su inicio, las familias indígenas poblaron el barrio por su relación con el mercado de venta de animales y actualmente, constituyen un porcentaje importante de propietarios y arrendatarios. Se trata de familias migrantes de las comunidades cercanas a la ciudad de Riobamba y del resto de cantones de la provincia.

Las viviendas son construcciones de uno y dos pisos y en algunos sectores, se encuentra casas tipo tugurio. Hay presencia de numerosas cantinas (antes chicherías) y salones de comida, por lo que el alcoholismo es uno de los problemas que vive el barrio.

La gran mayoría de padres de familia trabaja en el mercado La Condamine o cerca del barrio. Tanto hombres y mujeres como vendedores fijos o ambulantes, cargadores y dueños y empleados de salones y cantinas.

La escuela, en el año escolar 1992-1993, contaba con 468 alumnos, de los cuales 104 eran indígenas (22 por ciento) y 364 no indígenas (78 por ciento). Es mixta, con jornada matutina. Además de los niños del barrio, asisten otros que vienen de pueblos cercanos a Riobamba como Columbe, Colta y Cacha.

Laboran dieciséis profesores fiscales: doce con grado, el director sin grado y tres profesores a tiempo parcial de educación física, música y ciencias naturales. Cuenta con doce paralelos, dos por grado.

Dispone de siete bloques con diferente infraestructura y uso: cuatro son para once aulas de construcción prefabricada, la dirección y el bar; uno, también prefabricado, para baterías sanitarias; otro, inconcluso, que es la vivienda del conserje y un último, de cemento armado, que permanece inconcluso y sin nin-

gún uso. Una de las aulas está en la casa contigua a la escuela, donde se arrienda un espacio pagado por los padres de familia, por carecer del mismo dentro de la escuela.

La escuela cuenta con luz eléctrica, agua potable (no siempre) y alcantarrillado. También tiene tres patios de recreo, uno pavimentado y los otros dos de tierra. Por carecer de espacio, no se puede utilizar un laboratorio de ciencias naturales con el que cuenta el establecimiento.

La escuela Padre Lobato

Se encuentra ubicada en el centro poblado de la parroquia urbana de Yaruquíes, al suroccidente de la ciudad, a cinco kilómetros del centro urbano. Este pueblo, hasta hace poco cabecera de parroquia rural, tiene orígenes coloniales cuando era centro administrativo y ceremonial de las comunidades indígenas vecinas, ubicadas en los cerros de Cacha.

Se trata de un barrio urbano semirural que cuenta con acceso a los servicios básicos: luz eléctrica, agua potable (escasa), alcantarrillado y calles pavimentadas y empedradas.

Las viviendas son construcciones de uno y dos pisos, unas pocas son antiguas, de adobe y teja, y la mayoría, nuevas, de ladrillo y teja. Es un barrio tranquilo sin ningún grado de delincuencia.

La mayoría de padres de familia trabaja en el mismo barrio. Los hombres como carpinteros, zapateros y mecánicos y las mujeres como dueñas de tiendas de abarrotes y bazares. Algunos, todavía, poseen parcelas agrícolas en zonas rurales cercanas, donde mantienen cultivos y animales.

De los padres de familia que viven en las comunidades indígenas cercanas, los hombres son agricultores y migrantes temporales a las ciudades y las mujeres agricultoras y vendedoras en los mercados de Riobamba.

La escuela, en el año escolar 1992-1993, contaba con 136 alumnas, de las cuales 84 eran indígenas (62 por ciento) y 52 no indígenas (38 por ciento). Es sólo de niñas, con jornada matutina. Además de las niñas del pueblo, asisten otras de las comunidades cercanas de la zona de Cacha.

Laboran nueve profesoras fiscales: seis con grado y tres profesoras a tiempo parcial de educación física, música y dibujo. Cuenta con seis grados con un paralelo cada uno.

Dispone de tres bloques que totalizan un área aproximada de 3.000 metros cuadrados. El primero es de construcción prefabricada y ocupan, dos grados; el segundo es de bloque y cemento y comprende la vivienda del conserje, la cocina y tres grados; y el último, que también es de bloque y cemento, lo utiliza un grado y un espacio grande, que lo comparte la dirección con el salón de actos. En este bloque se acaba de construir el segundo piso y mientras se hacía la investigación, no tenía todavía uso.

La escuela cuenta con luz eléctrica, agua potable (no siempre) y alcantarrillado. Existe también una batería sanitaria con tres servicios higiénicos y un tanque de reserva para agua. Tiene un patio de recreo, pequeño e insuficiente pero pavimentado. Cuando requieren de un espacio más grande, utilizan la calle o un parque que se encuentra cerca. El mobiliario se lo mantiene en buenas condiciones.

La escuela Domingo Carrillo

Esta escuela se encuentra ubicada junto a la escuela Padre Lobato, por lo que, lo descrito anteriormente sobre el pueblo de Yaruquíes sirve de igual manera para este establecimiento.

La escuela, en el año escolar 1992-1993, contaba con 165 alumnos, de los cuales 126 eran indígenas (76 por ciento) y 39 no indígenas (24 por ciento). Es sólo de niños, con jornada matutina. Además de las niños del barrio, asisten otros de las comunidades cercanas de la zona de Cacha.

Laboran nueve profesores fiscales: seis con grado y tres profesoras a tiempo parcial de educación física, inglés y dibujo. Cuenta con seis grados, con un paralelo cada uno.

Dispone de seis aulas de clase, un aula que sirve como dirección, la vivienda del conserje y una batería sanitaria en malas condiciones. La construcción es de cemento pero mal mantenida, por lo que se encuentra deteriorada. Se encuentra en construcción un aula prefabricada, hace más de dos años y actualmente, está paralizada.

La escuela cuenta con luz eléctrica, agua potable (no siempre) y alcantarrillado. También tiene un patio de recreo con dos canchas pavimentadas y un pedazo de terreno con hierba.

Las escuelas de la ciudad de Guayaquil

La escuela República de México

Se encuentra ubicada entre las calles Pedro Pablo Gómez y Pedro Moncayo, en un barrio perteneciente al casco comercial central de la ciudad. Se trata de un barrio consolidado, creado

alrededor de dos mercados de productos básicos, el Central y el Asaad Bucarám, a partir de 1930. Se lo conoce también como el barrios de los "cachineros", porque en las calles alrededor del mercado, se encuentran sitios de venta de toda clase de artículos de segunda mano, generalmente robados.

La gran mayoría de familias, que vive, en el barrio, están vinculados a la actividad comercial, sea en el mercado o como vendedores ambulantes. Habitan en la zona arrendando "piezas" de casas grandes y antiguas. Es parte del llamado "tugurio central". Las familias indígenas, generalmente vinculadas al comercio de productos agrícolas de la sierra, viven también en estos tugurios. Son migrantes procedentes de las provincias centrales de la sierra: Chimborazo y Cañar.

El barrio dispone de luz eléctrica, agua potable, alcantarillado y calles pavimentadas. Las viviendas son de madera, bloque y ladrillo. Son casas de varios pisos, cuyos dueños no viven generalmente en ellas. Debido a las características antes mencionadas, en el barrio, se encuentra la presencia de cantinas, prostíbulos, criminalidad, consumo de drogas y alcoholismo.

La gran mayoría de padres de familia indígenas trabaja en los mercados del barrio, tanto hombres como mujeres son vendedores de tubérculos, frutas, legumbres y verduras. Desarrollan su trabajo desde muy temprano, hora en la que llegan los camiones con productos de la sierra, hasta muy entrada la tarde.

La escuela, en el año escolar 1992-1993, contaba con 466 alumnos, de los cuales 196 eran indígenas (42 por ciento) y 270 no indígenas (58 por ciento). Es mixta, con jornada matutina, fue creada en 1952 y además de la Escuela México, en el mismo local funcionan una escuela vespertina y otra nocturna.

Laboran trece profesoras fiscales en seis grados, con doce paralelos, dos por grado. Los padres de familia pagan a un profesor de música que es particular.

Dispone de doce aulas, una para cada paralelo, son de cemento y ladrillo, muchas de ellas eran antes aulas espaciosas pero han sido divididas en dos, debido al crecimiento del número de alumnos. Las aulas son oscuras, sin acceso directo, con poca ventilación, y ruidosas por la cercanía entre ellas. El mobiliario está deteriorado y es insuficiente. Además, tiene una oficina para la dirección, un aula para laboratorio, otra para costura y un espacio para la vivienda del conserje.

La escuela no tiene canchas ni juegos infantiles y hay un solo patio principal que es encementado y estrecho para el número de alumnos asistentes.

La escuela Luisa Martín

Se encuentra ubicada en el barrio Bastión Popular, en el suburbio norte de la ciudad, sobre el kilómetro 14 y medio de la vía Guayaquil-Daule. Se trata de un barrio reciente de formación, fue resultado de un proceso de invasión iniciado en 1986 y consolidado de alguna manera a partir de 1990. Consta de tres zonas y diecisiete sectores, donde viven alrededor de 13.000 familias que corresponden a 70.000 habitantes.

Las familias que viven en este barrio son propietarias del terreno y la vivienda, a pesar de que no están legalizados. Son familias de origen migrante que vivían arrendando en el centro de la ciudad o en otros suburbios y que a través de la invasión, pudieron acceder a vivienda propia.

Los migrantes son de origen costeño, de las provincias de Manabí, Los Ríos y Guayas; y serrano, de la provincia de Chim-

borazo. Estos últimos corresponden al 5 por ciento del total de pobladores del barrio.

El barrio dispone solamente de luz eléctrica, no cuenta con agua potable, alcantarrillado y calles transitables. El agua se la obtiene a través de tanqueros. El 80 por ciento de las viviendas son de madera y caña. Son casas de uno o dos pisos, hechas por los mismos moradores sin ningún tipo de planificación, por lo que, durante el invierno, están sujetas a deslaves e inundaciones.

La gran mayoría de padres de familia, tanto hombres como mujeres, trabajan, fuera del barrio en el centro o en los barrios residenciales. Los hombres como trabajadores informales, en especial vendedores ambulantes, y las mujeres en el servicio doméstico.

La escuela, en el año escolar 1992-1993, contaba con 737 alumnos, de los cuales 21 eran indígenas (3 por ciento) y 716 no indígenas (97 por ciento). Es mixta, con jornada matutina, fue creada en 1986 y además de la escuela Luisa Martín, en el mismo local funciona un colegio vespertino.

Laboran doce profesores, tres fiscales y nueve privados que son pagados por los padres de familia, en seis grados con doce paralelos, dos por grado.

Dispone de doce aulas, una para cada paralelo, son de cemento con techo de zinc. El mobiliario y el material didáctico están deteriorados y son insuficientes.

La escuela no tiene canchas ni juegos infantiles y el patio principal es pavimentado. No cuenta con agua ni alcantarrillado y los servicios higiénicos funcionan con pozo séptico.

La escuela Juan León Mera

Se encuentra ubicada en la calle García Moreno entre Colón y Sucre, en un barrio perteneciente al casco comercial central de la ciudad. Se trata de un barrio consolidado, creado alrededor del mercado de productos básicos conocido como el de la Pedro Pablo Gómez. Es una zona comercial, donde se concentran los almacenes de venta de repuestos automotrices y mecánicas. También es considerada zona roja por la presencia de delinquentes, prostitutas y cantinas.

La gran mayoría de familias que vive en el barrio, está vinculada a la actividad comercial, sea en el mercado o como vendedores ambulantes. Habitan en la zona arrendando "piezas" de casas grandes y antiguas. Es parte del llamado "tugurio central". Las familias indígenas, generalmente vinculadas al comercio de productos agrícolas de la sierra, viven también en estos tugurios. Son migrantes procedentes de las provincias centrales de la sierra: Chimborazo y Cañar.

El barrio dispone de luz eléctrica, agua potable, alcantarillado y calles pavimentadas. Las viviendas son de madera, bloque y ladrillo. Son casas de varios pisos, cuyos dueños no viven generalmente en ellas. La zona no cuenta con áreas de recreación, y la presencia de mecánicas y del mercado son un foco permanente de contaminación para los residentes.

La gran mayoría de padres de familia indígenas trabaja en los mercados del barrio, tanto hombres como mujeres son vendedores de tubérculos, frutas, legumbres y verduras. Desarrollan su trabajo desde muy temprano, hora en la que llegan los camiones con productos de la sierra, hasta muy entrada la tarde.

La escuela, en el año escolar 1992-1993, contaba con 229 alumnos, de los cuales 97 eran indígenas (42 por ciento) y 132 no indígenas (58 por ciento).

Laboran seis profesores fiscales en seis grados, con un paralelo por grado. Dispone de seis aulas, una para cada grado, son de cemento y ladrillo. El mobiliario y el material didáctico están deteriorados y son insuficientes. El patio, dedicado a la recreación de los niños, es estrecho y reducido en tamaño.

La infraestructura física de la escuela está en malas condiciones, hay conexión de agua potable pero, generalmente, se carece de este servicio para el funcionamiento de las baterías sanitarias.

Las escuelas de la ciudad de Machala

La escuela Leopoldo Muñoz Rodríguez

Se encuentra ubicada en los límites del barrio 18 de Octubre y el barrio 19 de Noviembre, al noroccidente de la ciudad. El primer barrio se creó en 1970, formado por familias migrantes de la sierra, provenientes especialmente de la provincia de Loja. Hay pocas familias indígenas.

El barrio 19 de Noviembre se creó en 1982, como fruto de una invasión de familias no indígenas, que poco a poco fueron vendiendo sus terrenos a familias indígenas migrantes, provenientes de la provincia de Chimborazo. En la actualidad, es un barrio mayoritariamente indígena, el 80 por ciento de niños de la escuela viven en este sector.

Ambos barrios disponen solamente de luz eléctrica, no cuentan con agua potable, alcantarrillado y calles transistables.

El agua se la obtiene a través de tanqueros. Las viviendas son de madera y caña. Son casas de uno o dos pisos, hechas por los mismos moradores. Por el barrio 19 de Noviembre, atraviesa uno de los canales de aguas negras de la ciudad, siendo un foco de contaminación muy peligroso.

Los padres de familia trabajan fuera de sus barrios, los hombres, como vendedores ambulantes o en el mercado de frutas, verduras, hortalizas y ropa, pescadores artesanales, asalariados en las camaroneras y albañiles. Las mujeres trabajan como lavanderas y empleadas domésticas.

La escuela, en el año escolar 1992-1993, contaba con 231 alumnos, de los cuales 37 eran indígenas (15 por ciento) y 194 no indígenas (85 por ciento). Es mixta, con jornada matutina, fue creada en 1967.

Laboran seis profesores fiscales, en seis grados con un paralelo por grado. Dispone de seis aulas, una para cada grado, son de cemento y ladrillo. Cinco, construídas para aulas y una, acondicionada. El mobiliario y el material didáctico están deteriorados y son insuficientes.

La escuela tiene una cancha pavimentada y un patio sin pavimentar. No cuenta con agua ni alcantarrillado y sólo hay servicio higiénico para las niñas. Cuando llueve mucho, el patio y las aulas se inundan por falta de desagües.

La escuela Alberto Cruz Murrillo

Se encuentra ubicada en los límites del barrio La Lagartera y el barrio 3 de Noviembre, en el centro de la ciudad. El primer barrio se creó con la ciudad y hasta hace poco era el sector de tolerancia de la urbe.

El barrio 3 de Noviembre se creó en 1969 y los terrenos fueron vendidos a los habitantes por ordenanza municipal. Las familias indígenas han vivido en él desde su formación, aunque la mayoría son arrendatarios antes que propietarios.

Ambos barrios disponen de luz eléctrica, agua potable, alcantarrillado y calles pavimentadas. Las viviendas son de cemento, ladrillo y bloque. Son casas de uno o dos pisos, en las que viven sus dueños y además, arriendan para vivienda y lugares comerciales.

Los padres de familia trabajan cerca de sus barrios, los hombres, como albañiles, empleados municipales, vendedores ambulantes o en el mercado vendiendo frutas, verduras, hortalizas y ropa. Las mujeres trabajan como vendedoras fijas o ambulantes, lavanderas y empleadas domésticas.

La escuela, en el año escolar 1992-1993, contaba con 243 alumnos, de los cuales 39 eran indígenas (16 por ciento) y 204 no indígenas (84 por ciento). Es mixta, con jornada matutina para nueve paralelos y para los tres restantes vespertina, por falta de aulas.

Laboran trece profesores fiscales en seis grados, con dos paralelos por grado. Dispone de nueve aulas, son de cemento y ladrillo. También tiene un espacio para la dirección y la vivienda del conserje. El mobiliario y el material didáctico están deteriorados y son insuficientes.

La escuela tiene una cancha pavimentada y un patio sin pavimentar. Cuenta con agua y luz, no tiene alcantarrillado. Cuando llueve mucho, el patio y las aulas se inundan por falta de desagües.

La escuela Mercedes Cruz de Cruz

Se encuentra ubicada entre las calles Olmedo y Guayaquil, en el centro de la ciudad junto al Mercado Central. Este sector se creó con la ciudad y es parte de la zona comercial de mayor actividad de la urbe.

Se trata de un barrio consolidado, cuyas edificaciones son utilizadas como locales comerciales y lugares de habitación de familias pertenecientes a la clase media de Machala. Las familias indígenas frecuentan este barrio, porque el Mercado Central y sus alrededores son su principal lugar de trabajo.

El barrio dispone de luz eléctrica, agua potable, alcantarillado y calles pavimentadas. Las viviendas son de cemento, ladrillo y bloque. Son casas de uno o dos pisos, en las que viven sus dueños y además, arriendan para vivienda y lugares comerciales.

Los padres de familia de las niñas de la escuela trabajan en este barrio, sus viviendas se encuentran en barrios alejados del centro de la ciudad. Los hombres laboran como comerciantes, jornaleros de las bananeras, vendedores ambulantes o en el mercado vendiendo frutas, verduras, hortalizas y ropa. Las mujeres trabajan como vendedoras fijas o ambulantes, lavanderas y empleadas domésticas.

La escuela, en el año escolar 1992-1993, contaba con 141 alumnas, de las cuales 24 eran indígenas (17 por ciento) y 117 no indígenas (83 por ciento). Es sólo de niñas, con jornada vespertina. Funciona en el local de la escuela Luz de América que es matutina.

Laboran seis profesoras fiscales en seis grados, con un paralelo por grado. Dispone de seis aulas que son de cemento y la-

drillo. También tiene un espacio para la dirección y la vivienda del conserje. El mobiliario y el material didáctico están deteriorados y son insuficientes.

La escuela tiene dos patios pavimentados y cuenta con todo los servicios básicos: agua, luz y alcantarrillado. El edificio es nuevo y se encuentra en buenas condiciones.

ANEXO 5

INTERPRETACION DE DIBUJOS

1. Antecedentes

Aspecto sicopedagógico: El presente análisis de dibujos de niños indígenas y otras razas, constituirá un aporte para la investigación “problemas y necesidades educativos de los niños quichua hablantes que se encuentran en zonas de bajos ingresos situados prioritariamente dentro del área de cobertura de un Centro Educativo Matriz CEM”.

El objetivo general del trabajo consiste en analizar cómo ven el mundo desde sí mismos y como los niños se ven a sí mismos dentro de él, considerándose para ello, la autopercepción, la familia, el barrio, la escuela y la relación, de cercanía o distancia, con las personas que los rodean.

El estudio es esencialmente descriptivo, puesto que se limita a presentar los resultados obtenidos en la aplicación de la muestra, relacionándolos con el modelo teórico propuesto por los expertos en dibujos proyectivos de la figura humana y la familia principalmente, el cual guarda una coherencia con el modelo exploratorio del proyecto central.

El estudio está dividido en tres aspectos: los antecedentes y objetivos, la metodología, y las recomendaciones.

Habiéndose tratado la primera parte en líneas anteriores, la segunda, referente a la metodología, define la forma como se seleccionó la muestra, la describe, al igual que al instrumento utilizado para la recolección de información y los criterios de corrección. En esta forma, se presenta en forma sintética los resultados obtenidos de la aplicación de los test y de los dibujos. Se describen los resultados.

La tercera parte, conclusiones y recomendaciones, plantea la relación entre el marco teórico y los datos obtenidos de la aplicación de los test y los dibujos, como también las conclusiones y recomendaciones pertinentes que colaboren en la mejor constitución de los CEM, tanto en el campo sicopedagógico como en la operativo y principalmente lo humano.

2. Metodología

2.1 Descripción de la muestra

Alumnos de 2do. grado de 8 escuelas ecuatorianas de ambos sexos, comprendidos entre los 6 y 14 años. Las ocho escuelas están ubicadas, tres en Guayaquil, dos en Riobamba, y tres en Quito.

Una de las escuelas de Riobamba es exclusivamente de niñas y una escuela en Quito es solamente de alumnos indígenas. Estos alumnos han sido agrupados en niños y niñas de raza indígena, y niños y niñas de otras razas. El total de alumnos se especifica en el cuadro No. 1, encontrándonos con 100 alumnos indígenas y 183 no indígenas.

2.2 Instrumentos.

Fueron utilizados los test de la familia y la figura humana. Los dibujos de la escuela y el profesor.

Los indicadores utilizados en figura humana y familia son: trazo fuerte, trazo normal, trazo débil, estereotipo, libre, agresividad, sexualidad, no inclusión de sí mismo, racional, sensorial, madurez, carencia afectiva, aislamiento e inseguridad.

Los demás indicadores que miden los test no fueron considerados, por no ser pertinentes para esta investigación.

A continuación, se describen brevemente los indicadores que han sido utilizados para la interpretación de cada uno de los dibujos de los niños.

- * *Trazo fuerte*: fuertes pulsiones, audacia, Yo fortalecido, violencia, liberación instintiva.
- * *Trazo débil*: pulsiones débiles, suavidad, timidez, inhibición de instintos, inseguridad.
- * *Estereotipia*: pérdida de una parte de su verdadera espontaneidad.
- * *Sensorial*: espontáneo, vital, sensible al ambiente, al movimiento, al calor de los lazos.
- * *Racional*: espontaneidad inhibida por censura desde el medio o desde su propio interior.
- * *Agresividad*: manifestada a través de distintos símbolos; (es excepcional que se encuentre en un dibujo infantil, la representación específica de una pelea o agresión directa,

por tal razón se manifiesta la tendencia agresiva en forma indirecta).

- * *Aislamiento*: presentación apartada.
- * *Inseguridad*: este indicador se va viendo en distintos aspectos planteados anteriormente.

Los indicadores que se utilizarán para el análisis de los dibujos del profesor, escuela, vecindario o barrio son: distancia, cercanía, escuela con niños, escuela sin niños, falta de contacto con el medio, pobreza y riqueza de elementos.

2.3 Procedimiento

La muestra fue obtenida por distintas personas en cada escuela. Las consignas utilizadas para su obtención fueron distintas.

La muestra fue agrupada en varones y mujeres y, dentro de ellos, en indígenas y otras razas. Se clasificaron los dibujos de cada alumno, agrupándolos conjuntamente para facilitar el análisis general, sin embargo, debemos indicar que, el análisis de cada dibujo fue realizado minuciosamente.

Debemos indicar también, que no todos los alumnos alcanzaron a ejecutar todos los dibujos, razón por la cual, para el análisis comparativo de dibujos, hubo la necesidad de hacer un conteo por dibujo en cada escuela.

2.4 Resultados

Los resultados se recogen en el cuadro No. 2, cuya descripción es la siguiente:

Grupo de varones indígenas: 16 dibujos de la figura humana y familia.

En los dibujos de la familia y la figura humana, encontramos entre los varones indígenas que, diez de los dieciséis, dibujan con trazos fuertes, lo cual corresponde al 62.5% de los niños. Cinco de dieciséis dibujan con trazos normales, correspondiendo al 31% y apenas uno de dieciséis dibuja con trazo débil, correspondiendo al 6%.

En cuanto al tipo de figura, encontramos que ocho de dieciséis manifiestan estereotipia en sus dibujos, correspondiendo al 50% y los otros ocho dibujan en forma libre.

Contenidos de agresividad, encontramos en 6 dibujos, correspondiendo al 37.5% de los alumnos indígenas.

Contenidos de sexualidad no existen en este grupo.

Contenidos de no inclusión familiar, encontramos en dos alumnos de los dieciséis, correspondiendo al 12.5%.

Dibujos de orden racional, tenemos seis, que representa el 37.5%, y diez de orden sensorial, que representa el 61.5%.

En cuanto al indicador de carencia afectiva, apenas un niño de los dieciséis lo presenta.

Aislamiento, expresan nueve niños, que representa el 56% y doce rasgos de inseguridad, que constituye el 75%.

En el grupo de varones indígenas que dibujan al profesor o la escuela, tenemos treinta y seis alumnos, de los cuales doce ofrecen rasgos de distancia con el profesor o la escuela, lo cual

corresponde al 33.3%, frente a un grupo de siete alumnos que manifiestan cercanía, que corresponde al 19%.

En el "indicador de escuela con niños", tenemos a dieciséis alumnos, que corresponde al 44%, mientras que veinte niños dibujan la escuela sin niños, lo cual constituye el 56%.

En los dibujos del vecindario, encontramos a diecinueve varones indígenas, de los cuales seis manifiestan indicadores de "falta de contacto con el medio", que representa el 32%.

En cuanto se refiere a riqueza de elementos, tenemos que el 53% de los alumnos lo expresan, mientras que el 47% dibujan el vecindario con pobreza de elementos.

Grupo mujeres indígenas: 22 dibujos de la figura humana y familia.

Doce niñas indígenas dibujan trazos fuertes, lo cual corresponde al 55%. Cuatro expresan un trazo normal, que representa el 18% y seis realizan trazos débiles, que constituye el 27%.

En cuanto al tipo de figura, quince expresan estereotipia en sus dibujos, que corresponden el 68%, frente a siete niñas que corresponden al 32%.

Contenidos agresivos se encuentran en apenas una alumna, que es el 4.5%; e indicadores de sexualidad, ninguno.

Contenidos de no inclusión en la familia se encuentran en los dibujos de siete niñas, que representa el 32%.

Dibujos de orden racional, encontramos diez, que corresponden al 45%, mientras que hay doce dibujos de orden sensorial, que representa el 55%.

Indicadores de carencia afectiva, encontramos en siete niñas, lo cual representa el 32%.

Aislamiento existe en diez niñas, que constituyen el 45%.

Inseguridad, encontramos en cinco niñas, que representan el 23%.

En los dibujos PROFESOR O ESCUELA, encontramos once niñas de 37 que manifiestan distancia con la escuela o con el profesor, lo cual representa el 30%, y otras doce manifiestan indicadores de cercanía, que también constituye el 30%. Las demás no presentan ningún tipo de rasgo relacionado a distancia o cercanía.

Encontramos dieciséis dibujos de escuelas con niños, lo que representa el 43% de la muestra, mientras que las diecinueve restantes y que representan el 57%, dibujan la escuela sin niños.

Existen 22 dibujos VECINDARIO - BARRIO. Indicadores de falta de contacto con el medio, encontramos en dibujos de doce niñas de las veinte y dos existentes, lo cual constituye el 55%. En estos dibujos, se encuentran dos niñas que dibujan con pobreza de elementos, lo cual representa el 9%, mientras que diecinueve dibujan con mucha riqueza de elementos, lo cual constituye el 86%.

Grupo varones otros: encontramos 48 dibujos de la FIGURA HUMANA Y FAMILIA.

Trazo fuerte en el dibujo se encuentra en veinte y tres alumnos, que constituye el 48%. Trazo normal tienen veinte y dos alumnos, que representan el 46%. Trazo débil expresan tres alumnos, que representan el 7%.

Dibujos con manifestaciones de estereotipia, encontramos en veinte y cuatro alumnos, que son el 50%, e igual número de dibujos encontramos en el indicador "libre".

Rasgos de agresividad encontramos en once alumnos, que constituye el 23%.

Indicadores relacionados con la sexualidad, encontramos en ocho alumnos que representan el 17%.

Indicadores de no inclusión familiar, existen en diecisiete alumnos, que representa el 35%.

Dibujos de orden racional, hay veinte y ocho, que representa el 58%, mientras que hay veinte de orden sensorial, que representa el 48%.

Presencia de indicadores de "carencia afectiva", hay en ocho alumnos, lo que representa el 17%.

Aislamiento, existe en dieciocho alumnos, que constituye el 57.5%.

Inseguridad, se presenta en diecisiete alumnos, lo cual representa el 35%.

Dibujo PROFESOR O ESCUELA existen 69 en total.

Características de distancia, existen en veintiún dibujos, que constituye el 30%. Mientras que indicadores de cercanía se presentan en catorce dibujos que corresponde al 20%.

"Escuelas con niños" dibujan cincuenta alumnos que representan el 72%, y el 28% de los alumnos dibujan escuela sin niños.

Existen 40 dibujos VECINDARIO - BARRIO.

Indicadores de falta de contacto con el medio, se presentan en veinte alumnos, que representa el 67%.

Pobreza de elementos en el dibujo, encontramos en veinte y cuatro alumnos, que significa el 60%, mientras que riqueza de elementos en los dibujos, encontramos en dieciséis, que constituye el 40%.

Grupo mujeres otras: Existen en total 62 dibujos FAMILIA - FIGURA HUMANA.

Trazo fuerte en el dibujo, encontramos en treinta y dos alumnas, que representan el 52%. Trazo normal, se detecta en veinte y cinco dibujos, que constituye el 40%, y trazo débil, encontramos en seis dibujos que constituye el 8%.

En el tipo de figura con características de estereotipia, encontramos treinta y cinco alumnos, que significa un 56% frente al grupo que hace con características libres, que representa el 44%.

Características agresivas encontramos, en diez alumnas que representan el 16%.

Indicadores relacionados con la sexualidad, existe en cinco alumnas, lo cual representa el 8%.

Indicadores de no inclusión familiar, encontramos en trece alumnas, correspondiendo al 27%.

Dibujos de orden racional, encontramos en treinta y dos alumnas, lo que constituye el 52%, mientras que en el orden sensorial, encontramos treinta alumnas que constituye el 48%.

Indicadores que muestren "carencia afectiva", encontramos en catorce alumnas, lo cual representa el 22.5%.

Indicadores de aislamiento, encontramos en treinta alumnas, representando el 48%.

Indicadores de inseguridad, lo encontramos en veinte y siete alumnas, que representa el 42.5%.

Dibujo PROFESOR O ESCUELA: 71 dibujos.

Características de distancia, lo expresan dieciocho alumnas, que representan el 25%. Mientras que características de cercanía, lo manifiestan quince alumnas, que constituye un 21%.

Escuela con alumnos, lo dibujan cincuenta y seis niñas, que corresponde al 79%, y escuela sin alumnos, lo dibujan quince niñas, que representa el 21%.

Dibujo VECINDARIO - BARRIO: Número total 50.

19 alumnas expresan en sus dibujos "falta de contacto con el medio", lo que corresponde a un 38%.

Dibujos que expresan pobreza de elementos, encontramos en treinta y cuatro alumnas, lo que significa un 68%, encontrándose un 32% de dibujos con manifestaciones de riqueza de elementos.

3. Conclusiones y Recomendaciones

3.1 Conclusiones

Desarrollo del proceso de síntesis entre el marco teórico y los datos obtenidos de los dibujos.

Para esto, partimos del conocimiento que tenemos del gran aporte del sicoanálisis y sus técnicas proyectivas, desde el dibujo de la figura humana y la familia, al campo sicopedagógico pues el lenguaje del dibujo vence con mayor facilidad las resistencias propias de las personas, en relación a lo que ofrece la comunicación verbal.

Considero que los instrumentos utilizados nos han dado, en su mayoría, la posibilidad de acercarnos a la realidad que vive el niño, tanto desde el "como se percibe a sí mismo" en la figura humana, a como considera él que lo ven los demás desde el test de la familia. Apoyando a dichos resultados, su relación con la escuela o profesor, como también con el medio-vecindario o barrio.

En primer lugar, vamos a referirnos a la madurez general del grupo. Los niños alcanzan una noción completa de su esquema corporal alrededor de los siete años, proyectando este aspecto en el dibujo de la figura humana, situación que nos permite apreciar el grado de madurez alcanzado. Los promedios de los grupos analizados satisfacen los niveles de madurez esperados para cursar el segundo grado. Se encontró una limitación en los instrumentos para poder recuperar mayor información en este indicador, por cuando faltan las edades cronológicas exactas.

En cuanto a la percepción de sí mismo, podemos afirmar que los varones indígenas presentan mayores rasgos de inseguridad que los tres grupos restantes.

Sentimiento de aislamiento es mayormente experimentado por el grupo de varones y mujeres indígenas, cuyo promedio alcanza el 50%, debiéndose manifestar que esta característica, también se presenta con un porcentaje elevado en el grupo de niñas y niños no indígenas.

Los varones y las niñas indígenas presentan características en sus trazos, de tener mayor fuerza en la estructura de su yo. Los niños y niñas no indígenas los siguen a corta distancia, pero aún es inferior a los porcentajes anteriormente indicados. El rasgo débil mayoritario en las niñas indígenas, en relación a los otros grupos, nos permite afirmar que las niñas indígenas son más suaves y tímidas.

Los indicadores de estereotipia frente a lo libre, nos muestra que los niños mantienen su espontaneidad al 50%, mientras que las niñas presentan porcentajes que indican haber perdido su espontaneidad, en relación al grupo de los niños.

Los niños, al pasar de pre-escolar a primaria, sustituyen los caprichos por las reglas. Los indicadores encontrados tanto, en varones como en niñas indígenas y no indígenas, se encuentran dentro de los niveles aceptables para esta etapa escolar.

Contenidos de agresividad se expresan más en el grupo de varones, siendo inclusive mayor en los varones indígenas, mientras que en las niñas indígenas la aparición de la agresividad es mínima, apenas en un 4.5%.

La limitación de la falta de encuesta que acompaña al test, impide realizar un mayor análisis respecto a la agresividad.

En el indicador de sexualidad, curiosamente, aparecen bajos porcentajes en el grupo de niños y niñas no indígenas, mientras que, en el grupo de niños y niñas indígenas, no aparece en lo absoluto.

Limitados por la falta de encuesta, no se ha podido determinar, si los símbolos que aparecen sobre "sexualidad" significan una necesidad de recibir información sexual o están reflejando alguna experiencia sexual ya vivida.

En cuanto a la no inclusión familiar, el grupo de alumnos que experimenta mayormente este sentimiento, es el de no indígenas, seguido por las niñas indígenas. La limitación que nos ofrece la falta de encuesta, nos impide obtener suficientes datos que nos permitan ofrecer mayor información sobre este aspecto, como es la relación que tiene este indicador respecto a la autoridad paterna y manejo de la rivalidad fraterna, situaciones que interfieren, generalmente, en la adecuada inclusión de cualquier miembro a la familia. Este aspecto es importante conocer pues de acuerdo a cómo se desarrollen dichas relaciones, se repetirán en su relación con la escuela, tanto con la autoridad (director o profesor), como en la relación con sus iguales en la escuela.

En cuanto a dibujos de orden sensorial y racional, debemos indicar, que la frescura y espontaneidad que se encuentra en los dibujos infantiles tiende a perderse conforme avanza la escolaridad; sin embargo; debemos relieves que; en nuestro estudio, encontramos que el grupo de niños y niñas indígenas mantienen, en mayor proporción esta característica.

Las relaciones de distancia y cercanía, que mantienen los niños con su escuela y profesor, es preocupante, por los porcentajes mayores encontrados en la relación distante.

Los niños indígenas perciben la escuela, mayoritariamente, sin niños, mientras que los niños y niñas no indígenas la perciben con niños. En este punto, podríamos atrevernos a hacer una conjetura en el sentido de que, si observamos que los niños y niñas no indígenas presentan indicadores de escuelas con niños frente a sentimientos de no inclusión familiar, podría significar que sí están siendo contenidos de mejor forma en la escuela que en la familia, mientras que el grupo de los niños indígenas se siente más contenido en sus familias que en la escuela.

En cuanto al desempeño de los alumnos en su barrio, encontramos un porcentaje bajo de varones no indígenas que manifiestan indicadores de falta de contacto con el medio; lo cual fue corroborado y señalado por una de las encuestadoras, que advirtió la dificultad al momento de tomar el instrumento, situación que lo manifestó en una entrevista posterior. Le siguen en esta situación el grupo de niñas indígenas, quienes también presentan dificultades de contacto con el medio.

En relación a sus necesidades afectivas, existe una diferencia marcada entre varones y niñas en general. Las niñas son más emocionales que los varones, por lo tanto los indicadores de carencia afectiva se presentan mayormente en el grupo de niñas.

3.2 Recomendaciones

Hay muchos estudios que nos demuestran como la agresividad está perjudicando al ser humano. Se recomienda en forma especial, que se puntualice el manejo de una educación al servicio de la creatividad y el crecimiento del educando, eliminando, al máximo, todas las manifestaciones de una educación agresiva, que daña a los niños y a la humanidad.

Se recomienda hacer un seguimiento adecuado a los alumnos, en el campo emocional - afectivo en las escuelas, para favorecer el aumento de posibilidades de vivir una escolaridad feliz en los niños.

Considerar las características afectivas de las niñas donde existe mayor emotividad.

Apoyar a los niños indígenas, para que su experiencia de migración sea mejor y con buenas posibilidades de aprovechar la experiencia de cambio de una manera positiva desde el adecuado manejo en las escuelas, de tal manera que los sentimientos de aislamiento, de inseguridad que se encuentran en los niños y niñas indígenas reciban el mejor tratamiento escolar para superarlo.

Sería importante impartir una educación con la participación de padres de familia, bajo el objetivo de fortalecer los vínculos familia - hijo, y por lo tanto mejorar la relación niño - profesor y niño - compañero.

Sería importante, para completar niveles informativos y formativos de la sexualidad en las personas, incluir educación sexual para padres y alumnos, de tal manera que se eleven las posibilidades de vivir con plenitud, sin miedos ni tabúes.

CUADRO No. 1

NOMBRE DE LA ESCUELA	LUGAR	INDIGENAS			OTROS			SIN NOMBRE	NO ES UTILIZABLE
		VARON	MUJER	TOTAL	VARON	MUJER	TOTAL		
REPUBLICA DE MEXICO	Guayaquil	2	1	3	9	4	13	1	
LUISA MARTINEZ	Guayaquil	2	1	3	20	32	52	3	
JUAN LEON MERA	Guayaquil	6	5	11	7	8	15		
LEONIDAS GARCIA	Riobamba	12	2	14	23	12	35	4	1
PADRE LOBATO	Riobamba		12	12		14	14	11	
LUIS FELIPE BORJA	Quito	9	7	16	14	8	22		1
LUIS ENRIQUE RAZA	Quito	4	3	7	15	17	32	1	
PROVINCIA DE CHIMBORAZO	Quito	3		3		5	5	6	2
TOTAL		55	45	100	88	95	183	26	4

FAMILIA Y FIGURAS HUMANAS																
	TRAZOS		FIGURA		CONTENIDO					E.Cron.	E.Mental	Carencia Afectiva	Aislamiento	Inseguridad	N.TOTAL DIBUJOS	
	Fuente	Normal	Débil	Esterot.	Libre	Agres.	Sexual	No. Inclusion.	Recio-nal							Sensori-gil
VI	62.50	31.00	6.00	50.00	50.00	37.70		12.50	37.50	61.50		6.00	56.00	75.00	16	
MI	55.00	18.00	27.00	68.00	32.00	4.50		32.00	45.00	55.00		32.00	45.00	23.00	22	
VO	48.00	46.00	7.00	50.00	50.00	23.00	17.00	35.00	58.00	58.00		17.00	37.50	35.00	48	
MO	52.00	40.00	8.00	56.00	44.00	16.00	8.00	27.00	52.00	48.00		22.00	48.00	42.50	62	

	PROFESOR-ESCUELA				VECINDARIO-BARRIO				N.TOTAL DIBUJOS
	Distanc	Cercania	Escuela		Falta Contact	Pobreza Element	Riqueza Element		
			con niños	sin niños					
VI	33	19	44.00	56.00	32.00	47.00	53.00	19	
MI	30	30	43.00	57.00	55.00	9.00	86.00	22	
VO	30	20	72.00	28.00	67.00	60.00	40.00	40	
MO	25	21	79.00	21.00	38.00	68.00	32.00	50	

ANEXO 6

PRUEBA DE CONOCIMIENTO DE LA LENGUA QUICHUA

1. Selección de escuelas y lugares

Se aplicó la prueba en 8 escuelas de 4 ciudades:

	Entrevistados		
	H	M	T
Quito - Escuelas:			
1. Experimental de Educación Intercultural Bilingüe	3	7	10
2. Luis Felipe Borja	11	5	16
3. Luis Enrique Raza	2	3	5
Guayaquil - Escuelas:			
1. República de México	2	3	5
Machala - Escuelas:			
1. Mercedes de Cruz de Cruz	5	5	2
Alberto Cruz Murillo	5		5
Riobamba - Escuelas:			
1. Domingo Carrillo	9		9
2. Padre Lobato		6	6
TOTAL	32	29	61

Respecto de los niños, se decidió que se aplicaría al 80% del total, en aquellas que sobrepasaran de 20, y al 100% en las demás, que no alcanzaban este número de niños indígenas.

En realidad, la definición de quién es indígena y quién no lo es, con los escolares resulta sumamente difícil de establecer, a no ser que el mismo niño se incline concientemente por reconocerlo o a su vez, el profesor lo decida a riesgo de sus propios criterios. En todo caso, se llegó a concluir su identidad, en base a un diálogo previo con todos los niños, que se suponía eran indígenas.

Algunas dificultades se presentaron con las escuelas de la Costa, especialmente en Guayaquil, porque no habían acatado la disposición oficial. Mientras ésta indicaba que debía laborarse por lo menos hasta el final del mes de febrero, aquí no ocurrió así; en los días 21 y 22 en que se aplicó la prueba, la asistencia fue nula en las escuelas. En vista de lo cual, se tuvo que optar por la aplicación en los mercados y tiendas, con la ayuda y orientación de la señora Patricia Sánchez y supeditados a la posibilidad de encontrarlos o no, en las condiciones del nivel escolar previsto, y luego había que saber si accedían o no a la entrevista.

En las otras ciudades no se encontró ninguna dificultad.

Los resultados globales lanzan un total de 61 niños entrevistados, de los cuales 32 son varones y 29, mujeres. En porcentajes, el 52.4% corresponde a los niños y el 47.5% a las niñas, en su gran mayoría, del quinto grado escolar.

De este total, corresponden al final del cuarto grado, (promovidos al quinto) 1 hombre y una mujer de la escuela República de México de Guayaquil; 3 de la Mercedes de Cruz de Machala y los 5 de la Alberto Cruz Murillo. Este desfase se presenta

debido a que, en las escuelas mencionadas, no se encontró suficientes alumnos en el quinto grado, es más, la escuela Cruz Murillo, al momento, no contaba con niños bilingües indígenas.

Adicionalmente, tres niños de Guayaquil (Carmen Amelia Tarco Tarco, Luis Auquilla L. y Ana María Quishpe Remache), escuela República de México, no realizaron la prueba de ilustraciones; los dos primeros, debido a que no tuvieron las facilidades físicas y de tiempo (por encontrarse en el mercado) para realizar esta actividad y la tercera niña, a causa de que fue prohibida por sus padres, aduciendo que no era permitido en la religión evangélica que ellos profesan. La niña Carmen Chimbolema, de la escuela Mercedes Cruz de Cruz de la ciudad de Machala, fue llamada por su profesora a rendir un examen pendiente, lo que impidió que continuara trabajando con nosotros.

2. Objetivos

- a. Ratificar o a su vez comprobar los resultados anteriores sobre el nivel de conocimientos de la lengua quichua.
- b. Detectar el grado de identidad cultural y lingüística.
- c. Identificar las tendencias predominantes sobre la pertinencia sociocultural.

3. Estructura y administración de la prueba (instrumento)

- a. Está elaborada en idioma quichua, para ser aplicada a niños de habla quichua.
- b. Está conformada de 10 ítem, dirigidos a niños que terminan el cuarto grado o inician el quinto.

- c. Se orienta a medir, básicamente, la capacidad oral y gráfico-simbólica a través del dibujo.
- d. Presenta un conjunto de aspectos:
 - Dominio oral de la lengua (fluidez)
 - Grado de identificación con su lengua.
 - Capacidad para responder en forma sostenida (a base de frases y argumentos completos).
 - Pertinencia cultural.
 - Pertinencia lingüística (es decir, que produzca el quichua y no otra lengua).
 - Capacidad y destreza para el relato.
 - Habilidad para cantar en su lengua.

Respecto de las ilustraciones, se contempló los siguientes indicadores y valoraciones.

- a. Claridad de código
- b. Pertinencia cultural
- c. Referencia puntual al concepto solicitado

Prueba de Conocimiento del idioma quichua. Versión quichua

Cai tapuicunata cutichipai

- 1.
 - a. Ima shutitac canqui.
 - b. Mashna huataatac charinqui.
 - c. Cai yachana huasica ima shutitac.
 - d. Canpac taitacunaca causanchu.
(Ari nicpica)
 - e. Ima shutitac paicunaca.

2.
 - a. Cancunaca maipitac causanquichic.
 - b. Chaipica huasita charinquichicchu.
 - c. Chai uchilla llactapica shuctac runacuna causanchu.
 - d. Paicunahuanca quichuapi, cashitllapichu rimanqui.
 - e. Mishucunahuanca alli aparinquichicchu.

3.
 - a. Cai Quito llactapi yacharinquichu.
 - b. Imamantatac cai yachana huasipi yaicurcanqui.
 - c. Quillcanata, quillcacinata ñachu yachanqui.
 - d. Yachachiccunaca cuyanchu, piñanchu.
 - e. Quichuapi yachacunamantaca imatac yuyanqui.

4.
 - a. Ñaupá huatacunapica maipitac causarcanchic.
 - b. Caipica llancaica tiyanchu. (trabajo)
 - c. Cancunaca imatatac ruranquichic.
 - d. Marcacunamanta runacunaca allichu caipi causan.
 - e. Manachu canca llactaman ticracrinqui.

5.
 - a. Ima huatapitac cai yachana huasimanca yaicurcanqui.
 - b. Imashutitac canpac yachachicca.
 - c. Cashitllapi yachachicpica allichu yachacunqui.
 - d. Chaishuc yachacuccunaca manachu cantaca piñan.
 - e. Manachu quichuapi quillcana, quillcacinataca munanqui.

6.
 - a. Quichuapi taquita yachanquichu, taquipai.
 - b. Yachashca taquipac yuyaicunata quillcapai.
(cualquier de las dos actividades)

7.

- a. Ñaupá rimaicunata yachanquichu. Yachashpaca shucta nipai.
- b. Imashinatac canpac llactapica sahuarincuna. (casarse)
- c. Ima raimicunataca caipica ruranquichic. Shucta nipai. (dar cumplimento a cualquiera de los tres pedidos)

8.

- a. Ñaupá taitacunapac shuc rimaita nipai
- b. Mana cashpaca ñucanchic rucu taitacunapac sumac yachaicunatapash. (refranes y pensamientos selectos)
- c. Can munashca rimaita nipailla. (que realice cualquiera de las tres)

9.

- a. Jatun cashpaca imapitac llancacrinqui.
- b. Runa cashpa caticrinquichu.
- c. Yachacushpa catishpaca imatac tucunayan.
- d. Canpac taitacunaca imatac tucuchun munan.
- e. Alli causaita tarishpaca canpac aillucunata yanapac rinquichu.

10.

Shuc pancapi, canpash ailluntin shuyuri (dibujo)
Shinallatac, chinapurapica shuc mishu ailluta shuyui.

Versión española

Items

Conteste las siguientes preguntas.

1.
 - a. ¿Cómo te llamas?
 - b. ¿Cuántos años tienes?
 - c. ¿Cómo se llama esta escuela?
 - d. ¿Viven tus padres?
(si la respuesta es afirmativa)
 - e. ¿Cómo se llaman ellos?

2.
 - a. ¿Dónde viven ustedes?
 - b. ¿Tienen casa allí?
 - c. ¿En ese sector, viven otros indígenas?
 - d. ¿En qué idioma te comunicas con ellos?
 - e. ¿Te llevas bien con los mestizos?

3.
 - a. ¿Sí te gusta vivir en esta ciudad? (Quito, Guayaquil, Riobamba, Machala)
 - b. ¿Por qué ingresaste a estudiar en esta escuela?
 - c. ¿Ya sabes leer y escribir?
 - d. ¿Te estiman tus profesores?
 - e. ¿Qué piensas acerca del aprendizaje escolar en tu propia lengua?

4.
 - a. ¿Dónde vivían anteriormente?
 - b. ¿Sí tienen trabajo aquí?
 - c. ¿En qué trabajan o qué hacen ustedes?

- d. ¿Viven bien aquí los indígenas de provincias?
 - e. ¿No piensas volver a vivir en tu pueblo?
- 5.
- a. ¿A qué edad ingresaste a la escuela?
 - b. ¿Cómo se llama tu profesor o profesora?
 - c. ¿Sí aprendes bien cuando te enseñan en español?
 - d. ¿Te ven mal o te maltratan tus compañeros?
 - e. ¿Quisieras leer y escribir en quichua?
- 6.
- a. ¿Sabes cantar en quichua? Canta una canción.
 - b. Escribe la letra de la canción que tu sepas.
(debe realizar una de las dos actividades solicitadas)
- 7.
- a. ¿Sabes algún cuento, leyenda o tradición? Cuéntanos una leyenda o cuento.
 - b. ¿Cómo se realiza el matrimonio en tu pueblo natal?
 - c. ¿Qué fiestas indígenas realizan aquí? Relátnanos como se realiza. (debe realizar una de las 3 actividades solicitadas)
- 8.
- a. Cuéntanos una tradición de tus antepasados.
 - b. O de lo contrario, cuéntanos alguna experiencia, trabajos o lo que conocían tus abuelos.
 - c. Cuéntanos cualquier cosa que tu quieras.
(debe realizar una de las 3 actividades solicitadas)
- 9.
- a. ¿En qué vas a trabajar cuando seas adulto?
 - b. ¿Vas a seguir conservando tu identidad de indígena?
 - c. ¿Si sigues estudiando, qué quisieras ser?

- d. ¿Qué profesión les gustaría a tus padres, para tu futuro?
 - e. ¿Si te va bien en tu trabajo, ayudarías a tus parientes o amigos?
- 10.
- a. Dibuja en esta hoja a tu familia, donde también estés tú.
 - b. En igual forma, al frente o más abajo de la hoja, dibuja una familia mestiza

4. Criterios de valoración

La escala de valoración se sitúa entre los números 1 y 4, pudiendo cada niño ubicarse dentro de ésta, según sus inclinaciones y habilidades en cada uno de los aspectos que se evalúan, los mismos que son 7. Siendo así, cada entrevistado estará en la capacidad de obtener un máximo de 28 puntos.

5. Comentarios sobre los resultados

En la generalidad, los niños tienen recelo de su condición cultural y hacen lo imposible por esconder su verdadera situación. Sin embargo, hay un porcentaje bajo (entre el 10 ó 20%) que se decide a identificarse como tal, pero las situaciones de contexto social no les permiten, incluyendo las actitudes adversas de los propios profesores respecto de la lengua y cultura indígenas.

Se han escuchado infinidad de comentarios de los niños, en el sentido de que no es pertinente el manejo de la lengua quichua, y que tampoco es muy adecuado y conveniente seguir siendo indígena.

Una gran mayoría de los niños indígenas que concurren a estas escuelas, están empeñados en perder definitivamente su identidad y adoptar aunque, en forma ficticia, la dominante.

Las siguientes son algunas de las concepciones que ellos manejan respecto de su identidad lingüística y cultural:

	Expresión	Identificación	Escuela
1.	"Yo no soy indígena porque nací en Quito, mi hermano es indígena porque nació en Latacunga"	1 niña	L. F. Borja
2.	"No me gusta aprender Quichua"	2 niños+2 niñas 2 niños 1 niño	Bilingüe D. Carrillo
3.	"Entiendo el Quichua pero no hablo"	1 niña 1 niña	Bilingüe. L. F. Borja
4.	"Es mejor aprender en castellano"	2 niños	L. F. Borja
5.	"Sí quiero ser indígena pero no sé hablar el quichua"	2 niños	L. F. Borja
6.	"No me gusta el Quichua"	1 niña	L. F. Borja
7.	"Si sé el quichua, pero no me gusta hablar porque me critican, vivo ya mucho tiempo aquí en la ciudad"	1 niño	L.F. Borja
8.	"No hablo el quichua porque los juchas me murmuran"	1 niño 1 niña	D. Carrillo L. F. Borja

9.	“No quiero aprender en quichua porque quiero salir a trabajar o seguir estudiando”	1 niño	D. Carrillo
10.	“El profesor me habla porque no puedo hablar en castellano, por eso no quiero aprender el quichua”	3 niños	L. F. Borja
11.	“Mis compañeros se burlan cuando hablo en quichua”	1 niño	D. Carrillo
12.	“Sería bueno que hayan escuelas sólo para indígenas”	1 niña 1 niño 1 niña 1 niña	Bilingüe A. Cruz M. M. Cruz de C. R. de México

Los demás niños no se pronunciaron explícitamente, frente a la posición que tomaban respecto de la lengua y la cultura indígena.

Cuadro de los resultados globales (Quichua)

Nómina de las escuelas	Número de alumnos	Domnio oral de la lengua	Grado de identificación con su lengua	Capacidad de respuesta sostenida	Pertinencia cultural	Pertinencia lingüística	Capacidad de relato	Canto en Quichua	PROMEDIO
Bilingüe	10	3,6	3,4	3,5	3,3	3,6	2,9	3,4	3,4
Luis Felipe Borja	16	2,1	2	2,1	2,2	1,9	1,8	1,8	2,1
Luis Enrique Raza	5	1,2	1,4	1	1,8	1	1	1	1,2
Domingo Carrillo	9	3,4	3,2	2,9	3,2	3,3	2	2	2,9
Padre Lobato	6	3,2	3,5	2,8	3,2	3	2,2	2,8	3
Mercedes de Cruz de C.	5	2,2	2,6	2,2	3,2	2,4	1,4	2,6	2,4
Alberto Cruz Murillo	5	1,4	2,4	2,2	2	2,4	1,2	1,8	1,9
República de México	5	3,4	3,4	3	3,4	3	2	2	2,9
Indice por aspecto	61	2,6	2,7	2,5	2,8	2,6	1,8	2,2	

Cuadro de los resultados globales (Ilustraciones)

Nómina de las escuelas	Número de alumnos	Claridad del código	Pertinencia cultural	Referencia al concepto	PROMEDIO
Bilingüe	10	2,8	2,9	3	2,9
Luis Felipe Borja	16	2,9	2,7	2,7	2,8
Luis Enrique Raza	5	2,4	2,8	2,8	2,7
Domingo Carrillo	9	2,4	2,2	2,3	2,3
Padre Lobato	6	2,8	3	2,7	2,8
Mercedes de Cruz de C.	4	2,8	2,5	2,8	2,7
Alberto Cruz Murillo	5	2,4	1,8	2	2,1
República de México	2	4	3,5	4	3,8
Indice por aspecto	57	2,8	2,7	2,8	

Resultados de las mujeres (Quichua)

Nómina de las escuelas	Número de alumnos	Domino oral de la lengua	Grado de identificación con su lengua	Capacidad de respuesta sostenida	Pertinencia cultural	Pertinencia lingüística	Capacidad de relato	Canto en Quichua	PROMEDIO
Bilingüe	7	3,6	3,4	3,4	3,6	3,6	2,9	3,6	3,4
Luis Felipe Borja	5	2,8	2,8	2,8	3	2,2	2,2	2,2	2,6
Luis Enrique Raza	3	1,3	1,3	1	1,7	1	1	1	1,2
Padre Lobato	6	3,2	3,5	2,8	3,2	3	2,2	2,8	3
Mercedes Cruz de Cruz	5	2,2	2,6	2,2	3,2	2,4	1,4	2,6	2,4
República de México	3	3	3,3	2,7	3,3	3	1,7	2,3	2,8
Índice por aspecto	29	2,7	2,8	2,5	3	2,5	1,9	2,4	

Resultados de los hombres (Quichua)

Nómina de las escuelas	Número de alumnos	Domino oral de la lengua	Grado de identificación con su lengua	Capacidad de respuesta sostenida	Pertinencia cultural	Pertinencia lingüística	Capacidad de relato	Canto en Quichua	PROMEDIO
Bilingüe	3	3,7	3,3	3,7	2,7	3,7	3	3	3,3
Luis Felipe Borja	11	1,8	1,7	1,8	1,8	1,7	1,5	1,6	1,7
Luis Enrique Raza	2	1	1,5	1	2	1	1	1	1,2
Domingo Carrillo	9	3,4	3,2	3	3,2	3,3	2	2	2,9
Alberto Cruz Murillo	5	1,4	2,4	2,2	2	2,4	1,2	1,8	1,9
República de México	2	4	3,5	3,5	3,5	3	2,5	1,5	3,1
Índice por aspecto	32	2,6	2,6	2,5	2,5	2,5	1,9	1,8	

Resultados de las mujeres (Ilustraciones)

Nómina de las escuelas	Número de alumnos	Claridad del código	Pertinencia cultural	Referencia al concepto	PROMEDIO
Bilingüe	7	2,9	3,1	3,1	3
Luis Felipe Borja	5	3	2,8	2,8	2,9
Luis Enrique Raza	3	2,7	2,7	2,7	2,7
Padre Lobato	6	2,8	3	2,7	2,8
Mercedes Cruz de Cruz	4	2,8	2,5	2,8	2,7
República de México	1	4	4	4	4
Índice por aspecto	26	3	3	3	

Resultados de los hombres (Ilustraciones)

Nómina de las escuelas	Número de alumnos	Claridad del código	Pertinencia cultural	Referencia al concepto	PROMEDIO
Bilingüe	3	2,7	2,3	2,7	2,6
Luis Felipe Borja	11	2,8	2,6	2,5	2,6
Luis Enrique Raza	2	2	3	3	2,7
Domingo Carrillo	9	2,4	2,2	2,3	2,3
Alberto Cruz Murillo	5	2,4	1,8	2	2,1
República de México	1	4	3	4	3,7
Índice por aspecto	31	2,7	2,5	2,8	

ANEXO 7

ALGUNOS ELEMENTOS DE LA HISTORIA DE LA EDUCACION INDIGENA

Legislación ecuatoriana en favor de las escuelas bilingües

El tipo de educación que se implantó en los países latinoamericanos a partir de la Colonia, fue de corte selectivo y aristocrático. Las primeras escuelas en América nacieron junto a los conventos (Uzcátegui 1975: 63). Para la época, lo más preocupante era la formación de los sacerdotes. *“Los nobles estimaban que era indigno de su clase emplear su tiempo en libros y estudios: suponíase que estas ocupaciones hacían caer en el afeminamiento, y así se las encomendaban a los clérigos y a las mujeres”*.¹

1 UZCATEGUI 1975: 63: “Esta observación rige para todos los países en la Edad Media Europea. Solo con el Renacimiento, las demandas por escuelas vernáculas para la gente común, ganan alguna fuerza; pero la corriente es en todo caso favorable a la educación aristocrática selectiva”.

A los conquistadores (posteriores colonizadores de América) no les interesó mayormente el cultivo y desarrollo intelectual de los nativos². Desde el primer contacto de los hombres blancos con los aborígenes americanos, surgió en la mente de los primeros, la duda para unos y la certidumbre para otros, sobre la irracionalidad del indio; seres, que al no profesar la religión católica, tampoco estaban en la capacidad de distinguir el bien del mal; está claro que como consecuencia de ello, ni se debía ni había necesidad de educarlos. Así, para el Español Fernández de Oviedo, «*los indios son hombres y no bestias*» (Uzcátegui 1975: 64). Sin embargo añade: «*Pero tan viciosos, viles y cobardes, ociosos, degenerados, supersticiosos, ingratos, falsos, perezosos e intrépidos, que haya que matarlos como a bestias*». (*ibid.*)

Es entonces, dentro de este pensamiento colonial, que se crea en 1551 el Colegio "San Juan Evangelista", promovido y fundado por el Fray Francisco Jodoco Rickie, el mismo que se orientó a la educación y formación de los niños y jóvenes indígenas, utilizando como instrumento su lengua materna, el quichua, pero también con énfasis en la enseñanza del español, estrechamente vinculado a la evangelización. Más tarde, a finales del siglo XVII, decae la enseñanza en idioma quichua como consecuencia de una prohibición dictada por las autoridades coloniales, bajo el argumento de que se estaría propiciando la unidad de los indígenas a través del fortalecimiento de su lengua, lo cual amenazaba los intereses de la Colonia. No obstante estas ordenanzas, se dispuso que las escuelas continuaran su labor, pero esta vez, sólo en lengua española. En el siglo XVIII, nuevamente

2 Es más, muchos de ellos ni siquiera le dieron importancia a las letras, porque fueron analfabetos, pero analfabetos de una cultura escrita, a diferencia de los americanos.

toma impulso el idioma quichua, con motivo del auge de las haciendas en lo que hoy es el Ecuador.

Con el advenimiento de la época republicana, se produce un giro en cuanto a la utilización del español. Esta lengua pasa a ostentar la categoría de oficial, y por tanto, la única autorizada para incursionar en los ámbitos educacionales, jurídicos y en la comunicación social en general³. Es, dentro de este contexto que, durante el siglo XIX, los Presidentes Juan José Flores y Vicente Rocafuerte adoptaron diversas medidas legales para impulsar la llamada «instrucción pública». Pero en esa época, fue Gabriel García Moreno quien tuvo mayor impacto sobre la educación del indio, al ordenar a los célebres Hermanos Cristianos que viajaran por Otavalo, Cotacachi y San Pablo, en búsqueda de más alumnos para aumentar los pocos existentes de otras provincias. “Además, en algunas poblaciones de la región oriental (Amazonía), los Padres Jesuitas mantuvieron escuelas para los indios con una población total de 500 escolares” (Uzcátegui 1975: 308).

Luego, Eloy Alfaro, con el advenimiento del liberalismo, por los años 1906, decreta:

(...) que los propietarios de tierras donde vivían por lo menos veinte niños, hijos de jornaleros o empleados, estarán en la obligación de abrir una escuela primaria mixta, pero esta ley tampoco se cumplió. El incumplimiento de la referida ley conforma la disputa Estado - Iglesia por el control ideológico del aparato escolar”. (Iñiguez y Guerrero 1993: 20)

3 IÑIGUEZ Y GUERRERO 1993: 19: “A medida que se fue afirmando el Estado ecuatoriano, al problema indígena se añadió el problema racial, cuya solución era la necesaria integración a la sociedad nacional, reconocida por intelectuales indigenistas, a través del sistema educativo”.

Sin embargo, a partir de los años 20, y con el auge de los huasipungos, la educación de los niños indígenas se integró a la hacienda. Es más, sirvió de mecanismo de reclutamiento de mano de obra. Es así como se decidió, que cada miembro trabajador relacionado con la asistencia de sus hijos a la escuela tradicional regentada por el hacendado (lo que en esencia significaba el pago del sueldo del profesor de la escuela y el espacio físico), se vería obligatoriamente vinculado o adscrito a los predios de la hacienda. Bajo esta nueva figura de adscripción en que los trabajadores supuestamente se veían beneficiados, y ante la presión estatal para que envíen sus hijos a la escuela, so pena de ser sancionados si no lo hacían, muchos hacendados se interesaron por fundar escuelas en sus predios, como un eficaz mecanismo de consecución de mano de obra barata para sus intereses.

En los años inmediatamente posteriores a 1925, se formulan políticas educativas de carácter integracionista, con el propósito de incorporar, totalmente, la población indígena a la «sociedad nacional». Luego de variadas discusiones acerca de lo inconveniente que constituía la presencia del indio, para los impulsos de progreso económico y social de la época, se concluye que es pertinente la inmediata incorporación del indio a la vida nacional, mediante cualquier mecanismo como pudiera ser, la educación, la militarización o la creación de un espíritu corporativo en general.

Es, con este enfoque asimilacionista respecto de la educación de los indígenas, que en 1945 la Constitución de la República del Ecuador, mediante el artículo 143 oficializa la educación de la población indígena en los siguientes términos: *“El Estado y las Municipalidades cuidarán de eliminar el analfabetismo y estimularán la iniciativa privada en ese sentido. En las zonas de predominante población india, se enseñará además del castellano, el quichua o la lengua aborígen respectiva”*. (Iñiguez y Guerrero 1993: 23)

En este punto del proceso histórico educativo de Ecuador, correspondiente a las escuelas bilingües, tenemos que detenernos para reflexionar sobre la importante experiencia y aporte de las "Escuelas bilingües de Cayambe" - Pesillo, llevado a cabo bajo el liderazgo de Dolores Cacuango.

Las escuelas bilingües de Cayambe (Pesillo-década del 40)

Por la década del 40 del presente siglo, aún continuaban vigentes las costumbres precapitalistas de las haciendas, de las cuales dependía un amplio sector de la población desposeída de tierras, en la que se contaban, especialmente, a los indígenas, cuyo sector social estaba constituido por individuos responsables de familias íntegras, vinculados a las haciendas en condición de huasipungueros, beneficiarios de algunos recursos básicos que el dueño les otorgaba a cambio de su trabajo (Velasco 1983: 23). La mayor parte de la población indígena se encontraba sujeta a las haciendas y no tenía acceso a la educación. Dadas las condiciones del contexto ideológico de la época, no era necesario invertir mayores esfuerzos en la educación del indio, sino explotar al máximo su capacidad de trabajo⁴.

Ante esta actitud de los hacendados, María Dolores Cacuango, una indígena perteneciente a uno de los huasipungos de las haciendas del sector de Cayambe, inició una tarea de reflexión con los demás campesinos en torno a la necesidad de organizar una educación escolar para los niños indígenas hijos de los huasipungueros, apoyándose en la ordenanza oficial que en

4 RODAS 1989: 22: "En muy pocas haciendas, había Escuelas Prediales que Alfaro, en 1906, había ordenado crear. A esas escuelas asistían tanto los hijos de los empleados mestizos, como de los indígenas más conscientes y valerosos de la comunidad".

1906 había emitido el Gobierno de Eloy Alfaro, sobre la obligatoriedad de crear escuelas por parte de los hacendados y a expensas de ellos. Pero la escuela que pretendía Dolores, no era la misma en la que maltrataban a los pocos niños indígenas que a ella acudían, mediante actos discriminatorios promovidos por los propios profesores y los empleados de las haciendas, sino una escuela en la que se considere la situación social, económica e idiomática de los niños indígenas, para lo cual, en lo posible, debían seleccionarse profesores igualmente indígenas, aunque improvisados en muchos aspectos de su formación.⁵

María Dolores Cacuango había infundido en los padres de familia un nivel de conciencia sobre la importancia de la lecto-escritura, cálculo, historia y geografía, y de la educación en general. En este empeño, según sus expectativas, debía hacerse una educación diferente, que por una parte apoye la conservación y recreación de la propia cultura y, por otro lado, que permita combinar conocimientos externos como el de la lengua española⁶ y otros necesarios para la interacción con los otros sectores sociales (Rodas, 1989: 14).

5 CHIODI 1990: 339-340: "En 1945, la líder indígena Dolores Cacuango funda, en Cayambe, algunas escuelas con maestros nativos en las cuales se enseña en Quichua. Esta experiencia precursora de la Educación Bilingüe fue apoyada por la Federación Ecuatoriana de Indios, de inspiración comunista, y por los sindicatos campesinos de hacendados y maestros fiscales; las escuelas fueron transferidas al Sistema Educativo, bajo la administración de la Asistencia Social".

6 RODAS 1989: 27, "Dolores comprendió que la enseñanza del Castellano era necesaria, pero no suficiente, porque a los niños indígenas que solo conocían la lengua de los padres, el quichua, les era muy difícil aprender de golpe una lengua extraña. Entonces, pensó que había que formar escuelas en las que se pase poco a poco del quichua al castellano y solo era posible si los maestros eran indígenas quichua-hablantes".

En aquellas épocas, educar a las niñas indígenas constituía una idea absurda y consecuentemente nadie lo imaginaba siquiera. Por esa razón, Dolores no fue a la escuela.

Con el apoyo de la profesora Luisa Gómez De la Torre y sin autorización de las autoridades educativas, decidió fundar la primera escuela en Octubre de 1945 en Yana Huaicu, junto a su humilde choza, consiguiendo que su hijo Luis Catucuamba se hiciera cargo de la enseñanza de los niños. Luego se fundaron tres escuelas más, adjuntas a los sindicatos de Muyu Urco, La Chimba y Pesillo. Sus profesores fueron los indígenas Alberto Tarabata, José Amaguaña y Neptalí Ulcuango⁷.

Estas escuelas nunca contaron con la asistencia necesaria en la planificación curricular y la elaboración de los planes y programas debido a varias razones, entre ellas, el hecho de que a nadie, a excepción de muy pocos, le interesaba que se implantara un nuevo tipo de educación y más aún si era sólo para indios. En estas condiciones, estos intentos de educación bilingüe no contaban con un buen sustento técnico, pero sí con la gran voluntad de María Dolores, los padres de familia y algunos miembros del Partido Comunista de ese entonces. Por otro lado, tampoco existió el espacio necesario como para que esta experiencia educativa genere un modelo educativo alternativo. En realidad, se aplicó el mismo plan curricular de la escuela tradicional con ligeros cambios en la lengua y, a lo mucho, algunos procesos metodológicos, impulsados más por el contexto conflictivo en el

7 RODAS 1989: 30: "De los tres profesores nombrados, José Amaguaña era el único que tenía título otorgado por el Normal Rural de Uyumbicho"

cual la población indígena se hallaba inmersa, que por la real posibilidad de un cambio al interior del sistema educativo⁸.

Hay que anotar también, que la presencia de concepciones exógenas, como aquellas del partido comunista, en el proceso educativo indígena, era una virtual amenaza para la continuidad sociocultural de la población indígena. En efecto, de acuerdo con el esquema marxista dominante en la época, se proponía una descampesinización y asimilación del indigenado dentro del proletariado, con lo cual iría desapareciendo poco a poco el campesinado indígena.

Sin menoscabar la importancia histórica de esta experiencia, tenemos que manifestar que no se provocaron mayores innovaciones de tipo pedagógico. Sólo se llegó a la utilización dinámica de algunos elementos adicionales como la lengua, algunos recursos didácticos propios, el calor humano, la solidaridad y otros. En cuanto a la utilización de la lengua nativa en el proceso educativo, se apoyaba en la lengua materna mientras el alumno lograba la adquisición del castellano.

En otro ámbito de circunstancias también, ya por la década del 70, funcionó otro tipo de escuelas "bilingües indígenas" regentadas o, mas bien dicho, apoyadas por las haciendas pero bajo la figura de una cooperación con el Estado. Son varias escuelas en la Provincia del Imbabura y otras provincias del país,

8 RODAS 1989: 34-35, "En cuanto al programa de estudios, se seguía de cerca el programa oficial que en ese entonces se aplicaba, sin mayores variaciones, tanto en las escuelas urbanas como rurales. El currículum escolar que se seguía, comprendía las materias de lectura, escritura y cálculo para los primeros grados. En los siguientes grados, se incluía geometría, lugar natal, geografía, historia, cívica, urbanidad y ciencias naturales".

entre ellas tenemos como prototipo las escuelas de la hacienda de Pimán en el Sagrario de Ibarra y Galo Plaza Lasso en la comunidad de Zuleta. Estas escuelas tuvieron la ventaja de ser ya oficiales, es decir, fuera de la incómoda situación de la clandestinidad a la cual se vieron sometidas las escuelas creadas por Dolores Cacuango. Aglutinaron a un alto porcentaje de niños indígenas, pero también eran abiertas a la admisión de niños no indígenas. En cuanto al plan curricular, en nada era distinto al de las escuelas tradicionales del sistema, es decir, que se aplicaban los mismos instrumentos curriculares y administrativos de la escuela hispanohablante tradicional. La única variante consistía en que se incluía la enseñanza o retroalimentación de la lengua materna quichua. Pero las políticas formativas de estas instituciones educativas tendían a promover sutiles procesos de aculturación en los niños indígenas, puesto que se contaba con profesores de mismo origen étnico.

La educación bilingüe en el Ecuador.

Para el año 1980, el proceso educativo bilingüe había desembocado en una etapa importante de promoción y difusión por parte de las propias organizaciones indígenas y el Estado, como producto de una serie de cambios en el pensamiento de sus agentes de movilización social. Los diferentes proyectos, hasta esta época dirigidos y orientados en su mayor parte por instituciones privadas, habían dejado saldos interesantes de sus experiencias desarrolladas con enfoques, estrategias y políticas variadas de educación bilingüe. Por una parte, estos ensayos motivaron la inserción de la lecto-escritura en la dinámica social de las comunidades indígenas -históricamente de tradición oral- y, por otro lado, concretaron la respuesta estatal, como un organismo

aglutinador de las propuestas y demandas educativas integrales de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador.⁹

Mucho antes de constituirse en Subprograma de Alfabetización Quichua y Educación Bilingüe Alternativa para los niños indígenas, el Instituto de Lenguas y Lingüística de la Universidad Católica del Ecuador, por los años 72 - 73, bajo la iniciativa de Consuelo Yáñez Cossío, inicia investigaciones lingüísticas sobre el idioma quichua en las provincias de Imbabura, Chimborazo y Loja. Resultado de estos trabajos exploratorios sobre la lengua indígena más importante del país, por su número de hablantes, se empieza una etapa de sistematización gráfica de la lengua junto, a la recolección de una serie de contenidos socio-culturales en torno a la misma. Producto de esta labor, se obtiene un método académico de enseñanza de la lengua Quichua, el mismo que es puesto en práctica en la Universidad Católica. Con el respaldo de este instrumento técnico, en el año de 1974, se decide la apertura de un curso de Lingüística Quichua aplicada a la Educación Bilingüe. Esta ofertaría además, cursos de enseñanza-aprendizaje de este idioma, tanto a postulantes indígenas como también a no indígenas.

Con este soporte académico, en el año 1976, se inicia la ejecución experimental de un programa de alfabetización en

9 En una dinámica general de experiencias alfabetizadoras, se suceden los proyectos y programas educativos de la Nacionalidad Shuar, bajo la gestión principal de la Misión Salesiana, el Instituto Lingüístico de Verano en la Amazonía Ecuatoriana con las Nacionalidades Quichua, Haurani, Siona-Secoya; las escuelas Radiofónicas de Riobamba; las experiencias educativas de Simiatug en Guaranda y el Instituto Interandino de Desarrollo en la Serranía ecuatoriana, constituyéndose hasta el año 1980 en las experiencias más notables pero desarrolladas en forma dispersa.

lengua materna quichua y español como segunda lengua. Los apreciables progresos de esta experiencia permitirían, en el año 1980, crear el Subprograma de Alfabetización en esta modalidad bilingüe, a través del Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI), en convenio de cooperación celebrado entre la Universidad Católica y el Ministerio de Educación, originando así el "Subprograma de Alfabetización Quichua MA-CAC", en honor al nombre de la comunidad donde se habían realizado las primeras aplicaciones experimentales, comunidad localizada en la provincia de Cotopaxi.

El programa alfabetizador se pone en marcha en la modalidad bilingüe, bajo la estrecha coordinación con el Ministerio de Educación (Oficina Nacional de Alfabetización de Adultos ONA), instancia en la cual se desempeñaban 5 representantes indígenas, como supervisores nacionales delegados por las organizaciones indígenas, para realizar la ejecución técnica del programa en forma coordinada, entre las distintas instancias institucionales involucradas.

Durante el desenlace del proceso alfabetizador, se experimentó un notorio decaimiento del interés por este programa. Pero, al mismo tiempo, la reflexión que hacían los padres de familia de las comunidades y organizaciones les llevó a subrayar la importancia de cultivar las mentes de los niños. Con este propósito, los padres de familia y demás individuos que asistían a los centros de alfabetización, empezaron a llevar también a sus hijos o parientes pequeños, los mismos que decían: sentirse mejor en esta nueva relación profesor-alumno y estar asimilando más sus conocimientos. Es así como nacen los centros-escuelas, que al inicio eran centros de alfabetización, luego se incorporan algunos niños y, posteriormente, desaparecen los mayores, quedan-

do únicamente como escuelas de niños, pero al margen de la legalidad.¹⁰

El CIEI, en aquella época (año 82 - 85), deja de lado la alfabetización de adultos y se dedica casi por entero a la educación de los niños, expandiendo su experiencia a las provincias de Cotopaxi, Bolívar, Chimborazo, Cañar, Azuay, Loja, Napo, Pastaza, Zamora Chinchipe y la actual Sucumbíos. Son, en la práctica, las comunidades y organizaciones quienes impulsan este proceso de escolarización, en forma casi totalmente autogestionaria, bajo el justificativo de que la educación hispanohablante promovida por los profesores mestizos, realizaba una educación alienante, verticalista, discriminatoria y poco útil para el desarrollo sociocultural de las poblaciones indígenas.

El reto del momento era, cómo insertarse dentro del reconocimiento oficial del Estado, para que el programa tenga la garantía necesaria, tanto curricular como económica y administrativamente. Es, en estas circunstancias que, a finales del año 1985, nace el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (P.EBI), en convenio intergubernamental entre los países de Ecuador y Alemania¹¹. Arrancó el Proyecto EBI en el año 1986, con los pa-

10 El funcionamiento de estos centros-escuelas que, posteriormente, pasaron a ser solamente escuelas de niños, en un número de alrededor de unos 300 en el país, solo con población indígena, (años 82-85) no estaba reconocido por las instancias legales de la educación escolar, pero, eran registrados en los centros de alfabetización a donde pertenecieron tradicionalmente. Algunas escuelas, hasta hoy subsisten en estas mismas condiciones.

11 Para ello, unos 2 ó 3 años antes, un grupo de profesionales de la educación rural había realizado una investigación sociolingüística, en la que la mayoría de entrevistados en varias provincias de la sierra ecuatoriana, había respondido afirmativamente acerca de la decisión o no de que se ponga en práctica la educación bilingüe en el país (Unidad de Administración Curricular de la Escuela Rural del Ministerio de Educación y Cultura 1982: 7).

sos previos pertinentes a la organización de las escuelas, el diseño curricular, la elaboración de planes y programas, textos y material didáctico para el primer grado. El programa experimental contempló la incorporación de un grado cada año, en ascendencia, hasta completar el sexto grado de la primaria.¹²

El Proyecto EBI empezó fundando 74 escuelas en 8 provincias del país¹³, de las cuales, terminaron su etapa de experimentación 52. Las demás renunciaron a su condición de experimentales durante el proceso. Cuando transcurrían alrededor de 3 años de funcionamiento del Proyecto EBI, integrado en la estructura del Ministerio de Educación, se crea la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (15 de Noviembre de 1988), culminando todo un período de crecimiento de las Organizaciones Indígenas, de fortalecimiento y articulación institucional. Inmediatamente, todos los Proyectos y Programas de Educación Bilingüe vinculados al Ministerio de Educación, incluido el proyecto EBI, pasaron a pertenecer a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB).

12 En forma paralela, también funcionaron experiencias como el "Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi", las escuelas de Simiatug, el Proyecto Alternativo de Educación Bilingüe Intercultural de la CONFENIAE (Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana), Pastaza y Napo PAEBIC (Proyecto Alternativo de Educación Bilingüe Intercultural de la CONFENIAE), Proyecto de las Escuelas de la FECUNAE (Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana) localizadas en Sucumbíos, y algunas experiencias educativas que ejecutan los Educadores Indígenas de Saraguro, provincia de Loja.

13 El Proyecto EBI (1984) se localizó para su experiencia, en las provincias de Imbabura, Cotopaxi, Tungurahua, Bolívar, Chimborazo, Cañar, Azuay y Loja.

A partir de esta fase, el proyecto EBI inicia la construcción del paquete curricular a través de la organización de actividades investigativas, supervisión, evaluación, de elaboración de materiales de apoyo diverso en favor de las escuelas, de cursos de formación y capacitación. En su trayectoria, el proyecto EBI tuvo que sortear una serie de dificultades, que van desde la incompreensión del enfoque educativo por parte de los padres de familia, hasta la falta de coordinación entre las instituciones involucradas en el proceso. Dentro de las escuelas que formaron parte del proceso experimental, también se identificaron problemas de diverso orden; unos relacionados con el marco conceptual de la educación bilingüe, otros con el campo técnico-administrativo y los terceros con el problema socioeducativo.

En lo que respecta a los profesores indígenas, se podría decir que, en cierta forma, han adoptado una actitud en cierto modo conformista frente al proceso, lo que ha llevado a que, en buena medida, se degenere el paquete tecnológico de la experiencia y se retorne nuevamente al esquema prejuiciado de la escuela tradicional.

No obstante las deficiencias anotadas, también hay que rescatar algunos logros importantes en lo curricular (puesto que existe el paquete curricular completo), en la formación y capacitación de recursos humanos, en resultados de investigaciones realizadas, en los cambios de actitud de padres de familia, docentes, autoridades y, obviamente también, en los niños, quienes en definitiva han constituido los sujetos de estos procesos. Algunos resultados de estas experiencias han sido difundidos tanto a nivel nacional como internacional, con la finalidad básica de contribuir a la construcción de un modelo más o menos homo-

géneo de educación, aplicable a países y sociedades de lenguas y culturas diversas.¹⁴

Escuelas bilingües en la capital (Quito)

A partir de los años 80, año tras año, ha ido acrecentándose el proceso migratorio de las poblaciones indígenas de provincias, principalmente hacia la capital; como consecuencia fundamental de la transformación de los sistemas agrarios y la vinculación, de los antiguos huasipungueros y asalariados, a las ofertas de trabajo en la construcción, servidumbre y subempleo en las ciudades¹⁵. Este proceso se ha constituido en una modalidad paliativa, a través de la cual, los migrantes logran solucionar momentáneamente su crítica situación de supervivencia.

Un alto porcentaje de los niños en edad escolar se ve obligado a dedicarse a tiempo completo a actividades de tipo económico, para solventar por lo menos en parte, su grave crisis existencial, así como la de sus familiares. Inmersos en esta problemática, algunos niños se incorporan a las escuelas comunes y corrientes de la ciudad, otros buscan el apoyo de instituciones de beneficencia y los terceros, apoyados por sus padres de familia, han optado por la creación de escuelas bilingües.

14 En la actualidad, se ha suspendido esta cooperación internacional para la educación bilingüe.

15 ALARCON 1990: 27: "Estos cambios han determinado una creciente expulsión de mano de obra del campo, ya sea por la incorporación de la tecnología moderna o porque el minifundio es insuficiente para absorber el trabajo pleno de todos los integrantes de la familia. En uno y otro caso, el campo se ha constituido en expulsor neto de mano de obra".

En la ciudad capital, se conocen, por lo menos, dos ejemplos de autogestión de la población indígena, para contar con un centro educativo relativamente dedicado a la atención educativa de los niños que, por situaciones de tipo sociocultural y lingüístico, han sido rechazados en otras escuelas, o simplemente no tienen acceso fácil a ellas. Nos referimos a las escuelas "Chimborazo" y "Alejo Sáez", la primera localizada en el sector de San Roque y la otra en el Panecillo. En estos centros escolares, se recibe a los niños sin mucha selección como ocurre en las demás, puesto que, su creación y funcionamiento ha sido promovido por los propios padres de familia, que en su mayoría constituyen la Asociación de Vendedores Ambulantes de Chimborazo (ATIRY).

Sin embargo, la presencia o no de una escuela no es todo para poder solucionar un problema tan complejo. Hay que preguntarse ¿qué tipo de educación requieren estos niños?. Pero, de lo que se conoce, la práctica pedagógica y curricular de estas escuelas no ofrece un enfoque educativo diferente de la educación tradicional y no se distingue en las tres grandes áreas fundamentales: la lengua, la cultura y proyección social propia del indigenado. Hasta el momento, se puede ver que estas escuelas sólo han usado el membrete de bilingües, cuando en la realidad vienen desenvolviéndose exactamente como cualquier otra escuela. Sin embargo, lo que se conoce, es que la creación, implementación y funcionamiento de estas escuelas se ha producido de una manera bastante "sui generis". Casi en todos los casos, tuvieron que empezar a funcionar sin contar con el espacio físico adecuado, sin profesores, sin muebles, sin textos, pero con una muy buena voluntad de parte de los padres de familia.

Conclusiones

Al término de la presente secuencia histórica acerca del origen, desarrollo e institucionalización de la escuela bilingüe en el país, arribamos a las conclusiones siguientes:

- 1) A partir de la conquista y colonia europea, el horizonte del desarrollo social de las poblaciones indígenas del país, sufrió una drástica ruptura que le impidió continuar su proceso normal de desarrollo cultural, y tampoco tuvo acceso a las posibilidades de una adecuada apropiación de los elementos exógenos indispensables, que le permitieran una movilidad social ascendente.
- 2) Como consecuencia de las concepciones del pensamiento occidental, respecto del paganismo del Indio americano, el proyecto político-ideológico de nuestra sociedad, desde épocas muy anteriores, no consideró la posibilidad del desarrollo social de las poblaciones indígenas.
- 3) Los procesos educativos dirigidos a los indígenas siempre estuvieron orientados a la dominación cultural y la preparación de mano de obra barata.
- 4) El insignificante número de escuelas dirigidas a la atención de los niños indígenas, que se crearon hasta el año 85, no contó con la decisión política requerida por parte del Estado.
- 5) Las escuelas bilingües actuales que ya gozan del respaldo oficial también atraviesan por una serie de dificultades que van, desde lo curricular a lo infraestructural, por el hecho de estar conjeturadas como centros educativos de segunda o tercera clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCON, César

1990 *Sector informal: ¿Problema o solución?* Ambato (Ecuador): Fundación Ecuatoriana de Desarrollo; 155p.

AMIN, Samir

1973 *Le développement inégal. Essai sur les formations sociales du capitalisme périphérique.* Paris: Éditions de Minuit; 365 p.

BARKIN, David

1975 "Education and Class Structure: The Dynamics of Social Control in Mexico". *Politics and Society*; 5(2): 186-199.

BARRE, Marie Chantal

1982 "Políticas indigenistas y reivindicaciones indias en América Latina 1940-1980", in Guillermo BONFIL BATALLA (comp.) *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio.* San José (Costa Rica): Ed. FLACSO; 39-82.

BARRETTE, Christian, Édithe GAUDET y Denyse LEMAY

1993 *Guide de communication interculturelle.* Saint-Laurent (Québec): Éditions du Renouveau Pédagogique; 171p.

BARTH, Fredrick

- 1969 "Introduction", in F. BARTH (comp.). *Ethnic Groups and Boundaries*. Londres: Allen & Unwin; 9-38.

BAUDELLOT, Christian & Roger ESTABLET

- 1975 *L'école primaire divise... un dossier*. Paris: François Maspero; 119 p.

BAUDELLOT, Christian & Roger ESTABLET

- 1971 *L'école capitaliste en France*. Paris: François Maspero.

BECCARIA, Luis Alberto

- 1989 "La medición de la pobreza en América Latina" [Mimeo].

BERDICHEWSKY, Bernardo

- 1986 "Del indigenismo a la indianidad y el surgimiento de una ideología indígena en Andinoamérica". *América Indígena*; 46(4): 643-658.

BERNSTEIN, Basil

- 1975 *Langage et classes sociales: codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Éditions de Minuit; 347 p.

BONFIL BATALLA, Guillermo

- 1987 "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos". *Revista Papeles de la Casa Chata* (México): 2(3); 23-43.

BONFIL BATALLA, Guillermo

- 1983 "Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control cultural", in UNESCO *Educación, etnias y desarrollo en América Latina*. México: Instituto Indigenista Interamericano; 249-256.

BONFIL BATALLA, Guillermo

- 1982 "El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización", in G. BONFIL BATALLA (comp.) *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*. San José (Costa Rica): Ed. FLACSO; 131-145.

BONFIL BATALLA, Guillermo

- 1981 "Utopía y revolución: El pensamiento político de los indios en América Latina", in G. BONFIL BATALLA (comp.) *Utopía y revolución (El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina)*. México: Ed. Nueva Imagen; 11-53.

BOURDIEU, Pierre

- 1980 *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit; 475p.

BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON

- 1970 *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit; 279 p.

BOURDIEU, Pierre & Jean-Claude PASSERON

- 1964 *Les héritiers*. Paris: Les Éditions de Minuit.

CAMARA BARBACHANO, Fernando

- 1968 "Los conceptos de identidad y etnicidad". *América Indígena*; 46(4): 597-618.

CAMILLERI, Carmel

- 1985 *Anthropologie culturelle et éducation*. Lausanne: UNESCO - Delachaux & Niestlé; 162 p.

CARRRION, Fernando (comp.)

- 1989 *El proceso urbano en el Ecuador*. Quito: ILDIS.

CARRION, Fernando (comp.)

1986 *El proceso de urbanización en el Ecuador*. Quito: Editorial El Conejo-CIUDAD.

CASTELLS, Manuel

1980 *La cuestión urbana*. México: Siglo XXI; [1972]. 517 p.

CEDIME

1991 "Seguimiento al programa escolar de la Fundación Runacunapac Yachana Huasi de Simiatug. Documento final". [Informe no publicado] Quito: Centro de Investigación de los Movimientos Sociales del Ecuador; 45p.

CEPAL-FAO

1988 *Sistemas alimentarios: estructura, evolución y lineamientos de una política de seguridad alimentaria*. Santiago: CEPAL.

CIDAP

1981 *Movimientos de pobladores y centralización*. Lima: CIDAP.

CIUDAD

1979 *Los movimientos populares urbanos*. Quito: Centro de Investigaciones CIUDAD.

COLLINS, James

1988 "Language and Class in Minority Education". *Anthropology and Education Quarterly*; 19(4): 299-326.

CONADE-UNFPA

1989 *Población y cambios sociales: diagnóstico sociodemográfico del Ecuador*. Quito: UNFPA-Corporación Editora Nacional.

CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador)

1988 *Las nacionalidades indígenas en el Ecuador. Nuestro proceso organizativo*. Quito: Ediciones Tinkui-CONAIE; 349 p.

COTACACHI, María Mercedes

1989 "La educación bilingüe en el Ecuador: del control del Estado al de las organizaciones indígenas", in L. E. LOPEZ y R. MOYA (comp.). *Pueblos indios, Estado y educación*. Quito-Lima: EBI; 253-266.

CUMMINS, Jim

1988 "From multicultural to anti-racist education. An analysis of programmes and policies in Ontario.", in Tove SKUTNABB-KANGAS Y Jim CUMMINS (Comp.). *Minority education: From Shame to Struggle*. Clevedon (Inglaterra) y Philadelphia: Multilingual Matters; 127-157.

CHIODI, Francesco

1990 "Capítulo III. Ecuador.", in F. CHIODI (comp.). *La educación indígena en América Latina. México-Guatemala-Ecuador-Perú-Bolivia*. Quito y Santiago: EBI/ABY-YALA/UNESCO-OREALC; 329-543 (tomo I).

DE LA TORRE, Luis Alberto

1992 "Una experiencia educativa bilingüe en el Ecuador". *Pueblos Indígenas y Educación*; (24): 7-37.

D. y A. (Desarrollo y Autogestión)

1990 *Los hijos de la deuda*. Quito: Ediciones CAAP.

ERICKSON, Frederick

- 1987 "Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement". *Anthropology and Education Quarterly*; 18(4): 335-356.

EVERS, Tilman

- 1981 *El Estado en la periferia capitalista*. Mexico: Siglo XXI; 230 p.

FERGUSON, Charles A.

- 1959 "Disglossia". *Word*; 15: 325-340.

FETTERMAN, David M.

- 1989 *Ethnography Step by Step*. Newbury Park (California), Londres y New Delhi: Sage Publications; 155p.

FETTERMAN, David M.

- 1988 "Ethnographic Educational Evaluation", in D. M. FETTERMAN (comp.) *Qualitative Approaches to Evaluation in Education: The Silent Scientific Revolution*. New York: Praeger; 45-67.

FIRESTONE, William A. & Robert E. HERRIOT

- 1984 "Multisite Qualitative Policy Research. Some Design and Implementation Issues", in D. M. FETTERMAN (comp.) *Ethnography in Educational Evaluation*. Beverly Hills (Calif.): Sage Publications; 63-88.

FREIRE, Vilma et al

- 1988 *Diagnóstico de la situación alimentaria nutricional y de salud de la población ecuatoriana*. Quito: CONADE-MSP.

GLEICH, Uta von

- 1989 *Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina*. Rosdorf (Alemania): Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH; 452 p.

GONZALEZ CASANOVA, Pablo

- 1963 "Sociedad plural, colonialismo interno y desarrollo". *América Latina*; 6(3): 15-32.

GRAMSCI, Antonio

- 1977 *Gramsci dans le texte*. Paris: Éditions Sociales; 797 p.

HAMEL, Jacques

- 1989 "Pour la méthode de cas. Considérations méthodologiques et perspectives générales.". *Anthropologie et Sociétés*; 13(3): 59-72.

HARTMANN, Roswith

- 1971 "Algunas observaciones respecto al trueque y a otras prácticas en las ferias de la sierra ecuatoriana". *Archiv für Volkerkunde*: (25); 43-55.

HERSKOVITS, Melville J.

- 1967 *Les bases de l'anthropologie culturelle*. Paris: Payot; 331p.

IDRC y CAAP

- 1991 *Memoria. Cuarto encuentro-taller. Medios y técnicas educativas en el medio indígena*. Quito: Centro Andino de Acción Popular; 142p.

INÍGUEZ, Samuel y Gerardo GUERRERO

- 1993 "Rasgos históricos de la educación indígena quichua en el Ecuador", in W. KÜPER (comp.). *Experiencias de la región andina*. Quito: ABYA-YALA & EBI; 9-51.

JANVRY, Alain de

- 1981 *The agrarian question and reformism in Latin America*. Baltimore (Maryland) y Londres: Johns Hopkins University Press; 311p.

JARDEL, Jean-Pierre

- 1979 "De quelques usages des concepts de bilinguisme et de diglossie", in G. MANESSY & P. WALD (comp.) *Plurilinguisme: normes, situations, stratégies*. Paris: L'Harmattan; 25-38.

KNAPP, Gregory

- 1991 *Geografía quichua de la Sierra del Ecuador. Núcleos, dominios y esfera*. Quito: Ediciones ABYA-YALA; 90 p.

KÜPER, Wolfgang

- 1992 "Descripción del comportamiento del maestro bilingüe del proyecto EBI en relación con los estudiantes dentro del proceso educativo". *Pueblos Indígenas y Educación*: (22); 7-22.

LABASTIDA, Edgar de, Gabriel PAZMIÑO e Yvonne GARCÉS

- 1993 "Mapa de pobreza consolidado, nivel parroquial urbano y rural, volumen 2". [Documento] Quito: Consejo Nacional de Desarrollo-Coordinación General del Frente Social; 53p.

LAFORCE, Louise & Alain MASSOT

- 1983 "Les inégalités sociales dans l'école québécoise des années soixante-dix", in R. CLOUTIER, J. MOISSET & R. OUELLET (comp.) *Analyse sociale de l'éducation*. Montréal: Boréal Express; 157-185.

LAPIERRE, Jean-William y Alain PRUJINER

- 1987 "Les conflits ethno-linguistiques: un cadre d'analyse socio-politique", in A. PRUJINER (comp.). *L'interdisciplinarité en sciences sociales pour l'étude du contact des langues*. Québec: Centre International de Recherche su le Bilinguisme; 41-57.

LAPONCE, Jean A.

- 1984 *Langue et territoire*. [Centre international de recherche sur le bilinguisme]. Québec: Les Presses de l'Université Laval; 265p.

LARRAIN BARROS, Horacio

- 1980 *Demografía y asentamientos indígenas en la sierra norte del Ecuador en el siglo XVI: estudios etnohistóricos de las fuentes tempranas (1525-1600)*. Otavalo (Ecuador): Instituto Otavaleño de Antropología; 2 tomos. 230p. & 223p.

LARREA, Carlos

- 1990 *Pobreza, necesidades básicas y desempleo*. Quito: ILDIS-INEM; 92 p.

LAUTIER, B. & R. TORTAJADA

- 1978 *École, force de travail et salariat*. Paris: Presses Universitaires de Grenoble & François Maspero.

LeCOMPTE, Margaret & Judith P. GOETZ

- 1984 "Ethnographic Data Collection in Evaluation Research", In D. M. FETTERMAN (comp.) *Ethnography in Educational Evaluation*. Beverly Hills (Calif.): Sage Publications; 37-59.

LLANOS VEGA, Ana

1991 *El currículo comunitario*. Quito: Producciones AMER; 177p.

LOPEZ ARELLANO, José

1989 *Educación y hegemonía. Análisis de la Educación Bilingüe y Bicultural: un estudio de caso en la Sierra de Zongolica, México* [Tesis de Ph. D.]. Québec: Université Laval; 638 p.

LOPEZ ARELLANO, José

1983 "Diglossie et société au Mexique". *Anthropologie et Sociétés*; 7(3): 41-61.

LYNCH, James

1986 *Multicultural Education. Principles and practice*. Londres, Boston y Henly (Inglaterra): Routledge & Kegan Paul; 230p.

MACKEY, William F.

1983 "La mortalité des langues et le bilinguisme des peuples". *Anthropologie et Sociétés*; 7(3): 3-23.

MARTINEZ, Luciano

1984 *De campesinos a proletarios*. Quito: Editorial El Conejo.

MASFERRER, Elio

1983 "La situación de los grupos indígenas de América latina", in UNESCO *Educación, etnias y desarrollo en América latina*. México: Instituto Indigenista Interamericano; 589-605.

McCARTY, T. L., Regina HADLEY LYNCH, Stephen WALLACE
& Ann Cita BENALLY

1991 "Classroom Inquiry and Navajo Learning Styles".
Anthropology and Education Quarterly: 22(1), 42-59.

McDERMOTT, R. C.

1974 "Achieving School Failure: An Anthropological Approach to Illiteracy and Social Stratification", in G. D. SPINDLER (comp.) *Education and cultural Process: Toward an Anthropology of Education*. New York: Holt, Rinehart & Winston; 82-118.

MEC-UNICEF-UNESCO-UNE-CONUEP-CONFEDEC-CONFEDEPAL-CCE-ARECISE-AFEFCE

1992 *Consulta nacional Educación siglo XXI. Informe final*. Quito: UNICEF; 192p.

MEC-UNICEF-UNESCO-UNE-CONUEP-CONFEDEC-CONFEDEPAL-CCE-ARECISE-AFEFCE

1991 *Consulta nacional Educación siglo XXI. Documento informativo*. Quito: Ministerio de Educación y Cultura; 86 p.

METZ, Christian

1977 "Préface", in G. JACQUINOT. *Image et pédagogie*. Paris: P.U.F.

MILES, Matthew B. & A. Michael HUBERMAN

1988 "Drawing Valid Meaning from Qualitative Data: Toward a Shared Craft", in D. M. FETTERMAN (comp.). *Qualitative Approaches to Evaluation in Education: The Silent Scientific Revolution*. New York: Praeger; 222-244.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA

- 1991 *Proyecto para el mejoramiento de la calidad y eficiencia de la educación básica. Solicitud de crédito al Banco Mundial*. Quito: Ministerio de Educación y Cultura; 177 p.

MORIN, André

- 1992 *Recherche-action intégrale et participation coopérative. Méthodologie et études de cas*. Laval (Québec): Éditions Agence D'Arc; 222p.

MOYA, Ruth

- 1992 "Interculturalidad y educación bilingüe". *Pueblos Indígenas y Educación*; (22): 23-40.

NECKER, Louis

"À propos de quelques thèses récentes sur l'indianité", in Institut Universitaire d'Études du Développement *De l'empreinte à l'emprise. Identités andines et logiques paysannes*. Genève: Cahiers de l'I.U.E.D.; (13): 241-266.

OGBU, John U.

- 1987 "Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation". *Anthropology and Education Quarterly*; 18(4); 312-334.

OGBU, John U.

- 1982 "Cultural Discontinuities and Schooling". *Anthropology and Education Quarterly*; 13(4); 290-307.

OGBU, John U.

- 1981 "School Ethnography: A Multilevel Approach". *Anthropology and Education Quarterly*; 12(1); 3-29.

ORIOU, Michel

- 1987 "Paroles précaires. L'identité-appartenance comme paradigme pour situer les contacts de langue dans un champ interdisciplinaire", in A. PRUJIMER (comp.). *L'interdisciplinarité en sciences sociales pour l'étude du contact des langues*. Québec: Centre International de Recherche sur le Bilinguisme; 101-121.

OUELLET, Fernand

- 1991 *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: Éditions L'Harmattan; 200p.

PACHANO, Simón (comp.)

- 1988 *Población, migración y empleo en el Ecuador*. Quito: ILDIS.

PEREZ, Juan Pablo

- 1989 *Respuestas silenciosas. Proletarización urbana y reproducción de la fuerza de trabajo en América Latina*. Caracas: UNESCO-FLACSO-Ed. Nueva Sociedad.

PEREZ, Juan Pablo

- 1987 *Vivir en la ciudad*. Quito: CAAP.

PILON-LE, Lise

- 1987 "Une communauté culturelle en situation de diglossie", in L. J. DORAIS & K. B. CHAN (comp.) *Adaptation linguistique et culturelle: l'expérience des réfugiés d'Asie du Sud-Est au Québec*. Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme; 25-47.

PNUD

- 1990 "La comunidad urbana y la vivienda productiva" [Mimeo].

POISSON, Yves

- 1991 *La recherche qualitative en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec; 174p.

POULANTZAS, Nicos

- 1974 *Fascisme et dictature*. Paris: Seuil-Maspero; 377 p.

POULANTZAS, Nicos

- 1971 *Pouvoir politique et classes sociales*. Paris: François Maspero; 2 tomos; 199p. & 196p.

RIVERA, Jorge

- 1992 "Informe final de la consultoría sobre implementación inicial de los CEM". [Informe no publicado para EB/ PRODEC] Quito: 90p.

RODAS, Raquel

- 1989 *Crónica de un sueño*. Quito: EBI-MEC; 72p.

SALOMON, Frank

- 1980 *Los Señores étnicos de Quito en la época de los Incas*. Otavalo (Ecuador): Instituto Otavaleño de Antropología; 370p.

SALOMON, Frank

- 1978 "Systèmes politiques verticaux aux marches de l'empire Inca". *Annales E.S.C.*: 33(5-6); 967-989.

SANCHEZ-PARGA, José

- s/f "Los pueblos indígenas de la sierra en Ecuador". [Informe no publicado para UNICEF] Quito: 152p.

SAVOIE-ZAJC, Lorraine

1993 *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal: Les Éditions Logiques; 247p.

SCHIEFELBEIN, Ernesto y Patricio FARRES

1990 *Evaluación formativa de libros de texto de educación primaria*. UNESCO-OREALC; 107p.

SINDELL, Peter S.

1974 "Some Discontinuities in the Enculturation of Mistassini Cree children", in G. D. SPINDLER (comp.) *Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*. New York: Holt, Rinehart, and Winston; 333-341.

SKALNIK, Peter

1978 "The Early State", in H. J. M. CLAESSEN & P. SKALNIK (comp.) *The Early State*. La Haya: Mouton; 597-618.

SMITH, M. Estellie

1985 "An Aspectual Analysis of Polity Formations", in Henri J. M. CLAESSEN, Pieter van de VELDE, M. Estellie SMITH (comp.) *Development and Decline. The Evolution of Sociopolitical Organization*. South Hadley (Mass.): Bergin and Garvey Pub.; 97-125.

SPINDLER, George & Louise

1989 "Instrumental Competence, Self-Efficacy, Linguistic Minorities, and Cultural Therapy: A Preliminary Attempt at Integration". *Anthropology and Education Quarterly*: 20(1); 36-56.

STAVENHAGEN, Rodolfo

- 1978 "Capitalism and the Peasantry in Mexico". *Latin American Perspectives*: 5(3); 27-37.

TODOROV, Tzvetan

- 1986 "Le croisement des cultures". *Communications*: (43); 5-24.

TORRES, Rosa María

- 1991 *Aula adentro*. Quito: Instituto Fronesis-UNICEF; 454p.

TORRES, Victor Hugo (comp.)

- 1992 *La escuela India: ¿Integración o afirmación étnica?* Quito: COMUNIDEC; 240p.

TRUEBA, Henry T.

- 1988 "Culturally Based Explanations of Minority Students' Academic Achievement". *Anthropology and Education Quarterly*: 19(3), 270-287.

UNICEF

- 1991 *El estado mundial de la infancia*. Nueva York: UNICEF.

UNICEF & D. y A.

- 1992 *El bienestar de los niños en el Ecuador*. Quito: Ediciones UNICEF.

UNICEF & D. y A.

- 1990 *La crisis y el desarrollo social en el Ecuador*. Quito: Editorial El Conejo; 367 p.

Unidad de Administración de Currículo de la Escuela Rural del
Ministerio de Educación y Cultura

1982 *Informe sociolingüístico. Educación bilingüe intercultural
en el Ecuador.* Quito: ABYA-YALA; 201p.

UZCATEGUI, Emilio

1975 *Historia de la educación en Hispanoamérica.* Quito: Edi-
torial Universitaria; 529p.

VARESE, Stefano

1982 "Límites y posibilidades del desarrollo de las etnias
indias en el marco del estado nacional", in G. BON-
FIL BATALLA (comp.) *América Latina: etnodesarrollo
y etnocidio.* San José (Costa Rica): Ed. FLACSO; 147-
160.

VELASCO, Fernando

1983 *Reforma agraria y movimiento campesino indígena de la
sierra.* Quito: Editorial El Conejo; 135p.

VOS, Rob et al.

1987 *El salario y los niveles de vida urbanos en el Ecuador.* Qui-
to: IIE.

WALLERSTEIN, Immanuel

1987 *Le capitalisme historique.* Paris: Éditions La Découver-
te; 119 p.

WALLERSTEIN, Immanuel

1982 "La crise comme transition", in Samir AMIN y al. *La
crise, quelle crise?* Paris: François Maspero; 10-56.

WILSON, Peggy

- 1991 "Trauma of Sioux Indian High School Students".
Anthropology and Education Quaterly: 22(4); 367-383.

YANEZ COSSIO, Consuelo

- 1991 "Macac". *Teoría y práctica de la educación indígena. Estudio de caso en el Ecuador*. Cali (Colombia): Celater-MACAC; 392 p.

Indice

	Pág.
Capítulo I	
Perfil de la investigación	5
Capítulo II	
La ubicación de la población indígena en las ciudades investigadas	43
Capítulo III	
Breve descripción de las escuelas estudiadas	57
Capítulo IV	
Situación de los niños indígenas	77
Capítulo V	
Recomendaciones	179
Anexos	
Anexo 1	219
Anexo 2	227
Anexo 3	239
Anexo 4	311
Anexo 5	329
Anexo 6	349
Anexo 7	363
Referencias bibliográficas	381