

PUEBLOS INDIGENAS Y EDUCACION

AÑO V

octubre-diciembre 1991

Nº 20

CONTENIDO

1. El "Arte de la Lengua Quichua" del P. Diego de Torres Rubio y del P. Figueredo.
Algunos apuntes comparativos.
Ruth Moya 9
2. El Quichua: ¿Lengua materna de los Quichuas?
María E. Quintero-Lucie De Vries..... 39
3. Entrevista a Luis Montaluisa Chasiqiza
Frank Salomon 65
4. La educación bilingüe más allá de las fronteras nacionales
Luis E. López-Lucía D'Emilio 93
5. La experiencia de Huncal
María A. Martínez-Pedro Vanrell 123
6. Historia y Cultura Andinas:
Ecuador, oro y cerámica
Roswith Hartmann..... 137

BOLETIN EBI

7. Curso regional de educación bilingüe intercultural
Ruth Moya 147
8. El proyecto educación intercultural bilingüe
en el pueblo guaraní
Equipo técnico del Proyecto de Educación Intercultural
Bilingüe del pueblo Guaraní 161
9. La educación indígena en América Latina
Wolfgang Küper 169

Ediciones
ABYA-YALA
1991



ABYA
1066

PUEBLOS INDIGENAS Y EDUCACION N° 20

Publicación Trimestral

Octubre-diciembre 1991

Coedición

Ed. ABYA-YALA
Casilla 17-12-719
Quito-ECUADOR

Proyecto EBI
(GTZ-MEC)
Casilla 896 A
Quito-ECUADOR

Co-Directores

Javier Herrán
(ABYA-YALA)

Dr. Wolfgang Küper
(P. EBI)

Coordinación académica: *Ruth Moya* (P. EBI) -*José E. Juncosa* (ABYA-YALA)

Impresión, levantamiento de
texto y diagramación:

Talleres ABYA-YALA
Cayambe-ECUADOR

PRESENTACION

CENTRO DE DOCUMENTACION

ABYA - YALA

En este nuevo número de nuestra revista *Pueblos Indígenas y Educación* tenemos la satisfacción de presentar artículos y noticias sobre la educación bilingüe que, seguramente, despertarán el interés de nuestros lectores habituales.

En primer lugar, un artículo de Ruth Moya: *El "Arte de la lengua Quichua" del P. Diego de Torres Rubio y del P. Figueredo: algunos apuntes comparativos* sobre la reciente edición (1991) de la obra, auspiciada por el Proyecto EBI, de Ecuador, y que corresponde a su plan institucional de publicar una serie de gramáticas y diccionarios de la lengua quichua.

La autora hace un recuento de las ediciones del *Arte*: esta edición quiteña sería la séptima, a partir de la sevillana de 1603. Así mismo contextúa el clima intelectual en el cual se produjo este breve compendio gramatical del P. Torres Rubio al cual, en 1654, otro jesuita, el P. Figueredo, le hizo ediciones del dialecto chinchaysuyano. Por fin Ruth Moya hace algunas observaciones lingüísticas y comparativas que se desprenden del *Arte* en los aspectos gramaticales, léxicos, ortográficos y semánticos. Aquí se refiere a los criterios empleados en la obra para realizar los acufiamientos de nuevas palabras y ó giros y sugiere observar la naturaleza de los mecanismos lingüísticos empleados a objeto de retomar algunas de dichas pautas para la tarea contemporánea de normatización del quichua escrito.

A continuación se presenta el artículo de María Quintero y Lucía de Vries: *El quichua: ¿lengua materna de los quichuas?* Se trata de la presentación de los resultados de una investigación sociolingüística acerca del uso del quichua y del castellano, en el contexto escolar. La

recopilación de datos fue efectuada en catorce escuelas del proyecto educativo de la Fundación Runacunapac Yachana Huasi, de Simiatug, provincia de Bolívar, Ecuador. La investigación buscaba mostrar cuál era la lengua más usada no sólo por el niño sino también por los padres, abuelos, hermanos y amigos del niño. Los resultados señalan una tendencia a un desplazamiento de la lengua vernácula en favor del castellano, pese a que, en las comunidades lingüísticamente más conservadoras, el quichua se conserva en la primera y segunda generación.

En cuanto al uso de la lenguas por parte del maestro se revela que es también el castellano la lengua de uso preferente en el aula y que, es además la lengua materna o la lengua principal del maestro bilingüe. Por fin los familiares del niño, sus padres, también harían un uso estrictivo del quichua.

Esta situación de cambio lingüístico, según las autoras, ha sido propiciada en parte por las mismas escuelas de la FRYH y les lleva a sugerir la necesidad de que la organización indígena adopte nuevas estrategias lingüo-pedagógicas.

La Revista también nos trae una entrevista del etnohistoriador Frank Salomon a Luis Montaluisa Chasiqusa, Director Nacional de la DINEIIB, al momento de la entrevista (febrero de 1991). La entrevista gira en torno a los eventos del Levantamiento Indígena acaecido en junio de 1990 así como a las concepciones sobre identidad étnica, derechos culturales y educación bilingüe.

El artículo de Luis Enrique López y Lucía D'Emilio: *La educación bilingüe más allá de las fronteras nacionales, la cooperación boliviano-peruana* resalta los mecanismos de una cooperación horizontal desarrollada entre los dos países a fin de atender la educación bilingüe intercultural de la población aymara y quechua.

Los autores hacen un recuento de la situación de la educación bilingüe boliviana en las dos últimas décadas, enfatizando en el hecho de que los esfuerzos recientes en la ejecución de acciones de EBI tuvieron en cuenta los avances que en esta materia se habían realizado o estaban realizándose en otros países de la subregión, particularmente Perú. En esta perspectiva, se analizan los avances peruanos, particularmente aquellos relacionados con la ejecución de la EBI en la región de Puno y se presentan algunos resultados concretos de esta cooperación: la formación

de maestros bolivianos en el Postgrado en Lingüística Andina y Educación en la Universidad Nacional del Altiplano, el Convenio firmado en marzo de 1990 entre los ministerios de Educación de Bolivia y Perú, mediante el cual se asegura el intercambio información, experiencias y materiales quechua y aymara y se autoriza la educación o reproducción de materiales peruanos en Bolivia. Esta forma de cooperación, señalan los autores, permitirá a la experiencia boliviana abreviar el camino. L. E. López y L. D'Emilio, incita a reflexionar sobre el carácter de la cooperación internacional entre países hermanados por lengua e historia.

Dos maestros rurales de Neuquén, en la Patagonia argentina, María Alejandra Martínez y Pedro Vanrell escriben: *La Experiencia de Huncal, Informe de un trabajo de integración de áreas*. El artículo relata como un grupo de maestros en estrecha colaboración con los niños y padres de familia mapuches logran, a través de la escuela, dar respuesta a un grave problema de erosión del suelo causado por procesos de sobreexplotación del suelo debido a la densa población caprina, base de la economía indígena local. La experiencia relata el modo en que se modificaron los objetivos educativos, se adaptaron los contenidos y las metodologías para dar cuenta y respuesta positiva a la problemática socioeconómica ya indicada. Se enfatiza en el carácter formativo de esta alternativa educacional orientada a los intereses del grupo y se concluye que una opción basada en los mismos principios puede ser aplicable en distintos contextos.

En nuestra acostumbrada sección *Historia y Cultura Andinas* tenemos el artículo de Roswith Hartmann: *Ecuador, oro y cerámicas*. Se trata de un discurso de introducción con motivo de una exposición homónima realizada en el Museo Estatal de Antropología Cultural de Munnich, efectuada el 7 de mayo de 1991.

La autora destaca algunos hitos de la investigación arqueológica en el país, entre las que destaca la del complejo de las tolas de Cochasquí. Pasa una revista sobre los aportes que significaron la agricultura y la cerámica en culturas como la Valdivia y hace mención a las culturas Mantefía, Milagro, Quevedo, Chorrera, Bahía, Jama Coaque, Esmeraldas, La Tolita... Alude, a partir del ejemplo de un texto de segundo grado producido por el P. EBI, a la importancia de recuperar la memoria histórica a través de la educación.

Finalmente en nuestro *Boletín* contamos con tres colaboraciones: En el N° 19 de *Pueblos Indígenas y Educación* se difundió la convocatoria para el Primer Curso Regional de Educación Bilingüe Intercultural destinado a participantes de México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia, auspiciado por UNESCO, UNICEF y con el apoyo de la GTZ, a través del P. EBI, y la Universidad de Cuenca, Ecuador. En este número Ruth Moya hace una sumaria reseña del Curso efectuado entre el 23 de septiembre y el 18 de octubre de 1991 en Cuenca y Pujilí. Se presentan así mismo las conclusiones y recomendaciones formuladas por los participantes en este importante evento internacional. Un segundo aporte es el escrito por el Equipo Técnico del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe referida a una experiencia de EBI entre los Guaraní de Bolivia *El Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Pueblo Guaraní* y, finalmente contamos con una Conferencia de Wolfgang Küper en ocasión del lanzamiento del Libro *La Educación Indígena en América Latina*, de Francesco Chiodi y Luca Citarella. La obra, auspiciada por UNESCO. P. EBI y editada por Abya-Yala se refiere a los actuales desarrollos de la EBI en los países de mayor concentración poblacional indígena en la región: México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia.

EL "ARTE DE LA LENGUA QUICHUA"
del P. Diego de Torres Rubio y del P. Figueredo
algunos apuntes comparativos

*Ruth Moya**

Una reimpresión ecuatoriana del *Arte*

La obra del P. Diego de Torres Rubio el *Arte de la lengua quichua* con las adiciones que hizo el P. Juan de Figueredo ha sido reimpresa por el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, P. EBI, como parte de su plan institucional de publicar una corta Colección de gramáticas y vocabularios quichuas. La serie de diez publicaciones fue iniciada por Mathías Abram y continuada por Wolfgang Küper, asesores por la GTZ ante el Proyecto EBI.

La edición del P. EBI, publicada en Quito, el presente año de 1991, se basa en una edición cuzqueña de julio de 1963, publicada por Luis A. Pardo, de la Academia Peruana de la Lengua Quechua que a su vez se basó en una edición limeña de 1654.

El *Vocabulario* y el *Arte* de Torres Rubio se publicó en Sevilla en 1603 y se reimprimió en Lima en 1629. En 1654 se hizo una tercera reimpresión, también en Lima. Es en esta impresión en la cual hizo sus adiciones el Padre Juan de Figueredo (y la que sirvió de base para la ya mentada edición cuzqueña de 1963). De allí en adelante, al parecer hubo nuevas ediciones: la cuarta, probablemente en 1754. Una quinta edición se hizo en 1944, también en Cuzco. La edición cuzqueña de 1963 sería la sexta y, de no haber otras ediciones, la edición quiteña de 1991 sería la séptima.

* Directora Académica de la Licenciatura en Lingüística Aplicada y Educación Bilingüe, Universidad de Cuenca. Convenio-MEC/DINEIB, P.EBI, Universidad de Cuenca.

Esta edición ecuatoriana, no es como consta por error en la portadilla de la edición reimpressa, una edición facsimilar de la cuzqueña de 1963, sin embargo ésta última sirvió de base para un nuevo levantamiento del mismo texto cuyas correcciones estuvieron a cargo de Ruth Moya. Los principales cambios con respecto a la edición cuzqueña se refieren a la ortografía. En la edición cuzqueña por ejemplo se usó *v* por *u* y la doble efe *ff* en lugar de las dos *ss* altas, cuyos tipos no existen más en las imprentas modernas. La *c* con cedilla, lamentablemente aparece solo con *c*, se conservó la *z* y otras particularidades ortográficas de la edición cuzqueña que se verán al final del presente trabajo.

Se hicieron correcciones al castellano y al quichua cuando se trataba de errores obvios cometidos por los impresores de 1963. Es de desear que la actual edición quiteña supere a la cuzqueña que nos sirvió de base. Lamentablemente no tuvimos acceso a ninguna de las ediciones originales, aludidas anteriormente.

Concilios, curas párrocos de indios, doctrineros, intelectuales y cátedras universitarias

Es ampliamente conocida la importancia que tuvo la elaboración de gramáticas, vocabularios, traducciones catequísticas y otros similares en la lengua quichua y en castellano durante los siglos XVI y XVII.

Durante el siglo XVI, en 1560, el sevillano Fray Domingo de Santo Tomás escribió el primer *Arte* o *Gramática* y el *Lexicón* de la lengua del Tahuantinsuyo a la que llamó *qquichu* o *quichua*, tal como lo seguimos haciendo en Ecuador y en el norte de Argentina. La obra de Domingo de Santo Tomás recogió variantes de diversos dialectos, incluida la del quichua chinchaysuyo. Domingo de Santo Tomás fue amigo del insigne indianista, el padre Las Casas y maestro del cronista Cieza de León. De hecho, Domingo de Santo Tomás inspiró a los gramatólogos y lexicógrafos posteriores.

Diego González de Holguín escribió su *Vocabulario de la Lengua general de todo el Perv llamada lengua Qquichua o del Inca*, publicado en Lima por Francisco del Canto, en 1608. Un año antes había publicado su *Gramática*, que, según el mismo Fray Diego, incluía nuevas cosas con respecto a la de Domingo de Santo Tomás. La obra de González Hol-

guín representaba su conocimiento y manejo de la lengua quichua por más de 25 años y, de otro lado, constituía la cristalización de la obra intelectual de los jesuitas interesados en el estudio de la lengua quichua y que vivían en Juli, provincia de Chucuito. No debemos olvidar a este propósito que también en Juli, Ludovico de Bertonio preparaba su *Vocabulario de la Lengva Ayamara* publicada por Francisco del Canto en Lima, en 1612.

La iglesia propició durante los siglos XVI y XVII la unificación de la lengua quichua escrita y, de paso, propició igualmente un cierto nivel de unificación de la lengua a nivel oral.

En el XVI se efectuaron en Lima tres Concilios que justamente desarrollaron la política lingüística que se acaba de describir. El Concilio de 1551 y el de 1567 estuvieron presididos por Fray Jerónimo de Loaiza y el de 1582-83 fue impulsado por Mogrovejo.

Para el caso ecuatoriano el segundo Concilio, inspirado en las disposiciones del de Trento, tuvo consecuencias importantes pues el obispo de Quito Luis López Solís se convirtió en el impulsor local de los procesos de estandarización del quichua ecuatoriano. Dispuso igualmente el estudio de las lenguas indígenas locales a fin de preparar en ellas doctrinas y catecismos. Lamentablemente tales publicaciones no han podido ser encontradas, aunque sabemos los nombres de los frailes que recibieron el encargo de preparar tales doctrinas y catecismos en las lenguas cañari, puruhá, panzaleo, quillacinga, pasto, palta y otras tantas, que no se detallan aquí por evitar disgresiones. Si el segundo Concilio de Lima influyó para que la iglesia local prestara mayor atención a la realidad multilingüe del país, el Tercer Concilio estableció los paradigmas de los procesos de estandarización del quichua en todo el ámbito quichua, incluso en la zona septentrional, que corresponde al actual Ecuador.

Fruto del Tercer Concilio de Lima es *la Doctrina Christiana para instrucción de indios, traducida en las dos lenguas Generales destos reynos quichua y aymara*, editado en 1585, en Lima, por el inteligente impresor italiano Antonio de Ricardo. A más del valor filológico y etnográfico de la *Doctrina* en ella podemos encontrar un agudo sentido de regulación idiomática, puesto que se propone la unidad de la lengua qui-

chua para todas las finalidades, en especial, es de suponer, las que se refieren a las catequísticas.

Es de notar que en el texto de la *Doctrina* se hacen diversas alusiones a la existencia de variantes dialectales, incluida la del Chinchaysuyo, pero, como se ha visto, se recomendaba la depuración idiomática, en función del quichua *pulido y congruo* del Cuzco, frente al cual, el chinchaysuyano era considerado como basto y demasiado regional. Solo con el afán de ilustrar lo dicho se señala como chinchaysuyanas las formas *ocsa* ([ugsha]) en Ecuador por *ychu* o *cusma* ([cushma]) en 'Ecuador') por *uncu*, etc. Este afán unificador y purista de alguna manera recoge también cierta tradición compartista que se había desarrollado en la práctica en la obra de Domingo de Santo Tomás.

Junto a las disposiciones de manejar con criterios unitarios la lengua quichua, la Iglesia también dispone que todos los frailes, curas párrocos, doctrineros y auxiliares de doctrineros, manejen con soltura y fluidez la *Lengua General*. En las tempranas Universidades y Colegios Mayores de Lima y de Quito, los aspirantes a religiosos deben estudiar el quichua lo cual no significa que paralelamente no se sigan estudiando las otras lenguas.

Si los dominicos y los jesuitas se disputaban el poseer los más acabados conocimientos sobre el quichua las restantes congregaciones buscaban especializarse en las otras lenguas, pues del conocimiento lingüístico que se tuviera dependía en mucho la asignación de Doctrinas y, posteriormente en el siglo XVII, de las Misiones. Así es cómo en Ecuador los jesuitas del siglo XVII retoman el liderazgo de estudiar otras lenguas, especialmente amazónicas, hecho que ocurre hasta mediados del siglo XVIII, cuando son expulsados.

Decíamos que la obra de Domingo de Santo Tomás ejerció una notable influencia en los filólogos indianistas de la época. Se tiene la noticia de que Fray Pedro Aparicio así como Fray Martín de la Victoria escribieron un *Arte y vocabulario quichua*, obra con cuyo rastro bibliográfico no hemos podido dar. Existe en Quito, en el Convento de la Merced, un gran óleo de Fray Martín de la Victoria, en el cual éste aparece tomando entre sus manos la mencionada obra. Sin embargo, aparte del óleo del siglo XVI no existe ningún indicio real sobre su *Arte y Vocabulario*. De encontrarse, la obra sin duda constituiría una reve-

lación puesto que *necesariamente tendría que ser anterior* a la de Domingo de Santo Tomás puesto que nuestro fraile acompañó a Benalcázar en la fundación (1534-35) y colonización inicial de Quito

Pero volvamos al contexto histórico que precedió a la obra de Torres Rubio y Figueredo. Es de todos conocido el conjunto de reformas administrativas, económicas, sociales e incluso lingüísticas que impuso el virrey Toledo, especialmente a partir de 1570. Toledo, basado en las necesidades de la corona, impuso el que se aprendiera el quichua en desmedro de otras lenguas, incluso mayoritarias como la aymara y la puquina, que se usaban vitalmente en el sur del Perú. Toledo creó la cátedra de Lengua General en San Marcos, en 1579, lo cual reforzaba la política eclesial que ya había dispuesto que los domingos, en los atrios de la catedral, se predicara en quichua. La Cátedra tuvo vigencia doscientos años.

No olvidemos que desde 1551 se había instaurado una Cátedra de Quichua para los clérigos del Arzobispado de Lima y que los catedráticos tenían la obligación de dar sus sermones dominicales a los indígenas, tal como lo acabamos de ver. Desde los atrios disertaron los más insignes catedráticos quichuistas españoles y criollos de la época. Recordemos solamente algunos nombres: el canónigo Pedro Mexía, el presbítero Alonso Martínez y el padre huanuqueño Alonso de Huerta, cuyo *Arte de la lengua qvechua general de los Yndios de este Reyno de Piru*, escrito en 1614 pero impreso en 1616, también por Francisco del Canto, y que será publicado próximamente por el P. EBI de Quito y la *Corporación Editora Nacional*, como parte de la ya aludida Colección de Gramáticas y Vocabularios.

Recordemos nombres como el del fraile Cristóbal de Molina quien, como tantos otros, defendía la lengua del Cuzco. Entre los cronistas merece atención especial Juan de Betanzos, esposo de la *pirvi huarmiti* de Atahualpa y gran *lengua* al servicio de Francisco Pizarro, quien escribió su *Crónica* en castellano pero sirviéndose de la sabiduría oral de los quipucamayos y amautas que le informaron en quichua. El mismo inca Garcilaso, intelectual insigne, en cuya memoria trastornada por el uso intensivo del castellano, pugnaban por emerger los vocablos y los sentidos de su lengua materna. El cronista indio Guamán Poma de Ayala, quien incrustó en su torturada prosa de bilingüe el quichua y el aymara en

la más poderosa denuncia que se hiciera sobre el nuevo orden constituido y que fuera expuesta a través de su *Nueva Corónica y Buen Gobierno*.

El quichua fue estudiado por insignes intelectuales de la época de los cuales estuvieron impregnados de un excesivo celo eclesial que a menudo se fundió con un afán *extirpador de idolatrías* que, si en modo alguno se justifica, puede ser interpretado ahora críticamente lo cual no excluye el reconocer que es en *ése contexto y no en otro* en el que se documenta la lengua y la cultura quichuas. Tal es el caso de Francisco de Avila, cura de San Damián, extirpador de idolatrías, quien tal vez a su pesar nos legó el documento literario oral de Huarochirí, objeto de diversos estudios especializados y conocido con múltiples títulos, entre otros el que le puso José María Arguedas al realizar su traducción libre del quichua al castellano, *Dioses y hombres de Huarochirí* o aquel otro propuesto por Gérald Taylor, *Mitos y ritos de Huarochirí*. El mismo Francisco de Avila escribió su *Tratado y relación de los errores, falsos Dioses y otras supersticiones, y ritos diabolicos en q viuían antiguamente los/y^s de las Provincias de Huaracheri. Mama y chaclla, y oy tambien viuen engañados con gran perdicion de sus almas*.

Pérez Bocanegra escribió su conocido *Ritual Formulario e institución de Cyvas, para administrar a los natvrales de esste Reyno, los santos Sacramentos del Baptismo, Confirmación, Eucaristía y Viático, Penitencia, Extremavuncion, y Matrimonio, Con aduertencias muy necessarias*. La obra fue impresa en Lima por Gerónimo de Contreras en 1631.

El quichua, por todas las razones expuestas, sirvió como lengua instrumental para escribir textos de corte cristiano y, por tanto, con premisas literarias europeas. Aquí se deben incluir por ejemplo las producciones de Luis Gerónimo de Oré y su *Símbolo católico indiano*. Sin embargo la cultura quichua y, específicamente aquélla ligada a las élites incaicas, sirvió de pretexto literario para textos escritos en castellano. El ejemplo más conocido de este tipo de textos es el tardío drama *Ollantay*, pero antes ya se escribieron ensayos de tramas novelescas, como es el caso del intelectual y cronista *antártico* Cabello de Balboa, quien incluyó en su crónica el relato de los amores de un embajador quiteño de Atahualpa ante Huáscar, quien se enamoró de la cuzqueña Cusi Cuyllur. La iglesia tuvo entre sus filas muchos frailes que se

destacaron en los estudios del quichua y que, sobre todo por su aludido interés extirpador y consecuentemente evangelizador, nos han dejado valiosísimas documentaciones sobre el mundo espiritual y religioso de los incas y otros antiguos habitantes de lo que fuera el pluriétnico, pluricultural y plurilingüístico Tahuantinsuyo.

Los jesuitas Diego González de Holguin y nuestro autor, Diego Torres Rubio, publicaron entre 1607-1608 y 1619 sus obras. González de Holguin había publicado en 1575 las *Ordenanzas del Perú*, aprobadas por el virrey Toledo, quien además de otras de sus disposiciones de política lingüística, creó el cargo de *Intérprete General*. Efectivamente González de Holguín asumió este cargo el 10 de enero de 1575 con una renta anual de quinientos pesos. Este mismo autor, como vimos, publicó en 1607 su *Gramática* y, en 1608, su *Vocabulario*.

Por su parte Torres Rubio escribía en 1616 su *Arte de la lengua Aymara*, publicada en Lima por Francisco del Canto y en 1619 el *Arte de la lengua Quichua*, publicada en Lima por Francisco Lasso y objeto del presente comentario.

Ya antes, en 1609 Juan Martínez había publicado en Lima el *Vocabulario de la lengua general del Perú*. En 1644 se publicaba, también en Lima, la *Gramática de la lengua Indica* de Diego de Olmos. Durante el siglo XVII Diego de Molina escribió su *Sermonario Chinchaysuyano*. Así del sonido representado por la letra X, Molina señalaba que *nuestros chinchaysuyanos no la olvidan y pronuncian muy claro*, lo cual solo podía equivaler, al menos para el quichua ecuatoriano, a la actual *sh*, esto es, una fricativa palatal sorda.

Apuntes biográficos y obra de Diego torres Rubio y de Francisco Figueredo

El P. Torres Rubio nació en 1547 en Alcázar de Consuegra del Arzobispado de Toledo, en Castilla. Estudió en Valencia e ingresó a la Compañía de Jesús. Posteriormente viajó a Perú, donde culminó sus estudios sacerdotales. Fue al colegio de Potosí, donde estudió el aymara. Fue Rector del Colegio de Potosí. Del Colegio de Potosí se trasladó al Colegio de Chuquisaca, en donde por más de 30 años enseñó aymara.

En 1603 publicó en Roma su *Arte y vocabulario quichua español y español-quichua*, obra reeditada en Lima en 1619. Torres Rubio también se interesó por el guaraní. La obra de Torres Rubio *Arte de la lengua quichua* fue publicada en Roma, como venimos de ver, en el año de 1619. Consta de las siguientes secciones: una de Advertencias, destinadas a explicar la ortografía y la pronunciación, una sección dedicada al verbo y su conjugación, otra dedicada a las oraciones y explicaciones del catecismo, en otra se hacen las menciones al Catecismo Mayor y Menor y al culto.

El capellán Juan de Figueredo nació en Huancavelica en 1648. Hizo sus estudios en Lima en el Colegio de San Martín. En 1655, a los 16 años, pasó al Colegio de San Pablo para formarse como jesuita, orden a la que ingresó en 1684. Figueredo fue maestro del Colegio de El Cercado, situado cerca de Lima y a donde iban a parar para reaprender la doctrina los indígenas acusados de idolatrías. También fue procurador de la Provincia, catedrático de la lengua quichua y Ministro Intérprete del quichua en el tribunal de la Santa Inquisición. Murió en Lima el 18 de marzo de 1723 o 1724(?).

En 1654 el Padre Figueredo le añadió al *Arte* de Torres Rubio una serie de elementos: algunos romances, es decir ejemplos de construcciones de la lengua quichua. Así incluyó los romances de: habiendo, romances de los romances impersonales, de obligación, de videor, de las partículas: si, nisi, cómo, cuándo, aunque, luego que, al punto que.

También añadió solo en quichua: un Catecismo pequeño, el acto de contricción, el acto de atricción, las fiestas de precepto durante todo el año y los días de ayuno para los indios. También dio indicaciones de cuándo los indios podían comer carne. Igualmente indicaciones para dar la comunión. Oraciones como el credo, el ave maría, el padre nuestro y el salve. Así mismo incluyó oraciones que se deben saber *debajo de pecado mortal*. También: los mandamientos de la ley de Dios y los de la iglesia, los sacramentos, los artículos de fe, las obras de misericordia, las virtudes teologales y cardinales, los pecados capitales, los enemigos del alma, los novísimos (cómo dirigirse a los recién convertidos) y la confesión.

El P. Figueredo preparó diversos vocabularios que añadió al *Arte* de Torres Rubio, un *Vocabulario Primero del Indico al Castellano*, con

142 lexemas; un *Vocabulario Segundo del Castellano al Indico*, con 147 items (lexemas y expresiones), un *Vocabulario de la lengua Chinchaysuyo*, precedido de breves indicaciones gramaticales y con 174 lexemas y, por fin un *Vocabulario segundo del castellano al indico chinchaysuyo*, con 135 items (lexemas y expresiones).

Figueredo, al presentar en 1654 el *Arte de la lengua Quichua*, dedicó la obra al Dr. D. Miguel Núñez de Sanabria, del consejo del rey, Catedrático Regente de Prima, Oidor de la Real Audiencia y Cancillería de Lima. Con humildad aclara que la autoría de la obra es de Torres Rubio y sus propias adiciones las explica en función de su celo sacerdotal:

...Yo le he añadido varias y útiles cosas, y le pongo a los pies de V.S. no como, que le dedico, sino como, que le restituí al trono más proporcionado que se le debe y al dueño, a quien la Compañía, por tan suyo, por tantos títulos reconoce.

No dejó pasar por alto la importancia que tenía para los postulantes a ocupar cargos religiosos el aprendizaje de la lengua general:

(...) A este Arte errárale el concepto, y le hará bajo, quien lo cogiere en aprecio por el tomo, juzgárale, si, admirable volumen, que le comiere el fruto, y le gustare el deajo; porque se hallará con un grande Ministro de las Almas formado, y concebido entre sus breves hojas: ríndase pues al Ministro tan grande. Allá en la mas alta Torre confundióse la lengua porque se desregló la osadía: aquí ha réglese la lengua porque sube en V.S. a aquella Torre excelsa a cuya vista si la humildad se encoge, la osadía se confunde, no osará tal patrón mi respeto, sino subiera el juicio, que tengo de la obra, tan alto: que menos obra para tan gran respeto fuere mal juicio. Déboselo tambien a V.S. por otro campo que abre en su santa tarea de honrar muy de continuo este Ilustre Colegio del Cercado. Casa de probación a donde enseñó a los Padres, que se prueban, para Apóstoles, la lengua general; aquí recoge V.S. las velas al cuidado, y dejando negocio de aquel siglo hace aquí el más alto negocio. Siendo pues el de salvar las Almas

el más alto, y de la Compañía, y de este Arte único intento, lo debe V.S. apadrinar a su abrigo; porque no era justo aquel Gigante asombro del cuidado, es el que en el entendimiento de V.S. yo miro verdadero; y sí a su vista no turbo yo mi obra: porque sé, que la mira su entendimiento, y al registrar desde el Cercado un pobre Indio entendido, y ayudado con este Arte a salir de la tierra más baja de su cortedad, y su desdicha lo colocará muy junto a su grandeza pisando sobre mi confianza. (El subrayado es mío).

La importancia de Figueredo radica en que por primera vez se incluye en una publicación de modo sistemático la variante quichua chinchaysuyana. El mismo Figueredo explica así el *Vocabulario de la lengua chinchaisuyo* y "algunos modos más usados en dicha lengua".

En lo que principalmente diferencian esto, Chinchaysuyos de los Generales, es en las síncopas que hacen, quitando algo a los vocablos de la lengua general; de suerte que observada la síncopa, vendrá luego en la inteligencia de lo que quieren decir el que sabe la general. v.g. en lugar de micurcani, micurcá; en lugar de munarcani, munarcá; donde sincopan la partícula ni, y así de otros.

La acción del verbo, que pasa a tercera persona en que según la regla del arte no hay transición, tiene diversamente el sentido cuando es interrogación, vg. trajiste esto? decimos acá, apamurcanquichu? y allá dicen, apamurcaiquichu? que suena: lo traje yo a tí?

La transición de tercera persona a primera y de segunda a primera no se hace con hua sino con ma v.g. munahuanqui, munahuan, dicen: munamanqui, munamanmi.

La actualidad se hace en los verbos con la partícula ichca como micuchcaptin, estando comiendo, se hace con una sola y es muy significativa como micuicaptin, puñuicaptin.

El chu, de la interrogación, se hace con cu, vg. has comido? micunquichu? dicen micunquicu?

En lugar de la partícula manta se usa pita maipita. Y en lugar de pi, chau, vg. maipi, maichau, y en lugar de pas, pis, vg. chahuanpas, chaiuanpas, chaiuanpis.

En la segunda persona del pretérito de indicativo, vg. carcanqui, usan poner i, en lugar de la n. v.g. carcaiqui.

En la segunda persona del pretérito de indicativo, v.g. carcanqui, usan poner i, en lugar de la n. v.g. carcaiqui.

En lugar de la s usan b, v.g. en lugar de huasi, huabi.

El ensayo de Figueredo fue retomado más tarde por el P. Gregorio Castro, quien en 1905, publicó su *Vocabulario polígloa de los padres de Ocopa*, y que incluye formas quechuas, chinchaysuyanas, aymaras y castellanas.

Algunas observaciones lingüísticas de carácter comparativo que se desprenden del Arte

Volvamos a la obra de Torres Rubio y de Figueredo con el objeto de rescatar en el análisis algunas particularidades de la descripción lingüística de estos dos autores.

Me planteo hacer algunas observaciones generales sobre la obra y examinar si los datos de Torres Rubio y de Figueredo corresponden o no a una descripción de un quichua que lo podríamos llamar *norteño* (*centro-norteño* sería quizá más preciso) y hasta qué punto esta misma descripción tiene semejanzas y/o diferencias con los actuales dialectos del quichua ecuatoriano. El aludido interés se fundamenta en el hecho de que, como un efecto de la política integradora tahuantinsuyana se expandió *oficialmente* hacia el actual Ecuador precisamente el *quichua Chinchay*, aunque extra oficialmente hayan penetrado ésa y otras variantes quichuas mucho antes de la incorporación oficial de nuestro actual territorio al *suyu* del Chinchaysuyo.

De otro lado, ésta comparación con el quichua actual del Ecuador me parece necesaria ya que el principal ámbito de difusión de esta Colección de gramáticas es el de los maestros bilingües ecuatorianos que consultarán la obra y que fundamentalmente tienen como referente idiomático las variantes dialectales del país.

Las observaciones tendrán que ver en primer lugar con los aspectos gramaticales, elaborados en principio por Torres Rubio; en segundo lugar, se hará mención a los aspectos léxicos puesto que Figueredo registró 176 lexemas *chinchaysuyanos*. En tercer lugar se harán observaciones a la ortografía empleada en el Arte y los Vocabularios y su relación con los aspectos fonético fonológicos. En cuarto lugar realizaré acotaciones mínimas sobre aspectos semánticos y de acuñamiento lingüístico, esto es, la creación de nuevos lexemas o expresiones en quichua.

No se debe olvidar que en todo caso los autores estaban interesados en la descripción gramatical de un quichua general pues sus propósitos eran pedagógicos antes que filológicos y que, en la descripción léxica del dialecto Chinchaysuyo, se trataba de mostrar sus particularidades en relación a la misma lengua general.

Los aspectos gramaticales

En lo que sigue se relievaran los aspectos gramaticales descritos por Torres Rubio y Figueredo que exhiben mayores diferencias con el actual quichua ecuatoriano.

1. Figueredo advierte que:

a) En el dialecto Chinchaysuyo se sincopa *-ni*, lo cual da lugar a la acentuación de la última vocal, así *munarcá* en lugar de *munarcani*, etc. En el quich. ecuat. no ocurre tal síncope.

b) La terminación interrogativa *-canquichu* se cambia a *-caiquichu* en el chinchaysuyano. En el quich. ecuat. se conserva *-canquichu*, como en *apamurcanquichu*?

c) No se usa ni las partículas *-icha* ni *-captin* para indicar "actualidad", Ej. 'estando comiendo' en chinchaysuyano: *Micuichcaptin* y en la quichua general: *micuicaptin*. En el quich. ecuat. se diría: *micucucpi*.

d) En el chinchaysuyano la transición de tercera a primera persona se hacía con *-ma* y no con *hua*. En el quich. ecuat. siempre con *-hua*. En el chinchaysuyano la partícula interrogativa era *-cu* en lugar de *-chu*. En el quich. ecuat. solo es *-chu*.

d) En el chinchaysuyano se empleaba *-chau* en lugar de *pi*, y en lugar de *-pas*, *-pis*. En el quich. ecuat. solo se usa *-pi* y alternan *-pash* y *-pish*, aunque se haya optado por el primero para unificar la escritura, pese a que *-pish* es más frecuente.

e) En la segunda persona del pretérito de indicativo el chinchaysuyano usaba la terminación *-rcaiqui* en lugar de *-rcanqui*, de la lengua general. En el quich. ecuat. se impuso la terminación de la lengua general.

f) En el chinchaysuyano se usaba *b* en lugar de *s*, ej: *huabi* por *huasi*. Este cambio ocurre en el quich. ecuat.

2. Casos

a) En la declinación del nombre se plantea que el caso genitivo termina en *-p* si el nombre termina en vocal. Ej *yayap*. El dativo termina en *-pac*. En el quich. ecuat. se confunden los dos casos y la terminación siempre es en *pac*.

b) El acusativo, si es "de quietud" termina en *-cta* y si es "de movimiento" en *-man*. En el quich. ecuat. se usa *-ta* y *-man*

d) Torres Rubio distingue el ablativo *-pi* de *-manta*. El quich ecuat. conserva los dos. Al primero se lo denomina generalmente "locativo".

e) Llama "efectivo" a *-huan*. En Ecuador se lo denomina "instrumental y de compañía".

3- Pronombres

a) En los pronombres llamados "primitivos" se distingue el inclusivo, terminado en *-nchic* y el exclusivo, terminado en *-ycu*. En el quich, ecuat. no se distingue y solo se conserva el del antiguo inclusivo.

b) En los pronombres adjetivos se menciona; *cay*, *chay*, *chacay*. El último no existe en el quich ecuat.

c) En el quich. ecuat, se conservan todos los pronombres interrogativos: *pi*, *ima*, *maican*, a los cuales también se añade *-pas* (*-pash*).

d) en el quich. ecuat. *se perdieron todas* las terminaciones de los pronombres posesivos *-y*, *-yqui*, *-n*, *-nchic/ycu*. *-yquichic*, *-ncu*.

e) e; pronombre *quiqui* "mismo" no recibe las marcas *-y*, *-yqui*, *-n* "yo, tú, él mismo". En el quich. ecuat. solo se conserva *quiquin* con *-n*, para significar "mismo".

4. El verbo

a) para Torres Rubio la terminación *ni* es la primera persona del presente de indicativo. El uso en el quich. ecuat. es *-na*

b) Se registra *-yqui* e *-nqui* para las segundas personas de cualquier tiempo y se destaca como un rasgo chinchaysuyano la terminación en *-yqui*. En el quich. ecuat. solo existe *-nqui*.

c) Para la primera persona de plural se distinguen las terminaciones *-nchic* "inclusivo" de *-ycu* "exclusivo" En el quich ecuat. tal distinción no existe.

d) Para la tercera persona del plural se distinguen las terminaciones *-n* y *-ncu*. El quichua ecuatoriano fluctúa entre *-n* y *-ncuna*, es decir: *-n* + *-cuna*

5. El pretérito termina en *-rca*. A la partícula se suman las terminaciones de persona gramatical. En el quich. ecuatoriano es idéntico el uso a excepción de la no distinción entre inclusivo y exclusivo.

6. Las terminaciones de futuro registradas son : *-ssac*, *-nqui*, *-nca*, *-sum/-suncu*, inclusivo, *-ssacu*, exclusivo, *-nquichic*, *-nca*. En el quich., ecuat. la primera persona de singular es *-sha*; la primera del plural es *-shun* y, como hemos visto, no se distingue inclusivo de exclusivo.

7. En el imperativo se distingue inclusivo de exclusivo para la primera de plural. El quich. ecuat. no lo hace.

8. En el "optativo" en la primera de plural: *-nchicman*, *-chhuan*, inclusivo, se distingue del exclusivo *-ycunan*. En el quich. ecuat. solo existe *-nchicman*. En la tercera de plural se registran las formas *-nman* y *-ncuman*; en el quich, ecuat. se encuentra: *-nman* (n+man) y *-ncunaman* (n+cuna +man).

9. Para el subjuntivo se registran las terminaciones: *-ptiy*, *-ptiyqui*, *-ptin*, *-ptinchic* 'inclusivo', *-ptiycu* 'exclusivo' *-ptincu*. En el quich. ecuat. como en el resto del paradigma, no se distingue inclusivo de exclusivo.

10. El infinitivo se hace con *-y* después del radical también en el quich. ecuat. aunque existe la tradición de presentarlo con *-na*.

11. Los participios, en la descripción, admiten las partículas de posesión. En el quich. ecuat. no existen dichas partículas de posesión. Se presentan tres participios: de presente *-c* de pretérito *-sca* y de futuro

-*nca*, -*na*. En las descripciones del quich ecuat. se describe como 'agentivo' la terminación -*c*; -*sca*. en el quich. ecuat. es: -*shca*.

12. La transición verbal (de los verbos transitivos) se indica con las partículas -*yqui* 'yo a ti' -*su* 'aquel a ti', -*hua* 'tú a mi' y 'aquel a mi'. En el quich, ecuat. solo se emplea -*hua* para indicar que la segunda o tercera persona pasa la acción del verbo a la primera, que habla.

13. Después del infinitivo terminado en -*y* se pueden añadir las formas *pacha* y *mita* para indicar 'tiempo o 'turno'. En el quich. ecuat. se da el mismo uso. Ej: micui pacha, 'tiempo de comer' yanuy mita, 'tiempo de cocinar'...

14. El llamado supino se expresa con -*c* y con -*mu*- 'movimiento'. En quich, ecuat. se da el mismo uso.

15. Los numerales

Son los mismos, a excepción de *tahua* 'cuatro' pues en el quich. ecuat. se registra *chuscu*.

16. Partículas de 'ornato'

Se registran las siguientes: *ari*, *ca*, *ch/cha*, *chu*, *lla*, *m/mi*, *rac*, *ri*, *s/si*. La aternancia de -*ch* y *cha*, -*m* y -*mi* -*s* y -*si* se condiciona por el contexto fónico. Las consonantes solas ocurren cuando la palabra termina en vocal. En el quich. ecuat. se emplean todas, con los sentidos que constan en la descripción, pero no alternan -*ch* y *cha*, solo se usa -*cha* 'duda'; no alternan -*m* y -*mi*, solo se usa -*mi*, descrito como focalizador y a veces como afirmación; no alternan -*s* y -*si* y se usa solo -*shi* 'dizque', pero en respuesta .

17. Los nombres abstractos

En la descripción se señala que se forman posponiendo al nombre la partícula de posesión. Ej. yurac caynic 'mi blancura' En el quich. ecuat. no se usan tales partículas y la cualidad de abstracción se indica con *pacha*. *Yurac pacha* 'la condición de ser 'blanco' que podría traducirse como 'blancura'

18. Comparativos, superlativos y diminutivos

Los comparativos se indican con *ashuan* que en el quich ecuat, es *ashtahuan* los superlativos con *ancha* y *yapa*; en el quich. ecuat. solo con *ancha*; los diminutivos con *huchylla* y con -*lla* en el quich. ecuat. *uchilla*, con -*lla* y también con -*hua* y -*cu*.

19. Otros nombres

Otros nombres registrados y que se emplean con idéntico sentido en el quich. ecuat. son: *sapa* 'grande' (partes del cuerpo), *sapalla* 'solo', *-yoc* 'poseer'; *-nün*, 'juntamente' pero no solo en el parentesco. La forma *mazi* 'compañero' se dice *mashi* y es de reciente introducción. No se pospone como en el ejemplo: *purimaci* 'mi compañero caminante'.

No se usa *-ncuna* para 'cada'. Ej *huatancuna* 'cada año'; en el quich. ecuat. solo se usa *-n*, pero se reduplica el nombre, Ej: *huasin huasin* 'de casa en casa'

20 La oración

Como en la descripción en el quich. ecuat. se conserva el orden sujeto+objeto+verbo.

21 Partículas verbales

Se menciona y se emplean de la misma manera en el quich. ecuat. las siguientes: *-cha* 'hacer lo que el verbo quiere decir'; *-si* "dizque", (pero pronunciado *-shi*; *-chca* (en el ecuat. *-shca*); *-chi* 'hacer hacer': *-cu* 'hace la acción en sí'; *-ya* 'irse haciendo' *-lla* 'solamente'; *-nacu* 'uno con otro'; *naya* 'tener gana', *-pa-* 'hacer respetar'; *-rac* 'antes, primero'; *-ri* 'iniciar, empezar nuevamente'; *-ni* "hacer verbos"; *-mu*, 'movimiento' No se usa: *paya* "hacer la acción con exceso". Tampoco se usan: *-Ycu* "hacer la acción adentro", ni *-ycacha* "hace con frecuentación". En el caso de *-llicu* o *-llichí*, en realidad solo se trata de *-lli-*, con el mismo sentido de 'ponerse prendas de vestir'.

22 Adverbios

El autor los divide en:

a) *locales may* 'donde'; *ñec* 'hacia'.

b) *temporales*: *cunan*, 'ahora'; *cayna* 'ayer; punchao/punchau 'hoy' (en ecuat. *puncha*'día); *caya* 'mañana'. No se usa en el quich. ecuat. *canimpa* antiayer. Se usa: *huata* 'año'.

c) *de cualidad*: *hina* 'como' (en el quich. ecuat. *shina*).

23 Interjecciones

Se mencionan en el *Arte* las siguientes (a excepción de dos que no se incluyen porque son expresiones idiomáticas):

-athay, athatay 'abominación' en el ecuat. *atatay*

-munay 'que bueno', en el ecuat. no se usa

-mapas del que atemoriza o amenaza", en el ecuat. no se usa

- huaaa* 'admiración', en el ecuat. no se usa
- yhiyhi* 'del que se alegra con risa', en el ecuat. no se usa
- áá* 'el que invoca', en el ecuat. no se usa
- astayá* 'impaciencia, disgusto indignación' en el ecuat. no se usa ;
- ala, alala*, 'lástima con ternura', en el ecuat. no se usa
- anay, ananay* 'queja con dolor', en el ecuat, se usa pero con el sentido de 'qué lindo'
- añay, añallay* 'alabanza, gusto'. en el ecuat. *ananay*
- mapas* 'el que atemoriza", en el ecuat. no se usa.
- alau, alalau* 'qué frío, en el ecuat. *achachai; achachau*
- acau, acacau*, en el ecuat. *arrarau, arrarrai* 'qué calor' o al quemarse;
- yáa; aaha, aáha*, 'asentir', con idéntico sentido en el ecuat.
- pactach* 'que no sea', en el ecuat. no se usa.
- acayya*, 'quítate", en el ecuat. no se usa.

24. Las conjunciones

Las llamadas "conjunciones" en el *Arte* son partículas diversas cuyo uso depende del orden sintáctico y su uso se describe a lo largo del texto.

Los aspectos léxicos

Los vocabularios presentados por Figueredo hacen un total de 598 entradas. Debe advertirse que no hay una correspondencia exacta entre el número de items de una lengua traducidos a la otra (del índico al castellano 142 vs. del castellano al índico 147; del chinchaysuyo al castellano 174 y del castellano al chinchaysuyo 135). No es posible aquí examinar cada uno de los items sino más bien destacar algunas cosas de importancia general.

25.- La gran riqueza del vocabulario referido al parentesco consanguíneo, con 45 lexemas, del parentesco de afinidad, con 13 entradas. Con criterios cristianos definió el parentesco espiritual y el de la prohijación, con 4 y 2 entradas, respectivamente. La pérdida de muchísimos de estos términos es notable y significa un empobrecimiento idiomático.

En el quich. ecuat. se conserva solamente los siguientes términos:
ayllu, linaje, parentela
yaya, padre

churi, hijo varón de él, en el quich. ecuat. 'hijo de él o de ella'.

ususu, (en el quich. ecua. *Ushushi*) hija de él

huaque (en el quich. ecuat. *huauqui*), hermano del hermano

pana (en el quich. ecuat. *pani*), hermana del hermano.

ñaña, hermana de él.

mama, madre

huahua, hijo (a) de él o ella.

concha, hijos (as) de la hermana.

tura (en el quich. ecuat. *turi*), hermano de la hermana.

cachu, nuera, cuñada para las hermanas del marido.

caca, cuñado para los hermanos y primos de la esposa.

massani (en el quich. ecuat. *masa*), hermano del marido (uso restringido a Salasaca).

Una raíz verbal como *yuma-* 'engendrar' cuyo sentido es idéntico en el quich. ecuat. actual, también se ha ampliado a "hacer el amor" pero se han perdido formas como *yumac* (*quey*) *yaya* 'mi padre que me engendró'. Así mismo *yaya* ha sido desplazado por *taita* en muchos dialectos, como en el de Cotopaxi donde *yaya* solo se reserva para los animales.

26.- El corpus del léxico chinchaysuyano es uno de los más amplios que se ha documentado, pues como se ha visto se presenta 174 lexemas. De estos los que se corresponden con el quich. ecuat. son los (36) que constan en la lista, aunque en ocasiones, con distinta realización fonética. De las cuatro palabras fuera de la lista, dos registran realizaciones fonéticas muy diferentes y dos casos, distintos significados:

accha 'pelo'

ashua (ecuat. *asua*) 'chicha'

copa (ecuat. *cupa*) 'paja', 'hojarasca'

casa (ecuat. *casha*) 'espina',

cumar (ecuat. *cumar* y *cumal*) 'camote'

chusca (ecuat. *chuscu*) 'cuatro'

chucru (ecuat. *chugru*) 'curo crudo, azote', ecuat. 'herida', 'lastimado'

cusma (ecuat. *cushma*) 'camiseta'

caichuni 'torcer el hilo',

herque, (ecuat. [irki]) 'muchacho' y en ecuat. 'delgado',

huaita, 'flor' y en el quich. ecuat. 'clavel',

hitani, (quich. ecuat. *jitani*) 'tirar',
huambra 'muchacho',
huancuni (ecuat. *huanguni*) 'liar'
ysma (ecuat. *ishma*) 'excremento',
yarconi (ecuat. *yarcuni*) 'salir',
yacu 'agua'
mitu 'barro',
marca 'pueblo'
machca (ecuat. *machca, mashca, machica*) 'harina',
ocsa (ecuat. *ugsha*) 'heno'
parconi (ecuat. *parcuni*) 'regar la chacra',
pallca 'los dedos y las ramas de los árboles', en el quich. ecuat. solo,
 ramas de los árboles',
pillucuni "atar flores" en el quich. ecuat. 'atar', 'envolver', preferente-
 mente los pañales de los bebés
parpa (ecuat. *patpa*) 'pluma'
pani 'hermana o 'prima' en el quich. ecuat., solo 'hermana de la hermana'.
quellai (ecuat. *quilla*) 'plata'
quehua (ecuat. *quihua*) 'yerba',
quima (ecuat. *quimsa*) 'tres'
ruru (ecuat. *ruru, lulun*) 'huevo'
rucu 'viejo' 'caduco'
raju (ecuat. *rasu*) nieve
samuni (ecuat. *shamuna*) 'venir'
tulpa (ecuat. *tulpa, tullpa, tushpa*) 'fogón'
tamian 'llueve'
turi 'hermano de la mujer'

Los numerales *octa* (ecuat. *sucta*) 'seis', *puac* (ecuat. *pusac*) 'ocho' revelan que en chinchaysuyano se habría dado la caída de *-s* o *-s-*.

La palabra *carhuas* 'amarillo' es en Ec. un antropónimo: *Carhua* y *Carhuas*. La forma verbal *uillacuni* que en el chinchaysuyano era 'mullir tierra para sembrar' en el quich. ecuat. significa 'dar aviso'.

Observaciones a la ortografía

Es indudable el auxilio que presta el examen de la ortografía para entresacar de su análisis algunas conclusiones acerca de su probable valor fonético y fonológico para la época en la que se hizo la descripción de la lengua general y del chinchaysuyano. La comparación con las realizaciones fonéticas de los actuales dialectos nos puede revelar a la vez si algunos de los cambios fonéticos se consolidaron o no y cuáles fueron los modos en que evolucionaron. En el presente caso presentaré, a modo de conclusión, los principales recursos ortográficos empleados y sus vacilaciones a fin de poder inferir el modo probable en que se daba la realización fonética.

27.- Las vocales *o*, *u*, se intercambian. La *o* aparece después de *c*- en posición tónica.

28.- El cambio de *u* por *a* se da en algunos lexemas; ej. *rumpu* en lugar de *rumpa*, *humbini* en lugar de *hambini*.

29.- La secuencia *ia* se redujo a *i*; *upillani* en lugar de *upiallani*

30.- La *p* representa *p* y *b*.

31.- La *pp* parece indicar una *ph* (aspirada) Ej. *ppacha* 'vestido', *ppuyu* 'nube'. A veces solo tiene cognadas con *b*. Ej *sinppani*. Ec. [chimbani] 'al frente'.

32.- En las partículas *-pas* (quich. ecuat. [pash, pish]) y *-spa*, la *-s* se realiza como [s] pero en el quich. ecuat. solo como [sh], *sh*.

33.- En las partículas del genitivo y del dativo *-pac*, se documenta en el *Arte* la caída de *-c*. En el quich. ecuat. se conserva.

34.- El morfema *-pu* 'a favor de o en contra de voluntad' se conserva en el dialecto ecuatoriano de Napo como *-pa*: *rimapani* 'hablar por otro'.

35.- En el *Arte* se registra la forma *pim* 'quién: En el quich. ecuat. solo se usa *pi*.

36.- a) en el *Arte* aparece *t* y no *d*, incluso después de nasal.

b) se registra la *th*; parece indicar una *th* (aspirada) Ej. *athay* 'interj. de asco'.

c) se registra la *π* doble. Parece indicar solo *t* (oclusiva normal pero también una aspirada Ej. *simitta* 'a la lengua' versus *ttanta* 'andrajó'.

d) la *t* sola también parece tener un cognado con una *th* (aspirada), al menos en el quich. ecuat. Ej.: *tocay* 'saliva' que en el quich. ecuat. es [thiuka].

37.- a) La letra *c* representa [k] delante de las vocales *a, o, u* y después cualquier vocal.

b) [s] delante de *e, i*, Ej.: *cinchi* [sinchi], *huaci* [wasi] etc.

c) La *c* - de *maci* es [s] apical en varios dialectos del Perú, pero [sh] en el quich. ecuat.

d) La *-c* en posición implosiva es igual a [k] Ej. *mosoc* 'nuevo' que en el quich. ecuat. es [mushuk].

e) La doble *cc* parece representar [k] y más probablemente [q]. En el quich. ecuat. es siempre [k] al iniciar la palabra o la sílaba Ej. *miccuyniy* 'mi comida', *ccani* 'ser', *occa* 'oca', etc. pero se sonoriza en [g] después de nasal. Ej.: *ssunccu* 'corazón', que en el quich. ecuat. es [shungu], *chumccam* 'chupar' que en el quich. ecuat. es [tsungan].

En el *Arte* en todo caso se distingue *c-* de *cc-*, incluso con cobletes ortográficos: *ccupa* 'crespo' vs. *cupa* 'basura'.

f) la letra *-q* es generalmente [k] en posición implosiva.

En el Ecuador también es [k] aunque a veces puede alternar con la fricativa velar sorda [x] Ej: *ruraq(ney)* 'mi hacedor'.

g) la secuencia de letras *cq-* parece indicar una [k] pero para algunos dialectos incluso una [kh] aspirada Ej: *cquello* 'amarillo', *cquiri* 'herida', *uecque* 'lágrima', *cquellay* 'hierro', *cquea* 'podre'.

h) la letra *q* delante de *ue, ui*, es decir en las sílabas *que, qui*, suena [k] Ej.: *quimza* 'tres', *quepa, quipa* 'tras con movimiento', *quiqui* mismo (en el quich. ecuat. *quiquin*).

i) la letra *-j* en posición implosiva suena [k] o [x], de ahí que alterne con *-c* Ej. *callapaquijcama llamcay* 'trabaja con todas tus fuerzas', *yñijta* 'al creer', *allij* 'bien'.

j) la letra *c-* equivale también a *ch*. Ej *hamca* que es [kamchal en casi todos los dialectos, incluido el ecuat. *camcha*.

38.- Encontramos algunos morfemas como *-rca*; pretérito', *-sca* 'participio' que en el ecuat. es *-shca* y *-ssac*, 'futuro' que en el ecuat. es *-sha* (con caída de *-c*) Ej.: *ccarca* 'sido', *cuncasca* 'olvidado', etc.

Torres Rubio menciona la partícula *-pu-* que en el quich. ecuat. no existe y ha sido sustituida por *-cu-* Ej. *manarac ripuscha* micunayan

'antes de que te vayas come' que en el quich. ecuat. serfa: manarac ni *cushpa micunayan*.

39.- La letra *ch* representa [ch] pero también [ts], *ts*.

a) Es [ch] en *chisi*, en quich. ecuat. [chishi]; *chusca*, en quich. ecuat. [chusku]; *huchuylla*, en quich. ecuat. *uchilla*; *chulpi* 'variedad de mafz', en quich. ecuat. [chulpi, chullpi]; *checa casca* 'era verdad', en quich. ecuat. [chicam cashca] etc.

b) La *ch* es [ch] y casi siempre [ts] en el quich. ecuat. en lexemas como *chumccani* 'chupar' quich. ecuat. es [tsungani]; *hamchi* 'afrecho', en quich. ecuat. [hamtsi], *chirapa* que se realizara como [chirapa] o [tsirapa], *micha* 'avaricia' que se realiza en el quich. ecuat. casi siempre como [mitsa] 'avaricia' pero también 'verruqa'.

c) la *s*- equivale a [ch] en el quich. ecuat. en vocablos como *simplpani* 'del otro lado' que se realiza como [chimbani].

d) la *ch* equivale a [ch] o al [sh] en el quich. ecuat. Ej.: *machca* 'harina' que se realiza como [machka, machika, mashka].

e) En el *Arte* se describe la alternancia de *-ch* y *-cha* 'duda', la primera realización ocurre después de vocal y la segunda después de consonante. En el quich. ecuat. solo existe *-cha*.

40.- a) la letra *v* casi siempre representa el sonido vocálico [u], aunque a veces, en la secuencia *vi*, también podía sonar [b];. El *vincha* 'cintillo' que también es *huincha*. En el quich. ecuat. solo [bincha].

b) existe una inconsistencia ortográfica en el uso de *v* o *u*, aunque casi siempre *u* está precedida de la letra *h*, siguiendo las normas ortográficas del castellano. Ej. '*vicza* o *huicza* 'panza', que en el quich. ecuat. es [wiksa];, pero *cavi* 'ocas' que en el quich. ecuat. es [kawi].

c) Existe un uso inconsistente entre las letras *o* y *u* lo cual, obviamente, representa su valor alofónico.

41.- a) Todas la letras *s*- iniciales de palabra o sílaba, simples y bajas seguramente representaban una [s] apical en el quichua general pero en el quich.ecuat. normalmente equivalen a una fricativa palatal sorda [sh]. Ej.: *ususi*, [ushushi]; *sonco* 'corazón'; [shungu], *huasa* 'espalda' : [washa]; *chisi*: 'tarde' [chishi]; *cusma* 'camiseta' [kushma]; *sihui* 'anillo': [shiwí]; *mosocmi*: el que sueña' [mushukmi]; *cosnin, cosñic* 'humo': [kushni]; la partícula de respuesta dudosa *-si*: *-shi*.

b) en el *Arte* se encuentra la palabra *ashua* cuyo corte silábico debe interpretarse como *as-hua*, es decir la *h-*, siguiendo las reglas del castellano se coloca delante de diptongo. Así la secuencia ortográfica-*s.h-* no es *sh* sino simplemente [s]. En el quich. ecuat: [aswa] 'chicha'.

c) La *ss* dobles y altas parecen corresponder a [s] en la lengua general pero generalmente a [sh] en el quich. ecuat. Ej. *cussi* 'alegre': [kushi]. En su uso también existe inconsistencia pues a veces la primera *s* de la secuencia *ss* es alta y a veces las dos *ss* son altas. El *micussac* (con las dos *ss* altas) 'el que come' es en el quich. ecuat. [mikushak]; *upiassac* 'el que bebe' en el quich. ecuat. [ufiashak]; *mossoc* 'nuevo' en el quich. ecuat. [mushuk].

d) A veces también se vacila entre *s* y *ss*. Así la palabra 'corazón', como ya lo vimos, se escribe *sonco* pero también *ssunccu*, en el quich. ecuat. es [shungu].

e) la *-s* alta (o incluso baja) en la lengua general solo es [s] pero en el quich. ecuat., como vimos generalmente es [sh]. Ej. *asta* 'bastante' es [ashta] en el quich. ecuat. Otros ejemplos: *aslla*, *asllalla* 'poco': [ashalla]; *suti* 'nombre': [shuti]; *simi* 'lengua': [shimi]; *ispay* 'orina': [ishpa]; *quispi* 'brillo': [kishpil]; etc.

f) previamente hemos mencionado algunos morfemas escritos son *-s* que equivalen en el quich. ecuat. a *-sh*. Así: *-spa*: [shpa]; *-sca*: [shka]; *-pisi* 'poco': [pishi].

g) el morfema del futuro *-ssac* en el quich. ecuat. como hemos visto, es siempre *-sha*.

42.- La letra *h-* empleada en el *Arte* probablemente sonaba [x] o [h]. En el quich. ecuat. equivale tanto a [h] escrita como *j-* según las normas del quichua unificado, pero también a *sh-* e incluso a *c-*, es decir [k].

a) La *h-* equivale a [h] ortográficamente *j-* en palabras como *hacu* 'vamos', *hahua* 'encima', *halmani* 'aporcar'; *hucha* 'pecado', *hayac* amargo; *huntani* 'llenar'; etc. Existe un caso en el *Arte* que ofrece dudas en cuanto a cómo se pronunció. Se trata de *raju* 'nieve' que el quich. ecuat. es [rasu].

b) la *h* equivale a *sh* en ejemplos como : *hamuni*: [shamuni]; *imahina*: [imashina];

c) la *h* equivale a *c*: [k] en ejemplos como *hamca*: [kamcha] 'maíz tostado';

d) ya hemos revisado el uso de *h* (*muda*) delante de diptongos, siguiendo las normas ortográficas del castellano. Existe un lexema en el *Arte* con *hu*, que en varios dialectos, incluso el ecuatoriano es *m. millhua*: [millma].

e) no se debe confundir esta *h muda* con una *h* que sonaba [h] pero que ha caído en el quichua ecuatoriano. El *harau* 'canción': [arabi]; *haspina* 'raspar': [aspina]; *hataco* 'bledos': [ataku]; *hamancay* 'azucena': [amankay]; *hucuman*, *ucuman* 'hacia abajo' [ukuman]; *hastahuanrac* aún más añadiré': [ashtawanrak], etc.

43.- La letra *j* que probablemente representaba una fricativa velar sorda [h] en el quich. ecuat. cayó. En el *Arte* consta la forma *jancu* 'nervio' que en el quich. ecuat. es [angu].

44.- a) la letra *z* alterna con *s*, incluso en los mismos lexemas y solo parece sonar [s] Ej. *quimza*, *quinsa* 'tres', en el ecuat. [kimsa].

b) Hay muchísimos otros ejemplos que aparecen en el *Arte* escritos con *z* y que en el quich. ecuat. son siempre [s]. Así: *zarusca* 'pisada' *zeque* 'raya'; *zipu* 'arruga'; *zenca* 'nariz'; *zazini* 'reir'; *uza* 'piojo'; *huicza* 'barriga'; *aznani* 'oler', *zimpini* 'ahorcar'; *zara* 'maíz'; *zapalla* 'solo'; *cauzani* 'vivir'; *zupai* 'diablo'; *zamay* 'descanso'; *vicza* o *huicza* 'barriga'; *cazpi* 'palo'; *cozantin* 'marido'; *chazqui* 'correo'; *puzac* 'ocho'; *zuni* 'largo'; *zapi(n)* 'raíz', etc.

c) La letra *z* también representa una [s] en la lengua general y una [sh] en el quich. ecuat. como en los siguientes ejemplos: *mazu* 'murciélago': [mashu]; *zua* 'ladrón' [shwa] *mazi*: [mashi]; *cuznichini* 'ahumar' [kushnichini]; *izmusca*: 'padrino': [ishmusca] *yzcay*: [ishkay]; *zuc*: [shuk] aunque en la región oriental también [huk] lo cual más bien puede corresponder a la ortografía *huc*, que también aparece en el *Arte*.

d) la *z* alterna con *c* en los mismo lexemas Ej.; *mazi*, *maci* que es [masi] en la lengua general, y, como lo hemos visto, [mashi] en el quich. ecuat.

e) en el *Arte* se destaca que la *z* cayó o desapareció en algunos lexemas del Chinchaysuyano. Así se encuentra *puac* 'ocho' frente a *puzac*, *pusac*, *octa* frente a *zocta*. En el ecuat. tenemos [pusak] y [sukta].

f) la secuencia ortográfica *zh* solo parece equivaler a [s] en el quichua general. Ej *zhitua* 'la fiesta de la citua'. Esta vieja ortografía nada tiene que ver con los hábitos de escribir el quich. ecuat. con la *z* que equivale a [z] como en *tazin* 'nido', *Zhuru* 'chichón' o la *zh* que equivale a una palatal fricativa sonora, como en *zhuru* 'picado de viruela'. En otras palabras la letra *z*, que consta en el alfabeto unificado ecuatoriano y la *zh* que fue eliminada en este mismo alfabeto, representan las fricativas sonoras dental y palatal, respectivamente.

45.- La letra *ll* representa el sonido [ll]. También tenemos la letra *l* en lugar de la *ll* etimológica. Por fin se registra la neutralización de *ll* y *y*.

a) la letra *ll* es el sonido [ll] Ej. *llamcac* 'el que trabaja';

b) la letra *ll* se despalatalizó en *l* Ej. *cusilo* 'mono' que en el quich. ecuat. es [kusillu];

c) también hay alternancia de *l* y *ll*. Así la forma *tulpa* que consta en el Arte en el ecuat. es: [tulpa, tullpa]; *chulpi* en el ecuat. [chulpi, chullpi]

d) la *ll* alternó con *y* y en varios dialectos se fijó exclusivamente en [y] Ej. En el Arte consta *llamta* 'leña', en el quich. ecuat. [yamta], *llapa*: [yapa].

46.- la *l* alternó con *r*. En el Arte figuran las formas con *r*. En general en el quich. ecuat. se fijaron las formas con *l*. Así: *cumar* se fijó en *cumal*; *rumu* 'yuca' se fijó *lumu*; *rurun* 'huevo' se fijó *lulun*; *rarca* se fijó en *larca*.

47.- La *r* alternó con *t*, posiblemente debido a la cercanía del punto de articulación. En el Arte consta *parpa* 'pluma' que en el quich. ecuat es [patpa].

48.- en el Arte se encuentra la secuencia *-mbr-* en *huambra*, como es en todo el quich. ecuat. actual.

Aspectos semánticos y acuñamientos léxico-gramaticales

49.- En términos generales podría decirse que los autores son muy agudos al dar cuenta de las significaciones de los lexemas y de las construcciones gramaticales. Se dan una, dos y más traducciones al castellano y, para evitar dudas, en ciertos casos también se traduce al latín.

Veamos por ejemplo cómo Torres Rubio traduce y explica *ñini* (en el quich. ecuat. *nini*):

(...) tiene muchas significaciones, porque significa digo; quiero, pretendo, procuro, tengo, intento, deseo, imagino, pienso, etc. cuando significa querer, aquello que queremos (que siempre es una acción del infinitivo) la ponemos en la primera persona del futuro, de indicativo, y el verbo, ñini le variamos por sus modos, y tiempos, y personas, ut: yo quiero comer micussac ñini (...).

Estas tales oraciones cuando las hacemos por su propio verbo, munanni, van llanamente poniendo el infinitivo por persona, que padece, ut. volo comedere. micuyta munani, de modo que micussac ñini, y micuyta munani, todo es uno.

Cuando el verbo, ñiñi, significa desear, aquella acción. o infinitivo. que deseamos, la ponemos en la primera persona del presente de optativo, y el verbo ñini, le variamos por sus modos, y tiempos, ut) yo deseo ir, riyman ñini (...)

A las oraciones hechas por el verbo ñini, es bien anteponerle el dicho verbo su gerundio ñispa, el cual corresponde al que, del Romance, ut.: mi padre dice que quiere venir acá, yaymicayman hamucussac ñispa ñinmi.

50.- Si el quichua descrito por Torres Rubio ya tenía préstamos, adaptaciones y creaciones que se difundían a través del quichua general, tales préstamos y creaciones idiomáticas eran tanto más frecuentes en Figueredo. El campo donde parecen ocurrir con más frecuencia este tipo de acuñamientos es en el de la religión para lo cual se adaptaron viejos términos a nuevos sentidos o se incluyeron términos españoles en una sintaxis quichua. También se juntaron en una misma construcción la palabra quichua y la castellana, entre otros procedimientos. A guisa de ejemplo, veamos los siguientes casos:

Santa Cruzpa unanchanráicu 'por la señal de la Santa cruz', donde *unancha* se conserva como 'señal', 'símbolo'. Sin embargo en este caso se usa *cruz* en lugar de *chaca*- 'cruz'. Así *cruzpi chacatarca carcan, huañurcan...* que podría traducirse 'crucificado en la cruz, murió'.

El verbo *muchani* conserva su sentido de 'adorar' pero naturalmente pasa a tener uno cristiano. Por su parte *iñini* 'creer' pasa a significar creer con la fe del converso. Así se traduce el Credo. A la virgen María se llama *zapai coya* en la Salve. Para designar a dios se usa la propia palabra castellana *dios* pero también *apunchic*, o se juntan así: *dios yaya*. Cuando se habla de los enemigos del alma, *mundo* se traduce como *llulla pacha*, *zupai* como *demonio* y *aychanhic* como *carne*.

Iguales modificaciones ocurren con las palabras del parentesco ritual cristiano que, evidentemente no existían antes: *sutinchiquey*, *bautismopi yayay/mamay* "el padrino o la madrina en el bautizo". Y absolver el pecado se tradujo como *huchantam pascani* lit, 'al pecado ocultar, eliminar', *huchantam pampachini* 'al pecado hechar tierra'.

Fuera del ámbito religioso otras palabras también parecen acufamientos recientes: *tahuachaquiyoc* se traduce por *animal*, aunque literalmente significa: 'el que tiene, posee cuatro patas'.

Independientemente del rol aculturador que ejerció la iglesia, es interesante observar que el principio de formación de palabras que acabamos de examinar y que fue usado por estos frailes predicadores no es muy distinto de los actuales procedimientos de formación de palabras usados en proyectos de educación bilingüe. En principio esto ilustra que los caminos de la creación de una norma de la lengua escrita han sido largamente transitados y que los recursos gramaticales en sí mismos deberían ser examinados a la luz de los propósitos y objetivos actuales del pueblo quichua.

BIBLIOGRAFIA

AVILA, Francisco de.

- 1608 *Tratado y relación de los errores. Falsos dioses y otras supersticiones y ritos diabólicos que vivían antiguamente los y^{os} de las Provincias de Huaracheri. Mama y chaclla, y oy también viuen engañados con gran perdición de sus almas* (manuscrito).

GARCILASO DE LA VEGA, *Primera parte de los Comentarios reales.*

GONZALEZ HOLGUIN, Diego,

- [1608] *Vocabulario de la lengua general de todo el Perv llamada qquichua o del inca.* Prol. de Raúl Porras Barrenechea. Edición del Instituto de Historia, Imprenta María, Lima, pp. XLIV-697.

CONCILIO PROVINCIAL DE LIMA,

- [1584] *Doctrina christiana y catecismo para instrvccion de los Indios, y de las demas personas, que han de ser enseñadas en nuestro sancta Fé/Con un confesionario y otras cosas necesarias para que los doctrinen, que se contienen en la pagina siguiente.* Compuesto por avctoridad del Concilio Provincial, que se celebró en la Ciudad de los Reyes, el año de 1583/ Y por la misma traducido en las dos lenguas generales/ de este reyno, Quichua y Aymara, Impresso con licencia de la Real Audiencia, en la Ciudad de los Reyes, por Antonio Ricardo, primero Impressor en estos reynos del Piru, Año MCLXXXIII, años. Reimpresion de Rayear, C.S.I.C., España.

CONCILIO PROVINCIAL DE LIMA

- 1585 *Confessionario para los cvras de Indios.* Con la instrvccion contra svs Ritos: y Exhortacion para ayudar a bien morir: y summa de sus Priuilegios: y forma de Impedimentos del Matrimonio. Compuesto y tradvzido en las lenguas Quichua, y Aymara. Por Autoridad del Concilio Provincial de Lima, del año de 1583. Impreso con licencia de la Real Audiencia, en la Ciudad de los Reyes, por Antonio Ricardo primero Impressor en estos Reynos del Piru. Año MCLXXXV. Esta tassado vn Real cada pliego, en papel.

GUAMAN POMA DE AYALA, Felipe

- 1980 *El primer nueva Corónica y buen gobierno.* Siglo XXI, Nuestra América, México, t. I, II, III.

HUERTA, Antonio de

- 1616 *Arte de la Lengva Qvechva General de los Indios de este Reyno del Piru*, Dirigida al Illustrissimo Señor Don Bartholome Lobo Guerrero, Arzobispo Tercero del Compuesto por el doctor Alonso de Huerta, Clérigo Presbytero Predicador de la dicha Lengua, en esta Sancta Yglesia Cathedral, y Cathedratico propietario della, en la insigne y Real Vniuersidad desta delos Reyes, natural de la muy noble y muy leal ciudad de Leon de Huanuco. Con Licencia. Impresso por Francisco del Canto, En los Reyes. Año. MDCXVI. Microfilm. Public Library of New-York.

ORE, Luis Hierónimo de

- 1598 *Simbolo católico indiano*, en el qual se declaran los mysterios dela Fé contenidos en los tres Symbolos catholicos, Apostolico, Niceno, de S. Athanasio. Contiene assi mesmo una descripcion del nueuo orbe, y delos naturales del. Y vn orden de enseñarles la doctrina Christiana en las dos lenguas Generales, Quichua y Aymara, con vn Confessionario breue y Cathecismo de la communion. Todo lo qual esta aprobado por los reverendissimos señores Arcobispo delos Reyes, y Obispos del Cuzco, y de Tucuman. Compuesto por el Padre fray Lvys Hieronymo de ORE, Predicador dela orden de sant Francisco, dela prouicia delos doze Apostoles del Piru. Con licencia. Impresso en Lima por Antonio Ricardo. Año 1598. Acosta de Pedro Fernandez de Valençuela.

PEREZ BOCANEGRA, Juan

- 1631 *Rítval formvlario e institvcion de cvras para administrar a los naturales de este Reyno, los Santos Sacramentos del Baptismo, Confirmación. Eucaristía. y Viatico, Penitencia. Extramavnción. y Matrimonio* Con advertencias muy necessarias. Por el Bachiller Ivan Perez, Bocanegra, Presbitero, en la lengua Quechua general; examinador en ella, y en Aymara, en este Obispado. Beneficiado propietario del pueblo del Dan Pedro de Antahuaylia la chica. Al insigne señor licenciado Francisco Calderon de Robles y Peñafiel, Arcediano de la Cathedral de la Ciudad del Cuzco, Prouisor, y Vicario General del. Con licencia. Impreso en Lima: por Geronymo de Contreras. Junto al Conuento de Santo Domingo.

RIVET, Paul, CREQUI-MONTFORFT, Georges de

- 1951 *Bibliographie des langues aymarà et kiçua*, Vol. I. (1540-1875), CNRS, Paris/Viking Fund, New-York, Institut d' Ethnologie, Musée de l'homme, Paris, p. 499.

SANTO THOMAS, Domingo de,

1560 *Grammatica o Arte de la Lengua General de los Indios de los Reynos del Peru*. Nueuamente compuesta por el maestro Fray Domingo de S. THOMAS. De la orden de S. Domingo. Morador en los dichos Reynos. Impresso en Valladolid, por Francisco Fernández de Cordoua, Impressor de la M. R. Con privilegio.

1584 *Lexicon, o Vocabulario de la lengua general del Peru*, Valladolid.

TORRES RUBIO, Diego de

1619 *Gramatica y Vocabulario en quichua, aymara y castellano*, Sevilla, Clemente Hidalgo.

1616 *Arte de la lengua aymara*, Compuesto por el padre Diego de Torres Rubio de la Compañía de Iesus. Con licencia del señor príncipe de Esquilache Virrey destos reynos. En Lima, Por Francisco del Canto.

1619 *Arte de la lengua quichua. Compuesto por el Padre Diego de Torres Rubio de la Compañía de Jesus, con Licencia del señor Principe de Esquilache, Virrey destos Reynos, en Lima. Por Francisco Lasso.*

TORRES RUBIO, Diego., FIGUEREDO, Juan de

Arte de la lengua qvichua. Por el P. Diego de Torres Rvbio. Y nuevamente van añadidos los romances, el Cathecismo pequeño, todas las Oraciones, los días de fiesta, y ayunos de los Indios, el Vocabulario añadido y otro Vocabulario de la lengua Chinchaisuyo. por el M.R.P.I. Ivan de Figueredo Profesor de la misma Compañía, Maestro de dicha lengua en su colegio del Cercado, Ministro e Interprete General de ella en el Tribunal de la Santa Inquisición. Consagrale al Señor D.D. Miguel Nuñez de Sanabria del Consejo de su Magestad, Cathedratico Regente (que fue) de Prima, y en Propiedad de Vísperas de Leyes de esta Real Universidad, Oydor desta Real Audiencia y Chancillería de Lima. A costa de Francisco Farfan de los Godos, Mercader de Libros, y se vende en su cassa e la calle de las Mantas. Con licencia de los svperiores. En Lima por Joseph de Contreras, y Alvarado, Impressor Real del S. Oficio, de la Santa Cruzada.

TORRES RUBIO, Diego,

1963 *Arte de la lengua quichua. Compuesto por el padre Diego de Torres Rubio*,

1991 *con adiciones que hizo el P. Juan de Figueredo*, Quito, 178.

VICTORIA, Martín de,

1535 *Vocabulario de la lengua del Inca, por fr. Martín de la Victoria del Orden de la Merced, el primero que redujo a reglas dicho idioma. (Manuscrito perdido) (¿1535?)*.

EL QUICHUA: ¿Lengua materna de los Quichuas?*

*María E. Quintero
Lucie De Vries
CEDIME*

1. Introducción

A través de este trabajo queremos presentar los cambios ocurridos en el uso del quichua y del castellano, en base a los resultados de una investigación sociolingüística con 101 niños indígenas quichuas en edad escolar, de ocho comunidades de la zona de Simiatug, provincia de Bolívar, ubicada en la Sierra Central del Ecuador.

Para nosotras, el hecho de realizar esta investigación en esta zona, ha adquirido relevancia porque no existen estudios similares en el país que nos permitan conocer la situación lingüística actual de las nuevas generaciones quichuas, más aun cuando, desde 1989, se viven procesos de consolidación de la educación bilingüe desde el Estado, a través de la dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINE-IIB) y también por el hecho de considerar que lo que ocurre en Simiatug puede ocurrir en otras zonas del país.

En los resultados iniciales de la investigación, se evidencia el real retroceso que actualmente vive el quichua en la zona. Hemos considerado necesario abordar, muy brevemente, los procesos de cambios vividos en el Ecuador, en general, y en la zona de Simiatug, en particular, en los

* Ponencia presentada al Tercer Coloquio Internacional "Tradición y Modernidad en los Andes". Cochabamba, 23-27 de Julio de 1991.

últimos años, con el fin de tener una comprensión del contexto y de los varios factores que de una u otra manera han podido incidir en los cambios lingüísticos que hoy constatamos.

2. Cambios en el Ecuador

En el Ecuador, se ha producido, a partir de la segunda mitad de la década del sesenta, el más rápido desarrollo capitalista y de integración de su economía al mercado mundial, produciéndose una ampliación de las relaciones comerciales y el establecimiento y afirmación de una "compleja y variada red de mecanismos tecnológicos, productivos, financieros, culturales, políticos" (Moncada 1983: 12), y educativos.

Es a partir de esos años, cuando se acelera la industrialización, se amplía las comunicaciones, las carreteras, surge la explotación petrolera, se impulsa la colonización en la Amazonía, se concentra más población en las ciudades, se aumentan los servicios educativos para el área rural, se desintegran ciertas formas de servidumbre y de relaciones precarias de tenencia de la tierra. Es también durante este período, que se trata de implementar reformas agrarias desde el Estado.

Para 1983 se reconocía que, tanto en la Sierra como en la Costa, el problema de la presión demográfica de campesinos pobres sobre las tierras de las haciendas, era una realidad que exigía "una clara y objetiva política de reforma agraria, que tenga una presión y un contenido desde abajo" (Martínez 1983: 80), situación que hasta la actualidad se mantiene vigente.

La población quichua de la Sierra ecuatoriana vivió estos cambios a diferentes niveles: la eliminación del huasipungo, acceso a tierras no aptas para la agricultura, desplazamiento hacia la Costa y la Amazonía, mayor acceso a vías y medios de comunicación como la radio. Se incrementaron, al interior de las comunidades indígenas, demandas por servicios de infraestructura, como agua, luz, escuela, etc.

La población indígena sin oportunidad de acceso a la tierra, especialmente a partir de la década del sesenta, se vio obligada a trasladarse a centros urbanos como Quito y Guayaquil para emprender multiplicidad de labores y constituirse en una población migrante, en muchos casos temporal y en otros de carácter permanente, ubicándose

como mano de obra barata al interior de los sectores productivos y formando parte también de los sectores llamados "informales".

Consideramos importante señalar que durante estos casi treinta años, la población quichua, en especial, ha sido beneficiaria, de varios esfuerzos impulsados, entre otros, por la acción de la iglesia de base, tendientes a ofrecer servicios educativos a través de sistemas no formales de educación, los mismos que fueron implementados en casi toda la Sierra a través de programas radiales en quichua y en castellano. Igualmente, a partir de 1980, la población quichua de la Sierra y de la Amazonía, fue beneficiaria del Programa Nacional de Alfabetización Bilingüe.

La lucha por la tierra, la educación y mejores condiciones de vida aportaron en el desarrollo del Movimiento Indígena Nacional, el mismo que tomará un carácter específico, en la medida en que el aspecto "étnico" será el eje que perfilará la prioridad y la forma de plantear sus demandas.

Los cambios descritos, en forma general, durante estas casi tres décadas, generaron, por un lado, cambios en el uso tanto del quichua como del castellano. Así, las comunidades indígenas, con una fuerte tradición monolingüe (Knapp 1987), se vieron obligadas a aprender el castellano para poder comunicarse en nuevos contextos, es decir se incrementa el bilingüismo en la población indígena (Moya 1979), con un desmedro del uso del quichua y una pérdida mayor del status de esta lengua para sus hablantes. Por otro lado, vemos cómo esta lengua, al implementarse proyectos educativos bilingües, adquirió, en un contexto nacional, mayor valor y prestigio. Esta situación se presenta, por lo tanto, contradictoria. Actualmente, el quichua vive un proceso de standarización y de normalización como resultado de la ampliación y consolidación de la educación bilingüe.

Se evidencia entonces, en esta situación aparentemente contradictoria, la posición de la dirigencia indígena, que apunta, a través del discurso y de algunas acciones, al reconocimiento y la revitalización de las lenguas vernáculas, y la posición de las bases, las mismas que aún no han logrado reflexionar sobre el futuro de sus lenguas, ni de sus pueblos, sino que están obligadas a tener como preocupaciones fundamentales las que les permitan sobrevivir. Hay, por lo tanto, que comprender la posición de la dirigencia indígena en el marco de los conflictos interétnicos, y

también en el marco de la consolidación de una identidad indígena.

3. Situación en la zona de Simiatug

Hasta antes de la creación de la organización indígena "Fundación Runacunapac Yachana Huasi" (F.R.Y.H.) en el año de 1972, la población indígena de Simiatug, como la de todo el país, estaba sujeta a la explotación de la hacienda, la iglesia y el poder de la tenencia política. El desarrollo de esta organización indígena local se enmarca en el proceso de conflictos interétnicos entre la población indígena y la población mestiza, actora, ejecutora y representante de los tres poderes locales mencionados. Actualmente esta organización controla comunidades indígenas pertenecientes a la zona baja o de subtrópico y a la zona alta o de páramo.

La F.R.Y.H. se constituyó a través de la lucha por la tierra y por una educación propia entendida como una educación bilingüe, ejecutada por maestros indígenas de la zona, basada en las necesidades de las comunidades, y que reflejara su propia cultura. Esta organización se planteó tres objetivos centrales: mejorar la calidad de vida, controlar el analfabetismo y la migración. Hay que señalar el rol de esta organización en los cambios ocurridos en la zona tanto en lo que se refiere a la aplicación de reformas agrarias, implementadas en un período bastante tardío (1980) como en el control del proyecto educativo, la comercialización de algunos productos, la creación de la Radio, de un centro de acopio y la representación de indígenas en poderes locales estatales (tenencia política y registro civil).

Si bien es cierto que la F.R.Y.H. ha logrado varios de sus propósitos iniciales, también lo es el hecho que la situación actual de la población indígena continua siendo de extrema pobreza, carente de servicios de salud, obligada a buscar mejoras a través de trabajos temporales en las ciudades y en los centros de producción de la Costa (Informe Segundo Seguimiento 1991). La población indígena está sujeta a los servicios que le ofrecen múltiples agencias estatales, no gubernamentales, religiosas, extranjeras y últimamente, a raíz del levantamiento nacional indígena de 1990, a lo ofrecido por el ejército, sin que se evidencien sus actuales objetivos. Las comunidades carecen de agua potable, luz, caminos vecinales y el acceso a la zona es difícil, no hay suficiente y

adecuado servicio de transporte que les comuniquen con las ciudades próximas. Los mestizos del pueblo de Simiatug, si bien han perdido el peso que antes tenían, continúan obteniendo beneficios de la población indígena y ejercen su control a través de las chicherías, el "arranche" de la pequeña producción campesina y el compadrazgo.

Por desgracia no existen estudios de esta zona, en lo que se refiere a la actual tenencia de la tierra, el número de habitantes, el acceso real de la población a los servicios educativos implementados por la organización y por el Estado, a los de salud, etc.. Tampoco tenemos datos concretos en lo que refiere al uso de las lenguas quichua y castellano. Vale la pena señalar, sin embargo, para los fines de lo que expondremos posteriormente, que el 72.4% de la población de esta zona, en el censo de 1950, señala utilizar el quichua como la lengua principal de comunicación. En el año de 1984-85 se señala (Knapp 1987) que el 49.7% de esta población tiene el quichua como lengua de uso principal en la casa.¹ La comparación de estos datos nos refleja, en forma general, el cambio que ha vivido el quichua. A lo largo de nuestro trabajo, hemos constatado, que en las ferias, reuniones comunales, de maestros, de dirigentes, prevalece el uso del castellano. La radio de la F.R.Y.H., utiliza los dos idiomas, pero es evidente, que también en este espacio, el quichua cumple funciones de subordinación con relación al castellano. La carencia de información concreta nos obliga a hablar de los cambios en forma general y bastante imprecisa.

Tampoco disponemos de datos sobre el Proyecto educativo que nos permitan tener una visión de su real impacto durante estos años. Disponemos de datos sobre la base del seguimiento al programa escolar en doce de las 24 escuelas, vigente desde hace un año. De acuerdo a la información actual, existen 24 escuelas, 6 ubicadas en la zona baja y 18 en la alta. En estas escuelas, que son unidocentes, bidocentes y algunas tridocentes, trabajan 47 maestros, atendiendo a un total de aproximadamente 700 alumnos con edades que van desde los 6 hasta los 24 años.

¹ Los datos del último censo de 1990, en el cual se incorporó por primera vez después del censo de 1950 una pregunta sobre el uso de las lenguas, desgraciadamente todavía no han sido publicados.

4. Enfoque analítico

En toda la historia humana, los contactos entre diferentes pueblos y grupos lingüísticos han producido cambios en la lengua: estos cambios se reflejan en la desaparición de lenguas o variaciones lingüísticas, en cambios que afectan la lengua misma (vocabulario, morfosintaxis, gramática), en la creación de nuevas lenguas y en el uso de dos o más lenguas por individuos o grupos sociales.

Las preguntas centrales para los estudiosos de lenguas en contacto son: ¿por qué desaparece una lengua minoritaria o variación lingüística y sobrevive otra? ¿cuáles son los factores que determinan estos procesos? y ¿cómo ocurren estos cambios?

Factores que influyen en los procesos de cambio lingüístico

Aquí queremos tratar algunos de los factores extralingüísticos descritos en diferentes estudios sociolingüísticos, que en nuestra opinión pueden ser válidos también para interpretar los cambios que se han dado en el uso de la lengua quichua en la zona de Simiatug.

Los factores se pueden distinguir en tres grupos: factores de estatus, factores demográficos y factores de apoyo institucional (Giles et al. 1977, en: Appel & Muysken 1987).

De los factores de estatus, mencionamos los siguientes: el económico y social de los usuarios de una lengua minoritaria, y el estatus de la lengua minoritaria dentro de la comunidad lingüística. Un estatus económico bajo, que por lo general está relacionado con un estatus social bajo del hablante de una lengua minoritaria, ha llevado en muchos casos, a la pérdida de la lengua materna en favor del uso de la lengua mayoritaria y dominante. Este fenómeno se nota, por ejemplo, en grupos de emigrantes en países industrializados. Estas personas consideran la lengua oficial como vehículo de progreso económico y movilización social, mientras relacionan su propia lengua con su condición de ser pobres e inferiores. Cambios económicos como: modernización, industrialización y urbanización son mencionados en muchos estudios como variables importantes que inducen procesos de cambio lingüístico.

También el estatus de la lengua minoritaria influye en procesos de desplazamiento idiomático. Un estatus bajo de una lengua influye en el

estatus social de los hablantes, que para mejorar su estatus y su nivel de vida se apropian de la lengua oficial, dejando de lado su lengua materna.

El segundo grupo de factores se refiere a la distribución de los hablantes: una minoría lingüística con una alta concentración geográfica tiene más posibilidades de sobrevivir que una minoría con una baja concentración geográfica. Parece que grupos que viven en el campo mantienen mejor su lengua propia que hablantes del mismo grupo que viven en la ciudad. Vale mencionar, que no es la distribución geográfica en sí la que genera procesos de cambio lingüístico, sino la presencia o ausencia de la necesidad de utilizar la lengua mayoritaria.

El tercer grupo de factores, el apoyo institucional, se refiere a la medida en que la lengua minoritaria está representada en instituciones nacionales, regionales o zonales. Existe una relación positiva entre el mantenimiento de una lengua y su uso en organismos como: el gobierno, la religión, la legislación, la educación, los medios de comunicación, etc.

Si un gobierno se ocupa de estimular el uso de lenguas minoritarias en diferentes ambientes y niveles, se habla de planificación lingüística. Pero, también los grupos lingüísticos minoritarios mismos pueden hacer planificación lingüística, en base o no a una política lingüística existente, utilizando el propio idioma (y/o exigiendo el uso del idioma al Estado) en dominios como la educación, los medios de comunicación y en manifestaciones políticas y culturales. Es obvio, que este tipo de acciones son positivas para el mantenimiento de una lengua minoritaria y subordinada.

Los factores mencionados pueden explicar el por qué de los procesos de desplazamientos idiomáticos, pero no el cómo. Para el cómo queremos referirnos a la noción de "redes sociales", es decir los contactos que tiene un hablante o grupos de hablantes con personas de la comunidad lingüística. Estudios de Gal (1979), Albó (1970) y Milroy (1980) demuestran que existe una clara relación entre el grado de contactos fuera de la comunidad lingüística propia y los desplazamientos idiomáticos o variaciones lingüísticas. Aparte de la noción de "redes sociales", es también válida la noción de generación y la de relación entre lengua e identidad, para describir procesos de cambios lingüísticos (Appel & Muysken 1987). La medida en que un grupo o individuo se identifica con su grupo étnico, puede reflejarse en el uso o no de la lengua del grupo al cual pertenece. La noción de generación indica que los cambios lingüís-

ticos se dan generalmente por generaciones, es decir que, en contextos bilingües, una nueva generación puede distinguirse de la de sus padres a través del uso del otro idioma para manifestar su status diferente.

5. Investigación

5.1. Antecedentes

A lo largo de lo ya expuesto, de una u otra manera, se manifiesta el por qué de esta investigación, sin embargo trataremos en este punto de explicitarlo de mejor forma, tomando en consideración un aspecto muy puntual como es el de la necesidad de la Fundación Runacunapac Yachana Huasi, de disponer de datos sobre el uso del quichua y del castellano en el contexto escolar, con el fin de poder implementar, al interior de su proyecto educativo una política tendiente a lograr una educación bilingüe de acuerdo a la realidad lingüística de los usuarios.

La organización indígena de Simiatug, reconocía que esta investigación la llevaría, posiblemente, a replantear lo que hasta ese entonces era la base fundamental de su proyecto: El quichua es la lengua materna de la población indígena de la zona, por lo tanto la lengua materna de los niños y el castellano es la lengua de comunicación con el mundo exterior, por lo tanto la lengua segunda en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Con este fin se decidió, conjuntamente con los miembros responsables del Proyecto educativo al interior de la F.R.Y.H., investigar, en una primera etapa, el idioma predominante de los niños del primer grado, en el contexto escolar. Se planificó indagar luego, de los mismos niños, el idioma de mayor uso en contextos extra-escolares, ya que se reconocía, que el contexto escolar podía determinar el uso de una de las dos lenguas. Por ello se pretendió ampliar la investigación en contextos como: la familia, actividades productivas, actividades recreativas, reuniones comunales, festivas, etc.

También se reconoció la necesidad de indagar el conocimiento del quichua y del castellano por parte de los docentes de las escuelas comunitarias, con el fin de determinar el grado de bilingüismo de los mismos. Se reconoce que el uso de los dos idiomas, por parte de los docentes, puede condicionar el uso del quichua o del castellano en los niños.

Los resultados expuestos en el presente trabajo son los obtenidos en la primera etapa de la investigación, es decir la lengua predominante de los niños del primer grado. También incorporaremos datos generales sobre: lengua materna de los docentes, lengua de mayor uso en "general" y en el contexto escolar.

5.2. Criterios utilizados para la selección de las escuelas a investigarse

Guiándonos, fundamentalmente, en la noción, anteriormente enunciada, de "redes sociales", es decir el grado y la intensidad de contactos que tiene la población indígena de la zona de Simiatug con el mundo mestizo, de vieja tradición castellano-hablante, que influyen en un mayor o menor conocimiento del castellano, así como también los procesos migratorios, establecimos criterios, conjuntamente con el grupo responsable para el Proyecto Educativo, Runacunapac Yachanata Quillcaccuna (los escritores del saber indígena) -RYQ-, para la selección de las comunidades escogidas para la investigación.

- * comunidades cercanas a centros de comercialización de habla castellana
- * comunidades constituidas a partir de procesos migratorios en la misma región (zona alta hacia zona baja)
- * comunidades con tradición de predominio de la lengua quichua
- * comunidades con tradición de un predominio del castellano
- * comunidades en las que se admita el uso igual de los dos idiomas.

En base a los criterios expuestos se estableció una muestra de ocho de las veinticuatro escuelas, localizadas en las comunidades de: El Tingo, Pímbalo, Allagu, Santa Teresa, Cutahua, Monoloma, Cocha Colorada y Laihua Chiquishuncu. Siete de las escuelas mencionadas se encuentran en la "zona alta", y una -Monoloma- ubicada en la "zona baja" (de 1500 a 2500 m.).

Algunas de las comunidades de la muestra reúnen solamente uno de los criterios establecidos:

- Pímbalo, Laihua Chiquishuncu: Predominio del quichua.
- Cutahua, Cocha Colorada: Uso de ambos idiomas.

Otras, en cambio, reúnen dos de los criterios:

- Monoloma: Predominio del castellano, y zona constituida a partir de procesos migratorios.

- Allagu, El Tingo, Sta. Teresa: Predominio del castellano, cercana a un centro de comercialización de habla castellana.

Los centros de comercialización a los cuales hacemos referencia, son:

* **Simiatug**, en la zona alta, que tradicionalmente articulaba la producción de las comunidades y de la antigua hacienda de Talahua. Actualmente, continua articulando, en muy pequeña escala, la comercialización agrícola y ganadera.

* **Facundo Vela**, ubicado en la zona baja, es un centro que articula toda la producción de aguardiente.

Todas las comunidades seleccionadas se caracterizan porque su población está sujeta, en mayor o menor intensidad, a migrar a centros de producción urbanos y/o rurales de Sierra y Costa. Consideramos que la realidad presente en estas comunidades es extensible a las demás de la zona.

5.3. *Características generales de las comunidades donde se desarrolló la investigación*

Cinco de las comunidades investigadas (El Tingo, Allagu, Monoloma, Cocha Colorada y Laihua Chiquishuncu) desarrollan como actividades productivas fundamentales la agricultura y la ganadería. Cultivan productos de acuerdo a los pisos ecológicos donde están ubicadas, como papas, ocas, mellocos, ajo, cebada, trigo, habas, maíz, fréjol, calabazas, papas chinas, caña, etc. Igualmente, el tipo de ganado está relacionado con la capacidad de acceso a pastizales, aptos para sostener tanto el ganado vacuno como el ovino. Algunas familias de estas comunidades tienen puercos, gallinas, cuyes y han desarrollado pequeños huertos en los que cultivan algunas hortalizas para lograr un incremento de su presupuesto familiar. Las comunidades de Pímbalo, Sta. Teresa y Cutahua básicamente se dedican a la agricultura.

Los indígenas de estas comunidades van a comercializar sus productos a los centros cercanos de Simiatug y Facundo Vela, también a las ciudades de Guaranda, capital de la provincia y a Ambato, centro urbano que concentra la producción de las provincias de Bolívar, Cotopaxi y Tungurahua. Parte de la producción de estas comunidades es

entregada también al centro de acopio de la F.R.Y.H., ubicado en el pueblo de Simiatug.

En lo que se refiere al número de habitantes por comunidad, actualmente, disponemos solamente de datos aproximados del número de familias, en las que hay un promedio de cinco personas. Como ya mencionamos, hasta la fecha no han sido publicados los resultados del censo de población, realizado en noviembre de 1990, en el que por primera vez se espera encontrar datos de las comunidades indígenas de esta zona. El número de familias por comunidad es:

ElTingo:60	Cutuba:170	Allagu: 45	Cocha Colorada: 80
Pímbalo:70	Monoloma:20	Sta.Teresa:40	Laihua Ch: 90

5.4. Metodología de la investigación

5.4.1. Investigación participativa

La investigación fue de carácter participativo ya que en ella formó parte el equipo del RYQ, con el fin de iniciar una etapa de formación como investigadores para la realización de trabajos posteriores relacionados con el programa educativo.

La participación del RYQ se realizó en diferentes niveles. Antes de iniciar la investigación el CEDIME capacitó a los miembros del RYQ en aspectos teóricos relacionados con el tema de la investigación. Luego se definió, conjuntamente con ellos, los criterios para la selección de la muestra y los instrumentos más apropiados para lograr los objetivos de la investigación. El RYQ fue capacitado para la aplicación de los instrumentos seleccionados. En la fase de la investigación misma, los miembros del RYQ juntos con los investigadores del CEDIME realizaron todas las actividades necesarias de la investigación. El procesamiento de la información y el análisis de los resultados ha sido una responsabilidad de los investigadores del CEDIME, así como también la presentación y la discusión del análisis de los resultados. La socialización y difusión de los resultados en las comunidades pertenecientes a la F.R.Y.H. será una tarea conjunta CEDIME-RYQ y se está discutiendo sobre una metodología apropiada para este efecto.

5.4.2. Acerca de los instrumentos utilizados

Para lograr los objetivos de la investigación elaboramos dos tipos de instrumentos: uno, expresado en una guía de investigación y fichas de información, tendiente a obtener datos generales sobre los niños, los maestros, la escuela y también información de los niños sobre el uso de los dos idiomas fuera del contexto escolar. Otro, con el fin de lograr registros del habla de los niños en forma espontánea en el contexto escolar, para determinar la lengua predominante.

Se pensó en la obtención de registros del habla espontánea de los niños, ya que se reconocía que en el resto de situaciones de la escuela, la comunicación del niño obedece, fundamentalmente, a situaciones creadas por los adultos (maestros, o en este caso los investigadores). Se admitió que estas situaciones pueden condicionar a los niños en el uso de los idiomas quichua o castellano. También se consideró que de los registros grabados se podría obtener información para contrastar con la emitida por los niños acerca del uso de los idiomas.

Se partió del hecho que el niño logra hablar con espontaneidad a través del "juego representativo" o "juego libre de roles" (Piaget 1988). Este juego lo puede realizar solo o en grupos. Para que se produzca esta situación es necesario que el niño pueda trabajar con materiales, previa una etapa de familiarización con ellos, para luego dar paso a su creatividad. Igualmente, consideramos que si el niño logra expresarse con espontaneidad, lo hará en la lengua de mayor interiorización o en la que tiene mayor peso para él. Sin embargo, somos conscientes que el espacio de la escuela en sí puede ser un condicionante para el uso de uno u otro de estos dos idiomas.

En base a estas reflexiones previas seleccionamos como instrumentos de investigación juegos de diferentes tipos: materiales "no-estructurados", que no requieren ninguna explicación para su uso: bloques de madera, palitos de helados, cajas pequeñas de cartón, cintas usadas de máquina, juguetes varios, materiales "semi estructurados", que para su uso requieren poca o ninguna instrucción, como muñecas, juegos de cocina, carros plásticos, rompecabezas y figuras de plástico para armar, materiales para el desarrollo de manualidades: dibujar, pintar, recortar, pegar, colorear, insertar, etc. Con todos los materiales o juguetes

se crearon rincones específicos de trabajo, que permitían a los niños observarlos y manipularlos en su totalidad.

Aparte de los juegos como instrumentos de investigación, elaboramos una guía de investigación, en la que se incluyeron fichas de información para obtener los datos particulares de cada uno de los niños del primer grado: edad, sexo, uso del idioma (quichua o castellano) en el aula, la casa, lengua en la que se comunican con él la madre, el padre, los abuelos, y la lengua que usa el niño con los hermanos y amigos. La ficha de información sirvió también para la obtención de datos sobre los maestros: la lengua materna, lengua de mayor uso fuera y dentro del aula, así como también datos sobre la escuela: número de niños por grado, de maestros, de aulas, y el espacio físico de la escuela.

La guía de investigación incluyó aspectos relacionados con:

- * La forma de establecer relación con el maestro para explicarle el objetivo de la investigación, las características de los instrumentos, y las actividades planificadas;
- * Una guía de observación sobre datos relacionados con las reacciones de los niños frente a los materiales expuestos, la lengua utilizada por ellos dentro y fuera del aula, y el uso del quichua y del castellano por niños y maestros, durante una mañana de clases.
- * Orientaciones para la ejecución de la reunión con los padres de familia para la información sobre el carácter de la investigación, sus objetivos y metodología.

5.4.3. Procedimiento de investigación

Se grabó, durante aproximadamente cuatro horas en cada escuela, los registros de los niños mientras jugaban en grupos o solos. Después de una breve introducción del maestro sobre los diferentes tipos de materiales distribuidos en rincones y una explicación de algunas reglas mínimas tendientes a lograr un mejor trabajo, los niños pudieron jugar libremente en un espacio preparado solo para ellos.

Mientras se realizaban las grabaciones, el equipo de investigadores procedió a tomar apuntes de las expresiones de los niños así como también a contextualizar sus actividades. Esta tarea no siempre pudo ser ejecutada de acuerdo a lo previsto ya que nuestra presencia, de una u otra manera, inhibía a los niños.

Una vez concluida la etapa de recolección de datos, tanto los de guía de investigación como los registros grabados y escritos, se procedió a procesarlos. Los registros grabados fueron transcritos y están en proceso de análisis.

6. Resultados de la investigación

Para los fines específicos de este trabajo nos limitaremos a exponer los datos obtenidos sobre los niños de primer grado y los maestros que trabajan con ellos y el uso de los dos idiomas durante las reuniones con los padres. Datos sobre los otros grados y maestros serán utilizados para otros fines.

6.1. Los alumnos del primer grado

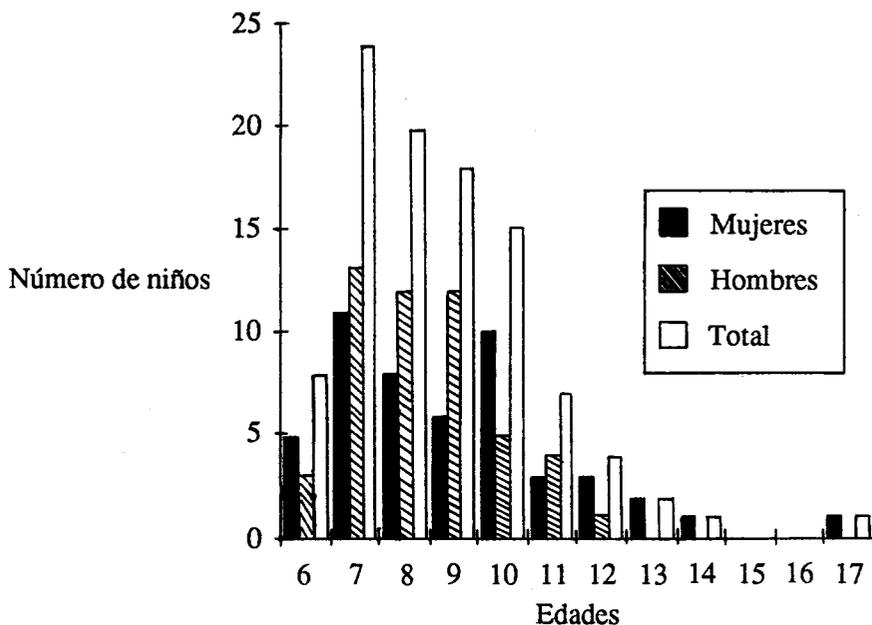
*Número total, por escuela y sexo

De los datos obtenidos de las fichas de información, comprobamos que 101 niños fueron cubiertos por esta investigación, de los cuales 49 son mujeres y 52 varones. En el cuadro 1 se ve la distribución de los niños y las niñas por escuela. Consideramos que los resultados obtenidos a través de los niños investigados son significativos con respecto de lo que ocurre en el resto de las escuelas de la F.R.Y.H. en las que estudian aproximadamente 700 alumnos.

Cuadro 1: Alumnos 1er grado

Escuela	Total	Mujeres	Hombres
El Tingo	9	5	4
Pímbalo	17	9	8
Allagu	4	1	3
Sta. Teresa	7	3	4
Cutahua	24	10	14
Monoloma	11	6	5
Cocha Col.	19	10	9
Laihua Ch.	10	5	5
Total	101	49	52

Cuadro 1.a
Edades de los niños (Total y por sexo)



*Edad

El cuadro 1.a reúne los datos sobre las edades de las niñas y los niños de las ocho escuelas. En él se comprueba que las edades varían entre los seis y diecisiete años concentrándose el mayor número de niños entre los siete y los diez años. Las mujeres son las que en mayor número se encuentran entre la edad de diez y diecisiete años. Este hecho se debe posiblemente a que los padres las envían más tardíamente a la escuela a los hombres por considerar que "valen menos" para la educación, pero las consideran más útiles para tareas domésticas y el cuidado de animales (Informe Segundo Seguimiento 1991).

***Uso de las lenguas**

En lo que se refiere al uso de las lenguas, vamos a desglosar los datos de acuerdo a la lengua que dicen los niños que utilizan con los amigos y hermanos (sin especificar el contexto), y en la escuela (sin hacer referencia a la persona). También de acuerdo a su información sobre la lengua en la que la madre, el padre, la abuela y el abuelo usan para comunicarse con ellos. Tenemos que señalar que de la comunidad de Pímbalo hemos obtenido solamente datos respecto al uso de las dos lenguas en la escuela. Esta situación es lamentable ya que la comunidad de Pímbalo, de acuerdo a los criterios de selección, es una de las comunidades en las que se considera el quichua como la lengua de uso predominante.

En el cuadro 2, que presenta la información mencionada, nos sorprenden los resultados del bajo porcentaje del uso del quichua en el contexto escolar (2%), este porcentaje se refiere solamente a la comunidad de Laihua.

En lo que refiere a la lengua utilizada por los padres y abuelos para comunicarse con el niño, resalta el hecho que el quichua presenta un porcentaje similar en el padre y la madre. El castellano, en cambio, es un poco más utilizado por los padres (61,72%) que por las madres (58,53%). El uso de los dos idiomas por parte de la madre presenta un porcentaje relativamente más alto (25,61%) que el del padre (22,23%). El cuadro demuestra que los abuelos en general utilizan más el quichua que los padres para comunicarse con los niños. Sin embargo, hay que señalar que es la abuela quien más lo usa (51,85% vs. 41,1%). El castellano es utilizado más por los abuelos (41,1% vs. 32,1%). En cuanto al uso de los dos idiomas resulta que abuelos y abuelas lo utilizan en porcentajes similares (17,81% vs. 16,95%).

Cuadro 2: Lengua más hablada (%) en las ocho escuelas investigadas

Escuela	Madre-N	Padre-N	Abuela-N	Abuelo-N	N-Herm.	N-AMIGOS	
Quichua	2	15,86	16,05	51,86	41,1	11,12	3,66
Castellano	65	58,54	61,73	32,1	41,1	71,61	79,27
Ambas	33	25,61	22,23	16,05	17,81	17,29	17,08

N=Niño

Los datos aquí expuestos nos revelan una situación de bilingüismo presente en la primera, segunda y tercera generación en grado ascendente. Hay que tomar en cuenta que estamos indagando sobre la lengua preferencial para la comunicación con el niño. Posiblemente los porcentajes del uso de los dos idiomas en padres y abuelos aumente si se indaga sobre el uso de estos dos idiomas en otros contextos. Lo que hay que resaltar de estos datos es que los abuelos presentan una mayor preferencia del uso del quichua para comunicarse con los niños, que los padres. Sin embargo, también evidencia un alto porcentaje en ellos para comunicarse en castellano con los niños.

En lo que se refiere a la lengua preferencial de los niños entrevistados para comunicarse con sus hermanos y otros niños, vemos que la lengua quichua ocupa, para el caso de los amigos, un porcentaje muy bajo (3,66%). El castellano se presenta como lengua de mayor preferencia (79,26%), y el uso de los dos idiomas el 17,08%. Para el caso de la lengua utilizada con sus hermanos tenemos un panorama similar, en el sentido de que la lengua quichua se presenta como la lengua menos utilizada (11,12%), el castellano como la lengua de mayor preferencia (71,6%) y el uso de los dos idiomas el 17,29%. Vale la pena señalar, sin embargo, que el quichua presenta una mayor tendencia a ser usado con los hermanos que con los amigos.

Consideramos necesario establecer una relación de la información hasta aquí expuesta con los criterios de selección de la muestra, sobre el mayor o menor uso del quichua y del castellano en estas comunidades con el fin de demostrar su valor y señalar las particularidades observadas en cada comunidad. (Ver cuadro 3. pág. 19).

Tenemos que:

En **Laihua Chiquishuncu**, comunidad considerada con predominancia del quichua, los datos verifican esa apreciación ya que las madres, padres y abuelos hablan en su mayoría en quichua con los niños. Sin embargo se constata que los niños del primer grado presentan una tendencia a usar más los dos idiomas, en el contexto escolar, pero más el castellano para comunicarse con sus amigos. Es decir que en esta comunidad las nuevas generaciones parecen utilizar menos el quichua que sus padres y abuelos.

- **Cutahua y Cocha Colorada**, consideradas comunidades en las que se usan tanto el quichua como el castellano, los datos demuestran que: en Cutahua esta situación sí se da tanto en los niños como en sus padres y abuelos. En Cocha, en cambio, se comprueba una mayor tendencia en madres y padres, a comunicarse con los niños en castellano. Los abuelos lo hacen mayormente en quichua. En los niños se constata que, tanto en el contexto escolar como fuera de él, prevalece el uso del castellano. Esto nos obliga a plantear que en esta comunidad, a diferencia de Cutahua, las nuevas generaciones tienden a usar más el castellano.

- En **El Tingo**, considerada como comunidad con predominancia del castellano, esta situación se refleja en todas las generaciones.

- En **Santa Teresa, Allagu y Monoloma**, igualmente consideradas comunidades con predominancia del castellano, los niños se comunican exclusivamente en castellano. Se presenta una situación diversa para el caso de las madres, padres y abuelos. Las madres de Santa Teresa hablan solamente en castellano con sus hijos, pero existe un porcentaje (14%) de padres que usan ambos idiomas con sus hijos, la mitad de las abuelas de los niños usan el quichua y la otra mitad el castellano, mientras que los abuelos presentan mayor tendencia a comunicarse en quichua con los niños. Esto sugiere que los hombres adultos de Sta. Teresa presentan un uso mayor del quichua que las mujeres. En la comunidad de Allagu, en cambio, se ve que existe un mayor uso del quichua por parte de las madres y abuelas que de los padres y abuelos. En Monoloma son las abuelas quienes hablan más en quichua a los niños. Esta lengua es utilizada también por ciertos abuelos, padres y madres.

La situación descrita para estas tres comunidades nos obliga a reconocer que existe la predominancia del uso del castellano pero que el quichua se mantiene en la primera y segunda generación.

6.2. Datos sobre los maestros

Las fichas de información presentan datos acerca de los maestros sobre los siguientes aspectos: Nombre, número de grados bajo su responsabilidad, años de trabajo en la escuela de la comunidad investigada, vive o no vive en la comunidad, lengua materna, lengua de mayor uso en general y en el aula.

Cuadro 3: Lengua más hablada (%) en la escuela, con y por los niños en las comunidades investigadas

Comunidad	Escuela			Abuela-niño			Abuelo-niño			Madre-niño			Padre-niño			Niño-Hermanos			Niño-Amigos			
	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	
Pimhato*	0	0	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Laihua	22	22	56	87	13	0	83	17	0	67	33	0	67	22	11	67	33	0	11	67	22	
Alingu	0	100	0	87	13	0	43	57	0	25	25	50	0	100	0	0	100	0	0	100	0	
Cocha Col.	0	100	0	65	35	0	57	43	0	16	79	5	21	74	5	6	94	0	0	100	0	
Sra. Teresa	0	100	0	50	50	0	75	25	0	0	100	0	0	86	14	0	100	0	0	100	0	
Mamoloma	0	100	0	42	29	29	0	80	20	0	60	40	0	80	20	0	2	100	0	100	0	
Cutahua	0	54	46	29	25	46	29	25	46	13	38	49	13	38	49	8	42	50	9	48	43	
El Tingo	0	100	0	0	100	0	0	83	17	0	78	22	0	78	22	0	78	22	0	78	22	

* De esta comunidad no pudimos recoger todos los datos.

Analizaremos la información relacionada a las lenguas de los dieciocho maestros que trabajan en las escuelas investigadas, con el fin de dar una visión general de la realidad lingüística de los docentes de las escuelas de la FRYH. Expondremos también, para los fines específicos de este trabajo, la situación de los ocho maestros que atienden a los niños del primer grado (ver cuadro 4).

Cuadro 4: Lengua de los Maestros

	Lengua M.		Lengua Princ.			Lengua Aula		
	Q	C	Q	C	A	Q	C	A
Maestros todos	5	13	-	15	3	1	16	1
Maestros 1º	2	6	-	6	2	1	7	-
Maestros todos %	28	72	-	83	17	5,5	89	5,5
Maest. 1º%	25	75	-	75	25	13	87	-

M= Materna

*** Realidad lingüística de los maestros**

El 27,77% de los 18 maestros entrevistados afirma tener como lengua materna el quichua, 72,22% el castellano. En lo que se refiere a la lengua preferencial de comunicación, el 83,33% manifiesta comunicarse en castellano, y el 16,66% tanto en quichua como en castellano. Resalta el hecho de que ninguno de los maestros expresa abiertamente una preferencia por el uso del quichua fuera del contexto escolar.

En cuanto a la lengua que generalmente usa en el aula, el 5,55% señala utilizar el quichua, el 88,88% el castellano y el 5,55% afirma utilizar los dos idiomas. Vale la pena señalar que no se ha indagado cuando y para qué utilizan el quichua o el castellano.

De lo señalado se comprueba, en primer lugar, el porcentaje bajo de maestros que tienen como lengua materna el quichua. En segundo lugar, el predominio del uso del castellano por los maestros dentro del contexto escolar y fuera de éste, y el poco uso del quichua. Posiblemente lo utilizan para pequeñas instrucciones, enseñar canciones y para crear un

relativo ambiente de familiaridad con sus alumnos. De las observaciones realizadas en las escuelas constatamos que los maestros que usan el quichua lo hacen más con los niños de los primeros grados.

* Realidad lingüística de los maestros del primer grado

Dos de los ocho maestros del primer grado de las escuela investigadas, tienen como lengua materna el quichua, seis el castellano. Con relación al uso principal de la lengua en el aula, solo un maestro, el de Laihua, señala utilizar el quichua y siete el castellano. Ninguno de los maestros afirma utilizar los dos idiomas. Con referencia a la lengua principal de comunicación de estos maestros, seis manifiestan el uso del castellano, mientras dos señalan el uso de los dos.

Señalar la realidad lingüística de los docentes es importante en la medida en que reconocemos el rol del maestro y de la escuela para el mantenimiento o la pérdida de una lengua. En este caso constatamos que el castellano es no solo la lengua materna de la mayoría de los docentes, sino que ésta es la de mayor uso tanto en el contexto escolar como fuera de él. Esta situación nos permite afirmar que la escuela indígena de esta zona, se ha constituido también en uno de los factores que ha contribuido al mayor uso del castellano.

La predominancia del uso del castellano por parte de los maestros es una característica presente tanto en comunidades en donde se cree existe mayor uso del quichua (Laihua y Pímbalo), como en las comunidades en donde se reconoce el uso igualitario de ambos idiomas, como en las señaladas con mayor predominio del castellano.

6.3. Observaciones de clase

Se realizaron observaciones de clase con el fin de constatar el uso de los dos idiomas por parte de los niños del primer grado y de sus maestros, para hacer una comparación con los registros obtenidos y los datos arriba mencionados. Sobre este aspecto, no pudimos obtener información de la comunidad de Laihua.

En forma general podemos afirmar que existe una tendencia de los maestros, cuando se comunican en quichua en el aula, a hacerlo para dar

pequeñas instrucciones, y cuando dan clases de quichua, en la que enfatizan la enseñanza de números, letras y palabras. Otro aspecto relevante es la correlación que existe entre la lengua que habla el maestro en el aula y la que usan los niños. En el caso de las escuelas de Cocha, Pímbalo y Catahua observamos la relación que existe entre el conocimiento del quichua por parte del maestro y de los niños y su uso en el contexto escolar.

En las otras escuelas, sin embargo, la lengua en la que el maestro desarrolla su clase, es el castellano (Sta. Teresa, El Tingo y Allagu). Cuando el maestro usa algo de quichua para su enseñanza, los niños parecen, por sus respuestas, entender lo que el maestro dice. En el caso de Monoloma el maestro no desarrolla clases en quichua, porque no lo conoce.

Por lo expuesto se comprueba una tendencia de los maestros por adaptar a los niños a su realidad lingüística, así como también la necesidad que tienen de aprender el quichua, en unos casos, y en otros, la de reforzarlo. Igualmente, nos damos cuenta que, en general, en las escuelas de la F.R.Y.H. no existe una adecuada distribución de los maestros de acuerdo al mejor manejo que tienen del quichua y las comunidades con una tendencia mayor hacia el uso de este idioma. Consideramos que este hecho incide también en un retroceso del quichua en el contexto escolar. La F.R.Y.H. para lograr un verdadero programa de educación bilingüe, que apunte a la recuperación de la lengua quichua, deberá tomar en consideración estos dos aspectos.

6.4. Observaciones durante la investigación

En este punto, queremos señalar que, de los datos obtenidos en los registros grabados, escritos y las observaciones realizadas durante las grabaciones, la lengua castellana es la lengua, en la que en forma espontánea, se comunicaron los de las escuelas investigadas. Sin embargo vale mencionar que en algunas de ellas (Pímbalo, Laihua, Cutahua) se logra escuchar algunas veces, palabras o pequeñas frases en quichua.

El castellano que utilizan los niños, demuestra, en forma evidente una gran influencia del idioma quichua. Este aspecto específico será analizado por nosotros posteriormente, con el fin de estudiar los niveles

de influencia (fonológico lexical y morfosintáctico) y sus variaciones de acuerdo a cada comunidad.

6.5. Reuniones de padres de familia

Los datos obtenidos sobre las reuniones con los padres de familia nos dan a conocer que en las comunidades de Laihua, Pínbalo, Allagu y Catahua, algunos padres utilizan el quichua para comunicarse en ese contexto. Por lo general, quienes así lo hacen son personas mayores de 45 años. En las otras comunidades, las reuniones se desarrollaron solo en castellano

7. Conclusiones generales

La investigación realizada, nos demuestra claramente la situación del uso del quichua y del castellano en los niños, maestros, padres y abuelos. Si bien es verdad que no ha sido posible una indagación más amplia sobre el uso de estos dos idiomas, a través de observaciones más intensas y de mayor duración, en cada una de las comunidades, creemos que los datos obtenidos nos permiten realizar las siguientes afirmaciones:

1. El quichua es una lengua de poco uso, en el contexto escolar. Esta situación no debería sorprendernos si las escuelas investigadas fueran escuelas fiscales, con maestros mestizos, es decir escuelas en las que no ha existido jamás una tradición de uso de las lenguas vernáculas. Por tratarse, de escuelas, de uno de los proyectos más antiguos de la organización indígena ecuatoriana (1972), considerado bilingüe, es obvio que los resultados obtenidos no solo nos sorprenden sino que son alarmantes ya que nos demuestran lo que ocurre, a nivel de las lenguas, en el Proyecto educativo de la F.R.Y. H. y también en las comunidades indígenas que forman parte de esta organización.

El seguimiento al programa escolar nos demuestra, que la mayoría de los maestros no tiene como lengua materna el quichua, aunque muchos de ellos ahora son bilingües, en diferentes grados. Esta situación les causa muchas dificultades para usarlo en el aula y para la enseñanza. Esto incide en un mayor uso del castellano en la escuela, y no existen, por lo tanto, garantías para la ejecución de un proyecto de educación bilingüe de mantenimiento.

Aparte de la cuestión del manejo de la lengua quichua, tampoco la formación de los maestros comunitarios es adecuada. Creemos que los docentes no tienen una clara comprensión de lo que es educación bilingüe en cuanto a sus fines, objetivos y metodologías. Tampoco ha existido una discusión al interior de la F.R.Y.H. sobre el problema de la "interculturalidad", ni se vislumbra una estrategia de revitalización cultural y lingüística.

Creemos que la escuela comunitaria de la F.R.Y.H., tal como se ha desarrollado hasta la actualidad, es un factor que también ha incidido en los cambios lingüísticos. Esta organización indígena no ha tenido una claridad sobre cómo ejecutar un programa de educación bilingüe que apunte al desarrollo y fortalecimiento del quichua, ni una política hacia el uso de las lenguas en general. Como casi todos los proyectos educativos bilingües aplicados en el país, el de Simiatug ha aplicado, durante casi veinte años, un modelo de transición hacia el castellano.

2. Se observa que el quichua es una lengua de poco uso no solamente en los maestros y en los niños sino también en sus padres y en sus abuelos. Se evidencia un claro retroceso generacional en el uso de este idioma así como también una actitud cada vez más notoria de la población indígena por preferir al castellano como lengua principal para la comunicación. Si bien no han sido aspectos abordados en esta investigación, estamos seguras de que el estatus que tiene esta lengua, en el contexto nacional, así como también el mayor contacto que ha tenido la población indígena de esta zona, con el castellano y sus usuarios, más una intencionalidad de padres y abuelos por evitar que las nuevas generaciones sufran un mayor discriminación del que ya tienen, son factores que han incidido, para que el quichua sea poco utilizado, cediendo paso al mayor uso del castellano. El problema del mayor estatus del castellano, tiene que ser comprendido en el marco de los procesos económicos, sociales y políticos que viven los grupos indígenas de nuestro país, en el que no existe un reconocimiento real de la importancia de mantener y desarrollar las lenguas vernáculas, razón por la cual, las entidades del Estado, no gubernamentales, religiosas y extranjeras, son corresponsables también de esta situación. El indígena está obligado, en el mejor de los casos, a constituirse en un individuo bilingüe, para poco a poco dejar de serlo y "hablar bien" la lengua dominante: el castellano.

3. Si bien es verdad que en el Ecuador, se han vivido procesos de creación y consolidación del movimiento indígena, el mismo que ha reivindicado la lucha por la tierra y la educación en sus lenguas y culturas, lo que le llevó a la creación de la actual Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe, la que ha contribuido a un reconocimiento de las lenguas vernáculas como instrumento educativo, consideramos que se requiere tomar medidas, a corto y largo plazo, que reconozcan la situación lingüística actual y permitan generar propuestas alternativas tendientes a la recuperación y desarrollo del quichua, a través de una política lingüística que sobrepase el campo educativo. Se requiere también generar programas de formación docente, con el fin de impulsar el desarrollo de los proyectos actuales bajo la modalidad de un bilingüismo de mantenimiento. Los indígenas tendrán pues que presionar a favor de cambios en la realidad actual, tanto al interior de sus comunidades como en el contexto nacional. Solo esta voluntad política de los pueblos indios del Ecuador definirá el futuro de las lenguas vernáculas.

BILBIOGRAFIA

ALBO, J.

- 1970 *Social Constraints on Cochabamba Quechua*. Ithaca, NY: Cornell University, Latin American Studies Program.

APPEL, R. & P. MUYSKEN.

- 1987 *Language contact and Bilingualism*. Edward Arnold, London.

GAL, S.

- 1979 *Language Shift: Social Determinants of linguistic change in bilingual Austria*. New York.

HORNBERGER, N.H.

- 1989 *Haku Yachaywasiman: La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*. Programa de Educación Bilingüe de Puno. Lima-Puno.

INFORME DEL SEGUNDO SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA ESCOLAR

FRYH, SIMIATUG.

- 1991 Area de Educación Bilingüe, CEDIME, Quito (Documento Interno).

KNAPP, G.

- 1987 *Geografía Quichua de la Sierra del Ecuador*. Abya-Yala, Quito.

MARTINEZ, L.

- 1983 *Capitalismo Agrario: Crisis e Impacto Social*. En: *Ecuador: Presente y Futuro*. El Conejo, Quito.

MILROY, L.

- 1980 *Language and social networks*. Basil Blackwell, Oxford.

MONCADA, J.

- 1983 *La Economía Ecuatoriana 1960-1983*. En: *Ecuador: Presente y futuro*. El Conejo, Quito.

MOYA, R.

- 1979 *Estructura del Poder y Prestigio Lingüístico en Toacazo*. En: *Lengua y Cultura en el Ecuador*. Instituto Otavaleño de Antropología, Otavalo.

PIAGET, J.

- 1988 *Seis Estudios de Psicología*. Ariel, Argentina (6ta. ed.).

RESULTADOS DEL PRIMER SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA ESCOLAR

FRYH, SIMIATUG

- 1990 Area de Educación Bilingüe, CEDIME, Quito (Documento Interno).

ENTREVISTA A LUIS MONTALUISA CHASIQUIZA*

Realizada por Frank Salomon

Quito, 18 de febrero de 1991

Hay quienes calculan la fracción indígena del país por encima del 40% de la población total otros, menos del 10%.

¿Cuántos cree usted que existen en realidad y cuáles serían los indicadores básicos?

Respuesta:

Primero habría que definir los elementos constitutivos de la indianidad. Esta discusión no está terminada. Algunas personas consideran que es el idioma lo que define el ser o no ser indígena. Pero se dan casos de personas que son indígenas por diferentes aspectos culturales; por ejemplo: conservan la vestimenta, otras tradiciones y sin embargo, han perdido el idioma. Por el contrario existen, aunque en número más reducido que el anterior, personas que no siendo indígenas saben el idioma. Así pues, el idioma es un aspecto importante, pero no es el único elemento que define la indianidad.

Hay otras personas que consideran la cuestión indígena más bien como algo vinculado con aspectos de sangre. Pero esto no es suficiente

* Luis Montaluisa Chasiquiza, desempeñó las funciones de Director de la DINEIIB por decisión de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, del 27 de enero de 1989 al 9 de septiembre de 1991, en que pidió ser relevado para dedicarse a las actividades académico-investigativas en lingüística. Fue Dirigente de Educación, Ciencia y Cultura de la CONAIE de 1986 a 1988. Este texto fue revisado por él.

para caracterizar lo indígena. Quedarse allí podría significar irse hacia una especie de racismo. El ser o no ser indio, mas que un aspecto genético, es un asunto cultural.

Otros plantean la cuestión de los apellidos. Pero se debe anotar que existen indígenas cuyos apellidos han sido tomados de los patrones, de los hacendados, etc.

Entonces quizá lo más adecuado sea pensar que indígenas somos quienes tenemos: antecedentes de la vida en las comunidades, ancestro indio, una conciencia de seguir siendo indígenas y vivir nuestra cultura. Esto es un punto de vista un tanto subjetivo, pero pienso que es el más cercano a la definición del ser indígena. Ser indígena entonces es vivir la mayor cantidad de elementos de la cultura.

Hay que combinar todos estos aspectos para considerar si una persona está vinculada con la población indígena o no. Hay un alto número de personas que cumplen con todos los requisitos para ser indígenas. Pero hay otros que no cumplen con todos ellos. Las fronteras culturales son más difíciles de definirse que las isoglosas dialectales de los idiomas.

Además de esta complejidad, en Ecuador no ha existido un censo sobre lo indígena. Los únicos censos que han considerado la variedad idiomática, pero de una manera bastante imperfecta son los de 1950 y 1990. El procedimiento para recabar los datos no fue el más adecuado.

Yo estimo que actualmente la población indígena está en alrededor de dos millones de personas. Esto equivaldría a un 20% de la población total. Esto lo digo en base al recorrido por las comunidades y al listado de planteles que están dentro de la jurisdicción bilingüe. Hay personas que dicen que un 40% de la población total es indígena. Quizá por el elemento ancestro, esta afirmación es correcta. Sobre todo si no se considera con el rigor del caso el idioma, más aún si se considera que los españoles que vinieron fueron muy pocos. Por este aspecto gran parte de ecuatorianos tiene todavía profundas raíces indígenas. Muchas comunidades del sector rural aunque en su mayor parte han perdido el idioma, pueden seguir considerándose indígenas, por los otros aspectos culturales. En estos últimos tiempos han sucedido cosas interesantes. Así, poblaciones de la Costa, por ejemplo: la Federación de Comunas de Guayas se ha integrado a la CONAIE, reconociéndose que ellos son

descendientes de los valdivias. Esta descendencia está respaldada por las artesanías y otros elementos culturales ancestrales, sin embargo ha perdido el idioma. Hay otros sectores, inclusive de Manabí, que reconocen que tienen antecedentes indígenas, pero esto queda por definirse.

Por lo antedicho, afirmar que la población indígena del Ecuador actual es de solo un 10%, es pensar con una clara tendencia en contra de lo indígena.

En junio 1 pasado experimentamos el levantamiento indígena. ¿Cuál era el papel de los partidos políticos sobre todo de los de extrema izquierda y de la iglesia, puesto que se dice que hubo penetración política en dicho levantamiento?

Respuesta

En el levantamiento indígena, definitivamente ningún partido político ni la Iglesia han tenido nada que ver. Después del levantamiento ha habido pronunciamientos de diferentes sectores, entre ellos de los partidos políticos y también de la Iglesia, mejor dicho de sectores de la iglesia. Pero ni antes ni en el levantamiento propiamente dicho han tenido influencia sobre este aspecto.

La realización del levantamiento indígena había sido resuelta en la V Asamblea Nacional de la CONAIE, realizada en la ciudad de Pujilí del 12 al 14 de abril (semana santa) de 1990. La fecha acordada para esta acción fue del 4 al 6 de junio de 1990 (semana de pentecostés).

Luego de tomada esta decisión por parte de los dirigentes de las diferentes provincias, había temor de que no hubiera una respuesta masiva de las comunidades, pues en los últimos tiempos no se había realizado un evento similar. Se preveía que si fallaba en esto, la CONAIE habría quedado totalmente desprestigiada. En la práctica la participación de las comunidades en el levantamiento fue masiva.

1 Cuando en la pregunta se menciona "junio pasado" se trata de junio de 1990.

Entre las autoridades, prácticamente nadie tomó en serio este anuncio. Esto se confirma porque en el Palacio de Gobierno, el día miércoles 6 de junio, momentos antes de iniciarse la reunión entre los dirigentes indígenas y los ministros representantes del Gobierno, escuché al propio Arzobispo de Quito, mencionar que cuando él vio en la prensa una nota pequeña junto a los avisos clasificados sobre el posible levantamiento, no lo tomó en serio. Dijo que había pensado que sería una cosa similar a la que realizan las centrales sindicales.

Algunos partidos políticos denominados de izquierda, en el pasado mediato, algo han tenido que ver con el surgimiento organizativo de comunidades indígenas de unos pocos sectores del País, pero en el levantamiento indígena de junio de 1990, nada en absoluto.

Ni la CONAIE ni sus organizaciones miembros son afiliados a partido político alguno; no sucede como con las centrales sindicales C.T.E, C.E.O.S.L., la CEDOC-CUT y la CEDOC-CLAT que sabemos a qué partido político pertenecen. Hay algunos indígenas y tal vez algún dirigente que algo tenga que ver con los partidos políticos. Algunos de ellos pueden ser afiliados, personalmente no conozco de muchas afiliaciones, pero pueden darse a nivel individual. Sin embargo, eso no pesa mucho en la vida organizativa. Las creencias políticas de estos pocos afiliados en algo influye en las discusiones. Pero por ello definir que alguna organización miembro de la CONAIE sea afiliada a un partido político, no. Esto es una ventaja y se espera que se mantenga esa independencia; que nunca la CONAIE llegue a ser parte de un partido político. También está descartado que la CONAIE como tal se transforme en partido político. Eso sería el fin del movimiento indígena. Experiencias como éstas hay en Bolivia, en donde crearon un partido político indio. Aquí no.

Sobre lo político, hay algunas organizaciones que están fuera de la CONAIE y sería bueno que las entrevistaran, pues pueden tener otro punto de vista. Sería bueno conocer qué es lo que ellas piensan, pero más, qué es lo que hacen. He visto en el caso de algunas que, en la práctica, tratan de acomodarse al gobierno que venga. Por ejemplo, si está ahora un partido en el gobierno dicen nosotros somos de este partido, con el fin de "palanquearse". Esto es incongruente en la medida en que son organizaciones que se crearon en el gobierno anterior que era políticamente

opuesto al actual. Después vendrá otro gobierno y dirán que nosotros fuimos sus colaboradores. La CONAIE no debe entrar en este camino. Ella debe plantear ante el Estado, cuáles son los deberes y derechos de los indígenas y, en la medida de eso, realizar su trabajo, pero no poniéndose al servicio incondicional del gobierno ni tratando de afiliarse a sus miembros al partido que ese momento esté en el gobierno.

Esto que le estoy diciendo ha sido materia de discusión durante varias asambleas. No estoy hablando por mi cuenta sino dando a conocer lo que se piensa al interior de la organización. La CONAIE debe tener una participación política pero no necesariamente a nivel de política partidista. Sin embargo, el movimiento indígena es un hecho político, no hay nada que hacer.

De la Iglesia, se puede decir que ha habido algunos sectores que, en el pasado reciente, algo han tenido que ver con la organización indígena. Así, en el nacimiento de las organizaciones indígenas, en ciertos casos han estado presentes personas de la Iglesia. El mismo ECUARUNARI nació cerca de la Iglesia allá por el año de 1972. De lo que yo he sido informado, la sobrina de Rodrigo Lara, que es religiosa, anduvo un tiempo en este proceso. En la FCUNAE, fueron los catequistas los que iniciaron el proceso organizativo. Después, poco a poco, se fueron transformando en organizaciones propiamente dichas, y el aspecto religioso se fue quedando a un lado, o mejor dicho, ocupando el sitio que tiene que ocupar.

Por estas circunstancias se puede decir que han existido acciones de la Iglesia y de los partidos políticos que han apoyado el proceso organizativo indígena. Por ejemplo, nadie puede negar que el partido comunista tuvo que ver con el nacimiento de la Federación Ecuatoriana de Indios FEI, allá por la década del cuarenta. Pero el hecho de que estas instituciones hayan estado relacionadas con algún momento del proceso organizativo indígena, principalmente en épocas mediatas, no significa que hayan influido en el levantamiento del mes de junio de 1990. En el levantamiento, ni siquiera las organizaciones sindicales estuvieron cerca de la CONAIE, a pesar de que ella había cursado una invitación (para que participaran). Solamente luego de producido el hecho enviaron algunas cartas de apoyo.

Actualmente existe una relación más o menos cordial entre las centrales sindicales y la CONAIE. El levantamiento, entre otras cosas, significó que los sectores obreros reconozcan mejor la presencia indígena.

Hasta hace unos dos años y meses en que se organizaron los denominados cuatro frentes: FUT, FP, CNT y CONAIE (unos dos años antes del levantamiento), las centrales sindicales tendían a considerar a la población indígena como sus miembros de facto. Es así como cada CEDOC organizó su Federación Nacional de Organizaciones Campesinas FENOC, que ahora es su filial.

Y, continuando con este tema del levantamiento, hay quienes estiman al levantamiento de racista, incluida la posterior política de la CONAIE, insistiendo que esto está destruyendo la unidad nacional y fomentando una confrontación nociva entre el sector blanco-mestizo y el sector indígena

¿Cómo responde usted ante esta afirmación?

Respuesta

Hay que analizar el hecho en toda su complejidad. Habría algunos aspectos que así lo hacen aparecer. Sin embargo, la diversidad no está en contra de la unidad. Antes, por ejemplo las centrales sindicales decían: los indígenas son parte nuestra, dependen de nosotros; ahora decimos no, coordinamos y hacemos acciones conjuntas pero no somos una mera parte de ellos. Esto no es destruir la unidad nacional.

En un sentido más profundo, yo creo que la única manera de que se hable de unidad nacional es reconocer la diversidad. Antes se suponía que existía unidad porque los indios no protestaban ni hacían propuestas.

Por ejemplo, hasta hace poco había una sola instancia y un solo modelo educativo. Pero esto no quería decir que la educación era buena ni que no había racismo. Había racismo. A los indios ni siquiera se les permitía entrar a las puertas de las oficinas. Así pues, decir que antes había unidad y que ahora no hay, no es cierto. Nunca ha existido unidad y por ello hay que construirla entre todos.

Por otra parte sería un error el que la población indígena comenzara actuando como han dicho algunos sectores indianistas, sobre todo en el Perú. Escuché y vi alguna vez un escrito en donde se proponía que a los blancos y a los mestizos había que botarlos al mar, o hacerles regresar a Europa. Eso sí, no tiene sentido. Eso ya sería racismo.

De lo que se trata es de que se reconozcan los derechos de los indígenas y de que haya participación. Que para conseguir eso se haya tenido que plantear el estado plurinacional, es cierto. Eso contribuiría a superar precisamente el racismo que hay pero que no se reconoce. El estado plurinacional no significa poner fronteras ni aduanas dentro del país. Pero sí se entiende respetar los territorios ancestrales indígenas, reconocer que la educación se continúe realizando en los diferentes idiomas, el tener participación en la explotación de los recursos naturales, entre ellos el petróleo, etc.

El proyecto de Ley de las Nacionalidades Indígenas considerado como una constante reivindicación de la CONAIE implica, entre otras cosas, ¿Un cambio en la misma constitución?

¿Qué opina sobre esta ley? ¿Le conviene al Ecuador auto-declararse plurinacional?

Respuesta

Está el proyecto de Ley. Hay que darle una revisión para que no se transforme en un instrumento que luego no se puede aplicar. Un ejemplo de ello ocurrió en el Perú con la oficialización del quichua (allá dicen quechua). En el Perú había la ley pero no pasaba nada en la práctica. Para que la Ley de Nacionalidad sea aplicable se deben realizar mayores precisiones. Pero el espíritu de ella ya está dado. Se trata de que los pueblos indígenas tengan mayor participación en la vida del Estado. Así mismo, se trata de superar el racismo, en forma más acelerada.

Actualmente con la educación bilingüe parcialmente se han abierto las puertas del Ministerio de Educación y Cultura para la población indígena. Inclusive las comunidades que no quieren educación bilingüe y

la rechazan tienen las puertas abiertas para expresar su criterio. Antes habrían necesitado de palancas o tramitadores para entrar al Ministerio. Ojalá esto se pudiera hacer también en las otras áreas de la administración. Cuando un cambio o la creación de una ley van acompañados de un proyecto de trabajo se puede avanzar positivamente. En este sentido la Ley de Nacionalidades podría contribuir al desarrollo de un respeto a la diversidad cultural. Este proyecto de Ley por el momento está estancado en el Congreso. Sin embargo, no se debe esperar pasivamente hasta que se apruebe. Las organizaciones deben seguir actuando.

Los indígenas aseguran que su problema fundamental es la tierra por eso su consigna "1992 ni una hacienda más en el Ecuador", pero también aseguran por otro lado, que las tierras en manos de los indígenas traerá el desabastecimiento al país y esto desde los años 50, como consecuencia de la Reforma Agraria.

¿Es posible atender esta demanda indígena sin poner en peligro este desabastecimiento?

Respuesta.

Esto sí es muy complejo. Lo que se ha dicho a nivel de dirigencia, no siempre se cumple en las comunidades. La posición de la dirigencia es el de que si se recupera las tierras, digamos una hacienda, ella no sea fraccionada sino administrada en comunidad. Esto no siempre se cumple en las comunidades, pues existen discrepancias y por ello a veces se llega al fraccionamiento. Pero que por ello vaya a darse un desabastecimiento, no estoy de acuerdo. El hecho de fraccionar la tierra puede contribuir a que se produzca un poco menos, en algunos casos, más no en forma alarmante. Por mi experiencia puedo decir más bien que de las parcelas pequeñas salen más productos a los mercados. En cambio en el caso de las grandes haciendas, no todas están bien cultivadas. Y de las que están bien cultivadas, me consta que cuando, por ejemplo, las papas no están a buen precio el hacendado no las cava y prefiere que se pudran en el

terreno. En cambio, el indígena jamás podría hacer semejante cosa por su relación de más intimidad con la naturaleza.

Sin embargo estoy de acuerdo en que es mejor no fraccionar la tierra y trabajarla en forma comunal.

¿Esto significa que hay que de aquí en adelante intensificar la Reforma Agraria pero bajo este aspecto de proyección comunal?

Respuesta

Así es.

Pero las reivindicaciones indígenas van más allá de las tierras como su base netamente económica. Por lo menos la OPIP, habla de formar una territorialidad indígena como base de su autonomía dentro del estado ecuatoriano.

¿Qué opina sobre este proyecto?

Respuesta

La autonomía es algo que se va construyendo. Nadie podría decir que es totalmente autónomo. La autonomía se la gana normalmente en función de la capacidad de trabajo, la responsabilidad y la generación de propuestas. Así en las oficinas si conocen que una persona es responsable, nadie le está haciendo firmar continuamente hojas de control.

En la cuestión indígena, la autonomía se la puede ir ejerciendo de diversas maneras. Por ejemplo, en la elección de autoridades, generalmente es el partido que gana las elecciones, el que las nombra (cuando no es de elección popular). Sin embargo, en la parroquia Cacha, provincia de Chimborazo, desde hace tiempo son las comunidades las que eligen, y los gobiernos tienen que respetar eso. En cuanto a los profesores, las comunidades deben participar en su evaluación e incluso

proponer cambios justificados; por ejemplo, cuando un profesor maltrata a los niños, o no les enseña como es debido. En la administración de los recursos naturales las comunidades tienen pleno derecho a participar en los beneficios de la producción, inclusive a través de un porcentaje. Estas y otras acciones más constituyen ejercicio de la autonomía.

Pero, por ejemplo negar al Presidente de la República sin mayor fundamento, ya no es autonomía. Habría que señalar algunos indicadores de la autonomía para ver si ellos llevan o no a destruir el Estado.

De lo que yo conozco, el pedido de las comunidades indígenas no es una cuestión de hacer otro estado. Tal vez, alguna vez pudo haber una equivocación en la forma de plantear las cosas o de poner un título. Algo parecido creo que ocurrió cuando tuvieron una entrevista con el Presidente de la República. Las autoridades no siempre captan el sentido profundo de las demandas y por ello se pueden producir malos entendidos.

Pero, debo reconocer que al interior de las propias organizaciones este asunto de la autonomía no ha sido suficientemente discutido. A veces se dan caso aislados de personas que proponen leyes propias, sin medir todos los alcances y repercusiones. Pero los consensos que se dan en los congresos de la CONAIE, generalmente son mesurados.

De lo que se trata en realidad es conseguir que el Estado garantice la participación rural de las comunidades indígenas en la vida política del país a través de las organizaciones representativas.

*Y al respecto de territorialidad.
¿Algunos discuten esta noción?*

Respuesta

Si, no solo tierra, sino territorialidad. No queremos solo tierra, sino territorios. La dimensión de esto requiere mayor análisis.

¿Y a quién le deben este concepto?

Respuesta

Es una cosa a seguir discutiéndose. No se crea que la población indígena tenga todo claro sobre el ejercicio de la autodeterminación y la territorialidad. Se pudo haber tenido la ilusión de que todo estaba como la mitad del día, pero no es así.

En el caso de la Costa y la Amazonía se puede con más facilidad establecer territorios comunales amplios. Por ejemplo, el territorio Shuar está bastante definido. En el caso de estas dos regiones estaría bien que el Estado reconozca las organizaciones comunales que existen antes, sin embargo, jamás se podrá negar que nos asiste el derecho a ellas, ni tampoco se puede renunciar a las mismas.

El hecho de que se establezcan territorios indígenas en el país no significa que van a existir puentes internacionales donde le pidan documentos al Presidente de la República para que ingrese. Pero las autoridades sí deben coordinar con las comunidades de ese lugar para efectuar las diferentes actividades. Los grados y mecanismos de coordinación deberían estar claramente establecidos en las leyes y reglamentos que deben crearse para el efecto. Tampoco la territorialidad indígena significa política ni ejército aparte. Ellos deben vivir los lemas que sobre la patria y el pueblo se proclaman y su autoridad les vendrá de esa vivencia.

Las comunidades han vivido en esta tierra desde siempre. Por ello su apego. La tierra es parte de los indígenas y los indígenas somos parte de ella. En este sentido la idea de territorialidad ha surgido de lo más íntimo de la conciencia indígena. Es quizá la primera acepción de "allpamama".

Uno de los planteamientos de los indígenas es la educación bilingüe intercultural.

El gobierno acoge este requerimiento con la creación de la DINEIIB. Ahora algunos indígenas demandan su extensión a toda la población ecuatoriana. Es decir que los blanco-mestizos también aprendan un idioma indígena.

¿Qué opina sobre esta propuesta?

Respuesta.

Antes de ello debo señalar que hay algunas comunidades que se niegan a compartir este proceso. Esto es una consecuencia del colonialismo.

Hay algunas comunidades que dicen: "no queremos educación bilingüe" porque se imaginan que todo va a ser en quichua. Más aún; creen que recién se les va a enseñar el idioma nativo. Por ello dicen: "para qué vamos a aprender nuestro idioma, si ya lo sabemos hablar; lo que necesitamos es castellano". En algunos sectores existe todavía esta confusión y varias comunidades piensan así, de buena fe.

Hay otras comunidades que han sido manipuladas y aún forzadas por los profesores hispanohablantes. Varios de ellos tenían una categoría de semidioses en las comunidades y veían en la educación bilingüe un peligro para sus privilegios. Un buen número de profesores hispanohablantes no admite, por prejuicios racistas, que los indígenas administren la educación.

Estos profesores han realizado una gama de acciones para sabotear la educación bilingüe. Unos les han hecho firmar papeles en blanco a personas en las comunidades, diciendo que iban a solicitar obras de infraestructura y luego esas firmas eran empleadas para enviar escritos a las autoridades, rechazando la educación bilingüe. Otros les han dicho que si no firmaban el documento se acabaría la escuela y ellos se irían. También presionaron a alguno de sus compadres o amigos de la comunidad para que hagan campaña en la comunidad diciendo que la educación bilingüe no sirve. Han dicho que los niños que salgan de las escuelas bilingües no podrán ir a la ciudad, no podrán ingresar a los colegios. También se intentó difundir la idea de que era por culpa de la

educación bilingüe que el gobierno estaba cobrando más impuestos por los terrenos. En el contexto de la ciudad quizá estos argumentos podrían no tener mucho peso. Pero allá, en el cerro, en el campo, mucha gente piensa que si el "patrón profesor" dice así, así ha de ser. Por ello en varias ocasiones fui personalmente para aclarar a las comunidades que lo dicho por los señores profesores era falso.

Hay unas pocas comunidades donde ha sido la aculturación de los dirigentes lo que ha motivado el rechazo a la educación bilingüe. Por ejemplo, conozco de una comunidad en la provincia de Chimborazo, que está cerca de Tzalarón, me parece que es Castug-Tungurahulla en donde existen dos dirigentes que se han ido a vivir a la Costa por algunos años. Han regresado a la comunidad en calidad de "monos" (han adquirido hábitos y comportamiento de los costeños). Casi toda la población es analfabeta en esa comunidad. Por ello, estos dos dirigentes que son de los pocos que saben leer y escribir, tienen mucha influencia. Ellos, al vivir en Guayaquil, posiblemente sintieron la marginación y en un afán de superarla, comenzaron a ocultar su identidad. Negaron su identidad indígena y se aculturaron, transformándose en "monos". Actualmente uno de ellos es el presidente y el otro es el secretario de la comunidad y se oponen a la educación bilingüe, porque se avergüenzan del quichua. Este ocultamiento de la identidad indígena es además el resultado de la formación que recibieron en la escuela tradicional.

En Chimborazo quedan todavía alrededor de unas cuarenta comunidades que han manifestado estar en desacuerdo con la educación bilingüe. Esto representa un 11.8% del total de las escuelas que están en la jurisdicción bilingüe en esa provincia.

Un sector de profesores hispano-hablantes de esa provincia, llegó inclusive a conformar una "Organización por la Defensa de la Dignidad del Magisterio de Chimborazo". Hasta allá llegó el racismo de estos maestros de la cultura. Defender la dignidad del magisterio significa para ellos rechazar la educación bilingüe. Solapadamente dicen que rechazan la administración bilingüe pero no la educación propiamente dicha. Ellos han tenido acceso a los diputados, al Tribunal de Garantías Constitucionales, etc., para hacer escándalo. Con los escritos en su inmensa mayoría, ilegítimamente conseguidos de las comunidades antes mencionadas, han manifestado que esas son las pruebas de que las

comunidades no desean educación bilingüe. Ellos han tenido acaso también a algunos medios de comunicación. En tanto que para las comunidades indígenas que están junto al proceso de educación bilingüe ha existido menos acceso a dichos medios. La Dirección Nacional de Educación Bilingüe, por su parte tampoco ha gastado ni un solo sucre en la propaganda de la alfabetización y educación bilingüe. Se ha preferido hacer las cosas silenciosamente.

Sin embargo las comunidades indígenas, ante el continuo acoso de sectores de profesores hispano-hablantes agrupados en la Unión Nacional de Educadores, UNE, y de otros grupos, tuvieron que salir a las calles para defender la educación bilingüe. El sábado 15 de julio de 1989 alrededor de quince mil indígenas marcharon sobre la ciudad de Riobamba para respaldar la educación bilingüe. Aunque esto no salió por la prensa, por las razones antedichas, el impacto en el público es plenamente percibido.

Se realizaron movilizaciones también en otras provincias del país: en Latacunga, Cotopaxi, el viernes 23 de junio de 1989; en Guaranda, Bolívar, en mayo de 1989, en Puyo, Pastaza, el 24 de julio de 1989, etc. En cada una de las provincias donde hay población indígena y educación bilingüe se realizaron festivales de música y danza indígena en apoyo y defensa de la educación y la alfabetización bilingües.

Otras acciones de los profesores hispano-hablantes en contra de la educación bilingüe se dio en la provincia de Cotopaxi. El Director Nacional de Educación Bilingüe fue invitado con el pretexto de informar a la supervisión sobre este proceso educativo pero se encontró con que más de quinientos profesores le aguardaban amenazantes en el local de la UNE. El Director Nacional vino solo y por pedido de los profesores ingresó a dicho local. Allí se profirió toda clase de insultos en contra de la educación bilingüe.

Con la idea de hacer desaparecer la educación bilingüe, los profesores de la escuela de Cachi Alto, cantón Pujilí, habían llevado a unos cuatro comuneros indígenas a esa reunión para que públicamente testificaran en contra de la educación bilingüe. Ellos habían sido traídos con el pretexto de que iban a realizar un trámite para obtener ciertas obras de infraestructura en el Consejo Provincial. Después de unas cuatro horas de discursos, calumnias y mentiras, los profesores hispanos consideraron

que había llegado su hora cumbre para hacer que los compañeros indígenas que habían sido traídos, con su propia voz, negaran a la educación bilingüe, y por lo tanto su identidad. La sorpresa consistió en que el compañero Juan Rivera, a quien dieron la palabra para que rechace la educación bilingüe, habló en estos términos: "Señores profesores, porque ustedes vienen a las escuelas el martes y se van el jueves, porque vienen a las nueve de la mañana y a las once ya se van, porque no trabajan de acuerdo a nuestra cultura, por eso hemos pedido la educación bilingüe".

Estas palabras debieron haber caído como un rayo sobre los profesores y por ello, poco a poco, comenzando desde los más agresivos, fueron abandonando el local con la cabeza baja. Durante la reunión habían jurado que el Director Nacional no saldría de allí mientras no se renegara de la educación bilingüe.

Los profesores hispano-hablantes de Chimborazo realizaron un acto parecido al de Cotopaxi, el día 3 de marzo de 1990, para tratar de amedrentar al Director Nacional y al personal de la educación bilingüe de esa provincia. Después de un tiempo y luego de una serie de amenazas a la Dirección Provincial de Educación Bilingüe organizaron la "toma" de la sede de la misma. La toma se consumó el día martes 3 de julio de 1990 a las 08h30. Unos sesenta profesores ingresaron a la Dirección Provincial, destruyeron varias pertenencias y tomaron como rehenes a 25 personas de la misma. Allá hubo que trasladarse, para con el apoyo de las organizaciones indígenas y luego de gestiones en la gobernación, sacarlos al día siguiente.

Hay que reconocer que ante estas dificultades existió el constante apoyo de las organizaciones indígenas, del Señor Ministro de Educación Alfredo Vera y de su Asesor, el Dr. Alfonso Calderón.

Estos y otros hechos más que se han dado han pretendido ahogar la cultura de un pueblo. Para evitar esto, considero indispensable que se desarrolle la interculturalidad entre todos los sectores del país. Para esto, más que aprender los idiomas indígenas, es preciso conocer los demás aspectos de las culturas de estos pueblos. Es más rico conocer sus culturas antes que solo su idioma.

¿Y este aspecto señalaría que la educación bilingüe es una educación de segunda clase? Solamente sirve para dividir estos sectores, algunos tienen una buena educación en colegios de las ciudades y los otros ¿qué? en el caso de la secundaria de educación bilingüe.

¿Qué considera usted en cuanto a esta crítica?

Respuesta

En ningún momento queremos dar educación de segunda clase. Sería algo criminal hacer eso. Generalmente una persona que es bilingüe sabe más que una persona que no es bilingüe. A ello sumemos el hecho de que se deben hacer materiales didácticos de mejor calidad y que lleguen a profesores y alumnos. Esto ya es un adelanto. Antes el Ecuador importaba materiales didácticos de Colombia, México, etc. Ahora hay materiales didácticos propios de aquí. El hecho de que se haya dado cursos de capacitación a los alfabetizadores y a los profesores, es también un avance. Nosotros trabajamos durante el año lectivo y estudiamos durante las vacaciones. También hemos hecho convenios con algunas instituciones y universidades para que los profesores bilingües sigan estudiando. Para los que no tienen esta posibilidad se están organizando cursos de titulación acelerada de maestros. El afán es de que nuestra educación sea equivalente a la hispana y de buena calidad; por supuesto asentada en la cultura indígena y tendiendo a la interculturalidad.

Podría señalar un indicador para sostener que la educación hispana es de primera clase y la educación bilingüe es de segunda por el siguiente hecho. Hemos tenido que incorporar como profesores a indígenas que eran bachilleres no docentes. Sin embargo, en la modalidad hispana hacían exactamente lo mismo. Actualmente no lo pueden hacer más porque la Ley de Carrera Docente y su Reglamento, lo prohíbe. Pero hasta agosto de 1990 me consta que ingresó en esa modalidad gran cantidad de bachilleres sin título de docentes.

Siempre hemos considerado que, para la educación bilingüe, lo ideal es que todos los indígenas que entran como docentes sean

normalistas. Sin embargo por el propio discrimen en que han vivido los pueblos indígenas, no hay todavía el número suficiente de normalistas. Ante esta situación teníamos dos alternativas. La primera era enseñar los idiomas indígenas a los normalistas hispano-hablantes para luego designarlos como profesores bilingües y, la segunda, era tomar a los bachilleres indígenas, especializados en otras ramas para formarlos en el campo pedagógico. ¿De estas dos posibilidades cuál era la más viable? La más viable y la que escogimos fue la segunda. Esto es, se seleccionó a indígenas bachilleres en otras ramas para darles cursos intensivos de pedagogía bilingüe y de esta manera llenar el vacío en la especialidad.

Esta decisión se la hizo porque es muy difícil enseñar un idioma indígena a un hispano hablante monolingüe, en un tiempo relativamente corto. Es más fácil enseñar la pedagogía a un bachiller no docente indígena, que transformarles en bilingües a los monolingües. Pero además, aún los profesores normalistas, licenciados en ciencias de la educación y si hubiera doctores en esa especialidad, inclusive indígenas, deben necesariamente seguir cursos de pedagogía y metodología bilingüe porque la formación docente que recibieron en los institutos hispanos tradicionales no es suficiente para hacer educación bilingüe. Quizá la única diferencia entre un docente titulado en los normales y un bachiller en otra rama, es la mayor dificultad que existe en liberarle al docente titulado, de la aculturación recibida en su institución dado el carácter del sistema de formación.

La ventaja que tenemos es que la educación bilingüe se está organizando gradualmente. Este año vamos a empezar con el primer grado (en octubre de 1991).

Luego se irán organizando los siguientes grados, hasta el año 2003 se podrá tener la primaria y secundaria bilingües. Cada año en el período vacacional, se van a dar cursos de entrenamiento a los profesores en educación bilingüe. Inclusive a los profesores hispano-hablantes monolingües de nuestra jurisdicción se les van a dar cursos sobre pedagogía bilingüe para que colaboren en este proceso educativo.

Debe anotarse de que así como han habido profesores hispano-hablantes que han causado problemas a la educación bilingüe, existen otros que con espíritu de respeto a la pluralidad cultural del país, están apoyando esta tarea educativa.

Así pues, en el año 2003 se podrá tener un producto más o menos final en la educación bilingüe y se lo podrá evaluar en esa dimensión. Para llegar a ello los profesores bilingües tienen que seguir formándose. Existe un compromiso para seguir estudiando. Inclusive hay un acuerdo ministerial por el cual hasta el 31 de agosto de 1991 todos deben estar matriculados ya sea en una universidad o en un instituto pedagógico bilingüe.

Hay gente que dice que estamos enviando como maestros a analfabetos. Esto no es así. Ellos son bachilleres, excepto en unos casos en la zona de Coca, en la Amazonía, en la zona de Zumbagua, en la provincia de Cotopaxi y en unas pocas escuelas de las provincias del Azuay y Carchi, donde existen desde hace diez años profesores indígenas no titulados pero que tienen un fuerte entrenamiento en pedagogía bilingüe. Ellos están siguiendo ahora los estudios formales para obtener el título de docente. Se va a reconocer los cursos que los maestros en servicio han hecho durante ese tiempo. Como se manifestó antes, son pocas las escuelas que han funcionado así, porque las propias comunidades lo decidieron en vista de que no habían profesores o los profesores hispano-hablantes faltaban demasiado. Ellos llegarán a unos 150, quizá menos. La ventaja de ellos es que son indígenas bilingües que han tenido un proceso menor de aculturación, precisamente porque evitaron una parte de los estudios formales.

Para la secundaria bilingüe también se está preparando materiales didácticos y, en general se están discutiendo los aspectos curriculares.

Entonces, como se ha expuesto, no existe la política de hacer de la educación bilingüe una educación de segunda clase.

El ministerio da recursos y por todo esto se puede decir que el peso que necesita una enseñanza bilingüe bicultural esta reconocida por el ministerio.

Respuesta

Aquí hay varios aspectos. Desde el punto de vista legal, tenemos una dificultad: la Constitución dice que debe existir una educación

intercultural y por la forma como está redactada se entiende que debe ser bilingüe. El artículo 27 es clarísimo. Además nosotros mismos redactamos el texto. En el año de 1983 se hizo esta reforma. Luis Macas, Consuelo Yáñez y yo estuvimos en la redacción de ese texto. Pero la Ley de Educación, que jerárquicamente está por debajo de la Constitución no menciona la educación bilingüe, solo habla de la cultura, en general. Por ello bien se podría decir que la actual Ley de Educación es inconstitucional, porque no cumple lo que manda la Constitución. Aquí hay un vacío. Por otro lado, el Reglamento de la Ley de Educación que es competencia del Presidente de la República, considera nuevamente la educación bilingüe. El Presidente de la República firmó el decreto de reforma al Reglamento de la ley el nueve de noviembre 1988 y éste fue publicado en el Registro Oficial el quince del mismo mes y año. Con ello se tiene un instrumento claro en favor de la educación bilingüe.

Por el hecho de que la Ley de Educación tenga ese vacío de ninguna manera se puede decir que la educación bilingüe sea ilegal, pues está establecida en la Constitución. Es de esperar que este inconveniente sea rectificado por el Congreso.

En la cuestión económica y principalmente en los trámites administrativos es donde ha habido dificultades. En muchos casos ni siquiera porque no haya habido recursos económicos, sino por los densos trámites. Al principio, cuando planteamos al gobierno la reforma al Reglamento para que se creara la Dirección Nacional Bilingüe, no quisimos tener autonomía en todos los niveles. No quisimos tener autonomía en el manejo financiero, porque nosotros pensábamos que existía ya un departamento financiero en el Ministerio y que no hacía falta distinguir en este punto lo bilingüe de lo no bilingüe. Lo que sí planteamos fue la autonomía técnica: por ejemplo, que esta Dirección tenga la capacidad de crear escuelas, proponer la creación de colegios, aprobar planes y programas, aprobar textos escolares, formar maestros, etc. Esto lo hicimos porque nos dábamos cuenta de que era muy difícil realizar estas acciones. Se mandaba un texto escrito en idioma indígena al Ministerio, pero, como allí no se sabía lo que decía, entonces consideraban que el texto no estaba de acuerdo a los planes y programas, y era suficiente argumento para no dar curso a su publicación, difusión.

Después nos dimos cuenta de que en realidad también debíamos haber pedido la autonomía financiera, pues los trámites se han vuelto un

calvario. Quizá la única ventaja de no haber pedido la autonomía financiera haya sido el que se ha logrado sensibilizar en algo a la gente de la administración financiera del Ministerio y en especial del programa "El Ecuador Estudia". Pero el precio pagado ha sido el de estar golpeando todos los días las puertas y el haber paralizado una cantidad de cursos de formación, el no haber podido imprimir varios textos educativos y no haber podido adquirir varias cosas necesarias para el normal desarrollo de la educación bilingüe.

No se pudo gastar gran cantidad de recursos económicos porque los de "El Ecuador Estudia" los enviaron en los últimos días hábiles del año económico y aún después, a las provincias. Como es obvio ese dinero se reintegró al fisco. Después dijeron que la Dirección Bilingüe no tenía capacidad de gasto, no sabía en qué gastar los recursos. A veces, para pagar a los alfabetizadores, piensan que son ellos los que tienen que ir a verificar el funcionamiento de los centros, como si la Dirección no tuviera capacidad para ello. Mientras tanto se demoran en pagar a los alfabetizadores. En algunas provincias, los de El Ecuador Estudia, para comprar una escoba u otro elemento sencillo, de poco valor, piden tres proformas. Con frecuencia hay que esperar con paciencia que algún día se reúnan los miembros del Comité Ejecutivo Provincial y ver si tienen la sensibilidad de tratar lo relacionado con la educación bilingüe. También se toman las atribuciones de juzgar si un curso es o no conveniente para la educación bilingüe.

Este año hemos tenido un problema en el Congreso, en donde se nos recortó el presupuesto. Por el momento no sabemos todavía las motivaciones para el recorte (y quizá nunca se sepa). En la Comisión de Presupuesto existía gente de diversos partidos políticos, incluida gente de izquierda. Ojalá algún día se aclaren los manejos económicos que hizo esa Comisión del año 90-91, de ingrata recordación para los pueblos indígenas, y que estuvo presidida por la economista Cecilia Calderón de Castro. Tal vez ¿hubo temores sobre el levantamiento indígena? ¿Se quiso recortar el presupuesto a El Ecuador Estudia y por eso se dijo que se tome de allí el dinero para la educación bilingüe? El hecho real es que se recortó el presupuesto de la DINEIIB en el equivalente de más de dos millones de dólares.

Pero a pesar de estas cosas las comunidades tienen la idea de seguir manteniendo el apoyo a la Dirección Nacional de Educación Bilingüe. Pudiera ser que en algún momento se pretenda politizar la educación bilingüe con criterios partidistas, y entonces las comunidades y, más en concreto la CONAIE, desconozcan a la Dirección de Educación Bilingüe.

En la administración hispana ha existido, con frecuencia, nombramientos con criterios de política partidista. Aquí, en la DINEIIB, eso estamos cambiando. En cada provincia el Director Provincial de Educación Bilingüe se reúne con los representantes de las organizaciones indígenas para seleccionar al personal. Las ternas que ellos envían aquí las tramitamos. A veces existe gente de provincias que viene acá y dice: "Como usted es el Director Nacional, vengo a pedirle una recomendación para que me den un nombramiento en la provincia". En nuestra Dirección eso no funciona, jamás he dado una recomendación. También han existido peticiones de diputados, alcaldes, prefectos, gobernadores, pero no se les ha dado trámite. Solo los pedidos de las organizaciones, a través de las Direcciones Provinciales, se han tramitado. En este sentido la política del Ministro Alfredo Vera ha sido muy positiva, pues ha respetado este proceso. No han faltado por supuesto momentos de dura presión política a nivel del Despacho del Ministro. Sin embargo, generalmente los pedidos que le han hecho a él me los ha hecho conocer y ha existido la oportunidad de explicar e indicar las razones por las cuales nosotros no estamos de acuerdo con los nombramientos al margen de la organización indígena. Han existido fallas de coordinación con las organizaciones indígenas aunque en este aspecto se han hecho logros muy positivos. Esto significa para las organizaciones una de las formas de ejercer su autonomía. Ejercer el poder no es fácil y por eso también éstas han tenido algunas fallas.

Por esa forma de administrar la educación bilingüe, algunos sectores del partido del gobierno han dicho "nosotros no estamos administrando la educación bilingüe". Así debe ser; corresponde a las comunidades, a través de sus canales representativos, administrarla. Esto ha sucedido con el gobierno actual y con el ministro Alfredo Vera. En el futuro esto podría politizarse. Es un riesgo. Pero si eso se da, yo me retiro de esta función. La CONAIE no solo tendría que retirar a su Director, sino también tal vez retirarse del propio proceso educativo, para buscar

otras alternativas más informales. De politizarse la educación bilingüe habría muerto el espíritu y la razón de ser de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe.

La CONAIE insiste en la defensa de la cultura indígena, y si bien es cierto, hay un editorialista, un comentarista que dice que incluso el poncho es mestizo y es cierto que hay elementos que han sido introducidos por la televisión, vemos los carros que están ya dentro de las comunidades indígenas.

¿Qué significa para usted la cultura indígena y qué piensa sobre algunos criterios que señalan que lo de la cultura indígena es un romanticismo, un poco para desviar lo de la tarea fundamental que es la lucha económica?

Respuesta.

Aquí hay varios criterios. Hay sectores de izquierda que quieren proletarianizar todo. Hay otros sectores, principalmente de derecha, que pretenden decir que ya no hay cultura indígena. Todo está integrado. Todo está mestizado. El poncho y algunas otras cosas pueden haber sido traídos, pero ellas no son los aspectos vitales de la cultura. Poner el énfasis de una cultura en eso, sería un error. La cultura indígena es algo más que eso. Es una manera de vivir. En esta vivencia existen muchos aspectos, entre ellos el idioma la actitud ante la naturaleza, la mitología, la comunidad.

Así pues a pesar de que al interior de las comunidades se han dado discrepancias y peleas, sin embargo la conciencia de ser indio finalmente va buscando la unidad. Por ejemplo, la lucha entre evangélicos y católicos, pelea ocurrida por el fanatismo de los bandos y que no tenía razón de ser, va siendo superada. Así como la lealtad religiosa mal encauzada llegó al fanatismo, también la búsqueda de la unidad es una característica del pueblo indígena. Estos hechos dolorosos, hasta de enfrentamientos, que se han dado en las comunidades indígenas, ocurrieron por la irresponsabilidad de los llamados misioneros como que cada

uno de ellos y solo ellos conocen al verdadero Dios. Definitivamente no hay ninguna religión totalmente verdadera o totalmente falsa. La única diferencia entre ellas quizá sea el grado de aproximación a la verdad, pero a una verdad vivida en comunidad y no solo formulada en los credos. Esto puso en serio peligro a la cultura indígena.

Esta alienación religiosa y confusión entre los pueblos indígenas se inició a partir de la invasión colonial de 1492. Los invasores pensaron que estos pueblos no conocían al Dios verdadero porque veían que se acercaban a él a través de otros símbolos como los astros, las montañas, etc. No los respetaron aunque los invasores eran peores, porque honraban a Dios a través de piedras y palos, llamados estatuas o imágenes.

Analizando las ideas religiosas de la población indígena, aún antes de la invasión, se encuentra que hubo una vivencia elevada de Dios. Tan elevada que no tiene nada que pedirle a la biblia. Veamos lo que significa *Pachacamac*. *Pacha* es tiempo, espacio, plenitud, totalidad, perfección. *Camac* es creador, cuidador, el que conserva. Entonces *Pachacamac* no tiene nada que mendigarle a Jehová, Alá, etc. Lo mismo diremos de *Arutam* en el caso shuar, *Wenoni*, en caso de los waorani, etc.

Todos esos nombres se refieren al mismo Dios. Esta cosa es tan simple, los occidentales ojalá algún día la entiendan. Las religiones y los diversos nombres no son sino caminos para el encuentro con El. Yo no distingo, no veo que sean distintos *Pachacamac* de Yavé o Jehová.

Esto significa que hasta podemos volver a nuestras vivencias religiosas ancestrales. No es necesario entrar en conflicto con el evangelismo, el catolicismo, ni ninguna otra religión. Es mejor vivir a profundidad con la idea de Dios que ha tenido nuestra cultura. Lo mismo diremos en relación a las grandes orientaciones sobre la conducta humana. En nuestra cultura han existido comportamientos tan ricos y prácticos que más tarde incluso han sido sintetizados en frases como: *ama llulla, ama quilla, ama shua*. Estas son orientaciones para la vida y debemos rescatarlas, no para escribir, sino para vivir. Entonces para mí la cultura es algo que también tiene que ver con la forma de vivir, con la actitud ante la sociedad, ante el mundo.

Hay algunos sectores de izquierda que dicen los indígenas por estar soñando en la cultura se olvidan de que hay que luchar por la parte económica, y se apartan del proceso revolucionario. Yo creo que el proceso de cambio no implica que todo el mundo tenga que ser uniforme. Igual en derechos y obligaciones sí, pero en formas de vivir no. Allí podemos ser distintos. Sin embargo, hay que discutir todavía este tema, no está terminado. Más aún yo creo que en este momento la humanidad vive algo difuso. Antes quizá, era más fácil para una persona decir, soy revolucionario o contrarrevolucionario, soy capitalista o soy marxista; ahora en cambio vemos que hay que seguir buscando nuevos caminos.

Como ya estamos próximos a celebrar los 500 años del llamado Descubrimiento de América, se dan dos posiciones al respecto: por un lado quienes lo plantean como el inicio de un etnocidio espantoso y "500 años de resistencia indígena"; y la otra como "encuentro de dos mundos".

¿Cuál es su posición al respecto?

Respuesta

Que haya que celebrar o conmemorar, no creo que haya nada que conmemorar. Se conmemoran hechos positivos, hechos que no hayan tenido consecuencias funestas como fueron las de la invasión. Si se celebraran los hechos negativos, después de diez años habría que conmemorar la Guerra del Golfo.

Yo creo que es preferible evitar utilizar las palabras "celebración" o "conmemoración" en el sentido de que sirven para vanagloriarse de algo. Tal vez habría que buscar en el español una palabra más adecuada para decir que estamos conmemorando o recordando ese hecho pero no de una manera triunfalista. En este momento no se me ocurre qué expresión se debería utilizar pero, los 500 años deben servir para reflexionar. Tal vez para iniciar una época de diálogo positivo.

La CONAIE utiliza la expresión "resistencia" que tiene una carga un poquito sesgada.

Pero la expresión "encuentro de dos mundos", eso sí es una mentira. Desde el punto de vista indígena, lo de "resistencia" tiene coherencia, más aún si es una respuesta a la campaña de "encuentro de dos mundos".

Habría que buscar nuevas expresiones que representen lo que realmente ocurrió. Pero de todas maneras, si por "resistencia" se entiende rescatar los valores culturales, los idiomas, entonces está bien. Pero si por "resistencia" se entiende botar a los blancos al mar, entonces ya no valdría. Es de esperar que se hagan cosas útiles no solo para la población indígena sino para la humanidad, dentro de este contexto. Hacer monumentos y carabelas inútiles no está bien. Es necesario que se hagan obras de investigación, de trabajo comunitario. Si por los 500 años se hicieran canales de riego para Chimborazo o Cotopaxi en reparación a los que destruyeron los invasores; o si devolvieran los invasores las tierras comunales de el ejido que se llevaron en Latacunga para hacer el actual aeropuerto militar, eso sí garantizaría una mayor producción y sería algo útil. Las cosas hay que llamarlas por su nombre.

Hace 20 años todo el mundo esperaba la rápida integración indígena y la desaparición de la cuestión étnica no solo en este país, sino en todo el mundo, por efectos del mestizaje racial y cultural generalizado y acelerado. Pero ahora parece que los conflictos étnicos van aumentando en número y en intensidad. Por ejemplo en el caso de la Unión Soviética.

¿Qué pasa, que salió entonces mal en estas últimas décadas?

Respuesta.

Yo creo que han habido algunos factores que han contribuido para ésto. Uno de ellos ha sido el cambio de actitudes producido por los trabajos de antropólogos, intelectuales, investigadores, etc., que encontraron que los indígenas tenían muchos conocimientos.

Ellos vieron que habían existido antiguamente canales de riego, obras de infraestructura, etc., muy importantes. Además que había existido una ciencia producida por la población indígena.

Por otro lado, también el hecho de que algunas personas que hemos tenido la posibilidad de estudiar hemos visto y hemos comunicado al resto de compañeros el valor de la cultura indígena. También los problemas, principalmente los de tierras, han llevado a que la organización indígena busque su identidad. Esto ha fortalecido la cultura. Cuando yo iba a la escuela pensaba que ser indígena era tener que avergonzarse, pues parecía que no teníamos casi nada como cultura, como ciencia. Daba la impresión de que todo teníamos que aprender en la escuela y que lo que nosotros sabíamos, no valía. En los libros veíamos diferentes formas de vivir. Nosotros no eramos como hoy y entonces parecía que no valíamos.

Ahora en cambio, vemos que sí hemos tenido muchas cosas. No solo conocimientos y formas de vivir, sino hasta productos importantes y con muchos nutrientes como la quinua. Eso nos hace sentir más seguros. Vemos que no hemos sido gente de segunda clase. Somos ciudadanos como cualquier otro, pero diferentes. En ciertos casos el avance de la antropología, el avance de las investigaciones lingüísticas, la alfabetización, el hecho de que la religión ya no influya en la forma en que lo hacía antes, han contribuido a este proceso. Hasta hace poco las fiestas religiosas hechas a base de priestazgos mal entendidos, en lugar de hacerlos en forma comunal y con aporte voluntario, ahogaban a la población indígena. Por ello hasta el concilio Vaticano Segundo ha contribuido en algo. Parece que los sacerdotes y pastores actuales son un poco menos ignorantes en materia religiosa que los antiguos.

Pero es la organización de las comunidades el factor determinante para el fortalecimiento de la cultura.

Nosotros nos hemos puesto a pensar que, a lo mejor, la cultura indígena va a morir. Vamos a suponer que el quichua muera, que todos los idiomas indígenas mueran; que desaparezcamos, que nos integremos, pero aún ahí tiene sentido el esfuerzo que hacen las organizaciones, porque lo haremos con dignidad, aportando a las otras cultura, más no solo recibiendo y aprendiendo todo.

¿Las organizaciones sirven para fortalecer la cultura?

Respuesta.

Sí. La aspiración nuestra es no desaparecer.

Hay personas que sostienen que la cuestión indígena fue ya derrotada en el siglo XVI.

En consecuencia la cultura indígena está desde allí en agonía y solo faltaría que llegue la muerte definitiva.

Estos criterios lejos de desilusionarnos en nuestro trabajo, nos mueven a realizar acciones de entrega total para que nuestras culturas vivan y nosotros sigamos siendo hijos de Pachamama.

LA EDUCACION BILINGUE MAS ALLA DE LAS FRONTERAS NACIONALES

La cooperación boliviano-peruana

*Luis Enrique López**

*Lucía D'Emilio***

En éste artículo, los autores describen los inicios de un caso de cooperación horizontal entre dos países de la región, de cara a instrumentar un programa de educación bilingüe intercultural para población campesina de habla aimara y quechua. A partir de la descripción de la situación boliviana y de los avances logrados en el campo de la educación bilingüe en el departamento peruano de Puno, colindante con Bolivia y cuya población mayoritaria está conformada por quechua y aimaraha-blantes, se describen los alcances e implicancias del convenio de cooperación mutua en esta materia suscrito en Lima, en marzo de 1990, entre los Ministerios de Educación de Bolivia y el Perú; para luego plantear una serie de consideraciones referidas a la atención educativa de poblaciones indígenas divididas por fronteras nacionales. Se toma el ejemplo boliviano-peruano como antecedente importante que debe orientar este tipo de acción bilateral. Los autores precisan también que los organismos internacionales preocupados por la educación y la cultura y, particularmente, aquellos pertenecientes al sistema de Naciones Unidas deberían promover este tipo de cooperación tanto a nivel estatal, como de instituciones privadas y de profesionales especializados, como reconocimiento de su preocupación por poblaciones que, como las indígenas, han vivido postergadas por cerca de quinientos años. En este marco, el reforzamiento de la identidad étnico cultural de estos pueblos, a través de programas educativos que contribuyan a superar la fragmentación que ahora los afecta, podría también contribuir a hacer realidad la tan ansiada integración latinoamericana.

* P-EBI (Puno-Perú)

** UNICEF (La Paz-Bolivia)

"Los pueblos de Bolivia y del Perú están unidos por la continuidad física de esa impresionante meseta altiplánica y su soberbio mar interior, el lago Titicaca; lo están también por una comunidad de vida que arranca de la prehistoria y llega a nuestros días cuando ambas naciones se enfrentan a una realidad caracterizada por el multilingüismo y la pluriculturalidad que demandan de nuestros gobiernos tratamientos acordes con los ideales de justicia y de solidaridad que sustentan nuestro ser como naciones".

Inés Pozzi-Escot (1990)

1. La educación bilingüe boliviana en las últimas décadas

En el contexto latinoamericano, Bolivia se equipara solo con Guatemala por el alto porcentaje de indígenas sobre el total de la población nacional. En estos dos países las mayorías nacionales son indígenas y gran parte de ellos mantienen aún su idioma y otras manifestaciones de su cultura ancestral. Muchos conservan incluso su condición de monolingües de habla vernácula. Así, por ejemplo, en Bolivia, de acuerdo a fuentes del último censo (Albó 1980), el 63% de la población habla una de las 32 lenguas existentes en el país, de los cuales la mayoría es quechua o aimarahablante. Se estima que el porcentaje de monolingües quechua y aimarahablantes es el 37% a nivel nacional (Ibid).

En materia de educación, Bolivia presenta, en comparación con los demás países de la región, altas tasas de analfabetismo, deserción y marginamiento escolar, siendo éstas todavía más elevadas en las áreas rurales y suburbanas cuya población es predominantemente indígena.

Pese a la característica sociolingüística señalada y a la evidente necesidad de un mejoramiento de la calidad de la educación, hasta ahora no se ha logrado ofrecer una amplia atención diferenciada, a nivel de la educación formal, para los vernáculohablantes, ya que las recientes iniciativas tienen todavía un carácter experimental.

Afortunadamente, en el ámbito de la educación popular y sobre todo a nivel de los sistemas educativos radiofónicos, las lenguas vernáculas han jugado un papel importante. Desde el mismo Estado, durante el gobierno de la Unidad Democrática Popular se inició, en 1983, un

programa de alfabetización en quechua y aimara y se llegó a la unificación y oficialización de los alfabetos respectivos. Fue gracias a este programa, llevado a cabo por el Servicio Nacional de Educación Popular y Alfabetización (SENALEP) que empezó a discutirse y cuestionarse la concepción puramente castellanizante de la escuela primaria tanto en las instancias oficiales como en las organizaciones sindicales del magisterio.

Como sostienen algunos autores, en materia de educación intercultural bilingüe, en el país, se pueden identificar dos etapas: "La primera hasta 1983, en la que se dieron algunas experiencias puntuales a pesar de no contar con planteamientos o propuestas consistentes por parte de instituciones y sectores sociales interesados y, por ende, en un clima poco favorable para su desarrollo y extensión. La segunda, a partir de ese año caracterizada por una dinámica casi inversa: una gran apertura en cuanto a elaboración de nuevos enfoques y estrategias acompañadas por la ausencia de iniciativas concretas y sostenidas" (Amadio y Zúñiga 1989: 49).

Entre las experiencias anteriores más significativas, a nivel de la educación formal, cabe señalar el Proyecto Educativo Rural (PER I), para población quechua, llevado a cabo, entre 1978 y 1980, por el Ministerio de Educación con el apoyo de USAID y el Proyecto Educativo Integrado del Altiplano, a partir de 1978, con población aimara y apoyo del Banco Mundial; este último se interrumpió antes de concluir el tercer año de implementación. También la Iglesia llevó a cabo, a través de la Comisión Episcopal de Educación, un proyecto de educación bilingüe (Proyecto Texto Rural Bilingüe) en siete escuelas aimaras, entre 1981 y 1986.

A la conclusión de su fase experimental, ninguno de estos proyectos logró constituirse en una modalidad alternativa al sistema educativo tradicional y más bien las escuelas atendidas volvieron al anterior modelo castellanizante.

A partir de 1988 empieza quizás una nueva etapa para la educación intercultural bilingüe en el país; con el apoyo técnico y financiero de UNICEF, el Ministerio de Educación y Cultura inicia la planificación de un nuevo proyecto que en 1990 se implementa en más de cien escuelas rurales ubicadas en zonas en las que se hablan las tres principales lenguas vernáculas nacionales: quechua, aimara, y guaraní. En 1990 se han atendido a alrededor de 3.000 niños del primer grado del ciclo básico y

esta cobertura se doblará para el próximo año escolar pues se trabajará también con el segundo grado.

A diferencia de las experiencias anteriores, esta iniciativa se coloca en una situación política más favorable por el apoyo sostenido de las organizaciones sindicales tanto de los maestros como de los campesinos y, en el caso guaraní, además, por la participación activa de una organización étnica: la Asamblea del Pueblo Guaraní.

También se ha buscado, y solo en parte conseguido, la participación de los pocos organismos no gubernamentales involucrados directamente en la educación bilingüe. Tal es el caso de CIPCA (Centro de Investigación y Promoción del Campesinado), la CEE (Comisión Episcopal de Educación), esta vez empeñada en un proyecto experimental de EIB con población quechua, el Centro Cultural "Masis", CENDA (Centro de Comunicación de Desarrollo Andino). Para el funcionamiento del proyecto en el área guaraní decisiva ha sido, por ejemplo, la colaboración de la ONG Teko-Guaraní (Taller de Educación y Comunicación Guaraní). Excepción hecha del caso guaraní, las relaciones del magisterio organizado con las ONGs no son todavía muy positivas y se espera que éstas puedan mejorar con el transcurso del tiempo.

Desde un comienzo, la instrumentación del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe se vincula a esfuerzos colaterales que se estaban dando en otros países, siendo la capitalización de experiencias nacionales e internacionales una de sus estrategias principales. De gran utilidad resultó ser, por ejemplo, el paquete de Materiales de Apoyo a la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural, elaborados por varios especialistas de la región con la OREALC-UNESCO, ya que no se contaba en el país con ningún tipo de textos para la capacitación y formación de maestros en esta línea. Estos materiales fueron particularmente pensados para apoyar la capacitación y formación, a nivel regional, de personal interesado en estos temas y es una lástima que la OREALC no haya seguido con otros posibles volúmenes en la misma serie.¹

1 La serie está compuesta de 5 textos: Cultura, Lengua, Educación Bilingüe, Comunidad, escuela y currículo y Alfabetización. Estos fueron probados con jóvenes indígenas de habla vernácula que ejercían función de maestros o que asistían a centros de formación docente en Bolivia, Costa Rica, Guatemala, Nicaragua o Perú. Para mayor información sobre esta serie, consúltese Amadio 1988.

La cooperación horizontal fue, en primera instancia, una respuesta a la falta en el país de recursos humanos especializados en educación bilingüe, en el número y calidad requeridos. Si es cierto que no basta hablar una lengua para estar en condición de enseñarla y usarla como lengua instrumental en el proceso educativo, es también cierto que no es suficiente haber estudiado una lengua indígena para elaborar material dirigido a niños en edad escolar. En este mismo sentido, y casi haciendo un llamado a las universidades bolivianas, se expresan Amadio y Zúñiga (1989: 57) cuando afirman que: "Es conveniente distinguir una especialización en lingüística cuyo énfasis está puesto en el análisis y estudio teórico del lenguaje humano en general (...) de una especialización en lingüística aplicada, cuyo objetivo es el estudio de una diversidad de aspectos referidos a la enseñanza-aprendizaje de lenguas (...). La implementación de la EIB requerirá de más profesionales en el campo de la lingüística aplicada que en el de la lingüística teórica". La observación, si bien pertinente, merece una aclaración especial: *strictu sensu*, en Bolivia, la formación profesional en lingüística -en alguna de sus ramas teóricas, descriptivas o aplicadas- no existe como tal y la única universidad del país que ofrece diversos cursos de lingüística como parte de su programa de formación de especialistas en idiomas nativos y en algunos idiomas extranjeros, a la usanza de los programas norteamericanos o europeos de formación de bachilleres de lenguas modernas, es la Universidad Mayor de San Andrés de La Paz (cf. López 1989).

Evidentemente, no se podía, en principio, llevar a cabo un proyecto de educación bilingüe sin contar con un equipo técnico nacional. Fue por esta razón que, gracias al apoyo de UNICEF y de la Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) se otorgaron 6 becas a igual número de profesores bolivianos del área andina por un año y otra, por dos años a una egresada de la carrera de lingüística de la UMSA para estudiar en el programa de postgrado en lingüística andina aplicada a la educación de la Universidad Nacional del Altiplano en Puno, Perú. Al terminar sus estudios estos maestros volvieron al país y conformaron el equipo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación.

Fue gracias a este equipo que se pudieron llevar a cabo las actividades necesarias e implementar el proyecto de educación intercultural

ral bilingüe, proyecto que, desde este punto de vista, se inició más allá de las fronteras nacionales.

2. Los desarrollos peruanos

En el momento en el cual en Bolivia se planteaba retomar con fuerza la educación bilingüe, a nivel de la educación formal, en el Perú esta modalidad atravesaba por una de sus más interesantes etapas de desarrollo, en lo que a nivel técnico, planteamientos y desarrollo de materiales educativos y recursos humanos se refiere. La existencia del Curso de Postgrado en Lingüística Andina y Educación en Puno hizo posible, a mediados de 1988, el viaje de los maestros bolivianos.

La colaboración con el Ministerio de Educación y Cultura de Bolivia pudo ser posible por cuanto la GTZ había venido apoyando técnica y financieramente la ejecución de un programa de educación bilingüe quechua-castellano y aimara-castellano con poblaciones campesinas del altiplano peruano. Para cuando se dio inicio a esta cooperación, el Programa de Educación Bilingüe de Puno había cumplido ya diez años en dicha región y ocho de ejecución a nivel de aula.

En sus primeros diez años, el Programa de Puno había concluido su etapa experimental, durante la cual se habían elaborado materiales educativos en quechua, aimara y castellano para los seis grados de la escuela primaria en las cinco asignaturas principales del currículo de educación bilingüe: lengua materna, castellano como segunda lengua, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales, constituyéndose así en la única experiencia de educación bilingüe en América Latina con materiales educativos de y en lengua indígena para toda la escuela primaria, hecho que atestigua además los esfuerzos de normalización del quechua y del aimara acometidos en Puno para hacer de ellos idiomas polifuncionales; vale decir, medios no solo de comunicación informal sino también de educación y cognición² (cf. López 1991). El proyecto puneño acababa

2 A este respecto, quienes aprecian lo difícil de tareas como éstas, reconocen que: "Este es un avance revolucionario. Nunca antes la escuela peruana ha dispuesto de libros para enseñar el quechua y el aimara como asignatura en todos los grados de la escuela primaria (...) Nótese que no se trata de valerse de la lengua autóctona eventualmente para salir de un problema de incompreensión momentánea; nótese

de ser evaluado por diversos equipos de especialistas, entre los que se incluían dos grupos de profesionales independientes: uno conformado por una antropóloga, dos educadores y dos sociolingüistas del Departamento de Investigación Educativa del Instituto Politécnico Nacional de México y otro compuesto por cuatro especialistas nacionales en antropología, lingüística descriptiva, lingüística aplicada y pedagogía (Ibid). Y, como resultado de ello, daba inicio a su etapa de consolidación en la región de Puno y de expansión a otras zonas del país de características similares, en el marco de un nuevo proyecto educativo producto de un convenio entre el Banco Mundial y el Gobierno Peruano.

El Programa de Educación Bilingüe de Puno a lo largo de su actividad comprendió también el desarrollo de cursos de capacitación para los maestros con los cuales se instrumentaba esta educación en dos lenguas y sobre la base de la cultura ancestral en las escuelas primarias altiplánicas. Fue ese tipo de trabajo y la reflexión que él motivaba los que dieron origen primero, a la organización, conjuntamente con el Instituto Superior Pedagógico (ISP) de Puno, de una especialidad de educación bilingüe al interior de su programa de formación docente. Posteriormente, con esta misma institución se modificaron sustancialmente los planes de estudio y currículos de profesionalización docente para maestros sin título, de manera tal que, ahora, todo maestro primario que se forma o profesionaliza en el ISP de Puno recibe también formación especializada en educación bilingüe, tanto en lo que atañe a la enseñanza y uso instrumental de las vernáculos y del castellano como segunda lengua, cuanto a la inclusión y tratamiento de contenidos culturales andinos. De esa primera incursión en el campo de la formación profesional en educación bilingüe han resultado ya dos grupos de 35 jóvenes maestros de educa-

que no se trata de usar las lenguas autóctonas solo en los primeros grados cuando su uso es una necesidad; es el uso instrumental de las lenguas autóctonas y del castellano en toda la escolaridad elemental, del 1º al 6º grados, para impartir conocimientos. ¡Qué esfuerzos no habrá requerido la creación de metalenguajes para poder enseñar matemática, ciencias naturales, ciencias histórico-sociales, etc. en lenguas limitadas a la transmisión de conocimientos tradicionales! Ha sido preciso elaborar las lenguas ancestrales, desarrollando el léxico, ya sea recuperando términos antiguos de desuso, acuñando nuevos o aceptando préstamos (Pozzi-Escot, 1990: 5ss).

ción bilingüe cada uno y tres con cerca de 900 docentes en total egresados del programa de profesionalización.

Fue precisamente en el marco de esta misma preocupación por mejorar sustancialmente la calidad de los programas de desarrollo de recursos humanos relacionados con la instrumentación de la educación bilingüe en la región que se gestó también el funcionamiento, en la entonces novel Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional del Altiplano, de un área destinada a promover la investigación y el desarrollo de recursos humanos a nivel de segunda especialización y de maestría en lingüística aplicada a la educación en la región andina. El Área de lingüística Andina y Educación de la UNA-P ha funcionado ininterrumpidamente desde 1985 y actualmente se encuentra organizando su tercer curso de postgrado. Por sus aulas han pasado dos generaciones de aproximadamente 60 estudiantes, entre los que se encuentran los siete profesionales bolivianos que ahora integran el Equipo Técnico Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación y Cultura de Bolivia.

El programa de la UNA-P ha logrado congregar a los mejores especialistas peruanos y a diversos investigadores extranjeros -tanto latinoamericanos como norteamericanos y europeos- y los cursos ofrecidos capitalizan tanto los avances logrados por la investigación lingüística y antropológica como por la misma aplicación de la educación bilingüe en el Perú. Esta modalidad tiene en su haber cerca de cinco décadas de trabajo con poblaciones de habla vernácula, tanto de la zona andina como de la amazónica. La educación bilingüe en el Perú se inició precisamente en el altiplano puneño cuando, en la década del treinta, un grupo de visionarios maestros de habla quechua y aimara hicieron sus primeros ensayos de utilización de las lenguas indígenas de la región para el aprendizaje de la lecto-escritura por parte de niños y adultos campesinos.³

3 Las primeras cartillas para la alfabetización en vernácula a niños y adultos de extracción campesina de las que tenemos noticia fueron elaboradas por don Daniel Espezuía Velasco, en Juli, y publicadas en Puno en 1931. Diversos materiales educativos en aimara, quechua y castellano fueron después producidos en Puno, departamento en el cual entre 1939 y 1951 se desarrolla la experiencia más duradera e interesante de educación bilingüe aimara-castellano de esas épocas,

Desde esas acciones iniciales hasta hoy, pese al desentendimiento por parte de la sociedad hegemónica que todavía marca su instrumentación, la educación bilingüe en el Perú ha crecido bastante y cuenta ahora con materiales educativos en quechua, aimara y en diversas lenguas de la amazonía para atender a educandos indígenas, sobre todo, en el nivel primario. Además de ello, existen hasta cuatro centros de formación docente -dos en la zona andina y dos en la amazónica- con programas destinados específicamente a la formación de maestros de educación bilingüe (cf. López 1989). Son muchos los educandos peruanos que ahora reciben educación bilingüe, como resultado del funcionamiento de programas experimentales en Apurímac, Ayacucho, Huancavelica, Lambayeque, Cuzco y Puno, en la zona andina, y en Loreto, Junín y Madre de Dios, en la región amazónica, así como por medio de las acciones que el propio Ministerio de Educación del Perú despliega en algunos departamentos de la zona andina, en el marco del Proyecto Perú-BIRF II y, con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), en casi todos los departamentos de la región amazónica. Sin embargo, se estima que la cobertura actual de esta modalidad no supera el 15% de la población vernáculohablante en edad escolar que requiere de este tipo de educación.

Si bien queda todavía mucho por hacer en el Perú para sacar a la educación bilingüe de la experimentalidad que la caracteriza y, sobre todo, para lograr estrechar lazos entre estos esfuerzos -en mucho marcados por un afán más bien académico- y los movimientos reivindicativos del campesinado y de las organizaciones étnicas, tanto de sierra como de selva, es necesario reconocer el rol importante que ha desempeñado este país en el desarrollo de la educación bilingüe latinoamericana.

El *know-how* peruano en educación bilingüe se debe en mucho también al interés puesto, especialmente durante las últimas tres décadas, por sus universidades y centros de investigación en los estudios de campo en zonas rurales y en disciplinas que, como la lingüística y la antropología, resultan medulares para el desarrollo de la educación bilingüe. En lo que a su tercer pilar se refiere, la pedagogía, el interés de los educado-

producto de la iniciativa de una maestra rural: Doña María Asunción Galindo, experiencia pionera en el Perú tanto por sus planteamientos que abordan el problema educativo desde una perspectiva integral cuanto por la seriedad con la que se implementó (cf. López, 1988).

res peruanos por la educación de sus poblaciones indígenas se vio incrementado a partir de la década del setenta, en el contexto de la Reforma Educativa Peruana (1972-1980), marco en el cual se dieron instrumentos legales sin precedentes en América Latina como fueron la Política Nacional de Educación Bilingüe (1972), el Reglamento de Educación Bilingüe (1973), la Ley de Oficialización del Quechua (1975) y la Resolución Suprema que aprobó el Alfabeto Oficial Quechua (1975).

3. Antecedentes de una cooperación horizontal

La cooperación peruano-boliviana en materia de educación se remonta casi cuatro décadas atrás cuando en 1945, el Ministro de Educación del Perú, Dr. Luis E. Valcárcel, connotado antropólogo e indigenista, se reúne en Arequipa, Perú, con su homólogo boliviano, y con los directores del Servicio Cooperativo Peruano-Norteamericano de Educación y del Servicio Cooperativo Interamericano de Educación, para suscribir un convenio que permitiera el desarrollo de un plan conjunto de educación rural. Este convenio no hacía otra cosa que oficializar contactos informales desde siempre existentes entre maestros bolivianos y peruanos preocupados por la educación de la población campesina. Tenemos noticias, por ejemplo, de visitas que realizaran a uno y otro lado del lago Titicaca, a mediados de la década del treinta, insignes maestros como Doña María Asunción Galindo, verdadera pionera de la educación bilingüe en el Perú, y don Elizardo Pérez, precursor del sistema nuclear en Bolivia. El contacto entre Puno y La Paz era por demás frecuente y sus desarrollos se traducían en influencias mutuas que beneficiaban al sistema educativo rural de ambos países.

Con el convenio suscrito en Arequipa, el intercambio entre maestros se hizo todavía más frecuente y varios grupos de docentes se vieron involucrados en un constante compartir experiencias que hizo realidad los Núcleos Escolares Campesinos (NECs), para así responder a las necesidades de la población campesina que demandaba un mayor acceso al sistema escolar. El Perú de entonces era un país de seis millones de habitantes con un 64% de población rural, cifra que llegaba a un 76% si se consideraba únicamente la situación de la sierra. Puno, sede originaria de los NECs en el Perú, contaba con un 92.3% de población rural y un

88% de analfabetismo entre su población de 6 a 14 años (Pozzi-Escot 1988). Por su parte, en 1950, Bolivia contaba solo con una población total que ligeramente sobrepasaba los dos millones y medio de habitantes, de los cuales el 64% era considerado como indígena y, por tanto, hablante de una lengua vernácula. Este porcentaje se incrementaba todavía más si se tomaba en cuenta únicamente el panorama de la región andina. Allí, aproximadamente, el 75% de la población era de habla quechua o aimara (cf. Albó 1980; Montoya 1983).

Es con el fin de dar respuesta a situaciones como éstas que el acuerdo bilateral peruano-boliviano concebía la educación desde una perspectiva integral: la educación del campesinado era vista como "un problema de Estado de carácter social-económico, sanitario, vial, agrario, educacional, jurídico, etc. a cuya solución tienen que concurrir con sus mejores esfuerzos todos los organismos del Estado en ambas repúblicas" (Aparicio 1955: 219, citado en López 1988). Asimismo, se consideraba entonces como inalienable de la población indígena, "el derecho a la soberanía cultural, basado en la defensa del núcleo mismo de la propia cultura" (Valcárcel 1981: 352, citado en López 1988; nuestro énfasis). El diseño de los núcleos escolares campesinos recogía las experiencias de Warisata, Bolivia y de las escuelas adventistas de Puno, particularmente en lo referido a la adecuación del calendario escolar para que coincidiera con el calendario productivo, a la organización de programas de capacitación docente en los meses de mayor trabajo agrícola y a la organización en escuelas céntricas y satélites.

En Bolivia, Warisata, con su planteamiento de Escuela-Ayllu, proponía que la escuela hiciera sentir su acción más allá de sus linderos y postulaba una escuela enraizada en la problemática de la comunidad campesina: "Quien sabe si el secreto final de cada historia con hombres sea éste: organizar. La escuela debe organizar el sector en que le toque actuar, y si no organiza no es escuela. Su acción, por tanto, no acaba en la puerta del edificio, mejor, solo comienza en ella. Más allá de la escuela, está la escuela. El vasto mundo de nuestro ayllu es el verdadero claustro de la escuela: el indio nos lo enseña. Así, la escuela, saliéndose de sí misma para hacer gravitar su acción en los planos vivos de la economía, religión, hogar, arte, política del indio, cumple una misión social que toda escuela moderna debe poseer, ya que educar no es

enseñar, sino despertar, suscitar, alentar, empujar..." (Pérez 1962, citado en Rivera 1987: 74).

En el Perú, la acción de los NECs, en sus primeros años, comprendió, además, la alfabetización inicial en lengua indígena, para lo cual se produjeron las cartillas Yateqañani y Yachasunchis, sobre la base de los materiales elaborados en aimara por la maestra María Asunción Galindo en las décadas del treinta y cuarenta para su experimento de Ojherani (cf. López 1988). El uso de la lengua propia de los educandos constituía uno de los pilares de la acción pedagógica de los núcleos así como de su trabajo de proyección comunal, por cuanto se consideraba que en el trabajo con los campesinos "no quedaba otro vínculo intelectual que su idioma nativo" (Valcárcel 1981: 350, citado en López 1988). La defensa de lo indígena constituyó una preocupación reiterada de quienes se vieron involucrados en esta experiencia educativa andina. Así, Valcárcel, clamando por un cambio de óptica en el tratamiento del indígena, estimaba que "el indio no debía ser incorporado a la vida civilizada... (sino) que era la civilización occidental la que debía incorporarse a la vida del indio, respetando y enriqueciendo las grandes virtudes de este grupo humano que ha enriquecido con brillo a la cultura universal... (Es necesario considerar que) cada hombre nace dentro de determinada cultura y solo voluntariamente puede adoptar los elementos de otra... (Desde esta perspectiva), defender la conservación de la personalidad cultural de las agrupaciones indígenas no era propiciar su apartamiento y segregación de la vida nacional, sino su ingreso a ésta sin renunciar a su personalidad, porque la nación no puede ser la simple suma de unidades homogéneas sino la activa coordinación entre grupos distintos" (Ibid; énfasis nuestro).

La cooperación peruano-boliviana en el marco de los NECs comprendió más de diez años de intercambio fluido. Posteriormente, y ya en plena instrumentación del Programa de Educación Bilingüe de Puno, los viajes de profesionales preocupados por el quehacer educativo en poblaciones quechua y aimarahablantes, vuelve a reanudarse cuando especialistas bolivianos, lingüistas, maestros y prestigiados cultores de las lenguas andinas, son invitados a participar tanto en cursos de capacitación organizados en Puno como en talleres destinados a la elaboración de materiales educativos en lengua vernácula, en el entendido que era necesario

optar por soluciones comunes en el tratamiento de pueblos que se encontraban artificialmente separados por la frontera peruano-boliviana.

Un antecedente de búsqueda de una solución común lo constituye, por ejemplo, la construcción del alfabeto aimara. En 1983 se da nuevamente una feliz coincidencia por cuanto tanto en Perú como en Bolivia se organizaron reuniones destinadas a la revisión y oficialización de los alfabetos quechua y aimara. En Bolivia, ello ocurre en el marco de la ejecución de las campañas de alfabetización llevadas a cabo por el SENALEP y, en el Perú, como resultado de ocho años de aplicación del Alfabeto Oficial Quechua de 1975. En Bolivia, las reuniones se llevaron a cabo en Cochabamba y La Paz y concluyeron con la aprobación de los alfabetos aimara y quechua, en agosto de 1983.⁴ En el Perú, el evento fue organizado por las Universidades San Cristóbal de Huamanga de Ayacucho y San Marcos de Lima, en octubre de 1983.

Cuando en el Perú se retomaba a discusión en torno a la escritura del quechua y del aimara, las reuniones bolivianas ya habían llegado a un acuerdo. Es por ello que, pese a consideraciones de carácter técnico y político que aconsejaban la formulación de un alfabeto común para el quechua y el aimara peruanos, so optó más bien aprobar, para el aimara, el mismo alfabeto meses antes decidido para Bolivia, por cuanto se tuvo siempre presente que era en este último país donde el pueblo aimara constituía mayoría y donde precisamente se ubicaba la metrópoli aimara: Chuquiawu (La Paz) (cf. López y Llanque, 1987). Desde ese entonces, a uno y otro lado del Lago, el aimara se escribe siguiendo las mismas convenciones dado que los alfabetos oficiales boliviano y peruano coinciden plenamente. Es de esperar que en un futuro próximo se pueda llegar a una solución parecida para que todo documento escrito en quechua pueda ser leído desde territorio ingano en el sur de Colombia hasta Santiago del Estero, en el norte de Argentina.

El apoyo mutuo peruano-boliviano se vio incrementado cuando la Universidad Nacional del Altiplano de Puno invitó a dos lingüistas boli-

4 Al seminario de Cochabamba fueron también invitados representantes del Programa de Puno tanto para compartir con sus colegas bolivianos información respecto a la EIB en el Perú como para intercambiar puntos de vista relacionados con el alfabeto quechua aimara (Albó, 1987).

vianos a apoyar el funcionamiento del Curso de Postgrado en Lingüística Andina y Educación, asumiendo el dictado de algunos cursos y seminarios. Por otro lado, diversos lingüistas peruanos han participado en eventos académicos realizados en Bolivia y han apoyado, también, la ejecución de programas de educación bilingüe en dicho país.

4. El nuevo convenio y su aplicación

Nuevos lazos se estrechan entre Bolivia y Perú cuando, en marzo de 1990, los dos ministros del ramo suscriben en la ciudad de Lima, un convenio de cooperación gracias al cual se pueden adoptar, adecuar o reproducir los materiales didácticos en quechua, aimara y castellano como segunda lengua que se hayan ya producido, o se produzcan a uno u otro lado del lago Titicaca

A continuación reproducimos las partes más sobresalientes de dicho convenio:

Art. I: Los dos Ministerios acuerdan prestarse apoyo mutuo para el desarrollo de la Educación Intercultural y Bilingüe, promoviendo un permanente intercambio de experiencias y material educativo quechua y aimara.

Art. II: El Ministerio de Educación del Perú autoriza la adecuación y/o reproducción de los materiales de Educación Bilingüe de Puno para ser utilizados por el Ministerio de Educación y Cultura de Bolivia (...).

Art. III: Igualmente, el Ministerio de Educación y Cultura de Bolivia se compromete en reciprocidad, en enviar en el futuro al Ministerio de Educación del Perú, los materiales que produjera sobre Educación Bilingüe, para su adecuación y/o reproducción (...).

Las razones que motivaron este convenio se debieron a la necesidad de aprovechar la gran experiencia acumulada en el Programa de Puno en lo que a elaboración de material educativo se refiere. Como se sabe, dicho proyecto dedicó sus esfuerzos principalmente a este componente, pero, de acuerdo a resultados de su evaluación, se considera que restó énfasis al trabajo directo con los docentes en servicio y con las mismas comunidades. Por lo difícil que resulta elaborar materiales educativos en lenguas preestandarizadas como el quechua y el aimara y servirse de ellas en el desarrollo de un proceso educativo que las tiene

como idiomas vehiculares, el tiempo que toma la producción de materiales educativos, de por sí ardua y delicada, se incrementa considerablemente y requiere de personal especializado. En otros países, como los del sudeste asiático, tareas de elaboración y normalización idiomática, como las implícitas en el trabajo punceño, son normalmente promovidas por los propios Estados nacionales e instrumentadas a través de sus agencias especializadas y centros de educación superior. En Latinoamérica, retos como éstos están todavía lejos de ser asumidos por los Estados y la suerte de las lenguas indígenas queda librada a esfuerzos académicos aislados y de proyectos experimentales de educación bilingüe. En Puno, por ejemplo, la preparación y validación de materiales educativos para toda la primaria tomó doce años y, como se ha afirmado, la tarea cobró tal importancia que desplazó otros aspectos del trabajo igualmente importantes y necesarios (López, 1991).

En el caso de un proyecto nuevo como el de Bolivia no hubiera estado bien comenzar *ex nihilo* y dedicar tiempo a la búsqueda de soluciones tanto lingüísticas como tecnológicas ya encontradas por otros, so riesgo de cometer también los mismos errores, en lo que al servicio directo a los docentes y padres de familia se refiere, y por lo tanto se consideró oportuno aprovechar la experiencia limítrofe y volcar la atención a aspectos más relacionados con el seguimiento en terreno, a la labor de *advocacy* en materia de educación intercultural bilingüe. Ojalá el tiempo nos pruebe que en Bolivia se le ha podido dedicar a la capacitación docente y al acompañamiento permanente *in situ* toda la importancia, el tiempo y cuidado que requieren. Ojalá tampoco prime en los directamente concernidos en la aplicación de este instrumento legal, el humano deseo de "descubrir la pólvora" y se persista en hacer todo de nuevo, invirtiendo tiempo y recursos que en ningún lugar sobran cuando se trata de llevar a cabo una verdadera reforma educativa.⁵ Creemos que es

5 Estas limitaciones se encuentran también dentro de los mismos países. Así, por ejemplo, sorprende que en Bolivia, cuando ya el Proyecto EIB del MEC tenía elaborados y aplicados por un año escolar, los materiales para el primer grado en aimara, la Universidad de San Andrés, en el marco de un proyecto financiado por la OEA, publica, en noviembre de 1990, material didáctico en la misma lengua y siempre para alumnos del primer grado. Igualmente, en el Perú, en la zona de Puno, a más de ocho años de aplicación del proyecto aquí comentado, otros dos

necesario tomar conciencia de la dimensión de la tarea que tenemos entre manos quienes estamos inmersos en el desarrollo de programas de educación bilingüe o educación rural: más que de la instrumentación de un nuevo programa educativo de corte experimental se trata de sentar las bases de una verdadera reforma educacional en, para y con poblaciones indígenas y, en ese marco, todas las tareas resultan igualmente importantes: la elaboración de material educativo, la capacitación docente y la propia conscientización de los padres de familia.

Ahora bien, en el marco del nuevo convenio, la adaptación y uso de los materiales puneños en Bolivia se hace posible y aun necesaria para la continuidad histórica y cultural que caracteriza a los pueblos quechua y aimara, al margen de las fronteras que hoy los fragmentan y por cuanto los contenidos culturales incluidos en estos textos reflejaban también el patrimonio cultural de los pueblos quechua y aimara del otro lado de la frontera. Por otra parte, las variaciones dialectales entre el quechua puneño y las variedades del quechua boliviano son menos marcadas que las variaciones dialectales dentro del mismo contexto peruano (Cerrón 1987) y en lo que se refiere al aimara este problema casi no existe.

Es importante señalar que, cuando se firma el convenio de cooperación mutua, el Proyecto EIB del Ministerio de Educación y Cultura de Bolivia ya estaba por ingresar a las aulas quechuas, aimaras y guaraníes, pero no contaba todavía con el paquete completo de material educativo para el primer año escolar. Ni el Equipo Técnico del Ministerio, ni la Comisión Episcopal de Educación tuvieron el tiempo, por ejemplo, de preparar material de matemática, ya que los principales esfuerzos se habían centrado en la lecto-escritura y en guías de castellano oral como segunda lengua. Por otro lado, tampoco se habían llevado a cabo en este país investigaciones de base y evaluativas como aquellas que sustentaron y acompañaron la década de implementación de la educación bilingüe en Puno.

programas educativos rurales, uno financiado por FAO y el gobierno de Suiza y otro financiado por el gobierno de Suecia comienzan a implementarse sin una articulación estrecha con la experiencia de educación bilingüe que entraba entonces a una etapa de consolidación y expansión. Muchas veces éste es el resultado, por un lado, de una falta de coordinación de los organismos financieros y, por otro lado, de actitudes personales y/o institucionales que pretenden imprimir su sello en actividades dirigidas a culturas en las que lo colectivo se sobrepone a lo individual.

Y a un año de la firma del convenio, ya son varias las actividades que se han llevado a cabo. Se ha adecuado el material educativo desarrollado para la línea de matemática en quechua y en aimara para el primer grado y a la fecha se están adecuando el texto y guía elaborados en Puno para la enseñanza del castellano como segunda lengua en el segundo grado de primaria. De igual forma, en la preparación de los materiales de quechua y aimara para este mismo nivel, los equipos encargados se respaldan en planteamientos, diseños metodológicos y actividades de los libros punefños.

El aprovechamiento de la experiencia peruana no se limita a los textos y guías de EIB y comprenden también la utilización de otros materiales auxiliares. Tal es el caso de la **Yupana**, un ábaco de la época incaica recuperado por el programa de Puno para la instrumentación de la enseñanza de la matemática en la educación bilingüe en la zona andina. Al igual que lo que años antes ocurriera en el Perú, la aceptación generalizada de la **Yupana**, tanto en los contextos rurales para los que fue recuperada como en otros urbanos que también se apropiaron de ella, en Bolivia este instrumento ha merecido una aceptación mayor de lo esperado. Es por ello, que, pese a ser un ábaco andino, la **Yupana** viene siendo utilizada también en las escuelas guaraníes dado que los maestros del proyecto EIB la consideran una herramienta útil para el aprendizaje de la matemática.⁶

Es preciso aquí hacer alguna referencia al papel que juegan los intelectuales y organismos de cooperación en lo que concierne a actividades conjuntas para nacionalidades divididas por fronteras. Mientras algunos apuntan a fortalecer la identidad étnica más allá de límites estatales y promover convenios como el señalado, proceso de normalización lingüística y aprovechando de todas las experiencias hacia la unidad de esta **América Profunda**, parafraseando a Bonfil Batalla (19-89), otros consideran que cada país debe hacer sus propios esfuerzos, perdiéndose en nacionalismos pasados de moda; con la exacerbación de los nacionalismo criollo-burgueses se pierde de vista la unidad de los pueblos indígenas.

6 En Perú este ábaco ya ha sido producido en escala comercial, encontrándose también en escuelas urbanas privadas.

Ojalá se cumpla, en los próximos años la invocación de Inés Pozzi-Escot (1990: 8-9) en el discurso pronunciado en ocasión de la firma del convenio que comentamos:

"Una concepción educativa cómo ésta de Educación Bilingüe Intercultural y una colección de materiales cómo éstos, se anulan si no hay maestros formados o capacitados para que los comprendan y los plasmen en la vida de las aulas (...). En consecuencia, es mi ruego que los programas de ayuda mutua entre nuestras hermanas repúblicas de Bolivia y el Perú, abarquen cuidadosos planes de formación y capacitación de maestros en el futuro inmediato así como medidas para lograr una mayor estabilidad y reconocimiento social de los maestros rurales andinos sin cuya cooperación y mística ningún cambio será posible. Ellos también deben sentir que la justicia les llega al fin. No todo está hecho ni dicho, pero con estos materiales y la educación bilingüe intercultural que concretizan, Bolivia y el Perú, cumplirán una etapa muy importante en la reivindicación de los pueblos indígenas de América Latina".

5. Alcances de una cooperación horizontal en educación intercultural bilingüe

La estrategia boliviana para hacer avanzar la educación bilingüe, sobre la base de experiencias anteriores realizadas en un país vecino, constituye una muestra de cómo, en América Latina, se pueden aunar esfuerzos de cara a una mejor instrumentación de una modalidad educativa que no logra todavía salir de los estreñimientos de la experimentalidad, el aislamiento y las coberturas limitadas. Ahora, en Bolivia se puede poner menos énfasis en una tarea de por sí ardua, como la elaboración de materiales educativos en lenguas indígenas y en castellano como segunda lengua, y reforzar más bien otras áreas igualmente importantes: la capacitación de maestros, la difusión y promoción de la EBI y, ligada a ésta, el trabajo codo a codo con sus principales concernidas: las sociedades indígenas y sus organizaciones de base. De esta manera es igualmente posible reorientar los recursos financieros y humanos, siempre insuficientes, para atender aspectos que, como los mencionados, resultan fundamentales para el futuro de la modalidad, en términos de su inserción defi-

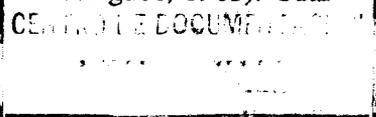
nitiva y real en los planes y programas oficiales y en el sistema educativo nacional.

Fue precisamente atendiendo a estos mismos argumentos que a mediados de 1990, la dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, se dirigió a las autoridades peruanas para solicitar autorización para adecuar y reproducir los libros de castellano como segunda lengua elaborados en el Programa de Educación Bilingüe de Puno para los grados tercero y cuarto de la escuela primaria, para su uso en las escuelas del Proyecto EBI de ese país. El equipo responsable de la elaboración de materiales de segunda lengua en el EBI pudo, gracias a esta decisión, dedicar mayor tiempo a la capacitación de los maestros y, ahora que la versión ecuatoriana de estos textos está en uso, podrá también supervisar su aplicación, ayudar a los maestros y recoger datos que permitan su mejoramiento.

Pero además de ventajas de orden práctico como las señaladas, es necesario también hacer mención a otras proyecciones que se derivan de una cooperación como la aquí descrita. En esta oportunidad nos referiremos, principalmente, a la normalización de los idiomas indígenas y al reforzamiento de la identidad indígena, en lo que se refiere a la atención de poblaciones en frontera.

Como se sabe, numerosos son los pueblos indígenas americanos cuyos territorios ancestrales se encuentran atravesando por las fronteras nacionales de las actuales repúblicas latinoamericanas. Situaciones como éstas afectan el normal desarrollo de diversas macro etnias indígenas americanas como es el caso de los quechuas, aimaras, quichés, zapotecos, mapuches, etc. Los quechuas tal vez constituyan la más clara muestra de esta situación.

Pese a lo difícil que resulta contar con cifras confiables que den cuenta de la realidad demográfica indígena -como resultado de las condiciones de opresión y marginamiento social en las que vive actualmente la población indígena que motiva la negación de la respectiva filiación étnico o lingüística-, algunos estiman que la población total quechua mínima estaría bordeando los nueve millones de habitantes (Cerrón-Palomino, 1987). Otros, sin embargo, consideran que ésta fácilmente podría superar los catorce millones (cf. Rodríguez, 1982). Cual-



quiera fuera el caso, lo cierto es que los quechuas se encuentran en la actualidad divididos en, por lo menos, cinco países diferentes: Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Argentina. Si bien la mayoría se concentra en Ecuador, Perú y Bolivia, hecho que de por sí contribuye a su supervivencia, la división afecta seriamente a dos grupos periféricos que constituyen verdaderas minorías en sus respectivos países: los inganos en Colombia difícilmente superan los siete mil habitantes y los quechuas argentinos de Santiago del Estero, Salta y Jujuy no pasan actualmente de los ciento veinte mil habitantes (estimaciones a 1983 y 1987 de Rodríguez y Cerrón-Palomino, respectivamente). De confirmarse la existencia de quechuhablantes en el occidente brasilero (Gnerre 1979, citado en Cerrón-Palomino 1987), su condición en el Brasil resultaría todavía peor, por cuanto ellos no serían, más de setecientos.

Ahora bien, así como grupos indígenas mayoritarios como los de la Región Andina o Mesoamérica pueden verse afectados por encontrarse ubicados en países diferentes, ello también ocurre con sociedades indígenas minoritarias. En verdad, antes que una excepción, ésta constituye una regla para la mayoría de pueblos indígenas amazónicos. Así, por ejemplo, los bora, que no serían más de mil quinientos (Rengifo 1983), se encuentran separados por la frontera peruano-colombiana; los choroti (matacos), solo seis mil (Ibid), se encuentran separados por las fronteras paraguayoboliviano y paraguayo-argentino; los yanomami, veinticinco mil (Ibid), por la frontera venezolana-brasilera y, el territorio mbya, con once mil habitantes (Ibid), ha sido dividido por las fronteras paraguayobrasilera y paraguayo-argentina.

Han sido los propios grupos indígenas los que han llamado nuestra atención respecto de tales hechos y de cómo la situación afecta su normal desenvolvimiento. En las dos reuniones de Barbados diversos líderes indígenas americanos hicieron hincapié en "los problemas (derivados de la carencia) de unidad territorial de las naciones indígenas, problemas originados por el reparto colonial y neocolonial de estos espacios históricos" (Grupo de Barbados 1978: 14). En la Declaración de Barbados II, el problema fue planteado dentro de un contexto mayor:

"El problema de nuestra población se resume así:

1. Una situación de dominación cultural y física cuyas formas de ser van desde el sojuzgamiento por una minoría blanca o criolla, hasta el

peligro de extinción en países en que constituyen bajo porcentaje de la población.

2. Los pueblos indoamericanos están divididos internamente o entre sí por la acción de: las políticas de integración, educativas, de desarrollo, los sistemas religiosos occidentales, las categorías económicas y las fronteras de los estados nacionales" (Ibid: 391)".

En lo que a los medios de expresión de estas sociedades se refiere, tal fragmentación es de consecuencias nefastas. De un lado, el propio aislamiento físico y la necesidad de responder y relacionarse con metrópolis y centros hegemónicos diferentes redundan también en una fragmentación lingüística y en una paulatina diferenciación mutua. A ello contribuyen tanto la diglosia y la asimetría que rigen las relaciones socioeconómicas y culturales entre los pueblos indígenas y las sociedades hegemónicas de los países en los cuales se encuentran insertos, cuanto la propia naturaleza ágrafa de sus sociedades. En tal contexto, las lenguas indígenas se ven influenciadas de manera dramática por el idioma dominante, hecho que no solo va en desmedro de sus mecanismos de creatividad y productividad sino que además afecta la propia estructura interna de estos idiomas, ahora minorizados. La situación se complica todavía más en aquellos casos en los que la lengua de la sociedad hegemónica con la cual el idioma indígena está en contacto y conflicto permanente no es el mismo. Tal es el caso, por ejemplo, de sociedades indígenas que se encuentran ubicadas a ambos lados de una frontera que separa a un país, que tiene una lengua europea diferente como hegemónica. En tales contextos la posición del idioma indígena se debilita todavía más y se generan procesos lingüísticos que contribuyen a un mayor distanciamiento entre sus dialectos.

De otro lado, los a menudo exacerbados sentimientos nacionalistas de los países y los propios antecedentes históricos que determinaron el establecimiento de fronteras políticas al margen de los linderos étnicos, hacen difíciles las posibilidades de un entendimiento bilateral y de la capitalización de experiencias y trabajos llevados a cabo en los diversos países de los cuales ahora forman parte los hablantes de un mismo idioma. Tal es lo que ocurre, por ejemplo, con la construcción de alfabetos para muchas lenguas indígenas y con la definición de políticas idiomáticas y educativas para los diversos segmentos de un mismo grupo etno-

lingüístico. Baste como ilustración referirse a los problemas que actualmente se confrontan tanto en Centroamérica como en la Región Andina, en lo relacionado con los procesos de unificación escrituraria para las lenguas mayas y para el quechua, y las notarias diferencias que en materia de política educativa y lingüística existen entre Chile y Perú/Bolivia en cuanto a la atención que se brinda a la población aimara-hablante. La existencia de políticas diferenciadas, como es de entender, redundan en el debilitamiento de los idiomas ancestrales y, de hecho, tienen un correlato en un nivel más bien psicológico y social.

La fragmentación idiomática señalada, la carencia de soluciones comunes para el trabajo con una misma nacionalidad y, también la intervención de lingüistas de acendrada formación descriptivista, quienes en su trabajo descuidan la perspectiva diacrónica,⁷ coadyuvan a la forma-

7 Esta es precisamente una de las razones por las que, con razón, se critica el trabajo del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) con las lenguas indígenas de América; el descriptivismo a ultranza los lleva, las más de las veces, a concebir a las lenguas indígenas como entidades exageradamente fragmentadas que no permiten la intercomunicación más allá de comunidades pequeñas cuya interrelación y contacto no ha sido interrumpido, queriendo desconocer así tanto las propias condicionantes históricas que determinaron tal fraccionamiento cuanto el propio devenir de las lenguas europeas y su actual unificación. Y es que instituciones como éstas no desligan su trabajo lingüístico de las motivaciones ideológicas a las cuales sirven: la asimilación de las poblaciones indígenas al cauce de las sociedades hegemónicas del continente. Desafortunadamente, muchos lingüistas latinoamericanos, tal vez sin darse cuenta, cometen los mismos errores so pretexto de objetividad científica. Como acertadamente se señala en Rodríguez 1982: 189 "A los sistemas de fragmentación colonial (territorial, administrativo-religioso, etc.) se le suma la fragmentación lingüística ideologizada por los estudiosos de las lenguas indias, quienes en su mayoría hacen prevalecer estudios de orden taxonómico sobre la reflexión global de los contenidos específicos de una lengua que se expresa e inserta en una cultura. Hay un cierto "olvido" de que la lengua sirve para comunicar conocimientos y emociones, recuerdos y pensamientos de y sobre los hombres y la naturaleza; el hecho social de la lengua es dejado de lado privilegiando el estudio sincrónico de la misma vaciándola de contenido. El trabajo de los lingüistas no puede ni debe estar alejado del conjunto de las disciplinas sociales, dadas las circunstancias reales planteadas por el multilingüismo vigente, ni mucho menos de la realidad de los pueblos hablantes". Respecto a los objetivos de la labor lingüística del ILV consúltese, entre otros, el documento "Política Colonialista del ILV" en Grupo de Barbados, 1979: 397-400.

ción de actitudes y opiniones en la población indígena que tienden a la negación de lo propio y a la sobrevaloración de lo hegemónico, en un contexto de por sí adverso a la revitalización étnico-cultural de los pueblos indígenas. La visión que por lo general tienen los vernáculohablantes respecto de sus propios idiomas resulta contraria a ello y favorece desmesuradamente a los idiomas y culturas dominantes, vistos como únicos medios de ascenso social y de superación del estigma de ser indio. "La historia colonial y su extensión neocolonial, transmitidas de forma prejuiciada en lo que a las poblaciones indias respecta, en cuanto a sus conocimientos científicos, sus filosofías, sus lenguas, sus estructuras sociales, etc., y que es la socialmente aceptada por las poblaciones criollo-mestizas como historia y conocimiento verdadero, ha llevado a que un sector de los pueblos indios introyecte parte del conjunto de principios ideológicos justificadores del colonizador dominador y que los tomen como la verdad histórica y explicativa de su vida cotidiana y esto les impone a su vez actitudes de rechazo a su propia lengua" (Rodríguez 1982: 187).

Es debido a este tipo de constatación que en los últimos años se han venido haciendo esfuerzos en casi todos los países con población indígena del continente por encontrar caminos que contribuyan a superar el actual fraccionamiento de los idiomas ancestrales de América, como medio para lograr también un reforzamiento de la identidad psicosocial y cultural de sus hablantes. Tales esfuerzos hasta hoy están exclusivamente relacionados con la implementación de programas de educación bilingüe y se derivan también de una necesidad concreta y pragmática: la enseñanza de y en vernácula está destinada a constituir una tarea realmente imposible de instrumentar en la escala y cobertura requeridas si es que se considera indispensable elaborar materiales educativos diferentes para grupos reducidos de estudiantes, cada uno de los cuales es usuario de un determinado dialecto de un mismo idioma. Si en verdad se quiere llegar a una educación de calidad para todos los educandos indígenas del continente, resulta imprescindible también diseñar una estrategia que sea económicamente factible. En este camino, procesos de planificación idiomática como la unificación escrituraria de los idiomas indígenas contribuyen a este fin por cuanto posibilitan la elaboración de materiales educativos en lengua indígena para cantidades importantes de población

estudiantil. Como ejemplo de ello baste ahora mencionar los esfuerzos que se vienen haciendo en el Perú por construir un sistema de escritura unificado para el quechua que permita la atención educativa en lengua propia a todos los educandos campesinos que habitan en toda esa región conocida como la "mancha india", que va de Ayacucho hasta la frontera con Bolivia y en la cual se concentra la mayoría de población de habla quechua de dicho país. Esfuerzos como el peruano tiene el antecedente real de los avances logrados en el Ecuador a lo largo de una década de implementación de la EIB, recurriendo a una escritura unificada, al margen de las diferencias a nivel de estructura de superficie entre las diversas variedades orales del quechua ecuatoriano. En el caso que ahora abordamos, la educación bilingüe boliviana, puede ahora nutrirse no solo de sus antecedentes históricos ecuatorianos sino también de aquéllos más cercanos desarrollados en un contexto idiomático y sociocultural más afín como es el del collasuyo peruano de habla quechua y aimara.

Ahora bien, es necesario precisar que la unificación a nivel escrito de cualquier idioma fragmentado dialectalmente trasciende el nivel de la definición de alfabetos y, en realidad, involucra toda la tarea de codificación. Tómese como ejemplo de ello lo ocurrido hace casi cinco siglos con el propio castellano así como con otras lenguas europeas como el alemán. En el caso de los idiomas indígenas, una empresa tal cobra hoy mayor envergadura por cuanto se trata de hacer de los medios de comunicación polivalentes que respondan a los retos de la hora actual y, de manera particular, a la necesidad de convertirse en herramientas válidas a través de las cuales se pueda transmitir y crear conocimientos; en otros términos, se trata de hacer de estos idiomas instrumentos tanto de comunicación como de cognición en un contexto de diglosia que a diario los constriñe expresivamente.

Es por ello que resulta alentador tomar conocimiento de esfuerzos orientados hacia la unificación de los sistemas de escritura de pueblos indígenas separados por fronteras y de relieves la importancia de acuerdos bilaterales como el boliviano peruano. En los últimos años, se han llevado a cabo talleres tanto en Ecuador como en Colombia para discutir el alfabeto awa y en Colombia y Venezuela para la discusión del alfabeto wayuu (guajiro). Ocasiones como éstas nos recuerdan pedidos que se hicieran a gobiernos y organismos internacionales en eventos

especializados. Tal fue el caso, por ejemplo, de los seminarios regionales promovidos por UNESCO, en 1985 y 1987, en Lima y Buenos Aires respectivamente. Así, en el de Lima se acordó solicitar a los organismos internacionales "fomentar y promover encuentros entre delegados de los gobiernos, especialistas y miembros de los grupos étnicos cuyo territorio está dividido por fronteras" (UNESCO/OREALC, 1986: 45) y, en el de Buenos Aires, una de las comisiones consideró específicamente que: "Debe promoverse la unificación de la escritura en lenguas indígenas unitarias que atraviesan fronteras políticas actuales...", presentando además una tabla básica de símbolos que podía orientar la elaboración de alfabetos para lenguas amerindias (cf. UNESCO/OREALC, 1987: 47ss). En este mismo evento se propuso también la ejecución de un proyecto destinado a asesorar la ejecución de la educación intercultural bilingüe de la etnia wayuu de la frontera colombo-venezolana, acción que posteriormente contó con el auspicio de OREALC-UNESCO (Ibid).

Pero, además de la preocupación por la unificación escrituraria, en la última década, en América Latina se ha venido planteando la necesidad de elaborar lingüística y estilísticamente los idiomas indígenas con vistas a su normalización tanto en el plano puramente idiomático como sociocultural. En el área andina -como se dijo- tales acciones vienen siendo acometidas con éxito tanto en Ecuador como en el Perú, en el marco de determinados proyectos de educación bilingüe. En lo que a Bolivia respecta, la tarea normalizadora y el desarrollo de la educación bilingüe recién comienzan pero tienen la ventaja de contar ya con antecedentes importantes que pueden y deben guiar su accionar, tanto en lo que al quechua como al aimara se refiere. Por otro lado, Bolivia ha logrado convocar a una importante reunión en la que se analizó y llegó a algunos acuerdos iniciales respecto a la formulación de criterios, e incluso a la adopción de determinados léxicos especializados, para hacer posible la enseñanza de y en lengua indígena. Ello ocurrió en el marco de un importante seminario regional llevado a cabo en Santa Cruz de la Sierra en octubre de 1989 (cf. MEC/UNESCO/ ICI/UNICEF, 1989). Es de esperar que toda institución boliviana, ecuatoriana o peruana que desarrolla o desarrolle acciones de educación bilingüe se ciña a los acuerdos de Santa Cruz, de manera tal que se haga posible la normalización de las lenguas andinas en espacios que trasciendan también las fronteras nacionales.

Pero, el hecho de que la normalización de las lenguas ancestrales de América sea vista como tarea insoslayable no responde, únicamente, a una necesidad de carácter pragmático y eminentemente lingüístico. Sentar las bases y viabilizar la unificación de una lengua, aun cuando nos quedemos a nivel de la lengua escrita, tiene íntima relación con posibilidades que van más allá de la esfera comunicativa. Poner a los idiomas indígenas en un plano de igualdad expresiva con las lenguas llamadas "de cultura" supone también alentar el surgimiento de procesos psicosociales y culturales al interior de las sociedades indígenas actuales, tendientes a superar las situaciones de vergüenza étnica e idiomática que frecuentemente se generan como resultado de la opresión, marginación y silenciamiento que, desde hace cerca de quinientos años, han regido el contacto entre vernáculo e hispanohablantes.

Bajo tales circunstancias, los vernáculos hablantes pueden ver a su propio idioma y cultura como herramientas disminuídas y sin valor real en el contexto socioeconómico en el cual ahora se desarrolla su existencia. Tales sentimientos tienen hondas repercusiones en su autoestima y seguridad personal. Hacer educación intercultural bilingüe, desde una perspectiva de normalización idiomática y de revitalización étnico cultural, puede contribuir a revertir procesos aparentemente indetenibles y a construir individuos seguros de sí mismos y con una identidad definida. Los diversos estudios de caso realizados en el ámbito de programas de educación bilingüe en el continente nos demuestran ya como es posible, desde la escuela, promover la perpetuación de valores fundamentales, afianzar el uso del idioma propio y dotar a los educandos indígenas de seguridad personal de manera tal que puedan participar activamente en el desarrollo de su educación e incluso apropiarse de elementos de la sociedad envolvente, sin que ello necesariamente vaya en desmedro de lo propio. Y si, además, se promueve un sentimiento de pertenencia a un pueblo que va más allá de las fronteras nacionales y se despierta en los educandos indígenas un sentimiento de orgullo por pertenecer a una civilización de vieja estirpe que ha contribuído en mucho a la cultura universal, entonces estaremos frente a situaciones inimaginadas pero sí tendientes a superar el aislamiento y marginación al que parece estar destinada la supervivencia indígena en el continente.

Quién sabe si ante la incapacidad demostrada por quienes pertenecemos a los sectores hegemónicos del continente para hacer realidad la integración latinoamericana, no sean los indígenas quienes tengan que darnos nuevamente una lección de tolerancia frente a las diferencias y de un verdadero convivir respetuoso del otro y de sus manifestaciones culturales, religiosas y lingüísticas. Después de todo, son los indígenas quienes tienen mayor experiencia en América en un interactuar permanente con pueblos distintos. Si los organismos internacionales,⁸ sobre todo aquellos pertenecientes al sistema de Naciones Unidas, y los proyectos bilaterales toman en cuenta la situación de los pueblos indígenas separados por fronteras, quien sabe si acabemos pronto con todas esas historias de conflictos limítrofes y malentendidos que a nadie hacen bien. Para hacer posible esta utopía, desde la educación, será necesario devolverles a los indígenas la seguridad en sí mismos que aun hoy les seguimos arrebatando y, en este camino, la educación intercultural bilingüe está destinada a jugar un rol fundamental, también, más allá de las fronteras nacionales.

Chuquiawu (La Paz), febrero de 1991.

8 El rol que en tales procesos pueden desempeñar los organismos internacionales fue descrito en el Taller de Buenos Aires, de la siguiente manera: "En cuanto a la cooperación entre países limítrofes en los que existen los mismos grupos etnolingüísticos dividido por fronteras (...) Habría (...) que hacer una obra de sensibilización al respecto, para aprovechar las experiencias y los materiales existentes sobre un mismo grupo étnico dividido entre dos o tres países y crear un clima propicio para tomar iniciativas en donde aun no se han producido acciones significativas. El respaldo y el apoyo que podrían ofrecer las organizaciones internacionales resultan determinantes para este propósito y se recomendó un papel más activo por parte de ellas" (UNESCO/OREALC, 1987: 81).

BIBLIOGRAFIA

ALBO, Xavier

1987 "Problemática lingüística y metalingüística de un alfabeto quechua: una reciente experiencia boliviana". En *Allpanchis* 29/30. Año XIX. 431-465.

1980 Lengua y sociedad en Bolivia 1976. La Paz: *Instituto Nacional de Estadística*.

ALBO, Xavier y Lucía D'Emilio

1990 "Lenguas autóctonas y educación en Bolivia". Aparecerá en: *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación*. (París-UNESCO).

AMADIO, Massimo

1988 "Materiales de apoyo para la formación docente". En *Pueblos indígenas y educación* N° 6. 5-23.

AMADIO, Massimo y Madeleine Zúñiga

1989 *La educación intercultural bilingüe en Bolivia: experiencias y propuestas*. La Paz: UNESCO/Ministerio de Educación y Cultura/UNICEF.

BONFIL BATALLA, Guillermo

1989 *México profundo. Una civilización negada*. México, D.F.: Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

BONFIL BATALLA, Guillermo y otros

1982 *América Latina: Etnodesarrollo y etnocidio*. San José, Costa Rica: Ediciones FLACSO.

CERRON-PALOMINO, Rodolfo

1987 *Lingüística quechua*. Cuzco: Bartolomé de las Casas.

D'EMILIO, Lucía

1991 "La conquista de la escuela. El proyecto educativo de los guaraní-chiriguano". Aparecerá en *Nueva Sociedad* (Caracas).

D'EMILIO, Lucía y Xavier Albó

1991 "Las lenguas en la educación formal y no formal en Bolivia". Aparecerá en *Arinsana*. Revista de la Cooperación Internacional en Areas Indígenas de América Latina (Caracas).

GRUPO DE BARBADOS (eds.)

1979 *Indianidad y descolonización en América Latina. Documentos de la Segunda Reunión de Barbados*. México, D.F.: Editorial Nueva Imagen.

LOPEZ, Luis Enrique

1988 "La escuela en Puno y el problema de la lengua: excursio histórico". En L. F. López (ed.) *Pesquisas en lingüística andina*. Lima-Puno: UNAP/CONCYTEX. 79-106.

1989 El desarrollo de recursos humanos para la educación bilingüe en los países andinos. Documento de Trabajo. Quito: Universidad de Cuenca-CEDIME. Mimeo. 224. págs.

LOPEZ, Luis Enrique

- 1991 "Educación bilingüe en Puno: hacia un ajuste de cuentas". Aparecerá en *Educación indígena en América Latina*. M. Cavalcanti y R. E. Hamel (eds.). (México-Sao Paulo).

LOPEZ, Luis Enrique y Domingo Llanque Chana

- 1987 "Desarrollo de un sistema de escritura para el aimara" *En Pueblos indígenas y educación* 2. 34-58. (Quito).

Ministerio de Educación y Cultura/UNICEF/OREALC-UNESCO/AECI-ICI

- 1989 *Normalización del lenguaje pedagógico para las lenguas andinas*. Taller Regional Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. 23 al 27 de octubre de 1989. La Paz.

MONTOYA, Víctor

- 1983 "La educación bilingüe en proyectos integrados". En N. Rodríguez, E. Masferrer y R. Vargas (1983). *Educación, etnias y descolonización en América Latina*. 57-82.

POZZI-ESCOT, Inés

- 1988 "La educación bilingüe en el Perú: una mirada retrospectiva y prospectiva". En: L. E. López (ed.) *Pesquisas en lingüística andina*. Lima-Puno: UNAP/CONCYTEX. 37-78.

- 1990 *Educación bilingüe intercultural*. Discurso en la ceremonia de firma del Convenio de Cooperación en Educación Bilingüe firmado entre los Ministerios de Educación del Perú y Bolivia. Lima: UNICEF.

RODRIGUEZ, Nemesio

- 1982 "La fragmentación lingüística: Prolongación de la fragmentación colonial". En G. Bonfil, et al. 185-206.

- 1983 "Cuadro territorial y demográfico de la población indígena en América Latina". *En Educación, etnias y descolonización en América Latina, Vol. 2* México, DF: UNESCO/III. 559-588.

RIVERA PIZARRO, Jorge

- 1987 *Una pedagogía popular para la educación intercultural bilingüe*. Quito: Proyecto EBI-MEC-GTZ/Ediciones Abya-Yala.

UNESCO/OREALC

- 1986 *Seminario sobre políticas y estrategias educativo-culturales con poblaciones indígenas*. Lima, Perú, 13-19 noviembre 1985. Informe. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

- 1987 *Taller regional sobre elaboración de currículo intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza de y en lengua materna*. Buenos Aires, 13-17 de octubre de 1986. Informe Final. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

LA EXPERIENCIA DE HUNCAL

Informe sobre un trabajo de integración de áreas

*María Alejandra Martínez**
*Pedro Vanrell**

1. La Comunidad

La agrupación Millaín-Currical es una de las 32 agrupaciones indígenas de la Provincia del Neuquén, República Argentina; y está compuesta por 77 familias.

Los Mapuches (*mapu*:tierra; *che*:gente), "gente de la tierra", constituyen la gran mayoría del "Complejo Patagónico", conformado por alrededor de 34.000 habitantes en total (Censo Indígena Nacional 1967) localizados principalmente en las Provincias de Neuquén, Río Negro, Chubut y Santa Cruz.

En el siglo XIX constituyeron una cultura poderosa, de guerra, que entre los siglos XVII y XVIII se había expandido desde el Sur de Chile dominando toda la Patagonia Argentina, las Provincias Argentinas de la Pampa y Sur de Buenos Aires.

Se dedicaban a la cría de ganado mayor y menor en forma extensiva, cubriendo grandes distancias en sus desplazamientos periódicos en busca de pasturas aptas. Curtían rudimentariamente el cuero de animales domésticos y de la fauna autóctona, los que utilizaban para viviendas y vestimentas.

También, como en el pasado, actualmente hilan y tiñen lana de ovejas y guanacos para la confección de prendas de vestir. Utilizan la arcilla y la piedra para la elaboración de utensilios domésticos. Trabajan la plata para la confección de adornos. Recolectan manzanas y piñones

* Los autores son maestros rurales en la provincia de Neuquén, en la Patagonia Argentina.

(fruto de la araucaria). Comercian activamente, mediante el sistema del trueque, entre sí y con las poblaciones aborígenes vecinas. Cultivan la tierra en pequeña escala.

Esta cultura, que habita una superficie sumamente extensa, se encuentra organizada en varias comunidades, gobernadas por un jefe (cacique) y un Consejo compuesto por Secretarios, Capitanejos, etc.

Desde abril de 1879 hasta enero de 1885 tuvo lugar la "Campaña al Desierto", operativo militar llevado a cabo por el Ejército Argentino contra el indio, con el fin de conquistar tierras para el "Estado Argentino". Productos de esta campaña son la cruenta matanza de indígenas, la quiebra de su organización y sistema de vida, el despojo de sus tierras, reduciéndolas a tierras estrechas e improductivas y por ende causa de un rápido empobrecimiento.

La cultura dominante, además los hace objeto de un prejuicio étnico, considerándolos inferiores y menospreciando su cultura, la cual no obstante sobrevive a las pautas impuestas.

En Neuquén, a partir de 1964, se pretende reorganizar definitivamente a las agrupaciones indígenas a través del Decreto Provincial No. 0737 que establece 18 reservas, otorgando un promedio de 10.000 hectáreas por agrupación, dejando sin efecto anteriores resoluciones de ocupaciones precarias.

Un informe del Instituto de Promoción Social de la Provincia de Neuquén expresa en 1973, con respecto al referido Decreto... "de esta manera se obligó a un grupo étnico a vivir en tierras ineptas, donde las unidades económicas no existen por las características del suelo, las dimensiones de las tierras, la falta de preparación y orientación previa y continua a los individuos comprendidos dentro de este sistema" (Secretaría del COPADE; Plan de Desarrollo Indígena, Neuquén, noviembre 1973).

Esta misma Secretaría reconoce en el citado año, la existencia de 32 agrupaciones indígenas en toda la Provincia, la misma que se registra en el presente. Actualmente, la situación de los mapuches que viven en agrupaciones en la Provincia de Neuquén se caracteriza por la extrema pobreza. La extensión de sus parcelas está muy por debajo de la unidad económica, con escasísima implantación de tecnologías de cultivo, ausencia de maquinarias agrícolas, carencia de técnicas de riego y escaso

uso de abonos químicos. El laboreo de las tierras se hace casi exclusivamente en base al esfuerzo humano, con la ayuda de implementos manuales.

La cría de ganado menor (cabrío u ovino, según las zonas), constituye el 80% de sus ingresos, comercializando carne, cuero y lana o pelo. Otra fuente de ingresos es la venta de tejidos artesanales, que para el indígena tiene fundamental valor de uso y en las ciudades son apreciados por su valor artístico. Temporalmente, los indígenas se ven obligados a dejar sus comunidades y emplearse como mano de obra en tareas principalmente rurales, a fin de completar sus ingresos.

Si bien la situación de las Comunidades Indígenas coincide con las Comunidades Rurales Criollas de la zona, es aún más grave su situación y las descalifican frente a las posibilidades de desarrollo de su precaria economía dado el régimen diferencial de tenencia de la tierra que se les ha impuesto.

Los productores indígenas no poseen el título de propiedad de sus tierras ya que se trata de reservas fiscales cuyo titular es el Poder Ejecutivo Provincial, no pudiendo acceder a ningún grado de tenencia prevista por la Ley de Tierras Provincial; cosa que sí pueden hacer los pobladores criollos y que por esto mismo pueden potencialmente llegar a la propiedad individual de la tierra.

El desgaste de las tierras se evidencia a simple vista acompañando el desmedro de la calidad de vida de los pobladores que subsisten casi exclusivamente de los magros recursos que aún hoy sigue dando la tierra. Para observar esto basta con relatar que en 1909 la población recuerda haber críado ganado vacuno y lanar, luego desaparecieron las vacas y quedaron las ovejas y caballos; actualmente solo se crían chivas y pocas ovejas.

Esto no es casual. En un principio las pasturas naturales posibilitaban la cría de vacunos, como así también la siembra de chacras. A medida que los suelos se empobrecen, los pastos son más duros y la cría de ganado vacuno no es posible pero, allí donde los vacunos morían, aún pueden criarse ovejas. Por último donde solo existen pedreros y vegetación xerófila puede criarse ganado caprino; al menos a modo de producción para la subsistencia.

En la actualidad, bastaría con observar el paisaje del Paraje para ver cómo el fenómeno del sobrepastoreo caprino ha provocado un acelerado proceso de erosión, sea esta hídrica o eólica. El paisaje se halla surcado por grandes cárcavas (zanjones) que en su mayoría llegan a medir entre 25 y 30 metros de profundidad. Esto acarrea serios inconvenientes ya que su horadación coincide con la napa de agua subterránea imposibilitando su retención; la que deriva en los ríos cercanos. De esta manera no solo se imposibilita la retención y el aprovechamiento del agua, sino que cada vez se profundizan más los "ojos de agua", siendo así dificultosa cualquier actividad relacionada con ésta (cocinar, lavar, asearse, curtir, etc.). La presencia de los zanjones, corta las vías de comunicación impidiendo el acceso de los vehículos sean estos con fines comerciales, sociales, como de asistencia médica, técnica o asistencia social. La peligrosidad de acceso se extiende a los alumnos que concurren a la escuela.

Tan rápida ha sido la aparición de los zanjones y tan infructuosos los esfuerzos realizados por detener su avance, que los pobladores (cualquiera sea su edad) piensan que jamás podrá revertirse este proceso. El pensamiento mágico es aplicado a este fenómeno, no permitiendo posibilidad aparente de modificación.

Se realizaron distintos intentos desde los diferentes organismos de asesoramiento técnico para revertir esta situación, pero todos resultaron fallidos:

- Se construyeron diques de piedra en medio de las cárcavas para atenuar la velocidad del agua y provocar la sedimentación dentro del zanjón. Las tormentas arrasaban con los diques, llevándose en su caudal no solo el sedimento sino también las piedras que conformaban los diques.

- Se construyeron diques de madera a modo de barrera con iguales resultados.

- Finalmente se consiguieron gaviones para cubrir el ancho del zanjón con un kilaje de 50 toneladas de piedras. Los resultados fueron infructuosos.

Estos intentos fallidos influyeron indudablemente en el pensamiento generalizado de la población, que veían en los zanjones a un enemigo invencible.

Finalmente con el equipo técnico del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) realizamos una propuesta de trabajo que se encuadraría en un Plan Regional de Control de la Desertificación en la Región Patagónica (1989). El mismo consistía en atacar el fenómeno "erosión" en sus orígenes.

La erosión es provocada por una excesiva carga animal que sobrepasa los campos y por ende, estos quedan desprotegidos de su capa vegetal. Dada la imposibilidad de evitar esta carga animal (que como ya dijimos es el medio de subsistencia por excelencia), se planteó la necesidad de la convivencia entre cárcavas y ganado caprino. El objetivo fue evitar que el agua llegue a los zanjones en grandes caudales y lograr que la misma sea retenida en los cerros para aumentar su tapiz vegetal natural. La técnica para lograr esto era sencilla, bastaba con construir pequeñas ondulaciones (surcos) en el terreno.

Las posibilidades de modificar esta realidad, desde esta nueva forma de iniciar el trabajo requería sin duda la incorporación de una nueva pauta cultural ya que no se revertiría el proceso de una vez y para siempre, sino que se aprendería a controlar y a mantener un mínimo equilibrio.

Esto suponía que los miembros menores de la Comunidad deberían:

- 1) Sentirlo como una necesidad.
- 2) Aprender las técnicas del trabajo.
- 3) Aplicarlo en forma solidaria, ejercitando actitudes interpersonales que se mantuvieran una vez salidos de la escuela.

2. Respuesta de la Escuela a las Necesidades Sentidas por la Población

Propuesta educativa

Los Sistemas Educativos tienen características que se repiten a lo largo de todas las geografías:

-La indiferenciación de los contenidos que no dan respuestas específicas a requerimientos concretos.

-El desconocimiento de la realidad de los niños indígenas que no solo hablan un idioma distinto, sino que tienen otra forma de ver el mundo.

-La transmisión mecánica que efectúa el maestro, de lo que aprendió en los Institutos de Formación Docente.

-La aplicación de libros de textos que distorsionan la historia objetiva.

Podríamos decir que todos estos son pequeños engranajes que, de funcionar concretamente, propician la expulsión encubierta del alumnado.

Nuestra escuela no escapa a estos mecanismos y ante la falta de respuesta del Sistema Educativo, el cuerpo docente que la conforma decidió una forma alternativa de trabajo, apuntando al mejoramiento cuantitativo del servicio que brinda. Para esto se propuso:

a) Un período lectivo adaptado a las necesidades del medio, para lograr una mayor retención y mejoramiento de la calidad de educación brindada.

b) La incorporación de un maestro de Lengua Mapuche, idóneo, elegido por la Comunidad, con el objeto de recuperar el espacio que la lengua materna debe tener en la escuela; a fin de "recuperar" su autoestima.

c) La búsqueda, a través de un sistema de reuniones periódicas del personal del establecimiento escolar, de una actitud frente a los planes de estudio, los textos escolares y los métodos de enseñanza.

En síntesis, a sabiendas de la oferta que brinda el Sistema Educativo, orientar nuestra labor a una revisión permanente de las respuestas que como educadores damos. Es en este último punto donde hemos de detenernos para narrar una de las experiencias llevadas a cabo.

Fundamentamos que nuestra actividad educativa debe servir para la vida, esto significa que los objetivos que nos fijamos, los contenidos que transmitimos y las metodologías que utilizamos, deben estar al servicio de la realidad de la Comunidad.

Esto significa que no nos limitemos a enseñar solo lo inmediato sino más bien, partir de esto para arribar a nociones generales de relaciones humanas, en lo económico, social y político así como también a los saberes universales. Bajo esta concepción comenzamos a trabajar en las distintas áreas de los 7 grados de nuestra escuela.

Como ya dijimos anteriormente, las tierras de la Agrupación Millaín-Currical se hallan desgastadas y sumamente erosionadas, por consiguiente la falta de agua y la profundización cada vez mayor de las napas subterráneas son un problema sentido por toda la Comunidad.

La escuela decidió entonces comenzar a trabajar conjuntamente con asesores del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) sobre este tema.

La propuesta educativa sería una vez más, revalorizar las temáticas emergentes de la Comunidad y de los alumnos para que vuelva a ellos enriquecidos por los aportes del conjunto y de la tecnología.

2.2. Organización del Trabajo

2.2.1. Objetivos:

- Identificar las relaciones que se establecen entre el medio y la acción del hombre.
- Experimentar la necesidad y urgencia de conservar el suelo.
- Experimentar relaciones solidarias y de ayuda mutua.
- Utilizar técnicas de conservación y preservación de suelos.

2.2.2 Contenidos:

Una vez establecido el tema a tratar, bastaba considerar cuál sería la forma de abordarlo.

¿Bastaría tratarlo desde una área de estudios como por ejemplo las Ciencias Naturales?

Si creemos que los conocimientos que imparte la escuela deben servir para la vida de los educandos, no podemos abordar los temas de enseñanza solo desde un área compartimentando los conocimientos.

En la cotidianidad de nuestras vidas, hallamos que difícilmente podemos definir un determinado tema o realidad, encuadrándola en una sola área del conocimiento.

De este análisis surgió la necesidad de tomar como centro de la enseñanza la problemática de la falta de agua. Nuestra intención fue problematizar la enseñanza.

Haciendo de nuestra realidad un problema, surgió la necesidad de darle solución y en ésta debía participar cada núcleo familiar y cada área de estudio. Así, el saber sería construido desde la realidad con el aporte de la Comunidad y de los conocimientos de las distintas asignaturas.

En el gráfico que adjuntamos se podrá observar cuál es el aporte que brinda cada área de estudio:

Geografía

Historia

ESTUDIOS SOCIALES

Explican:

- Los hechos históricos que determinan la realidad actual.
- Distintas realidades geográficas y sus condicionantes.
- La acción del hombre y su gravitación

Biología

Geología

Astronomía

CIENCIAS NATURALES

Explican los fenómenos naturales: ¿porqué nos falta el agua?

MATEMATICAS

Brinda los instrumentos para conocer y actuar sobre la realidad.

EXPRESION

Brinda la posibilidad de recrear la realidad y enriquecerla con propuestas creativas.

CASTELLANO

Brinda los elementos para conocer y actuar sobre la realidad.

Para su organización en el aula, pensamos conveniente secuenciar los contenidos según los diferentes ámbitos; de la siguiente manera:

1er. grado

2do. grado

3er. grado

1er. Ciclo. Su realidad inmediata: "El Paraje"

4to. grado	2do. Ciclo. Su realidad mediata: "El departamento, la Provincia".
5to. grado	
6to. grado	3er. Ciclo. Su realidad lejana: "El país con visión a Latinoamérica".
7mo. grado	

2 .2.3 Metodología:

A efectos de explicar la metodología empleada, la dividiremos en tres campos que en la práctica se relacionan íntimamente:

- experiencias de campo
- reuniones plenarias
- trabajos de aula

a) Experiencias de campo:

Dos horas semanales son dedicadas al trabajo práctico arriba del cerro. Ahí los alumnos hipotetizan y prueban distintas formas de retención del agua de lluvias y/o nieve.

Este trabajo se realiza por grados. Cada grupo de alumnos elige una zona y decide su forma de organización y trabajo.

Los maestros en esta etapa nos incorporamos, solo como un integrante más del equipo de trabajo. No sugerimos ni hacemos propuestas de técnicas específicas, solo orientamos la observación y la toma de decisiones.

De esta manera, pasado el primer mes de trabajo, se podían ver sobre el cerro:

- pircas con piedras apiladas.
- pircas de 80 cm. de alto que dejaban pasar el caudal de agua por los lados.
- pircas con piedras amontonadas.
- pircas de canto, etc. etc.

El objetivo de esta metodología es que los alumnos hipoteticen, experimenten y comprueben la funcionalidad de cada tipo de pirca practicada ya que de ser un aprendizaje para la vida ellos deberían "construirlo".

El trabajo de experiencia de campo es importante desde diversos puntos de vista:

-Como ya dijimos se propicia el aprendizaje práctico de los alumnos por ensayo y error.

-Los maestros toman nota de los conceptos que deben reverse y de conocimientos que pueden relacionarse, reciclándose así el proceso de enseñanza-aprendizaje entre la práctica y la teoría; además de convertirse en una evaluación permanentemente.

-Se fomentan las relaciones solidarias entre los compañeros, propendiendo naturalmente a discutir ideas, respetar opiniones, dar o aceptar sugerencias en un plano de igualdad y respeto mutuo.

b) Reuniones Plenarias

Una vez al mes se dedican 4 horas de clase a reuniones plenarias con los alumnos del 2do y 3er. Ciclo.

El objetivo de éstas es discutir y evaluar las prácticas que se están aplicando.

Por cuestiones prácticas fue necesario sesionar primero con los distintos grados permitiendo así la participación de todos.

Una vez evaluados los trabajos realizados se planificaron las posteriores experiencias de campo, reelaborando hipótesis de ser necesario.

Es éste un ámbito donde se ejercita la discusión y la participación grupal.

Los chicos tienen especial interés en participar de los plenarios, que son a su entender, un modo de imitar las reuniones de Comunidad en las que participan sus padres.

En estos Plenarios suelen surgir discusiones que expresan confusiones conceptuales. Esto nos da a los maestros nuevamente la posibilidad de reacomodar los temas de enseñanza.

c) Trabajos de aula

El trabajo en el aula consiste en organizar sobre las bases de lo planificado, la incorporación de temas emergentes de la práctica y la reflexión grupal.

En este ámbito concentramos todos nuestros esfuerzos metodológicos para que no se produzca una disociación entre la práctica y la teoría.

Se trabaja investigando en textos que aporten técnicas y conocimientos científicos para reformular y/o afirmar la práctica.

Se fomentan los trabajos de producción grupal, revalorizando distintos métodos de expresión. Esto quiere decir que el resultado de las investigaciones no necesariamente deberán ser expresados mediante exposiciones orales o escritas, sino también a través de dibujos, collage, mímicas, cantos, etc.

2.2.4. Evaluación

Entendemos la evaluación como un modo de verificar y recomodar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es permanente y apunta a:

- Las relaciones interpersonales.
- Los procesos de apropiación del conocimiento.

a) Consideramos de especial interés la evaluación en términos de observación sistemática y permanente de las actitudes de los educandos en relación a sus compañeros; dado que de adquirir los conocimientos propuestos no podrían ser llevados a la práctica con actitudes individuales. Por otro lado, creemos que más allá del trabajo propuesto siempre se debe tender a la formación integral del alumno, propendiendo al desarrollo de actitudes solidarias que permitan no solo la apropiación del conocimiento con el aporte el conjunto, sino también su aplicación en los mismos términos (para intentar una sociedad solidaria con posibilidades de desarrollo)

b) Nos planteamos la evaluación en términos de procesos, ya que nos resulta inacabada una evaluación basada en conductas logradas o de conocimientos estudiados.

Evidentemente no es sencillo evaluar "procesos" de aprendizaje; no siempre es observable lo que transcurre en el pensamiento de nuestros alumnos, pero indudablemente las posibilidades aumenta al poder ver sus actitudes en el campo práctico, reflexivo y teórico.

Las observaciones de los trabajos prácticos se han visto enriquecidas con el aporte de las evaluaciones escritas, como así también de las discusiones grupales, confección de cuadernos de informes y la recreación mediante obras de marionetas y títeres gigantes, donde se apreciaba la aprehensión de la globalidad del tema trabajado.

3. Consideraciones generales

Habíamos expresado en un principio que la escuela debe estar al servicio de la realidad de la Comunidad, y ahora agregamos para acompañarla en su propio proceso de desarrollo.

Queremos demostrar a través de la narración de las repercusiones que en la Comunidad ha provocado el trabajo descrito, cómo es posible que la escuela coadyuve a su organización y desarrollo.

La propuesta realizada conjuntamente con personal técnico de INTA apuntaba a dos flancos:

a) a la concientización de los alumnos en edad escolar de la necesidad y urgencia de la conservación del suelo.

b) a la acción comunitaria con el objeto de generar la discusión para elaborar propuestas alternativas en el inicio del tratamiento de la conservación y preservación del suelo y mejoramiento en la obtención del agua.

En el transcurso de las sucesivas reuniones surgió la propuesta de volver a llenar una antigua laguna, que en la actualidad es solo un mallín (antiguamente dicha laguna regaba una extensión de 150 hás., que eran aprovechadas para la siembra; desaparecida ésta por el avance del proceso erosivo las chacras se tomaron improductivas y los pobladores se dedicaron casi exclusivamente a la crianza de ganado menor).

Este paso debería ser acompañado por el trabajo de conservación de suelos en los cerros. Aquí los niños que estaban experimentando sus propias técnicas tuvieron la oportunidad de poner al servicio de sus familias lo aprendido.

Esta acción no fue recibida en todas las familias del mismo modo. En su mayoría consideraron de gran importancia que sus hijos pudieran aportar lo aprendido en la escuela pero en dos casos se resistieron a esta innovación y negaron toda posibilidad de éxito. De ésta manera los

hijos de estas familias no participaban o inasistían a clases durante los días de aplicación práctica.

El tratamiento de estos niños fue abordado con el objeto de no provocar rupturas entre la familia y la escuela (saber popular y saber escolástico).

De esta manera se solicitaba a los niños que expresaran las opiniones familiares sobre el tema y entre los compañeros del curso se buscaban distintas formas de abordar el problema.

En el caso del padre que consideraba que los trabajos no darían resultado, se insistía en la necesidad de comprobar mediante experiencias prácticas la veracidad o no de tal afirmación; argumentando que desde la experiencia del padre tal convicción tenía razón de ser, pero que nosotros tendríamos que investigar para obtener nuestro propio conocimiento.

Las reuniones continuaron y la Comunidad consideró de importancia dar a conocer su problemática a distintas instituciones para obtener ayuda económica para el trabajo planificado. Fue así que se designó una comisión que elaboraría un audiovisual sobre la realidad de la Comunidad.

En esta actividad se solicitó la orientación de los maestros de la escuela, quienes colaboramos en la organización del trabajo. Fue necesario hacer una recopilación de la historia del lugar, la cual fue de gran valor ya que hizo emerger la problemática de la tenencia de la tierra. El compromiso de la escuela con la realidad del lugar ayudó a que surja la verdadera problemática subyacente.

La Comunidad comenzó a solicitar a los docentes el tratamiento de temas tales como "propiedad de la tierra" y "estudio de la Ley de Aborígen", ya no solo para los alumnos de la escuela sino para los adultos.

Se organizaron de esta manera grupos de estudio para adultos donde se analizaban específicamente estos temas y paralelamente en reuniones de Comunidad se comenzaron a movilizar para rever las mensuras existentes que, de hecho, estaban invadidas por los estancieros vecinos.

Este proceso fue coincidente con la elección del nuevo Cacique quien comenzó por establecer nuevas normas concordantes con la toma de conciencia paulatina que se estaba generando. Es así como establece que cada familia podría tener solo un puesto de crianza.

A partir del año siguiente las familias que integraban la Comunidad, no podrían tener animales a medias con los estancieros (este sistema de "medianía" implica la sesión temporaria de animales; siendo los mismos criados en tierras de la Comunidad. El producto de la crianza es repartido en mitades y de perderse o morirse algún animal el criancero debe restituir con otro animal o dinero).

De esta manera, de cumplirse la nueva reglamentación, desaparecerían de las tierras de la Agrupación 1.500 chivas dando mayores posibilidades de recuperación al suelo mejorando la calidad del pastizal natural aumentando la cantidad de alimento para el propio ganado.

-Los miembros de la Comunidad que complementan su economía con la venta de leña de los campos comunitarios a personas extrañas a la misma, deberían dejar de hacerlo. En cambio se les proponía que podrían continuar con su actividad, de comercializar con los miembros de la misma Comunidad.

-Si se talaba algún árbol para "tirantes" o postes, debían plantarse los podos y ramas para mantener el recurso natural.

En igual medida que lo expresa las normas dictadas por el Cacique y su Consejo, la toma de conciencia de la Comunidad pudo ser observable en paulatinos intentos de forestación.

Concluimos este trabajo con la convicción de que esta propuesta educativa puede ser aplicada y enriquecida en todo contexto.

HISTORIA Y CULTURA ANDINAS

ECUADOR ORO Y CERAMICA¹

*Roswith Hartmann**

Estimados señoras y señores:

"Ñaupá pachapica tauca aillucunami patacunata, tulacunata, larcacunata rurashpa causac cashca"

Esta frase forma parte de un texto de lectura en un libro escolar para segundo grado, que fue publicado recientemente dentro del programa del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (P. EBI) en el Ecuador. (Quillcac cunuco, El conejito escritor, 1991).

Se trata de un proyecto, que desde algunos años se está realizando en más de 50 escuelas primarias de la Sierra Ecuatoriana. No tiene solamente como objetivo el de transmitir las materias de enseñanza en quichua, sino más bien el de recurrir a los propios contenidos culturales a manera de etnopedagogía, es decir incluir lo más ampliamente posible aspectos de la cultura indígena, y revalorizarla de este modo. En este contexto, la frase citada en quichua dice -refiriéndose al pasado- que muchos de los pueblos indígenas, que vivían antes de la conquista de los españoles en el territorio de la actual República del Ecuador, sabían aprovechar las condiciones naturales para su subsistencia construyendo terrazas para la agricultura así como canales de riego y que además

* Seminario de Antropología Cultural, Universidad de Bonn/R.F.A.

1 Discurso de introducción con motivo de la inauguración de la Exposición "Ecuador - Oro y Cerámica" llevada a cabo en el Staatliches Museum für Völkerkunde (Museo Estatal de Antropología Cultural) en Munich, el 7 de mayo de 1991.

levantaron las llamadas "tolas". Se clasifican como "tolas" terraplenes artificiales o en forma de túmulos redondos como montículos funerarios o como construcciones de cuerpo rectangular. En este último caso se habla de "pirámides", aunque se trata de pirámides truncadas que sirvieron como base para viviendas, o también para templos.

En el área de la antigua hacienda de Cochasquí, a una altura de unos 3.000 m.s.n.m. y a una distancia de 35 km. aproximadamente en línea directa desde Quito, se halla una de las más grandes concentraciones de estas construcciones de tierra.

El breve texto quichua en la cartilla escolar presenta el área arqueológica de Cochasquí como ejemplo para enseñar a los niños indígenas lo que se logró en un pasado lejano. Adicionalmente el texto es ilustrado con un dibujo sencillo de las "pirámides" erigidas anteriormente en este lugar, plataformas de un alto de aproximadamente 20 metros y dimensiones de 80 por 90 metros de superficie, a donde se llegaba por medio de una rampa de acceso de aproximadamente 200 metros de largo.

Con el nombre de Cochasquí está ligado el último trabajo de campo de Max Uhle, el "padre de la arqueología andina". En cuanto se conoció que huaqueros habían tratado de saquear una de las tolal, no obstante sin encontrar ni el oro esperado, ni otros tesoros en 1932, Uhle, que ya tenía 76 años de edad, emprendió una exploración y presentó los resultados en un informe. Poco tiempo después regresó a Alemania.

El "Grupo de Trabajo Ecuador" del Instituto de Antropología Cultural de la Universidad de Bonn/R.F.A., en cooperación con las instituciones ecuatorianas, en una campaña de arqueología de dos años de duración, 1964-1965, investigó las "pirámides" y los montículos funerarios en el área de la Hacienda de Cochasquí. Se trataba de la primera excavación en gran estilo en el Ecuador siendo al cabo de 30 años, la continuación del último estudio de campo realizado por Uhle.

Pero no es por esta razón que destaqué el complejo de las "pirámides de Cochasquí" en relación con el texto de lectura en quichua. Otras consideraciones fueron determinantes para esto.

Debe ser por primera vez que se haya incluido en esta forma un tema arqueológico en un libro escolar. Por un lado, este hecho se puede calificar como sintomático para la gran importancia que se ha dado a la

arqueología, por el creciente interés en el patrimonio cultural prehispánico vinculado con el auge de las actividades arqueológicas en el Ecuador desde mediados de la década de los 50. Por otro lado, un tema de esta índole figura necesariamente entre los objetivos del proyecto mencionado sobre la Educación Bilingüe Intercultural; sirve para concientizar sobre la propia herencia cultural.

En este contexto me parece ilustrativo que no se haya recurrido a la herencia visible de los incas en el Ecuador. La más impresionante construcción incaica en el Ecuador conocida desde hace muchos años, el llamado Castillo de Ingapirca en la Sierra sur del Ecuador, una construcción en forma elipsoidal en estilo imperial, es decir hecha de piedras de sillería labradas cuidadosamente, realmente se hubiera prestado como ejemplo de arquitectura y se la hubiera podido dibujar igualmente con unas pocas líneas.

Tanto más que, al contrario de la situación existente en el Perú, las construcciones o conjuntos arquitectónicos de piedra que datan de tiempos prehispánicos constituyen una rareza, quedando a los sumo restos de los fundamentos.

El complejo arqueológico de Cochasquí con sus tolas, sin embargo, en el caso referido se lo presenta como ejemplo de las construcciones monumentales de uno de los grupos étnicos autóctonos del Ecuador: los Caranqui. Era uno de sus centros principales que fue levantado, según los datos C-14, a partir de 950 a.C. aproximadamente y perduró hasta las primeras décadas después de la conquista española. Los edificios para los que se erigieron las plataformas ya no existen. Hoy día solo se pueden comprobar planchas redondas de barro que sirvieron de piso. A raíz del hallazgo arqueológico debe haberse tratado de casas circulares, de un tamaño considerable enlucidas con barro y cubiertas con techos cónicos de hierba de páramo. Este tipo de construcción, que en las fuentes escritas hispánicas de la temprana época colonial consta como "bohío", se lo puede documentar también con modelos de arcilla. Un ejemplar de este modelo se exhibe en la presente exposición.

Fueron los Caranquis quienes opusieron una resistencia encarnizada al avance de los incas. Solamente después de muchos años los incas pudieron vencerlos en la batalla sangrienta de Yahuarcocha, la laguna de sangre, nombre que, según la tradición, se remonta a aquella matanza.

El dominio incaico y la integración en el Tahuantinsuyo, el imperio incaico, que duró aproximadamente 50 años en la Sierra sur del Ecuador y cerca de 30 años en la Sierra norte aparece como una capa delgada en comparación con la duración total del desarrollo cultural dentro del actual territorio nacional, desde los comienzos más tempranos registrados en cuanto a actividades humanas. El margen temporal abarca -partiendo de la presencia incaica relativamente corta hasta los inicios de la alfarería descubierta entre tanto- hasta la mitad del cuarto milenio a.C., sino es más todavía.

Cuando a comienzos de los años sesenta, durante las excavaciones realizadas en un pequeño pueblo pesquero llamado Valdivia, situado en la costa suroeste del Ecuador, se descubrió una cultura cerámica completamente desarrollada, que, según las dataciones de radiocarbono, constituía la cerámica más antigua hallada hasta entonces en América, esto pareció simplemente inconcebible. Fue tan sorprendente y tan incompatible con un territorio obviamente poco espectacular en el sector arqueológico como el Ecuador, que este hallazgo solo podía ser explicado como proveniente del Viejo Mundo. La audaz hipótesis de que un barco con pescadores japoneses fuera desviado por los vientos de sus aguas nativas, que echados a la Costa ecuatoriana trajeron el conocimiento de la alfarería a Valdivia y desde ahí al Nuevo Mundo, es refutada desde hace tiempo. No cabe la menor duda de que en el territorio de la actual República del Ecuador existió uno de los centros de la producción cerámica más antiguo. La cuestión de si la alfarería tiene su origen aquí o en el país vecino al norte, Colombia, la considero de importancia secundaria, la diferencia sería solo de unos siglos.

Es un hecho indiscutible que la cultura Valdivia del Formativo Temprano, a base del cultivo de maíz, paralelamente con el asentamiento más antiguo, que cumplía también funciones ceremoniales, ha producido las primeras creaciones plásticas de barro en el Nuevo Mundo en una variedad de estatuillas pequeñas.

Estas figuritas de arcilla hechas a mano, casi sin excepción de sexo femenino, con pelo largo y los peinados más variados, y a veces con un semblante enigmático que se resumen bajo la etiqueta de "Venus de Valdivia", son el comienzo de una tradición de figurines que se desarrolló en los tiempos posteriores. La plástica figurativa es típica para todas las

culturas de la Costa hasta el período tardío con las culturas Mantefío y Milagro-Quevedo.

En la Sierra la situación es diferente. Parece que el carácter áspero del paisaje hubiera determinado la austeridad de la creatividad de sus habitantes. Prescindiendo de vasijas en forma antropomorfa más bien abstracta o muy modesta, solamente en la Sierra norte se moldeaba figuras en arcilla durante la llamada época "Negativo del Carchi" para la que ahora se usa también la denominación "Fase Capulí". Eran figuras decoradas en negativo, de donde se deriva su nombre, que comprueban en múltiples ocasiones la costumbre de masticar coca, visible por el abultamiento de una mejilla.

La elaboración de figuritas huecas tiene sus raíces en las pocas representaciones de mujeres encinta de la cultura Valdivia, figuritas con el abdomen abultado hueco y con una bolita de barro adentro; alcanza su apogeo durante el primer milenio a. C., en la cultura Chorrera del Formativo Tardío, muchas veces técnicamente refinado como vasija-silbato.

Durante las épocas posteriores del llamado Desarrollo Regional y de la Integración predomina la producción en serie mediante el uso de moldes. Pero se representa en una diversidad de creaciones por medio de accesorios hechos a mano o también con moldes en combinaciones distintas, como manifiestan especialmente las piezas de las culturas Bahía y Jama Coaque. Aquí se ve la tierna dedicación del alfarero a los detalles, una verdadera inclinación a la fabulación con arcilla. Entre los colores aplicados después de la cocción se distingue especialmente el verde turquesa.

Algunos motivos se repiten en formas variadas. Un tema que se puede constatar en todas las culturas costeñas, es el de la mujer o de la madre con el niño. Como pieza única y sui generis destaca, en cambio, la representación de un parto, debido a su realismo apenas superable.

Hombre y mujer representados como pareja, como por ejemplo en la cultura Bahía, no son sino excepciones. Las escenas eróticas o de la familia se encuentran -al contrario del Perú- limitadas temporal y regionalmente. Proviene de la cultura Esmeraldas de la Costa norte con frecuencia como relieves en forma de placas.

En su diversidad y mediante sus colores si es que se han conservado todavía, las cerámicas revelan la creatividad y habilidad de los hombres de su época. Permiten, hasta cierto grado, formarse una idea acerca de la vida en la época correspondiente, de las diferentes actividades, de la fauna y de la flora, así como de los seres mitológicos, normalmente en presentación individual, solo a veces a manera de escena. Por ellas nos podemos enterar de la vestimenta, los adornos y otras cosas, lo que es de suma importancia en un país como el Ecuador, en donde las condiciones climáticas ponen límites a la arqueología. Productos de material perecedero se han conservado muy raras veces por el clima más húmedo en comparación con el desierto de la costa peruana.

La fabricación de textiles la documenta una cantidad innumerable de torteros de arcilla en su mayoría con diseños artísticos, bolitas de cerámica que sirven como peso para el huso, así como sellos planos o cilíndricos para decorar los tejidos, pero casi nunca se encuentran restos de tela, en cambio de vez en cuando se localizan improntas de textiles en la parte inferior de objetos de arcilla.

Por ende, las culturas arqueológicas del Ecuador se manifiestan principalmente por su carácter cerámico, es decir por la forma, el método de fabricación y el modo de decorar los productos cerámicos.

Queda por mencionar, sobresaliente entre las realizaciones artesanales, la metalurgia. Se dominaban muchas técnicas, que por razones de tiempo no pueden ser enumeradas.

La isla La Tolita en la desembocadura del río Santiago, en el extremo norte del país cerca de la frontera con Colombia, con sus trabajos en metal supera en gran medida a las otras culturas. Esta exposición ofrece una selección de las mejores piezas.

Se trabaja con cobre, plata y oro y -por primera vez en la historia de la humanidad- con platino, un resultado que se alcanzó en el Antiguo Mundo recién en el siglo 19. El platino con 1775°C en el punto de fusión requiere temperaturas muy altas. Al analizar se descubrió que los orfebres de la Tolita utilizaron el método de sinterización para poder aprovechar el platino. Se mezclaban granitos de platino con oro en polvo y se los calentaba con sopletes encima de una base de carbón de leña. El oro derretido tenía el efecto de que el platino y el oro se penetraban levemente, formando de este modo una masa con la cual se podía seguir trabajando.

Para terminar, permitanme señalar algunos objetos de la exposición que eventualmente podrían ser considerados como insignificantes, pero que no lo son en cuanto al significado que encierran; haciendo referencia a las pequeñas estatuillas de la concha *Spondylus* de la Sierra sur. Son pruebas del trabajo con conchas pero también de las relaciones tempranas entre la Costa y la Sierra.

La fascinación que deben haber irradiado estas conchas rojas del mar y no por último la importancia que se atribuía a las conchas en general como "hijas del mar", en relación con el culto al agua y consecuentemente con la fertilidad en la agricultura, originaron contactos extensos entre las culturas de la América Andina y también más hacia el norte.

Las culturas y las etnias de la Costa ecuatoriana cumplían en este aspecto una función importante de intermediación, determinada por el límite que significa la corriente fría de Humbolt para la existencia de las conchas *Spondylus* exclusivas de aguas tropicales, y favorecida por el hecho de que disponían de embarcaciones de alta mar como la balsa de palos de madera liviana del mismo nombre.

En el área entre América Central y el Perú el papel del Ecuador, entre las culturas prehispánicas del Nuevo Mundo, debe ser interpretado como el de un centro de origen y de difusión, así como de una puerta de entrada para influencias desde afuera -tal vez formulado de una forma algo audaz- como de una especie de plaza giratoria de la antigua América.

BOLETIN
EDUCACION BILINGÜE
INTERCULTURAL

CURSO REGIONAL DE EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL:

MEXICO, GUATEMALA, ECUADOR, PERU Y BOLIVIA
UNESCO/UNICEF/MEC-DINEIIB-P. EBI.
UNIVERSIDAD DE CUENCA

Cuenca, Pujilí, Ecuador
23 de septiembre -18 de Octubre de 1991

*Ruth Moya**

1. RASGO GENERAL DEL CURSO

1.1. Los antecedentes del Curso Regional

El Curso Regional de Educación Bilingüe Intercultural realizado en Cuenca y Pujilí, Ecuador, entre el 23 de septiembre y el 18 de octubre de 1991 convocó a participantes de México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia, responsables de la planificación ejecución o desarrollo de programas o acciones de educación bilingüe en sus respectivos países.

El Curso Regional fue concebido a partir de la necesidad de establecer con las personas concernidas en acciones de EBI una revisión y constatación de los principales factores sociales, políticos y técnicas que condicionan la ejecución de esta modalidad educativa en la región.

Se partió del reconocimiento de que, en general para la aplicación de esta modalidad, existe un déficit de recursos humanos, *adecuadamente formados e informados* en la temática, a objeto de ejecutar adecuadamente tareas como la planificación, ejecución y seguimiento de las diversas acciones de EBI.

En este sentido y con el objeto de cubrir ese déficit, los países de la región vienen ejecutando diversos esfuerzos. El Curso Regional se conci-

* Ibidem, p. 9.

bió por tanto como un esfuerzo que facilitaría una visión panorámica de la problemática de la EBI y una reflexión colectiva acerca de la naturaleza de sus problemas específicos así como de las alternativas de solución.

Diversos eventos llevados a cabo en la región y, particularmente el Taller Andino de Educación Bilingüe realizado en Ecuador, Perú y Bolivia entre noviembre y diciembre de 1990, así como de consultas informales con especialistas en EBI arrojaron luces sobre los contenidos posibles de un Curso de esta naturaleza.

Tres aspectos merecieron especial atención en el diseño del Curso: los fundamentos de la educación bilingüe, el uso, distribución y enseñanza de lenguas (L1 y L2) y el manejo operativo de la propuesta cultura en el curriculum de EBI.

1.2. Objetivos Generales del Curso

El Curso Regional de Educación Bilingüe se planteó como objetivos generales los siguientes:

- a. La discusión y análisis de los principales fundamentos de la educación bilingüe e intercultural que han servido de base para la definición e implementación de los principales "modelos" de EBI en la región;
- b. El intercambio de ideas sobre las diferentes experiencias de educación bilingüe llevadas a cabo en los respectivos países, con énfasis en sus principales logros y dificultades técnico-pedagógicas y con los problemas relacionados con el manejo, seguimiento y evaluación de los proyectos de EBI;
- c. La reflexión sobre el uso y distribución de lenguas en los distintos proyectos de EBI y el reflejo de estas estrategias en el desarrollo de los planes y programas, de las didácticas de enseñanza aprendizaje de las lenguas y en los materiales pedagógicos.
- d. La discusión y análisis de las propuestas de cultura e interculturalidad en la educación bilingüe, reflejadas en los currículos y materiales didácticos.
- e. El conocimiento de los principios lingüísticos y pedagógicos de la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

1.3. Contenidos

- a. Los fundamentos de la EBI y su relación con los principales modelos o tendencias desarrollados en proyectos específicos de educación bilingüe;
- b. El uso, distribución y enseñanza de lenguas en la educación bilingüe;
- c. El manejo de la cultura materna y las propuestas de interculturalidad en los contenidos curriculares.

1.4. La modalidad: módulos instruccionales

Cada uno de estos tres grandes contenidos del Curso se trató a través de módulos instruccionales con componentes teóricos y prácticos.

El módulo de *Fundamentos de la EBI* presentó los sustentos ideológico-teóricos de esta modalidad educativa y se basó en contribuciones hechas a la EBI desde la sociolingüística, la pedagogía, la antropología, la psicología, se presentaron a los participantes los resultados de investigaciones sobre EBI llevadas a cabo en América Latina y en otras partes del mundo.

El módulo de *Uso, distribución y enseñanza de lenguas* abordó las estrategias de selección y alternancia idiomática en el desarrollo del proceso educativo bilingüe. Asimismo, se revisaron los principios psicolingüísticos, sociolingüísticos y pedagógicos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Se enfatizó en el desarrollo de actividades de simulación de clase, en particular de la segunda lengua.

El módulo de *Cultura e interculturalidad en la educación bilingüe* tomó como punto de partido las relaciones entre cultura, sociedad, lengua y educación. Se revisaron los diferentes conceptos de cultura e interculturalidad y los reflejos de tales concepciones en las propuestas curriculares de educación bilingüe en implementación en la región.

1.5. Metodología

La metodología general del curso incluyó el desarrollo de clases formales, charlas, debates, conferencias, paneles, trabajos en grupo, lecturas individuales y colectivas, simulaciones, presentación de películas y videos para ser debatidos, visitas a sitios de interés, monumentos históricos (Puma, Pungo, Ingapirca, feria de Saquisilí) etc. A través de la metodología expuesta se buscaba promover la participación activa de todos los asistentes así como la aplicación, en situaciones reales de los conocimientos desarrollados durante el Curso.

El Curso, se inició con los tres módulos simultáneamente, aunque con una carga mayor para el módulo de *Fundamentos*, luego de lo cual se intensificó la carga horaria de las módulos de *Metodología... y Cultura*.

Para estimular la reflexión en aspectos de la planificación lingüística se desarrolló una simulación que tenía como tema un juicio de la educación bilingüe. Se recurrió al uso de videos que contextualizaban la situación del bilingüismo y de los derechos de la población indígena en el mundo (como *Language as a moving force* (producido en el marco de la Conferencia Mundial de Educación para todos, Jontiem, 1990; *La posición de los Indígenas en las Naciones Unidas, etc.*); y otros audiovisuales referidos a programas del EBI en los distintos países, preferentemente en aquellos representados por los participantes en el Curso. Igualmente se emplearon otros materiales como textos y guías escolares, recortes de periódicos, etc., sobre la EBI o sobre la condición indígena en general. Un insumo importante para el Curso constituyeron instrumentos internacionales como la Declaración universal de los derechos del niño (N. York, 1990), el Convenio 169 de la OIT sobre los Derechos de los pueblos y algunas leyes, reglamentos y otros documentos legales específicos que norman sea los derechos culturales, los derechos lingüísticos o la educación bilingüe en los diferentes países. Todos estos recursos, proporcionados por los docentes o por los participantes del Curso, permitieron una rica reflexión individual y grupal en torno a los principales problemas señalados y, en particular, a la relación de dichos problemas con la EBI. También se desarrolló una visita planificada a las escuelas bilingües del Sistema de Escuelas Indígenas de

Cotopaxi, en la provincia de Cotopaxi, SEIC, y en comunidades próximas a Pujilí.

1.6. Sede del Curso

La Sede del Curso fue doble:

- a. La Universidad de Cuenca, en la ciudad de Cuenca (Ecuador), sede de la Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe, LAEB, y,
- b. el Centro de Formación de Maestros Bilingües de Pujilí (provincia de Cotopaxi, Ecuador), adscrito al Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, P. EBI (Convenio MEC-GTZ).

1.7. Duración e intensidad del Curso

El Curso tuvo cuatro semanas de duración, con un horario intensivo que incluyó los sábados y algo más de 120 horas de trabajo. Las primeras dos semanas se desarrollaron en Cuenca y las dos siguientes en Pujilí.

1.8. Los participantes

Los participantes a este Curso reunían una o más de las siguientes características:

- ser responsable directo (planificación, supervisión) de la ejecución de la educación bilingüe a nivel nacional, regional o local o de un proyecto específico de educación primaria bilingüe intercultural o de alfabetización bilingüe de adultos;
- ser maestro/promotor o formador de recursos de un proyecto de EBI infantil o de adultos;
- desarrollar materiales educativos de EBI.

De hecho los participantes tenían o un conocimiento global o un conocimiento regional de la situación de la EBI en su país. Muchos de ellos, sobre todo los involucrados en acciones en terreno, manejaban una información detallada de algún proyecto o acción específica de EBI. Todos los participantes (a excepción de dos hispano-hablantes que no

manejaban una lengua indígena) manejaban alguna(s) lengua(s) indígenas, sea como lengua materna o como segunda lengua. Todos los participantes poseían conocimientos sobre la(s) cultura(s) involucrada(s) en la EBI o en algún proyecto específico de EBI.

En el Curso participaron representantes México (3), Guatemala (3), Ecuador (3), Perú (5), Bolivia (6).

En el caso de México los participantes provenían de la Secretaría de Educación Pública: la Dirección Nacional de Educación Indígena y la Asociación de Profesionales Indígenas Bilingües.

En el caso de Guatemala, del Ministerio de Educación: Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI) y del Servicio de Mejoramiento de Personal y Adecuación Curricular (SIMAC).

En el de Ecuador los participantes delegados de: la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB); delegados de la DINEIIB ante el proyecto PROANDES del UNICEF; de la Secretaría de Educación de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE); del Proyecto Amazónico de Educación Bilingüe Intercultural, (PAEBIC); del Sistema de Educación Radiofónica Bilingüe Intercultural Shuar, (SERBISH); del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC); de los Institutos Normales Bilingües de Limoncocha y Canelos; y, de la Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe (LAEB).

En el caso de Perú, participaron: la Directora General de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación, el Director del Instituto Superior Pedagógico de Loreto (Iquitos), el jefe del Área de Supervisión Educativa de la Dirección Subregional de Educación de Puno, responsable de las acciones de educación bilingüe, el Director del Área de Supervisión Educativa de la Región Inca, un miembro del equipo técnico de educación bilingüe del CADEP "José María Arguedas" y uno del Equipo Técnico del Proyecto de Educación Bilingüe de la Fundación Antoon Spinoy de Andahuaylas.

En el caso de Bolivia, participaron sendos delegados del Equipo Técnico Nacional de Educación Bilingüe (un representante del área quechua, uno de la aymara y otro de la guaraní), un representante de la Asamblea del Pueblo Guaraní, un representante del Proyecto "Texto Rural Bilingüe" de la Comisión Episcopal de Bolivia y el director de la Supervisoría Regional de Camiri.

1.9 Personal docente

La coordinación general del Curso estuvo a cargo de Ruth Moya (Ecuador) y participaron también como docentes del mismo Luis Enrique López y Madeleine Zúñiga (Perú).

Cada especialista tuvo la responsabilidad específica del desarrollo de uno de los tres módulos:

- a. Fundamentos de la EBI: Luis Enrique López
- b. Uso, distribución y enseñanza de lenguas, Madeleine Zúñiga.
- c. Cultura e Interculturalidad en la EBI, Ruth Moya.

1.10. Evaluación y certificación

Los participantes realizaron una serie de pruebas, de controles de lectura, exposiciones individuales y grupales, simulaciones, elaboración de documentos, etc., que sirvieron para evaluar su participación a lo largo de Curso. Tenían, como requisito obligatorio en participar en todas las actividades académicas programadas y asistir al 90% de las clases formales. Todos los asistentes cumplieron con los requisitos antedichos y pudieron hacerse acreedores al Diploma del Curso acordado por la Universidad de Cuenca e igualmente suscrito por las entidades auspiciantes del Curso: la Oficina Regional de Educación de UNESCO, UNICEF, el P. EBI, y, la DINEIIB, en tanto que máximo organismo representante del Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador para la educación bilingüe.

El acto de Clausura del Curso Regional tuvo lugar en Quito, en la sede de la UNESCO. En el acto participaron los representantes de las entidades auspiciantes: UNESCO, UNICEF, P. EBI (Convenio MEC/GTZ), DINEIIB.

1.11. Eventos sociales

A lo largo del Curso regional las entidades auspiciantes ofrecieron a los participantes del Curso regional distintas muestras de adhesión y simpatía.

La Universidad de Cuenca ofreció un almuerzo y LAEB una recepción en la cual los estudiantes regulares de la Licenciatura y los participantes al Curso regional pudieron departir y gozar de las manifestaciones musicales de los respectivos países. El P. EBI, en su sede, organizó un encuentro informal de los participantes en el que departió sobre los aspectos que, a juicio de los participantes, fueron de mayor relevancia a lo largo del Curso. Así mismo se ofreció un coctel de despedida.

1.12 Conclusiones y recomendaciones

Las conclusiones y recomendaciones transcritas a continuación fueron elaboradas por todos los participantes y aprobadas en la sesión de Clausura.

2. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES GENERALES

Introducción

Partimos de la consideración de que los pueblos indígenas del Continente Americano están en proceso de reivindicación de sus derechos para potenciar sus culturas a través de sus conocimientos y de la apropiación crítica del saber universal.

Así mismo, hacemos nuestra la premisa de que los pueblos latinoamericanos deben buscar su unidad, reconociendo su propia diversidad, para el fortalecimiento de su identidad cultural. Es importante que los gobiernos de los países con población indígena, asuman la responsabilidad de reconocer los derechos de estos pueblos, en concordancia con el cuerpo jurídico-normativo internacional.

Fundamentación

En base al conocimiento de las experiencias de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) presentadas en este curso, hemos podido observar que la situación de la EBI en los países participantes presenta la siguiente problemática:

-Deficiencia del cuerpo normativo legal para el funcionamiento de EBI.

-Los avances y logros presentan profundas diferencias cualitativas y cuantitativas entre uno y otro país, así como un desfase entre la teoría y la práctica.

-Se carece de una política educativa unificada sobre EBI a nivel de América Latina.

-No existen recursos humanos suficientemente calificados para garantizar un eficiente desarrollo de los programas de EBI.

-Se carece de estudios e investigaciones teórico-científicas y técnicas tanto a nivel regional como nacional, que permitan fortalecer el desarrollo del EBI.

Por lo anteriormente expuesto, recomendamos:

1. Cursos regionales

1.1. Elaborar un Plan Orgánico de Capacitación que se ejecute en el ámbito Regional, Sub-regional y Nacional para actualizar y afianzar la base teórico-práctica de la EBI, asignando un 40% al aspecto teórico y un 60% al aspecto práctico, y que considere mecanismos de seguimiento y evaluación a distancia.

1.2. A nivel Regional se propone la realización de cursos anuales, con duración de cuatro semanas, con sede en diferentes países de América Latina, en zona de población indígena y durante el período escolar.

1.3. Como contenidos prioritarios para estos cursos recomendamos:

-Fundamentos de la EBI: psico-sociales, psicolingüísticos, filosóficos, antropológicos, sociolingüísticos y pedagógicos.

-Marco histórico, social y jurídico de la EBI en América Latina.

-Currículo y perfiles básicos de los educandos y educadores de la EBI.

-Técnicas de diseño, elaboración y validación de materiales didácticos para la EBI.

1.4. Usuarios: Personal técnico profesional responsable de EBI en los respectivos países, con experiencia en EBI. De preferencia personal proveniente de las instituciones asistentes al Primer Curso, con el fin de dar continuidad al desarrollo de los actuales programas.

2. *Cursos Sub-regionales*

2.1. Para los responsables de la ejecución de programas y proyectos de EBI para población infantil y adulta:

- Análisis de los currículos en vigencia en los programas de EBI en los diferentes países.
- Técnicas de seguimiento, asesoramiento y evaluación de los proyectos de EBI.
- Metodología de enseñanza de lenguas.
- Diseño y planificación de proyectos EBI.

2.2. Para especialistas:

- Políticas de normalización lingüística.
- Metodología de investigación en EBI.
- Metodologías de enseñanzas de Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales aplicadas a EBI.

2.3. Duración: dos semanas y con periodicidad semestral.

3. SEMINARIO Y TALLERES DE TEMAS ESPECIFICOS

3.1. Para Dirigentes Indígenas:

- Lineamientos de política y bases legales de la EBI en América Latina.
- Normalización de lenguas indígenas.

3.2. Para Profesores de aula:

- Planificación del trabajo de aula en programas de EBI.
- Metodología para la enseñanza en L1 y L2.
- Metodología para la enseñanza de Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.
- Elaboración de materiales de apoyo para EBI.
- Fundamentos psico-pedagógicos en EBI.

Los usuarios deben ser: de preferencia profesores titulados en proyectos de EBI y hablantes de lengua indígena.

3.3. Para Educación de Adultos y Alfabetización:

- El mismo temario de los seminarios para docentes de aula enfocado a la Educación de Adultos.
- Diseño de un currículo para Educación de Adultos Bilingüe e Intercultural.

Los usuarios deben ser técnicos o promotores (agentes, animadores, orientadores, alfabetizadores) de programas de Alfabetización de Adultos y Alfabetización Bilingüe Intercultural.

Duración: Dos semanas

4. PROANDES

Justificación

La Educación Bilingüe Intercultural en Latinoamérica enfrenta una serie de factores restrictivos provenientes de la situación económica actual. Con el objeto de promover la autosuficiencia técnico- pedagógica, la investigación y la producción de materiales educativos tendientes a proporcionar una educación de calidad a los grupos marginados, específicamente a los pueblos indígenas de Bolivia, Ecuador, Perú, México y Centro América, se hace la siguiente propuesta de actividades que pueden enmarcarse dentro de la política de acciones del PROANDES y, por tanto, recibir su apoyo financiero.

4.1. Difusión:

Apoyo de campañas de información y difusión -a través de medios de comunicación masiva- sobre:

- Objetivos y metas de EBI.
- Declaración Universal de los Derechos del Niño y de los Pueblos.

4.2. Infraestructura:

- Solicitar la dotación de mobiliario básico y mínimo para las escuelas bilingües.
- Construcción, remodelación y refacción de las escuelas seleccionadas en los niveles Pre-primario y Primario de acuerdo a las necesidades y requerimientos técnico-pedagógicos, adecuando los locales para incentivar acciones en áreas productivas.

4.3. Salud:

- Apoyo a programas de alimentación escolar autogenerados por las comunidades.
- Cursos de capacitación sobre primeros auxilios y seguridad alimenticia, dirigidos a madres de familia, utilizando de la mejor forma los productos de los pueblos.

4.4. Promoción Cultural:

- Encuentros de organizaciones indígenas y campesinas para tratar aspectos fundamentales de EBI y desarrollo comunal.
- Auspiciar el desarrollo de manifestaciones artísticas de las propias regiones.

4.5. Mejoramiento de la calidad de la Educación Básica Bilingüe Intercultural:

- Apoyar la reimpresión de materiales educativos validados, de acuerdo a las necesidades de cada país.
- Apoyar la ejecución de los Cursos Regionales y Sub-regionales, así como los seminarios antes recomendados.

4.6. Así mismo, recomendamos extender la red de acciones de PRO-ANDES a otros países con población indígena, tales como México y Guatemala.

5. RECOMENDACION FINAL

Para garantizar la realización de las propuestas hasta aquí hechas, consideramos fundamental seguir contando con el apoyo técnico financiero, de las tres organizaciones que han hecho posible este Primer Curso -OREALC-UNESCO, UNICEF y la GTZ- así como el que éstas convoquen el concurso de otras entidades financieras gubernamentales y no gubernamentales.

Pujilí, 17 de octubre de 1991.

EL PROYECTO DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGUE EN EL PUEBLO GUARANI

*Equipo Técnico de Proyecto
de Educación Intercultural Bilingüe
del Pueblo Guaraní(*)*

Antecedentes

El Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en la provincia Cordillera del departamento de Santa Cruz se origina a partir de distintas iniciativas.

Hace más de 10 años las comunidades guaraníes iniciaron la lucha por el derecho de que nuestros niños se eduquen en las escuelas usando nuestra lengua y revalorando nuestra cultura y costumbres (*Ñande ñeé jare ñande reko*).

Un gran papel como dirigente de esta lucha cumplió nuestro finado mburuvicha guasu Bonifacio Barrientos Iyambae, quien un día reunió a los ayoreos, los chiquitanos y los guarayos, y dijo: tenemos que unimos para luchar por nuestros derechos, derecho al territorio, economía, salud y educación, y para defender nuestros derechos tenemos que utilizar nuestra propia lengua. Y así, estas palabras abrieron la senda de lucha.

En 1987 logramos que el Ministerio de Educación reconociera nuestra lengua como idioma nacional junto con las lenguas de nuestros hermanos quechuas y aimaras mediante resolución ministerial N° 2419. Este fue un gran paso pues nos ha permitido iniciar la producción escrita en guaraní y elaborar los textos para nuestros niños.

* El Equipo forma parte del Taller de Educación y Comunicación Guaraní, Teko-Guaraní. Participan en él delegados del MEC y de la Asamblea del Pueblo Guaraní, 1P6.

En la zona de Isoso, Apoyo para el Campesino del Oriente Boliviano (APCOB) junto con el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP) proyectaron un programa de alfabetización bilingüe.

Desde su organización en 1987, la *Asamblea del Pueblo Guaraní* (APG) reivindica la necesidad de contar con un programa de educación bilingüe como herramienta esencial para impulsar el desarrollo de las comunidades campesinas de la región.

La Federación Regional de Maestros de Educación Rural (FERMER) había requerido la necesidad de un proyecto de este tipo en Cordillera desde la presentación por parte de la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB) del Plan Global de Reestructuración de la Educación Rural.

El diagnóstico realizado en 1985 por la Corporación Regional de Desarrollo de Santa Cruz (CORDECRUZ) y el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA), estableció como prioridad la educación intercultural bilingüe.

En 1988 el Ministerio de Educación y Cultura con la cooperación técnica y financiera del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, inicia un Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe de alcance nacional en regiones de lengua aymara, quechua y guaraní.

TEKO GUARANI, institución fundada con el fin de implementar el componente educativo del Programa de Desarrollo Campesino de Cordillera, PDCC, establece acuerdos con UNICEF y el MEC para aunar esfuerzos en la ejecución del componente guaraní de este proyecto.

La ejecución del proyecto está respaldada por acuerdos inter-institucionales de nivel regional y nacional. En base a esos acuerdos, la Supervisión Regional de Educación Rural, además de asumir la dirección y coordinación general, asigna tres maestros con dedicación exclusiva. TEKOGUARANI apoya en la gestión administrativa y proporciona personal adicional, locales y apoyo logístico. UNICEF suministra ayuda técnica y financiera. Tres miembros de la APG se incorporan al equipo técnico del proyecto.

El Equipo Técnico del PEIB

El equipo técnico está integrado por:

Tres (3) maestros guaraníes declarados en comisión por el Ministerio de Educación y Cultura y tres (3) Delegados de la Asamblea del Pueblo Guaraní. Cada uno de los delegados representa a una de las tres principales variedades lingüísticas: *ava, simba e isoso*.

Nuestros delegados tienen la función de contribuir a que los contenidos de los textos obedezcan a la realidad de nuestras comunidades y costumbres. También, deben aportar con su manejo de nuestra lengua.

Deben informar constantemente a sus bases sobre la marcha del proyecto y promover la mayor participación de los padres de familia en la educación de sus hijos.

Deben contribuir al fortalecimiento de la organización de las comunidades en el aspecto educativo.

Las actividades del Equipo Técnico son:

Elaboración de materiales educativos: A la fecha se han elaborado materiales para el 1er. y 2do. grados del ciclo básico. Actualmente se preparan los materiales para el 3er. grado.

Capacitación a maestros: Al inicio de cada año, desde 1990, se realiza un Curso de Capacitación de un mes de duración destinado a los maestros que trabajan con la modalidad de educación bilingüe. Durante el año, se realizan cursos cortos para fines específicos.

Hasta la fecha se han capacitado más de 50 maestros que trabajan en 1er. y 2do. grados.

Seguimiento y supervisión a las escuelas del proyecto: El asesoramiento a los maestros es constante. El equipo realiza hasta 7 salidas a todas las escuelas del proyecto durante el año escolar.

Investigación y sistematización: Para iniciar la ejecución del PEIB se realizó durante 8 meses un Diagnóstico Sociolingüístico en las 3 áreas lingüísticas más importantes de Bolivia, la quechua, aimara y guaraní.

En la elaboración de los textos se requiere de la elaboración de un currículo que responda a la realidad de nuestras comunidades. Para ello, la investigación sobre nuestra lengua, costumbres e historia es fundamental.

Evaluación: El proyecto tiene un Diseño de Evaluación Integral que mide el progreso de la educación bilingüe y la compara con el de las escuelas no bilingües.

Cada año se aplica un conjunto de pruebas a los niños, a los maestros y a los padres de familia. Estos resultados, y en especial la opinión de los padres de familia, sirven para realizar correcciones y reajustes en los textos, metodologías y capacitación de maestros.

El Consejo de Arakua Iya

La APG ha instalado un Consejo de Arakua iya como cuerpo consultivo del PEIB. En junio de 1991 se realizó el Seminario sobre Terminología Guaraní de Matemática donde discutieron las nuevas palabras que se enseñarán a los niños en las escuelas.

Este Consejo es permanente y su función es asesorar y discutir sobre los aspectos culturales y lingüísticos de los nuevos materiales educativos.

Objetivos de la educación intercultural bilingüe

El Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe de Bolivia (PEIB), tiene los siguientes objetivos:

- a. Promover entre las nacionalidades indígenas y no indígenas del país una relación de mutuo respeto y un diálogo en igualdad de condiciones.
- b. Mejorar la calidad de la educación rural, educando al niño en y por el trabajo y afianzando su identidad social y cultural.
- c. Contribuir a un proceso permanente de recuperación y consolidación de la autoestima de los educandos mediante la revaloración del saber y la ética propias.
- d. Mantener y desarrollar la lengua guaraní mediante su utilización en el proceso educativo.
- e. Garantizar el acceso de los niños al castellano mediante su aprendizaje y apropiación en las mejores condiciones posibles.
- f. Enriquecer el potencial comunicativo de los niños haciendo de ellos sujetos bilingües equilibrados que se muevan con facilidad de una a otra lengua.

- g. Coadyuvar a la formación de un bilingüismo equilibrado guaraní castellano a fin de superar la condición diglósica actual.
- h. Contribuir a la normalización de la lengua guaraní mediante la adopción del alfabeto unificado y de su utilización coherente en la producción de materiales educativos.

El niño guaraní que el proyecto bilingüe quiere formar

A través del programa de estudios de educación bilingüe se pretende formar un niño que:

a. Maneja un conjunto de conocimientos básicos referidos a su cultura local y a otras culturas que le permiten interactuar con solvencia y seguridad, acordes a su edad, en su comunidad y fuera de ella.

b. Se expresa con espontaneidad y eficiencia acorde a su edad, tanto en su lengua materna como en castellano, en forma oral, escrita, corporal, plástica y musical.

c. Procesa información que recibe tanto de su entorno inmediato como del ámbito nacional, manejando técnicas e instrumentos acordes a su edad, que le permitan estimular su creatividad, capacidad reflexiva, autoaprendizaje y el desarrollo de su pensamiento lógico.

d. Demuestra iniciativa, seguridad y capacidad específica en alguna actividad socialmente útil.

e. Valora su lengua y su cultura como parte del conjunto pluricultural y multiétnico que constituye la realidad nacional.

f. Se comporta con honestidad, responsabilidad y solidaridad acordes a su edad y respecto de sí mismo, su familia, los demás, su comunidad y el país.

La educación en lengua materna como derecho

La educación en lengua materna es un derecho de todo niño: derecho a aprender él y en su propio idioma; derecho, y no ya imposición, de aprender también el castellano como vehículo de comunicación intercultural. La Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada por el Gobierno Boliviano en abril de 1990, toma muy en cuenta la identidad

cultural y lingüística de los niños. El art. 8 de dicha Convención hace referencia al respeto del derecho a la identidad de todo niño. El art. 13 dice textualmente:

"El niño tendrá derecho a la libertad de expresión, ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir información e ideas de todo tipo (...)"

Es evidente que no hay libertad de expresión allí donde se le prohíbe o se imposibilita al niño el uso de su propia lengua, tal como sucede en la mayoría de las escuelas de este país.

El art. 29, relativo a educación, hace referencia a una sociedad más justa, y nos vuelve la mirada hacia las raíces familiares y culturales del niño, como base de su conocimiento y patrimonio cultural.

"La educación deberá (...):

c) Inculcar el respeto de los padres del niño, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores (...)

d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, religiosos y personas de origen indígena".

El art. 30 dice:

"En los estados en que existan minorías étnicas, religiosas, o personas de origen indígena no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena, el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión o a emplear su propio idioma".

Al ratificar, además, el Convenio N° 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes, el Gobierno reafirma este derecho. El art. 28 de este Convenio hace referencia a la necesidad de enseñar a los niños en su lengua materna y, si esto no es viable a corto plazo: "(...) las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo" (OIT, 1991: 17).

Escuelas en las que se aplica la Educación Intercultural Bilingüe

Tomando como base los resultados del diagnóstico sociolingüístico de la zona guaraní y la opinión y propuesta de la Asamblea del Pueblo Guaraní, se seleccionaron las siguientes escuelas para iniciar la ejecución del PEIB:

1. Itanambikua
2. Rodeo
3. Karatindi
4. El Arenal
5. Palmarito
6. Eiti
7. Kapirenda
8. Ipatimiri
9. El Cruce
10. Ipitacito del Monte
11. Kuruguakua
12. Masavi
13. Guariri
14. El Espino Comunidad
15. Pueblo Viejo
16. Pueblo Nuevo
17. La Brecha
18. Kuarirenda
19. Rancho Nuevo
20. Kopere
21. Kapeatindi

Población escolar

En las 22 escuelas del PEIB se inscribieron 579 alumnos que representan el 17.26% del total de alumnos matriculados en 1990 en el 1er. grado en el ámbito de la Supervisión de Cordillera. Estas escuelas del PEIB cuentan con una población femenina (304 niñas, 52.5%) mayor que

la de varones (275 niños, 47.49%), que las diferencian de los promedios globales de la provincia (51.34% de alumnos varones y 48.65% de mujeres).

En 1991, con la ampliación al segundo grado, se realizaron algunos cambios. Por falta de alumnos se cerró la escuela de Kamatindi y se trasladó a la Comunidad de Karatindi. Se abrieron los 2 primeros grados en la Comunidad de Palmarito.

Se tienen 21 secciones de 2do. grado con una población total de 443 niños, de los cuales 223 (50.34%) son varones y 220 (49.66%) mujeres.

LA EDUCACION INDIGENA EN AMERICA LATINA*

*Wolfgang Küper***

Señoras y señores, compañeros y amigos:

Permítanme citar la introducción del libro "La Educación Indígena en América Latina" que en esta noche presentamos: "El propósito que anima la investigación que aquí se presenta al público es puntualizar sobre la educación bilingüe intercultural en América Latina. Los datos que ofrecemos al lector proporcionan abundante material para reflexionar y alcanzar un conocimiento más puntual de los logros y dificultades de la educación bilingüe en cinco países latinoamericanos caracterizados por una heterogénea configuración lingüística y cultural, esto es: México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia".

Y continúa la introducción un poco más adelante:

"Hoy en día la educación bilingüe intercultural (o simplemente bilingüe como suele ser denominada) es señalada como una alternativa que apunta a democratizar la educación en países étnicamente diferenciados", y entre otros "representan una estrategia dirigida a apoyar al proceso de liberación y descolonización de los pueblos indios de América".

En mi presentación quiero reforzar este pensamiento: la contribución de la EBI a la democratización -sino a la liberación- de los países latinoamericanos.

¿Qué significa la democracia?

En el Ecuador actualmente se habla mucho de la democracia, su base social y nacional: la nación unitaria. El Artículo 1 de la Constitución

* Conferencia de Presentación del libro "La Educación Indígena en América Latina", Tomo I y II, Chiodi, Francesco, Citarella, Luca, P. EBI-UNESCO-OREALC-ABYA-YALA, Quito 1990. El 13 de junio en Quito y el 21 de junio en la Universidad de Cuenca.

** Asesor del Proyecto EBI, Quito.

dice: "El Ecuador es un estado soberano e independiente, democrático y unitario".

El Señor Presidente recientemente en una larga entrevista con algunos periodistas en la TV afirmó que la democracia en el Ecuador está establecida, es muy fuerte y no tiene ningún peligro de perderse.

En el Comercio del 5 de junio, en la sección A4, el periodista Luis Andrade Romero, autor del artículo "Qué pasa con nuestros indígenas" escribió duramente contra el deseo de los dirigentes de los indígenas de modificar el mencionado Artículo de la Constitución hacia la afirmación del carácter pluricultural y plurinacional del país. Esto significaría, responde el periodista: "querer trastornar el orden por su base. Es indudable que, si los cabecillas persisten (en eso), deberían ser enjuiciados por el crimen de traición a la patria".

¿Es el Ecuador un país unitario y democrático en el cual no se necesitan cambios? En la realidad que yo veo, y éste es el punto de vista de un alemán que no solo ha estudiado la pedagogía sino las ciencias políticas, las cosas, la situación del país -y no solo del Ecuador sino de otros países latinoamericanos- no son así.

En la casa del maestro bilingüe (Yachachiccupapac Jatun Yachana Huasi) que ha construido el P. EBI en Pujilí, hace algunos días he hablado sobre el tema: ¿Por qué las naciones industrializadas se han desarrollado tanto en los últimos dos siglos? Parece claro que este tema tiene que ver con el tema de la democratización y de la liberación de gran parte de la población de los países europeos en los dos últimos siglos.

A finales del siglo 18 y comienzos del siglo 19 hubo un gran aumento del rendimiento de la economía de Inglaterra. En base de una gran reforma agraria y el desarrollo de la infraestructura concluyó la revolución industrial junto con una diversificación de las instituciones políticas y jurídicas, que aumentaron la seguridad legal y la participación de gran parte de la población que hasta ese momento había sido marginada de la vida social, económica y política.

Fue un proceso que también se difundió en otros países europeos, primero en Bélgica, Francia, después en Alemania y consecuentemente en otros. Un proceso con muchas dificultades y con muchas diferenciaciones. En el año 1860 las diferencias entre Inglaterra y los demás

países europeos eran de uno a cien, el índice cien en Inglaterra y uno en Dinamarca y Noruega. Hoy en día cuando nos basamos en las cifras del producto interno bruto per-cápita del Banco Mundial de 1990 tenemos una relación entre los países menos desarrollados del mundo como Mozambique con 100 USA dólares, un país como Ecuador con 1.120, los dragones asiáticos como Singapur y Hong Kong con 9,000 y los países industrializados desde 10,000 en Nueva Zelanda y Suiza, el país más rico del mundo en 1990, con 27,500, es decir con índices de 1 a 10 a 100 hasta 275 entre el país más pobre y el más rico.

¿Cuáles fueron las razones para esta diferenciación tan amplia? Según Dieter Senghaas, un profesor de economía política de la Universidad Bremen de Alemania, quien junto con un grupo de investigadores y discípulos ha estudiado este fenómeno del desarrollo de los países europeos industrializados, encuentra que hay muchos factores y muchas diferencias si no tipos diferentes. Pero todos tienen los aspectos comunes siguientes:

- Todos estos países de Europa con excepción de dos (Países Bajos y Suiza) se han emancipado con una protección por lo menos intermedia de su comercio y su producción interna.

- En todos estos países ha comenzado el proceso de la industrialización con una modernización decisiva de la agricultura, es decir una producción incrementada y suficiente para la población total, una producción adicional de recursos agrícolas para la transformación industrial de estos productos y una mecanización para la liberación de los recursos humanos para el proceso de la industrialización; además, junto con el aumento de la producción en todos los sectores agrícolas e industriales se ha desarrollado el poder adquisitivo de la población total para comprar los productos producidos.

- Hubo procesos del desarrollo y de la adaptación de altas tecnologías y de la ciencia a las condiciones locales.

- Existió como le llama Senghaas -y para mi es el más importante- *el imperativo de la estructuración interna*: la modernización de la agricultura nunca hubiese sido posible sin una redistribución de la tierra y sin la desfeudalización. La industrialización nunca hubiera sido posible sin un desarrollo fundamental de todos los recursos humanos y su participación en este proceso. Se incluye en esto el respeto claro de los derechos

iguales de todos los ciudadanos y el respeto del honor personal de todo individuo humano. Eso significa una sociedad pluralista sino pluricultural, pluriétnica o plurinacional con todas las posibilidades de organizarse en sindicatos, partidos y otros grupos económicos y sociales.

Se puede ver muy claramente que los países europeos que no se han ajustado a este imperativo de una reestructuración interna, como Portugal y España hasta la segunda parte del siglo 20 lo cual quiere decir hasta el final de las dictaduras de Salazar y Franco, no han logrado un nivel similar al de los países industrializados. Portugal en 1990 tiene un producto interno bruto de \$3.650 que es igual al de Corea del Sur, otro dragón de Asia, y el de España de \$7.740, menos que la mitad de Alemania, y menos que otros "dragones" asiáticos como Singapur y Hong Kong y la tercera parte de Japón o Suiza.

En este tiempo de cambios radicales en Europa Oriental como ha sido mencionado por el Dr. Wettmann, de ILDIS: "Las economías grandes de los oligopolios privados en América Latina son tan poco interesantes para el capital internacional de inversión como las economías monopolistas estatales de Europa Oriental".

Europa Oriental tiene tres ventajas comparativas:

1. El 100% de la población de todos los países anteriormente comunistas tiene un alto nivel general de educación y de formación profesional. América Latina solo da una educación comparable al aproximadamente 30% de su población. Este factor convierte a Europa Oriental en ser mucho más interesante para los inversionistas modernos.

2. Siendo mayor el nivel de formación, el ingreso per-cápita de Europa Oriental y por lo tanto el poder adquisitivo de los mercados de Europa Oriental son mucho mayores.

3. Los pueblos de Europa del Este parecen estar dispuestos a modernizar profundamente sus sistemas económicos y sociales. Entre las élites de América Latina esta disposición es más bien dudosa.

De otro lado, no quiero negar que sin duda alguna desde el siglo XV -al inicio de estos 500 años... se ha formado en el mundo una economía mundial predominante que hasta el momento está explotando a otras partes del mundo; tampoco se puede negar que por lo menos una parte considerable de los países industrializados está sobreviviendo de su poder de forzar sus condiciones de comercio a otros países más débiles.

Pero en la historia eso nunca ha impedido el desarrollo de países que han tenido la firme voluntad del desarrollo de sus condiciones específicas.

¿Qué quiere decir todo eso para nuestro tema de hoy -la educación bilingüe intercultural -la educación de los indígenas en América Latina?

Sólo, y otra vez estoy citando al Sr. Wettmann, "-cuando reducen de manera radical sus actuales estructuras oligopólicas y oligárquicas, concentran sus esfuerzos sobre la innovación, el progreso técnico, una distribución justa de los ingresos, eficiencia en el sector público y privado, así como en la compatibilidad con el medio ambiente" y "dan una excelente educación y atención médica al 100% de su población" los países latinoamericanos tienen una posibilidad de establecerse en el mundo futuro con una fuerza desarrollista.

Dice muy claramente Luca Citarella en el libro que presentamos en esta noche: "Dentro de este marco concebimos el papel de la educación, tal como bien lo señala Stefano Varese: Un sistema de movilización general de todas las culturas de la nación, las oprimidas y las hoy homogénicas, en un encuentro y debate permanente e igualitario, orientado por la imagen objetiva del futuro deseado. La educación de los indígenas, de cada etnia indígena del país, es la impulsora y el ámbito de liberación de estas fuerzas de civilización que, bloqueadas hasta ahora, se constituyen en elementos fundadores de la formulación y el proceso del Proyecto Nacional Plural".

En este sentido nosotros de la Cooperación Técnica de la República Federal de Alemania -GTZ- hemos apoyado la publicación de este libro y ojalá logre o por lo menos contribuya a este proceso.

BIBLIOGRAFIA

SENGHAAS, Dieter

1988

Aprender de Europa. Editorial Alfa Barcelona.

WETTMANN, Dr. Reinhart

1990

Ponencia para el foro sobre la Reunificación Alemana. Quito 25 de abril, 1990

World Bank

1990

World Development Report 1990 Washington.