

Número Monográfico
43 - 44

PUEBLOS INDIGENAS Y EDUCACION

**LENGUA, CULTURA Y EDUCACION
EN EL ECUADOR**

**Un proyecto de educación bilingüe intercultural
en el Ecuador (1990-1993)**

*Teresa Valiente Catter
Wolfgang Küper*

**LENGUA, CULTURA Y EDUCACION
EN EL ECUADOR**

**Un proyecto de educación bilingüe intercultural
en el Ecuador (1990-1993)**

*Teresa Valiente Catter
Wolfgang Küper*

LENGUA, CULTURA Y EDUCACIÓN EN EL ECUADOR
Un proyecto de educación bilingüe intercultural en el Ecuador
(1990-1993)

Teresa Valiente Catter
Wolfgang Küper

Colección: Pueblos Indígenas y Educación N° 43-44

1a Edición Co-edición
1998 Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de Octubre 14-30 y Wilson
Casilla 17-12-719
Télf: 562-633/506-247/506-251
Fax: (593 2) 506255
e-mail: editorial@abyayala.org
Quito, Ecuador

P. EBI GTZ
Rumania 109 y Hungría
Casilla 1703-896
Telefax: 593-2-568625
email: ebi@uio.telconet.net
Quito, Ecuador

Autoedición: Abya-Yala Editing
Quito, Ecuador

Traducido del alemán por Birte Pedersen
Foto portada: Sylvia Vallejo

ISBN: 9978-04-450-7

Impresión Digital: Docutech
U.P.S. / XEROX
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, 1998

PUEBLOS INDIGENAS Y EDUCACION

Enero - Junio 1998

No. 43 - 44

CONTENIDO

1. Introducción

- 1.2 Concepto general del proyecto y sus dificultades generales 5
- 1.3 Sobre la historia de la educación bilingüe en el Ecuador y el PEBI ..10
- 1.4 La base pedagógica: tradiciones e innovaciones pedagógicas13

2. El currículum25

3. Los textos escolares 37

- 3.1. Diseño general39
- 3.2. Estructura externa 41
 - 3.2.1 El concepto de página 41
 - 3.2.2 La cantidad de páginas 42
 - 3.2.3 Tipo y tamaño de caracteres 44
 - 3.2.4 Texto escrito e ilustraciones 45
 - 3.2.5 Uso del color 47
- 3.3 Aspectos metodológicos 48
 - 3.3.1 Contenidos y estructura temática 49
 - 3.3.1.1 El quichua como lengua materna 49
 - 3.3.1.2 El castellano como segunda lengua 53
 - 3.3.1.3 La matemática 55
 - 3.3.1.4 La ciencia de la vida 59
- 3.4. Diseño gráfico: Ilustraciones en las diferentes asignaturas 62
 - 3.4.1 En quichua 63
 - 3.4.2 En castellano 63
 - 3.4.3 En matemática 64
 - 3.4.4 En ciencia de la vida 65

3.5	El uso de las lenguas en las diferentes asignaturas	66
3.5.1	En quichua	67
3.5.2	En castellano	69
3.5.3	En matemática	70
3.5.4	En ciencia de la vida	71
3.6	La interculturalidad en las diferentes asignaturas	76
3.6.1	En quichua	77
3.6.2	En castellano	78
3.6.3	En matemática	79
3.6.4	En ciencia de la vida	81
3.7	Otros materiales didácticos	84
4.	Formación y capacitación	87
4.1.	El curso en Pujilí/Quilloac	91
4.2.	El curso de Colta Monjas	106
4.3.	La licenciatura de Lingüística Andina y Educación Bilingüe en la Universidad de Cuenca	112
5.	Investigación y evaluación	123
6.	Educación y cambio social	137
Anexo		
Anexo 1:	Publicaciones del P.EBI	143
Anexo 2:	Investigación y evaluación del P.EBI	181
Anexo 3:	Estadísticas de la DINEIB	191
Bibliografía		193

CUADROS

1.	Plan oficial de estudios de 1987/(propuesta de AMER de 1988): Pág.	27
2.	Horario de la propuesta de Latacunga/Pujilí de 1989	28
3.	Horario de la propuesta de Cuenca de 1991	30
4.	Horario de la propuesta del P.EBI de 1992	33
5.	Número de páginas de los textos escolares según asignaturas y ediciones	43
6.	Comparación de algunos textos escolares en el Ecuador	44
7.	Estructura de los textos de quichua según el número de páginas y unidades	50
8.	Estructura de los textos de castellano según el número de páginas y unidades	53
9.	Estructura de los textos de matemática según número de páginas y unidades	55
10.	Estructura de los textos de ciencia de la vida según número de páginas y unidades	59
11.	Distribución de las lenguas en los textos de matemáticas	71
12.	Distribución de las lenguas en los textos de ciencia de la vida ..	72
13.	Clasificación de los temas de las ciencias naturales según grados y distribución lingüística	73
14.	Clasificación de los temas de las ciencias sociales según grados y distribución lingüística	74
15.	Plan de estudios para el 1. y 2. año del curso experimental de formación docente en Pujilí	95
16.	Número de horas de asignaturas del curso de titularización para profesores de primaria en Pujilí y Colta Monjas (1992/93)	108
17.	Porcentajes y distribución de las asignaturas de la licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe en Cuenca (LAEB) (1.curso 1991/1992)	116
18.	Resultados de los tests de rendimiento	127
19.	Lengua materna según provincias	130

ABREVIACIONES

AMER	Atención a la Marginalidad Escolar Rural (proyecto del BID)
BMZ	Ministerio Federal de Cooperación Económica
CEPP	Centro de Educación y Promoción Popular
CIEI	Centro de Investigación para la Educación Indígena
CONAIE	Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador
DINEIB	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
GTZ	Cooperación Técnica Alemana
IDRC	International Development Research Council (Institución oficial de investigación del Canadá)
ILV	Summer Institute of Linguistics (Instituto Lingüístico de Verano)
IPIB.Q	Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe de Quilloac
EBI	Educación Bilingüe Intercultural
LAEB	Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
ONG	Organización No-Gubernamental
PEBI	Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural
PROMECEB	Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación
PUCE	Pontificia Universidad Católica del Ecuador
SEIC	Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund

1. INTRODUCCIÓN

1.1 La concepción general del proyecto y sus dificultades generales

¿Qué debo enseñar?

¿Cómo debo enseñar?

¿Con qué debo enseñar?

Estas son preguntas comunes de los maestros y maestras del mundo entero. Su mayor o menor profundidad pueden tocar cuestiones tan especiales que terminan por aflorar de vez en cuando a la realidad o cobran actualidad, como ahora en América Latina, donde se discute nuevamente cómo se debe diseñar la primera enseñanza de la lecto-escritura.

Hay una continua búsqueda de respuestas a estas interrogantes en la práctica diaria de los maestros y maestras, en la administración de la educación y en los Ministerios, así como en la cooperación internacional para el desarrollo. También el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (P.EBI), iniciado en el Ecuador hace diez años, estuvo buscando respuestas a estas preguntas en el marco de una pedagogía bilingüe intercultural. El proyecto se basa en un convenio intergubernamental firmado en diciembre de 1984 entre los gobiernos de la República del Ecuador y de la República Federal de Alemania. La GTZ asumió la ejecución del proyecto por encargo del Gobierno Federal, se planteó estas interrogantes y trabajó en la elaboración de una metodología adecuada y orientada al niño indígena ecuatoriano.

Con el convenio intergubernamental de 1984, se inició un proyecto diseñado para realizar un sistema de educación bilingüe intercultural en castellano y quichua con el fin de mejorar la calidad de la educación de la población andina del Ecuador. El grupo meta principal son los niños de edad escolar cuya lengua materna es el quichua y que hasta la fecha habían sido sometidos a un sistema que les confrontaba, desde su primer día de clases, con una lengua extraña, situación que no les permitía aprove-

char la enseñanza escolar como a los niños cuya lengua materna es el castellano.

El Proyecto EBI es bilingüe en la medida en que se basa en el uso de dos idiomas, el quichua como lengua materna y el castellano como segundo idioma en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tomando en cuenta la realidad pedagógica se trata de garantizar el uso funcional y no-interferido de las dos lenguas y de contribuir a la valoración y la conservación de la lengua materna como componente esencial de una cultura secular.

Con estos antecedentes, el trabajo del P.EBI se concentra en los siguientes puntos:

- La elaboración de un currículum y de los materiales didácticos correspondientes, tanto para los alumnos como para el personal docente en las diferentes materias y todos los niveles de la escuela primaria;
- La formación y capacitación de los especialistas necesarios para la aplicación de la metodología y los contenidos de esta nueva modalidad educacional, es decir especialistas en la elaboración del material didáctico, formadores y capacitadores para maestros, planificadores, supervisores etc.;
- La puesta en marcha de un sistema de investigación y seguimiento sistemático del nuevo proceso educativo (monitoreo y evaluación) que incluye y fomenta las capacidades nacionales.

El P.EBI basa su concepto en el modelo de mantenimiento de la lengua materna, el quichua, durante toda la escuela primaria, a fin de que los estudiantes estén en capacidad de usar con fluidez y en una perspectiva intercultural el quichua como lengua materna, y el castellano como segunda lengua, tanto en lo oral como en lo escrito. Esto significa que los esfuerzos pedagógicos parten del contexto cultural del niño sin descuidar los contenidos de otras culturas críticamente seleccionados, como la cultura española de orientación occidental, muy influyente en la sociedad ecuatoriana. En este sentido, el niño es el centro de las actividades del

P.EBI. Su compromiso esencial es lograr una mejor calidad de su educación.

Las dificultades relacionadas con esta concepción son enormes. En el contexto del Ecuador actual, pueden ser resumidas en los siguientes puntos:

1. Fundamentalmente, la sociedad ecuatoriana sigue siendo una sociedad clasista con una clase alta dominante y una gran parte de la población, especialmente de origen indígena, marginalizada. En el fondo, el Gobierno que representa a esta sociedad muestra muy poco interés en mejorar de manera esencial las condiciones de vida de las capas marginadas. Esto se refiere también a la educación. Sin embargo, hay una tendencia creciente de afrontar la presión ejercida por organizaciones nacionales e internacionales que exigen la modificación y el reconocimiento de los derechos de estas capas sociales oprimidas. Muchas veces no son más que concesiones verbales y coartadas sin que se llegue a acciones contundentes para modificar la situación.
2. Los indígenas y las organizaciones que les representan no están de acuerdo entre sí y no tienen un concepto claro y común. Aunque se unan en determinadas situaciones como en el caso del levantamiento indígena de junio de 1990, les resulta más difícil llegar a un consenso y defenderlo para modificar la sociedad, como por ejemplo en el área de la educación. Muchos grupos tienen muchas opiniones. Se basan demasiado en sus experiencias propias y evalúan las necesidades de cambio desde sus intereses particulares, tal como lo demuestran las influencias religiosas en el gran número de sectas protestantes. Además, el movimiento indígena del Ecuador sigue muy ocupado en el problema de la tierra y no puede aún dedicarse a fondo a otros temas.
3. Los padres de familia y muchas comunidades indígenas no entienden muy bien la necesidad de una educación bilingüe. Al contrario, consideran que en vista de que sus hijos ya hablan quichua, la escuela debe enseñarles el castellano indispensable para sobrevivir

en la sociedad global. No se comprende que una enseñanza y especialmente la primera enseñanza de la lecto-escritura en una lengua prácticamente desconocida para los niños, no resulta muy eficaz y que la confrontación prematura y demasiado completa con la segunda lengua impide más bien el cumplimiento del objetivo principal que consiste en alcanzar la competencia en esta segunda lengua. Por falta de conocimientos y voluntad no se advierte lo suficiente sobre la dificultad de un aprendizaje rápido del castellano. A pesar de una decisión positiva de la organización indígena, hay también varios grupos que se oponen a la estandarización del quichua, absolutamente indispensable para que se pueda enseñar en este idioma.

4. Parece ser evidente que existen fuerzas externas dedicadas conscientemente a fomentar la división. Esto no sólo se refiere a las sectas religiosas que priorizan sus intereses particulares en vez de perseguir el bienestar común y que aíslan a sus comunidades de la sociedad en general mediante los fuertes lazos creados con la secta en cuestión. En juego están también intereses económicos y militares. Los terratenientes siguen con mucho recelo todo movimiento emancipatorio de los grupos conscientemente oprimidos por ellos.
5. Todo concepto basado en la conservación de la lengua materna y la cultura correspondiente debe alimentarse de un patrimonio histórico cultural e integrarse a la realidad escolar. No es una tarea fácil. En los largos siglos de opresión, la tradición indígena experimentó también un cambio. Estuvo expuesta a múltiples influencias externas que cubrieron la esencia. Casi no existen investigaciones más amplias para el redescubrimiento de estas tradiciones. Lo que se estudia más bien son asuntos individuales sin relación con la “cosmovisión” indígena. Tampoco existen investigaciones suficientes sobre la lengua y no se da la debida importancia a este tema en la prensa, la radio o la televisión.
6. En todas partes faltan expertos y profesionales capaces de diseñar y desarrollar un sistema bilingüe intercultural propio. En el sistema

educativo ecuatoriano caracterizado por la tradición, prácticamente no existieron carreras especiales para indígenas. Las universidades no dieron ninguna importancia a la formación e investigación respectiva. Los pocos indígenas que lograron sobresalir del promedio se aferran a los conocimientos adquiridos y fácilmente corren el peligro de quedarse en las generalizaciones. Hay muy poca discusión crítica con su mundo interno y externo.

7. De lado indígena y de lado gubernamental no existen ideas claras sobre el funcionamiento paralelo o la coordinación de un sistema de educación bilingüe intercultural con el sistema educativo global del país. En este sentido, no se sabe muy bien si el sistema de educación bilingüe intercultural es un sistema parcial limitado, por ejemplo, a la escuela primaria, o si es un sistema autónomo que debe ser organizado desde el nivel preescolar hasta la universidad.

A estas dificultades particulares que se oponen a la implementación de un sistema de educación bilingüe intercultural, se añaden las dificultades normales de la mala infraestructura escolar y la falta de calidad de la educación en el sistema dominante en el país. Por principio, la escuela significa un cambio radical en la vida de todos los niños del mundo. En las sociedades predominantemente agrícolas como en las comunidades de la Sierra ecuatoriana, uno de los cambios principales para el niño es el paso de una vida en contacto directo con el entorno natural, la observación de los cambios de la naturaleza, el juego y el movimiento al aire libre, hacia una vida en un aula donde el niño debe permanecer sentado y copiar textos de libros o del pizarrón. Los juegos se limitan al recreo en el patio. El aprendizaje basado en la observación, la imitación y la experiencia concreta cede a un aprendizaje a través de la memoria y la repetición de contenidos, muchas veces pertenecientes a contextos completamente extraños y muy ajenos a las experiencias vitales cotidianas. Además, esta educación es impartida en un idioma que los niños no dominan o sólo entienden en forma limitada.

1.2. Sobre la historia de la educación bilingüe en el Ecuador y el P.EBI

En el Ecuador, la educación bilingüe intercultural se inició antes del proyecto de cooperación ecuatoriano-alemana. A excepción de los primeros años de la época colonial donde se intentó integrar el quichua a la enseñanza y un corto resurgimiento del quichua a fines del siglo, la educación bilingüe fue suprimida durante un período muy largo y sólo reapareció en los últimos 50 años. En el marco de una exposición organizada por el P.EBI con motivo de los quinientos años de la conquista de América Latina, esta historia fue subdividida algo poéticamente en tres fases (Publicaciones del P.EBI, Informe 57):

- 1945 hasta 1952: El despertar de un sueño
- 1952 hasta 1982: Los desafíos de un sueño
- 1983 hasta ahora: El florecimiento de un sueño.

La **primera fase** está marcada por las escuelas de Dolores Cacuanago en Cayambe, provincia de Pichincha (entre 1945 y 1963) y las escuelas de las monjas lauritas, fundadas a partir de 1947 en la región de Otavalo. Aquí se editó el primer texto escolar bilingüe del país.

La **segunda fase** se caracteriza por las actividades del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) que firmó, en 1952, un acuerdo con el Estado ecuatoriano antes de iniciar sus actividades con los pueblos indígenas de la Amazonía, posteriormente de la Costa y Sierra. En 1992, el ILV se retiró oficialmente del Ecuador después de que sus actividades fueran prohibidas en 1981. Su trabajo estaba centrado en la evangelización y basado en la transición de la lengua materna al castellano durante los primeros años de escuela. Otras actividades de esta segunda fase se refieren a la “Misión Andina” en 10 provincias de la Sierra entre 1956 y 1970, las radioescuelas populares del Ecuador, iniciadas en 1959 en Chimborazo, ampliadas y fuertemente apoyadas por el obispo católico Monseñor Leonidas Proaño, así como el sistema de la educación bicultural vía radio en la región de los Shuar de la Amazonía, vigente desde 1970. En esta segunda fase hay que mencionar también la Fundación Runacunapac Yachana Huasi en la Provincia Bolívar y el Centro de Investigación para la Educa-

ción Indígena (CIEI) de la Universidad Católica del Ecuador en Quito, creado mediante un acuerdo con el Ministerio de Educación. Las actividades se iniciaron en la comuna Macac Grande de la Provincia Cotopaxi con alfabetización en quichua e investigaciones y cursos de formación paralelas. En 1980 se crearon los “Institutos Normales Bilingües” para la formación de maestros. Sin embargo, se limitaron a la enseñanza de dos horas de quichua por semana y conservaron el currículum en castellano.

La **tercera fase** se caracteriza por las actividades de una organización eclesiástica en la Provincia Cotopaxi, el P.EBI y la sucesora del Centro de Investigaciones de la Universidad Católica, llamado “Programa Alternativo de Educación Bilingüe Intercultural Comunitario” (Macac) o “Corporación Educativa Macac” para la enseñanza secundaria en las comunidades indígenas. En noviembre de 1988 se creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y tres años más tarde los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües.

Hasta el 30 de septiembre de 1993, el P.EBI realizó las tres fases siguientes:

- La fase piloto de abril de 1985 hasta marzo de 1986, dedicada a la preparación y selección de las escuelas donde se probaría la nueva modalidad. Además se desarrollaron los primeros materiales escolares experimentales;
- en la fase principal de abril de 1986 hasta marzo de 1990, se inició el trabajo en las escuelas con los primeros grados. Cada año se añadía otro grado más. Sin embargo, en 1988 no se pudo cumplir con esta meta. En total, el proyecto trabajó con 74 escuelas en 8 provincias de la Sierra y llegó al segundo grado en el año escolar de 1989/90. Con la creación de la DINEIB, el proyecto pasó a formar parte de esta Dirección. Con la firma de un convenio se iniciaron también las relaciones formales de cooperación con la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE);
- la segunda fase principal de abril de 1990 hasta septiembre de 1993 permitió concluir la elaboración experimental de los textos escolares y manuales para docentes, además de numerosas otras activida-

des relacionadas con la infraestructura escolar, la cooperación interinstitucional con otras organizaciones, la ejecución de varios cursos de formación y una intensa actividad de investigación y de publicaciones. En las escuelas experimentales cuyo número inicial de más de 70 se había reducido a 53, ya no en 8 sino en 7 provincias, el proyecto trabajó hasta el final con unos 200 maestros y maestras y 4000 alumnos del primer al sexto grado.

En esta fase del proyecto se persiguieron las siguientes metas:

- A) El currículum de la EBI está elaborado y autorizado.
- B) Existe un sistema funcional para la elaboración, producción, comprobación, revisión, distribución y el financiamiento de material didáctico para la EBI.
- C) El sistema de supervisión y asesoramiento escolar para la EBI funciona en las provincias.
- D) Los institutos pedagógicos para la EBI están orientados a la EBI.
- E) La entidad ejecutora del proyecto dispone de personal capaz de ejecutar todos los trabajos en el marco de la EBI.
- F) Se ha fortalecido la infraestructura de las escuelas del proyecto.
- G) Se dispone de los resultados científicos requeridos para el apoyo de la EBI.
- H) La difusión del idioma y de la cultura del quichua así como la capacidad correspondiente de las organizaciones de la población indígena están fortalecidas.
- I) La dirección del proyecto se orienta con el monitoreo y la evaluación del mismo.

Existe un estudio de Mathtías Abram, primer asesor del proyecto, sobre el trabajo de la fase piloto y la primera fase principal: *Lengua, Cultura e identidad. El Proyecto EBI: 1985- 1990 (1992)*. El texto aquí presentado se refiere esencialmente a la segunda fase del proyecto y a los trabajos realizados en las áreas de currículum, concepción y elaboración del

material didáctico, formación de expertos y profesionales, investigación y evaluación. Esto no abarca todas las actividades de esta fase. El libro se limita conscientemente a los aspectos principales del trabajo del proyecto y no aspira justificar el alcance de las metas previstas y los resultados obtenidos. Prefiere más bien ofrecer una descripción y un análisis de las actividades principales del proyecto, enfocados en la problemática del mismo.

1.3. La base pedagógica: tradiciones e innovaciones pedagógicas

A continuación, se entenderá por innovaciones pedagógicas al proceso de implementación de por lo menos un elemento pedagógico nuevo que no sólo se diferencia cualitativamente de los elementos existentes en un sistema educativo dado, sino que su consecuencia es conllevar a un cambio perceptible de este sistema. Para que se pueda producir tal cambio, se necesitan por lo menos dos condiciones: la comprobación del nuevo elemento pedagógico y una disposición o voluntad política que permite que se implemente este nuevo elemento pedagógico.

También en este contexto existe una relación importante con la Conferencia Mundial de Educación Para Todos, organizada en Jomtien, Tailandia en marzo de 1990. Esta conferencia resultó particularmente importante para el Ecuador en la medida en que el país participó con una delegación numerosa encabezada por el Presidente de la República que además representaba a los otros países latinoamericanos y que no sólo asistió sino que participó activamente en su preparación. En la declaración final de esta Conferencia, la visión ampliada y un nuevo compromiso a favor de una “Educación Para Todos” es resumida en los siguientes elementos fundamentales:

- dar acceso a todos a la educación y fomentar la igualdad en la educación básica, especialmente para las mujeres, niñas y los grupos desfavorecidos;
- concentrar la atención del proceso educativo en el proceso del aprendizaje como base para definir un nivel aceptable de los conocimientos adquiridos;

- garantizar una perspectiva más amplia de la educación básica, no sólo para la educación primaria, sino también para los programas de alfabetización y capacitación técnica, así como la educación formal e informal en áreas como salud, alimentación, población, técnicas agrícolas, medio ambiente, ciencia y tecnología;
- crear un ambiente propicio para el aprendizaje en la interacción con la sociedad y los esfuerzos fuera de la escuela;
- fortalecer la cooperación entre organizaciones gubernamentales, no-gubernamentales, el sector privado, las comunidades locales, grupos religiosos y familiares en todas las acciones y en todos los niveles escolares.

Globalmente, la Conferencia hizo un llamado a favor del mejoramiento de la calidad de la educación (Küper, Wolfgang, 1990:113-117).

¿Qué significa mejorar la **calidad** de la educación?

Una serie de aspectos ya fue tocada en la antes mencionada declaración de Jomtien. El concepto de la calidad en la educación puede ser abordado desde puntos de vista muy diversos. Su aplicación en la práctica depende de las prioridades y problemas de las sociedades en cuestión. En el Ecuador, las ideas presentadas en la conferencia mundial de Jomtien tuvieron su seguimiento en una Conferencia de Ministros de Educación de América Latina en 1991 y en una consulta nacional, realizada en 1992. La consulta trató de abarcar los diferentes problemas del sistema educativo, como son la burocratización, la baja calidad de la educación, la deficiente adaptación curricular, la falta de materiales didácticos, de métodos de evaluación, problemas de la educación bilingüe, la inexistente calidad de la formación docente, el rol de la universidad, la necesidad de cambio del sistema educativo, la educación en el futuro y la necesidad de superar las tradiciones predominantes en el sistema educativo ecuatoriano.

Esta consulta nacional concentró su actividad en cuatro temas: “Educación y Trabajo: La sociedad civil y el Estado en el sector de la educación”; “Educación en un país pluricultural” y “La calidad de la educación”. En este marco se realizaron encuestas. Vale destacar que el 70% de

las personas encuestadas se expresó a favor de la continuación de la educación bilingüe y que el 91% apoyó la educación bilingüe como una actividad importante que enseña las tradiciones y costumbres del pasado y ayuda a difundir los valores culturales y a elaborar un currículum comunitario propio. En general, el 73.9% de los encuestados subrayó la importancia de una educación intercultural y el 60% consideró que el progreso científico se debe adaptar a las necesidades de la población indígena. (García, A., 1992:29).

Estas cifras dan a entender que la calidad de la educación está relacionada con el concepto de la interculturalidad. Resulta también sorprendente constatar hasta qué punto los encuestados aceptaron una nueva concepción de la educación basada en el carácter pluricultural de la sociedad y las necesidades concretas de todos sus miembros. Reconocer este carácter pluricultural de la sociedad ecuatoriana en la pedagogía significa que se debe elaborar un método que apoye el proceso educativo a través de la interacción con el mundo exterior y que este proceso se base en la experiencia propia del grupo de los “nuestros” y se confronte hacia afuera con el grupo de los “otros”. De esta manera se inicia un proceso de asimilación selectiva a través de la integración de elementos culturales diversos y su adaptación a las necesidades del entorno propio.

Hay que mencionar que la Consulta Nacional de 1992 desembocó en una reforma curricular elaborada por el gobierno sucesor. Sin embargo, los problemas de la educación bilingüe intercultural quedaron nuevamente relegados.

La concepción pedagógica del PEBI es una respuesta desde adentro. Parte de la necesidad de desarrollar un método de enseñanza que ofrece respuestas alternativas al modelo dominante de educación, caracterizado por su distancia o no-consideración de los problemas de la vida cotidiana y social y las bases socioculturales generales de la sociedad, basado en una cosmovisión enciclopédica que trata de llenar a los niños con un máximo de conocimientos. De esta manera, el niño indígena tiene que enfrentarse a una enseñanza que se diferencia fuertemente de sus propias experiencias y le exige la sumisión a la información acumulada a través

de la memorización, repetición y reproducción de las informaciones transmitidas.

Una consecuencia esencial de este sistema educativo inapropiado es la alta tasa de deserción escolar. En el estudio de Roland Baecker sobre la descripción y el análisis del sector de la educación primaria (R.Baecker, marzo 1993) se indica que la tasa de ingreso a la escuela corresponde al 96% a nivel nacional, pero que las tasas de repetición y deserción son considerables. En el primer grado, el 35.1% de los alumnos repite el año, en el 2º grado el 24.2% y en el 3er. grado el 15.7%. La cifras correspondientes para el 4º grado son el 13.0%, en el 5º grado el 7.6% y en el 6º grado el 4.4%. Las tasas de deserción se elevan al 43% como promedio nacional e inclusive a 63% en las zonas rurales. Esto significa que menos del 50% de los niños logra terminar la escuela primaria en las zonas rurales. Si además se toma en cuenta su bajo rendimiento escolar, se puede asumir que la tasa de analfabetismo del país, oficialmente de 10.2% seguirá aumentando.

¿Cómo se puede contrarrestar esta situación? El P.EBI lo intenta con los enfoques descritos a continuación:

Su característica principal es la **orientación práctica** que se refleja también en diferentes movimientos de la pedagogía moderna. De modo general se puede afirmar, que el individuo se encuentra en interacción permanente con el mundo. Se lo ve en sus acciones, opiniones, comportamientos y actividades. El aprendizaje debe reflejarlo claramente en la medida en que lo importante no es haber registrado algún conocimiento sino la capacidad de aplicarlo lo más concretamente posible y en forma práctica en el mundo que nos rodea. La pedagogía debe entonces contribuir a que el ser humano sea educado para convertirse en un ser humano maduro, de acciones racionales. Esto significa también un proceso de cambio de dependencias internas a favor de un proceso marcado por el trato responsable con los demás, en un entorno que es el espacio históricamente generado para todos.

Sin embargo, aquí se presenta un problema complejo. Si nosotros aceptamos la existencia de los demás, lo hacemos porque **nosotros** existi-

mos. ¿Quiénes somos nosotros? ¿Quiénes son los demás? ¿Sobre qué fundamentos se basa la relación entre nosotros y los demás? ¿Qué implicaciones tienen estas preguntas en el trabajo pedagógico? La lucha por el espacio para la existencia humana implica que algunos grupos mantengan relaciones directas de intercambio mutuo, relaciones de parentesco y otros lazos que les permitan delimitarse frente a los otros. La ayuda mutua, costumbres y tradiciones comunes, un nexo común con los antepasados, caracterizan las relaciones internas del grupo de “nosotros” y el sentimiento de pertenencia y de dependencia mutua. La actitud del grupo de “nosotros” frente a los demás se expresa frecuentemente en un sentimiento de hostilidad y en tensiones que claman por una solución.

Todas las sociedades son etnocéntricas en menor o mayor grado. El etnocentrismo se constituye en el momento en el cual una sociedad define su sistema de valores y jerarquías para explicar el mundo y determinar el espacio que ocupa en ello. El etnocentrismo se crea en el momento cuando el grupo se considera como un elemento sobresaliente y cuando observa que otros grupos tienen otra manera de interpretar el universo. De este modo desarrolla mecanismos de resistencia frente a lo que puede crear confusiones en su orden establecido. Todo lo que le confunde en este sentido es considerado ajeno en la perspectiva etnocéntrica. En estas situaciones se puede dar un concepto de superioridad supuesta del grupo de “nosotros”. Esta consciencia puede también ser entendida como el miedo ante un conflicto que se desarrolla en el grupo de “nosotros” en contacto con los otros. Así nace muchas veces la necesidad de diferenciarse aún más, pero al mismo tiempo surge también la necesidad de buscar una solución para este conflicto. Para el trabajo pedagógico del P.EBI, esta necesidad significa la solución de un conflicto mediante la reestructuración del horizonte individual con respecto a los contextos sociales y culturales, sobre la base de experiencias concretas que refuercen la disolución de opiniones prejuiciadas.

El P.EBI parte del niño. Este es otro principio básico de su concepto pedagógico. Esto implica un compromiso y el respeto de las características particulares de su proceso de maduración y de su socialización en la sociedad indígena y una enseñanza orientada a las exigencias con-

cretas de la vida. En vista de que se sabe muy poco acerca de los procesos de socialización del niño indígena, resulta sumamente difícil entender, especialmente a las personas externas, cómo se presentan al niño la vida, la sociedad y el mundo y cómo adquiere sus experiencias. Este proceso implica dos problemas. ¿Cómo se puede reforzar este proceso de enseñanza y aprendizaje natural de manera pedagógica y cómo se puede motivar el aprendizaje o la adquisición de nuevas experiencias? En una cultura rural y agrícola como la andina, los comportamientos y la adquisición de conocimientos y técnicas prácticas se interiorizan en un proceso largo de observación e imitación y no en la transmisión consciente a cargo de adultos o una relación explícita de maestro-alumno.

La observación e imitación son mecanismos del aprendizaje que permiten al ser andino integrarse a su grupo social de referencia. Las obligaciones como el pastoreo de los animales, las actividades agrícolas y domésticas, exigidas desde la más temprana edad, y la imitación de escenas de la vida cotidiana en el juego, son recursos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunos como, por ejemplo, los juegos durante el pastoreo, son controlados directamente por los niños, otros son controlados por los adultos. Esta forma de aprendizaje exige un contexto de relaciones entre diferentes personas, algunas de las cuales asumen una función transitoria similar a la del maestro y otras la del alumno. Esto no sucede de manera formal sino irregular. Depende del contexto respectivo y de las exigencias de la vida concreta en la comunidad. Su objetivo principal es la reproducción de lo conocido, resultado de un largo proceso de experiencias, de transmisión de costumbres y tradiciones.

En el sentido de la antropología cultural, la **tradicición** es el conjunto de normas, costumbres, valores, actividades, conocimientos técnicos, conocimientos y procedimientos desarrollados en la práctica por un pueblo o un grupo social.

La tradición refuerza la unión y la conciencia de identidad de un grupo y, por consiguiente, su continuidad y estabilidad. La tradición depende del contexto social y de su cultura. La tradición es la unión de un grupo social con su origen común y su continuidad en el presente y en el

futuro. Tres mecanismos diferentes se manifiestan en la internalización de la tradición:

- La absorción gradual de formas específicas de pensamiento y comportamiento mediante la imitación y la observación;
- el aprendizaje informal en el cual se establece una relación similar a la de alumno-maestro, por ejemplo cuando se aprende alguna técnica o se escucha el relato de los cuentos y mitos,
- el aprendizaje formal en el marco de las instituciones creadas por la sociedad para la educación de sus miembros, comparable a las escuelas en el sentido más amplio de la palabra.

En el contexto del aprendizaje formal, enmarcado en una educación bilingüe intercultural, la tradición es una importante área de referencia que permite diferenciar las diversas experiencias sociales existentes como preparación para las futuras tareas de la vida. En este sentido, el término tradición despierta asociaciones con las costumbres que forman la base de una continuidad en la vida de un pueblo y una cultura. Sin embargo, las tradiciones están también relacionadas con otros contextos, por ejemplo la modernidad que se enfrenta a las costumbres. Esta confrontación puede ser entendida como una relación de contradicción que se excluye o se complementa. La concepción del P.EBI parte de una relación complementaria que se genera mediante un proceso de selección. Desde el punto de vista de la pedagogía, esto significa que se necesita un método capaz de desarrollar una conciencia para la ciencia y tecnología moderna. Sin embargo, el método no debe descuidar el patrimonio cultural e integrar los conocimientos técnicos tradicionales y modernos a las necesidades de la población en cuestión. En este contexto surge también la pregunta del material didáctico correspondiente y especialmente el desarrollo y uso de los textos escolares. Hay que preguntarse si en el contexto de una educación bilingüe intercultural se necesitan textos escolares. ¿Qué significan los textos escolares en el contexto de una cultura oral? ¿Pueden los niños aprender mejor a partir de un texto escolar?

Existen experiencias con diferentes modalidades de educación bilingüe intercultural que no recurren a textos escolares en el 1. grado sino

a hojas fotocopiadas con las cuales los niños aprenden con gran éxito (Abram, Matthias, 1992:159). En el Ecuador y en otros países con bases culturales y sociales comparables, un texto escolar, especialmente el enciclopédico de mayor difusión, tiene un prestigio especial como importante fuente de conocimientos. Este hecho no puede ser pasado por alto por un proyecto bilingüe, y mucho menos si uno de los dos idiomas, en este caso el quichua, no goza de prestigio social particular. Así se crea una presión considerable entre el prestigio del idioma y su expresión escrita a través del texto escolar. Además no se debe olvidar que existe un fuerte prejuicio en el sentido de que no puede haber un aprendizaje eficaz sin texto escolar.

En este sentido, la elaboración de textos escolares parece inevitable también en el área de la educación bilingüe intercultural. Sin embargo, es muy importante que su concepto pedagógico se refleje claramente en el diseño de los textos. Si ese no es el caso puede haber confusión y desmotivación o el regreso al “método normal”, basado en la memorización y repetición de los contenidos.

En la elaboración de los textos escolares existe, de otro lado, el gran peligro de que se mezclen las formas tradicionales de educación con la reforma pedagógica intencionada. Es decir que se apliquen métodos basados en la memorización, el almacenamiento de los contenidos y la repetición de datos e informaciones. Para evitarlo, no sólo se necesita una base y la posibilidad de desarrollar la política educativa, sino también el apoyo activo de la sociedad o de las comunidades y la aceptación de los antecedentes culturales.

A pesar de que el concepto del P.EBI se desarrolló como respuesta a la crítica contra los métodos pedagógicos tradicionales, hay que decir que paradójicamente está muy ligado al tradicionalismo. Existen varias explicaciones, como la formación muy teórica de los docentes o las características de los movimientos pedagógicos vigentes en el país. Se pueden mencionar dos aspectos particulares que interfieren con la apertura. Por un lado está la obligatoriedad del currículum vigente no adaptado aún a las directivas más recientes de la reforma curricular. Por otro lado está la ple-

na autonomía de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe, creada en 1988, en todo lo referente a la educación de los pueblos indígenas del Ecuador. Pero sus decisiones siguen fuertemente orientadas al sistema español vigente. Estos dos aspectos limitan los esfuerzos de toda pedagogía innovadora. En este sentido, la evaluación de los textos piloto del P.EBI, realizada por el CEPP en 1992, y también las investigaciones de la Universidad Católica del Ecuador (1991 hasta 1992) indican una serie de contenidos que simplemente fueron traducidos del español al quichua y otros que fueron adaptados a las materias correspondientes o se repiten al interior de las mismas. Este tipo de repeticiones y también la separación de los contenidos según materias o asignaturas no corresponde a las culturas orales tradicionales, donde la observación e imitación ocupan un lugar preponderante. Representan la práctica de la escuela tradicional que sólo difunde contenidos sin tomar en cuenta el significado de los mismos.

Nuevamente hay que subrayar que en el caso del P.EBI esta situación no se ha superado por completo. La concentración, todavía fuerte en las diferentes materias, implica que cada materia tiene su propio concepto y expresión a pesar de los esfuerzos de combinar los métodos tradicionales con los nuevos enfoques innovadores al interior de las mismas.

Metodológicamente, el P.EBI se basa en el modelo de **mantenimiento de la lengua y de la cultura propia**. Pedagógicamente esto implica que las dos lenguas, es decir la lengua materna y el idioma nacional dominante que se debe aprender, reciben un trato igual. En los textos del P.EBI se da prioridad a la lengua materna hasta el 4º grado incluido. En el 5º y 6º grado se da mayor prioridad al castellano con el 60% de los textos. La distribución según lenguas en general y en las diferentes materias es tratada en el capítulo 3.

El P.EBI optó claramente por **el quichua como lengua materna**. No ha sido ni es una decisión unánime. En el transcurso de la primera fase del proyecto, más de 10 escuelas seleccionadas de las provincias de Loja y Azuay en el sur del Ecuador, salieron del proyecto porque en su área el quichua ya no era la lengua materna. A pesar de ello, la investigación realizada por Thomas Büttner y otros en 1992/93 (Büttner, Thomas, 1993)

confirma la decisión del proyecto a favor del quichua como lengua materna, sin que esto cambie el hecho de que el tema de la lengua siga siendo un problema en el entorno del P.EBI.

De acuerdo a las encuestas de Otto (Otto, Monika, 1993:67-110) realizadas en diferentes escuelas del P.EBI, los alumnos y alumnas tienen cierta preferencia por temas dictados en quichua sobre su ambiente socio-cultural (plantas, animales, acontecimientos históricos). Sin embargo, los niños prefieren el castellano como idioma de enseñanza, a pesar de que las historias y mitos tratados en quichua en sus textos, les encantan. En la comunicación diaria en su escuela a veces usan su lengua materna, pero en clase recurren frecuentemente al castellano. Esto es aún más frecuente en los grados superiores donde la mayoría de los maestros es mestiza y donde los maestros indígenas utilizan también este idioma. Como resultado, los niños consideran que el castellano es el verdadero idioma de la escuela.

A pesar del reconocimiento general del quichua como lengua materna, existe una actitud bastante ambivalente con respecto al uso de los idiomas en la Sierra ecuatoriana. Fue una mayoría de mujeres (200 de un total de 300 personas) la que se pronunció a favor de una escuela monolingüe en castellano (Büttner, Thomas, 1993:287). Un resultado sorprendente porque generalmente las mujeres son consideradas las más conservadoras. La mayoría de los padres de familia (padres y madres) desean que se enseñe en castellano aunque no siempre por razones pedagógicas. Indican que sus hijos ya saben quichua y que deben aprender castellano, un argumento que nace del miedo generalizado de que los niños podrían no aprender lo suficiente para valerse en una sociedad mayoritariamente hispanohablante. Esta actitud demuestra que el concepto del P.EBI aún no está bien comprendido o discutido ya que su pedagogía se basa en la convicción de que el aprendizaje de la lecto-escritura en la lengua materna es un requisito para dominar el segundo idioma.

Por otro lado, es posible que el modelo bilingüe del P.EBI no haya dado la debida importancia al nivel de bilingüismo alcanzado en la Sierra ecuatoriana. En el proyecto se hicieron unos primeros intentos de introdu-

cir a los niños del 1^{er} grado al aprendizaje de la lecto-escritura en los dos idiomas. Para el efecto se contó con la asistencia de un maestro de quichua y otro de castellano. Se trata de una metodología parecida a la que se utiliza en Alemania con niños turcos relativamente aculturizados (Nehr, Monika et al. 1988). También existe un ejemplo en el Ecuador (Calero, Vinicio, 1992). Sin embargo, este experimento no llegó muy lejos por falta de recursos personales y profesionales. Además existen movimientos relativamente amplios en favor de una separación entre lengua y cultura o mejor dicho de la disolución del lazo estrecho entre la lengua materna y la identidad cultural. En el estudio de Büttner hay varias indicaciones que permiten concluir que la identidad étnica no se constituye primordialmente en base a la lengua. En la Provincia del Cañar, con su alto porcentaje de habitantes monolingües quichua, una clara mayoría de personas respondió positivamente a la pregunta si las personas que han dejado de hablar el quichua deben ser consideradas como indígenas (71.8% frente a 24.9%) (Büttner, Thomas, 1993) (286/287).

También en la Sierra ecuatoriana, las prácticas y valores tradicionales fueron sorprendidos por la modernidad. Como consecuencia se dio un proceso de pérdida de identidad y desarraigo que a su vez obstaculiza la integración social tan urgente y necesaria. La educación básica impartida en la escuela - sobre la base de un concepto adecuado - puede ser un factor importante para frenar este proceso. Para lograrlo, la escuela debe integrarse al contexto global de la vida rural en todo lo que se refiere a la salud, agricultura, artesanía, pequeña manufactura y comercio. Con estos antecedentes se debe iniciar un proceso de aprendizaje basado en un estudio detallado de la situación y de los valores tradicionales. Para los alumnos se tenderá una simbiosis entre la tradición y la modernidad, única base posible para un desarrollo de las sociedades andinas referente a las exigencias del mundo actual. El P.EBI quiere contribuir con un aporte esencial a la consecución de esta meta (Küper, Wolfgang, 1994:16).

2. EL CURRÍCULUM

Todo proceso educativo depende esencialmente de una idea clara de lo que se quiere enseñar y aprender, del cómo, qué, por quién y cuándo. La respuesta debe encontrarse en el currículum. Por lo tanto, es el primer elemento de todas las reflexiones relacionadas con el diseño del proceso educativo y la base para la elaboración de los textos escolares, del material didáctico y la formación y capacitación del personal docente.

En el caso del P.EBI, estas reflexiones se hicieron desde el primer momento. Sin embargo, debido al procedimiento original que sólo se avanzaba un grado por año en las escuelas seleccionadas por el proyecto, estas reflexiones se limitaron al grado en cuestión. Las primeras decisiones se refieren a los tres primeros grados (Publicaciones del P.EBI, Guías y Programas, 2.,4.) y siguen en gran medida la práctica del sistema educativo ecuatoriano que no contemplaba reflexiones curriculares más globales hasta el año 1992/93, año de la Reforma Curricular. Sólo se elaboraban “Planes y Programas” para distribuir las diferentes materias. Por lo tanto, el informe de inspección del proyecto, realizado por encargo del BMZ en diciembre de 1989, reclama con toda razón la falta de una verdadera base curricular (BMZ, 1989:174).

Hay un sinnúmero de definiciones de currículum e ideas muy diversas sobre cómo debe ser elaborado e implementado. En gran medida, la tradición pedagógica del Ecuador carece de reflexiones curriculares más profundas. La determinación de los contenidos y la definición de su distribución en los diferentes grados, más la indicación de la literatura especializada, accesible o no para el maestro, fueron considerados como suficientes. Para distribuir las asignaturas se recurría al concepto del conocimiento universal, a transmitirse a los niños como a través de un embudo, en dosis cada año más complicadas aunque en el fondo idénticas en lo que al contenido se refiere. En su totalidad, los contenidos no son estáticos en la medida en que los “Planes y Programas” se modifican de vez en

cuando de acuerdo al programa político del Gobierno de turno (última edición de Planes y Programas, 1987).

Este sistema curricular sencillo sólo experimentó una pequeña modificación con el así llamado “currículum comunitario”, es decir un currículum por o para las comunidades (véase Llanos Vega, Ana, 1991 a) y 1991 b). La idea era enseñar únicamente el 70% de los planes y programas de estudio y dejar que el 30% de los contenidos de la escuela primaria sea elaborado por los maestros y padres de familia de acuerdo a la situación particular de la escuela y su entorno. Con esto se quiso garantizar la relación local del proceso de enseñanza y aprendizaje en las diferentes áreas locales y sus diversas formas organizativas, también en el marco de un plan general de estudios y lograr que el entorno social, geográfico y cultural inmediato de los niños se refleje en la realidad escolar. Cada año este “currículum comunitario” prevé unos quince días de diferentes actividades a las cuales se invita también a representantes de las organizaciones estatales y otras. Aunque la idea parezca lógica y la integración de la escuela sea de mucha importancia, no logró implantarse en la realidad de la vida escolar.

Hay que anotar que en los dos proyectos del BID sobre el desarrollo de la educación rural en el Ecuador (AMER y PROMECEB), se hicieron varios intentos para combinar el “currículum comunitario” con el plan general y tradicional de estudios. Estos proyectos establecieron sus propios planes de enseñanza, obviamente relacionados con el “currículum” oficial. Y produjeron en base a ello la serie de textos escolares “Abramos surcos”. Sin embargo, se vio también que la rígida tradición curricular del Ecuador está tan arraigada en las acciones y reflexiones de los responsables del sistema educativo que no es tan fácil alejarles de estos esquemas o convencerles con ideas nuevas.

**Cuadro 1: Plan oficial de estudios de 1987/
(Propuesta de AMER de 1988)**

Area	Número de horas						%					
	1/2 . grado		3/4. grado		5. /6. grado		1/2 . grado		3/4. grado		5. /6. grado	
I												
Castellano	8	(8)	7	(6)	5	(5)						
Matemática	5	(5)	6	(6)	7	(7)						
Ciencias Sociales	3	(4)	4	(5)	5	(5)						
Ciencias Naturales	2	(3)	3	(3)	4	(3)						
	18	(20)	20	(20)	21	(20)	60.0	(66.6)	66.6	(66.6)	70.0	(66.6)
II												
Castellano	3	(2)	2	(1)	2	(1)						
Matemática	4	(2)	3	(2)	2	(2)						
Ciencias	3	3	(4)	3	(5)	3	(5)					
Naturales	10	(8)	8	(8)	(7)	(8)	33.3	(26.7)	26.7	(26.7)	23.3	(26.7)
III												
Asoc. de Clase	2	(2)	2	(2)	2	(2)	6.7	(6.7)	6.7	(6.7)	6.7	(6.7)
	30	(30)	30	(30)	30	(30)	100	(100)	100	(100)	100	(100)

Fuente: Planes y Programas de Estudio. Nivel Primario. Normas para la Evaluación Educativa, Quito 1987 y documentos de AMER.

Con la creación de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe (DINEIB), encargada de controlar todo el proceso de la EBI en el Ecuador desde fines de 1988, se iniciaron también los intentos a favor de un currículum o mejor dicho de planes y programas para la EBI. En sus reflexiones estratégicas, la DINEIB subrayó la necesidad

- de elaborar un currículum que conserve y respete los conocimientos de la ciencia etnológica y que esté en armonía con la cosmovisión indígena;
- de incorporar a los contenidos los esquemas lógicos, el concepto de tiempo y espacio y los sistemas de clasificación de la ciencia indígena y los elementos que conforman su cultura y
- de definir planes y programas en relación con las necesidades, intereses y expectativas de los pueblos indígenas (Mashinkash, Rafael et al., 1990:208).

En un taller de planificación curricular, organizado en Latacunga en agosto de 1989 y luego en Pujilí, estos nuevos planes y programas se

discutieron por primera vez en relación a la educación bilingüe. En la “presentación” de este documento leemos: “Este documento de trabajo es un primer acercamiento nacional a lo que debe ser una verdadera reforma curricular. Es el producto de un gran esfuerzo común de sistematización y evaluación de las diferentes experiencias de educación bilingüe intercultural, logradas en los pueblos indígenas. El documento se elaboró con la ayuda de las organizaciones y sus representantes con experiencia en el área de la educación.”(Seminario/Taller, 1989). En la presentación se menciona también la esperanza de que este instrumento sirva de guía para los maestros y autoridades de educación para que, utilizando sus experiencias y sus conocimientos, lo adapten a la realidad regional y local.

Aquí, el currículum comienza a ser entendido como la globalidad de los contenidos educativos y sus principales métodos de transmisión. El rol de la lengua y su empleo son destacados según los contenidos y hay una propuesta que sugiere que todos los temas referentes a la cultura indígena deben tratarse en la lengua materna, mientras que los temas relacionados con la cultura española-universal se dictarán en castellano. No obstante, este manejo revela una actitud diglósica frente al uso de la lengua, porque por último otorga un papel dominante al castellano.

Cuadro 2: Horario de la propuesta Latacunga/Pujilí de 1989

Área	Número de horas			%		
	1/2 . grado	3/4. grado	5. /6. grado	Alemania*	1./4. grado	Alemania
Comunicación	2	3	3	-	8.3	-
Lenguas y culturas	9	6	4	780	25.0	29.4
Matemáticas	6	5	5	570	18.3	21.5
Economía		2	3	3		
Estructuras social	2	3	3	360	25.0	13.5
Salud		2	3	3		
Cultura Física	2	2	2	360	6.7	13.5
Arte	4	3	4	390	11.7	14.7
Investigaciones	1	2	3	198**	5.0	7.4
Total	30	30	30	2658	100.0	100.0

* Número total de horas dictadas del 1. al 4.grado en las escuelas de Baden-Württemberg

Basado en los currícula tradicionales mencionados, las primeras experiencias propias y los trabajos curriculares y de contenido realizados durante la preparación de los primeros textos escolares, más los resultados

de varias misiones cortas de asesoría, el P.EBI presentó sus primeros currícula propios para quichua, castellano, matemáticas, ciencias sociales y naturales en el curso de formación para los nuevos maestros bilingües en Pujilí en julio de 1990 (Publicaciones del P.EBI, Informe 14).

En base a las evaluaciones de la propuesta de Latacunga/Pujilí, el P.EBI, en un seminario organizado con la DINEIB en abril de 1991, se dedicó con mayor profundidad a la problemática curricular para lograr un currículum más amplio en el sentido de la definición inicial. De hecho, se logró elaborar y discutir un proyecto de currículum, concertado con la DINEIB en la reunión del 29./30.05.1991 y provisionalmente resumido en un documento (Publicaciones del P.EBI, Informe 28). Sin embargo, la propuesta carecía aún de un aspecto decisivo, olvidado en las discusiones curriculares tradicionales del Ecuador y también en el caso concreto del primer “currículum” definido por la DINEIB. Se trata de la discusión y la aprobación del currículum por parte del personal docente implicado, los padres de familia y las comunidades respectivas. En acuerdo con el director de la DINEIB, el documento provisional fue enviado a todas las provincias para iniciar un proceso regional de discusión con las organizaciones indígenas, comunidades, maestros y padres de familia, antes de aprobar el currículum en un congreso nacional grande.

Este amplio proceso de discusión y concertación pareció ser la base esencial para lograr su reconocimiento y aplicación y garantizar su aceptación al interior de los grupos participantes. Sin embargo, ya habían existido intentos anteriores, discusiones con los representantes de las organizaciones indígenas a nivel nacional, especialmente con la CONAIE, la organización de los profesores bilingües y los representantes de los padres de familia.

Al interior de la DINEIB hubo menor claridad sobre el procedimiento necesario para la definición y concertación definitiva de un currículum. No hubo mucha participación en las discusiones con el P.EBI ni tampoco mucho interés en la difusión del proyecto curricular de Latacunga/Pujilí. Inclusive surgió la impresión de que el proyecto estaba olvidado. En el “Taller andino de alfabetización y educación primaria bilingüe intercultural”, realizado del 5. al 9.11.1990 en Quito, el director de la DI-

NEIB de ese entonces presentó un documento en el cual se mencionan entre las estrategias generales para la consecución de los resultados de la EBI en el Ecuador, 16 pasos para el desarrollo curricular. Estos pasos apuntan sobre todo a la reformulación de los planes y programas para todos los niveles de la EBI, el rediseño de la metodología didáctica, la integración de la cultura indígena a los contenidos (de la enseñanza) y la elaboración de los materiales didácticos correspondientes como si mucho de aquello no hubiera constado en el documento de Latacunga/Pujilí (DINEIB, 1991 a:36). Por falta de claras indicaciones de la DINEIB, algunas direcciones provinciales formularon sus propios “currícula” o proyectos y los introdujeron en sus jurisdicciones (por ejemplo en las provincias de Bolívar, Cotopaxi y Chimborazo).

El director de la DINEIB cambió de posición inmediatamente después del envío del documento provisional del proyecto del P.EBI, y una fracción decidida a lanzar su propio proyecto de currículum como alternativa al proyecto acordado anteriormente con el P.EBI, asumió el poder. En agosto de 1991, la DINEIB organizó un evento sobre desarrollo curricular en Cuenca. Se elaboró un nuevo proyecto curricular (DINEIB, 1991 b) mientras que el P.EBI seguía en su afán de avanzar con la discusión del proyecto común anterior. Con el nuevo proyecto de Cuenca, la discusión curricular de la EBI al interior de la DINEIB tomó un rumbo diferente al P.EBI y en agosto de 1993, la DINEIB anunció el “Modelo de la Educación Bilingüe”.

Cuadro 3: Cuadro de horarios de la propuesta de Cuenca 1991

Área	Número de horas			%		
	1/2 .grado	3/4. grado	5. /6. grado	Alemania*	1/4. grado	Alemania
Comisión	2	3	3	-	8.3	-
Lenguas y culturas	9	6	4	780	25.0	29.4
Matemáticas	6	5	5	570	18.3	21.5
Economía		2	3	3		
Estructuras social	2	3	3	340	25.0	13.5
Salud		2	3	3		
Cultura Física	2	2	2	340	6.7	13.5
Arte	4	3	4	390	11.7	14.7
Investigaciones	1	2	3	198**	5.0	7.4
Total	30	30	30	2656	100.0	100.0

Fuente: Memoria del taller de programación curricular del nivel primario, Cuenca, 19.-24.8.1991, p.7

En algunos aspectos, el documento de Cuenca es un retroceso frente a lo logrado hasta esa fecha, en otro sentido es un progreso. En el taller de Cuenca se analizó el documento desarrollado por el P.EBI y se hicieron algunas críticas. Sin embargo, no queda claro por qué fue descartado. En la redefinición del programa de estudios, el gran número de materias fijado en Latacunga/Pujilí, fue radicalmente reducido a seis: cosmovisión y pensamiento indígena, lengua materna y segunda lengua (castellano), matemática, arte y manualidades, así como educación física. Pero muchos de los contenidos individuales exceden la capacidad mental de los niños - especialmente en los primeros grados - y carecen de definición. Este es el caso del programa de arte (“importancia de la música”) y de educación física del primer grado (“términos generales de la alimentación”). El contenido de la materia “cosmovisión y pensamiento indígena” carece de precisión y en los grados superiores se parece más que nada a las ciencias naturales combinadas con las ciencias sociales. Hay que añadir que un taller paralelo de Cuenca elaboró la programación curricular del ciclo básico y de los Institutos Pedagógicos Bilingües (DINEIB, 1991 c) y d)).

Los resultados del taller de Cuenca no se implantaron directamente en las escuelas. Debido a algunas ideas más recientes de la DINEIB sobre la creación de un proceso educativo concentrado en los dos primeros grados, se revisó el programa. Su presentación se hizo a fines de 1991 (DINEIB, 1991 e)) y se refirió expresamente a los talleres de Latacunga y Pujilí de 1989. Se reincorporaron los cuatro campos y 9 áreas, así como las 34 materias individuales. Se tratará entonces este catálogo de materias y no la lista limitada aprobada en Cuenca.

Ni la propuesta de Cuenca, ni tampoco la reprogramación de los dos primeros grados de 1991 llegaron a implantarse en las provincias. Con el fin de llegar a un mutuo acuerdo y unir estas propuestas con la del P.EBI, se realizaron, después de la intervención y con el apoyo de la UNESCO y UNICEF algunas reuniones entre la DINEIB y el P.EBI. Ante la ausencia de un posible acuerdo, el P.EBI publicó y distribuyó su propuesta a pedido de las escuelas del proyecto. (Publicaciones del EBI, Guías y Programas 29). Entretanto continuó también la preparación de los textos escolares, basados en este proyecto curricular.

Mientras que los documentos anteriores se concentraron sobre todo en los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje, dando prioridad al aspecto de la enseñanza, este proyecto trata de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de su entorno social, cultural y pedagógico para luego deducir los contenidos correspondientes. Tal como dice el documento, el currículum entendido de esta manera, es “la totalidad de experiencias, vivencias, conocimientos, saberes y aspiraciones de la comunidad, planificada, organizada y evaluada en forma dinámica para sus miembros, con el fin de lograr el desarrollo integral de la persona y su participación activa y crítica en la sociedad.” En este sentido, el currículum responde a la pregunta de por qué se aprende algo y al qué y al cómo se lo debe aprender.

El documento mismo contiene dos partes. En la primera se presentan las bases legales y conceptuales, así como los objetivos y contenidos de la EBI, incluyendo su metodología y evaluación. Simultáneamente destaca el rol y la importancia de los maestros y la participación de las comunidades en el proceso educativo. En la segunda parte del documento se presentan los programas de estudio de las diferentes materias, cada una con sus respectivos objetivos y contenidos en orden de los diferentes grados. Se parte de la idea de que no debe haber contenidos que no se puedan deducir de la introducción general.

Con respecto a la interculturalidad, tan importante para la EBI, se tocan diferentes aspectos pero no se llega a un concepto muy claro y uniforme. Esencialmente, la interculturalidad es la consecuencia y respuesta a una crítica fundamental contra el sistema pedagógico existente. Parte de la pregunta sobre el para qué se enseña y se aprende algo. La respuesta apunta a lo siguiente. Básicamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la EBI, basado en los conocimientos y experiencias de la vida cotidiana y la cultura propia, quiere que se transmitan y adquieran también los conceptos dominantes de la cultura universal o española.

Vale subrayar que este concepto de interculturalidad no cuestionado en el documento, es bastante limitado. La interculturalidad completa sólo existe si toda la sociedad respeta los valores y aportes culturales de todos y que este respeto no se limite a que la minoría tolere los de la mayoría cultural dominante.

Otro aspecto importante del documento es la responsabilidad pedagógica frente al niño. A los niños se les debe apoyar en la creación de una auto-imagen, una imagen del mundo y del lugar que tienen en este mundo. Esto no significa que se deban adoptar las ideas de los maestros y maestras. Significa que el personal docente respete al niño con sus posibilidades lingüísticas y culturales y el contexto sociocultural en el cual se desarrolla.

Cuadro 4: Cuadro de materias de la propuesta del P.EBI de 1992*

Áreas	Número de horas			%			Total	
	1. / 2	3/4	5/6	1./2.	3/4	5/6		
Lengua Matemática (quechua)	12/10	6	6	56.7	40.0	40.0	45.6	
Castellano	5/7	6	6					
Matemáticas								
Ciencias de la vida (Ciencias naturales y sociales)	-	5	4	-	16.7	13.4	10.0	75.6
Cultura Física	2	2	2	6.7	6.7	6.7	6.7	
Arte y actividades prácticas	5	5	6	16.7	16.7	20.0	17.7	24.4
Total	30	30	30	100.1	100.1	100.1	100	100

Fuente: Currículum para la Educación Primaria Bilingüe Intercultural. P.EBI 1992, p.21

* El “Modelo de Educación Intercultural Bilingüe” de 1993 no contiene cuadros de materias. Las materias: lengua materna, castellano como idioma extranjero, matemáticas y educación física se dictan en todos los 6 grados de la primaria. Las ciencias aplicadas y arte a partir del 2er grado e historia y geografía a partir del 3er grado.

La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje no está muy bien desarrollada. En el documento, la evaluación no se entiende como un simple control. Se da especial importancia al seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje del niño para poder darle la ayuda neces-

saría que le permitirá obtener buenos resultados: una buena evaluación de estos procesos es una garantía para una evaluación exitosa de los resultados.

En noviembre de 1992 se realizó el seminario promovido por la UNESCO/Quito. Con la participación de dos expertos extranjeros se intentó llegar a un acuerdo definitivo entre la DINEIB y el P.EBI. El intento fracasó y atrajo a nuevos protagonistas. Con la ayuda de la “Corporación Educativa Macac” se presentó un “Modelo de Educación Bilingüe”, diferente de todas las propuestas anteriores en algunos aspectos esenciales.

Muchos de los detalles de esta propuesta pueden provocar controversias. Por ejemplo, no existe ninguna relación clara entre las explicaciones sociopolíticas generales y la definición de los contenidos en particular. Las largas reflexiones sobre la historia de la EBI no permiten ver qué importancia se dará a los diferentes proyectos en la definición del modelo propuesto. Ante la falta de noción de tiempo de los niños de tercer grado, parece muy problemático introducir la materia “historia” en este grado. Sin ninguna base experimental, el “modelo” incluye también al 7. hasta 9. grado. Los textos escolares, desarrollados por el P.EBI, tampoco reciben la debida atención en el documento.

El desarrollo curricular de la EBI en el Ecuador llegó a un fin provisional cuando el 31.08.93 el Ministro de Educación emitió mediante decreto un “Modelo de Educación Intercultural Bilingüe” oficial, basado en la propuesta de Macac pero con partes de la propuesta del P.EBI (Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, 1994).

Como resultado general positivo se debe mencionar que cinco años después de la creación de la DINEIB se dispone de una base curricular para la EBI. Con este documento se implantó también la idea básica del P.EBI de que un currículum es más que un plan o programa de estudios y que debe, por consiguiente, incluir las cuestiones fundamentales del contexto social en el cual se desarrolla el proceso educativo. Otro aspecto positivo es la limitación de las materias a lengua materna, castellano como segunda lengua, historia, matemática, educación física, ciencias aplicadas

y arte. Sin embargo, el documento no contiene cuadros de horas y carece del concepto de participación. Ningún maestro, organización o comunidad colaboraron en su elaboración. Por esta razón existen pocas posibilidades de que sea aceptado e implementado. Es un documento del “gobernar desde arriba”.

¿Cuáles son entonces las lecciones generales que pueden sacarse de este proceso curricular en el Ecuador para la EBI?

1. Hay que comenzar lo más pronto posible con la elaboración del currículum de un nuevo sistema educativo o nuevo tipo de educación. El currículum debe basarse en un concepto amplio del proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque, en principio, tanto el P.EBI (con ciertas limitaciones) como la DINEIB en su propuesta de Latacunga/Pujilí lo hayan tomado en cuenta, las dos instituciones no lograron unificar sus propuestas debido a la situación especial de los indígenas del Ecuador y su falta de unidad. Por lo demás, la DINEIB hubiera tenido que atenerse más firmemente a su primera propuesta y el proyecto hubiera tenido que referirse a ella con mayor consecuencia.
2. Los procesos curriculares deben otorgar mucha importancia a la participación interna y externa, es decir a la integración de todos los grupos y capas sociales relevantes. Especialmente cuando se trata de crear un sistema educativo para grupos marginados o excluidos, resulta sumamente importante considerar sus aspiraciones e intereses particulares. Es muy necesario que se tomen en cuenta el saber y las tradiciones existentes, para que la mayoría de los grupos pueda sentirse parte del sistema.
3. Cuando se trata de crear un nuevo sistema educativo global o parcial, ni el currículum más amplio, creado con la participación más amplia, es más que el inicio de un proceso y nunca un documento definitivo. Tiene que adaptarse a los cambios e integrar nuevas ideas y contenidos en forma permanente. Es difícil encontrar el justo equilibrio entre este proceso de cambio y la elaboración de tex-

tos y materiales que deben tener cierta durabilidad por estar basados en el currículum.

4. Al igual que las prácticas y tradiciones de otras áreas, como por ejemplo la agricultura, las tradiciones pedagógicas son muy fuertes y muy persistentes. De ninguna manera se puede esperar un cambio a fuerza de buenos argumentos. Se necesitan una lucha continua y un equilibrio entre el cambio necesario y las fuerzas conservadoras.
5. Un problema especial del Ecuador es el elevado número de nacionalidades indígenas, todas las diez son muy diferentes por su ubicación geográfica, su cultura y número de integrantes. ¿Es posible cubrir las necesidades de estas diferentes etnias en un solo currículum como lo exige parte de la DINEIB o hay que elaborar diferentes currícula para atender sus diferencias? Este problema todavía no está resuelto. El proyecto representa la gran masa de indígenas de la Sierra (98% de toda la población indígena del Ecuador) y considera que por lo menos ciertas partes del currículum elaborado para este grupo pueden ser utilizadas para los demás (p.o. a nivel del castellano como segunda lengua). Sin embargo, si lo consideramos con mayor detalle, es posible que surja la necesidad de algunas especificaciones. Puede haber diferencias muy grandes si uno se acerca al segundo idioma desde la lengua materna. También el principio de la interculturalidad debe ser concebido de acuerdo al entorno inmediato. Para los indígenas de la Sierra, en contacto permanente con los mestizos, es diferente que para las nacionalidades relativamente aisladas de la selva.

3. LOS TEXTOS ESCOLARES

En todos los sistemas pedagógicos del mundo se conocen los textos escolares, es decir los libros de enseñanza y aprendizaje para los niños. No tienen un apoyo unánime especialmente donde no existe aún una cultura escrita y donde se deben considerar diversas condiciones religiosas, geográficas y culturales.

En un principio se dieron muchas controversias en el proyecto sobre la elaboración de los textos escolares. “Desde sus inicios, la escuela concebida por el proyecto, no era una escuela de libros. El libro sólo era considerado como un medio entre otros. Se pensaba que los colaboradores del proyecto deberían ser los autores de los libros y que estos se producirían en un proceso colectivo de participación equitativa entre el equipo central del proyecto en Quito y los maestros. Con esto se quería también evitar un distanciamiento demasiado fuerte de la realidad de las respectivas escuelas rurales del Ecuador” (Abram, Matthias, 1992,151). Los libros que finalmente se produjeron no pudieron satisfacer estas perspectivas, especialmente porque la colaboración esperada de los profesores no se concretó. Por lo tanto, su participación en la elaboración de los materiales fue relativamente reducida.

En la primera fase del proyecto se experimentó con la elaboración de materiales para la enseñanza preescolar (una fase de preparación de tres meses integrada al primer grado)y para el 1. grado y el 2.grado, en quichua, con un libro único de ciencias integradas. Recién en la segunda fase del proyecto se inició la elaboración sistemática de los textos escolares. Tres razones principales motivaron esta decisión:

- Los libros escolares o textos para los alumnos son ampliamente difundidos e introducidos en el sistema escolar ecuatoriano. Los maestros están acostumbrados a su uso y basan su enseñanza en estos libros;

- especialmente en algo tan nuevo como la EBI y ante un cuerpo docente inadecuadamente formado, parece necesario fijar los contenidos de las diferentes materias y el tratamiento de los mismos en textos para alumnos, complementados con eventuales indicaciones para los maestros;
- los textos sirven también para explicar a las personas ajenas al proyecto los contenidos y métodos aplicados en la nueva reforma educativa de la EBI. Esto permite reconocer los factores comunes y las diferencias con respecto al sistema nacional.

Hasta llegar a la edición resumida “Ñucanchic Yachaicuna” (Nuestra Educación) en diciembre de 1992, la preparación de los diferentes textos escolares estuvo a cargo de los equipos especializados del proyecto. Por consiguiente, cada materia tuvo sus rasgos individuales de contenido y diseño gráfico, no hubo ningún hilo conductor. Se imprimieron ediciones experimentales de ciencias sociales y naturales del 1. al 5. grado en quichua y español, y de matemática hasta el 4. grado. Existieron algunos trabajos preliminares para los libros del 6. grado y para la matemática del 5. grado. Por falta de tiempo no se comprobaron estos textos antes de ser incluidos a la edición integrada.

En las versiones preliminares se insistió en los contenidos pero no hubo un concepto didáctico unificado. Sin embargo, el equipo trató de implementar el principio mencionado por Mathtías Abram es decir, que los libros deben ser el resultado de una cooperación entre maestros y colaboradores del proyecto. Los colaboradores del proyecto, organizados en grupos especializados, cooperaron estrechamente con los maestros y maestras de las escuelas del proyecto (y ocasionalmente con los padres de familia). Sin embargo, en última instancia, los colaboradores del proyecto son los autores del material.

A nivel de contenido las primeras ediciones (experimentales) de los textos escolares trataron de integrar las experiencias de la socialización de los indígenas y su situación de conflicto cultural frente a la mayoría de la sociedad. El concepto partió de una pedagogía activa, basada en el respeto al niño, a sus capacidades y posibilidades cognitivas, clasificándolos en el contexto lingüístico y sociocultural correspondiente.

3.1. Diseño general

Para definir el diseño exterior, se realizaron dos talleres (1990 y 1992) (Publicaciones del P.EBI, Informes 9 y 47). En el primer taller se debieron fijar las bases para el diseño de las ediciones experimentales. La participación prevista de un experto de la región andina no pudo realizarse, por lo que se recurrió a un experto ecuatoriano que, sin embargo, no logró unificar este proceso. El segundo taller contó con una experta alemana que tenía experiencia en diferentes actividades de la GTZ. Se hizo un inventario completo de todos los textos existentes y se desarrolló un concepto global para el diseño gráfico de los textos escolares.

El taller de 1992 fue decisivo para la versión definitiva del diseño. Hasta este momento, las páginas habían sido diagramadas a una sola columna. Los textos y gráficos estaban diseminados por toda la página y no se diferenciaba entre informaciones primarias y secundarias. Hubo mucha confusión por el tamaño de los diferentes tipos de caracteres. Para los cinco grados se estaban utilizando 9 tipos de caracteres con 5 tipos de letras y 10 tamaños, lo que da, según los cálculos de Dinkler, 450 criterios ópticos de diferenciación (Publicaciones del P.EBI, Informe 47:2). Otro problema fue la sobrecarga semántica de las páginas que contenían demasiado texto. En el taller se adoptó la diagramación de las páginas en tres columnas como nuevo principio de diseño.

Además de confundir a los docentes y alumnos, la variedad anterior afectó también la calidad del concepto pedagógico. Por lo tanto, era indispensable unificar el carácter general de los libros. Se escogió el diálogo como forma de hacerlo. Esto significa que la cantidad de la información es menos importante que el proceso de transmisión dirigido hacia la aplicación práctica de la misma.

Con estos antecedentes, se pueden subrayar las siguientes características principales de la edición final de los textos escolares:

1. Se optó por un libro para cada grado con los textos de todas las materias o, por lo menos, con las más importantes del grado correspondiente. Para los maestros y alumnos, esto tiene la ventaja de un

número limitado de libros a transportar y aplicar. Además, este sistema favorece el tratamiento integrador de las diferentes materias. Finalmente, esta forma sigue la tradición del texto escolar utilizado en el Ecuador.

2. Las materias de ciencias sociales y ciencias naturales, anteriormente separadas, fueron unificadas en una nueva materia llamada “ciencia de la vida”. Esta unificación responde a la idea de las ciencias o materias integradas, aplicadas en la primera fase del proyecto en el 2.º grado. En las ediciones especiales el concepto no se tuvo en cuenta para el 3.º al 6.º grado pero se mantuvo para el 1.º y 2.º grados. En los dos primeros grados, los contenidos de las materias de ciencia de la vida se encuentran en los textos de lenguaje, sobre todo en el de quichua. La unificación de las ciencias sociales con las ciencias naturales desde el 3.º hasta 6.º grado recoge la propuesta curricular “Nuestra Vida” del P.EBI.
3. Por razones de financiamiento, sobre todo, se decidió que dos niños deben trabajar con un libro y que los libros deberían, en lo posible, durar varios años seguidos. Se trató de una decisión trascendental en la medida en que los niños y padres estaban acostumbrados a que cada niño reciba su ejemplar personal para utilizarlo también como material de lectura en la casa. Sin embargo, los libros sufren mucho con el transporte constante entre la escuela y la casa. A excepción del libro *Cushpi*, de introducción escolar que seguía saliendo como ejemplar independiente, este cambio implicaba también que los niños ya no podían escribir en los libros. Los ejercicios en forma de diálogo no debían suscitar el deseo de llenar las respuestas en el libro sino en el cuaderno.
4. Los libros tenían que reflejar la importancia especial de las lenguas en la EBI. Aunque las dos se apliquen en diferentes momentos, la idea es crear un equilibrio entre ellas. En los primeros grados se da prioridad al quichua y en los grados superiores crece la importancia del castellano. No obstante, los contenidos siempre se presentan en un solo idioma. Por principio, ningún tema es tratado en ambos idiomas y no existen traducciones.

3.2. Estructura externa

Frente a los esfuerzos de unificación de los criterios para el diseño de todos los textos escolares, todas las materias y todos los grados, hubo que tomar una serie de decisiones que se describirán a continuación.

3.2.1 *El concepto de la página: formato y diseño*

Según Marina Dinkler, el diseño original de los libros con páginas de una sola columna se opone al concepto pedagógico del aprendizaje activo porque presenta los contenidos en forma lineal. Con la sucesiva reducción del tamaño de las letras en los grados superiores, las líneas se vuelven demasiado largas. Para pasar de una línea a la siguiente, los niños tienen que buscar la continuación y eso dificulta la concentración en el texto (Informe 47:3).

Después de largas discusiones se optó por un diseño de las *páginas* en tres columnas. Esta característica permite estructurar los textos e ilustraciones en tres columnas y unirlos momentáneamente en dos columnas. Con esta subdivisión se alcanza una mejor comprensión de la lectura y se acostumbra al niño a futuras lecturas. En el mundo entero, los periódicos se basan en el principio de las columnas (generalmente 5 a 7 columnas en cada página) para permitir una lectura más simple y ágil. Sin embargo, no se pueden dar reglas exactas para la distribución de los textos, ilustraciones y espacios libres de cada página.

Otro principio importante es el de *la doble página tratada como unidad* (la doble página, tal como se abre). La doble página es una unidad en la medida en que el diseño de su contenido responde a una colocación armónica de los elementos individuales en las dos páginas. De esta manera, las dos páginas individuales entran en una relación complementaria. Por consiguiente, un contenido interrelacionado nunca debe comenzar en una página derecha para luego continuar en la página izquierda. Los contenidos deben ser calculados para caber en una doble página. Así, los niños reciben una impresión óptica de un mensaje unificado. Esto facilita la comprensión y evita que pierdan el contexto cuando voltean la página.

El formato de los libros se basó en cálculos sobre el aprovechamiento óptimo del papel. Igualmente se consideró la reducida superficie de la mayoría de pupitres y esta realidad favoreció, también, la decisión de un libro por cada dos alumnos.

Otra característica común son las *portadas*. En lo posible, se usaron las portadas anteriores de las ediciones experimentales para facilitar la identificación con las mismas y para diferenciar las materias. En la portada común de los diferentes libros se destacó el tema general de cada grado:

- Para el 1. grado, el niño en su transición del reino de la imaginación a una vida reglamentada;
- para el 2. grado, la familia;
- para el 3. grado, el grupo (es decir la unidad más pequeña de la comunidad);
- para el 4. grado, el imperio incáico;
- para el 5. grado, el continente latinoamericano y
- para el 6. grado, el ciclo vital de las comunidades indígenas.

3.2.2. La cantidad de páginas

Como ya se mencionó, el análisis de Marina Dinkler destacó la sobrecarga semántica de las ediciones experimentales que dificulta la comprensión de la lectura. Los diferentes textos eran bastante gruesos con un número variado de páginas. Por consiguiente, se decidió limitar la cantidad de los contenidos. En el cuadro 5 se presenta el número de páginas de las ediciones experimentales y de la edición final de 1992 por materias y grados.

Lo primero que hay que tomar en cuenta es que una página de la edición experimental no corresponde a una página de la edición total de 1992, en vista de que algunas estaban tan sobrecargadas que fácilmente hubieran podido distribuirse en varias páginas.

Cuadro 5: Números de páginas de los textos escolares según

Materias	Quichua		Castellano		Matemática		Ciencias de la Vida				Total
							C.C.N.N.		C.C.S.S.		
	1(x)	2(oo)	1(x)	2(oo)	1(x)	2(oo)	1(x)	2(oo)	1(x)	2(xx)	
Grado 1	200-101	78	47	46	124	64	186				
106											
2	283-189	78	111	88	97-62	62	228				
3	227-96	78	70	70	118-75	62	122-47	36	86-38	30	278
4	227-148	72	89	80	76	60	47	34	49	42	288
5	119	74	97	86	-	60	65	40	45	38	298
6	-	74	-	83	-	62		44		38	300
		452		452		370		154		148	1576

(x)= ediciones experimentales (xx)= edición de 1992

Globalmente, se puede constatar que la edición total de 1992 refleja la reducción sistemática del número de páginas en las diferentes materias. La reducción se decidió también en base al hecho de que muchas horas de clase no se dictan por la ausencia de los maestros y también de los niños y que fue muy difícil cumplir con el programa de los libros anteriores. Se pierden clases por muchas razones: hay fiestas nacionales y comunitarias que muchas veces requieren de preparativos intensivos; los niños tienen que participar en la producción (siembra y cosecha) o en las migraciones (a la Costa para la cosecha). Además, muchos maestros y maestras viven fuera de la comunidad en las ciudades y les resulta complicado trasladarse a diario a su escuela, mostrando la tendencia a realizar un máximo de actividades profesionales y administrativas (capacitación, trámites) en el lugar de su residencia.

El contenido se redujo, también, para que los maestros tengan mayores oportunidades de decidir sobre el contenido y la metodología de sus clases y para que restrinjan la transmisión mecánica de la materia. En los libros del P.EBI el número de páginas por materia y grado está limitado a 80. Este objetivo se cumplió a excepción de los libros de castellano del 2.,5. y 6.grado y el libro de ciencias de la vida del 6.grado. En los libros de matemática, el número de páginas quedó por debajo del límite establecido. Esto marca una gran diferencia con los libros utilizados a nivel nacional. En el cuadro 6 se compara el número de páginas de los libros del P.EBI con el libro “Abramos surcos” del proyecto del Banco Interameri-

cano de Desarrollo (BID), publicado casi al mismo tiempo. También se compara el libro de los salesianos, ampliamente difundido en las escuelas primarias del país. A propósito de los libros de “Abramos Surcos” hay que mencionar que el número total de 1673 páginas incluye una materia menos que las 1576 páginas de los libros del P.EBI que integra el quichua como materia de enseñanza.

Cuadro 6: Comparación de algunos textos escolares en el Ecuador (por número de páginas)

I	Castellano			Matemática			C.C.S.S.			C.C.N.N.			Quichua		Total		
	NY	AS	LNS	NY	AS	LNS	NY	AS	LNS	NY	AS	LNS	NY	AS	NY	AS	LNS
1	46	x)	112	64	x)	63	x	x)				56	76	186	160	231	
2	88	x)	93	62		125			41			31	78	228	184	290	
3	70		101	62		119			61	66		60	78	278	238	341	
4	80	77	157	60	91	115	98	163		76	77	67	72	288	346	502	
5	86	73	139	60	104	141	87	151		78	64	87	74	298	328	518	
6	82	76	235	62	100	91	113	101		82	96	57	74	300	385	484	
	482	(226)	837	370	(295)	654	(298)	517		302	(237)	358	452	1576	(1056)	2366	
		xxx			xxx			xxx				xxx					
	28,7	(21,4)	35,4	23,5	(28,0)	27,6	(28,2)	21,9		19,1	(22,4)	15,1	28,7	100	100	100	
							50,6				370					1673	

I= Grado

x) del 1. al 3. Grado los textos no pueden ser distribuidos según materias

xx) los textos de ciencias sociales y naturales, reunidos en un tomo, sólo existen para el 3. al 6. grado

xxx) sólo 4. al 6. grado

NY= Nucanchic Yachaicuna = Serie P.EBI

AS= Abramos Surcos= Serie del BID

LNS= Enciclopedia LNS (de los salesianos)

3.2.3 Tipos y tamaños de los caracteres

La decisión sobre las letras se basó en las recomendaciones de la UNESCO sobre el uso de diferentes tamaños según los grados, de acuerdo a la capacidad de lectura y comprensión de los niños. Para alcanzar una

legibilidad óptima, se escogió el carácter “Futura” en 4 tipos y 8 tamaños y se unificó el sinnúmero de caracteres utilizados en la edición experimental, lográndose homogeneidad en las diferentes materias. En el cuadro 7 se presenta el esquema de empleo de las fuentes según grados y uso para títulos, subtítulos o anotaciones.

Parece importante tomar una decisión acerca de las características externas, como el tamaño de las letras, antes de elaborar los contenidos. Los diferentes grupos de trabajo deben tomarlo en cuenta y evitar todo cambio para respetar la uniformidad. Las decisiones previas pueden también mejorar el intercambio de opiniones y la unidad del equipo. Este criterio de unificación no siempre carece de conflictos ya que a veces los contenidos necesitan más espacio de lo permitido por los criterios unificados. En las ediciones anteriores para ganar espacio, se había reducido simplemente el tamaño de las letras. Ahora había que adaptar el contenido al espacio disponible.

3.2.4 Texto e ilustraciones

“Un texto debe ser ilustrado y no decorado” (Marina Dinkler). Por consiguiente, el texto, las ilustraciones y el espacio libre conforman una unidad. La página de tres columnas ofrece muchas posibilidades de combinación.

En los libros del P.EBI se consideró que la ilustración realza el contenido. Aunque no existan datos precisos sobre el rol de las ilustraciones en el proceso de aprendizaje, se puede afirmar que, por principio, las ilustraciones motivan a los niños y despiertan su interés. Esto es aún más válido en las primeras clases de lectura.

En el contexto de la EBI, Chatry-Komarek subraya las siguientes funciones (Chatry-Komarek, Marie M., 1987: pp.145):

- La ilustración complementa el texto escrito. Motiva al niño a leer, a describir lo presentado, a compararlo con otras ilustraciones e incrementa su sensibilidad estética;

- Contribuye a la concientización del niño porque lo confronta con aspectos y valores de su cultura, despierta su conciencia sobre el entorno a la vez que abre la posibilidad de que el niño se identifique con él, lo relativice o inclusive se distancie intelectualmente;
- Es un instrumento eficaz para el tratamiento integral de los diferentes contenidos de la lengua, la matemática y la ciencia de la vida;
- Sirve para animar el diálogo con el maestro o la maestra porque complementa el texto escrito y promueve la discusión.

Las ilustraciones pueden ser dibujos, fotos o alguna combinación. En el P.EBI se discutió por mucho tiempo el uso de fotos. Finalmente, se optó por los dibujos por razones de tiempo y costos, más que por consideraciones fundamentales. Los argumentos decisivos fueron los costos de impresión y reproducción y la falta de tiempo para producir fotos apropiadas.

Tanto la foto como el dibujo tienen un significado específico. Su uso no sólo depende de las posibilidades de financiamiento sino también de la intención didáctica. Cuando se quiere lograr una representación exacta de la naturaleza, la foto es el medio más apropiado. “La foto tiene un impacto decisivo sobre el lector porque muestra, prueba y convence. Cuando una persona se enfrenta con algo desconocido, el acontecimiento o la actividad mostrada en la foto permite una identificación inmediata.” Sin embargo, las personas que quieren lograr una comprensión más profunda de la realidad, pueden preferir el dibujo: “El dibujo permite presentar un mayor número de elementos claramente diferenciados. Favorece la comprensión visual porque resalta detalles importantes. A diferencia de la foto, ayuda a concentrarse en la diferenciación de los diversos elementos” (Chatry-Komarek, Marie M., 1987:150/151). La foto, sobre todo la de color, desvía la atención del observador de los diferentes elementos.

A excepción del aspecto técnico-financiero, hay que indicar que no es fácil tomar buenas fotografías. La foto debe presentar la situación o los objetos que uno desea mostrar. En muchos casos el montaje puede ser útil para presentar el objeto deseado. Especialmente en los grados superiores,

se pueden utilizar buenas fotos para representar hechos geográficos e históricos y eventos naturales.

La calidad de los dibujos depende de la disponibilidad de buenos dibujantes. En el caso del P.EBI hubo varios dibujantes con diferentes enfoques y técnicas de trabajo. De esta manera se lograron interpretaciones variadas que los niños pueden diferenciar y comparar con sus propias experiencias. En general todos coincidieron en que los dibujos deberían ser lo más realistas posibles. Todos los dibujantes, a excepción de los ilustradores de los libros de castellano, fueron indígenas y este hecho, por sí solo, contribuyó esencialmente a que se exprese la cultura de los indígenas en los libros del P.EBI. Por otro lado, los dibujantes no siempre lograron plasmar las aspiraciones pedagógicas del P.EBI. Hubo diferencias de calidad y, en general, un nivel relativamente bajo.

3.2.5 El uso del color

¿Un niño aprende más a través de ilustraciones multicolores que monocromáticas? ¿Los libros multicolores tienen un valor pedagógico más alto que los monocromáticos? Son preguntas difíciles, sobre todo si no existen investigaciones sobre el efecto de las ilustraciones a color en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es muy probable que las ilustraciones a color atraigan mucho a los niños. Pero ¿equivale esta atracción a una mayor motivación o un mayor éxito en el aprendizaje?

Como en las fotos, los niños y a veces también los adultos pueden dejarse atrapar por la supuesta credibilidad o veracidad de las ilustraciones a color y no fijarse tanto en el objeto representado. Por otro lado, los colores amplían las posibilidades de ilustración. Pero un diseño con colores discretos puede dar un efecto especial para crear un equilibrio entre el texto y la ilustración.

Más allá de estos argumentos existen factores no-pedagógicos que pueden determinar el uso o no de colores. Hay que tomar en cuenta que se requiere de buen papel y una buena separación de colores y que esto incrementa los costos. Como compromiso existe el uso de dos colores con sus combinaciones subsiguientes.

Otro elemento importante es el prestigio. El contenido estético de un libro depende del grado de coloración. En la mayoría de los textos escolares del mundo, especialmente en los países desarrollados, se usa mucho el color, tanto en las ilustraciones como en las fotos y el diseño general del libro. De esta manera, el color incrementa el prestigio de un libro y de sus contenidos (Chatry-Komarek, Marie M., 1987: 159).

Este argumento del prestigio del color entró también en la discusión entre el P.EBI y la DINEIB sobre la impresión de los libros del P.E-BI, mezclando los factores pedagógicos con los otros elementos. Un argumento fue la serie de textos escolares a cuatro colores publicados para el país entero y para las escuelas rurales en el marco del proyecto del BID. Se decía entonces que la difusión de libros a dos colores entre la población indígena sería considerada como una discriminación hacia este grupo poblacional.

El P.EBI imprimió sus libros en dos colores y tuvo los argumentos pedagógicos para defender esta decisión. Sin embargo, aceptó que las futuras ediciones puedan tener cuatro colores.

3.3 Aspectos metodológicos

Como ya se mencionó, los textos escolares son muy importantes para los niños y padres de familia especialmente en las escuelas rurales. Son prácticamente el único material de aprendizaje y enseñanza a disposición de los alumnos y maestros. En las regiones donde aún no ha llegado la televisión y donde es prácticamente imposible acceder a medios impresos, el texto escolar es la única fuente de conocimientos (modernos). En el concepto del P.EBI, el texto escolar debe fortalecer el desarrollo del niño con respecto a su responsabilidad social individual y estimularlo en su aprendizaje autónomo. También debería facilitar el trabajo del personal docente. Para ello, los contenidos deben estar directamente relacionados con los problemas y las situaciones de la vida cotidiana de los niños.

En la edición experimental, varios contenidos guardaron aún relación con los textos escolares del sistema español. Por otro lado, muchas ilustraciones reforzaban la identidad cultural de los indígenas. Algunos

textos hablan de su situación social (más a nivel de la familia que de la comunidad) y sobre cómo progresar en el futuro. En su resumen, los evaluadores (del CEPP) de la edición experimental constatan que, a pesar de los elementos provenientes del sistema anterior, los textos son, en su globalidad, materiales alternativos para la educación de niños de habla quichua. (Publicaciones del P.EBI, Textos de Difusión 36:113).

Según la evaluación del CEPP, la dificultad principal del maestro en el uso del texto se debió a la falta de una formación apropiada en el sistema EBI, al desconocimiento de la terminología utilizada, a algunas dificultades de lectura y al gran número de temas. Los niños tuvieron grandes dificultades en la lectura y la comprensión de lo leído en ambos idiomas. Esta información es corroborada por el análisis de Marina Dinkler referente al diseño gráfico de los textos y concretamente a la sobrecarga semántica (Textos de Difusión, 36:116).

¿Qué resoluciones se adoptaron en base a esta y a otras evaluaciones realizadas con los textos escolares de las diferentes materias y grados? A continuación, describiremos la estructura final de los textos en lo que se refiere a los contenidos y el material tratado, el diseño gráfico y el fondo sociocultural o intercultural.

3.3.1 Contenidos y estructura temática

3.3.1.1 El quichua como lengua materna

En el cuadro/7 se muestran, nuevamente, los cambios en los números de páginas y unidades realizados entre la última edición experimental y la edición definitiva de 1992. Llama la atención que, de un grado a otro hay gran variedad de números de página en las ediciones especiales, mientras que existe una relativa homogeneidad en la edición de 1992. Sólo el texto del 4.º grado tiene un número de páginas ligeramente más bajo. El número de unidades en los diferentes grados se reduce continuamente desde el 1 al 6.º grado.

Cuadro 7: Estructura de los textos de quichua según el número de páginas y unidades

Edición	Edición 1991		Edición 1992	
	Grado	Nº. de pág	Unidades	Nº. de pág.
1	101	20	76	21
2	169	20	78	16
3	96	12	78	13
4	118	12	72	13
5	119	12	74	11
6	-	-	74	11

Los textos del 1. y 2. grado de la edición de 1992 se concentran en la enseñanza del alfabeto, sus letras individuales, su composición y significado en frases sencillas y lecturas cortas. En el 1. grado se da prioridad a los objetos y situaciones del entorno natural y social inmediato del niño (por ejemplo la familia en la casa y el campo). En el 2. grado, a partir de la lección no.8, este mundo inmediato se abre en lo social y en lo temporal a ámbitos más alejados, aunque se mantiene principalmente en la cultura indígena.

Para la lecto-escritura se aplica una metodología combinada entre el viejo método sintético y el método global más reciente con amplio uso de las sílabas. Es una forma relativamente tradicional que recurre a los procedimientos anteriores, fuertemente basados en los elementos silábicos. Aunque la resistencia de los colaboradores del proyecto y de los maestros y maestras haya impedido la aplicación de un método de lecto-escritura más moderno, la versión combinada ofrece la posibilidad de tomar en cuenta las diferentes formas de aprendizaje de cada niño.

Las tres vocales del quichua y sus modificaciones, así como las diferentes consonantes son introducidas con una palabra o una frase básica. Siguen elementos individuales de palabras, ejercicios con sílabas y vocabulario complementario, acompañado de ilustraciones. En general se insiste en el uso de letras ya conocidas. A partir de la lección 13, se introducen textos de lectura, generalmente cuentos. Recién en la lección 20 se uti-

lizan todas las letras. En el caso de que el programa haya sido tratado sin demora, la lección 21 ofrece lecturas adicionales para profundizar la capacidad de lectura.

En el 2. grado se introducen las mayúsculas, en frases relacionadas y ejercicios de palabras y frases adicionales. A partir de la lección 8 se tratan temas concretos con el fin de fortalecer la capacidad de lectura. Se supone que los niños ya dominan el alfabeto y son capaces de leer cualquier texto. En los textos y contenidos se procura utilizar únicamente palabras conocidas por los niños aunque el vocabulario es ampliado gradualmente en los diferentes textos.

Los textos del 3. grado se refieren al ámbito de la familia y la comunidad. Se introducen los animales domésticos y plantas, el ciclo agrícola y las fiestas. Simultáneamente, el concepto del tiempo se amplía con el uso de verbos conjugados en el pretérito y el participio pasivo. En el 4. grado se profundizan los temas de salud y medicina, historia cultural (nuestros héroes) y la relación con la naturaleza (agua, constelaciones y animales).

A partir del 3. grado, las unidades están subdivididas en diferentes partes correspondientes a las capacidades lingüísticas. La unidad comienza con un texto introductorio (un cuento, un mito o un texto explicativo) sobre un tema histórico, una fiesta o la vida cotidiana. Luego siguen aspectos de la gramática (en quichua=*rimai yachai*), ejercicios de ortografía (*alli quillcai*), vocabulario (*shimicuna*) y textos literarios (*sumac rimai yachai*). Cada una de estas partes tiene una estructura interna flexible con sugerencias para el tratamiento del contenido: “aprendemos” (*yachachus-hun*), “actividades especiales” (*rurai*), “recordamos” (*yuyarisunchic*) y “vocabulario nuevo” (*mushuc shimicuna*). Para la gramática se emplean pequeños diálogos y textos explicativos sobre la base de escenas de la vida cotidiana. Poemas, leyendas y cuentos introducen a los niños a los diferentes estilos literarios.

En el 5. grado, se refuerzan los conocimientos sobre la naturaleza (la tierra, el agua, la vegetación, los animales) y la relación con el propio cuerpo. A nivel social, se da prioridad a la organización de la comunidad,

la cultura y lengua, incluyendo la interculturalidad y los problemas migratorios. Aquí también se ofrecen textos literarios complementarios porque quedaba espacio suficiente.

En el 6.º grado, el tema es el hombre en su relación con la naturaleza e historia. Las fiestas, la protección de la naturaleza, la alimentación, la organización de los indígenas y nuevamente la interculturalidad. Este libro termina, también, con una parte literaria adicional que incluye, entre otros, un cuento quichua sobre la Madre Luna y una traducción al quichua del poema “Canto General” de Pablo Neruda. El objetivo de esta unidad consiste en introducir a los estudiantes a textos quichua más largos.

Para la elaboración de los textos de quichua se utilizaron los siguientes principios:

- El texto introduce al niño en el uso de la lengua en todo su potencial como instrumento de comunicación;
- se basa en la observación de la realidad cotidiana;
- apoya la curiosidad y creatividad de los niños;
- fomenta el aprendizaje de la gramática a través del uso correcto y concreto de la lengua y no a través de la memorización de determinadas reglas.

(Publicaciones del P.EBI, Serie Pedagogía y Didáctica, IX:128/134).

Sin embargo, no debemos omitir que los textos quichua no permiten aún alcanzar todos los objetivos de una buena enseñanza de la lengua materna. Por ejemplo, todavía no se ha analizado hasta qué punto los niños conocen el vocabulario utilizado. Según las investigaciones de Mercedes Cotacachi, dedicadas especialmente a este punto de las evaluaciones de los textos mencionados, los niños del 5.º grado no entienden todo lo que leen (Publicaciones del P.EBI, Textos de Difusión, 36:117). Esto podría indicar que el vocabulario utilizado no corresponde suficientemente al vocabulario de los niños. Aunque se haya logrado una reducción considerable de la sobrecarga semántica de las anteriores ediciones experimen-

tales, algunas páginas de los nuevos textos están muy llenas. De todas maneras, parece necesario realizar nuevas investigaciones para determinar con mayor exactitud el vocabulario de los niños y las diferencias regionales.

Otro problema sin resolver es la coincidencia de algunos textos del quichua con los de otras materias, especialmente de las ciencias de la vida. Con los textos quichua se quiere ejercitar la lectura y transmitir conocimientos generales, en las otras materias se da prioridad a la transmisión y al dominio de los contenidos.

3.3.1.2 El castellano como segunda lengua

Para comenzar, se presenta una comparación de la cantidad de páginas y unidades de los textos de castellano entre la edición experimental y la edición definitiva. Al igual que en las otras materias, los cambios se reflejan en la reducción y unificación del número de páginas y unidades, sin que se haya logrado la meta en todos los casos. Tanto a nivel de la cantidad de páginas como de unidades, existen grandes diferencias entre los diferentes grados. Para el 1.º grado se debe tomar en cuenta que el castellano se enseña recién a partir del 2.º trimestre y que la enseñanza es sobre todo oral hasta la alfabetización completa en quichua.

Cuadro 8: Estructura de los libros de castellano según el número de página y de unidades

Edición	Edición 1991		Edición 1992	
	Grado	Nº. de pág	Unidades	Nº. de pág.
1	47	12	46	11
2	111	22	88	15
3	70	7	70	9
4	89	7	80	8
5	97	12	86	12
6	-	-	82	11

En el 1.º grado se desarrolla la capacidad de pronunciación y comprensión a través de actividades en las cuales los niños deben escuchar, pronunciar y participar en conversaciones sencillas. La temática incluye la casa, el campo y la escuela, es decir el entorno inmediato del niño con los personajes principales (miembros de la familia, otros niños y maestros/as). En la 11. y última lección se presentan los primeros textos de lectura y frases para la introducción a la lectura. A excepción de las dos vocales *e* y *o*, inexistentes en el quichua, se trata de evitar las letras aún no introducidas en la enseñanza del quichua. Donde su uso es inevitable, se trabaja con ilustraciones.

En el 2.º grado se refuerzan los conocimientos del alfabeto en el castellano y su aplicación en la pronunciación y en conversaciones sencillas. Al respecto se introducen con una metodología adecuada las letras que no existen en el alfabeto quichua. Una vez conocido el alfabeto, se insiste más en la lectura, diferenciando claramente entre las diferentes funciones: presentación y pronunciación de los nuevos elementos y letras, lectura de un texto, comprensión del contenido, escuchar y conversar. Una estructura similar se mantiene en todos los textos a través de todos los grados. Sólo hay cambios en la complejidad e integración de otras capacidades lingüísticas como, por ejemplo, la expresión escrita. En algunos grados se prevén además elementos lúdicos (dados, palabras cruzadas o canciones) para romper en algo la sistemática aplicada. El entorno se abre con la variedad de las escenas (el camino a la escuela, música y manualidades, animales y actividades agrícolas) pero se mantiene el mismo entorno con las mismas personas.

En el 3.º grado, se pasa de la familia a la comunidad. Se presentan eventos como la feria y otros encuentros con la ciudad. A partir de este grado se complementan las 4 capacidades lingüísticas básicas con el refuerzo de la expresión escrita. La estructura de cada unidad parte de una ilustración que introduce un tema, mostrando varias escenas conocidas para los niños, quines las describen y comparan con sus propias experiencias. Luego se eligen detalles o situaciones de estas escenas con el fin de reforzar las diferentes capacidades lingüísticas (oír, leer, comprender, pronunciar). Para la lectura y pronunciación se han elaborado textos específicos (descripción de situaciones, pequeños diálogos, poemas y cuentos).

En el 5. grado, los textos de lectura presentan situaciones de la vida cotidiana en diferentes lugares: en la calle, la feria, la ciudad, el pueblo, durante las vacaciones escolares. Se da un tratamiento amplio a la radio y los otros medios de comunicación como el periódico, el trato con las autoridades, la visita al médico y una reunión indígena sobre educación bilingüe. Tanto en el 5. como en el 6. grado se ofrece una pequeña obra de teatro para la aplicación práctica de las capacidades lingüísticas adquiridas y para el elemento lúdico.

En el 6. grado, los textos de lectura son más complejos. Se trata de textos adaptados de la prensa escrita, poemas, canciones, leyendas y cuentos. Los niños deben profundizar el uso correcto del idioma con la elaboración de textos propios. El libro trata sobre Guayaquil la gran ciudad de la Costa y la vida en la Costa y la Amazonía. Una unidad lleva a los niños a un colegio técnico, otra a diferentes talleres de reparación en la ciudad. La última unidad quiere profundizar la lectura gracias a un texto largo y un poema más exigente.

3.3.1.3 La matemática

El cuadro 9 representa las modificaciones en el número de páginas y de unidades entre los textos de las ediciones anteriores y la edición final de 1992. Mientras que la edición de 1992 mantiene casi el mismo número de páginas, existen grandes diferencias en las unidades, especialmente del 5. y 6. grado.

Cuadro 9: Estructura de los textos de matemática según número de páginas y unidades

Edición	Edición 1991		Edición 1992	
	Grado	Nº. de pág	Unidades	Nº. de pág.
1	124	11	64	13
2	62	8	62	14
3	75	13	62	12
4	76	12	60	15
5	-	-	60	18
6	-	-	62	8

El texto de matemática del 1.º grado tiene una particularidad. Luego de largas discusiones con los autores se decidió incluir instrucciones para los maestros en los textos escolares. Se optó por esta modalidad ante las dificultades del personal docente respecto a la didáctica de la matemática. Estas instrucciones se encuentran en la parte inferior de la página en un espacio aparte, claramente diferenciado del otro contenido. Esta modalidad rompe la uniformidad de los textos escolares diseñados para los alumnos y alumnas y quizás debería ser revisada en futuras ediciones.

En los textos de matemática se trabaja con un sistema práctico propio, basado en el *taptana*, desarrollado en el proyecto de la Universidad Católica del Ecuador (véase cap.1.2) y ligeramente adaptado por el P.EBI. El *taptana* es conocido como la calculadora de los indígenas. Es originario de la región del Cañar. El cronista José de Arriaga menciona el *taptana* como un instrumento lúdico para las operaciones de cálculo (Publicaciones del P.EBI, Serie Pedagogía y Didáctica, X:100). Con símbolos de diferentes tamaños, colores y formas, los usuarios pueden sumar, restar, multiplicar y realizar operaciones básicas de división. El *taptana*, desarrollado en base a modelos históricos, apoya el trabajo independiente de los niños y ayuda a superar las inseguridades en la realización de las operaciones básicas.

En el Ecuador se desarrollaron dos formas básicas de *taptanas*: el *taptana yupachic* (instrumento para contar) y el *taptana niquichic* (que indica el valor de los números) (para mayores detalles, véase el manual de uso: Publicaciones del P.EBI, Informe 46 y Serie Pedagógica y Didáctica X: pp.99-134).

Con la calculadora *yupachic* el niño debe aprender la secuencia de los números mediante la observación, el juego y la pronunciación. Varios niños pueden utilizar el aparato para hacer un juego de dados y ver quién llega primero al 100.

Existen dos versiones del *taptana niquichic*:

El *taptana niquichic* (1) indica el valor de las unidades, decenas, centenas. Para poder trabajar con el aparato, el niño debe conocer los números y saber distinguir diferentes colores. Las cantidades

respectivas se indican en tres filas verticales de nueve circuitos respectivamente. Cada fila vertical tiene su propio color y por lo tanto su propio valor; de esta manera, el niño puede identificar la posición gracias a un determinado color. Las unidades son verdes, las decenas azules y las centenas rojas. En vista de que los libros sólo se imprimieron en dos colores, los colores fueron reemplazados por una figura geométrica: círculos para las unidades, triángulos para las decenas y cuadrados para las centenas. Para los ejercicios prácticos en el taptana se pueden también utilizar objetos de la vida cotidiana de los niños, como por ejemplo granos de maíz, fréjoles o semillas de árboles (p.e. eucalipto).

El taptana niquichic (2) puede ser utilizado para operaciones más complicadas hasta el millón. También se puede trabajar con fracciones de una décima, una centésima etc. Por lo demás, este aparato funciona como el niquichic (1), con la diferencia de que se puede ampliar el número de las filas numéricas.

Otro instrumento basado en un modelo histórico es el llamado *taptana Cañar*. Ofrece la posibilidad de realizar operaciones aritméticas complicadas. Se basa en una piedra, encontrada en la región del Cañar, utilizada en tiempos preincaicos. Contiene dos elementos cuadráticos y tres filas de números. En principio, sirve para las cuatro operaciones, sin embargo, en las escuelas se emplea sobre todo para las sumas y restas y para operaciones sencillas de multiplicación y división.

Adicionalmente, se desarrolló otra variedad de taptana que no logró imponerse en la práctica. Se trata del *taptana chuncachic* (clasifica las decenas) que trabaja con diferentes símbolos para unidades, decenas, centenas y miles pero que no aporta grandes ventajas frente al niquichic mucho más sencillo. Además resulta bastante incómodo en el manejo.

Los textos de la matemática se orientan en la matemática tradicional. Se basan en las tablas de cálculo e incluyen algunos fundamentos de la teoría de conjuntos. La matemática tradicional no son problemáticas en la medida en que el sistema quichua de cálculo es decimal al igual que el de las culturas occidentales modernas y que sólo tiene 13 cifras con las

cuales se componen todos los demás números. Se trata de las cifras del 1 al 10, 100, 1.000 y 1'000.000.

Después de una introducción general a los elementos matemáticos básicos, el texto del 1.º grado trata los números del 1 al 100 en sumas y restas, introduce figuras geométricas sencillas, los billetes y monedas ecuatorianos hasta 50 sucres y algunas medidas tradicionales sencillas.

El texto del 2.º grado trata los números hasta 1.000 con la multiplicación, división hasta 10 e introduce las operaciones con fracciones. Amplía las figuras geométricas sencillas con las medidas tradicionales. Se sigue con los billetes hasta 1.000 sucres y se introduce la lectura de la hora. El texto del 3.º grado profundiza el manejo de los números hasta 1.000 (suma, resta), multiplica y divide con números de más de un dígito. Siguen las sumas y restas hasta 10.000, se profundizan las medidas y pesos tradicionales, se hacen operaciones con medidas y pesos modernos y ejercicios adicionales sobre el tiempo (minutos y segundos, meses). Esto tampoco ocasiona problemas ya que las medidas tradicionales se basan igualmente en el sistema decimal.

En el 4.º grado, se comienza con ejercicios de profundización antes de pasar a las operaciones hasta 1'000.000. Siguen los ejercicios con los cuadros de multiplicación, otros aspectos avanzados de la teoría de conjuntos y la ampliación de la multiplicación y división. Se pasa a las operaciones con fracciones aplicadas a medidas de longitud y pesos. Luego se sigue con las superficies, máquinas motrices sencillas, otras figuras geométricas y el manejo del dinero.

En el 5.º y 6.º grado se prioriza la aplicación práctica de las operaciones matemáticas y aritméticas en la vida cotidiana. Aparte de las operaciones con fracciones heterogéneas, se da mucha importancia a la regla de tres, los porcentajes, cálculos geométricos sencillos, cálculo de superficies, longitudes y volúmenes, el manejo del dinero incluyendo transacciones financieras sencillas como facturas y recibos, potencias y raíces cuadradas simples. En el 6.º grado se transmiten conocimientos básicos de contabilidad (ingresos y egresos) a través de juegos de simulacro sobre cooperativas. Hubo muchas discusiones sobre la necesidad de trabajar con

porcentajes y la raíz cuadrada. El argumento decisivo fue que estos conocimientos son exigidos posteriormente en el colegio.

3.3.1.4 Ciencia de la vida

En la edición final se presenta un sólo libro que incluye las ciencias naturales y las ciencias sociales, separadas en las ediciones experimentales. La unificación respondió a varios motivos. Por un lado coincide con la propuesta curricular del P.EBI que propone la reducción del número de materias existentes en el sistema escolar tradicional y la reducción de los contenidos y del volumen de los libros. Pero se quiso también dar un paso para integrar las dos materias. Sin embargo, esto no se logró y se sigue con la división anterior en forma añadida, aunque se redujo el número de contenidos y se escogió un nombre común. Por lo menos se pudieron evitar algunas repeticiones presentes en los textos originales.

En el cuadro 10 se resumen las modificaciones del número de páginas y unidades. Se observa un incremento constante de páginas del 3. al 6. grado y una variación a nivel de las unidades. Aparece, sin embargo, un buen equilibrio en el número de páginas y unidades de las ciencias naturales (154 páginas y 20 unidades) y las ciencias sociales (148 páginas y 19 unidades).

Cuadro 10: Estructura de los textos de ciencia de la vida según número de páginas y unidades

Grado	Materia	Edición 1991		Edición 1992		Total	
		No. de pág.	Unidades	No. de pág.	Unidades	No. pág.	Unidades
3	CC.N.N.	47	4	36	4		
	CC.S.S.	38	6	30	6	66	10
4	CC.N.N.	47	4	34	4		
	CC.S.S.	49	4	42	4	76	8
5	CC.N.N.	65	6	40	6		
	CC.S.S.	45	3	38	3	78	9
6	CC.N.N.	-	-	44	6		
	CC.S.S.	-	-	38	6	82	12
						302	39

En las ciencias naturales, cada lección comienza con un tema central introducido con un texto o una imagen. Sigue el resumen de las ideas centrales en un párrafo llamado “recordemos” (yuyarisunchic), un resumen de la terminología (mushuc shimicuna) y una parte de ejercicios (rurasunchic). Los contenidos de las ciencias naturales del 3. al 6. grado tienen una estructura homogénea dividida en los siguientes capítulos: “recursos naturales”, “tecnología andina”, “el cuerpo humano” y “solución de problemas”. Cada uno contiene diferentes temas y varía de año en año con respecto a las prioridades y la complejidad.

Según el objetivo de la lección los contenidos son transmitidos a través de textos generales, textos literarios, cuentos, canciones, experimentos, recetas, la descripción de problemas cotidianos y soluciones prácticas y juegos. En la parte de los textos se explica el contenido del tema central, por ejemplo el cuerpo humano, la importancia de las vitaminas, las plantas y sus funciones. El tema se explica con la ayuda del experimento. Para poder realizar los experimentos, hay que reunir materiales y herramientas. Los experimentos son descritos detalladamente y acompañados de preguntas. Los cuentos y las canciones apoyan y explican el contenido del tema. Con este método se establece un enlace consciente con el gran repertorio de la tradición oral para diferentes fines pedagógicos. En las historias y textos literarios se presentan recomendaciones para la solución de problemas, por ejemplo de salud, o se dan explicaciones en una forma menos convencional. Las recetas de cocina cumplen una función especial en este contexto. No sólo sirven para transmitir las experiencias prácticas de las diferentes comunidades sino que ofrecen incentivos concretos para la solución de algunos problemas nutricionales.

Los contenidos de las ciencias naturales parten de las experiencias cotidianas de los niños indígenas en el manejo de su entorno natural. No pretenden acumular datos sino transmitir conocimientos sobre los recursos y posibilidades que ofrece la naturaleza al ser humano, con el fin de que se empleen estos conocimientos para la conservación, el uso racional de los recursos, el desarrollo de la naturaleza y para el cuidado de la salud individual y general. La salud personal y general es la expresión de una relación equilibrada entre el ser humano y la naturaleza. Las perturbacio-

nes no sólo se expresan en las enfermedades sino también en los déficits nutricionales generales o fenómenos como la erosión de los suelos. Estas perturbaciones deben ser reconocidas como tales a fin de poder elaborar sus posibles soluciones. Esto no se puede lograr únicamente con los niños sino en estrecha colaboración con los padres y todos los miembros de la comunidad.

Los contenidos del 3.º grado tratan el ambiente natural, el suelo, las plantas, el aire y el agua, su contaminación y filtración y la erosión de los suelos. Se introducen temas que enfocan los órganos del cuerpo humano y sus funciones. Parte de estos temas se profundizan en el 4.º grado donde los temas nuevos son la conservación de los alimentos y, en el tema del cuerpo humano, el aparato digestivo. En la solución de problemas se da prioridad a los problemas de higiene y salud.

En el 5.º grado se investigan algunas plantas, en el cuerpo humano se habla de la respiración y del metabolismo. Adicionalmente se introducen términos físicos sencillos (máquinas simples, energía solar y minerales). En el 6.º grado se tratan otras plantas y animales; se habla de la reproducción y los órganos genitales, los huesos, el sistema nervioso y las vitaminas. Finalmente, se llega a la electricidad, el petróleo, los términos básicos de la geografía y cosmovisión indígena.

Los textos de las ciencias sociales están igualmente compuestos por lecturas sobre temas específicos. Hay textos básicos, literarios, historias, mitos y leyendas. En los textos básicos se presentan eventos importantes de la historia indígena, especialmente del Ecuador, pero también temas sobre los paisajes naturales, los organismos estatales y los diferentes continentes. En los textos literarios se presentan historias inventadas, diseñadas para reforzar el conocimiento. En una historia ficticia del 5.º grado, por ejemplo, se describe el viaje de un adolescente de la comunidad de Cachi a Nueva York. En el encuentro con diferentes países y sus costumbres, aspectos de su historia y su situación actual se comparan las diferentes condiciones, se sistematizan las experiencias, ideas y opiniones y se ofrece una visión más concreta y comprensible de las mismas.

Otras historias ilustradas tienen la misma función. Un ejemplo es el tema del abuso o engaño en las transacciones comerciales en las cuales están involucrados los indígenas. En general se trabaja mucho con leyendas, mitos y cuentos a través de los cuales se expresan las formas de vida individuales y sociales al igual que las experiencias y valores colectivos de la cultura andina. También conllevan mensajes concretos que exigen el cumplimiento de las obligaciones de la vida. Sin embargo, en la tradición oral existen diversas versiones en los pueblos, grupos o regiones. Los ejemplos se escogieron más o menos al azar ya que el criterio de la originalidad no es tan importante. El ejemplo presentado en el texto puede ser comparado con las versiones conocidas por los niños. Con este método se pueden percibir las diferencias y buscar las explicaciones de su origen. Así se relativiza también la supuesta autenticidad de la versión reproducida, lo que permite reconocerla como parte del patrimonio cultural.

Los textos del 3.º grado se concentran en el entorno local, los héroes indígenas locales y presentan una primera aproximación al problema de la convivencia multicultural en la historia ecuatoriana a través del ejemplo de la migración. En el 4.º grado se enseña el Ecuador como país, sus regiones y pueblos y su relación con el Tahuantinsuyo, el Imperio Inca. En el 5.º grado se trata el continente latinoamericano y la historia ecuatoriana, sobre todo desde la perspectiva de la población indígena y de su opresión. En el 6.º grado se dan breves resúmenes de los otros continentes del mundo y se habla de la situación política y social actual de los indígenas en el Ecuador, con énfasis en sus organizaciones. Un último capítulo se refiere a los derechos humanos, incluyendo los derechos de los niños y los de los pueblos indígenas.

3.4 Diseño gráfico: las ilustraciones en las diferentes asignaturas

Anteriormente ya se discutió la función general de las ilustraciones y su tratamiento global en los textos escolares. A continuación queremos describir con mayor detalle su tratamiento en las diferentes asignaturas.

3.4.1 En quichua

Para facilitar la comprensión, en todos los textos de los libros de quichua, las ilustraciones están estrechamente relacionadas con el contenido de los temas tratados. Las ilustraciones tratan de reflejar escenas de la vida cotidiana y su estilo es un poco repetitivo. Casi todas las personas representadas son adultos y prácticamente no hay niños protagonistas. En general, las ilustraciones son más bien estáticas, no transmiten muchas acciones dinámicas.

Para ilustrar el pasado, se usan primordialmente estructuras arquitectónicas, por ejemplo las pirámides preincaicas de Chochasquí y la vestimenta de la persona representada, concretamente en el encuentro entre Atahualpa y Francisco Pizarro (2.º grado). A pesar de la discusión sobre la idoneidad de temas históricos para niños de esta edad, la representación de personas o cosas concretas es por lo menos un intento para facilitar la comprensión de la gran brecha cronológica.

En general, las ilustraciones fomentan la comprensión de los textos hasta el libro del 6.º grado. Hay pocas ilustraciones que quieren transmitir algo que el niño no conoce. Por más correcto que sea partir de las condiciones de vida y las experiencias concretas de los niños, las ilustraciones se mantienen en los límites estrechos de la comunidad en cuestión. En este sentido, el diseño gráfico escogido no incentiva la imaginación o la curiosidad por lo nuevo y desconocido y no ayuda a superar estos límites.

3.4.2 En castellano

A diferencia de las ilustraciones gráficas de los textos de quichua, los niños de los textos de castellano son protagonistas de muchas acciones y situaciones. Con ello, las ilustraciones realzan la intención de que se trata de libros para niños. Además hay otro aspecto que ya se vislumbra en los textos de quichua, pero que recibe un tratamiento más amplio en los libros de castellano. Se trata de que los niños deberían trabajar independientemente, ya sea solos o en grupo, a partir de la ilustración gráfica y la orientación correspondiente.

Las ilustraciones de los textos de castellano están más claramente diferenciadas según el grado o el objetivo correspondiente de la lección. Al comienzo se utilizan tamaños y formas diferentes. En los primeros grados, especialmente en el primero, hay dibujos que cubren una página entera. Las escenas son sencillas y contienen pocos elementos. Los dibujos más pequeños de los primeros grados sólo presentan un objeto a la vez. Al igual que en el quichua, el aprendizaje del vocabulario se facilita combinando el objeto presentado y la palabra que el niño escucha y aprende. También en los grados superiores hay ilustraciones de toda una página que introducen el tema principal de la unidad en cuestión. Sin embargo, estas ilustraciones se vuelven cada vez más complejas tanto con respecto al creciente número de detalles como también al grado de abstracción. Este se refiere por ejemplo a las escenas que reflejan una realidad ajena, como en el caso concreto de los museos y exposiciones, tratados en la unidad 9 del 6. grado.

En una serie de ejercicios del 3. grado, se presentan dibujos de conversaciones para que los niños puedan sentirse partícipes de los diálogos. Esta forma se escogió especialmente para los ejercicios gramaticales.

En los textos del 5. y 6. grado, las lecturas se alargan y las ilustraciones pasan a un segundo lugar. Ya no tienen que apoyar la comprensión de los textos porque se considera que los niños ya no necesitan este instrumento. En el libro del 6. grado hay textos de lectura sin ilustración alguna. Esto prepara al niño para futuras situaciones de lectura real donde los textos deben ser leídos y entendidos sin imágenes ilustrativas.

3.4.3 En matemática

En los primeros grados, las ilustraciones son más que nada una ayuda para la comprensión de los símbolos numéricos. Para entender el significado de los números, se establece una relación con objetos concretos. Además los niños de las ilustraciones juegan dos papeles: por un lado son los actores, por otro lado los intermediarios que explican o invitan a realizar una operación determinada. Cuando los niños miran estas ilustraciones deben sentirse visualmente integrados a las respectivas situaciones.

Generalmente, las ilustraciones de los textos de matemática representan también objetos y escenas del entorno inmediato de los niños. Un ejemplo muy adecuado es la visualización de las diferentes medidas (superficie, peso, volumen). Otros dibujos ayudan en la ejecución de las actividades o la comprensión de los términos, por ejemplo de las figuras geométricas.

3.4.4 En ciencia de la vida

En las partes dedicadas a las *ciencias naturales*, las ilustraciones cumplen esencialmente con tres funciones:

- Complementan y refuerzan la idea del texto. Esto se observa especialmente en el dibujo introductorio de cada unidad. Los niños deben observar, describir y comentar lo observado. El resto del tema se trabaja a partir de preguntas concretas sobre los antecedentes.
- Deben representar la idea central del texto de la manera más realista. Aquí, las ilustraciones cumplen un rol particularmente importante para la realización de las actividades prácticas, como por ejemplo la construcción de una letrina. Sirven igualmente para explicar determinados procesos naturales como la estructura de una célula. Hay que anotar, sin embargo, que debido a la calidad de los dibujantes disponibles, esta meta no siempre se alcanzó.
- Deben incentivar a los niños a conservar su medio ambiente y los recursos naturales y a beneficiarse de ellos en su forma tradicional. Para subrayar el esfuerzo común necesario, las ilustraciones correspondientes no sólo representan a niños, sino también a padres de familia, otros miembros de la comunidad, maestros y maestras, personal de salud. La necesaria colaboración de las diferentes generaciones (hijos, padres y abuelos) y de las diversas instituciones (comunidad, escuela, puesto de salud) se representa simbólicamente.

Las ilustraciones del componente *ciencias sociales* representan sobre todo el mundo de los adultos. En el libro del 4.º grado, los textos sobre

los paisajes naturales del Ecuador son acompañados de ilustraciones con características de estos paisajes. Simultáneamente, los niños son confrontados con la lectura de símbolos cartográficos. La época de transición entre los Incas y la Colonia española se ilustra con reproducciones de los dibujos de Guamán Poma de Ayala, quien en su crónica de comienzos del siglo XVII, describió la organización de la sociedad incaica antes de la conquista española y el profundo cambio posterior.

El tema de las ilustraciones gráficas puede ser resumido de la siguiente manera:

1. Se puede mejorar mucho el nivel de las ilustraciones. Habría que optimizar la correspondencia entre los textos y las ilustraciones. Esto no sólo se refiere al mejoramiento técnico de los dibujos o de su calidad, sino también a la concordancia entre el texto y su ilustración.
2. Si se trabajaría a todo color, se presentarían nuevos problemas técnicos en vista de que las ilustraciones deben también corresponder en su color. Inclusive en la impresión a dos colores, surgieron muchos problemas con la separación de colores.

3.5. El uso de las lenguas en las diferentes asignaturas

Toda lengua puede ser lengua de comunicación y objeto de enseñanza. El P.EBI basó su concepto en que el quichua es la lengua materna de los niños y el castellano el segundo idioma para la gran mayoría, independientemente de los diferentes grados de bilingüismo existentes en la sociedad y también en los niños.

El castellano es el idioma oficial del Ecuador y goza del prestigio correspondiente. Hasta la introducción de la EBI, el quichua no figuraba en el sistema educativo. Los pocos esfuerzos que se hicieron para introducirlo, aunque sea como materia de enseñanza, no tuvieron mucho efecto. Todas las acciones oficiales, todos los contactos de los indígenas con el mundo exterior se desarrollan en castellano. Parece que sólo el conocimiento del castellano tiene validez en la sociedad.

Pedagógicamente está comprobado que la alfabetización debería realizarse en la lengua materna. ¿Cómo podría un niño aprender a leer y escribir en una lengua que no domina bien? Existen dos modelos para la primera enseñanza en la lengua materna y la integración posterior o simultánea de la segunda lengua: el modelo de transición a la lengua dominante y el modelo de mantenimiento de la lengua materna con el aprendizaje simultáneo del idioma dominante o segundo idioma. En el primer caso, la lengua materna es el medio de enseñanza en los primeros grados a la vez que se trata de reemplazarlo lo más pronto posible por el idioma dominante. En el segundo modelo, los dos idiomas, en nuestro caso el quichua y el castellano, reciben un trato igual en toda la enseñanza. El objetivo es el dominio apropiado de ambos cuando los niños terminan la escuela primaria. Las dos lenguas son a la vez lenguas de enseñanza y objetos de enseñanza, es decir como asignatura (von Gleich, Utta, 1989:68-69).

Cada lengua tiene su gramática, o sea, un conjunto de reglas que explica su funcionamiento o la interrelación de sus componentes. En el uso diario, estas reglas no siempre son conscientes, normalmente, se habla la lengua materna sin un conocimiento exacto de estas reglas. El ejercicio se da con el uso práctico. Para el aprendizaje de un segundo idioma, estas reglas revisten una importancia mucho mayor y deben ser identificadas y aprendidas. La metodología de la enseñanza debe tomar en cuenta este hecho. La lengua materna y la segunda lengua implican diferentes métodos de enseñanza.

En la EBI se otorga mucha importancia a la lengua y la educación lingüística. Tal como se explica a continuación, el proyecto trató de cumplir con este objetivo a través de las diferentes materias y de los textos.

3.5.1 En quichua

El P.EBI se basó en el principio de que la lengua es la expresión mediata de la cultura. Al analizar la lengua, se puede reconocer el pensamiento de un pueblo. En este sentido, el idioma es un instrumento importante para el desarrollo cognitivo del niño. Los niños expresan sus deseos,

emociones, experiencias, conocimientos y expectativas en su lengua. En la metodología del P.EBI, el aprendizaje de la lectura y escritura en la lengua materna no sólo es un instrumento para la adquisición de estas capacidades, sino un medio esencial para el desarrollo de las aptitudes cognitivas. (Publicaciones del P.EBI, Guías y Programas, 29:23). A partir de ello se desarrollan las capacidades de comunicación, se entiende el funcionamiento de las estructuras y normas de la lengua y se transmiten las formas de expresión oral en la cultura indígena, por ejemplo, en poemas y arte popular, mitos, leyendas e historias.

El aprendizaje de la lectura en el 1.º grado parte de objetos y situaciones del entorno natural y social del niño indígena. Se da mucha importancia a la presentación de un contexto claro que puede ser identificado por el niño. Sin embargo, no siempre resulta fácil aplicar este principio en la práctica. Puede haber páginas de textos cuya comprensión excede la capacidad de los niños.

También, en este contexto, hay que indicar la importancia de los mitos y cuentos. Las historias transmitidas por los padres y abuelos, no sólo enseñan al niño muchas situaciones del presente, sino también las del pasado, diferentes pero reconocibles. En esta medida juegan un rol importante en el proceso de socialización porque ayudan a formar la identidad propia. La tradición oral, como transmisora de conocimientos y valores de la cultura propia, es un factor importante que se refleja en la representación escrita de los contenidos en los textos escolares. La riqueza de la tradición oral se observa por ejemplo en la gran variedad de interpretaciones de un mismo mito. Existen diferencias regionales e inclusive interpretaciones diferentes de una familia a otra. Cuando el mito es presentado en forma escrita, esta variedad se pierde. La forma escrita no puede reflejar la gran riqueza lingüística pero puede y debe contribuir a un uso unificado de la lengua en el sentido de una mayor comprensión y semejanza regional.

Esto implica un sinnúmero de problemas lingüísticos. ¿Qué versión se debe escoger? ¿Hasta qué punto se la puede codificar? ¿Cómo se deben tratar las diferencias de dialecto? También hay que mencionar las dificul-

tades que se presentan por las diferencias religiosas. Diferentes grupos evangélicos insisten en que se utilice la versión de una traducción de la Biblia (la palabra de DIOS) y se oponen a toda escritura suprarregional diferente.

Los problemas enunciados sólo podrán solucionarse a largo plazo. Los textos de quichua quieren contribuir a ello con sus definiciones lingüísticas, muchas veces resultado de fuertes discusiones previas. Los textos se basan en la versión unificada del quichua escrito decidida por las organizaciones indígenas. Sin embargo, su aspiración de que se generalice esta versión unificada exige todavía mucho trabajo de convicción entre los diferentes grupos indígenas.

3.5.2 En castellano

Durante la elaboración de los textos de castellano como segundo idioma, se tomaron en cuenta tres puntos esenciales:

- El aspecto social del uso del castellano como instrumento de comunicación intercultural;
- el aspecto formativo, es decir la educación de individuos bilingües que manejen el castellano con la misma solvencia que su lengua materna;
- el carácter instrumental, en el uso del castellano como un medio para adquirir otros conocimientos o contenidos culturales.

Los contenidos del castellano como segunda lengua se refieren sobre todo a las experiencias de la vida cotidiana del niño indígena andino. En su contexto social y temporal, están clasificados según el principio: pasar de lo conocido a lo desconocido. En su entorno social, los niños se desarrollan en el seno de sus familias, en su escuela y comunidad, antes de ser llevados a partes más alejadas del mundo de sus vivencias.

Los contextos lingüísticos se entienden mejor en su entorno inmediato. También desde este punto de vista, la presencia característica de niños tiene su importancia en las acciones presentadas en los textos de castellano. Son los actores principales y se mueven en un ambiente que el niño puede imaginarse e identificar como parte de sus vivencias.

Con respecto al tiempo, se da prioridad al aquí y ahora por tratarse de una realidad más concreta para los niños que recién entran a la escuela. La noción del tiempo verbal es desarrollada poco a poco a través de conversaciones y, más tarde, a través de textos de lectura y ejercicios. Desde el 1.º grado hasta la 6.ª lección del 2.º grado los textos sólo emplean el presente. Gradualmente se introduce el pasado. Se da mucha importancia a la presentación de situaciones concretas para que el niño las compare con sus experiencias y situaciones actuales. Se aprende en base a ejercicios y no con esquemas. La sistematización es el resultado natural de los ejercicios prácticos.

A partir del 3.º grado se introducen otros tiempos verbales. Para el pasado se emplean los tiempos compuestos y sencillos y se introduce también el futuro. No se trabaja con la memorización de reglas sino con ejercicios prácticos. Sin embargo, no siempre es evidente lo que significa el aprendizaje en la segunda lengua y cómo se pueden transmitir los contextos gramaticales en forma didáctica. En una sociedad, tradicionalmente basada en la valoración de un sólo “idioma nacional”, no se conocen metodologías para el aprendizaje de un segundo idioma.

3.5.3 En matemática

En los textos de matemática se da especial importancia a la lengua materna para conservar los valores y conocimientos tradicionales de la cultura indígena. El castellano se emplea para la transmisión y adquisición de conocimientos más abstractos. De esta manera, se da prioridad al quichua para el aprendizaje de las cuatro operaciones fundamentales y al castellano para los procesos más complejos en los grados superiores. Tal como se observa en el cuadro 12, el castellano aparece recién en el 4.º grado. En el 5.º y 6.º grado ya ocupa el primer lugar. En total, dos tercios de los textos son en quichua y sólo un tercio en castellano.

Cuadro 11: Distribución de las lenguas en los textos de matemática

Grado	Número de páginas	Quichua	Castellano
1	(64)*	-	-
2	62	(61)	1
3	62	61	1
4	60	54	6
5	60	14	46
6	62	14	48
Total	306	204	102

* sin referencia lingüística

Con respecto a la matemática hay que anotar que la distribución entre quichua y castellano, comparado con las ciencias de la vida, favorece al quichua. Ante esta distribución habría que preguntarse si el castellano no está subrepresentado. El dominio de las operaciones fundamentales en castellano es muy importante en todos los contactos con el mundo exterior, por ejemplo en las ferias. Por otro lado, es también muy importante que los niños de lengua materna quichua puedan expresar contenidos culturales ajenos en su propia lengua.

3.5.4 En ciencia de la vida

Para la distribución del quichua y del castellano en los textos de ciencia de la vida, nos referimos al siguiente cuadro con los respectivos grados en las áreas de ciencias sociales y naturales.

Tabla 12: Distribución de las lenguas en los textos de ciencia de la vida

Grado	Ciencias Naturales			Ciencias Sociales			Total		
	pág	quichua	cast.	pág.	quichua	cast.	pág	quichua	cast.
3	36	26	10	30	24	6	66	50	16
4	34	17	17	42	31	11	76	48	28
5	40	14	26	38	17	21	78	31	47
6	44	15	29	38	21	17	82	36	46
Total	154	72	82	148	93	55	302	165	137

En la asignatura de ciencia de la vida, la lengua materna, el quichua, es el medio de comunicación y de transmisión de experiencias y conocimientos sociales y valores. En las ciencias naturales, la lengua materna es el instrumento de conservación de la tecnología andina, del uso de las plantas para la medicina y alimentación, de la conservación y del uso de los recursos naturales, del suelo, del agua y las plantas. En las ciencias sociales, la lengua materna es un instrumento de transmisión de la cultura quichua tradicional a través de mitos, creencias y leyendas del mundo indígena.

En las *ciencias naturales*, el porcentaje de textos en quichua comienza con dos tercios en el 3.º grado, pasa a exactamente 50% en el 4.º grado y termina con un tercio en el 5.º y 6.º grado, es decir que hay preponderancia del castellano.

Cuadro 13: Distribución de las lenguas según los temas de ciencias naturales de acuerdo a los grados

Grado	3		4		5		6	
	Q	C	Q	C	Q	C	Q	C
Recursos Natur.	13	3	8	2	2	10	4	5
Salud	2	3		9	5	1	4	4
Alimentación	1	1	6		2		1	3
Cuerpo Humano	4			3	2	5		4
Comercio		1						
fenómeno natur.	2			1	1			
Física				1	1		1	
Textiles						1		
Tradición oral	4	1	2	2		2		
Total	26	9	16	16	13	20	10	17
	35		32		33		27	

Q= Quichua C= Castellano Fuente: Elaboración propia

En relación a los temas, la situación cambia ligeramente. En el cuadro 14 se observa que de un total de 127 temas, 65 son tratados en quichua y 62 en castellano. En los grados superiores, el quichua predomina claramente en las áreas correspondientes a alimentación y recursos naturales y el castellano en los temas de salud y la descripción del cuerpo humano, un hecho que refleja el afán de crear un equilibrio entre los dos idiomas y, también, el deseo de no limitar el quichua a elementos de la cultura quichua ni tampoco el castellano a la cultura española o universal. Sólo hay dos excepciones en física (máquinas sencillas en el 5. libro y la luz eléctrica en el 6. libro). Como prueba del equilibrio se puede además indicar que la mitad de los once temas sobre tradiciones orales es tratada en quichua, la otra en castellano.

No existe la intención ni se puede constatar que los textos o sus contenidos pasen gradualmente del quichua al castellano. Al contrario, el modelo de mantenimiento de la lengua materna implica que cada idioma sea utilizado en forma instrumental, es decir para cualquier materia. Esto se observa por ejemplo en el tema “partes de las plantas”, tratado en quichua en el 3. grado y por segunda vez en castellano en el 5. grado. Sin em-

bargo, la versión más complicada (en el 5.º grado) es presentada en castellano.

En las *ciencias sociales*, hay una clara predominancia del quichua con dos tercios de los textos. En el 3.º grado corresponde al 80%, en el 5.º y 6.º grado al 50%. También en los temas predomina el quichua. De los 116 temas, resumidos en el cuadro 15, 73 (62.9%) corresponden al quichua y 43 (37.1%) al castellano. La gran mayoría de los temas históricos (23:5) y casi todos los temas indígenas (15:1) es tratada en quichua. En geografía (regiones naturales, símbolos geográficos, países y continentes, clima) y especialmente en la situación política social y actual del Ecuador sube la parte del castellano (18:25 y 10:3 respectivamente). Debido a la predominancia del quichua en los textos de ciencias sociales, los textos de ciencia de la vida llegan a tener un 54.6% de quichua.

Cuadro 14: Distribución de las lenguas según los temas de ciencias sociales de acuerdo a los grados

Tema	3		4		5		6	
	Q	C	Q	C	Q	C	Q	C
Historia Indígenas del Ecuador	3 2		9 6	4	10 1		1 6	1 1
La tierra, regiones naturales, países	3		9		1	15	12	3
Ecuador	1			6	2			4
Relaciones con los otros	3	6					1	
Tradición oral	3					1	1	1
Total 116	15 21	6	24 34	10	14 30	16	20 31	11

En un análisis más detallado podemos constatar que los temas históricos hasta la época de la colonización incluida diferencian claramente entre temas directamente relacionados con los indígenas y temas sobre la población o sociedad en su globalidad. Los primeros son tratados en quichua, los segundos en castellano. Hay un solo tema del 4.º grado que sale del esquema. En el 5.º grado 5 temas del período republicano, desde la lucha por la independencia y la época de Eloy Alfaro, son tratados en quichua.

En las ciencias sociales, la distribución de las lenguas parece seguir el siguiente esquema: temas tradicionales (relacionados con los indígenas)= quichua, temas no-tradicionales (relaciones con el exterior) = castellano. Esto podría llevarnos a la conclusión de que el quichua es usado de manera diglósica, es decir que se limita a su propia cultura a pesar de que el modelo apunta a su mantenimiento y al trato equitativo. El mayor uso del quichua en estos textos no contradice, sin embargo, el uso igualitario de los idiomas en el contexto intercultural. Cada idioma puede expresar cada contexto y de esta manera fortalecer la capacidad de expresión. Sin embargo, en vista de que esta opinión no se manifiesta tan claramente en los textos de las ciencias sociales, se lo debería tratar con mayor atención en las ediciones futuras.

En resumen se pueden mencionar tres aspectos sobre el uso de los idiomas:

1. Algunos de los aspectos mencionados sobre la relación entre textos e idioma no son muy claros o completos. La proporcionalidad del quichua frente al castellano podría ser más equilibrada. Especialmente en la matemática, el bajo porcentaje del castellano es notorio. Se respetó el principio de que en la EBI no se traduce y no se trabaja el mismo tema en ambos idiomas.
2. Un aspecto difícil es la aplicación apropiada de dos principios opuestos. El uno exige que los temas culturales se traten en el idioma correspondiente, el otro se refiere a la interculturalidad, es decir, al fortalecimiento de la capacidad de expresión de la lengua propia en una cultura y un entorno ajeno, y de modo inverso, la ca-

pacidad de transmitir la cultura propia a una persona ajena, utilizando el otro idioma.

3. Finalmente, no se puede asegurar si el objetivo del modelo de mantenimiento, basado en el dominio de ambos idiomas, es alcanzable con los medios presentados. Es verdad que hay experiencias positivas en otros ámbitos culturales y proyectos, pero en lo que se refiere al Ecuador, su validez debe aún ser comprobada mediante investigaciones detalladas. Los tests de rendimiento realizados hasta la fecha, no son prueba suficiente.

3.6. La interculturalidad en las asignaturas

En general, la interculturalidad es la esencia de un modelo pedagógico que responde a las condiciones sociales y culturales de una sociedad pluricultural. Sin embargo, el Ecuador está aún lejos de reconocerse, por lo menos en la práctica, como una sociedad pluricultural. Por esta razón, la interculturalidad se entiende más como un esfuerzo de los indígenas para conocer y defender su propia cultura y por dirigirse al otro para conocer y entenderle mejor y llegar a una convivencia positiva en esta sociedad dominada por la lengua y la cultura española.

En el fondo, la interculturalidad tiene por lo menos dos caras. Todos los grupos sociales, culturalmente distintos, se acercan el uno al otro y aprenden mutuamente de sus respectivas culturas con igualdad de derechos.

Por falta de una respuesta correspondiente del grupo lingüístico y culturalmente dominante, la interculturalidad en el Ecuador sigue siendo un asunto unilateral de los indígenas. En un primer momento, la interculturalidad les sirve como medio de defensa y conservación de su identidad, de sus derechos y modo de vida. Con pocas excepciones, nadie quiere limitarse a la cultura propia. Existe el deseo de comunicar con los otros, aprovechar sus buenas experiencias y permitir que se dé un proceso de transformación de la cultura propia.

¿Cómo se refleja esta situación en los textos escolares? Primero hay que constatar que sin duda los textos fueron elaborados bajo la res-

ponsabilidad de indígenas quichuahablantes para sus compatriotas de la Sierra ecuatoriana. Esta afirmación se aplica también a los textos de castellano, escritos por mestizos hispanohablantes. Los diversos contenidos dan respuestas diferentes para la superación de los conflictos entre los indígenas y los “otros”, siendo los “otros”, sobre todo, la población urbana mestiza. En este contexto, la interculturalidad se practica a través de la descripción del otro (en la lengua materna), la interacción entre indígenas y los otros (en castellano como segundo idioma), la apropiación de conceptos y prácticas de la otra cultura en la solución de problemas de la vida cotidiana (p.ej. en la matemática), la aplicación del conocimiento local y de la adaptación de otros elementos de conocimiento a las necesidades de las comunidades (en las ciencias naturales) y en la búsqueda de las razones de los conflictos sociales actuales, así como en un nuevo orden social basado en valores tradicionales andinos (en las ciencias sociales).

El concepto intercultural del P.EBI reconoce el conflicto al interior de la sociedad y presenta sus respuestas desde el punto de vista de los indígenas. Se trata de encontrar nuevas reglas para los conflictos sociales con el fin de resolverlos en forma sucesiva, tanto hacia adentro (referente a los múltiples efectos sobre las comunidades indígenas) como también hacia afuera (en relación con los mestizos). En este esfuerzo se observan, con bastante claridad, la presencia de un proceso de asimilación selectiva o integración de elementos culturales de la otra cultura al sistema cultural propio y una adaptación o acercamiento al sistema dominante.

Con este enfoque, el tratamiento de la interculturalidad en los textos abarca tres aspectos: la cultura y las experiencias propias, la otra cultura y las relaciones entre los conceptos propios y los de los otros.

3.6.1 En quichua

Con el quichua como lengua materna, los niños llegan a conocer los valores éticos/morales de la cultura quichua. Aquí, la interculturalidad puede ser entendida como la integración entre diferentes pueblos indígenas o la reflexión sobre sus diferentes valores y relaciones. También aquí, lo importante es la definición de la identidad propia a partir de la cual se entenderá lo otro.

La propia cultura quichua es, por lo tanto, el aspecto principal de esta materia. Sólo un número muy reducido de temas trata aspectos de otras culturas. En la cultura propia se habla, sobre todo, de temas ecológicos, la organización andina, cuestiones de salud, antecedentes históricos, la vida cotidiana y los fenómenos naturales. Todos los temas de salud se refieren a los conocimientos tradicionales para la curación de diferentes enfermedades.

En la categoría de los “otros” están los pueblos indígenas no-andinos y la población urbana. Se concede mucha importancia a los movimientos migratorios y la vida en la ciudad, presentada como causa de la pérdida de los valores propios. En esta polarización no se resalta un aspecto presente en otras materias donde se afirma que la ciudad se ha vuelto un factor determinante de las condiciones de vida cotidianas de los indígenas (por ejemplo por la radio, el correo, los medios de transporte) y que satisface determinadas necesidades básicas como electricidad y agua potable. Tampoco se resalta lo suficiente que hay que saber ciertas cosas (por ejemplo el manejo de documentos y autoridades) para poder moverse en la ciudad.

Como se mencionó anteriormente, los textos de quichua son ilustrados con dibujos de adultos dedicados, entre otros, al trabajo agrícola, doméstico y artesanal. Los adultos pueden ser ejemplos de un comportamiento apropiado porque representan la experiencia en las sociedades tradicionales. Por otro lado, entre mestizos y españoles, los adultos son considerados destructores de la naturaleza y del medio ambiente o provocadores de conflictos (p.e. guerras y batallas en los tiempos de la conquista o independencia). Este modo de presentación no fomenta precisamente el entendimiento mutuo.

3.6.2 En castellano

En los textos de castellano como segunda lengua, la comunicación entre todos los ecuatorianos es considerada como un proceso de aprendizaje que permite al individuo ganar experiencias gracias al avance desde un mundo sencillo y conocido hasta un mundo complejo y desconocido.

A través de este proceso, los niños adquieren nuevas experiencias, acceden a un mundo nuevo que, a su vez, abre otras perspectivas. De esta manera, los niños aprenden también a ubicarse en este mundo.

En repetidas ocasiones se presentan las costumbres y modales de los otros para poder compararlos con el mundo propio. Visitas a otras familias o la descripción de otros lugares ofrecen la posibilidad de ampliar las vivencias propias. En el encuentro con las múltiples cosas expuestas en la feria, el niño llega a conocer productos y artículos que no existen en su comunidad.

En una lección especial se presenta la multiplicidad lingüístico-cultural del Ecuador. Viajes imaginarios, apoyados por ilustraciones, diálogos, bosquejos o mapas promueven el conocimiento de lugares alejados. Un lugar recurrente es la ciudad. Se presentan los establecimientos no existentes en la comunidad, como estadios, museos, bibliotecas, parques. Su descripción es la base de diálogos ficticios y ejercicios de conversación que permiten enlazar estas informaciones nuevas con las experiencias propias concretas. Con ello se afirma lo conocido a la vez que se introduce lo problemático.

Contrariamente a los libros de quichua, el mundo de las experiencias propias se presenta a través de niños y jóvenes en interacción permanente entre sí y con los demás. Lo importante aquí no es la imitación sino la curiosidad y el descubrimiento de aspectos característicos de estas interacciones.

3.6.3. En matemática

En los textos de matemática, el mundo de los otros es representado, sobre todo, a través de conocimientos y operaciones matemática no-usuales en la vida cotidiana de los indígenas. Se trabaja por ejemplo con fracciones, la regla de tres o el tanto por mil. Además, los niños deben entender el proceso de la abstracción como clave de acceso a este otro mundo.

Las operaciones matemáticas deben responder a las necesidades y exigencias de una realidad cotidiana. En este sentido, los textos de mate-

mática tratan de revivir las operaciones matemáticas tradicionales para que el niño indígena tenga la posibilidad de identificarse con el pasado de su propia cultura y aplicarlo en el presente. Preparado de esta manera, estará en capacidad de recibir las contribuciones de otras culturas. Esto se refiere a conceptos modernos de la matemática occidental como la raíz cuadrada o las potencias desconocidas en la cultura quichua.

Un problema considerable es la falta de terminología matemática en la cultura quichua. Como no se pueden expresar los conceptos occidentales en idioma quichua hay que orientarse primero en los conocimientos y experiencias tradicionales. En los primeros años, en los cuales la matemática es enseñada en la lengua materna, se da prioridad a las cuatro operaciones fundamentales y temas como medidas y pesos tradicionales. Además se trabaja con las taptanas. El aspecto de la interculturalidad aparece en los siguientes temas: las taptanas sirven de medio didáctico en el proceso de la abstracción. A través de la comparación de los números ordinales, presentados en quichua y castellano, los niños descubren la comparabilidad de los sistemas. De modo similar se comparan las medidas y pesos locales con el sistema internacional. Una tarea consiste en reunir los conocimientos tradicionales restantes sobre medidas y pesos. Con ello, los niños aprenden también las medidas del sistema internacional, igualmente utilizadas dentro de las comunidades. Como efecto colateral entienden que algunos comerciantes manipulan y manejan medidas inexactas.

En el 5.º grado, se da prioridad a los contenidos de la matemáticas occidentales. Esto se refleja en el uso predominante del castellano: fracciones, regla de tres, porcentajes, números primos, raíz cuadrada, potencias y el manejo de documentos comerciales modernos. Más allá de estos elementos de la matemática occidental moderna, exigidos en el colegio, se discuten, en el 6.º grado, transacciones comerciales para la contabilidad y las cooperativas. Esto tiene que ver con la interculturalidad en la medida en que los niños deben ser introducidos a nuevas formas y prácticas que les ayuden a enfrentar las dificultades de su vida. Aquí los límites entre lo propio y lo ajeno no siempre son fáciles de definir. Sin embargo, se constata la flexibilidad de la cultura andina en la adaptación de conocimientos y capacidades en la realidad particular.

3.6.4. En ciencia de la vida

En las *ciencias naturales*, la relación entre la situación propia y la de los “otros”, parte de la integración de los indígenas a una forma de vida basada en la producción agrícola. Aquí se debe reconocer un sinnúmero de problemas para luego buscar las soluciones en la tradición y el entorno propio pero también en la aceptación selectiva de los conocimientos y experiencias de la cultura occidental moderna.

Por esta razón, los textos dan prioridad a la cultura quichua (rural). Se describen las tecnologías andinas tradicionales como el manejo del suelo, el uso de las plantas medicinales, costumbres alimenticias o protección de los recursos naturales. Estas tecnologías deben ser adaptadas a las condiciones actuales y desarrolladas con miras hacia las necesidades futuras. La interculturalidad se expresa en la selección de estas tecnologías universales que pueden garantizar el desarrollo de las capacidades y conocimientos tradicionales y su interrelación con los conocimientos existentes en las comunidades. Para lograrlo, el método trabaja con la observación, la comparación, el experimento, la clasificación o la medición. Además, hay unidades especiales dedicadas a la “solución de problemas”, por ejemplo en la producción agraria, la erosión o la recuperación del sistema incaico de terrazas, conocimiento prácticamente perdido en el Ecuador.

Las tecnologías en las diferentes culturas no son simplemente procedimientos técnicos, sino parte de una manera de pensar. Entre los indígenas existe una relación particularmente estrecha entre el hombre y la naturaleza que se expresa en el principio de la reciprocidad, es decir la ayuda y dependencia mutua, el ciclo de producción agraria y las fiestas, los ritos de fecundidad, el respeto de los ancestros y las creencias, costumbres y modales. Esta cosmovisión debe reflejarse en los textos, por ejemplo en las ilustraciones que introducen cada unidad o en los contenidos concretos como las recetas de cocina a base de productos locales, las técnicas de tejido y el uso de las plantas medicinales para determinadas enfermedades.

Para introducir los conocimientos o técnicas de los “otros”, se recurre al experimento. Su objetivo es la comprobación de una idea, la sistematización de los resultados obtenidos y la elaboración de conclusiones. Para los experimentos se utilizan los recursos disponibles. Hay ejemplos como “la importancia del oxígeno para la vida”, “uso de la energía solar” o las diferentes “características físicas del agua”. En este contexto se presentan también textos explicativos con informaciones sobre la alimentación o las enfermedades.

La complementación de las prácticas tradicionales con conocimientos modernos se observa muy claramente en el tema de las vitaminas y su importancia para la alimentación. Según la aplicación, se diferencia entre prácticas tradicionales y modernas. Esto se ve también en el tema “medicina tradicional y moderna”. Aquí se observan las limitaciones mutuas y la necesidad de recurrir a las soluciones adecuadas para cada caso, como en el del cólera donde fallan las recetas tradicionales.

En la perspectiva intercultural de las *ciencias sociales*, se presenta la interrelación entre lo establecido y lo nuevo en los procesos sociales. Los diferentes fenómenos son entendidos y comparados en diferentes momentos y situaciones. La pregunta del por qué de los fenómenos es tratada con prioridad. Para la respuesta se aplican métodos como la observación, comparación y conversación. Desde el punto de vista del contenido se presentan temas como las diferentes características de los pueblos indígenas del Ecuador, sus rasgos particulares y los de la sociedad latinoamericana y de otros continentes. Además se hace especial referencia a la relación entre indígenas y la mayoría mestiza del Ecuador en las diferentes épocas de la historia.

En el texto del 3.º grado, el grupo propio no sólo aparece en su aspecto de la familia o comunidad propia. Aquí se habla también de las organizaciones indígenas del distrito y se demuestra que no siempre son homogéneas. Además se hace referencia a las mingas y el trueque, las fiestas y ceremonias. Los adultos determinan las reglas del juego que los niños deben aprender y aplicar. Ellos representan la experiencia que los niños deben adquirir.

Cuando se muestran las relaciones entre el grupo propio y los “otros”, los textos presentan diversas experiencias negativas. Muchos indígenas lucharon en vano contra la explotación. Los comerciantes engañan, en la ciudad no hay trabajo, los indígenas duermen en la calle. De modo general, se presenta un esquema simple donde los indígenas suelen ser “los buenos” y los otros “los malos”. En el texto del 4.º grado, el Ecuador y los diferentes pueblos indígenas son presentados como base de la “pluriculturalidad” del país. Estos pueblos, pertenecientes al grupo propio son considerados como una unidad. No hay conflictos entre ellos. Con una armonía parecida se describe también el Tahuantinsuyo. Los conflictos entre Incas y las sociedades locales y la política de expansión no figuran en los textos. Al contrario, su sistema social es presentado como modelo para la solución de los problemas sociales actuales. Por consiguiente, los conquistadores europeos forman parte del grupo de los “otros” que rompen el orden existente, limitan los derechos de los indígenas y destruyen sus espacios vitales, obligándoles a migrar a las ciudades.

Esta polarización implica algunos peligros. Puede reducir la capacidad de superación de conflictos y fomentar la tendencia de buscar los culpables en el grupo de los “otros” y dejar de percibir las fallas propias. Esta forma de presentación no coincide con la interculturalidad intencionada.

Sin embargo, en la actualidad se observan algunas perspectivas favorables a la superación del conflicto: por un lado hay organizaciones indígenas que luchan por el restablecimiento de sus derechos, especialmente por la recuperación de sus tierras y la educación, y por otro lado existen los derechos humanos y derechos de los pueblos indígenas, aunque hayan sido definidos en el mundo de los “otros”. Cuando se presentan estas posibilidades se rompe un poco la polarización a pesar de que el respeto o la garantía de estos derechos parezca bastante insegura en la sociedad actual.

La idea central de los contenidos del 6.º grado consiste en que todos los seres humanos pertenecen a un solo mundo. En sus diferentes partes existen diversas formas de vida, conocimientos, idiomas y tradiciones.

Los otros contenidos permiten establecer comparaciones con el grupo propio: ¿Qué significan los “otros” para la identidad propia? En países africanos como Simbabwe o Mozambique viven “otras” personas en condiciones comparables con las propias. Por otro lado, hay pueblos con mucho poder económico como los Estados Unidos, Japón y Europa Occidental. Es decir que los “otros” en el mundo pueden ser pobres y marginados pero también ricos y poderosos.

Finalmente, está la pregunta de cómo se podrá superar el conflicto entre indígenas (el grupo propio) y los “otros”. Por el momento los problemas sociales del Ecuador son todavía tan graves, las élites tan aferradas al poder y los indígenas tan débiles que el conflicto no puede ser resuelto a través de la escuela. Eso sólo ocurrirá en la práctica social. Los textos tratan de demostrar los motivos de los conflictos. Presentan la posición de los indígenas ante la opresión, la pobreza y el sufrimiento y no siempre son objetivos. La única solución visible es la invocación idealista de un orden anterior más justo. No se sabe hasta qué punto los “otros” podrán o querrán unirse a esta forma de pensar. Por lo tanto, queda también abierta la pregunta de cómo la necesidad reconocida de cambio podrá plasmarse en la práctica.

3.7. Otros materiales didácticos

Los textos escolares detalladamente descritos no son los únicos materiales didácticos desarrollados por el P.EBI. Se invirtió también mucho trabajo en el libro “Cushpi”, utilizado como material preescolar en el primer trimestre después del inicio formal de clases. Este libro (Publicaciones del P.EBI, Textos Escolares, 46) está concebido como libro de ejercicios. Contiene ejercicios sobre diferentes habilidades manuales importantes para el aprendizaje de la escritura e incluye una introducción a la matemática (tiempo, números, peso, volumen). Es el único libro del P.EBI en el cual los niños pueden escribir o dibujar (Calero, Vinicio, 1993). Como apoyo al aprendizaje de la lecto-escritura y la matemática se elaboraron materiales especiales que fueron compilados en un manual para los maestros (Yuyachic) (Publicaciones del P.EBI, Guías y Programas, 26).

Se desarrollaron guías especiales para maestros. Al comienzo se pensó que cada texto escolar debería estar acompañado por una guía y así se procedió para castellano, ciencias sociales y naturales y algunos textos escogidos de quichua y matemática. Por un lado, no hubo la suficiente capacidad para mantener este concepto en todos los textos y por otro, se vio que las guías contenían un exceso de detalles que confundían a los maestros y maestras y obstaculizaban su creatividad y la organización individual de la enseñanza. Muchas veces, los maestros ni siquiera tomaron en cuenta las voluminosas guías. Por esto se decidió publicar una sola guía para la edición definitiva de los libros escolares de 1992. Esta guía resume las indicaciones generales para todos los textos de todos los grados. La guía no sustituye la planificación y preparación de las clases por parte del docente, sino que ofrece, a base de ejemplos, una visión general sobre cómo se debe trabajar con el material en las diferentes materias y grados. Parece, sin embargo, que no son suficientes para una preparación satisfactoria de las clases por parte del maestro, de modo que habría que pensar en otro tipo de guías o manuales.

4. FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN

Cuando se trata de mejorar la calidad de la educación, el proceso educativo en sí y sus bases pedagógicas son de suma importancia, especialmente cuando se pisa terreno virgen como en el caso de la EBI. Lo importante no es sólo la elaboración del material didáctico o una capacitación de los docentes ya contratados para que puedan manejar el nuevo material. Es indispensable una base sólida para la formación profesional de los docentes, actores principales del proceso educativo. Igualmente se requiere de expertos bien calificados para que controlen los contenidos y la administración de todo el proceso.

No se puede recurrir siempre a las instituciones existentes y los cursos establecidos pero sí a las ideas generales y conceptos existentes de formación docente y las experiencias de las instituciones académicas y otras. Esta colaboración resulta apropiada, sobre todo, cuando estas instituciones son las únicas autorizadas a extender los certificados reconocidos por el sistema. También en este contexto uno no debería alejarse demasiado de las ideas y prácticas predominantes porque las exigencias demasiado fuertes impiden conseguir buenos resultados.

Desde que se iniciaron las actividades de la EBI en Ecuador, se dieron problemas considerables a nivel de los expertos y líderes, y especialmente de los docentes. Sólo en un curso dictado en la Universidad Católica del Ecuador en Quito se habían formado algunos licenciados. El curso no tuvo continuación y para muchos el tiempo para conseguir el título (incl. la tesis) fue demasiado largo. Apenas se graduó un grupo de diez personas. Además hubo uno que otro que estudió en el extranjero.

Los “Institutos Pedagógicos Bilingües”, creados en 1981, no tuvieron su propio programa para diseñar un sistema de formación docente de EBI. El único elemento bilingüe era la enseñanza de dos horas de quichua por semana.

De este modo, al iniciar sus actividades, el P.EBI no tuvo otra alternativa que asumir la formación de los docentes para sus escuelas experimentales. Se buscaron los candidatos y candidatas adecuados entre los bachilleres y se les preparó en cursos especiales para su futura actividad docente. Al comienzo todo estuvo bajo control en la medida en que sólo se necesitaban docentes para las escuelas experimentales y para los grados que participaron en la fase piloto. El trabajo se inició en el primer grado y se amplió sucesivamente por un grado adicional cada año. Los cursos de 4 a 6 semanas para la formación de los maestros nuevos y la capacitación de los maestros y maestras existentes se realizaron durante las vacaciones escolares. Al inicio se mantuvo cierta relación con los Institutos Pedagógicos “Bilingües” pero en el transcurso del tiempo, los cursos fueron manejados exclusivamente por el P.EBI con el resultado de que los títulos no se reconocieron oficialmente. Además se constató que los cursos de pocas semanas no eran suficientes para preparar a los maestros y maestras en los contenidos, la metodología y didáctica de las amplias tareas.

En principio, se deben atender dos problemas cuando se trata de conseguir una preparación adecuada de docentes, expertos y líderes de los sistemas bilingües: el uno se refiere a los idiomas, el otro a la pedagogía básica.

El problema del **idioma** puede ser explicado con el siguiente ejemplo: en el taller de evaluación de la licenciatura de Cuenca, realizado en abril de 1992 al término del primer curso, se subrayó claramente que uno de los resultados principales del curso fue el hecho de que por primera vez el quichua fue el idioma de enseñanza de algunas materias en un curso académico dictado en el Ecuador y que nunca hubo una experiencia similar, ni siquiera en el curso dictado en la Universidad Católica. Aproximadamente el 28% de los materiales utilizados en el curso estaba en quichua. A pesar de ello, la enseñanza de las bases lingüísticas del quichua fue uno de los problemas principales del curso tal como se describirá a continuación.

Otro obstáculo surgió por el hecho de que los estudiantes tuvieron grandes dificultades para expresarse en quichua cuando se trataba de temas científicos y por eso siempre volvieron al castellano. Con ello se die-

ron conflictos en la medida en que se tradujo mucho del quichua, utilizando el castellano como idioma de reflexión y comunicación “científica”. De este modo, todo el discurso intelectual se dio en castellano. Aunque se insistió en que todos deberían saber expresarse en quichua, en la evaluación de abril de 1992, el 40% de los estudiantes confirma no dominar lo suficiente el quichua oral y todos dijeron haber tenido dificultades considerables de expresar situaciones teóricas en quichua.

En esta situación diglósica, es decir bilingüe, pero dominada por un idioma, se deben diferenciar algunos aspectos:

- La falta de una terminología especializada en quichua se debe ante todo a la carencia de una tradición escrita continua. Desde fines del siglo XVIII, el uso del quichua estuvo sistemáticamente prohibido en las escuelas, colegios y universidades y se eliminaron las docencias existentes.
- En vista de que el quichua no es idioma de comunicación académica en las escuelas y aún menos en las universidades, los estudiantes están acostumbrados a expresarse en castellano y cuando usan el quichua tienden a traducir del castellano.
- Los estudiantes quichuahablantes no pertenecen a una cultura escrita. Eso es verdad en dos sentidos: en primer lugar, el quichua es en sí un idioma oral y, en segundo lugar, el sistema general de aprendizaje del Ecuador se basa en la memorización y no en la comprensión de los contenidos enseñados. De modo que la frase con la cual un estudiante calificó el curso de Cuenca “hemos aprendido a leer” debe ser tomada en el sentido de que primero tuvieron que aprender a entender el contenido de una lectura.
- Finalmente, no hay publicaciones especializadas en quichua.

Entonces, hay que preguntarse ¿cómo se debe formar a un maestro/a o un experto para la EBI si ni siquiera domina su lengua y tampoco el idioma nacional con el agravante de que creció en un entorno, una escuela, una cultura no basada en la lectura? En esta situación no se pueden evitar las interferencias entre los dos idiomas. En el castellano se utilizan estructuras del quichua y viceversa. Este hecho fue confirmado en el aná-

lisis de las grabaciones realizadas por la investigación en la provincia de Cotopaxi en el marco de la licenciatura de Cuenca (véase Moya, Ruth, 1994:131/166 y Vanegas Coveña, Sara, 1994).

Finalmente hay que referirse a un fenómeno constatado durante las investigaciones del proyecto. En la medida en que se forman y capacitan los maestros y maestras se alejan de la base, de las comunidades rurales y esto significa también que usan menos el quichua.

Durante mucho tiempo los problemas lingüísticos fueron el aspecto más importante del trabajo del P.EBI y, en cierta medida, siguen teniendo una alta prioridad hasta el día de hoy. Sin embargo, como ya se mencionó en la introducción, los problemas pedagógicos no son menos importantes. En el Ecuador la **pedagogía** es subdesarrollada y casi no existen expertos adecuadamente calificados en las universidades e institutos pedagógicos.

Con estos antecedentes generales, el P.EBI desarrolló e inició tres tipos de cursos en colaboración con los Institutos Pedagógicos Bilingües:

- El curso experimental de Formación Docente de EBI en Pujilí y Quilloac, en cooperación con el Instituto Pedagógico Bilingüe de Quilloac/Cañar;
- el Curso de Titulación para profesores bilingües en Pujilí y Colta Monjas, en cooperación con el Instituto Pedagógico Bilingüe de Colta Monjas/Chimborazo;
- la Licenciatura de Lingüística Andina y Educación Bilingüe en Cuenca en cooperación con la Universidad de Cuenca.

Hay que anotar que estos tres cursos no fueron las únicas actividades del P.EBI en el área de formación y capacitación. Hubo además tres cursos de capacitación para supervisores que cuentan con la documentación correspondiente (Publicaciones del P.EBI, Informe 2,21,38). En base a estos cursos, no muy eficaces debido a la gran fluctuación de personal, se planificó la elaboración de un manual que finalmente no llegó a realizarse. Además se organizó un curso para directores de escuelas y los docentes de castellano para introducir el problema del tratamiento del castellano como segunda lengua.

4.1. El curso de Pujilí/Quilloac

Ante las dificultades crecientes con el concepto inicial (de la primera fase del proyecto) de formación y capacitación del personal docente de la EBI, ante su bajo nivel de escalafón en el magisterio público y la reforma iniciada con el Proyecto de formación docente para el mejoramiento de la educación rural del BID, nació la idea de crear un curso formal con los aspectos más recientes de la reforma y que este curso asuma una función piloto para la reforma general de la formación docente en la EBI.

Tradicionalmente, existen en el Ecuador tres posibilidades para formarse como profesor/a:

- En los colegios normales escogiendo la especialización de pedagogía en el ciclo diversificado;
- después de esto o después de cualquier otro bachillerato, una formación de dos años en los Institutos Pedagógicos “Bilingües” que, sin embargo, no tuvieron mucha demanda en vista de que el bachillerato en pedagogía bastaba como título para ser contratado;
- una formación universitaria hasta la licenciatura cuyos egresados son contratados sobre todo por los colegios particulares.

Con la reorganización de la formación docente en el Ecuador, iniciado en el marco del proyecto PROMECEB del BID, se introdujo una formación académica de 3 años para la adquisición de bases pedagógicas, competencia metodológica y didáctica en las diferentes materias de la escuela primaria y del uso de los materiales didácticos, así como competencia práctica. Con este nuevo tipo de formación se terminaría con las formas anteriores (a excepción de la formación universitaria) de profesionalización.

Para la EBI esto significa que, por un lado, la base pedagógica debe integrar elementos de la cultura indígena y por otro que se debería encontrar una forma especializada de formación que capacite a los futuros docentes en la aplicación de la metodología EBI. La aplicación de este nuevo concepto en la práctica pedagógica fue igualmente un desafío per-

manente para superar el conflicto entre la introducción de las innovaciones y los procedimientos tradicionales.

Este desafío se manifestó por ejemplo en la dificultad de encontrar los docentes adecuados para este tipo de formación. La gran mayoría de los docentes en los Institutos Pedagógicos “Bilingües” son mestizos. Sólo una minoría es bilingüe o de origen indígena. Aún en el caso de que perciban la necesidad de cambio, ya sea como mestizos o como indígenas, los procedimientos y comportamientos tradicionalistas siguen siendo fuertes en la enseñanza práctica.

El 27.11.1990 se firmó una resolución ministerial autorizando un curso de formación para profesores y profesoras bilingües con bachillerato. El curso se enmarcaría en el nuevo concepto de la formación docente, duraría tres años y se llevaría a cabo en el centro de formación del proyecto en Pujilí. Para la realización de este curso experimental se firmó un acuerdo de cooperación con el Instituto Pedagógico Superior de Quilloac, Provincia del Cañar.

El centro de formación del proyecto en Pujilí había sido inaugurado año y medio atrás como “Casa del Profesor Bilingüe” (Yachachicunapac Jatun Yachana Huasi). Fue construido por el P.EBI, concebido como centro de formación para los docentes bilingües que habían llegado a las escuelas EBI sin educación formal o que requerían alguna forma de capacitación en EBI. La casa debía también servir de lugar de encuentro para los profesores bilingües. Sin embargo, en vista de que estaba subutilizada a excepción de la época de vacaciones, se pensó en aprovecharla para un curso formal.

El curso se organizó con una pedagogía adaptada a las condiciones lingüísticas y culturales de la población indígena. Este concepto se refleja en los siguientes puntos:

- El proceso de socialización del niño indígena;
- la importancia de la lengua materna para el fortalecimiento de la identidad cultural y el respeto ante la lengua y cultura del niño indígena;

- el desarrollo de las capacidades cognitivas, sicomotrices y afectivas del niño;
- la consideración del castellano como medio general de comunicación entre los ecuatorianos;
- el desarrollo de un proceso sistemático de investigación del idioma y del entorno social y natural del niño indígena;
- la adquisición crítica de conocimientos de otras realidades socio-culturales;
- la elaboración de una técnica pedagógica que tome en cuenta las diferentes fases de desarrollo del niño indígena;
- la producción y el manejo de materiales didácticos apropiados que tomen en cuenta los antecedentes socioculturales y las experiencias y vivencias de la vida cotidiana del niño indígena. (Publicaciones del P.EBI, Informe 34, p.8)

Para el curso se fijaron los siguientes **objetivos de formación**, complementados por el correspondiente perfil de formación del profesor bilingüe:

- lograr modificaciones cualitativas en la formación y capacitación de profesores que trabajarán en las comunidades quichua;
- fortalecer los valores culturales y sociales como la solidaridad y la justicia social por el bienestar de la sociedad;
- desarrollar las posibilidades individuales al servicio de la sociedad;
- fortalecer la capacidad de reflexión crítica con el objetivo de apoyar las relaciones interculturales;
- promover un desarrollo rural integrado con la participación organizada de la población indígena con el fin de satisfacer sus necesidades básicas;
- estimular la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje para facilitar la adquisición de los recursos de las ciencias y las capacidades y conocimientos de las diferentes culturas;
- fomentar la disposición a favor de actividades artísticas y técnico-productivas con la participación en la vida comunitaria y la unión entre educación y trabajo;

- capacitar para lograr un dominio apropiado de la metodología de la educación bilingüe intercultural (Informe 34, p.9).

El perfil del profesor debe ser entendido en el marco de una pedagogía práctica que contribuya al mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades indígenas en lo referente al trabajo, la vivienda, la alimentación, para así reducir su marginalidad. Concretamente se refiere a las siguientes características que todo profesor bilingüe debería poseer:

- Conoce el carácter multilingüe y pluricultural de la sociedad ecuatoriana y contribuye críticamente a la construcción de una sociedad justa en el contexto de la interculturalidad;
- conoce la importancia de los valores culturales de los pueblos indígenas y los defiende;
- trabaja de manera participativa con la comunidad y en coordinación con las organizaciones indígenas en la identificación de sus problemas y la búsqueda de las alternativas de respuesta;
- escoge con sentido crítico los contenidos de la enseñanza desde diferentes contextos culturales para así enriquecer su propia cultura;
- tiene conciencia democrática, especialmente con respecto al niño, toma en cuenta su proceso de maduración y respeta el contexto sociocultural en el cual se desarrolla;
- mantiene una relación afectiva con el niño en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Reconoce y promueve todas sus capacidades (cognitivas, sicomotrices y afectivas) y estimula la creatividad de sus alumnos/as;
- participa en la vida comunitaria y promueve la participación de las comunidades en la vida escolar;
- comparte sus experiencias y conocimientos con sus colegas;
- aporta a la optimización de la educación bilingüe intercultural fortaleciendo sus bases en las diferentes materias;
- colabora en investigaciones pedagógicas que permiten contribuir al progreso y desarrollo de las comunidades y de la vida escolar;
- aplica una metodología de enseñanza acorde con los principios de la educación bilingüe intercultural, especialmente con respecto al

uso apropiado del quichua como lengua materna y del castellano como segunda lengua;

- desarrolla iniciativas en el manejo de materiales del lugar para el proceso de enseñanza y aprendizaje e integra al máximo los contenidos de las diferentes materias (Informe 34, p.10-11).

En conformidad con la reorganización de la formación docente en el Ecuador se estableció el siguiente **programa de estudios** para los dos primeros años:

Cuadro 15: Programa de estudios para el 1. y 2. año del curso experimental de formación docente en Pujilí

Asignatura	Número de horas			
	Formación básica 1. año		Formación especializada 2. año	
	1. semestre	2. semestre	1. semestre	2. semestre
Castellano	3	3	2*	
Quichua y bilingüismo	5	5	2*	
Matemática	3	3		
Ciencias Naturales	2			
Introducción a la pedagogía	4	3	3	2
Psicología pedagógica	3	3		
Curriculum	2	3		
Materiales didácticos	3	3		
Enseñanza a distancia	2	2		
Bases de la educación bilingüe	2	3		
Antropología cultural andina	3	3		
Educación física	3	3		
Práctica de enseñanza	5	6	7	8
Didáctica de la lengua materna	4	5		
Didáctica del segundo idioma	4	5		
Didáctica de la matemática	4	5		
Didáctica de las ciencias naturales	4	4		
Didáctica de las ciencias sociales	4	4		
Didáctica de la educación física	2	2		
Arte indígena y actividades prácticas	4	5		
Total	40	40	40	40

*= refuerzo

Fuente: Publicaciones del P.EBI, Informe 34, p.12,102

En la enseñanza de la didáctica de las diferentes materias del 2.º año, las condiciones pedagógicas existentes en las escuelas bilingües deben ser

consideradas de manera especial. Esto se refiere especialmente al tipo de escuela (unidocente o multidocente), la infraestructura escolar con la falta de material didáctico, las ausencias periódicas de los docentes y alumnos/as, los diferentes grados de dominio del idioma (tanto del quichua como del castellano), las diferencias de edad en los grados y las características específicas del proceso de socialización del niño indígena.

En el 3.º año se prosiguió con la introducción de la enseñanza práctica bajo el control de maestros y maestras experimentados y una secuencia de varios seminarios-talleres para la evaluación, diseñados también como aprendizaje avanzado bajo tres aspectos: aprendizaje de la didáctica, enseñanza práctica y evaluación de la experiencia pedagógica. En este 3.º año los estudiantes fueron distribuidos en diferentes escuelas del proyecto y se acercaron físicamente al Instituto Pedagógico Superior Quilloac-Cañar donde concluyeron su formación en julio de 1993.

La elaboración de los contenidos en las diferentes materias se apoyó en el siguiente esquema: bases, objetivos, temas/contenidos, transferencia o métodos, evaluación:

- a) En las bases se hizo una descripción de la problemática de la materia en general y de la concordancia con la concepción global del curso.
- b) Los objetivos de cada materia fueron ubicados en las metas generales del curso y del nivel correspondiente. Para cada materia había que tomar en cuenta lo siguiente:
 - los objetivos de la educación intercultural bilingüe;
 - las características de la socialización del niño indígena;
 - la integración de la comunidad al proceso educativo;
 - la promoción de la identidad con la cultura y la lengua propia a partir de la conservación y el conocimiento de esta cultura;
 - el desarrollo de actitudes abiertas ante los conocimientos de otros contextos culturales;
 - el reconocimiento del niño como un ser crítico y participante de la comunidad y como protagonista de su propio aprendizaje en un contexto práctico y de trabajo útil.
- c) Los diferentes temas/contenidos debían ser elaborados en base al principio “aprender es comprender” (según el indígena Esteban

Quishpe). Los contenidos deben corresponder al principio de integralidad (de todas las materias) y una aplicación práctica para resolver problemas de la vida cotidiana de los indígenas. El principio de integralidad significa que un contenido debe ser tratado desde diferentes puntos de vista pero en mutua correspondencia, tanto con respecto al objetivo como también al método específico de la materia en cuestión. La selección de los contenidos debe tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Los estados de desarrollo del niño con respecto a sus experiencias, relaciones afectivas y su entendimiento de los problemas;
 - el vocabulario del niño como base de comunicación y, por lo tanto, de la conservación y el desarrollo de su lengua materna;
 - la organización de las capacidades productivas, por ejemplo en el huerto escolar;
 - las expresiones culturales que son las características principales de la identidad cultural como la música, el baile, el teatro, la cerámica, pintura, arquitectura, el dibujo y los textiles.
- d) Con respecto a la metodología, cada materia desarrolla sus ideas sobre la manera de transferir los conocimientos. Sin embargo, se deberían tomar en cuenta:
- los estados de desarrollo de la socialización indígena, basada en el principio del “aprender haciendo”;
 - el uso de las tradiciones orales como un medio didáctico importante de transmisión de conocimientos;
 - el uso de los medios del entorno natural para desarrollar la creatividad de los niños y fomentar un aprendizaje activo y participativo en conformidad con el medio ambiente y las condiciones sociales de las comunidades indígenas, por ejemplo mediante excursiones, juegos, periódicos murales, trabajo de campo, sociodramas, exposiciones, elaboración de material didáctico, investigaciones menores y experimentos.
- e) En la evaluación no se debería dar prioridad al aspecto de las calificaciones. Al contrario, al término de cada actividad se debería

comprobar el resultado y la validez de la hipótesis más el hecho de que se hayan logrado los objetivos planteados gracias a los instrumentos aplicados (Publicaciones del P.EBI, Informe 34, p.96-101).

En el proceso de formación de docentes bilingües, la evaluación es importante con respecto al proceso mismo de la formación pero también con respecto al rendimiento académico de cada estudiante. Esto se refiere a los procesos de evaluación formativa y sumativa.

Se realizó una *evaluación formativa* en cada materia, aplicando el siguiente esquema:

- control de progreso de los conocimientos y del proceso de manejo metodológico de la EBI, e
- identificación de las razones que obstaculizan un progreso de los conocimientos y del uso de la metodología.

Como procedimiento para la *evaluación formativa* se escogió la observación, la descripción, la recopilación sistemática de los datos, los análisis e interpretaciones tanto en la lengua materna como en la segunda lengua. A su vez, la *evaluación sumativa* comprueba el funcionamiento de la aplicación de la metodología EBI en sus tres dimensiones: método pedagógico, uso del idioma y relación con la cultura. La evaluación sumativa se expresó en una calificación numérica y sirvió para promover a los estudiantes al siguiente nivel de su formación.

Con respecto a la reorientación de la formación docente en la EBI, empeñada en superar las tradiciones dominantes de la pedagogía frontal (presentación de textos contemplados en las bibliografías), se obtuvieron resultados variados según las materias. Describiremos las diferentes materias con sus contenidos principales, comenzando con el **primer año**, donde los fundamentos de la pedagogía y de la EBI iban acompañados de la transmisión de conocimientos generales.

- La materia castellano fue enseñada con una metodología para idiomas extranjeros tomando en cuenta el aprendizaje y la práctica de las cuatro capacidades lingüísticas: oír, hablar, leer y escribir, más las expresiones literarias y los contenidos de otras materias previstas en la EBI.

- La materia quichua y bilingüismo se basó en la escritura unificada del quichua, utilizada en el Ecuador. El proceso de aprendizaje tomó la forma de diálogos, lecturas y ejercicios orales, relacionados con las actividades cotidianas de las comunidades indígenas. Por otro lado se planteó el problema de los diferentes grados de bilingüismo y su importancia para la elaboración de un procedimiento bilingüe intercultural adecuado.
- En la matemática, se partió de su utilidad práctica en la solución de problemas relacionados con la vida comunitaria. Por eso se transmitieron también conocimientos de aritmética, álgebra y geometría y trigonometría sencilla aplicadas.
- Las ciencias naturales fueron consideradas como un instrumento importante de la cultura. Sus contenidos abarcan el estudio del ciclo natural y su influencia sobre los seres humanos. Los aspectos centrales en este contexto son la protección del medio ambiente, las plantas medicinales y el valor nutritivo de determinadas plantas y hierbas en las diferentes regiones del país.
- En la introducción a la pedagogía se dio prioridad a los elementos que influyen sobre el proceso educativo, las ideas pedagógicas de una “escuela nueva”, la ética profesional y las relaciones humanas de las personas actuantes. En este contexto se trataron teorías pedagógicas y su aplicación a la realidad bilingüe intercultural en relación a los métodos y procedimientos que corresponden a las condiciones dadas en la escuela, la familia y comunidad.
- En la materia psicología pedagógica se enseñaron fundamentos de la teoría del conocimiento y de la psicología para poder reconocer las fases de evolución del niño en edad escolar en el proceso de aprendizaje y a fin de poder hacer las correcciones pedagógicas correspondientes.
- En la materia currículum se intentó ampliar el concepto del mero plan de estudios. Aquí el currículum es concebido como un instrumento integral de todo el proceso educativo, un instrumento que define los objetivos que deben ser aplicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje y que toma en cuenta el análisis de la sociedad.

- En la materia materiales didácticos se introdujeron nuevas técnicas para la producción de materiales didácticos que estimulen el uso práctico y la creatividad en el uso de materiales del entorno natural.
- La organización de los procesos de enseñanza/aprendizaje mediante los medios de comunicación como la radio, televisión y prensa escrita fueron materia de la enseñanza a distancia. Los objetivos fueron la transmisión de las teorías y conceptos básicos de la comunicación y de los conocimientos necesarios para aplicar técnicas de comunicación con los grupos base, por ejemplo en la elaboración de programas radiales educativos.
- La materia bases de la educación bilingüe esbozó los principios del concepto pedagógico de la EBI, dando prioridad al bilingüismo y al concepto de mantenimiento, es decir el manejo fluido de la lengua materna y del castellano tanto en lo oral como en lo escrito. Con ello se quiere, también, reforzar la identidad cultural en una perspectiva intercultural basada en el conocimiento y la aplicación no sólo de los contenidos de la cultura propia sino también de otros contextos culturales.
- La materia antropología cultural andina partió de la relación hombre-naturaleza como referencia esencial de la cultura andina y sus reflejos materiales (artefactos, instrumentos herramientas), sociales (forma general de organización, relaciones de parentesco y de reciprocidad), religiosos (ritos y ceremonias) y los conocimientos y el saber intelectual.
- Finalmente, en la materia cultura física se transmitió un concepto integral de educación física, deporte y recreación. Cada tema individual, cada hora de clase debería contener actividades de estas tres áreas: aprender (educación física), relajarse (recreación) y competencia (deporte).
- Desde el primer año, se comenzó con la materia práctica de la enseñanza. Se partió de la observación inicial de las clases dictadas en las escuelas del proyecto en la cercanía de Pujilí. Luego se hizo un breve análisis de lo observado (para mayor detalle, véase las publicaciones del P.EBI, Informe 34, p.13-82).

Con el fin de cumplir con el carácter piloto del curso, se realizaron algunos talleres de evaluación con las organizaciones participantes, los docentes y representantes de los estudiantes. Los problemas recurrentes fueron las diferentes condiciones lingüísticas de base de los estudiantes, el problema del bilingüismo en los diferentes niveles de la escuela y el uso erróneo del quichua y del castellano. No se pudo alcanzar el objetivo original que consistía en elaborar, en base a los cursos impartidos, materiales didácticos para la formación docente EBI. A excepción de muy pocos textos, tampoco se logró comprometer a los docentes a elaborar manuscritos de sus clases. El problema principal fue el desarrollo de materiales efectivamente orientados a una educación bilingüe intercultural que no sólo toman en cuenta el aspecto pedagógico, sino también su relación con la cultura indígena. El mayor progreso en este sentido se logró en la materia cultura física.

Esta limitación de los contenidos impidió también a los docentes aprovechar plenamente el carácter experimental del curso. Más allá, hubo algunas confrontaciones ocasionales con las reglas oficiales de formación docente o su interpretación por los actores. Ante las dificultades surgidas por la base pedagógica y el mejoramiento de los conocimientos de cultura general, la mayoría de los estudiantes propuso como solución la prolongación de la formación por un año. Sin embargo, no fue posible hacerlo por motivos de financiamiento y otras razones. Además los estudiantes exigieron una formación más adaptada a sus necesidades concretas y más centrada en la metodología (“¿Cómo enseñar?”). Les faltó la orientación práctica de la formación y una mayor participación en el análisis de problemas y la búsqueda de soluciones.

Reconocieron como positivas las innovaciones relacionadas con el uso creativo de su lengua materna y la consideración de diferentes aspectos de la cultura andina en los contenidos de las diversas materias.

En el **segundo año** se dictaron las siguientes asignaturas:

- Refuerzo del quichua y del castellano con el fin de asegurar su uso escrito y oral en el aula sin interferencias y con la debida seguridad.

- Se profundizaron los contenidos de pedagogía del primer año.
- En la didáctica de la lengua materna, se insistió en que la enseñanza durante todo el proceso educativo de la escuela primaria debe basarse en el mantenimiento de la lengua con el fin del uso correcto del quichua como lengua materna, de aplicar el alfabeto unificado y poder moverse correctamente en lo oral y escrito y en las cuatro capacidades básicas: entender, hablar, leer y escribir.
- Con la didáctica de la segunda lengua (castellano) se optó por la enseñanza del castellano con una metodología de idioma extranjero, orientada en el uso escrito y oral correcto sin interferencias con el quichua y con la transmisión correspondiente de la gramática y el vocabulario.
- Mediante situaciones concretas, la didáctica de la matemática (cálculo, figuras, bases de física y astronomía) introdujo los conceptos básicos de la matemática. Subrayó el conocimiento de las tradiciones matemáticas y la aplicación de conceptos básicos de la matemática moderna para la solución de los problemas cotidianos.
- En la didáctica de las ciencias naturales, el trabajo se concentró en la relación hombre-naturaleza, debido a que la interacción con el ambiente natural refuerza la identificación con el mismo. Se destacó la orientación en la solución de problemas, especialmente en la producción agrícola, la alimentación y salud, la importancia del equilibrio ecológico y la protección del medio ambiente.
- En la didáctica de las ciencias sociales se transmitieron conocimientos del pasado necesarios para poder comprender el presente y preparar simultáneamente las futuras acciones sociales. Ante el conocimiento de la historia de los indígenas, se trató de transmitir los valores defendidos por los indígenas, tanto en sus luchas como en sus trabajos y aquellos con los cuales sus dirigentes intentan participar en la transformación de la sociedad ecuatoriana.
- La didáctica de la cultura física insistió en la conservación de los juegos, fiestas y bailes tradicionales y su práctica como expresión particular de la cultura indígena y también como importante medio pedagógico para la transmisión de las tres funciones de esta materia: aprender, competir y recrearse.

- En la materia arte indígena y actividades prácticas, se dió prioridad a la producción en los huertos escolares como aporte a un cultivo más amplio y mejor de los productos tradicionales y modernos y la conservación del equilibrio ecológico. Se hicieron prácticas de cría de cuyes tomando en cuenta su potencial de venta en los mercados.
- También en el segundo año se siguió con la materia práctica de la enseñanza. En el primer trimestre, las actividades se concentraron en la enseñanza de la lecto-escritura en el primer grado. En el segundo trimestre se realizaron prácticas en las escuelas y su usaron materiales didácticos (libros del P.EBI) con el fin adicional de evaluar este material y contribuir a su edición definitiva (para mayores detalles, véase Informe 34, p.103-132).

En las visitas a las escuelas se hicieron observaciones comparativas en las tres modalidades bilingües existentes en los alrededores de Pujilí. Se trata de las escuelas del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), un sistema escolar bilingüe creado por la Iglesia Católica, en las escuelas del P.EBI y en las escuelas de la Dirección Provincial. Estas observaciones en las escuelas estuvieron acompañadas de un profesor de la misma encargado de supervisar el trabajo de los estudiantes. Nuevamente se vio en la evaluación que una de las mayores dificultades de la enseñanza es la variedad de dialectos del quichua que obstaculizó la comunicación entre los niños y maestros/as. Se constató que, frecuentemente, se utilizaba el castellano como idioma de comunicación en las clases. Además, durante sus visitas, los estudiantes conocieron la situación pedagógica particular en las escuelas unidocentes y pluridocentes donde los niños de diferentes grados están reunidos en un aula.

En el contexto de la materia *actividades prácticas*, los estudiantes pudieron obtener ingresos propios en el huerto escolar y con la cría de cuyes, la producción de diferentes mermeladas y alimentos y el trabajo en la carpintería del centro. Con ello, los estudiantes no sólo deberían recoger experiencias propias en la práctica de la producción sino también prepararse para una actividad productiva en las escuelas, especialmente con respecto a la creación de los huertos escolares.

En el **tercer año** se profundizó y aplicó la metodología de la EBI en la práctica pedagógica y se elaboró una tesis sobre las experiencias pedagógicas de esta práctica. Este año se desarrolló más o menos de la siguiente manera:

- En la introducción didáctica se elaboraron planes generales para la realización de una clase en las diferentes materias.
- Los estudiantes enseñaron en escuelas escogidas del P.EBI con la metodología de la EBI. Se definió como criterio que los estudiantes deberían tener la posibilidad de dictar una clase en forma autónoma durante todo el año o por lo menos en buena parte del mismo.
- En una primera evaluación sistemática se habló con los docentes y estudiantes de la experiencia práctica de enseñanza, los problemas surgidos y propuestas de solución.
- Sobre la base de los resultados de la primera evaluación se siguió con la práctica de enseñanza. Los resultados fueron presentados en una primera versión de un “informe de experiencia” que describe la actividad práctica en forma de monografía, requisito para el examen y el otorgamiento del título profesional.
- Se dio luego una segunda evaluación de las experiencias pedagógicas adquiridas con el respectivo análisis de problemas y tomando en cuenta la primera versión de los informes de experiencia.
- En la continuación de la enseñanza práctica se mejoró la aplicación de la metodología EBI y se redactó la versión final del informe.

En los talleres de evaluación del 3.º año se vieron los límites del procedimiento y los problemas generales de aplicación de la EBI en las circunstancias dadas. En la opinión de los estudiantes no se trata de problemas técnicos o profesionales de la nueva metodología sino de la falta de apoyo político-administrativo y de decisiones institucionales claras. Esto se manifestó, por un lado, en la inseguridad persistente sobre la aplicación del método, especialmente en lo lingüístico, por ejemplo el quichua unificado y el manejo de las interferencias entre los dos idiomas. Por otro lado se constató que las relaciones entre los estudiantes y sus alumnos eran bastante calurosas. En la comunidad de Zuracasha, Provincia del Cañar, los padres de familia subrayaron expresamente su gran satisfacción con los nuevos maestros por “su amabilidad con los niños”.

El 23 de julio de 1993, 33 estudiantes de este curso se graduaron en un acto solemne en Cañar como profesores de educación bilingüe intercultural.

En resumen se pueden destacar los siguientes puntos:

1. La formación docente es un punto clave en todo proceso de innovación pedagógica. Por principio, se debe dar prioridad a la educación formal antes que a una “capacitación” de profesores contratados pero no formados.
2. Toda innovación en la formación y capacitación docente debe realizarse en estrecha colaboración con las instituciones existentes, en la medida que estén relacionadas con el área de trabajo. Se presenta un sinnúmero de problemas en la aplicación de estas innovaciones, porque muchas veces los representantes de estas instituciones se aferran a sus comportamientos tradicionales y se oponen.
3. En este tipo de formación docente hay que dar mucha atención a los conocimientos existentes en las materias a enseñar y a una buena formación práctica. En el caso ideal se debería, también, garantizar el componente práctico en las clases teóricas.
4. Para una buena formación práctica, un año práctico sería muy útil (análogo al sistema alemán).
5. Cuando se trata de introducir innovaciones en la formación, las instituciones existentes o los docentes especialmente contratados no deben ser dejados solos. Los colaboradores del proyecto que trabajan en los asuntos prácticos de producción de material didáctico y otras actividades pedagógicas deben aportar con sus experiencias y su nivel de conciencia a esta formación. El instrumento de la evaluación permanente (por ejemplo con talleres regulares), es una posibilidad para reunir a los docentes activos con expertos externos, como los del proyecto. Además, los cursos de formación pueden ser utilizados para probar/evaluar los materiales didácticos desarrollados en los proyectos u otras innovaciones.
6. Para terminar la tesis, los estudiantes deberían presentar reflexiones sólidas sobre sus conocimientos y experiencias. Un informe de experiencias es una posible forma, pero no se debe descuidar la re-

flexión “científica”. Posiblemente, un pequeño trabajo científico, basado en una buena investigación empírica, sería una mejor alternativa. De todos modos, el plan de estudios debe tomar en cuenta las técnicas de investigación científica en el área educativa.

7. En el marco de este tipo de curso de formación se deberían elaborar materiales didácticos propios que, revisados y corregidos, podrán servir de textos de enseñanza para cursos de este tipo.

4.2. El curso de Colta Monjas

En el marco de la contratación/capacitación de maestros y maestras para las escuelas del P.EBI, se realizaron los siguientes cursos en la primera y segunda fase del proyecto:

- del 14.07. hasta el 24.10.1986 en Guaslán;
- del 11.08. hasta el 3.10.1987 en Picalqui;
- del 06.09. hasta el 30.09.1988 en Cayambe;
- del 30.07. hasta el 26.08 y del 03.09. hasta el 29.09.1989 en Pujilí;
- del 18.12.1989 hasta el 12.01.1990 en Pujilí;
- del 23.07. hasta el 29.09.1990 en Pujilí y,
- del 02.09. hasta el 04.10.1991 también en Pujilí (para mayores detalles, véase las publicaciones del P.EBI, Informe 16,44,45).

Los cursos se basaron en la idea de que los maestros/as contratados sin formación formal tuvieran a su disposición una oferta continua de capacitación durante las vacaciones, que les permitiera aprender la metodología de la EBI y adquirir un sentido de unión e identificación con la nueva tarea. Aunque la mayoría de los cursos se realizó en estrecha colaboración con las instituciones de formación docente existentes y también con la nueva Dirección Nacional, la participación no daba derecho a los docentes a subir en el escalafón por falta del título de “profesor de primaria”, otorgado únicamente por los Institutos Pedagógicos Superiores.

Por esta razón, el proyecto se esforzó para que los cursos fueran reconocidos y se otorgaran títulos conjuntamente con un Instituto Pedagógico Superior. El 06.08.1992 se firmó un Acuerdo Ministerial autorizando al Instituto Pedagógico de Colta Monjas en la provincia del Chimborazo a

realizar un curso en coordinación con el departamento de formación docente de la Dirección Nacional y el P.EBI para aquellos profesores y profesoras que habían trabajado en las escuelas del proyecto después de graduarse en los cursos de los años 1986 hasta 1989. El Acuerdo Ministerial en cuestión se basó en una disposición sobre la organización de cursos especiales (acelerados) de formación y titulación de profesores indígenas.

Por varias razones no se logró cumplir con las intenciones originales. Los maestros y maestras egresados de los cursos del proyecto no pudieron ser integrados al curso de Colta Monjas, ni siquiera gradualmente, según los conocimientos existentes. Para garantizar cierta homogeneidad en la realización del curso, se acordó que sólo se tomarían en cuenta a los docentes con una experiencia práctica de por lo menos tres años y un número mínimo de cursos preparatorios en el marco del proyecto. Se integraron al curso en dos grupos:

- los maestros que habían iniciado su actividad profesional en los años 1986 y 1987 (grupo A), y
- los maestros que comenzaron en los años 1988 y 1989 (grupo B).

El curso se dividió en dos partes: una fase residencial en los meses de vacación de agosto y septiembre de 1992 y una fase de aprendizaje a distancia durante los meses de noviembre y diciembre del mismo año. En el marco de sus posibilidades, el Instituto Pedagógico Superior de Colta Monjas se comprometió a elaborar el plan de estudios y a nombrar el personal docente. El P.EBI aportó con los recursos financieros, participó en el nombramiento del personal docente y contribuyó conjuntamente con los otros participantes a asegurar el material didáctico y los otros requisitos técnicos.

Los **objetivos** principales del curso fueron:

- capacitar a los maestros en servicio activo, pero sin título, en las escuelas del P.EBI, de modo que puedan asumir la docencia plenamente reconocida en la educación bilingüe;
- involucrar a un máximo de maestros y maestras que trabajan en las escuelas del proyecto EBI y, sobre todo,
- profundizar la didáctica de la matemática, de la ciencia de la vida (ciencias sociales y naturales), de la educación artística y de la lengua materna en la modalidad de la EBI.

La idea era trabajar lo más apegado a la práctica para sistematizar las experiencias obtenidas con la enseñanza y fortalecerlas en la modalidad EBI.

El cuadro 16 indica el número de horas de las diferentes materias de la fase residencial y a distancia, impartidas a los dos grupos.

Cuadro 16: Número de horas y materias del curso de titulación para profesores de primaria en Pujilí y Colta (1992/1993)

Horas Asignatura	Fase residencial		Fase a distancia	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
Educación bilingüe intercultural	30	50	80	80
Cultura indígena y realidad nacional	30	50	80	40
Tecnología productiva	50	90	40	40
Didáctica de la segunda lengua	30	50		
Didáctica de la cultura física	30	50	40	40
Trabajo comunitario	30	40	80	80
Métodos de investigación pedagógica	80	90		
Didáctica de la educación pre-escolar	30	40		
Lingüística aplicada de la educación bilingüe		100		
Total	310	560	280	280

Grupo A= Profesores de los años 1986/1987

Grupo B= Profesores de los años 1988/89

Fuente: Documentos del P.EBI

En la fase residencial, el curso se realizó con trabajo de grupo y plenarias, así como en talleres, exposiciones y trabajo individual. En la fase a distancia, hubo evaluaciones semanales del progreso logrado. Para la fase del curso a distancia, se exigió un trabajo escrito sobre las actividades realizadas y un examen escrito para cada materia. La concepción práctica de las clases fue supervisada en colaboración con las direcciones provinciales y la Dirección Nacional, el Instituto Pedagógico Superior y el P.EBI. También estuvieron involucradas otras instituciones administrativas, académicas y ejecutoras.

En las diferentes materias se dio especial importancia a los siguientes **contenidos**:

- La materia pedagogía intercultural bilingüe partió de las experiencias de los maestros y maestras y abarcó sus diferentes situaciones con el fin de subrayar la importancia de la metodología de la EBI y su aplicación práctica en la escuela.
- En la materia cultura indígena y realidad nacional se trataron aspectos de la cosmovisión indígena (shamanismo, medicina natural, medicina ritual, relaciones de comunicación y religión), aspectos de la organización política de los indígenas (organizaciones regionales, provinciales y nacionales) y la resistencia indígena. El material autodidacta incluía informaciones generales que permitieron a los estudiantes reconocer sus relaciones con la cultura indígena y relacionarles con la situación cultural, social y política actual.
- En la materia tecnología productiva se dio énfasis a la relación entre la educación y las actividades prácticas. El material autodidacta incluía indicaciones sobre el desarrollo de un huerto escolar, un vivero forestal, el mejoramiento de la cría de cuyes y la elaboración de plantillas de letras como orientación práctica para mejorar las condiciones de vida de las comunidades indígenas (Publicaciones del P.EBI, Informe 41).
- El objetivo de la didáctica de la educación física fue la capacitación de los maestros/as en el uso y aprovechamiento de métodos, procedimientos, instrumentos y evaluaciones para el proceso de enseñanza/aprendizaje en la educación física. Se dio mucha importan-

cia al contexto sociocultural del niño indígena y la conservación, aplicación y revaloración de las actividades propias en juegos, bailes y deportes tradicionales.

- En la materia trabajo práctico de los docentes en la comunidad se insistió en la aplicación de la metodología EBI en el trabajo concreto de los docentes con las comunidades.

Adicionalmente, la fase residencial previó una introducción general a la didáctica de la educación pre-escolar y un resumen de diferentes procedimientos de la primera enseñanza de la lecto-escritura, una introducción a los métodos de investigación pedagógico-científica, y para los profesores y profesoras del grupo B, un curso adicional de lingüística aplicada de la educación bilingüe. La didáctica de la segunda lengua se dictó sin contenidos adicionales.

Esta selección de materias, que puede parecer algo arbitraria, fue un compromiso entre una creación propia para las necesidades particulares de este curso, la adaptación a los planes de estudio oficiales y las necesidades pedagógicas de los estudiantes ante las experiencias existentes y los cursos anteriores. Los resultados no pueden ser calificados como óptimos. Especialmente las heterogeneidades de las bases académicas de los estudiantes y la diferencia de sus intereses no pudieron ser tomadas en cuenta de manera suficiente. En algunos casos esto produjo una oposición interna de algunos estudiantes que dejaron de identificarse con el curso y volvieron a su posición anterior. Los materiales autodidactas reflejan muy poco la relación con las bases de la EBI y demuestran por lo tanto el bajo grado de evolución de la teoría y práctica de la EBI en el Instituto Pedagógico Superior de Colta Monjas.

Al igual que en investigaciones comparables, los diferentes cursos y materias no estuvieron bien interrelacionados y les faltó el hilo conductor. Cada materia hizo lo suyo y no se coordinó con las demás. Para garantizar un hilo conductor hubiera sido necesario hacer un mayor esfuerzo de coordinación y cooperación entre las materias o sus representantes o un mayor compromiso de la Dirección Nacional. Finalmente, la diferencia de los intereses de los estudiantes reflejó también las reservas de algu-

nos de ellos frente a la EBI, fruto de su propia actividad o de la actitud de las instituciones relacionadas y el hecho de que en su práctica pedagógica anterior aún no habían logrado socializarse en el marco de la EBI. Esto puede ser considerado como un fracaso parcial del concepto original que preveía el reclutamiento de docentes para las escuelas del proyecto entre los bachilleres indígenas para, justamente, evitar este tipo de alienación.

Sin embargo, globalmente, es un éxito el que 75 profesores hayan obtenido su título oficial en febrero de 1993. Con ello un tercio de los profesores contratados en el marco del proyecto ingresó al magisterio. Falta lograr la titulación de los dos tercios restantes. La esperanza de alcanzar esta meta, sin apoyo del Proyecto, no se ha cumplido hasta la fecha.

¿Qué podemos aprender con las experiencias de este curso?

1. Sin formación sólida no se puede crear ninguna docencia. Esta formación sólo puede realizarse en relación con las instituciones competentes. Hay que buscarla desde el inicio e institucionalizarla en forma sistemática. Es difícil introducir innovaciones en vista de que toda modalidad nueva en la educación exige un sinnúmero de compromisos con los conceptos pedagógicos y formas de enseñanza tradicionales.
2. La modalidad escogida de curso residencial y estudios a distancia es válida para la formación y capacitación. Un programa basado exclusivamente en un curso a distancia no parece ser muy prometedor. En una situación de bases académicas reducidas, en un ambiente cultural donde el aprendizaje autónomo con base escrita carece de tradición y es difícil de llevar a cabo (ambiente propicio para estudiar, incl. luz eléctrica), un programa basado exclusivamente en estudios a distancia no puede ser muy exitoso.
3. En las fases correspondientes al curso a distancia se debe cuidar la selección apropiada de los textos (a cargo de expertos con experiencia práctica) preparados didácticamente para la finalidad del curso. Hubo deficiencias a este nivel.

4.3 La licenciatura de lingüística andina y educación bilingüe en la Universidad de Cuenca

Esta licenciatura se originó en la primera fase del proyecto, empeñado en garantizar la formación de lingüistas autóctonos. En el marco del Fondo de Estudios y Expertos de la Cooperación Técnica Alemana con el Ecuador, se encargó, en marzo de 1989, un estudio para investigar las condiciones e instituciones capaces de realizar este tipo de programa. Como entidad ejecutora se escogió la Universidad de Cuenca, una universidad estatal (López, Luis Enrique, 1989).

Un primer curso, con objetivos ligeramente diferentes, se llevó a cabo entre el 1 de mayo de 1991 hasta el 30 de abril de 1992 con participantes de la administración (Direcciones nacionales y provinciales) y docentes de universidades, institutos pedagógicos superiores y colegios. De los 24 participantes, 16 provinieron de la Dirección Nacional y las direcciones provinciales, 4 de programas EBI especiales en las comunidades indígenas y 3 de la Universidad de Cuenca. Para la realización de esta licenciatura se firmó un convenio entre el proyecto, el Ministerio de Educación y la Universidad de Cuenca.

Un segundo curso se llevó a cabo entre el 01.01.1993 y el 30.04.1994. En vista de que UNICEF se mostró interesada en el co-financiamiento de este curso y que la UNESCO quiso apoyarlo ideológicamente, el nuevo convenio consideró también a estos dos organismos y planificó un tercer curso previsto para mediados de 1994 hasta fines de 1995. De esta manera se decidió que el curso se integraría a una carrera universitaria regular de licenciatura, a cargo de la misma universidad.

En el primer convenio de 1990, se exigió una licenciatura en otras ciencias sociales o en pedagogía como calificación mínima para la obtención del título de licenciado en lingüística andina y educación bilingüe. Sin embargo, pudieron también participar estudiantes egresados de las asignaturas correspondientes que aún no habían escrito la tesis para obtener la licenciatura. Como requisito para los estudiantes que no provenían de pedagogía y como opción para los otros, se previeron cursos adiciona-

les en pedagogía y psicología general. Después de amplias discusiones, se optó por una licenciatura y no por una maestría porque se consideró que, en el Ecuador, aún no existían los recursos personales entre los candidatos potenciales, ni la calificación académica de los docentes.

Por consiguiente, la licenciatura se dirigió a los funcionarios del servicio público y al personal de las organizaciones indígenas relacionadas con la EBI, que aún no habían adquirido la calificación académica necesaria. La **meta general del curso** fue:

- motivar a los participantes para la aplicación del programa EBI;
- transmitir los fundamentos filosóficos, lingüísticos y pedagógicos de la Educación Bilingüe Intercultural;
- observar y analizar los procesos pedagógicos en el aula para poder brindar a los docentes y otros funcionarios de los proyectos de EBI una asesoría pedagógica concentrada en las didácticas especiales de las diferentes asignaturas;
- introducir a los estudiantes en el uso y la elaboración de asignaturas didácticas apropiadas;
- orientarles a través de procesos sencillos de investigación científica y el desarrollo de estrategias de EBI;
- desarrollar los contenidos de otros cursos de formación para profesores bilingües tomando en cuenta los objetivos, estrategias y la metodología de la EBI;
- desarrollar y aplicar bases de evaluación y revisión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de participación comunitaria en el proceso de EBI.

Para la formación se desarrolló el siguiente **perfil de los licenciados**:

- son capaces de comprender y presentar las condiciones de desarrollo y las tendencias de la EBI, especialmente de la región andina;
- conocen los antecedentes históricos, las bases sociolingüísticas y pedagógicas y experiencias de la EBI, especialmente en el Ecuador;

- saben aplicar las bases de la lingüística andina con especialización en quichua en la EBI;
- saben reconocer y analizar las manifestaciones principales de la cultura indígena y combinarlas con una estrategia intercultural al interior de la EBI;
- aplican de manera apropiada los elementos lingüísticos, pedagógicos y culturales en la planificación y ejecución de proyectos nacionales, actuales y futuros de la EBI;
- son capaces de brindar ayuda técnico-pedagógica a otros funcionarios de la EBI y a los profesores de educación bilingüe.

En el curso se trataron, sobre todo, la lingüística andina (quichua) en su aplicación en la educación bilingüe, la metodología de la educación bilingüe y la antropología andina, aplicada al desarrollo de un sistema de EBI. El curso fue dividido en dos partes, cada una con sus temas y contenidos específicos.

- La primera parte, de 16 semanas de duración, estuvo subdividida en 14 semanas de clases en la universidad y 2 semanas de trabajo práctico de campo. Durante este tiempo se transmitieron las principales bases históricas, sociales y lingüísticas del bilingüismo, las bases técnico-pedagógicas de la EBI y las tendencias principales del desarrollo de la EBI en la región andina, especialmente en el Ecuador. Se pretendió sentar las bases de una planificación lingüístico-pedagógica, dando énfasis al uso de las lenguas y su revisión y evaluación en los proyectos de la EBI, así como bases para el reconocimiento de la fonética y fonología contrastiva del quichua y del castellano. Finalmente, se ejercitaron las bases del uso escrito del quichua unificado del Ecuador y la aplicación de normas correspondientes, así como la observación y el análisis del uso de la lengua materna en el aula, como medio de comunicación y como asignatura de enseñanza.
- En la segunda parte, de 19 semanas de duración, se impartieron 8 semanas en la universidad, 8 semanas en el campo para la recopilación de datos para la tesis y 3 semanas para la redacción de la te-

sis. En esta parte de la formación se quiso lograr que se reconozca la clasificación lingüística del quichua en el contexto general de las lenguas andinas, se identifiquen las tendencias principales de la fragmentación del quichua y se haga un análisis comparativo de la morfología y sintaxis del quichua ecuatoriano. Por lo demás, se trató de reconocer las bases curriculares de la EBI, dando énfasis especial al tratamiento de la interculturalidad en las ciencias sociales y naturales y los principios pedagógicos del uso y la aplicación de las lenguas en la EBI y, especialmente, la introducción del quichua como lengua materna y del castellano como segundo idioma en la lectura, escritura, expresión oral y en el análisis gramatical. Más allá de esto se intentó familiarizar a los estudiantes con las bases teóricas del análisis para la elaboración de trabajos escritos en general y en quichua en especial, y para el uso de las mismas. La idea fue capacitarles para que puedan utilizar las asignaturas didácticas (textos escolares y otros recursos didácticos) en la escuela bilingüe y analizarlas con respecto a sus componentes pedagógicos y didácticos. Otro aspecto fue el uso de la didáctica de la EBI en las diferentes materias (a propósito de este tema, el anexo y la justificación del curso, véase Publicaciones del P.EBI, Informe 43).

En el cuadro 17 presentamos la distribución de las diferentes asignaturas en el marco de estos dos componentes de formación.

Cuadro 18: Distribución y proporcionalidad de las asignaturas dictadas en el curso de Licenciatura de Lingüística Andina y Educación Bilingüe en Cuenca (LAEB) (1. curso 1991/92)

Asignatura	1. Período		2. Período	
	1. bloque	2. bloque	1. bloque	2. bloque
Sociolingüística y bilingüismo	X			
Bases sociolingüísticas y pedagógicas del EBI	X			
Manifestación lingüística y bilingüismo	X			
Taller sobre expresión escrita en quechua y castellano	X	X		
Investigación aplicada	X	X		
Tesis	X	X		
Fonética y fonología del quechua		X		
Fonética y fonología del castellano		X		
Análisis contrastivo del quechua y castellano		X		
Lingüística andina y morfosintaxis comparativa del quechua			X	
Curriculum en la EBI			X	
Metodología de la lengua materna y de la segunda lengua			X	
Taller sobre expresión escrita y oral en quechua y castellano			X	
Trabajo de campo			X	X
Análisis de tratados en quechua				X
Introducción al pensamiento matemático en el quechua				X
Bases de elaboración de materiales didácticos para el EBI				X

Fuente: Documentos de la LAEB

Las asignaturas enseñadas contemplaron las siguientes prioridades:

- La asignatura Sociolingüística y Bilingüismo describió el problema de los diferentes grados de bilingüismo, sus causas, su importancia para la estandarización lingüística y su rol en la adquisición de la lengua materna y de la segunda lengua.

- En la asignatura Bases sociolingüísticas y pedagógicas de la EBI se trataron las bases de la educación bilingüe, sus diferentes modelos, sus bases legales, las diferentes experiencias con la EBI en la región andina y especialmente en el Ecuador y su importancia para la población indígena, así como la lengua como medio de comunicación.
- En la asignatura Planificación lingüística y bilingüismo se dio prioridad a la estandarización lingüística con respecto a su importancia dentro del concepto pedagógico de la EBI.
- En un taller sobre expresión escrita en quichua y castellano se hicieron ejercicios de expresión escrita en ambos idiomas y se profundizaron las bases de unificación del alfabeto quichua y la pronunciación correcta.
- En la asignatura Investigación aplicada, se presentaron y aplicaron instrumentos de observación para el uso de la lengua materna y la segunda lengua en el aula.
- En la asignatura Fonética y fonología del quichua se elaboraron conceptos básicos para explicar las diferencias en el uso oral y escrito, dando énfasis especial a la variedad fonética del quichua en el Ecuador.
- En la asignatura Fonética y fonología del castellano se trataron las variantes fonéticas del castellano para descubrir las causas de las interferencias fonéticas con el quichua.
- La asignatura Análisis contrastivo del quichua y castellano se dedicó a los efectos del bilingüismo social en las interferencias fonéticas y fonológicas y su importancia para la enseñanza del castellano como segunda lengua.
- En Lingüística andina y morfosintaxis comparativa del quichua se analizaron las ramificaciones lingüísticas del quichua y de los diferentes dialectos del quichua ecuatoriano.
- En la asignatura Currículum en la EBI se habló del por qué (bases), para qué (objetivos), cómo (metodología y transferencia) y de los resultados (evaluación) del currículum y de las perspectivas y límites de una etnociencia andina y de la interculturalidad, especialmente en la didáctica de las ciencias naturales y sociales.

- La asignatura Metodología de la lengua materna y de la segunda lengua presentó las diferencias en el tratamiento metodológico y didáctico de la educación lingüística, poniendo énfasis en la primera enseñanza de la lectura y escritura y la competencia comunicativa y el desarrollo de formas de expresión oral y escrita en los idiomas.
- Para mejorar la expresión escrita y oral en quichua y castellano se efectuó un taller especial.
- Un curso de Análisis de tratados en quichua estudió adicionalmente reglas especiales para la transición de la expresión oral a la expresión escrita.
- En el curso Introducción a los conceptos matemáticos en quichua se habló del sistema numérico del quichua y de los materiales didácticos y su uso (taptanas).
- En las Bases para la elaboración de materiales didácticos para la EBI se trabajó el desarrollo de materiales didácticos en concordancia con los objetivos y contenidos de la EBI y tomando en cuenta la capacidad de recepción de los usuarios en las diferentes materias.

La metodología de enseñanza en la lengua materna y en la segunda lengua tiene una problemática especial. Por esta razón se hizo una investigación de campo en la Provincia de Cotopaxi, donde se observaron y analizaron los acontecimientos en el aula en relación a la cotidianidad escolar, el uso de hispanismos en la lengua materna y el análisis de las interferencias en ambos idiomas, tanto entre los niños como entre los profesores.

Al inicio se pensó en una tesis científica a prepararse en las diferentes fases del curso. Por principio, tenía que ser un trabajo individual bajo la dirección de un profesor, como requisito importante para la obtención del título de licenciado. Debía demostrar la capacidad del estudiante para analizar los datos recopilados en su trabajo de campo. El trabajo de campo en la Provincia de Cotopaxi se analizó con esta modalidad (véase la recopilación de los trabajos en el Boletín EBI 1992: 140-143). Durante el curso se efectuaron también otros trabajos de campo como por ejemplo la recopilación de textos orales para su posterior transcripción, análisis y publicación.

Al finalizar el primer curso, la dirección del mismo realizó una evaluación oficial de todas las actividades y problemas. Simultáneamente, los estudiantes hicieron su propia evaluación. Entre las recomendaciones para futuros cursos están el tratamiento más amplio del problema de las interferencias en el uso de las lenguas, la realización de un mayor número de ejercicios didácticos, la limitación de las tareas de algunas asignaturas que no pudieron ser tratadas correctamente debido a la amplitud de los contenidos, una mayor profundización de temas importantes para la EBI, como la socialización del niño indígena o la psicología de su evolución en edad escolar y un tratamiento de los problemas relacionados con la falta de materiales didácticos.

De manera detallada, los estudiantes destacaron el desequilibrio entre didáctica y teoría a detrimento de la primera. Sin embargo, se reconoció que uno de los resultados importantes de la licenciatura era crear una mayor conciencia frente a los problemas de la EBI. Esto se refiere a la importancia, los logros y posibilidades de la EBI como también al sentido de grupo. No sólo se adquirió una idea más amplia de la EBI, sino también una comprensión clara de la importancia de la lingüística del quichua como base de la misma (véase Publicaciones del P.EBI, Informe 43, p.1-32 y Boletín EBI, 1992: 109-130).

Como resultado de la evaluación se decidió profundizar el aspecto de la didáctica y del trabajo práctico en las escuelas, así como las bases pedagógicas de la EBI, los talleres en quichua y castellano y, especialmente, la metodología de investigación. Para poder darle un tratamiento más eficaz a todas las tareas, se decidió prolongar el curso y se recomendó una mayor participación de los estudiantes en las discusiones sobre las modificaciones del programa.

Una de las modificaciones más importantes introducidas al 2. curso de licenciatura fue el refuerzo del quichua a través de su aplicación tanto en las clases como en los materiales elaborados por los estudiantes. Esto fue realizado sin descuidar la transmisión de conocimientos adicionales y el uso correcto del castellano como segunda lengua. Además se dio mayor énfasis a la didáctica de la educación física y las ciencias naturales. Se reforzaron la historia andina, la matemática, estadísticas y aplicaciones ar-

tísticas prácticas en la cerámica y el dibujo y se realizaron una introducción a la lingüística y morfosintaxis comparativa, un taller de literatura quichua precolonial y uno de literatura ecuatoriana andina contemporánea. En total, el segundo curso se amplió a 15 meses.

El 27./28.4.1994 se hizo una evaluación del segundo curso basada en las recomendaciones de la evaluación del primero. Entre las recomendaciones contenidas en el documento final podemos destacar las siguientes:

- continuación de las prioridades lingüísticas anteriores tanto del quichua como del castellano;
- más trabajo práctico de campo, especialmente con respecto a la práctica pedagógica en las diferentes asignaturas de la EBI con el fin de poder dar una orientación adecuada a la formación y capacitación de profesores bilingües, rectores y líderes de las organizaciones indígenas;
- introducción de la sociolingüística como asignatura independiente y no sólo como apéndice de la introducción a la lingüística;
- fortalecimiento del quichua como idioma de enseñanza en las asignaturas morfología y sintaxis del quichua, en conferencias de los estudiantes y trabajos escritos, en talleres especiales de quichua y en los eventos dedicados al currículum. Además se debería dar mayor uso al quichua en los cuestionarios de las investigaciones, especialmente cuando se trata de investigar el vocabulario infantil. Se subrayó expresamente que ambas lenguas, el quichua y el castellano, deberían seguir siendo usadas en la enseñanza;
- reforzamiento de las tareas de la tercera licenciatura en tres áreas: enseñanza inicial de lecto-escritura, bases de las matemáticas y de la cultura andina y tratamiento del currículum y del modelo de EBI, aprobado por la DINEIB (LAEB, 1994 a: 247-291).

Entretanto, se ha iniciado el tercer curso. Se está reflexionando concretamente sobre la continuación en el marco de una licenciatura regular de 3 a 4 años para bachilleres. Contrariamente a la hipótesis original, según la cual la universidad estaría en capacidad de ejecutar esta licenciatura con sus fondos propios o con recursos nacionales, después de haber adquirido la competencia suficiente en tres cursos realizados, se constata que, en realidad, la ejecución resulta difícil. No obstante, una investiga-

ción realizada en el marco de la licenciatura misma, demostró que hay interés suficiente para un curso permanente, sobre todo si se toman en cuenta los intereses de otras regiones como la Amazonía (LAEB, 1994 b). Pero el problema principal sigue siendo el financiamiento, tanto de los costos institucionales de la universidad (incl. el pago de los trabajos adicionales de los docentes) como de los estudiantes indígenas, es decir de becas para la mayoría de ellos. Habrá que esperar hasta cuando el curso pueda ser institucionalizado en forma regular y definitiva.

En resumen, se pueden sacar las siguientes conclusiones:

1. La institucionalización de las medidas de formación y capacitación en el marco de una carrera a tiempo completo, reconocida por el Estado, es preferible a todos los otros métodos de formación. Permite que los estudiantes se concentren en el contenido de sus estudios y tengan un intercambio permanente entre sí y con los docentes. Puede ser organizado sin mayores problemas si las autoridades demuestran su flexibilidad (comisión de servicio con sueldo).
2. El cofinanciamiento de UNICEF para la licenciatura en Cuenca resultó igualmente muy ventajoso. Amplía el reconocimiento del curso y, a pesar de los problemas organizativos y administrativos adicionales, resultó de mucha utilidad para superar graves problemas transitorios de financiamiento de uno de los cofinancistas, en este caso la GTZ.
3. Al igual que en otras actividades de la EBI, la licenciatura demostró, asimismo, que a pesar de todas las dificultades implicadas es más fácil tratar el contexto lingüístico que el pedagógico. Otros problemas se dan con respecto al contexto cultural. Aquí resulta muy importante disponer de buenos contactos con gente que está en la práctica y expertos locales fuera de la institución.
4. Finalmente, la redacción de la tesis constituye un gran problema. No sólo resulta difícil prepararla, sino que su dirección y evaluación exigen mucho tiempo y organización. Sin embargo, no se debería renunciar a la elaboración científica y autónoma de algún tema (definido), aún si eventualmente el trabajo se hace en grupos o en base a un tema común. Tal como se vio en otros lugares, el tra-

bajo científico autónomo de un tema refuerza el autoestima. Estos trabajos permiten también reunir conocimientos y experiencias necesarios para el desarrollo científico de la institución.

5. INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN

Desde hace algún tiempo se están desarrollando en la cooperación internacional educativa esfuerzos considerables a favor de la promoción de la educación. Estos esfuerzos, realizados sobre todo por la organización canadiense IDRC (International Development Research Council) llevaron a la creación de una red mundial de personas e instituciones, basadas en la cooperación regional con América Latina, Asia, Africa Occidental y Oriental, así como con Europa y Estados Unidos. Casi en todos los países en vías de desarrollo faltan conocimientos sobre el estado del sistema educativo y aspectos importantes de su planificación, desarrollo y ejecución. Las instituciones capaces de llevar a cabo las investigaciones correspondientes carecen de investigadores, finanzas y organización. Casi en todos los lugares se constata una calidad deficiente de la investigación, especialmente de la empírica. Se recopilan masas de datos pero su evaluación está muy por debajo del nivel internacional.

Rosa María Torres informó que en el año 1991 se realizó en el Ecuador un sólo trabajo de investigación científica que más o menos cumple con los estándares internacionales. Un estudio sobre la investigación educativa en el Ecuador, realizado por CEPP en 1993, demostró que únicamente existen investigaciones puntuales en las facultades de ciencias de la educación, y que no son parte de un proceso sistemático permanente y continuo (Rodas, Raquel, 1993:pp.30). Sólo un número reducido de docentes universitarios es capaz de dar una orientación científica apropiada. Especialmente en la investigación educativa hay problemas especiales con la interpretación de los resultados. La mayoría de los estudios existentes no contribuye al desarrollo científico y tampoco a la transferencia de los resultados a la práctica.

Desde el comienzo, el proyecto estuvo consciente de esta situación e intentó esclarecer el ámbito de su trabajo, encargando estudios científicos o apoyando los esfuerzos correspondientes de las personas e investigando determinados aspectos. Aunque no se puede hablar de una investi-

gación propiamente dicha, sino más bien de una recopilación de datos o informaciones, hay que considerar también los objetivos de esta recopilación y de la evaluación subsiguiente. Se trata en primer lugar de esfuerzos de monitoreo y evaluación de las actividades del proyecto. Para no complicarnos con la terminología trataremos de resumir estos trabajos bajo el título algo simplificado de investigación y evaluación.

En la primera fase del proyecto de 1985 hasta 1990 se dio prioridad a las investigaciones lingüísticas sobre el desarrollo y la recuperación del quichua en el marco del programa global (Abram, Matthias, 1992: 119 y sig.). En base a un esquema determinado se elaboraron 13 monografías sobre el uso de las lenguas en diferentes comunidades, combinadas con una recopilación de leyendas, cuentos, mitos, poemas y canciones del lugar. Dos colecciones específicas de mitos y leyendas sobre el maíz (1986) y el colibrí (1988), publicadas en ediciones bilingües, complementaron estos esfuerzos (Publicaciones del P.EBI, Textos de Difusión, 1,2).

En este contexto cabe mencionar también la investigación sociolingüística básica, ejecutada por el proyecto a base de 800 entrevistas en 5 provincias. En esta preparación general se constató una fuerte aprobación del concepto de la escuela bilingüe (Textos de Difusión 4), aunque al poco tiempo se vio que esta encuesta no fue suficiente. Los comentarios al respecto se presentarán más adelante.

El proyecto publicó, además, dos estudios realizados por personas individuales en estrecha colaboración con el proyecto. El uno se refirió a las modificaciones de los procesos sociolingüísticos con el fin de determinar las tendencias de adaptación del quichua a la comunicación moderna o de entender los problemas lingüísticos de este proceso (Textos de Difusión,5). El otro presentó la situación de la política lingüística en los tres países andinos Ecuador, Bolivia y Perú y su relación particular con la educación bilingüe. Resaltaron el estado muy rudimentario de la EBI y - a excepción de unos pocos proyectos piloto - la poca disposición de los gobiernos para estructurar la educación de la población de lengua quichua. También se destacó la falta de disposición a favor de la unificación o estandarización del quichua al interior de las fronteras nacionales y sobre todo más allá de ellas (Textos de Difusión,6).

Adicionalmente, se hizo un primer intento para fundamentar una pedagogía de educación bilingüe intercultural. Este intento de “runagogía”, es decir de la educación de los indígenas (runa=pueblo indígena), fue demasiado vago y no penetró a las profundidades de la cultura quichua (Textos de Difusión,3).

Para poder avanzar en los fundamentos pedagógicos de la EBI, un becario ecuatoriano del curso de postgrado para EBI en Puno/Perú recibió el encargo de realizar una investigación detallada sobre las condiciones de socialización del niño andino sobre la base de un estudio empírico. Desgraciadamente, este intento fue un fracaso. El producto final presentado (Investigación y evaluación en el proyecto,2) omitió la interpretación de algunos tests y se limitó a análisis históricos sin tocar la temática en sí. Cuando por fin se consiguieron los documentos sobre los tests, se pensó, en un primer momento, realizar la evaluación al interior del proyecto. Sin embargo, esta no se dio. Finalmente, parte del material fue integrado a una tesis de masterado.

En la segunda fase del proyecto, el “trabajo de investigación” comenzó con preguntas prácticas. Para poner en marcha el apoyo a los huertos escolares y talleres de las diferentes escuelas del proyecto, se encargó un estudio sobre los requisitos y su integración al sistema escolar. Las encuestas carecieron de una evaluación consecuente por parte de su autor, especialmente con respecto a los múltiples cruces, pero gracias a su amplitud se llegó a tener una visión más profunda de la situación de las escuelas rurales (Investigación y evaluación en el proyecto,3).

Un primer estudio más comprensivo, en la segunda fase del proyecto, se inició con la colaboración de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Ecuador. El proyecto se interesó en las informaciones sobre el estado de ejecución del concepto propuesto por el proyecto EBI, especialmente con respecto al comportamiento de los profesores. Las encuestas realizadas por los estudiantes en diferentes escuelas del proyecto, a base de un cuestionario unificado, fueron evaluadas en diferentes tesis para la obtención del grado de licenciado (Investigación y evaluación en el proyecto,4). Como resultado principal se constataron discrepancias considerables entre el concepto teórico del proyecto y

su aplicación práctica, pero se vislumbraron también los primeros signos de su aplicación. Sorprendió el hecho de que los docentes poco formados parecen estar más abiertos a las innovaciones pedagógicas. Conforme avanza su profesionalización, se distancian de los niños y las comunidades y son atraídos por las ciudades y a otras profesiones.

Desde los inicios de la segunda fase del proyecto, se reflexionó sobre la creación de un instrumento capaz de medir el avance del aprendizaje en las escuelas con el fin de monitorear el desarrollo apropiado de la modalidad EBI. Especialmente se pensó en tests estandarizados (para la evaluación escrita) a aplicarse anualmente y también en forma general. A comienzos del año lectivo 1990/91 se experimentó, por consiguiente, con un test desarrollado para medir el nivel de rendimiento actual en las escuelas.

Sin embargo, el intento fracasó. Por un lado resultó sumamente difícil desarrollar cuestionarios sencillos con los colaboradores del proyecto; con el afán de constatar el rendimiento en toda su amplitud, se sobrecargaron los cuestionarios. Por otro lado, fue prácticamente imposible controlar el modo correcto de su uso, ya que generalmente los niños no están acostumbrados a llenar documentos en forma individual. Suelen trabajar en grupos y se ayudan mutuamente, de modo que es casi imposible constatar el rendimiento individual. Además, los profesores intervienen para camuflar su fracaso, supuesto o real y sugieren las respuestas correctas a los niños o grupos. Los estudiantes encargados de este test piloto no pudieron, por lo tanto, intervenir eficazmente o ejercer algún control porque no podían comunicarse en quichua con los niños. En estas circunstancias no se puede confiar en la validez de los resultados.

En el transcurso de la cooperación con la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Ecuador, concretamente para la elaboración de las tesis de licenciatura de una nueva promoción, se retomó la idea del test. Los cuestionarios originales fueron sometidos a revisión y nuevamente aplicados para las materias matemática, castellano, ciencias sociales y naturales en 3 escuelas en 6 provincias de la Sierra. Participaron 18 estudiantes, entre ellos 11 aspirantes a la licenciatura. No se pudo integrar la materia quichua porque los estudiantes no dominaban este idioma. Existen amplios informes sobre estas investigaciones (Inves-

tigación y evaluación en el proyecto,7). Pero tampoco esta vez se pudo evaluar la gran cantidad de datos. Herbert Bergmann, el primero en revisar estas evaluaciones, llegó a la siguiente conclusión: “En general el promedio de los resultados es terriblemente bajo. A excepción del castellano, no alcanzan en ningún caso el puntaje mínimo de 11 puntos. El coeficiente de dispersión y los puntajes mínimos y máximos demuestran la gran variación de los rendimientos. De arriba para abajo figuran el castellano, las ciencias naturales, matemáticas, ciencias sociales. Parece que lo único que se cuida son los avances en el aprendizaje del castellano” (Bergmann, Herbert, 1993:1).

Sin embargo, el hecho de “que en todas las materias y casi en todos los grados se obtuvieron mejores resultados en las escuelas del proyecto que en las escuelas de control (fuera del proyecto)” resultó tranquilizante. “De 22 comparaciones (entre materias y grados), 18 (=82%) resultaron positivas para las escuelas del proyecto”.

Cuadro 18: Resultados de los tests de rendimiento escolar (Rendimiento escolar escuelas del P.EBI y escuelas de control)

Materias	Grado	Escuelas de control	Escuela P. EBI	Diferencias P. EBI- escuelas control en %	
				Rendimiento escolar*	Rendimiento estudiantil**
1. Ciencias	4	6.98	8.71	24.79	30.82
	5	6.34	10.33	62.93	24.31
2. Ciencias naturales	4	7.56	9.98	32.01	18.92
	5	7.25	9.65	33.10	-1.51
3. Matemáticas	1	7.88	9.22	17.01	35.77
	2	7.98	7.01	-12.01	13.27
	3	6.91	10.52	52.24	17.31
	4	6.44	7.01	8.85	40.73
4 Castellano	2	10.11	11.78	16.52	14.79
	3	11.55	11.79	2.08	2.07
	5	13.84	12.10	-12.57	-14.90

*) con relación al resultado general, es decir la medida en que el conocimiento de los alumnos coincide con los temas del plan de estudios de la materia y del grado correspondiente = rendimiento escolar

***) para fines de comparación: Resultado parcial = grado en que los alumnos dominan realmente los temas enseñados por los maestros = "rendimiento estudiantil"

Fuente: Bergmann, Herbert, Kurzanalyse der Untersuchungen der Schulleistungen in Experimental- und Kontrollschulen des P.EBI, 28.3.93 (tablas).

Hasta el día de hoy no se ha procedido a una evaluación completa de la gran cantidad de datos recopilados en estos tests. La evaluación computarizada, realizada por el proyecto, no pudo ser analizada hasta la fecha por falta de tiempo y de recursos. Esto se refiere especialmente al cruce de variables, por ejemplo con respecto a los materiales didácticos del proyecto.

El tema del rendimiento pudo también ser tratado en las tesis del primer curso de licenciatura de Cuenca. Los estudiantes realizaron tests de rendimiento en el primer y segundo grado de las escuelas bilingües de la provincia de Cotopaxi en las materias quichua y matemáticas y compararon los resultados entre las escuelas del sistema bilingüe de la Iglesia (SEIC), en funcionamiento desde hace algún tiempo, y las escuelas del P.EBI y otras escuelas dependientes de la Dirección Provincial (Boletín EBI, 1992: 140-143). Surgieron problemas parecidos en la evaluación de los datos y, al igual que en el caso arriba mencionado, no se llegó a una evaluación completa hasta el día de hoy. De acuerdo con las publicaciones, las escuelas SEIC obtuvieron los mejores resultados. Les siguieron las escuelas del P.EBI y, a gran distancia, las otras escuelas de la Dirección Provincial. El material oral grabado (ejemplos de clases, entrevistas) fue objeto de una nueva investigación especial sobre el uso de las lenguas por los profesores de quichua (Moya, Ruth, 1993:28-39 y Vanegas Cofeña, Sara. 1993:51-66).

De esta manera no se pudo concretar la idea original de un sistema estandarizado de tests de rendimiento. Actualmente no se sabe cómo proseguir con esta idea. Tal vez a través de un proyecto parcial. De todos modos no se deben descuidar los problemas de una recopilación adecuada de datos y, sobre todo, los de su evaluación. Sería adecuado buscar la participación de expertos.

Ante las fallas mencionadas en la primera encuesta sociolingüística realizada al inicio del proyecto, se hicieron otros intentos desde la pri-

mera fase. En 1986/87 se encargó una investigación sobre mapas hablantes con el fin de detectar las regiones con el mayor grado de monolingüismo quichua y el grado respectivo de bilingüismo en la Sierra ecuatoriana. Además, se quisieron conocer los principales factores sociales responsables del uso del quichua o del castellano o de la desaparición de la lengua autóctona. Por varios factores, esta investigación no llegó más allá de la recopilación de datos y una primera interpretación de los mismos.

Para que el material disponible no siga en desuso, la lingüista Marleen Haboud fue contratada en 1991 para realizar un análisis secundario y combinarlo con la investigación sobre la aceptación del programa del P.E-BI y su base conceptual en las diferentes regiones. Se presentaron varias dificultades para entender los enfoques metodológicos y los detalles de las encuestas de 1987/87: No fue posible clarificar las dudas en vista de que los investigadores anteriores ya no estuvieron accesibles. Por esta razón, el resultado, científicamente bastante insatisfactorio, se limitó a un resumen descriptivo-analítico de los datos según provincias y localidades, acompañado de una amplia evaluación estadística en el anexo y enriquecido de una presentación histórica relativamente comprensiva de la evolución del quichua en la Sierra ecuatoriana (Publicaciones del P.EBI, Informe 30). Además se publicaron los resultados de una encuesta sobre la actitud de los mestizos urbanos de Quito frente al quichua (Haboud, Marleen, 1993).

Debido a las deficiencias de este intento para clarificar el estado del bilingüismo en la Sierra ecuatoriana, en 1992-1993 se hizo un nuevo intento bajo la supervisión de un lingüista alemán. Se integraron los datos del último censo de población de 1990 que incluyó por primera vez una pregunta sobre la pertenencia étnica, concretamente sobre el idioma hablado en el hogar. Las entrevistas fueron realizadas por 9 ex-estudiantes del curso de licenciatura de Cuenca, propuestos por la Dirección Nacional.

Según la investigación (Büttner, Thomas, 1993), la presencia del quichua es más importante de lo que hace pensar el censo que no logró captar correctamente la realidad lingüística del país. Para una buena par-

te de la Sierra, la investigación confirma la decisión del proyecto, de partir del quichua como lengua materna. Del total de 2.841 personas encuestadas, el 72.8% indica que el quichua es su lengua materna, sólo el 23.8% dice que es el castellano y el 2.6% que son las dos lenguas (0.9% de respuestas no especificadas). Los más altos valores de quichua se encontraron en Chimborazo con el 91.9%, seguido por Imbabura con 81.9% y Azuay con 43.0%.

**Cuadro 19: Lengua materna según provincias
(por % de quichua)**

Provincia	Quichua	Castellano	ambas	sin datos
Chimborazo	91.9	6.0	2.1	-
Imbabura	81.9	15.5	2.3	0.3
Cotopaxi	80.1	12.5	3.1	4.3
Bolívar	78.5	18.2	3.3	-
Tungurahua	76.6	20.6	2.3	0.5
Cañar	73.5	23.2	3.3	-
Azuay	43.0	55.5	2.0	-
Loja	26.1	71.0	2.9	-
Pichincha	13.7	83.7	2.3	0.4
Total	72.8	23.8	2.6	0.9

Fuente: Th. Büttner, *Uso del Quichua y del Castellano en la Sierra Ecuatoriana*, 1993, p.48 (tabla 2).

La investigación constata desviaciones considerables de los datos obtenidos con la encuesta de 1986/87 pero no ofrece ninguna explicación. Además se limita a una primera descripción analítica de los datos de modo que tampoco se logró hacer una evaluación completa. Los datos siguen estando disponibles, especialmente para el cruce de los diferentes fenómenos.

En resumen, el resultado, aunque netamente favorable al concepto del proyecto, no puede negar la existencia de dos tendencias contrarias:

- el avance continuo del castellano con respecto a un bilingüismo más o menos marcado, y
- una tendencia creciente de defensa del pasado propio y auténtico del quichua y de la cultura indígena.

Aquí se observa que la lengua o en este caso el quichua no es necesariamente el factor que decide sobre la identidad étnica. Inclusive los indígenas de habla castellana se sienten indígenas - un fenómeno ampliamente conocido por los Saraguro de la Provincia de Loja -. Otro fenómeno interesante es la amplia aceptación de la escuela bilingüe, inclusive en áreas con mayor presencia del castellano. La resistencia contra la EBI no se dirige tanto contra la idea de la educación bilingüe en sí, sino contra su práctica actual, marcada por la falta de calificación de los profesores y su enseñanza, el bajo rendimiento de los alumnos y la aplicación del quichua ya sea en su forma unificada o local.

En vista de que las actividades del proyecto priorizaron el desarrollo de textos escolares para todas las materias y grados de la escuela primaria, resultó muy importante realizar un seguimiento de este proceso y de su definición. En este contexto se elaboró una amplia gama de trabajos. El Centro de Educación y Promoción Popular (CEPP) fue contratado para un estudio pormenorizado de todas las ediciones piloto de los libros del proyecto para determinar si coinciden con el currículum, si los diferentes textos son congruentes, si se respetaron la secuencia de los contenidos y el desarrollo de la metodología de un grado a otro y si el estilo de comunicación es adecuado. El CEPP realizó una investigación detallada del entorno de las escuelas (entrevistó a padres de familia, profesores y líderes de la comunidad y visitó las escuelas) y elaboró un exhaustivo análisis de los textos existentes (Investigación y evaluación en el proyecto, 5.1.).

Para obtener un análisis detallado de los libros de quichua y castellano, sobre todo del aspecto lingüístico y cultural, se contrataron tres personas para sendos análisis independientes de los libros de castellano y dos para los libros de quichua. Adicionalmente se investigó el aspecto de la interculturalidad en los textos del primer y segundo grado de los libros de castellano (Investigación y evaluación en el proyecto, 5.2-4).

Como resultado, estas investigaciones arrojaron una gran variedad de componentes sobre el contenido, la pedagogía y metodología de los textos y se vio la necesidad urgente de unificar los diferentes criterios entre materias y grados. Mostraron, también, deficiencias metodológicas y de contenido con respecto a una transmisión pedagógica apropiada (transmisión de valores y comportamientos intelectuales) y la necesidad de cambiar el estilo de comunicación, todavía bastante autoritario. A pesar de esta crítica fundamental, el CEPP subrayó que los textos del P.EBI son una nueva alternativa para la educación de los niños quichua de la Sierra.

Tal como lo mencionó el CEPP, el diseño gráfico y las fuentes utilizadas en los libros tenían que ser unificados. Para este fin se recurrió a un asesoramiento de corta duración (Publicaciones del P.EBI, Informe 47). Adicionalmente, hay que anotar que hubo una serie de esfuerzos complementarios para evaluar y revisar los textos. En los dos centros de formación de Pujilí y Cuenca, los estudiantes participaron en estos trabajos. En el marco del currículum ordinario de Cuenca, se organizó un taller de una semana sobre currículum y material didáctico de la EBI en el cual se analizaron los libros. Participaron también los grupos de trabajo del P.EBI (Investigación y evaluación en el proyecto, 5.5).

Finalmente se deben mencionar los esfuerzos constantes del equipo del proyecto que en sus visitas a las escuelas y en todas las otras oportunidades, trató de conseguir informaciones sobre el uso y los problemas con los textos piloto. Inclusive se organizaron talleres especiales con expertos, profesores o representantes de los padres de familia.

Otra prioridad de investigación del proyecto abarcó los estudios históricos y sus aspectos lingüísticos y educativos. En este contexto cabe mencionar la publicación de gramáticas y diccionarios históricos de quichua. Con esta actividad se quiso aportar a otras investigaciones de la historia de la lengua y equipar a los profesores con manuales para un manejo práctico del idioma. Hasta fines de la segunda fase, se editaron 9 textos, uno en dos ediciones (Publicaciones del P.EBI, Gramáticas en Lengua Quichua).

Después de la presentación de las escuelas indígenas en Cayambe, creadas en el pasado, y una exposición sobre las misiones científicas y pedagógicas alemanas en el Ecuador (desde Humboldt), el proyecto encargó el estudio sobre las actividades de las misiones pedagógicas alemanas (Jesuitas en Guayaquil y Quito desde el siglo XIX y una misión de formación docente a comienzos de este siglo). Este trabajo se publicó conjuntamente con el material de la primera misión realizada después de la Segunda Guerra Mundial en el marco de la cooperación técnica (1972 hasta 1979). Así se realizó la continuidad histórica de los aportes alemanes al mejoramiento del sistema educativo en el Ecuador (Investigación y Evaluación en el Proyecto,9).

Igualmente se puede mencionar en este contexto la edición de las investigaciones de la UNESCO sobre el estado de la educación bilingüe en América Latina y los estudios elaborados por encargo de la GTZ, sobre el proyecto bilingüe en Puno/Perú y los resultados de la primera fase del P.EBI (Publicaciones del P.EBI, Textos de Difusión, 22,29,30). Para una mejor difusión de los resultados científicos del proyecto, su asesor se integró en 1988 al grupo de editores de la revista “Pueblos Indígenas y Educación”, fundada unos años antes. Desde ese entonces, el proyecto publica esta revista conjuntamente con la editorial ecuatoriana “Abya Yala”. Con sus artículos científicos y otras informaciones contribuye a la difusión de experiencias educativas entre indígenas y especialmente del P.EBI.

Aparte de la publicación de libros (científicos), las exposiciones son un medio apropiado para presentar los resultados de determinadas de investigaciones. En este sentido, el proyecto siguió con esta labor, aunque ya no al mismo nivel de la primera exposición “Viajeros, Científicos, Maestros”, organizada a fines de la primera fase. Hay que mencionar la serie de exposiciones de los 500 años de la conquista de América Latina (1992) sobre “10 años de educación bilingüe e indígena en el Ecuador” que exigieron un amplio trabajo preparativo para investigar y documentar la EBI en el Ecuador y la exposición sobre la variedad lingüística de las lenguas indígenas del Ecuador (Investigación y evaluación en el proyecto, 10).

Como resultado de estas investigaciones se publicó una corta bibliografía, complementada por otra más amplia sobre la EBI en América Latina (Publicaciones del P.EBI, Textos de Difusión 28 e Informe 17).

Otra área importante de investigación comprende la elaboración de trabajos científicos en el marco de carreras universitarias no sólo nacionales sino también extranjeras. Hasta la fecha se concluyeron 3 trabajos de estudiantes que colaboraron en el proyecto como pasantes o voluntarios. En algunas ocasiones la revista del proyecto publicó de antemano algunos resultados de estos trabajos (Investigación y evaluación en el proyecto,12) y aparte de ello, el proyecto se puso en contacto con algunos estudiantes en los Estados Unidos cuyos trabajos aún no se han complementado.

Sobre todo debido a su carácter provisional, los trabajos existentes no satisfacen la demanda investigativa. En el ámbito del proyecto se prevén aún las siguientes evaluaciones y temas:

- Evaluación de los datos existentes sobre el rendimiento escolar y de los datos sobre investigaciones del entorno escolar;
- otros análisis de los datos del estudio preparativo de quichua;
- evaluación de los datos sobre la socialización del niño indígena (proceso de aprendizaje y de maduración);
- trabajos sobre diccionarios para profesores y alumnos, especialmente un diccionario básico para los alumnos;
- investigaciones sobre la educación ecológica, juegos y deportes, conocimientos matemáticos y técnicos tradicionales, así como actividades artísticas en las comunidades indígenas;
- estudios sobre la adquisición de la lengua de los niños;
- estudios sobre el destino de los egresados de las escuelas del P.EBI y de otras escuelas bilingües.

En general, se puede afirmar lo siguiente con respecto al programa de investigación del P.EBI:

- La investigación al interior del proyecto es una tarea difícil y lenta. El riesgo de fracaso o consecución de resultados insuficientes es grande y poco se puede hacer para remediarlo, inclusive si se trata de un incumplimiento evidente de las obligaciones contractuales

correspondientes. Resulta difícil encontrar a personas idóneas ante la alta fluctuación de personal y la inseguridad a nivel institucional.

- Particularmente en las áreas poco investigadas (como la EBI) o en los países donde prácticamente no existen tradiciones científico-educativas, hay una gran variedad de temas a tratar. Existe el peligro de perder la orientación o de quedar en la superficie.
- Las áreas principales que deberían ser investigadas son las bases lingüísticas, la elaboración y revisión de libros escolares y el proceso pedagógico de aprendizaje y enseñanza (relación profesor-alumno, especialmente en las interacciones en el aula). Más allá de ello, sería importante tratar la relación de la educación con la práctica, elaborar instrumentos para medir el rendimiento escolar y las bases sociopedagógicas y culturales (investigación de la socialización). Tampoco se deberían descuidar los trabajos científicos básicos. Hay que mencionar los trabajos bibliográficos y las exposiciones que permiten combinar el trabajo científico con la difusión pública. Lo mismo se aplica a eventos como simposios (mesas redondas) organizados en combinación con una exposición o en forma independiente. Para este propósito, los contactos con las instituciones culturales, como el Instituto Goethe, pueden resultar muy útiles.
- Hay que destacar, de manera especial, la importancia de una revista científica cercana al proyecto. Puede cumplir con varios objetivos decisivos como la posibilidad de publicar en un ambiente que carece de esta tradición y la creación de contactos entre diferentes proyectos. Con la publicación de resultados intermedios del proceso investigativo, se puede alimentar la discusión y resulta importante para documentar el progreso del proyecto.
- Si existe un entorno apropiado, se dan múltiples posibilidades para aprovechar el potencial nacional e internacional en la elaboración o colaboración de los estudios pertinentes. La modalidad más sencilla es la combinación con carreras existentes y sus estudiantes nacionales e internacionales. Más allá de ello, resulta conveniente colaborar con estudiantes extranjeros para sus tesis de masterado o doctorado.

Las experiencias del P.EBI dentro de la investigación y evaluación permiten llegar a dos conclusiones principales:

1. Ante la enorme demanda de investigación educativa alrededor de los proyectos, se deberían desde el inicio del proyecto o mejor aún en su fase de preparación, establecer contactos institucionales con universidades/facultades de ciencias de la educación de los institutos de investigación y/o organizaciones no-gubernamentales correspondientes del lugar. Muchos trabajos podrían ser realizados por los estudiantes en sus respectivas tesis. Se deberían aprovechar todas las posibilidades de cooperación investigativa y educativa con instituciones alemanas o de otros países (especialmente para la formación e investigación educativa). Los proyectos pueden, también, servir para conseguir puestos universitarios para estudiantes alemanes y extranjeros en las universidades de su área de trabajo y para integrarles a su labor científica.
2. Ante los problemas metodológicos en la recopilación y sobre todo evaluación de los datos, la cooperación debe dar especial importancia al asesoramiento metodológico, ofreciendo una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos de investigación social empírica y de observación participativa o activa. Por un lado se trata de limitar la enorme cantidad de datos de una manera inteligente y por otro, hay que cuidar que sólo se investigue lo que puede ser evaluado luego. También hay que cuidar que los datos sean tratados adecuadamente para que sirvan a los análisis secundarios u otros usos científicos posteriores (eventualmente a través de bancos especiales).

6. EDUCACIÓN Y CAMBIO SOCIAL

Por varias razones, los enfoques arriba descritos del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador aún no se han podido cumplir. Se anunció un currículum para la EBI que amplía las prácticas anteriores y se basa en los trabajos preparativos del proyecto, pero este currículum adolece de fallas metodológicas y de contenido. Por haber sido decretado desde arriba no logra imponerse rápidamente en las diferentes regiones del país. Debido a problemas internos de la DINEIB y problemas con la unidad responsable de negociar el financiamiento ante el BID, la impresión de los textos escolares, elaborados con tanto esfuerzo, se demoró más de dos años. El curso piloto para la formación docente en la modalidad de EBI sólo logró dar pocos impulsos al nuevo sistema de formación docente y el curso de capacitación para los profesores no titulados del proyecto no continuó. Por otro lado, el curso de licenciatura de Cuenca siguió como estaba previsto. Finalmente existen aún muchas interrogantes en la investigación y evaluación del proceso de educación bilingüe intercultural en el Ecuador.

Las dificultades mencionadas inicialmente, usuales en los proyectos de EBI, no se han superado. Esto explica en gran medida el lento progreso de la modalidad EBI. Hay aún poca unión entre las fuerzas que la apoyan. Siguen las contradicciones entre las diferentes organizaciones indígenas e inclusive al interior de ellas, por ejemplo entre las comunidades religiosas, entre mestizos e indígenas influyentes en el magisterio e inclusive entre la Dirección Nacional y las direcciones provinciales. Además, la DINEIB carece de suficiente personal y de recursos financieros para poder cumplir con sus funciones. Sus expertos no tienen aún el nivel profesional para poder juzgar todo el alcance de las decisiones que se deben tomar. El Gobierno que debería garantizar el financiamiento de la DINEIB, sólo la apoya a medias. En vista de todas las dificultades que obstaculizan la implementación de esta modalidad, la resistencia de los padres de familia y comunidades contra este tipo de educación tampoco se

redujo de modo tangible. Puede ser que ante las limitaciones y resistencias existentes, el modelo de mantenimiento de la lengua y cultura propia y aprendizaje simultáneo de los contenidos correspondientes a la cultura occidental con el fin de alcanzar una competencia doble en diferentes lenguas y culturas sea demasiado exigente. Además tiene la desventaja de que sólo podrá ser implantado a través de innovaciones pedagógicas difícilmente aplicables porque la aplicación del modelo se enfrenta a muchos conceptos y comportamientos tradicionales.

Ante los modestos logros y las dificultades persistentes uno podría preguntarse si es realista aplicar este modelo de mantenimiento de la lengua y cultura o si no sería más sencillo y más prometedor volver al modelo de transición cuyo objetivo consiste en pasar rápidamente al sistema dominante, caracterizado por la lengua y cultura castellana que se aplica en otros proyectos de educación bilingüe. En este modelo se cumpliría por lo menos el principio pedagógico básico según el cual la lecto-escritura se aprende en la lengua materna antes de que los niños se integren al sistema escolar de la otra cultura.

Sin embargo, la pregunta por la mayor eficacia del modelo de transición no puede ser respondida positivamente. Tal como lo demuestran los trabajos del Instituto Lingüístico de Verano o el ejemplo de Guatemala, los logros no son muy convincentes. Especialmente en los primeros grados tan importantes y tan problemáticos, ambos modelos proceden de la misma manera. Sin embargo, la integración de los indígenas al sistema social dominado por el castellano y la cultura occidental provoca fuertes pérdidas de identidad que sólo pueden ser impedidos si la integración a la sociedad permite conservar la autonomía cultural. Además, las organizaciones indígenas apoyan en principio la demanda por el mantenimiento de su idioma y cultura.

Esto significa que no hay alternativa para la modalidad de bilingüismo e interculturalidad, fijada en el P.EBI con el modelo de mantenimiento de la lengua y cultura. Sin embargo, el modelo sólo podría seguir si se solucionan por lo menos los siguientes problemas:

- Las organizaciones indígenas deben dar un mayor apoyo a este concepto y procurar su implementación gracias a una actitud más unificada.
- Se debe formar un mayor número de expertos y líderes para que se integren al sistema de la educación bilingüe intercultural y fortalezcan la base técnico-organizativa de implementación del concepto.
- Se necesitan más esfuerzos para conseguir los recursos financieros, no sólo para garantizar el funcionamiento de las escuelas bilingües, sino para permitir nuevos trabajos lingüísticos, pedagógicos y de antropología cultural.
- La interculturalidad debe imponerse más como principio de toda la sociedad y no sólo en el marco de la educación de los indígenas. Toda la sociedad debe reconocer la pluriculturalidad y aceptarla activamente en el sentido de una fecundación mutua.

Finalmente, estas demandas nos llevan a la compleja situación de los países andinos. Constantin von Barloewen nos presenta uno de los mejores análisis (von Barloewen, Constantin, 1992) que nos permitimos incluir al final de estas reflexiones porque expresa lo que motivó y sigue motivando el P.EBI. En resumen, Barloewen llega a la conclusión de que debe ser posible poner en marcha un proceso bilateral, un encuentro de dos culturas en el que la cultura más débil pueda conservar su identidad a la vez que sus miembros puedan convertirse en inventores de nuevas tecnologías o integrarse al proceso de modernización sin perder su identidad.

Frente a la multiplicidad étnica y cultural de los países andinos, no existe una multiplicidad de los fenómenos políticos y económicos. No se puede llegar al reconocimiento de un pluralismo cultural y sus consecuencias políticas y sociales sin previa descolonización mental entre los dirigentes de la sociedad.

La civilización moderna, con sus tecnologías exige un alto grado de abstracción, mientras que la racionalidad andina se basa esencialmente en lo concreto y empírico, mezclado con una trascendencia y magia del acá que obstaculiza los procesos productivos de la industrialización moderna.

Para poder superar esta situación, se requieren interacciones que prácticamente no se han dado aún en los países andinos. Hasta la fecha no se ha producido el encuentro entre el trabajo científico, las capacidades tecnológicas y las habilidades tecnológicas tradicionales. Sin embargo, el desarrollo autónomo sustentable del mundo actual sólo se logrará mediante una fusión entre la capacidad tecnológica de la producción moderna y el conocimiento y uso sistemático de la tecnología tradicional. Para poder movilizar las tecnologías alternativas se debe recurrir al potencial de los recursos locales y regionales y esto exige, a su vez, un proceso de aprendizaje social y cultural. La educación no debe dar tanto énfasis a la transferencia y reproducción y menos aún a la simple imitación de la tecnología importada sino que debe realzar la fuerza creativa y constructiva de todos los grupos participantes. Su tarea es doble: debe formar la conciencia para la ciencia y tecnología moderna y al mismo tiempo conservar el patrimonio cultural de la gente.

Los países andinos deben reconciliar estos dos polos, lo universal y lo particular, es decir la tradición y la modernidad si quieren seguir los procesos actuales de desarrollo en el mundo. Sin embargo, las élites siguen siendo grandes obstáculos para una amplia movilidad social. Hasta la fecha, el gran porcentaje indígena de la población no ha sido integrado a la economía nacional. Tampoco las “revoluciones” latinoamericanas y ni siquiera la “liberación” del continente por Simón Bolívar influyeron mayormente en la superación del atraso. No lograron modificaciones esenciales de la sociedad global ni tampoco existen indicios claros de que las enormes diferencias entre ricos y pobres sean superadas.

Una modernidad secular se opone a la historia cultural y religiosa de América Latina. Amenaza especialmente las identidades culturales de las diferentes regiones, reduce la fe en las ideologías y conlleva una despersonalización del individuo, ajena a la cultura latinoamericana. Por esto, la modernidad sólo podrá darse a través de una síntesis cultural originaria. Debe producirse una interrelación entre una secularización y la integración de los órdenes políticos, culturales y religiosos. La iniciativa no sólo puede provenir de los indígenas. Tiene que surgir de toda la sociedad o de un gobierno que por fin se interese por el desarrollo de todos sus ciu-

dadanos, que oriente su política de manera correspondiente y relegue a segundo plano los intereses de la pequeña clase alta, representada casi exclusivamente por él, a favor de la integración de todas las capas sociales.

La lucha por la emancipación de la minoría indígena hasta ahora oprimida, el intento de desarrollar un sistema educativo autónomo orientado al cambio de la sociedad global, pueden ser entendidos como una contribución en esta dirección. Si no tiene éxito, los países andinos no podrán desplegar su potencial de poder social y económico. Seguirán siendo rezagados en el desarrollo de la sociedad mundial.

ANEXO 1

Publicaciones del P.EBI (1986-1993)

- a) Textos escolares
1. ÑUCANCHIC YACHANA
Libro de Primer Grado para Chimborazo
Autora: Lola Díaz Salazar
Mec-GTZ, Primera Edición Experimental, (1986), 221.p.
 2. MASHI ACHIC
Libro de Lectura Primer Grado
Autores: María Chango Anancolla, Cristóbal Quishpe Lema,
Humberto Cachiguango
MEC/P.EBI, Primera Edición Experimental, Quito, abril 1987
132 p.
 3. YUPAICAMAYUC
Libro de Matemática Primer Grado
Autores: María Augusta Díaz, Miguel Bonilla
MEC-P.EBI, Primera Edición Experimental, Quito, abril 1987
106 p.
 4. MASHICU
Cartilla pre-aprendizaje
Autores: Cristóbal Quishpe, María Chango A.
MEC-GTZ, Tercera Edición, Quito, octubre 1989, 68 p.
 5. QUICHUAPAC CAUSAIMANTA YACHAYUC
Libro de Ciencias Integradas. Segundo Grado
Autores: María Augusta Díaz, Augustín Jerez (Matemáticas),
Graciela Chamorro, Ruth Moya, María Quintero, Mario
Reinoso (Castellano), Hernán Coba, Pedro Ushiña (Ciencias
Sociales) Matthías Abram, Fernando Valencia (Ciencias
Naturales) María Chango, Cristóbal Quishpe (Quichua)

- MEC-GTZ, Primera Edición Experimental, Quito, enero 1988, 298 p.
6. QUICHUAPAC CAUSAIMANTA YACHAYUC
Libro de Trabajo para Segundo Grado (Segunda Parte)
Autores: María Chango A., Agustín Jerez J.,
Cristóbal Quishpe L., Pedro Ushiña S.
MEC-GTZ, Primera Edición Experimental
Quito, agosto 1988, 117 p.
 7. QUICHUA RIMAI YACHAI
Gramática Quichua para Tercero y Cuarto Grados
Autores: M.Mercedes Cotacachi, Ruth Moya, María
Eugenia Quintero
MEC-GTZ, Primera Edición Experimental
Quito, septiembre 1988, 301 p.
 8. QUIMSA YUPAICAMAUYC CAMU
Matemáticas Tercer Grado
Autor: Humberto Muenala
MEC-GTZ-CONAIE, Primera Edición Experimental
Quito, 1989, 123 p.
 9. RUNACUNAPAC CAUSAIMANTA YACHAYUC CAMU 3
Historia/Ciencias Sociales, Tercer Grado
Autores: Froilán Viteri G., María Paca C.,
Alejandro Lema G.
MEC-GTZ-CONAIE, Primera Edición Experimental,
Quito, noviembre 1989, 101 p.
 10. NINACURU
Quillca Catina Camu Shuc Patapi Yachacuccunapac (Lectura)
Autores: Luz María De La Torre, Humberto Lema, Fabián
Muenala, Víctor Paca, Edgar Rivera, Rosa Masaquiza
DINEIB-P.EBI-CONAIE, Quito, enero 1990, 140 p.

11. NINACURU
Quillcana Panca Shuc Patapi Yachacuccunapac (Escritura)
Autores: Luz María De La Torre, Humberto Lema
DINEIB-PEBI-CONAIE, Quito, enero 1990, 119 p.
12. QUICHUAPAC CAUSAIMANTA CAMU 3
Ciencias Naturales Tercer Grado
Autores: María Chango A., Juan Shiguango A.
MEC-GTZ-CONAIE, Primera Edición Experimental
Quito, 1990, 128 p.
13. ESPIGA (Primera parte)
Castellano. Segundo Grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural
Autores: Ileana Soto, Sonia Vivero, Enrique Contreras
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, 1990, 66p.
14. QUIPUCAMAYUC 1
Matemáticas, Primer Grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural
Autores: Humberto Muenala, Alejandro Alvarado
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, 1990, 129 p.
15. SEMBREMOS
Castellano, Tercer Grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural
Adaptación: Enrique Contreras, Ileana Soto, Sonia Vivero
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, 1990, 74p.
16. MANANTIAL
Castellano. Cuarto Grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural
Adaptación: Enrique Contreras, Ileana Soto, Sonia Vivero
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, 1990, 93p.

17. AILLUCUNAMANTA
Ciencias Sociales, Tercer Grado de Educación Primaria
Bilingüe Intercultural
Autores: Alejandro Lema, Froilán Viteri
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, 1990, 45p.
18. MAMALLACTAMANTA
Ciencias Sociales. Cuarto Grado de Educación Primaria
Bilingüe Intercultural
Autores: Alejandro Lema, Froilán Viteri
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, 1990, 56p.
19. CURI HUAITA
Quillcancapac quillca catincapac panca
El clavel de oro, cuaderno de lectura y escritura en
lengua materna para 3ero y 4to grado de educación primaria
bilingüe intercultural
Autora: María Mercedes Cotacachi
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, 1990, 54p.
20. CAUSAIMANTA
Ciencias Naturales. Tercer Grado de Educación Primaria
Bilingüe Intercultural
Autores: María Juana Paca Caguana, Nancy Eugenia Quishpe
Sevilla, Nonato R. Chuquimamani Valer
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, 1990, 54p.
21. CAUSAIMANTA
Ciencias Naturales. Cuarto Grado de Educación Primaria
Bilingüe Intercultural
Autores: Nancy Eugenia Quishpe Sevilla, María Juana Paca
Caguana, Nonato R. Chuquimamami Valer
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental
Quito, 1990, 54 p.

22. QUIPUCAMAYUC 2
Matemáticas. Segundo Grado de Educación Primaria
Bilingüe Intercultural
Autores: Humberto Muenala, Alejandro Alvarado
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental
Quito, 1990, 102 p.

23. QUILLCAC CUNUCU
Quillca catincapac panca. Ishcai patapac
El conejito escritor. Libro de lectura en lengua materna
para segundo grado de educación primaria bilingüe inter-
cultural
Autores: Ruth Moya, Cristóbal Quishpe Lema, Gilberto Inga,
Alberto Conejo, Luis Avilés, Humberto Lema
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental
Quito, enero 1991, 174 p.

24. QUILLCAC CUNUCU
Quillca catincapac panca. Ishcai patapac
El conejito escritor. Libro de lectura en lengua materna
para segundo grado de educación primaria bilingüe inter-
cultural
Autores: Ruth Moya, Cristóbal Quishpe Lema, Gilberto Inga,
Alberto Conejo, Luis Avilés, Humberto Lema
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental
Quito, enero 1991, 176 p.

25. SALTAMONTES (Primera parte)
Castellano. Primer Grado de Educación Primaria Bilingüe
Intercultural
Autores: Enrique Contreras, Ileana Soto, Sonia Vivero
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental
Quito, 1991, 40 p.

26. QUIPUCAMAYUC 4
Matemáticas. Cuarto Grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural
Autores: Humberto Muenala, Alejandro Alvarado
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental
Quito, 1991, 81 p.

27. ESPIGA (Segunda parte)
Castellano. Segundo Grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural
Autores: Enrique Contreras, Ileana Soto, Sonia Vivero
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental
Quito, 1991, 55 p.

28. ESPIGA
Castellano. Segundo Grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural
Autores: Enrique Contreras, Ileana Soto, Sonia Vivero
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental
Quito, 1991, 66 + 55 p.

29. QUISHUAR MALLQUI
Cuento acerca de la vida de los indígenas que investiga el rito de los muertos y las formas de matrimonio
Autor: Cristóbal Quishpe Lema
PEBI, DINEIB - GTZ, Quito, 1991, 48 p.

30. COLIBRI
Castellano. Quinto Grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural
Autores: Enrique Contreras, Ileana Soto
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental
Quito, 1991, 103 p.

31. ABYA YALAMANTA
Ciencias Sociales. Quinto Grado de Educación Primaria
Bilingüe Intercultural
Autores: Alejandro Lema Gualli, José Pilamunga Cudco
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental
Quito, 1991, 50 p.
32. QUIPUCAMAYUC 2
Matemáticas. Segundo Grado de Educación Primaria
Bilingüe Intercultural
Autores: Humberto Muenala, Alejandro Alvarado
PEBI, DINEIB-GTZ, Segunda Edición Experimental
Quito, 1991, 67 p.
33. QUIPUCAMAYUC 3
Matemáticas. Tercer Grado de Educación Primaria Bilingüe
Intercultural
Autores: Humberto Muenala, Alejandro Alvarado
PEBI, DINEIB - GTZ, Quito, 1991, 80 p.
34. PACHACUTIC. Quimsa patapac
Libro de Lengua Materna Quichua para el Tercer Grado de
Educación Primaria Bilingüe Intercultural
Autores: Luis Alberto Conejo A., Gilberto Inga
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental
Quito, 1991, 96 p.
35. CAUSAIMANTA
Ciencias Naturales. Quinto Grado de Educación Primaria
Bilingüe Intercultural
Autores: Rufino Chuquimamami, Nancy Quishpe
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental
Quito, 1991, 70 p.

36. HUIÑAI CAUSAICAMA. Pichca patapac
Desde siempre hasta siempre. Libro de lengua quichua para
el quinto grado de Educación Primaria Bilingüe
Intercultural
Autor: Cristóbal Quishpe Lema
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental
Quito, 1991, 121 p.
37. NINACURU
Quillca -catincapac. Shuc patapac
Luciérnaga. Libro de lenguaje en lengua materna quichua
para el primer grado de Educación Primaria Bilingüe
Intercultural
Primera revisión del texto Ninacuru (1990)
Autor: Cristóbal Quishpe Lema
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, 1991,
104 p.
38. SALTAMONTES (Primera y segunda parte)
Castellano. Primer Grado de Educación Primaria Bilingüe
Intercultural
Autores: Enrique Contreras, Ileana Soto, Sonia Vivero
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, 1991, 52p.
39. AMAUTA ÑANPI
Quillca Catina 1. Antisuyu huahuacunapac causaimanta
quiquin shimipi yachana
Libro de lectura para el primero y segundo grado de
Educación Primaria Bilingüe Intercultural en la Amazonía.
"PAEBIC".
Autores: Equipo de Educación CONFENIAE
Mariano Cerda Ch., César Cerda V., Edmundo Vargas
Colaboración: Cristóbal Quishpe, Luis Aviléz del Equipo
Central del PEBI
Programa alternativo de Educación Bilingüe Intercultural

de la CONFENIAE
PAEBIC-P.EBI-DINEIB-GTZ, Tercera Edición, Quito, 1991,
183 p.

40. AMAUTA ÑANPI
Quillcana 1. Antisuyu huahuacunapac causaimanta
quiquin shimipi yachana
Libro de escritura para el primer grado de
Educación Primaria Bilingüe Intercultural en la Amazonía.
“PAEBIC”.
Autores: Equipo de Educación CONFENIAE
Mariano Cerda Ch., César Cerda V., Edmundo Vargas
Colaboración: Cristóbal Quishpe, Luis Aviléz del Equipo
Técnico del P.EBI
Programa alternativo de Educación Bilingüe Intercultural
de la CONFENIAE
PAEBIC-P.EBI-DINEIB-GTZ, Tercera Edición, Quito, 1991,
84 p.
41. AMAUTA ÑANPI
Quipucamayuc 1. Antisuyu huahuacunapac causaimanta
quiquin shimipi yachana
Libro de matemática para el primer grado de Educación
Primaria Bilingüe Intercultural en la Amazonía “PAEBIC”
Autores: Equipo de Educación CONFENIAE
Mariano Cerda Ch., César Cerda V., Edmundo Vargas
Colaboración: Cristóbal Quishpe, Luis Aviléz (y el
equipo de matemáticas: Humberto Muenala y Alejandro
Alvarado) del Equipo Técnico del P.EBI
Programa alternativo de Educación Bilingüe Intercultural
de la CONFENIAE
PAEBIC-P.EBI-DINEIB-GTZ
Primera Edición, Quito, 127 p.

42. AMAUTA HUAHUA
Chuscu Patapac, Niño sabio
Lengua 1 (Quichua). Cuarto Grado de Educación Primaria
Bilingüe Intercultural
Autores: Luis José Aviléz L., Humberto Lema R.;
Asesoría y Revisión: Cristóbal Quishpe L.
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, 1992,
122 p.
43. TENSA IMIN NALA
Tsafiquí. Chutecaca Quiralaquisa. Chu'telaquisa (Material
de alfabetización a los niños de habla Tsa-fiqui)
Autor: Equipo de Educación Bilingüe Tsachi
Convenio MEC-CONAIE. Ministerio de Educación y Cultura
DINEIB, CONAIE, MEC-CONAIE y Gobernación
Tsachi. Publicación financiada con el apoyo del PEBI
Quito, 1992, 119 p.
44. SUNDEN MIJASA
Cha'palaachi. Lennu. Piquenu
Material de alfabetización a los niños de habla Cha'
palaachi
Autores: Equipo de Educación Bilingüe Chachi
Convenio MEC-CONAIE. Ministerio de Educación y Cultura
DINEIB, CONAIE, Dirección Provincial de Educación
Bilingüe de Esmeraldas, DIPEIB-E, MEC-CONAIE y Equipo
de Chachi. Publicación financiada con el apoyo del PEBI,
Quito, 1992, 139 p.
45. ONGU'VI
A'ingae. Afaye. Tevaeñe
Lecto-escritura. Primer Ciclo (para niños de habla A'ingae)
Programa de Educación Intercultural Bilingüe A'ingae.
Nacionalidad A'í.
Autores: Abdón Yumbo et alia

- Convenio MEC-CONAIE. Ministerio de Educación y Cultura
DINEIB-CONAIE. Publicación financiada por el P.EBI,
Convenio P.EBI-CONAIE: “Difusión Cultural Educativa”.
MEC-CONAIE-ACONCO (Asociación de Comunidades Indígenas
de la Nacionalidad Cofán [A’í]),
Quito, 1992, 119 p.
46. CUSHPI
(Cartilla de pre-aprendizaje)
Autores: Vinicio Calero y Gisela Butsch
Proyecto EBI, Quito, (noviembre de 1992), 49 p.
47. ÑUCANCHIC YACHAICUNA 1
Nuestra Educación
Primer Grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural
Diversos autores
Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural
DINEIB-GTZ, Quito, 1992, 208 p.
48. ÑUCANCHIC YACHAICUNA 2
Nuestra Educación
Segundo Grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural
Diversos autores
Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural
DINEIB-GTZ, Quito, 1992, 248 p.
49. ÑUCANCHIC YACHAICUNA 3
Nuestra Educación
Tercer Grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural
Diversos autores
Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural
DINEIB-GTZ, Quito, 1992, 303 p.
50. ÑUCANCHIC YACHAICUNA 4
Nuestra Educación

Cuarto Grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural
Diversos autores
Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural
DINEIB-GTZ, Quito, 1992, 311 p.

51. ÑUCANCHIC YACHAICUNA 5
Nuestra Educación
Quinto Grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural
Diversos autores
Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural
DINEIB-GTZ, Quito, 1992, 320 p.
52. ÑUCANCHIC YACHAICUNA 6
Nuestra Educación
Sexto Grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural
Diversos autores
Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural
DINEIB-GTZ, Quito, 1992, 320 p.

b) Guías y Programas

1. GUIA DEL LIBRO ÑUCANCHIJ YACHANA
Para maestros de escuelas rurales indígenas. 1er ciclo
Autora: Lola Díaz Salazar
MEC, Quito, (1986), 48 p.
2. PROYECTO DE EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL
Programas para Primero y Segundo Grados Bilingües
MEC-GTZ, Quito, noviembre 1987, 38 p.
3. GUIA DE LA CARTILLA “YUPAICAMAYUC”
(Quito), 6 p.

4. PROGRAMAS PARA IMPLEMENTAR EL CURRÍCULO
Para el 3er Grado de Educación Bilingüe Intercultural
(1988), pág. diversas
5. GUÍA DIDÁCTICA DE CASTELLANO ORAL COMO SEGUNDA LENGUA
Autores: Mario Reinoso, Fernando Valencia, Graciela Chamorro (1987), 15 p.
6. QUICHUAPAC CAUSAIMANTA YACHAYUC
Guía de Castellano Oral del Texto para el Segundo Grado
Autores: Ruth Moya, María E. Quintero
MEC-GTZ, Quito, 1988, 69 p.
7. CASTELLANO PARA SEGUNDO GRADO (Segunda Parte)
Autora: María E. Quintero
MEC-GTZ, Quito, septiembre 1988, 84 p.
8. QUICHUA RUNACUNAPAC CAUSAIMANTA
YACHAYUC CAMUCUNATA YACHACHINCAPAC.
YANAPAC PANCA. 3o. PATAPI YACHACUCCUNAPAC.
Guía didáctica de Ciencias Naturales y Estudios Sociales
Tercer Grado
Autores: María Chango, Juan Shiguango (Ciencias Naturales)
Alejandro Lema, María Paca, Froilán Viteri (Estudios Sociales)
MEC-GTZ, Quito, 1990, 36 p.
9. NINACURU
Guía Pedagógica
Cartillas de Lectura y Escritura Primer Grado
Autora: Ruth Moya
DINEIB, P.EBI-CONAIE, Quito, 1990, 285 p.

10. QUICHUA RIMAI YACHAI
Guía didáctica
Guía de gramática Quichua para Tercero y Cuarto Grados de Educación Primaria Bilingüe Intercultural
Autores: María Mercedes Cotacachi, Ruth Moya, Cristóbal Quishpe
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, 1990, 80 p.
11. ESPIGA
Guía de Castellano, Segundo Grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural (Primera parte)
Autores: Ileana Soto, Sonia Vivero, Enrique Contreras
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, 1990, 101 p.
12. MANANTIAL
Guía de Castellano, Cuarto Grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural
Autores: Ileana Soto, Sonia Vivero, Enrique Contreras
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, 1990, 76 p.
13. SEMBREMOS
Guía de Castellano, Tercer Grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural
Autores: Ileana Soto, Sonia Vivero, Enrique Contreras
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, 1990, 98 p.
14. SUMAC RURAI
Guía de Arte Indígena para Primero y Segundo Grados de Educación Primaria Bilingüe Intercultural
Autora: Tránsito Chela
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, (1991), 56 p.

15. MAMALLACTAMANTA
Guía de Ciencias Sociales, Cuarto Grado de Educación Bilingüe Intercultural
Autores: Alejandro Lema Gualli, Froilán Viteri Gualinga
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, 1991, 56 p.

16. AILLUCUNAMANTA
Guía de Ciencias Sociales, Tercer Grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural
Autores: Alejandro Lema Gualli, Froilán Viteri Gualinga
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, 1991 26 p.

17. SALTAMONTES
Guía de Castellano, Primer Grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural (Primera parte)
Autores: Enrique Contreras, Ileana Soto, Sonia Vivero
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, 1991 82 p.

18. CAUSAIMANTA
Guía de Ciencias Naturales, Tercer Grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural
Autores: Nonato R. Chuquimamami Valer, Nancy Eugenia Quishpe Sevilla, María Juana Paca Caguana
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, 1991 95 p.

19. CAUSAIMANTA
Guía de Ciencias Naturales, Cuarto Grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural
Autores: Nancy Eugenia Quishpe Sevilla, María Juana Paca Caguana, Nonato R., Dany M. y José S. Chuquimamami

- PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, 1991
103 p.
20. SUMAC RURAI
Guía de Arte Indígena para Tercero y Cuarto Grados de
Educación Primaria Bilingüe Intercultural
Autora: Tránsito Chela
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, 1991,
60 p.
21. ESPIGA
Guía de Castellano, Segundo Grado de Educación Primaria
Bilingüe Intercultural (Segunda Parte)
Autores: Enrique Contreras, Ileana Soto, Sonia Vivero
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, 1991,
74 p.
22. ABYA YALAMANTA
Guía de Ciencias Sociales, Quinto Grado de Educación
Primaria Bilingüe Intercultural
Autores: Alejandro Lema Gualli, José Pilamunga Cudco
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, 1991,
20 p.
23. COLIBRI
Guía de Castellano, Quinto Grado de Educación Primaria
Bilingüe Intercultural
Autores: Enrique Contreras, Ileana Soto
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, 1991,
150 p.
24. QUILLAC CUNUCU
Guía de Lengua Quichua, Segundo Grado de Educación
Primaria Bilingüe Intercultural
Autores: Cristóbal Quishpe

- PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, 1991, 86 p.
25. CAUSAIMANTA
Guía de Ciencias Naturales, Quinto Grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural
Autores: Rufino Chuquimamami, Nancy Quishpe
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, 1991, 49 p.
26. YUYACHIC
Guía de Material Didáctico
Autores: Gisela Butsch, Vinicio Calero
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, 1991, 43 p.
27. SALTAMONTES
Guía de Castellano, Primer Grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural
Autores: Enrique Contreras, Ileana Soto, Sonia Vivero
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, 1991, 99 p.
28. QUIPUCAMAYUC 1
Guía de Matemática (borrador) para el Primer Grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural
Autores y Coordinación: Humberto Muenala, Alejandro Alvarado y profesores bilingües EBI
PEBI, DINEIB-GTZ, Edición Experimental, Quito, 1992, 33 p.
29. CURRICULUM PARA LA EDUCACION PRIMARIA BILINGÜE INTERCULTURAL
De la nacionalidad Quichua de la Sierra Ecuatoriana con la programación de estudios en las diferentes áreas

- Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, DINEIB-GTZ
Edición experimental, Quito, enero de 1992, 65 p.
30. HUAHUAPAC YACHACUITA TUPUSHCAMANTA PANCA
Libreta de rendimiento del estudiante
DINEIB-Proyecto EBI, Quito, (junio de 1992), 6 p.
31. GUIA DIDACTICA DE ESPAÑOL
Para los textos Ñucanchic Yachaicuna
Autores: Ileana Soto, Enrique Contreras
PEBI, (DINEIB-GTZ), Quito, enero de 1993, 72 p.
32. GUIA DIDACTICA DE QUICHUA
Para los textos Ñucanchic Yachaicuna
Autores: (Comisión de elaboración): Luis De la Torre,
Cristóbal Quishpe L., Alberto Conejo, Jacinto Yumi
PEBI, (DINEIB-GTZ), Quito, enero de 1993, 55 p.
33. GUIA DIDACTICA DE MATEMATICA
Para los textos Ñucanchic Yachaicuna
Autores: Gisela Butsch, Alejandro Alvarado, Humberto
Muenala
PEBI, (DINEIB-GTZ), Quito, enero de 1993, 52 p.
34. GUIA DIDACTICA DE CIENCIAS DE LA VIDA
Para los textos Ñucanchic Yachaicuna
Autores: Alejandro Lema, José Pilamunga, María Paca,
Nancy Quishpe
PEBI, (DINEIB-GTZ), Quito, enero de 1993, 38 p.
35. CASTELLANO ACTIVO
Ejercicios para maestros bilingües
Autora: Sara Vanegas Coveña. Licenciatura en
Lingüística Andina y Educación Bilingüe (LAEB)
Convenio MEC-Universidad de Cuenca - Proyecto de

de Educación Bilingüe

PEBI-Abya-Yala, Quito, febrero de 1993, 43 p. + 26p.

36. GUIA DIDACTICA DE ESPAÑOL
Para el texto Saltamontes (primer grado)
Autores: Enrique Contreras, Ileana Soto
PEBI, (DINEIB-GTZ), Quito, enero de 1993, 46 p.
37. QUICHUA RIMAI YACHAI
Gramática de la lengua quichua para maestros bilingües
quichua-español
Autores: Cristóbal Quishpe Lema, Alberto Conejo Arellano
Proyecto EBI, Quito, julio de 1993, 44 p.
38. MANUAL TECNICO PEDAGOGICO
Autores: Matilde Camacho, Clara de Souza, Angel Tipán
Texto de capacitación para maestros indígenas bilingües 4
DINEIB, CEDIME, PEBI, Quito, julio de 1993, 134 p.

c) Textos de Difusión

1. SEMILLAS DEL MAIZ (SARA MAMALLA)
(Historia ilustrada del maíz, edición bilingüe)
Autores: Suzanne Gouin, María Eugenia Quintero,
María Mercedes Cotacachi
Ediciones CEDIME-EBI (MEC-GTZ), Quito, 1986, 58 p.
2. CURI QUINTI - Ecuador llactamanta huiñai causai rimaicuna
El colibrí de oro - Literatura oral quichua del Ecuador
Autores: León Coloma M., María M.Cotacachi, María E.
Quintero
CEDIME-EBI, Quito, nov. 1986, 1.edición, 193 p.

3. UNA PEDAGOGIA POPULAR PARA LA EDUCACION INTER-CULTURAL BILINGÜE
Autor: Jorge Rivera Pizarro
Coedición EBI-Ediciones Abya-Yala, 1ª. Edición, Quito 1987, 151 p.
4. EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL EN EL ECUADOR
Informe de una investigación sociolingüística en áreas quichuas (1981-1982)
MEC-PEBI-Ediciones Abya-Yala, Segunda edición corregida revisada, Quito, marzo 1987, 330 p.
5. EL QUICHUA SERRANO FRENTE A LA COMUNICACION MODERNA
Autora: Anne Fauchois
MEC-GTZ, Abya-Yala, Quito, febrero 1988, 141 p.
6. POLITICA LINGÜISTICA EN ECUADOR, PERU Y BOLIVIA
Autora: Lucie de Vries
EBI-CEDIME, Quito, 1988, 150 p.
7. DOCUMENTO DE INFORMACION
Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural
PEBI, MEC-GTZ, Quito, 1988, 57 p.
8. MAMA DULU CACUANGO HUIÑAI CAUSAI YUYASHCA
Crónica de un Sueño. Las Escuelas Indígenas de Dolores Cacuango. Una Experiencia de Educación Bilingüe en Cayambe
Autora: Raquel Rodas
MEC-GTZ, Quito, enero 1989, 52 p. + 72 p.
9. AUQUICU. El Principito
Autor: Antoine de Saint Exupery
Versión Quichua: Teodoro Gallegos, León Coloma
EBI-CEDIME, Quito, febrero 1989, 99 p.

10. VIAJEROS, CIENTIFICOS, MAESTROS
Misiones alemanas en el Ecuador. Catálogo de exposición
Autores: Iván Cruz Cevallos, Mathtías Abram
Galería Artes-P.EBI, Quito, septiembre-diciembre 1989, 195 p.
11. PROYECTO DE EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL
Convenio Ecuador-República Federal de Alemania
(Calendario), 1989
12. CONFEDERACION DE NACIONALIDADES INDIGENAS CONAIE/PROYECTO DE EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL - EBI
Dibujos de los niños de la Escuela Bilingüe de Cacha,
Chimborazo y de Manuel Chalán, EBI, Portada de Ramiro
Jácome (Calendario), 1990
13. INTI RAIMI (Fiesta del Sol)
Segundo Festival Infantil
Topo-San Pablo-16 de junio 1989, Proyecto EBI, (1989),
42 p.
14. ÑUCANCHIC YACHAI
Autor: Equipo de educación de la CONAIE
MEC-DINEIB-CONAIE, Convenio MEC-CONAIE.
Proyecto EBI-CONAIE-CODE
Abya-Yala, Quito, junio de 1990, 217 p.
(Serie de materiales de apoyo para el desarrollo de la
Educación Intercultural Bilingüe)
15. PUEBLOS INDIOS, ESTADOS Y EDUCACION
46.Congreso Internacional de Americanistas
Luis Enrique López y Ruth Moya, editores
Proyecto EBI, MEC-GTZ, (Quito, 1990), 566 p.

16. CUENTOS INFANTILES QUICHUAS
Taller de Literatura. Escuela Bilingüe Intercultural
“General Alejo Sáez”. Lilian D.Ortiz, coordinación
general
PEBI, Quito, 1990, XII y 90 p.
17. ÑUCANCHIC SHIMI 1
El runashimi del Ecuador a fines del siglo XX.
Contribuciones para su estudio
Autor: CONAIE, Revisión y Corrección: Luis Montaluisa,
Arturo Muyulema
MEC-DINEIB-CONAIE, Convenio MEC-CONAIE
Proyecto EBI-CONAIE-CODE
Abya-Yala, Quito, septiembre 1990, 201 p. (Serie de
materiales de apoyo para el desarrollo de la Educación
Intercultural Bilingüe)
18. AGENDA 1991, Pueblos indígenas de América
Proyecto EBI (MEC-GTZ)-CONAIE (junto con Ed.Abya-Yala)
Ediciones Abya-Yala, Quito, 1990, sin pág.
19. ECUADOR QUICHUAPAC QUILLACUNA
Alfabeto del quichua ecuatoriano. (Calendario 1991)
Educación Bilingüe Intercultural, MEC-DINEIB, CONAIE
Proyecto EBI, (1990), 1 p.
20. EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL
Una exposición del Proyecto EBI-GTZ (Catálogo)
Coordinación y montaje de la exposición: CACHARINA
Catálogo: CACHARINA, Quito, Abya-Yala
febrero 1991, 64 p.
21. URCU CHASQUI
Almanaque 1991 (Quichua-Castellano)

- Compilación Natalia Wray
Proyecto EBI, Abya-Yala, Quito, febrero 1991, 151 p.
22. LA EDUCACION INDIGENA EN AMERICA LATINA
México-Guatemala-Ecuador-Perú-Bolivia. Tomo I/Tomo II
Chiodi Francesco (Compilador), Francesco Chiodi, Luca
Citarella-Massimo Amadio-Madeleine Zúñiga (autores)
Quito, P.EBI (MEC-GTZ) & Abya-Yala, 1990
Santiago-Chile, UNSECO/OREALC, 1990, 543+510 p.
23. EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL
Proyecto EBI. Tríptico quichua-castellano, Quito, 1991
(2 p.)
24. AGENDA 1992
Pueblos Indios. 500 años después
Proyecto EBI-CONAIE (junto con Ediciones Abya-Yala)
Ediciones Abya-Yala, Quito, 1991, sin número de pág.
25. QUICHUAPAC YUPACHIC CAMAI
El Sistema Numérico del Quichua (Calendario 1992)
Educación Bilingüe Intercultural
MEC-DINEIB, CONAIE, Proyecto EBI, (1991), 1 p.
26. URCU CHASQUI
Almanaque 1992 (quichua-castellano)
Compilación: Teresa Valiente
Proyecto EBI- Ediciones Abya-Yala, Quito, diciembre 1991,
151 p.
27. ARTE E INDIGENISMO
Autores: Jorge Enrique Adoum, Gerardo Guevara,
Lucía Chiriboga, Lenín Oña
Asociación Humboldt-Proyecto EBI, Quito, 1992, 51 p.
Serie POLITICO-CULTURAL

28. LENGUAS Y CULTURAS VIVAS
Educación Indígena Bilingüe en el Ecuador. 10 años.
Reseña bibliográfica sobre educación bilingüe en el Ecuador
Elaboración del texto: Morayma Carrera Salazar
PEBI-CEDIME, Quito, julio de 1992, 93 p.
29. CONFLICTO CULTURAL Y EDUCACION. El Proyecto de Educación Bilingüe - Puno/Perú
Autora: Ingrid Jung
Proyecto EBI- Ediciones Abya-Yala, Quito, julio 1992, 187 p.
30. LENGUA, CULTURA E IDENTIDAD
El Proyecto EBI 1985-1990
Autor: Mathtías Abram
Proyecto EBI - Ediciones Abya-Yala, Quito, julio 1992, 226 p.
31. ECUADOR MAMALLACTAPAC RUNACUNA
Pueblos Indígenas del Ecuador (Calendario 1993)
Educación Bilingüe Intercultural, MEC-DINEIB, CONAIE, Proyecto EBI, (1992), 1 p.
32. URCU CHASQUI
Almanaque 1993 (quichua-castellano)
Compilación: Teresa Valiente, Angel Tipán, Arturo Muyulema
Proyecto EBI- Ediciones Abya-Yala
Quito, diciembre 1992, 152 p.
33. ECUADOR PLURAL: Palabras y textos
Ruth Moya (Diseño pedagógico y selección)
Proyecto EBI, Quito/ Cuenca, 1992, 80 p.

34. HUACA PACHAMANTA CAUSASHCA RIMAI
LOS CUENTOS DE CUANDO LAS HUACAS VIVIAN
Traducción al castellano por Ruth Moya y versión quichua
de Mercedes Cotacachi. Compilado por los estudiantes del
Taller de Quichua dirigido por Fausto Jara. Promoción
1991-1992
Licenciatura Lingüística Andina y Educación Bilingüe
Universidad de Cuenca (Proyecto EBI), Cuenca, 1993, 209p.
35. LAS MISIONES PEDAGOGICAS ALEMANAS Y LA EDUCA-
CION EN EL ECUADOR
Jorge Gómez R. y contribución de Wilson Córdova, Luz del
Alba Moya, Ana Llanos, Arthur Weilbauer, Coordinación y
edición: Raúl Borja
PEBI (MEC-GTZ), Ediciones Abya-Yala
Quito, 1993, 184 p.
36. ECUADOR: INVESTIGACION PARA LA INNOVACION EDUCA-
TIVA
Asociación Nacional para Investigadores para la Educación
(IPE)
Proyecto EBI, Quito, 1993, 148 p.
37. USO DEL QUICHUA Y DEL CASTELLANO EN LA SIERRA
ECUATORIANA
Autor: Thomas Büttner
Ediciones Abya-Yala - Proyecto EBI
Quito, agosto de 1993, 445 p.
38. CANCIONES INFANTILES EN QUICHUA Y ESPAÑOL
Grabadas en las escuelas del Proyecto EBI
Dirección y grabación: Birgit Petri. Guitarra: Enrique
Contreras, Quito, 1993, (cassette)

d) Gramáticas en Lengua Quichua

LA LENGUA QUICHUA (Dialecto de la República del Ecuador)

Autor: Juan M.Grimm, Friburgo de Brisgovia, B.Herder 1896

Edición facsimilar reimpresa por el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural. Colección de gramáticas y vocabularios quichuas

MEC-GTZ, Quito, (septiembre) 1989, 125 p.

GRAMATICA DE LA LENGUA QUICHUA (Dialecto del Ecuador)

Autor: Manuel Guzmán S.J.

Tip.de la “Prensa Católica”, Quito, 1920, Edición facsimilar reimpresa por el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, Colección de gramáticas y vocabularios quichuas

MEC-GTZ, Quito, octubre 1989, 218 p.

QUICHUA SHIMIYUC PANCA, Quichua-Castilla. Castilla-Quichua

DICCIONARIO QUICHUA. Quichua-Castellano. Castellano-Quichua

Autor: Luis Cordero - Dibujos de Eduardo Kingman

Cuarta Edición, realizada en base a la segunda edición de la Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1955

Colección Kashcanchicracmi. Volumen 1

Corporación Editora Nacional - P.EBI-MEC-GTZ, Quito, 1989, LIII + 427 p.

ARTE DE LA LENGUA QUICHUA (1619)

Autor: P.Diego de Torres Rubio

(Con las adiciones que hizo el P.Juan de Figueredo), Cuzco, Julio 1963

Edición facsimilar reimpresa por el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, Colección de gramáticas y vocabularios quichuas

MEC-GTZ, Quito, (agosto) 1991, 178 p.

DICCIONARIO QUICHUA-CASTELLANO Y CASTELLANO-QUICHUA (1892)

Autor: Luis Cordero - Estudio introductorio: Ruth Moya - Dibujos: Eduardo Kingman, Quinta edición, realizada en base a la segunda. Colección Kashcanchicracmi, Volumen 1

Corporación Editora Nacional - Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (MEC-GTZ), Quito, 1992, LIII + 427 p.

GRAMATICA QUICHUA (1560)

Autor: Fray Domingo de Santo Tomás - Estudio introductorio: Ruth Moya
Se incluye la Introducción de Fray José María Vargas de la edición facsimilar del Instituto Histórico Dominicano, realizada en base a la segunda edición de 1947, Colección Kashcanchiracmi, Volumen 2
Corporación Editora Nacional - Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (MEC-GTZ), Quito, 1992, LVI + 159 p.

ARTE BREVE DE LA LENGUA QUECHUA (1616)

Autor: Alonso de Huerta - Estudio introductorio: Ruth Moya
Transcripción: Eduardo Villacís
Colección Kashcanchiracmi, Volumen 3
Corporación Editora Nacional - Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (MEC-GTZ), Quito, 1993, XXXII + 81 p.

VOCABULARIO DE LA LENGUA QUICHUA (1608)

Vocabulario de la lengua general de todo el Perú, llamada lengua quichua o del inca
Autor: Diego González Holguin - Estudio introductorio: Ruth Moya
Colección Kashcanchiracmi, Volumen 4, Tomos I + II
Corporación Editora Nacional - Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (MEC-GTZ), Quito, 1993, XLIII + 697 p.

GRAMATICA DE LA LENGUA QUICHUA actualmente en uso entre los indígenas del Ecuador (1892)

Autor: Julio París - Estudio introductorio y notas a la Gramática y al Vocabulario: Ruth Moya
Colección Kashcanchiracmi, Volumen 5
Corporación Editora Nacional - Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (MEC-GTZ), Quito, 1993, XXVII + 283 p.

- e) Serie Pedagogía General y Didáctica de la Pedagogía Intercultural Bilingüe
- I PEDAGOGIA GENERAL
Contribuciones científicas de la pedagogía alemana compiladas por Wolfgang Küper en base a una propuesta de Christoph Wulf
Ediciones Abya-Yala-Proyecto EBI, Quito, junio 1993, 253 p.
- II CURRÍCULO Y DIDÁCTICA GENERAL
Contribuciones científicas de la pedagogía alemana compiladas por Wolfgang Küper en base a una propuesta de Christoph Wulf
Ediciones Abya-Yala- Proyecto EBI, Quito, junio 1993
251 p.
- III ENSEÑAR Y APRENDER. El trabajo en el aula
Contribuciones científicas de la pedagogía alemana
compiladas por Wolfgang Küper en base a una propuesta de Christoph Wulf
Ediciones Abya-Yala- Proyecto EBI, Quito, junio 1993 258 p.
- IV PSICOLOGIA EDUCATIVA
Contribuciones científicas de la pedagogía alemana
y otras compiladas por Wolfgang Küper
Ediciones Abya-Yala- Proyecto EBI, Quito, junio 1993
294 p.
- V PEDAGOGIA INTERCULTURAL BILINGÜE
Fundamentos de la educación bilingüe
Contribuciones científicas compiladas por Wolfgang Küper
Ediciones Abya-Yala - Proyecto EBI, Quito, junio 1993
246 p.
- VI PEDAGOGIA INTERCULTURAL BILINGÜE
Experiencias de la Región Andina
Contribuciones científicas compiladas por Wolfgang Küper

- Ediciones Abya-Yala - Proyecto EBI, Quito, junio 1993
292 p.
- VII INVESTIGACION PEDAGOGICA INTERCULTURAL BILINGÜE
Contribuciones científicas compiladas por Wolfgang Küper
Ediciones Abya-Yala - Proyecto EBI, Quito, junio 1993
230 p.
- VIII DIDACTICA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA
Autor: Bolívar Chiriboga
Ediciones Abya-Yala - Proyecto EBI, Quito, junio 1993 177 p.
- IX DIDACTICA DEL QUICHUA COMO LENGUA MATERNA
Compiladora: Teresa Valiente Catter
Ediciones Abya-Yala - Proyecto EBI, Quito, junio 1993 237 p.
- X DIDACTICA DE LA MATEMATICA
en la educación primaria intercultural bilingüe
Autora: Cristina Jurado
Ediciones Abya-Yala - Proyecto EBI, Quito, junio 1993
141 p.
- XI DIDACTICA DE LA CIENCIA DE LA VIDA
en la educación primaria intercultural bilingüe
Autora: Teresa Valiente Catter
Ediciones Abya-Yala - Proyecto EBI, Quito, junio 1993 144 p.
- XII MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE MUSICA
en la educación primaria intercultural bilingüe
Autora: Birgit Petri
Ediciones Abya-Yala - Proyecto EBI, Quito, junio 1993
143 p.
- XIII MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA FISICA
Autores: Marco Gudiño, Birgit Petri

Ediciones Abya-Yala - Proyecto EBI, Quito, junio 1993
117 p.

- XIV MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE ARTE INDIGENA
Autora: María Ullauri Velasco
Ediciones Abya-Yala - Proyecto EBI, Quito, junio 1993
204 p.

f) Revistas

Pueblos Indígenas y Educación (junto con Ed.ABYA-YALA)

Año II, No.5, enero-marzo 1988, 163 p.

Año II, No.6, abril-junio 1988, 155 p.

Año II, No.7, julio-septiembre 1988, 129 p.

Año II, No.8, octubre-diciembre 1988, 183 p.

Año III, No.9, enero-marzo 1989, 158 p.

Año III, No.10, abril-junio 1989, 137 p.

Año III, No.11, julio-septiembre 1989, 164 p.

Año III, No.12, octubre-diciembre 1989, 140 p.

Año IV, No.13, enero-marzo 1990, 149 p.

Año IV, No.14, abril-junio 1990, 217 p.

Año IV, No.15, julio-septiembre 1990, 124 p.

Año IV, No.16, octubre-diciembre 1990, 172 p.

Año V, No.17, enero-marzo 1991, 139 p.

Año V, No.18, abril-junio 1991, 148 p.

Año V, No.19, julio-septiembre 1991, 121 p.

Año V, No.20, octubre-diciembre 1991, 74 p.

Año VI, No.21, enero-marzo 1992, 131 p.

Año VI, No.22, abril-junio 1992, 145 p.

Año VI, No.23, julio-septiembre 1992, 143 p.

Año VI, No.24, octubre - diciembre 1992, 165 p.

Año VII, No.25, enero-marzo 1993, 145 p.

Año VII, No.26, abril- junio 1993, 190 p.

Runa Yachachicunapac Chasqui 1/91. Mensajero del Profesor Indígena - enero de 1991, 15 p.

Yachachicunapac Chasqui 2/91. Mensajero del Profesor Indígena - abril de 1991, 24 p.

Yachachicunapac Chasqui 3/91. Mensajero del Profesor Indígena - julio de 1991, 24 p.

Yachachicunapac Chasqui 4/91. Mensajero del Profesor Indígena - octubre de 1991, 26 p.

Yachachicunapac Chasqui 5/92. Mensajero del Profesor Indígena - enero de 1992, 23 p.

Yachachicunapac Chasqui 6/92. Mensajero del Profesor Indígena - abril de 1992, 23 p.

g) Informes del P.EBI (1990-1993)

1. Wolfgang Küper: Informe sobre la visita a las escuelas del P.EBI en mayo/junio de 1990. El estado de las escuelas del P.EBI desde el punto de vista infra-estructural y pedagógico (septiembre de 1990)
2. Mercedes Mendoza y Wolfgang Küper (Compilación): Primer Curso de Capacitación para Supervisores de Educación Indígena Intercultural Bilingüe del proyecto EBI. Pujilí, 28 de mayo al 2 de junio de 1990. Memoria y documentos adicionales (noviembre de 1990)

3. Mercedes Mendoza Prado (Coordinación General): Segundo Encuentro Cultural Indígena de Cotopaxi, Pujilí, junio 14 de 1990 (junio de 1990)
4. Annette Scheiterle Dietschy, Luis Enrique López, Ingrid Jung, Teresa Valiente: Informe de Consultoría al Proyecto EBI (22 de junio de 1990)
5. Luis Enrique López, Ingrid Jung: Informe de Asesoría al Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (Lengua 2 y Lengua 1), 4 al 31 de junio de 1990 (julio 6, 1990)
6. Annette Dietschy: Informe sobre Tareas Ejecutadas en la consulta en C.C.N.N del 11.-22.6.1990 (23.06.1990)
7. Teresa Valiente Catter: Informe del trabajo de asesoramiento en el área de C.C.S.S. del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural realizado del 04.06. hasta el 23.06.1990 (6.7.1990)
8. Martha Villavicencio: Informes finales de las Asesorías del Proyecto EBI en matemática en 1990 (mayo de 1991)
9. Edwin Navarrete y Wolfgang Küper: Informe sobre un taller de Diseño, Ilustración y Producción de Libros. Del 25 al 29 de junio de 1990 (junio de 1992)
10. Cristóbal Quishpe L. (Coordinador del equipo de Bolívar) y Alberto Conejo (Coordinador del equipo de Cañar): Informe de Trabajo de Campo del Equipo de Elaboración del Material para Lengua Materna. Mayo de 1990 (junio de 1992)

11. Wolfgang Küper: Informe sobre el avance del Proyecto “Educación Bilingüe en la Sierra del Ecuador (P.EBI)” en el período del 01.01.-30.06.1990 (julio de 1990)
12. Vinicio Calero (Compilación): Primer taller para la creación de huertos escolares en las escuelas del Proyecto EBI (octubre de 1990)
13. Luis Avilés y Wolfgang Küper (Compilación): Propuesta para la programación del currículo de Educación Física, Deporte y Recreación del Proyecto EBI (octubre de 1990)
14. Wolfgang Küper (Compilación): Documentos provisionales curriculares del Proyecto EBI (Planes y Programas) para los maestros de las escuelas del Proyecto EBI (octubre de 1990)
15. Gert Flaig y Wolfgang Küper (Compilación): Informe sobre el Sistema de Monitoreo y Evaluación del Proyecto EBI (noviembre de 1990)
16. Mercedes Mendoza, Wolfgang Küper (Compilación) y Roland Baecker (Evaluación): Cursos de Capacitación para los Profesores del Proyecto EBI en Pujilí (1990), 23 de julio al 11 de agosto de 1990. 16 de agosto al 5 de septiembre de 1990. 10 de septiembre al 29 de septiembre de 1990. Memoria y Documentos (junio de 1992)
17. Roland Baecker (orden y sistematización): Bibliografía sobre la educación bilingüe en América Latina (mayo de 1992/junio de 1993)
18. Christoph Wulf (Editor): Educación. Colección de aportes recientes (Bases, niñez, maestros, enseñar/aprender, didáctica) (septiembre de 1990)

19. Humberto Muenala, Alejandro Alvarado (Compilación): Taller de Terminología Básica de Matemática en Quichua para la Educación Intercultural Bilingüe del Proyecto EBI. Quito, 27 al 28 de agosto de 1990. Vocabulario de Terminología Básica de Matemática en Quichua (diciembre de 1990)
20. Wolfgang Küper: Informe sobre el avance del Proyecto de “Educación Bilingüe Intercultural en la Sierra del Ecuador (P.EBI)” en el período del 01.07.- 31.12.1990 (febrero de 1991)
21. Wolfgang Küper, Roland Baecker(Compilación): Segundo Curso de Capacitación para Supervisores de EBI. Conocimiento y manejo de guías y textos didácticos del Proyecto EBI hasta el cuarto grado. Pujilí, 17 al 20 de noviembre de 1990. Memoria (noviembre de 1991)
22. Wolfgang Küper (Compilación): Mesa redonda: Sostenimiento de la educación bilingüe intercultural en el Ecuador. Quito, 7 de febrero de 1991 (mayo de 1991)
23. Alberto Conejo(Compilación): Seminario Taller de la Lengua Quichua (Lengua 1) en la escuela primaria de Educación Bilingüe Intercultural. Conocoto, 4 al 8 de marzo de 1991 (mayo de 1991)
24. Teresa Valiente (Compilación): Taller sobre el Currículum de Educación Bilingüe. Quito, 8 al 12 de abril de 1991. Memoria y Documentos (abril de 1991)
25. Wolfgang Küper, Teresa Valiente(Compiladores): Educación
- II. Aporte de la Pedagogía Alemana Moderna (septiembre de 1991)
26. César Maldonado Pólit, Naya Ponce(Informe y documentación)

- DINEIB: Seminario de Planificación: ZOPP. San Pablo del Lago, 13 al 15 de marzo de 1991 (mayo de 1991)
27. Cristóbal Quishpe Lema: Informe sobre una visita del Proyecto EBI a Guatemala. Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI) del 10 al 29 de marzo de 1991 (junio de 1991)
 28. Propuesta del Currículum de Educación Bilingüe Intercultural para la Primaria. En base al trabajo del Taller sobre el Currículum de Educación Bilingüe (8.4.-12.4.1991) y de una discusión con la DINEIB (29.-30.5.1991) (junio de 1991)
 29. Madeleine Zúñiga, Luis Montaluisa, Wolfgang Küper, Luis De la Torre: Contribuciones por el lanzamiento del libro “La Educación Indígena en América Latina”. Jueves, 13 de junio de 1991 (junio de 1992)
 30. Marleen Haboud: Distribución del uso del Quichua y Castellano en la Sierra Ecuatoriana (agosto de 1991)
 31. Hans Schmidt: Informe de la Asesoría al Proyecto EBI en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en mayo/junio de 1991 (noviembre de 1991)
 32. Wolfgang Küper: Informe sobre el avance del Proyecto “Educación Bilingüe en la Sierra del Ecuador” (PEBI) en el período del 01.01.-30.06.1991 (octubre de 1991)
 33. Wolfgang Küper: Informe sobre la visita a las escuelas del P.EBI en junio de 1991. El estado de las escuelas del P.EBI al fin del año escolar 1990/1991 (abril de 1992)
 34. Teresa Valiente, con el apoyo de César Chávez y Wolfgang Küper: Propuesta Curricular para el Curso Experimental de

- Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural en Pujilí. Primer y segundo año académico (noviembre de 1991)
35. Gisela Butsch, Vinicio Calero: Guía de aprestamiento. Sugerencias metodológicas para el tratamiento del texto “Mashicu” (octubre de 1991)
 36. Roland Baecker: Juegos infantiles para el aprestamiento y el primer ciclo (octubre de 1991)
 37. Wolfgang Küper: Informe sobre el avance del proyecto “Educación Bilingüe en la Sierra del Ecuador” (p.EBI) en el período del 01.07.1991-31.12.1991 (abril de 1992)
 38. Jorge Andrango, Cristóbal Quishpe Lema, Wolfgang Küper (Compilación): Tercer Seminario Taller de Capacitación para Supervisores de EBI. Pujilí, 25 al 29 de noviembre de 1991 (octubre de 1992)
 39. Elder Ledesma N.(Compilación): Taller de capacitación en la producción de programas radiofónicos educativos. Pujilí 10 al 24 de febrero de 1992 y 4 al 10 de mayo de 1992. Informes y materiales (mayo de 1993)
 40. Bolívar Burbano (Director de la Investigación):Descripción del Comportamiento del Maestro Bilingüe del P.EBI en Relación con los Estudiantes Dentro del Proceso Educativo. Investigación realizada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. 1991-1992 (mayo de 1992)
 41. Angel Tipán, Teresa Valiente(Compilación):Tecnología educativa y productiva. Experiencias de Colta Monjas y Pujilí (junio de 1993)

42. Wolfgang Küper, Martha Parreño Campaña (Compilación): Talleres de Planificación. Manual sobre la Didáctica de la EBI (27.2.92). Planificación del último año de la presente fase del proyecto (20.10.92) (octubre de 1992)
43. Teresa Valiente, Ruth Moya, Wolfgang Küper (Redacción y Compilación), Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe, Universidad de Cuenca. Taller de Evaluación y Documentos, 26-27 de abril de 1992 (agosto de 1992)
44. Wolfgang Küper(Compilación):Cursos de Capacitación para los Profesores del Proyecto EBI (1986-1989). Guaslán 14.07.-24.10.1986. Picalquí 11.08.-03.10.1987.Cayambe 06.-30.09.1988. Pujilí 30.07.-26.08. y 03.-29.09.1989. Pujilí 18.12.1989-12.01.1990. Contenidos y Materiales (junio de 1992)
45. Humberto Muenala Pineda (Compilación): Curso de Capacitación para Aspirantes a Profesores del Proyecto EBI (1991). Del 02.09. al 04.10.1991 en Pujilí. Memoria y Documentos (junio de 1992)
46. Gisela Butsch, Vinicio Calero, Humberto Muenala: El Contador Indígena (Taptana). La explicación de su utilización (agosto de 1992)
47. Marina Dinkler (planificación y ejecución): Taller de capacitación de los autores de los materiales didácticos en los principios y técnicas básicas de la diagramación. 16.5.-28.6.1992 (junio de 1993)
48. Héctor Vásquez P.:Proyecto de construcción de un parque infantil en la escuela bilingüe “José Elías Pinto”, Chibuleo - Tungurahua (junio de 1993)

49. Teresa Valiente, Wolfgang Küper(Compilación): Taller de presentación de los textos “Ñucanchic Yachaicuna”. 5.-8.1.1993 (julio de 1993)
50. Manuel Valdivia: Enseñanza de la Lecto-Escritura. Documento de trabajo elaborado en base del taller realizado el 8 de mayo de 1992 (octubre de 1992)
51. Wolfgang Küper:Informe sobre el avance del proyecto “Educación Bilingüe en la Sierra del Ecuador” (PEBI) en el período del 01.01.1992-30.06.1992 (septiembre de 1992)
52. Vinicio Calero y Gisela Butsch: Guía de aprestamiento “Cushpi” y guía de observación de funciones básicas (octubre de 1992)
53. Wolfgang Küper:Informe sobre el avance del proyecto “Educación Bilingüe en la Sierra del Ecaudor” (PEBI) en el período del 01.07.1992-31.12.1992 (mayo de 1993)
54. Teresa Valiente(Compilación): Mesas redondas:”Educación bilingüe y políticas educativas” y “La educación bilingüe y la cooperación internacional” (15.10.92 y 19.11.92) (julio de 1993)
55. Wolfgang Küper(Compilación):Informe sobre una visita a Colombia: Escuela Nueva. Confederación Regional Indígena del Cauca (CRIC). 26.2.-7.3.1993 (julio de 1993)
56. Teresa Valiente, Wolfgang Küper(Compilación): Seminario de evaluación de las actividades realizadas por el PEBI 27.5.-1.6.1993 (julio de 1993)
57. Teresa Valiente(Compilación):Exposición lenguas y culturas vivas. Julio-noviembre de 1992 (julio de 1993).

ANEXO 2

Investigación y evaluación en el P.EBI

1. Investigaciones preparatorias generales/publicaciones (1981-1990)

a) **Investigación sociolingüística**

EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL EN EL
ECUADOR

Informe de una investigación sociolingüística en áreas
quichuas (1981-1982)

MEC-P.EBI-Ediciones Abya-Yala, Segunda edición corregida
revisada, Quito, marzo 1987, 330 p. (1.edición abril 1982
201 p. + anexos)

b) **Primer acercamiento pedagógico**

UNA PEDAGOGIA POPULAR PARA LA EDUCACION
INTERCULTURAL BILINGÜE

Autor: Jorge Rivera Pizarro

Coedición EBI-Ediciones Abya-Yala, 1.edicion. Quito,
1987, 151 p.

c) **Otras**

EL QUICHUA SERRANO FRENTE A LA COMUNICACION
MODERNA

Autora: Anne Fauchois

MEC-GTZ, Abya-Yala, Quito, febrero 1988, 141 p.

POLITICA LINGÜISTICA EN ECUADOR, PERU Y BOLIVIA

Autora: Lucie de Vries

EBI-CEDIME, Quito, 1988, 150 p.

2. Intento para la creación de una base sociopedagógica
José Yáñez del Pozo
La socialización del niño andino (1990)
3. Análisis de funcionamiento huertos escolares/talleres
Raúl Borja
Investigación sobre los huertos escolares y los talleres artesanales en las escuelas del P.EBI
Quito, septiembre de 1991, 153 p. + anexo 2: Conclusiones, 62 p.
4. **Comportamiento del maestro bilingüe frente a los estudiantes en las escuelas de la EBI**

Wolfgang Küper

Descripción del comportamiento del maestro bilingüe del proyecto EBI en relación con los estudiantes dentro del proceso educativo en: *Pueblos Indígenas y Educación*, VI, 22, mayo-junio 1992, p.7-22

Bolívar Burbano (Director de la Investigación):

Descripción del comportamiento del maestro bilingüe del proyecto EBI en relación con los estudiantes dentro del proceso educativo. Investigación realizada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. 1991-1992 (mayo de 1992). (Informes del P.EBI 40).

5. Revisión de los textos escolares

- 1.1 Documento no.1. Contrato P.EBI-CEPP. 11 de febrero de 1992. Informe evento sistematización con equipo técnico P.EBI, 14 p.
- 1.2 Paola Sylva, Coordinadora General: Informe de evaluación de los textos escolares del P.EBI, Centro de Educación y Promoción Popular, Quito, julio de 1992, 167 p.

- 1.3 Resumen Ejecutivo, Evaluación textos P.EBI-CEPP. Quito, julio 1992, 7 p.
 - 1.4 Paola Sylva, Coordinadora General: Resultados de la encuesta a los educadores del P.EBI. Centro de Educación y Promoción Popular. Quito, junio de 1992, 46 p.
 - 1.5 Centro de Educación y Promoción Popular: Informes de visitas a escuelas del P.EBI, Quito, julio de 1992, 64 p.
 - 1.6 Anexos No.1- No.17(con toda una documentación amplia de todo el proceso de la evaluación de parte del CEPP e incluida la evaluación textual de cada uno de los textos existentes (en total 20 textos)
 - 1.7 Centro de Educación Popular: Resumen ejecutivo de la evaluación de los textos del P.EBI en: Lino Rampón, Magdalena Herdoiza-Estévez, Wolfgang Küper (editores)
Ecuador: Investigación para la innovación educativa
Proyecto EBI/Asociación Nacional Investigadores para la Educación, Quito, 1993, p.11-119 n
-
2. Luz María De la Torre: Revisión Lingüística y Cultural de los 5 libros de Lectura para EBI (L1), 3 p. (=resumen), abril/mayo 1992
 - Conclusiones positivas relacionadas al Material de L1, 2p.
 - Revisión del libro “Ninacuru” de lectura para el primer grado EBI, 9p.
 - Revisión de los contenidos culturales del libro “Ninacuru”, 4p.
 - Revisión lingüística y cultural del libro no.2 “Quillcac Cunucu”, EBI, 8p.
 - Conclusiones y recomendaciones sobre el libro “Quillcac Cunucu”, EBI, 5 p.
 - Revisión lingüística y cultural del libro no.3 “Pachacutic” EBI, 9 p.
 - Conclusiones y recomendaciones sobre el libro “Pachacutic” No.3, 2 p.
 - Revisión lingüística y cultural del libro no.4 “Amauta Huahua”, 2p.
 - Conclusiones y recomendaciones sobre el libro no.4 “Amauta Huahua”, 2 p.
 - Revisión lingüística y cultural del libro no.5 “Huiñai Causaimanta” EBI, 8p.

- Conclusiones finales, 2p.
 - Informe del taller sobre la revisión del material L1, (29 de junio al 10 de julio de 1992), 4 p.
3. Luz María De la Torre: Análisis de los libros de primer y segundo grados de L2 en cuanto a contenidos culturales, 20 p. (25.6.1992)
 - 4.1 María E.Quintero, Lucie de Vries: Documento de revisión de los textos y las guías de castellano como segunda lengua del Proyecto EBI, Quito, mayo de 1992, 28 p.
 - 4.2 Mariana Yépez Lasso: Análisis crítico de los textos y guías de castellano como segunda lengua, Proyecto EBI. Quito, 8 de mayo de 1992, 16 p.
 - Alcance pedido por los autores de los textos Ileana Soto y Enrique Contreras a nombre del Dr.W.Küper. Quito, 17 de mayo de 1992, 3p.
 - 4.3 Tracy C.de Gavilanes: Análisis de las obras: Saltamontes, Espiga, Sembremos, Manantial, Colibrí para el Proyecto EBI, mayo 1992, 26 p.
 5. Taller sobre Currículo y Materiales Didácticos de Educación Bilingüe. Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe, Universidad de Cuenca, 9.-14.3.1992. (Levantamiento escrito de 28 cassettes grabados)
 6. J.Bolívar Burbano Paredes: Evaluación de los textos escolares, 6 p. - Fichas para Evaluación de Textos Escolares, 54 p.- Tabulación y Análisis, 24 p., Quito, septiembre de 1992

6. Propuesta curricular sobre cultura indígena para escuelas primarias hispanohablantes

Luz Alba Moya
(Currículo de la cultura indígena para los niños hispanohablantes)

Tercer Grado: La población indígena y la comunidad.
10 p. + guía para el maestro, 22 p., Quito, 1992

Cuarto Grado: La población indígena en el Ecuador.
Etnias y Nacionalidades + Guía del Maestro, 13 p.

Quinto Grado: Los pueblos indígenas y su proceso
histórico, 13 p. + Guía del Maestro, 13 p.

Sexto Grado: La población indígena en la actualidad,
13 p. + Guía del Maestro, 13 p.

7. Tests de rendimiento en las escuelas de EBI

Bolívar Burbano: Evaluación del rendimiento escolar de los
estudiantes de las escuelas del Proyecto EBI (Apreciación
sintética), agosto de 1992, 12 p.

- Informes: Matemáticas, Castellano (L2), Ciencias Sociales, Cien-
cias Naturales, julio de 1992, 375 p.

J.Bolívar Burbano Paredes: Evaluación del rendimiento escolar de
los estudiantes de las escuelas del Proyecto EBI (Apreciación sin-
tética) en: Lino Rampón, Magdalena Herdoiza-Estévez, Wolfgang
Küper, editores, Ecuador: Innovación educativa, op.cit. p.120-134

Bergmann, Herbert: Breve análisis de las investigaciones sobre el
rendimiento escolar en escuelas experimentales y de control de la
educación bilingüe intercultural en el Ecuador en: Pueblos Indíge-
nas y Educación, VII,25, enero-marzo 1993, p.23-40

idem en Rampón/Herdoiza-Estévez/Küper Ecuador: Innovación
educativa, op.cit. p.135-145

8. Continuación de los estudios sociolingüísticos

Marleen Haboud

Distribución del uso del Quichua y Castellano en la Sierra Ecuatoriana, Informes del P.EBI, 30, agosto de 1991

Thomas Büttner

Uso de las lenguas en la Sierra Ecuatoriana
Informe Preliminar, Quito, enero 1993, 33p.

Thomas Büttner

Uso del Quichua y del Castellano en la Sierra Ecuatoriana
Abya-Yala/Proyecto EBI, Quito, 1993, 445 p.

Marleen Haboud

Actitud de la población mestiza urbana de Quito hacia el
Quichua en: Pueblos Indígenas y Educación, VII, 27 y 28,
julio-diciembre 1993, p.133-161

9. Trabajos históricos

MAMA DULU CACUANGO HUIÑAI CAUSAI YUYASHCA

Crónica de un Sueño. Las Escuelas Indígenas de Dolores
Cacuango. Una Experiencia de Educación Bilingüe en Cayambe

Autora: Raquel Rodas

MEC-GTZ, Quito, enero 1989, 52 p. + 72 p.

VIAJEROS, CIENTIFICOS, MAESTROS

Misiones alemanas en el Ecuador, catálogo de exposición

Autores: Iván Cruz Cevallos, Matthías Abram

Galerías Artes-P.EBI, Quito, septiembre-diciembre 1989,
195 p.

CONFLICTO CULTURAL Y EDUCACION

El Proyecto de Educación Bilingüe - Puno/Perú

Autora: Ingrid Jung

Proyecto EBI-Ediciones Abya-Yala, Quito, julio 1992, 187p.

LENGUA, CULTURA E IDENTIDAD

El Proyecto EBI 1985-1990

Autor: Matthías Abram

Proyecto EBI-Ediciones Abya-Yala, Quito, julio 1992,
226 p.

LAS MISIONES PEDAGOGICAS ALEMANAS Y LA EDUCACION EN EL ECUADOR

Jorge Gómez R. y contribución de Wilson Córdova, Luz del Alba Moya, Ana Llanos, Arthur Weilbauer Coordinación y edición: Raúl Borja P.EBI (MEC-GTZ) Ediciones Abya-Yala, Quito, 1993, 184 p.

10. Bibliografías / Exposiciones

LENGUAS Y CULTURAS VIVAS

Educación Indígena Bilingüe en el Ecuador, 10 años.

Reseña bibliográfica sobre educación bilingüe en el Ecuador

Elaboración del texto: Morayma Carrera Salazar P.EBI-CEDIME,
Quito, julio de 1992, 93 p.

Roland Baecker (orden y sistematización) Bibliografía sobre la educación bilingüe en América Latina. (Mayo de 1992/junio de 1993), Informes del P.EBI 17

EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL

Una exposición del Proyecto EBI-GTZ (Catálogo)

Coordinación y montaje de la Exposición: CACHARINA

Catálogo: CACHARINA

Quito, Abya-Yala, febrero 1991, 64 p.

ECUADOR PLURAL: Palabras y textos

Ruth Moya (Diseño pedagógico y selección) Proyecto EBI, Quito/Cuenca, 1992, 80 p.

Exposición “Lenguas y culturas vivas”. Diez Años de Educación Bilingüe Indígena en el Ecuador, 20-24 de julio 1992. Boletín EBI en: Pueblos Indígenas y Educación, VI, 24, octubre-diciembre 1992, p.115-147

Ruth Moya

Ecuador Plural: Palabras y Textos

en: Pueblos Indígenas y Educación, VII, 26, abril-junio 1993, p.161.-165

**11. Ediciones históricas de gramáticas de quichua
(Véase publicaciones del P.EBI, parte d)**

12. Tesis de licenciatura y masterado elaboradas en relación con el Proyecto

Verleger, Kerstin

Causaicunapuramanta - Leben in zwei Kulturen. Der Aspekt der Interkulturalität in der zweisprachigen inter-kulturellen Erziehung im Hochland Ecuadors (Vivir en dos culturas. El aspecto de la interculturalidad en la educación bilingüe intercultural en la sierra del Ecuador)

Tesis de M.A., Instituto de Etnología Histórica,

Universidad de Francfort, Francfort/Meno, agosto de 1994, 162.

p.

Krainer, Anita

Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador. Quichua-Castellano con el ejemplo de la educación primaria en la Comunidad Indígena San Francisco de Chibuleo, Provincia de Tungurahua. Viena, diciembre de 1993, 113 p.

Otto, Monika

La educación bilingüe intercultural y el interés de la juventud indígena: Una encuesta entre alumnos de cuatro escuelas primarias del Proyecto EBI y cuatro colegios en diversas regiones andinas del Ecuador en: *Pueblos Indígenas y Educación*, VII, 27 y 28, julio-diciembre 1993, p.67-110

Otto, Monika

Bilinguale Erziehung in Ecuador. Planung und Praxis in indianischen Schulen (Educación bilingüe en Ecuador. Planificación y práctica en escuelas indígenas) Trabajo científico para el primer examen estatal para adquirir el título de "Studienrat", Berlín, 7.4.1995, 122 p.

Hurd, Clayton

Interacción del niño en la escuela bilingüe del P.EBI en: *Pueblos Indígenas y Educación*, VII,26, abril-junio 1993, p.63-78

Heros, Susana de los

Universidad de Pittsburg, tesis sobre "Evidentiality in Andean Spanish. The Manifestation of Language Contact in Ecuador"

Wataru Ikezuki

Compatibilidad e Identidad Cultural y Desarrollo de Educación en los Indígenas de los Andes en Ecuador

ANEXO 3

Estadísticas de la DINEIB

Establecimientos y personal de la DINEIB 1992

Establecimientos	Número	Personal
Educación preescolar	53	52
Escuelas primarias	1274	3031
Escuelas primarias radiofónicas	204	—
Colegios	44	795
Colegios radiofónicos	51	—
Institutos de formación docente	4	83
Centros de alfa-betización	1156	1158
Centros de capacitación profesional	448	539
Otros centros	558	560
Funcionarios de la DINEIB		71
Funcionarios de las Direcciones Provinciales		418
Personal administrativo y auxiliar		148
Otro personal		141
Total	3792	6996

Fuente: Documentos de la DINEIB

Número de escuelas, docentes y alumnos

Provincia	Escuelas		Docentes		Alumnos	
	91/92	90/91	91/92	90/91	91/92	90/91
Azuay	29	47	72	68	?	1468
Bolívar	67	64	153	151	2685	2803
Cañar	45	45	97	118	1563	2859
Cachi	6	11	6	20	96	253
Cotopaxi	74	60	93	81	2430	2213
Chimborazo	336	331	714	714	18878	18878
Esmeraldas	37	36	53	55	1384	1384
Imbabura	97	96	225	359	8256	9080
Loja	46	45	128	121	1840	1995
Morona Santiago	78	272	155	455	3470	7790
Napo	175	188	306	322	6294	6343
Pastaza	73	75	129	138	2016	1920
Pichincha	66	70	136	173	3377	4522
Sucumbíos	56	67	86	99	1766	2021
Tungurahua	38	40	94	123	2564	2901
Zamora Chinchipe	51	30	56	34	1098	551
Total	1274	1477	2503	3031	57717	66981

1. Las crifas se basan en las fuentes de la DINEIB
2. Las diferencias considerables y algunas cifras idénticas de 1990/91 y 1991/92 no tienen explicación.
3. Para 1992/93 se informa sobre la existencia de 1112 escuelas y 3104 docentes (1778 bilingües o de habla quichua y 1326 hispanohablantes). No hay datos sobre el número de alumnos. (Datos de recursos docentes y planteles educativos de la DINEIB por provincias, realizado por Ernesto Pinto R.).

Docentes en los Institutos Pedagógicos Superiores (junio 1991)

	castellano	quichua	total
Quilloac/Cañar *	34	9	43
Colta Monjas/Chimborazo *	34	1	35
Limoncocha/ Sucumbíos **	4	7	11
Bomboiza/ Morona Santiago ***	5	5	10
Total	77	22	99

* para la población quichua de la Sierra

** para la población quichua de la Amazonía

*** para la población shuar de la Amazonía

BIBLIOGRAFIA

ABRAM, Matthías,

- 1992 Lengua, Cultura e Identidad. El Proyecto EBI 1985-1990. Coedición Proyecto EBI y Ediciones Abya-Yala. Quito

BARLOEWEN, Constantin von,

- 1992 Kulturgeschichte und Modernität Lateinamerikas. Technologie und Kultur im andinischen Raum (Historia de la Cultura y la Modernidad de Latino-América. Tecnología y Cultura en la región andina) Matthes & Seitz Verlag, Munich

BAECKER, Roland,

- 1993 Ecuador. Beschreibung und Analyse des Grundbildungssektors. (Ecuador. Descripción y análisis de la escuela primaria). Im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH, Eschborn

BERGMANN, Herbert,

- 1993 Kurzanalyse der Untersuchungen der Schulleistungen in Experimental- und Kontrollschulen des P.EBI, 28.3.93 (Breve análisis de los estudios sobre el rendimiento escolar en las escuelas experimentales del P.EBI y las de control)
- 1993^a Breve análisis de las investigaciones sobre el rendimiento escolar en escuelas experimentales y de control de la educación bilingüe intercultural Ecuador.
En: Pueblos Indígenas y Educación, no.25, p.23-41. Coedición Proyecto EBI (MEC-GTZ) y Ediciones Abya-Yala, Quito

BMZ,

- 1989 BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT (BMZ). Hauptbericht zur Inspektion des Projektes "Aufbau eines zweisprachigen Primarschulsystems im Hochland Ecuadors". Bonn, junio 1989 (Ministerio Federal para la Cooperación Internacional - BMZ. Informe Principal para la inspección del Proyecto "Estructuración de un sistema de escuela primaria de educación bilingüe en la sierra del Ecuador")

BOLETIN EBI,

- 1992 Boletín EBI. En: Pueblos Indígenas y Educación, no.23, p.109-143. Coedición Proyecto EBI (MEC-GTZ) y Ediciones Abya-Yala. Quito

BÜTTNER, THOMAS,

- 1993 Uso del quichua y del castellano en la sierra ecuatoriana. Coedición Proyecto EBI (MEC-GTZ) y Ediciones Abya-Yala. Quito

CALERO, Vinicio,

- 1993 Un modelo de aprestamiento en la educación bilingüe. En: Pueblos Indígenas y Educación, no.25, p.9-22. Coedición Proyecto EBI (MEC-GTZ) y Ediciones Abya-Yala. Quito

CALERO, Vinicio y Gisela BUTSCH,

- 1992 Interculturalidad y pedagogía compartida. En: Pueblos Indígenas y Educación, no.21, p.23-27. Coedición del Proyecto EBI (MEC-GTZ) y Ediciones Abya-Yala. Quito

CEPP,

- 1993 Resumen ejecutivo de la evaluación de los textos del P.EBI. En: Ecuador: Investigación para la innovación educativa, 1993, p.111-113

CHATRY-KOMAREK, Marie M.,

- 1987 Libros de lectura para niños de lengua vernácula. A partir de una experiencia interdisciplinaria en el altiplano peruano. Schriftenreihe der GTZ, no.193. Eschborn

DINEIB

- 1991 a La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. En: Pueblos Indígenas y Educación, no.17, p.23-71, Coedición Proyecto EBI (MEC-GTZ) y Ediciones Abya-Yala. Quito
- 1991 b Memoria del Taller de Programación Curricular del Nivel Primario. Cuenca 19-24 de agosto de 1991, 45 p., Cuenca
- 1991 c Memoria del Taller de Programación Curricular del Ciclo Básico, Cuenca, del 1 al 13 de septiembre de 1991, 173 p.
- 1991 d Taller de Programación Curricular de los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües del 13 al 27 de septiembre de 1991, 53 p.
- 1991 e Planes y Programas de Estudio. Nivel Primario. Quito, 1991, 31 p.

GARCIA, Arvelio,

- 1992 La educación bilingüe e intercultural en la consulta nacional de educación Siglo XXI. En: Pueblos Indígenas y Educación, no.23, p.25-32. Coedición Proyecto EBI (MEC- GTZ) y Ediciones Abya-Yala. Quito

GLEICH, Utta von,

- 1989 Educación Primaria Bilingüe Intercultural, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH, Eschborn, Alemania

HABOUD, Marleen,

- 1993 Actitud de la población mestiza urbana de Quito hacia el quichua. En: Pueblos Indígenas y Educación, no.27-28, p.133-167. Coedición del Proyecto EBI (MEC-GTZ) y Ediciones Abya-Yala. Quito

KÜPER, Wolfgang,

- 1990 La conferencia mundial sobre la educación para todos en marzo de 1990 y la educación bilingüe intercultural. En: Pueblos Indígenas y educación, no.15, p.113-118. Coedición Proyecto EBI (MEC-GTZ) y Ediciones Abya-Yala. Quito
- 1994 Erhalt und Weitergabe traditionellen Wissens oder: Wie kann lokale Grundbildung dieses Wissen nutzen? En: Entwicklung und ländlicher Raum. Beiträge zur Internationalen Zusammenarbeit. Heft 3/94. S.13-16. Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung, Zentralstelle für Ernährung und Landwirtschaft (DSE/ZEL). Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH und Deutsche Landwirtschafts-Gesellschaft e.V. (DLG). Frankfurt/Meno (Mantenimiento y transferencia del conocimiento tradicional o: ¿Cómo puede utilizar la escuela primaria este conocimiento? En: Desarrollo y espacio agrario. Contribuciones para la Cooperación Internacional, Oficina Central para alimentación y producción agraria).

LAEB

- (Lingüística Andina y Educación Bilingüe), 1994 a) Relatoría de la Evaluación de la Segunda Promoción del Curso de LAEB. En: Pueblos Indígenas y Educación, no.29-30, 1994, p.247-291
- 1994 b) Programa de Formación de Recursos Humanos en Educación Intercultural Bilingüe. Cuenca, octubre de 1994, Anexos

LOPEZ, Luis Enrique,

- 1989 Programa Andino de Desarrollo de Recursos Humanos para la Educación Intercultural Bilingüe, PRADERHEBI. Quito

LLANOS VEGA, Ana

- (1991^a) Currículo Comunitario. Una práctica educativa con participación comunitaria. Producciones AMER. Proyecto de Atención a la Marginalidad Escolar Rural. Ministerio de Educación y Cultura. Unidad Ejecutora MEC-BID. Educación para el Desarrollo. Quito

- 1991 b) El Currículo Comunitario en la Escuela. Una realidad en el Aula y la Comunidad. Producciones AMER. Proyecto de Atención a la Marginalidad Escolar Rural. Ministerio de Educación y Cultura. Unidad Ejecutora MEC-BID. Educación para el Desarrollo. Quito

MASINKIASH´, Rafael, Mariano MOROCHO, Andrés GUAMAN, Gilberto INGA,
1990 Capacitación de los Institutos Normales Bilingües Interculturales.
En: Pueblos Indígenas y Educación, no.14, p.203-217. Coedición Proyecto EBI (MEC-GTZ) y Ediciones Abya-Yala. Quito

MODELO DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE, 1994
MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA

- 1993 Oficialización del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe y el correspondiente Currículo para la educación básica. Asunto No.0112, 31 de agosto de 1993. Documento oficial firmado por el Dr. Eduardo Peña Triviño, Ministro de Educación y Cultura, el Prof. Mariano Morochó M., Director Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (e) y el Lcdo. Gabriel Pazmiño, Subsecretario de Educación. Quito.

MOYA, Ruth,

- 1993 El bilingüismo del maestro y del niño en la escuela quichua castellano. En: Pueblos Indígenas y Educación, no.27 y 28, p.9-50. Coedición Proyecto EBI (MEC-GTZ) y Ediciones Abya-Yala. Quito
- 1995 Desde el aula bilingüe. Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe (LAEB). Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Universidad de Cuenca, Cuenca.

NEHR, Monika, Karin BIRNKOTT-RIXIUS, Leyla KUBAT, Sigrid MASUCH,

- 1988 In zwei Sprachen lesen lernen - geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung. Reihe "Interkulturelle Erziehung in der Grundschule", editado por Jürgen Zimmer. Beltz Verlag, Weinheim und Basel (Aprender a leer en dos lenguas - ¿se puede? Informe sobre la experiencia de la alfabetización bilingüe coordinada)

OTTO, Monika,

- 1993 La educación bilingüe intercultural y el interés de la juventud indígena: Una encuesta entre alumnos de cuatro escuelas primarias del Proyecto EBI y cuatro colegios en diversas regiones andinas del Ecuador. En: Pueblos Indígenas y Educación, no.27 y 28, p.67-110. Coedición Proyecto EBI (GTZ-MEC) y Ediciones Abya-Yala. Quito

PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO,

1987 Nivel Primario. Normas para la Evaluación Educativa. Quito

RODAS, Raquel,

1993 Ecuador: La Investigación en la Educación. Estado de la cuestión. Centro de Educación y Promoción Popular (CEPP). Quito

VANEGAS-COVENA, Sara,

1993 El castellano de los maestros bilingües (quichua-castellano) En: Pueblos Indígenas y Educación, no.27-28, p.51-66. Coedición Proyecto EBI (MEC-GTZ) y Ediciones Abya-Yala. Quito

1994 El castellano hablado por los maestros bilingües (quichua-castellano). GTZ-MEC-UNESCO-BID-LAEB/UNVIERSIDAD DE CUENCA-PROANDES/UNICEF. Cuenca