

PUEBLOS INDIGENAS Y EDUCACION

AÑO III

enero - marzo 1989

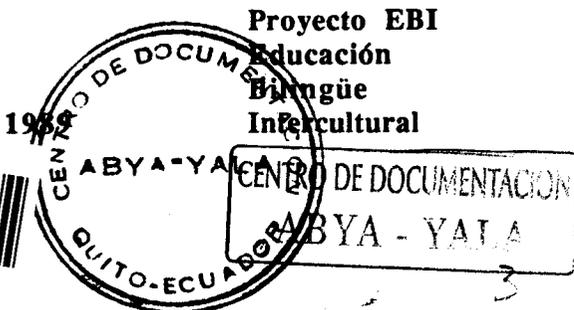
Nº 9

CONTENIDO

1. **La Argentina democrática y la política educativa en las leyes sobre indígenas.**
Gustavo Fischman e Isabel Hernández 7
2. **Los conocimientos matemáticos en las culturas indígenas.** *Luis Montaluisa Ch.* 39
3. **Las escuelas indígenas bilingües y las comunas en la provincia de Cotopaxi.**
Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi 67
4. **Boletín de Educación Bilingüe Intercultural**
 - * Dialogar el desarrollo
Las lenguas y el desarrollo en el sur andino peruano. *Juan C. Godenzzi* 103
 - * Apuntes acerca de la educación bilingüe intercultural. *Luis de la Torre A.* 123
5. **Programa Nacional "500 años de Resistencia India" CONAIE** 135

COEDICION

Ediciones
ABYA-YALA



ABYA
1055

**PUEBLOS INDIGENAS
Y EDUCACION N° 9**

Publicación Trimestral
Enero-Marzo 1989

Coedición: • Ed. ABYA-YALA
Casilla 8513
Quito-ECUADOR

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

Co-Directores: *Javier Herrán G. (S.D.B.)
Matthias Abram*

Coordinación: *José E. Juncosa*

Impresión: Talleres BYA-YALA (Cayambe)

Distribución: Librería "Abya-Yala": 12 de Octubre 14-36
Telf.: 562-633 - Quito
Librería "LIBRI MUNDI": Juan León Mera 8-51
Telef.: 234-791 - Quito
Librería "CIMA": Av. 10 de Agosto 2-85
Telf.: 571-378

Suscripción anual: Ecuador: S/. 2.500,00
América: US\$ 15,00
Europa: US\$ 20,00

PRESENTACION

Este número ofrece a sus lectores algo más que investigación:

- *Entre las reivindicaciones indígenas y cierta revalorización cultural, la Argentina democrática ha afrontado la legislación en materia educativa para áreas indígenas: el trabajo es de Gustavo Fischman e Isabel Hernández.*
- *Luis Montaluisa y Luis de la Torre presentan aportes analíticos desde la perspectiva indígena de hombres comprometidos con sus pueblos y culturas. Luis Montaluisa estudia "Los conocimientos matemáticos en las culturas indígenas"; Luis de la Torre plantea cuestiones como oralidad y escritura en torno a la educación bilingüe intercultural.*
- *LAS ESCUELAS BILINGÜES Y LAS COMUNAS EN LA PROVINCIA DE COTOPAXI, es presencia viva de los actores en una experiencia comunitaria de educación bilingüe. Muchos otros rostros y lugares pueden sentirse reflejados en estas páginas; llegar a identificarlos, escucharlos es nuestro propósito. Gracias a los educadores comunitarios de Cotopaxi.*
- *Juan C. Godenzi incursiona en el desarrollo desde la lengua como relación dialógica, un artículo que resalta el aporte de las lenguas en favor del desarrollo integral.*

- *Por último, se expone la postura oficial de la CONAIE acerca del Programa Nacional "500 años de Resistencia India".*

Vemos cómo el derecho a una educación específica de los pueblos amerindios va ganando espacios, políticos, académicos, organizativos y de opinión pública.

*La homogeneidad y fusión planteadas en otros momentos están dando paso a lo pluricultural y multilingüe. No sin múltiples dificultades estamos viviendo la **presentación** del rostro indio de América. "Pueblos Indígenas y Educación" ofrece sus páginas para atestiguar el proceso.*

*Javier Herrán S.D.B.
Ediciones Abya-Yala*

*Matthias Abram
Proyecto EBI*

LA ARGENTINA DEMOCRATICA Y LA POLITICA EDUCATIVA EN LAS LEYES SOBRE INDIGENAS

*Gustavo Fischman**
*Isabel Hernández***

INTRODUCCION

Pensar en la identidad de un pueblo requiere necesariamente reflexionar sobre su historia, su cultura y su organización social. Preguntarnos hoy sobre la identidad de los argentinos implica de alguna manera, negar "sus identidades", desconocer el pluralismo cultural, la diversidad, las diferencias, la existencia del "otro".

A partir de fines de siglo pasado y con mayor intensidad

-
- * Becario de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Investigador Asistente del Centro de Estudios Avanzados (UBA) en el Proyecto de Investigación y Desarrollo del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (PID-CONICET), titulado: "Identidad y procesos Participativos y Autogestionarios (producción, cultura y educación) en la Comunidad Mapuche de los Toldos".
- ** Investigadora de Carrera del CONICET en el CEA (UBA), Directora del mencionado Proyecto.

en el presente, el Estado nacional tendió a la homogeneidad cultural. La racionalidad del modelo positivista liberal lo impulsaba a proyectar una sociedad de fusión entre los resabios de la colonización española, los elementos criollos, y el heterogéneo aporte de la inmigración europea.

Por oposición a tal ideario homogenizador, solo ocasionalmente se mencionó la presencia indígena, con las connotaciones de un problema de salvajismo superado. Así, esta habitual negación de la sobrevivencia de los grupos aborígenes en nuestra sociedad, fue un problema latente y postergado, que finalmente se actualiza y emerge en el presente, fruto de la imperiosa necesidad de fortalecer nuestra democracia.

No somos pocos los que hoy nos preguntamos cabalmente, si después de medio siglo de vida institucional interrumpida por intervenciones militares, podemos pensar en la consolidación de una nación democrática, y en la estabilidad de una propuesta social de participación y pluralismo, sin reconocer la diversidad cultural, y sin admitir la existencia de diferentes etnias y grupos autóctonos como integrantes indiscutibles del nuevo modelo de nación.

Este cuestionamiento actualiza una premisa que los argentinos necesitamos reconocer y es que "sin la aceptación del otro como una presencia legítima e imprescindible, puede haber cultura y seguramente ideología pero no democracia"¹.

El objetivo de este trabajo por tanto, es un intento focalizado y específico, de abordaje analítico de uno de los tantos problemas que abarca esta compleja temática. Se trata de rescatar los instrumentos de política educativa que promueve la

1. AGUINIS, Marcos: "La ideología de la cultura democrática" en **Debates N° 3**, Buenos Aires, 1985.

actual legislación en relación con algunos de esos otros, los postergados pueblos indígenas argentinos. Específicamente intentamos aquí, corroborar si la política con el indio, proclamada en esta etapa democrática (1984-88), responde al objetivo de **revalorización de las culturas aborígenes** tal como en 1985 se la ha denominado desde el Parlamento Nacional².

Recalamos que nos restringiremos a la propuesta jurídica en materia educativa y dejaremos para futuros trabajos de investigación las vicisitudes de su aplicación en cada uno de los contextos regionales.

Previo al análisis de las leyes nacional y provinciales (en lo referente a sus Apartados concernientes a los aspectos educativos), hemos considerado necesario efectuar una breve descripción de los siguientes tópicos:

- I. Etapas históricas en el tratamiento legal de la cuestión indígena.
 - II. Breve caracterización de las actuales condiciones de vida de los aborígenes en el país.
 - III. Reivindicaciones de las organizaciones indígenas nacionales respecto de la cultura y la educación.
- I. Etapas históricas en el tratamiento legal de la cuestión indígena en el país.

Según una publicación relativamente reciente del Congreso de la Nación, ha existido en el país una suerte de

2. CONGRESO DE LA NACION. Dirección de Información Parlamentaria: **Tratamiento de la Cuestión Indígena**, Buenos Aires, 1985.

proceso evolutivo en el tratamiento de la cuestión indígena, por parte de los poderes Ejecutivo y Legislativo, que para fines exclusivos del análisis pueden sintetizarse en cuatro grandes etapas³:

- 1a. Ofensiva - Defensiva.
- 2a. Sometimiento y colonización.
- 3a. Búsqueda de una política de integración.
- 4a. Revalorización de las culturas indígenas.

A las mismas se antepone un período de conflictos profundos, que marca el inicio de una relación controvertida entre la sociedad de derecho y la de hecho. Contradicción esta que sin lugar a dudas continúa vigente en nuestros días.

Antecedentes

En septiembre de 1811 el gobierno de la Primera Junta declaró los indígenas: "Hijos primogénitos de América, a quienes corresponde asignarles iguales condiciones y derechos que a los demás ciudadanos y promover por todos los medios su ilustración, cultura y libertad", suprimiendo en este mismo acto, el tributo que ellos pagaban a la corona española⁴.

Posteriormente la Asamblea de 1813 ratificó esta resolución. De tal forma se igualó jurídicamente a los representantes de los pueblos autóctonos del país, considerándolos tempranamente ciudadanos con iguales derechos, figura que se sostendrá en la jurisprudencia posterior y se mantiene en la actualidad.

3. CONGRESO DE LA ... Op. Cit. pag. 11

4. Ver HERNANDEZ, Isabel: **Los indios y la Antropología en la Argentina**, Edic. Búsqueda, Bs. As., 1984.

1. Etapa Ofensiva = Defensiva

Este período abarca las definiciones jurídicas emanadas del Estado republicano desde 1854 hasta aproximadamente 1855. La legislación se centra en aquellos aspectos que hacen a la lucha contra el indio y específicamente a la defensa de las fronteras interiores; consecuentemente las leyes promulgadas se ubican en los rubros de archivo denominados: "Guerra o Interior".

Durante este período las referencias a las poblaciones indígenas van acompañadas de los apelativos "salvajes y bárbaras", ya que las mismas "no se subordinan a las exigencias de la civilización"⁵.

Durante esta etapa se sanciona el texto de la Constitución Nacional donde la única alusión al indio se encuentra en el artículo 67:

"Corresponde al Congreso de la Nación Argentina proveer la seguridad de las fronteras, conservar el trato pacífico como los indios y proveer la conversión de ellos al catolicismo"⁶. (Marcada contradicción frente al derecho constitucional de libertad de culto).

De los trece proyectos de leyes sobre aborígenes aprobados durante este período, solo en uno se hace mención al aspecto educativo, proponiéndose la creación de misiones religiosas, con el fin de que actúen como "agencias civilizadoras"⁷.

5. CONGRESO DE LA ... Op. Cit. pg. 15

6. CONSTITUCION DE LA REPUBLICA ARGENTINA, CONGRESO DE LA NACION, ART. 67, INCISO 15.

7. CONGRESO DE LA ...Op. Cit., pg. 10.

En la fundamentación de sus considerandos se expresa: Indígenas somos todos los ciudadanos de la República, con excepción de los naturalizados... y entonces legislamos para ciudadanos, porque la ley de Ciudadanía dice:

"Son argentinos todos los que han nacido o nazcan en el territorio de la República"⁸.

2. Etapa de Sometimiento y Colonización

Abarca el período que va desde el año 1887 hasta el año 1924 y se caracteriza por el cumplimiento de un objetivo fundamental: someter al indio, "el cual se logrará a través de acciones de fuerza del ejército contra aquel indígena que no se ha sumado a las ventajas de la civilización y la protección del gobierno"⁹.

En relación a aquellos grupos con los que se lograba el mencionado objetivo, se propiciaron "planes de reducción a la vida civilizada", a través de la creación de colonias indígenas.

Estas colonias se crearon en sectores alejados de los centros poblados ya que se advertía "...la inconveniencia de la integración del indio con los demás pobladores de las colonias agrícolas ya establecidas ...y en zonas de fronteras de contacto permanente con el ejército, para que vaya perdiendo gradualmente sus costumbres y hábitos de tribu"¹⁰.

Los proyectos legales que contenían iniciativas educativas

8. Idem, pg. 16

9. Idem, pg. 16.

10. CONGRESO DE LA ... Op. Cit., pg. 17-18.

eran en su gran mayoría encargados a congregaciones religiosas para su administración.

El enunciado de sus propósitos se sintetizan en la intención de "incorporar al indígena a la civilización y a la nacionalidad despertando en él el concepto de propiedad, (...) participar de entretenimientos civilizados y apartarlos de las idolatrías"¹¹.

3. Etapa de búsqueda de una política de integración

El inicio de esta etapa esta marcado por el interés... "en la situación económico social, el estado de sus derechos civiles y políticos y las causas de sus insurrecciones y levantamientos"¹².

Son numerosas las iniciativas jurídicas que entre los años 1920 al 40 se presentaron y discutieron en las Cámaras sin llegar a concretarse. En 1940 en cambio, se aprobó un Proyecto convertido en Ley Nro. 12.636, sobre la creación de un Consejo Agrario y la implementación de planes de colonización que tenían por metas la "paulatina incorporación del indígena a la vida civilizada (...) impartiendo la instrucción elemental y la enseñanza de la religión católica como medio para lograr esa integración"¹³.

A partir de 1945 el Poder Ejecutivo dicta una serie de decretos con el objeto de atender a los requerimientos de la

11. Idem, pg. 18.

12. Idem, pg. 19.

13. CONGRESO DE LA ...Op. cit. pg. 20



población indígena y se establecen las funciones de la Comisión Honoraria de Reducciones de Indios¹⁴. En 1949 el Decreto N° 18.341 expropia tierras a la provincia de Jujuy para radicación de indígenas. Por aquellos años se promulga la Ley N° 13.560 ratificando el convenio de la Conferencia Internacional del Trabajo sobre sistemas de reclutamiento de trabajo indígena. A su vez la Ley N° 14.184 (Segundo Plan Quinquenal) toma en cuenta en el Apartado referido a la Acción Social, la protección de indígenas, y la Ley N° 14.252 se expide sobre la creación de Colonias Granjas para aborígenes.

Reaparece en las cámaras la preocupación por la temática indígena¹⁵ y se crea en 1948 la Comisión Permanente del Aborigen, para legislar en base a estudios y conocimiento de la temática. Dicha comisión fue suprimida en 1955, con posterioridad al golpe militar.

A partir de 1958 se dispone nuevamente la creación de un organismo específico, denominado esta vez, Dirección Nacional de Asuntos Indígenas y dedicado a la "atención y protección" del aborigen. Se ratifica el convenio N° 107 de la OIT sobre integración de poblaciones indígenas en países independientes, mediante la Ley N° 14.932, la que nunca fue reglamentada ni se creó el pertinente organismo de aplicación.

En realidad, la mayoría de los decretos y leyes promulgadas durante el desarrollo de esta etapa a nivel nacional, fueron derogadas o no se aplicaron por falta de reglamentación.

El hito más destacable de este período lo constituyó probablemente la disposición por Decreto N° 3.998/65 del

14. *Idem*, pg. 38.

15. *Idem*, pg. 38.

Centro Nacional Indígena "con el propósito de (...) aprovechar la experiencia universitaria para formular una política coherente y positiva que permita la integración de muchos millones de compatriotas a su propia nacionalidad" ¹⁶.

No se presentaron nuevos proyectos hasta el año 1974 donde se autoriza por Ley N° 20.738 la transferencia de tierras a reservas mapuches en la provincia de Neuquen, y se declara de utilidad pública un inmueble convertido en monumento histórico nacional con el fin de construir un "museo indigenista" (Ley 21.149).

4. Etapa de revalorización de la cultura indígena

"En la etapa actual parece establecerse una relación basada en la necesidad de revalorizar a las comunidades indígenas, la que a través del respeto de sus propias costumbres y tradiciones intenta integrarlas al proceso de desarrollo de la nación, promoviendo la participación de estas en la discusión y solución de sus propios problemas"¹⁷.

Desde las Cámaras se presentan a mediados de los 80, iniciativas que reflejan esta línea de pensamiento. Específicamente en las solicitudes de suspensión de desalojos, adjudicación, expropiación de tierras y entrega de títulos de propiedad; comisiones bicamerales y especiales para el estudio y redacción de proyectos y para el relevamiento de su situación socio-económica; creación de organismos de protección integrados por representantes indígenas; promoción y fomento de encuentros y diferentes eventos convocadores de población aborigen; creación de establecimientos educacionales,

16. CONGRESO DE LA ...Op. Cit, pg. 21.

17. Idem, pg. 5.

programas y modalidades especiales, dedicados a la enseñanza de lenguas indígenas e inclusión de materias sobre culturas autóctonas argentinas en los programas de estudio. Buena parte de estos proyectos no llegaron a transformarse en ley y cuando lo hicieron no se reglamentaron, imposibilitándose por tanto su aplicación.

Uno de los pocos casos en vigencia fue iniciado en la Cámara de Senadores y convertido en Ley Nº 23.162; es el que autoriza la inscripción de nombres indígenas en el Registro Civil.

Otra iniciativa, también procedente del Senado, regula la protección oficial hacia el indígena "y el apoyo a sus comunidades con el objeto de poner en marcha un programa de acción integral"¹⁸. Este Proyecto aun sin aplicación en territorio nacional, fue aprobado como Ley de la Nación Nº 23.302 el 30 de Septiembre de 1985.

II. Breve caracterización de las actuales condiciones de vida de los aborígenes en el país.

Al inicio de este trabajo se hizo mención a la permanente contradicción existente entre la sociedad de derecho y la de hecho. Hasta aquí se desarrolló el carácter del eje legal con respecto a los grupos indígenas, y si bien en parte se podría inferir por oposición cuales son los rasgos salientes de la situación real, se requiere al menos de una ligera descripción para entender mejor la problemática relación que nos ocupa.

Los indígenas argentinos habitan mayoritariamente en zonas rurales de escasa productividad, alejados de los grandes centros urbanos. Constituyen 14 grupos étnicamente diferenciados entre si: de sur a noroeste y noreste: tehuelche,

18. CONGRESO DE LA ...Op. Cit., pg. 22

mapuche, calchaqui, kolla, quechua, aymara, chiriguano-chane, chulupi, chorote, pilaga, mataco, toba, mocovi y mbya-guarani (Ver Cuadro Nº 1). Su actividad económica preponderante es la producción agrícola-ganadera minifundista, acompañada en ocasiones por algún tipo de trabajo artesanal en la medida que existan condiciones propicias para su comercialización.

La mayor parte de estos campesinos no posee títulos de propiedad ni individual ni colectivo, sobre las tierras que ocupa. Aunque esta realidad pareciera que comienza a revertirse, ha logrado instaurar históricamente un proceso de inseguridad jurídica que, en la mayoría de los casos, aumenta las ya precarias condiciones de subsistencia, en la medida en que al no contar con garantías hipotecarias se los ha privado a estos productores del acceso a créditos, recursos y asistencia técnica.

En otro plano, y si bien cada pueblo mantiene un carácter distintivo propio de su identidad étnica, todos ellos registran importantes niveles de aculturación, que estarían dados por la pérdida progresiva de sus tradiciones, sus lenguas, costumbres, etc.

En este sentido es relevante el papel de la escuela, por ser una agencia depositaria por excelencia de singulares expectativas de ascenso social. Difusora por excelencia de la ideología y los valores hegemónicos de la sociedad nacional, y contrapuesta la mayoría de las veces, a la cosmovisión de los grupos indígenas.

Si bien para los aborígenes la escuela es un lugar que puede posibilitar el mejoramiento de sus condiciones de vida al menos en términos individuales, para la sociedad no-indígena esta es la herramienta privilegiada que permite "superar el atraso que significa la pervivencia de estos grupos para la Nación, al entregarlos y educarlos"¹⁹.

19. CONGRESO DE LA ...Op. Cit., pg. 35.

Cuadro N° 1

ARGENTINA: POBLACION INDIGENA 1977 (Solo incluye aquellos censados que se identificaron como indígenas)*

Pueblo Indígena	Ubicación	Población
Mataco-Wichi	Chaco, Formosa, Salta	23.880
Chorote	Salta, Formosa	1.120
Chulupi	Formosa	2.800
Toba	Chaco, Formosa, Salta Santa Fe, Bs. Aires, Rosario (barrios marginales)	39.000
Mocovi	Santa Fe y Chaco	9.800
Pilaga	Formosa	27.680
Chiriguano-Chane	Salta y Jujuy	2.350
Mbya-guarani	Misiones	1.100
Kolla	Jujuy y Salta	98.000
Calchaqui	Tucumán y Catamarca	61.100
Mapuche	Neuquén, Chubut, La Pampa, Bs. Aires y Santa Cruz	36.370
Quichua-Aymara	Jujuy, Salta, Bs. Aires (barrios marginales)	38.500
Tehuelche	La Pampa, Chubut y Santa Cruz	450
TOTAL		342.150

Fuente: Ministerio de Salud y Acción Social: Servicio Nacional de Asuntos Indígenas y Asociación Indígena de la República Argentina (A.I.R.A.) Bs. As., 1977

* La carencia de información censal actualizada y fidedigna sobre las poblaciones aborígenes ha sido motivo de permanentes

Lo paradójico es que, en términos generales, las escuelas ubicadas en las zonas de residencia de las poblaciones aborígenes no han respondido ni a uno ni a otro propósito. Han fracasado como factor de movilidad social ascendente y de integración social igualitaria de los indígenas y, si bien han tenido éxito como agencias de aculturación no han logrado resolver el problema indígena (ya que lo mismo hubiera significado dentro de tal concepción, que estos pueblos desaparecieran como unidades étnicas diferenciadas y esto no ha ocurrido).

Los factores determinantes de la crisis crónica que afecta al sistema educativo nacional ²⁰, se agudizan en las zonas rurales, y más aún en las zonas de residencia indígena. Si pretendiéramos ensayar una suerte de diagnóstico, podríamos hacerlo a través de los siguientes rasgos:

- a. Escasez de escuelas públicas y carencia de equipamiento: una oferta que no llega a cubrir todas las necesidades.
- b. Inadecuado plantel docente y pocos maestros con una formación inapropiada para el medio en el que se desempeñan. Las condiciones de empleo rural agudizan sin duda estas contradicciones.
- c. Baja calidad en la enseñanza, que se expresa sobre todo a través de la indiferenciación de contenidos.

reclamos por parte de los propios interesados y de los estudiosos del tema.

20. Ver fundamentaciones de esta aseveración en: FREIRE P.; GADOTTI, M; GUIMARAES. S.;HERNANDEZ, I: **Pedagogía: Diálogo y Conflicto** (en especial desde Argentina) Edic. Cinco, Bs. A. 1987.

Bien es sabido que no hay nada más injusto que ofrecer una educación igual para niños diferentes; esto no quiere decir desigualdad de oportunidades, sino respuestas específicas a requerimientos específicos.

La falta de conocimiento de los docentes de las respectivas culturas y Lenguas aborígenes transforma la tarea educativa en la imposición de un proceso de castellanización que ineludiblemente dificulta el desarrollo cognitivo y emocional de los alumnos.

Pareciera que educar es castellanizar y castellanizar es "integrar" a los indios a la sociedad nacional moderna. Con esto si bien por un lado se intenta acercar al indígena a la identidad cultural dominante, por otro, se le aísla y se le descalifica, demostrándole la supuesta inferioridad de los valores de su cultura.

El testimonio de un mapuche bonaerense ilustra con nitidez la veracidad de estas afirmaciones:

"Los niños indígenas que acuden a las escuelas con otros niños de cultura distinta, quedan siempre relegados en su evolución, porque en la casa no solo hablan un idioma distinto, sino que tiene otra forma de ver el mundo. Los maestros no conocen el mundo del indio, a veces son mestizos que reniegan de su ascendencia india, y transmiten mecánicamente lo que aprendieron en la escuela normal. Los libros de la enseñanza oficial tratan al indio en forma despectiva con una distorsión de la historia objetiva sin dar cuenta de lo que significó ser invadidos como lo fuimos nosotros. Es muy común oír decir a un maestro que el indio es "bruto", "cabeza dura", etc., por eso los niños indígenas van tres, cuatro o cinco años a la escuela y casi nunca pasan de primer o segundo grado, y luego abandonan porque tienen que ayudar en

su casa y ya nunca volveran a ser iguales..." 21

III. Reivindicaciones de las organizaciones indígenas nacionales respecto de la Cultura y la Educación.

Hemos optado por reducir el contenido de este Apartado a la transcripción de las reivindicaciones en materia de cultura y educación, expresadas por un grupo representativo de los pueblos indígenas argentinos, en los inicios de la democratización del país. Nuestra decisión obedece a la necesidad de constatar si el tipo de acciones emprendidas hasta el momento por el gobierno democrático responde a los reclamos aborígenes y si resulta efectivo el proclamado tránsito por una "etapa de revalorización de las culturas de estos pueblos".

Consecuentemente detallamos a continuación las conclusiones sobre cultura y educación que elaboraron en el año 1984 los participantes de las Primeras Jornadas sobre Indianidad en la Argentina:

*Derechos culturales y educacionales*²²

1. Es preciso reconocer que este país es un estado multiétnico y pluricultural; por lo tanto todas las nacionalidades tienen algo que aportar a la confirmación del proyecto nacional de cultura, de modo que este sea un reflejo de la realidad social y no de una ideología dominante.

21. Entrevista a Nilo Cayuqueo, mapuche oriundo de la Comunidad de Los Toldos (Pcia de Buenos Aires), noviembre de 1986.

22. Actas de las Primeras Jornadas sobre Indianidad en la Argentina, Bs.As., pgs. 15-16.

2. Las reivindicaciones de los pueblos indios que integran el Estado Argentino deben ser efectuadas por ellos mismos con el apoyo de toda la sociedad nacional.
3. Educación bilingüe y bicultural, impartida por maestros indios o especialmente preparados para cada región y para cada cultura específica. Los programas deben estar adecuados a cada zona y a cada cultura específica del pueblo indio, con el apoyo de recursos oficiales. En el ámbito nacional provincial y municipal se debe enseñar junto con el castellano, el idioma predominante en la región.
4. Dentro de la conformación de un estado multiétnico se considera necesario lo siguiente:
 - a. Derogación del artículo 67, inciso 15 de la Constitución Nacional; porque exige la evangelización del indio, que incita al etnocidio, y se opone a la libertad de cultos.
 - b. Se exige la aplicación de la Ley 14.932, que homologa el convenio 107 de la OIT que se refiere a la protección e integración de las poblaciones indígenas.
 - c. Es necesario conseguir el otorgamiento de espacios en los distintos medios de comunicación social especialmente en radio y televisión, en todo el territorio nacional donde se divulgue la cultura indígena, en su propio idioma a través de espacios propios.
5. Se oficialice la lengua indígena a nivel Regional y Nacional.
6. Que se cree una Dirección de Educación Indígena.
7. Que se forme una Comisión Nacional de Educación

India, con pedagogos indios.

8. Cese de las órdenes y sectas religiosas en las comunidades en cuanto, agentes indigenistas, por lo que la educación, la salud, etc. tendrán que ser asumidas por el Estado.
9. Cese y repudio del festejo o celebración de la Conquista del Desierto y del Día de la Raza, pues son nocivos a la dignidad del pueblo indio.
10. Que se cree una comisión de emergencia para el estudio de las Lenguas Indias.
11. Que se repudie el artículo 12 de Constitución Nacional que expresa que el presidente de la República debe ejercer el culto católico.
12. En la enseñanza:
 - a. Que se revean y reformen los textos escolares primarios y los libros de historia secundarios y universitarios, con respecto a las naciones indias, las conquistas y matanzas de los colonizadores españoles, ingleses, etc.
 - b. Que se realicen jornadas obligatorias para docentes de nivel primario, secundario sobre la cultura y la historia indígena.
 - c. Que se utilicen los medios de comunicación (proyecciones audiovisuales, películas, etc.) en las escuelas primarias y secundarias, que muestren la forma de vida y cultura india.
 - d. Revisión de los planes educativos.

13. Que se creen centros Culturales Indios autogestionados por representantes indios. Que tengan sus instituciones, y se respeten, como tienen las comunidades inglesas, españolas, italianas, etc. en nuestro país.
14. En las regiones donde sea necesario por la realidad imperante, que se creen escuelas de internados con la supervisión de viejos caciques que controlen y protejan la cultura y cosmovisión del indio".

IV Análisis comparativo de los aspectos educativos de la legislación sobre aborígenes en el período 84-88

La caracterización presentada por el Congreso de la Nación (Dirección de Información Parlamentaria) se basa en leyes y decretos nacionales, de allí que para efectuar un análisis más exhaustivo de la cuarta y última etapa mencionada fue preciso considerar en este trabajo, los proyectos provinciales aprobados durante el mismo período (1984-88), hemos seleccionado aquí algunos:²³

LEY Nº	426	Provincia de Formosa (1984)
LEY Nº	471	Provincia del Chaco (1987)
LEY Nº	2.435	Provincia de Misiones (1987)
LEY Nº	6.373	Provincia de Salta (1986)

ANTEPROYECTO de LEY Provincia de Río Negro (1986)

Para facilitar la comprensión de este análisis, se diseñó el Cuadro Nº 2, el que permite tanto la interpretación individual

23. Además de los mencionados se encuentran en elaboración otros dos cuerpos de Ley, uno de la Pcia de Chubut y otros, dos en Neuquén (proyectos en Cámara) que no se incluyen en este trabajo.

todo 1984-1988)

LEYES	OBJETIVOS	CONTEN	DOCENTES			INVESTIGACION	DIFUSION A LA SOCIEDAD
			ICA	BILINGÜISMO Y CARACTS.	AUXILIARES		
Ley Nacional 21.302	Resguardar y revalorizar la identidad histórico cultural de cada comunidad asegurando su integración igualitaria. Cap. V. art. 14.	a) los del c b) Técnica c) Industria d) Teoría y e) Técnica	ca	Promover la formación de maestros bilingües a través de cursos de preparación de textos didácticos Cap. 5. art. 16.	No específica	No específica	No específica
Ley Provincial 426 FORMOSA	Preservación social y cultural de las comunidades aborígenes, la defensa de su patrimonio y tradiciones ... Cap. 1. art. 1	Planes esp movisión in Pro npla ino		No aclara (ver formación de auxiliares)	Ampliación del sistema de auxiliares aborígenes Cap. 1. art. 21	No específica	Campañas a través de los medios de difusión, en publicaciones y materiales escolares
Ley Provincial 471 CHACO	Mejoramiento de las condiciones de vida... preservación, defensa y revalorización de su patrimonio cultural, su desarrollo social y su efectiva participación. Cap. 1. art. 1	a) Revisión los los a la b) Incorpora técnicas sanias, Cap. 3. 1 c) Fomento	los	Promover la formación de docentes bilingües. (Cátedras de idioma y cultura en los profesorado.	Incorporar y capacitar auxiliares aborígenes. Cap. 3. art. 39.	Recopilación histórico cultural y publicación de materiales bilingües.	Campañas en los medios de difusión y en las escuelas.
Ley Provincial 471 MISIONES	Preservación de su organización social y cultural. Mejoramiento de sus condiciones de vida, plena participación en su propio desarrollo, comprometiéndose a respetar y hacer respetar sus valores. Tit. 1. Art. 1.	a) Los conti tegración b) El resgu indio. c) Los espe nos de ci d) Program Título 1.	tegración	No específica	No específica	Investigación diagnóstica. Censos. Diseñar un centro cultural Tit. 5. art. 12	Cesión de espacios en los medios. Revisión de planes escolares.
Anteproyecto de Ley. RIO NEGRO	Fortalecer la integración y dignificación: de esos grupos, la libre inserción en la comunidad provincial... Preservando el patrimonio cultural. Cap. 5. art. 27.	a) Se incorp contenido cultura in b) Derechos trabajo y	contenido	No específica	No específica	Recopilación histórico cultural a través de los propios indígenas.	Prohibición de materiales discriminatorios.
Ley Provincial 6.373 SALTA	Promover el desarrollo pleno del aborígen y sus comunidades fomentando su integración en la vida provincial, a partir de sus formas organizativas básicas, respetando sus valores culturales propios.	Los conteni oficial toma ferencia la c paulatino ac cultural glob a las caract VIII. art. 31.	oficial	Formación de docentes especializados en educación aborígen, no de taller más.	No específica	No específica	Difundir el conocimiento antropológico social de las culturas aborígenes.

CENTRO DE DOCUMENTACION
ABYA - YALA

del contenido del Apartado Educativo de cada ley, como la comparación por ítems del conjunto de los mismos: posibilitándose a su vez de este modo una posterior generalización.

En el diseño del mencionado Cuadro N° 2 se buscó asimismo identificar aquellos aspectos que reflejaran de algún modo, los reclamos indígenas, así como los elementos que permitieran una mejor comprensión de la política educativa que se pretende implementar²⁴.

Del análisis comparativo de los seis cuerpos legales que se desagregan en el Cuadro N° 2 se desprende una plena coincidencia en cuanto al planteo de objetivos, los cuales podrían resumirse en un expreso intento de resguardar y revalorizar las culturas aborígenes.

Tras esta primera coincidencia, al cotejar las acciones que se proponen para lograr tales objetivos, se visualiza una diferenciación factible de resumir en la enunciación de dos grandes tendencias:

1. Énfasis en la revalorización del carácter **diferencial** de la cultura de estos pueblos y en el resguardo de sus lenguas.
2. Protección y respeto por la pervivencia de la cultura de

24. Durante el desarrollo de este estudio surgieron algunas dificultades en cuanto a la identificación de los distintos criterios que se utilizaron al legislar, ya que mientras en algunos textos se detallan las acciones a emprender, en otros solamente se mencionan. En estos últimos casos se optó por registrarlos en el ítem correspondiente del Cuadro N° 2, como no detallada. Si en cambio no figura el ítem analizado se lo identifica como no específica.

estos pueblos, en términos generales y sin recomendaciones específicas.

En el primer grupo se encontrarían las leyes provinciales del Chaco, Formosa y Misiones, las que utilizan los siguientes criterios:

- Especifican el carácter intercultural y bilingüe de la educación.
- Se crean planes especiales, que trascienden la mera incorporación de contenidos específicos bajo el título de Modalidades Aborígenes.
- El bilingüismo es un valor irrenunciable.
- Plantean la implementación de medidas concretas para transmitir los elementos culturales e históricos de los respectivos pueblos aborígenes de la sociedad no indígena, incluyendo la utilización y/o cesión de los medios masivos de comunicación.
- Recomiendan la formación de docentes bilingües, priorizan la formación de maestros especializados y auxiliares aborígenes.(*)
- Recopilación de información histórico-cultural y publicación de la misma forma bilingüe(**)

* La Pcia. de Misiones no plantea la formación de auxiliares aborígenes.

** La publicación de materiales bilingües está contemplada solo en la Pcia. de Chaco.

- Expresa la necesidad de efectuar investigaciones diagnósticas. (***)

En el segundo grupo se encontrarían la Ley Nacional Nº 23.302, el Anteproyecto de la Pcia. de Rio Negro, y la Ley Nº 6.373 de Salta, las que se diferenciarían de las Leyes anteriores en los siguientes puntos:

- No especifican acerca del carácter Intercultural de la educación.

- No se plantea la creación de planes específicos, sino que se proponen agregar contenidos referidos a las culturas autóctonas en planes comunes de enseñanza.

- En cuanto al bilingüismo, la Ley Nacional lo plantea, pero al no estar inserto en una modificación curricular más amplia, se lo limitaría a una estrategia didáctica cuya utilidad probablemente se reduciría al facilitamiento del aprendizaje del castellano. En el caso de Río Negro la utilización de la lengua mapuche no está oficialmente incorporada a la escuela, quedando restringido su uso a las posibilidades de aquellos aborígenes adultos que deseen enseñar su lengua a los niños en edad escolar.

Tomando los elementos explícitos de los textos fue posible identificar las dos tendencias que acabamos de detallar. Pero si se analizan los elementos subyacentes, así como las omisiones, se desprende con carácter revelador y reunificador de todos los cuerpos legales una tercera tendencia, cuyos rasgos de mayor interés son los siguientes:

- En términos jurídicos se intenta resguardar y revalorizar

*** Solo para la Pcia de Misiones.

aquello que se desvalorizó y atacó durante largos años de vida republicana, pero al no efectuarse esta aclaración se niega la raíz conflictiva que tinte la relación entre los diversos pueblos aborígenes y la sociedad nacional. Esta negación por si misma no anula el conflicto. Es más, implícitamente podría interpretarse que esta legislación mantiene la situación de discriminación que se pretende superar, y actúa como factor desmovilizador en la medida en que omite la forma en que se operará sobre la sociedad no indígena, para modificar el secular prejuicio contra el aborigen. No olvidemos que para todo pueblo dominador, el pueblo dominado fue bárbaro y hereje porque necesitó justificar su propia barbarie en el acto del sometimiento, esta descalificación seguirá persiguiendo por siempre al sometido en la medida que no se ofrezca el espacio social de un acto de desagravio, en medio de un profundo proceso de debate, de crítica y movilización.

- No se expresa en estos cuerpos legales una decisión de superar el actual desconocimiento de la sociedad nacional acerca de los ancestrales pobladores de estas tierras, ya que lo que se conoce en muchos casos es de carácter asistemático o folklórico.
- Las propuestas de investigación (exceptuando la ley Provincial de Misiones) se limitan a la recopilación de materiales históricos y solo en un caso se propone realizar esta tarea con la participación de los propios indígenas (Río Negro).
- No se precisa el significado de muchos términos que son de carácter fundamental como "biculturalismo" (inconsistente e inapropiado), "interculturalismo" y "bilingüismo".

Con respecto a este punto, y si tenemos en cuenta el texto de Reglamentación de la Modalidad Aborigen Formoseña (pionera en el país), el significado del "biculturalismo" y el bilingüismo estaría dado por "el mutuo reconocimiento de las diferencias culturales y lingüísticas, y consecuentemente la

secuencia permanente y simultánea de estos dos universos para su enriquecimiento mutuo"²⁵.

A seis años de funcionamiento de la Modalidad Aborigen en Formosa, registrándose mas de 50 escuelas afectadas a la misma, no existen todavía planes ni programas oficiales bilingües e interculturales bilingües. Solo se ha logrado poner en marcha la incorporación de los maestros aborígenes en formación (MAEF), hoy simplemente llamados "auxiliares" de escuelas. La capacitación de buena parte de estos maestros indígenas, sus logros y algunas reformas extraoficiales de interés, se deben en gran medida a la valiosa labor de algunos docentes comprometidos con la tarea educativa y respetuosos de los intereses del pueblo aborigen. Son experiencias aisladas y localizadas, varias de ellas, en el centro y en el oeste formoseño.

A pesar de estos empeños, en los hechos los "auxiliares" ocupan lugares subalternos en el sistema educativo, tanto por sus condiciones de empleo (reciben el 50% del sueldo del docente titular) como por el trato discriminatorio del que muchas veces son objeto. Para ejemplificar bastan dos de los múltiples casos recogidos en nuestras visitas a la zona²⁶.

Con relación a la actitud de los maestros titulares no indígenas, los auxiliares opinaban: ..."depende con quién te

25. MINISTERIO DE EDUCACION PCIA. DE FORMOSA: Reglamentación de la Modalidad Aborigen, Formosa 1985.

26. Hemos tenido oportunidad de tomar contacto y conocer numerosas experiencias aisladas de educación intercultural y bilingüe, en casi todas las zonas aborígenes del país en las que se están llevando a cabo. Nuestro primer contacto con el oeste formoseño fue en 1979 (IH).

toca trabajar, lo que te dejen hacer"... ..."a veces tenés que preparar el mate nomás"... Este "hacer" va simplemente desde la tarea de llevar y traer materiales hasta desempeñarse como "lenguaraz" (expresión de un maestro blanco), es decir traductor de los contenidos del programa oficial tal como lo indica el "docente principal", sin que el auxiliar llegue a participar, en ningún momento, en el proceso de planificación de la tarea educativa.

Otro testimonio: ..."siempre ocurre que cuando los chicos le llevan el cuaderno en wich al maestro criollo, este les dice: "A mi no, lleváselo al auxiliar"...

De todo esto, es fácil inferir los efectos negativos que tales actitudes encuentran en el desarrollo intelectual y sobre todo en la autoestima de los educadores y los educandos indígenas.

Los ejemplos concretos suelen dejar al descubierto con singular realismo las limitaciones objetivas que ofrecen los discursos legales de la naturaleza de los que aquí venimos analizando. Efectuamos esta afirmación aún incluso sin considerar los conflictos políticos y operativos planeados frente a leyes que aun no llegan a aplicarse, como en el caso de la Nacional 23.302, o de los cuerpos legales que se cuestionan, como el Anteproyecto de Río Negro o, recientemente la Ley Nº 2.345 de Misiones.

Son límites infranqueables, expresados tanto por la voluntad política para legislar como por los elementos con que se cuenta para su debida instrumentación.

CONCLUSIONES

El conjunto de explicitaciones y de omisiones de los cuerpos legales, así como la demora en los procesos de promulgación y reglamentación, la ausencia de proyectos en las Cámaras Provinciales para el resto de las regiones que albergan población aborígen, y la falta de organismos y equipos técnicos especializados que orienten y asesoren los programas de educación bilingüe e intercultural, nos permiten arribar a las siguientes conclusiones:

- Si bien esta etapa representa un avance sustantivo en materia de legislación sobre educación indígena, pensamos que es arriesgado afirmar que atravesamos una "etapa de revalorización cultural" en el sentido que le otorga la comunicación parlamentaria.
- En nuestra Argentina Democrática faltan aún los espacios de crítica, de debate y de expresiones reivindicativas que permitan reconocer la raíz conflictiva que sustenta las relaciones interétnicas, espacios que podrían motivar a la superación de los conflictos en lugar de esconderlos y apelar a los supuestos beneficios del olvido.
- Es cierto que ni la capacidad crítica ni la proclamada participación social son ajenas al problema del poder. En nuestro país, las organizaciones indígenas precisan fortalecerse desde las bases.

Como lo afirman Berger y Luckman ..."dos sociedades que se enfrentan y cada una de las cuales posee universos en conflicto desarrollarán mecanismos conceptuales destinados a mantener sus respectivos universos. Sin embargo la cuestión de cual prevalecerá dependerá más del poder que de la habilidad teórica... el que tiene el palo más grande tiene mayores

probabilidades de imponer sus definiciones"²⁷.

No obstante, y mas allá de las opciones que encuentre la sociedad nacional en la elección de nuevos caminos hacia el futuro, cada pueblo indígena ha intentado y seguirá intentando en nuestro país, la adopción de múltiples y diferentes estrategias de supervivencia. Por tanto, es probable que a partir de ahora y en el largo plazo, se abran nuevas reglas de juego o se formulen otras instancias tácticas. Es también factible, que como respuesta al surgimiento de nuevas propuestas indígenas se generen mecanismos sociales capaces de garantizar el mutuo reconocimiento de ese "otro", imprescindible para la consolidación de las identidades en todo modelo auténtico de país democrático.

Como estudiosos del tema, comprometidos con la efectiva y justa resolución de los conflictos y la marginación, apostamos con nuestros trabajos, a estos futuros caminos de esperanza.

Por el momento, nos asiste la certeza de que los representantes de los pueblos indígenas argentinos conocen, como nosotros, los alcances del recurso legal y la calidad de su implementación.

Según las circunstancias optan por el silencio o por el reclamo; pero por sobre todas las cosas se encuentran en la acción y en la palabra (como inmediatamente se demuestra), esa convicción que asiste a aquel que aboga por derechos legítimos e irrenunciables:

"Con el ideal de corte liberal de que todos somos iguales

27. BERGER, P y LUCKMAN, J: **La construcción social de la realidad** Edic. Amorrortu, Bs. As. 1980.

se nos viene marginando, se nos quiere asimilar compulsivamente o indirectamente a un sistema monocultural, de tipo europeo, en donde los pueblos indígenas tendríamos que perder nuestra identidad cultural, pasando a ser como ladrillos de un edificio sin tener conciencia del todo.

Ante estos antecedentes los indígenas hemos llegado a la conclusión de que debemos ser nosotros los mismos autores de nuestro propio destino y no el instrumento de ambiciones ajenas. De ahí surge la necesidad de organizarnos y pedir al gobierno participación en el quehacer de la República, pero en pie de igualdad, como ciudadanos dignos y no como parias en nuestra propia tierra. A los científicos que nos estudian como objetos les decimos que somos hombres y mujeres y que como tales estamos dispuestos a desarrollar nuestra propia personalidad con el aporte de la ciencia universal"²⁸.

28. De nuestros registros, fichas de campo, entrevistas y reportajes a líderes indígenas argentinos (1984).

BIBLIOGRAFIA

- AGUIRRE BELTRAN, Gonzalo:**
Regiones de refugio, Instituto Indigenista Interamericano, México, 1967
- CADAL-EESTEM:**
Civilización: Configuraciones de la diversidad, México, 1983.
- CANTONI, Wilson:**
Fundamentos para una nueva política cultural para el pueblo mapuche; Revista CEREN N° 12, Santiago de Chile, 1973.
- CASO, Alfonso:**
"Definiciones del indio y lo indio" en América Indígena N° 8, México, 1948.
- COLOMBRES, Adolfo:**
Por la liberación del indígena, Ed. Del Sol, Bs. As., 1975.
- COLOMBRES, Adolfo:**
La hora del "bárbaro" (bases para una antropología social de apoyo), Premia Editora, Mejico, 1982.
- COMIÇÃO Pro-Indio:**
Quest da educacao indígena, Editora Brasileira, Sao Paulo, 1981.
- DEALC - (CEPAL - UNESCO - PNUD): La educación popular en América Latina**, Edic. Kapeluz, Bs.As., 1984.

- FOXLEY, Alejandro:**
Paradigmas de desarrollo y democratización,
Kellogg Institute, USA, April, 1984.
- HERNANDEZ, Isabel:**
Sociedade Indígena e Educação, Editora Cortez,
Sao Paulo, 1981
- HERNANDEZ, Isabel:**
Conciencia Etnica y Educación de Adultos
Indígenas, Ediciones CEAAL, Santiago, Chile,
1984.
- HERNANDEZ, Isabel:**
Derechos Humanos y Aborígenes, Búsqueda
Yuchan, Bs. As., 1985.
- HERNANDEZ, Isabel y otros:**
Saber popular y Educación en América Latina
Ed. Búsqueda-CEAAL, Bs. As., 1985.
- HERNANDEZ, Isabel:**
Identidad y Educación Indígena en Revista de
desarrollo Económico Vol. 28, N° 109, IDES,
Buenos Aires, 1988.
- LIPSCHUTZ, Alejandro:**
El problema racial en la conquista de Amé-
rica, Siglo XXI, Buenos Aires, 1975.
- PREISVERK, R. y PERROT, D.**
Etnocentrismo e historia, Edit. Nueva Imagen,
México, 1979.

ROSENBLAT, Angel:

La población indígena y el mestizaje en América, Edit. Nova, Buenos Aires, 1954.

TEDESCO, J.C. VECINO, E. y HERNANDEZ, I.:

Heterogeneidad cultural y educación en la sierra ecuatoriana, DEALC, Buenos Aires, 1979.

UNESCO - I.I.I.

Educación étnicas y descolonización en América Latina, Vols, 1 y 2, México, 1983.

VARIOS AUTORES:

Los indios y la Antropología en América Latina, Ediciones Búsqueda, Bs. As., 1984.

LOS CONOCIMIENTOS MATEMATICOS EN LAS CULTURAS INDIGENAS

*Luis Montaluisa Chasiquiza **

Las primeras ideas desarrolladas en el campo matemático han sido la cantidad, la proporción, la agrupación, el aumento, la disminución, la repetición, la distribución. A partir de ellas, se han tomado las medidas del tiempo, del espacio y de la masa.

Según las circunstancias que le ha tocado vivir a cada cultura, hemos ido creando términos para designar estos elementos de las matemáticas. Como ejemplo de la manera específica de organizar las cantidades, se analizará el sistema de numeración o la forma de numerar de algunas culturas. Ello mostrará que algunos pueblos solo han requerido contar hasta veinte o menos, mientras que otros han llegado hasta millones.

Después, se presentarán algunos instrumentos utilizados por los indígenas para el cálculo, la manera de calcular de los analfabetos y el reto que representa la enseñanza de las matemáticas en la educación bilingüe.

* Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). Actualmente al frente de la Dirección Nacional de Educación Indígena. Artículo tomado de su libro "Comunidad, Escuela y Currículo". *Materiales de apoyo a la formación docente en educación bilingüe intercultural*, Nº 4 (UNESCO, OREALC, Santiago de Chile, 1988), págs 45-ss.

1. Sistemas de numeración

Toda cultura ha desarrollado un sistema para cuantificar y medir los elementos importantes para ella.

En lo que respecta a los números, los pueblos indígenas han elaborado sus sistemas de numeración desde tiempos muy antiguos. Para ello, han creado palabras para cada número, o se han ayudado con las manos, con los pies y con el concepto de "veces".

Hay culturas que han tenido un sistema numérico de base 10 (decimal) como la de los quichua; otras que han tenido un sistema de base 20 (vigesimal), como la maya; y otras que han combinado varios sistemas tomando como referencia el cuerpo humano.

Es muy importante empezar a reflexionar como los números se expresan en la lengua para descubrir el sistema que los sustenta y así desarrollar un programa de enseñanza de las matemáticas más adecuado.

Para ampliar la visión sobre las diferentes maneras de numeración, se harán a continuación varios ejemplos extraídos de diferentes culturas.

Empezaremos con los números de 1 a 10 en la lengua candoshi, pueblo indígena de la Amazonía peruana, en la lengua quichua del Ecuador y en castellano.

	CANDOSHI	QUICHUA (Ecuador)	CASTELLANO
1	minamta	shuc	uno
2	tsibono	ishcai	dos
3	tochpa	quimsa	tres
4	iponponaro	chuscu	cuatro

CANDOSHI	QUICHUA (Ecuador)	CASTELLANO
5 zamiatpata	pichca	cinco
6 minam matayaro	sucta	seis
7 tsibon matayaro	canchis	siete
8 tochip matayaro	pusac	ocho
9 iponponaro matayaro	iscun	nueve
10 chunka o koviz iptaro	chunca	diez

Si analizamos los números de 1 a 10 de cada lengua, podemos notar lo siguiente: el quichua y el castellano tienen una palabra diferente para cada número, mientras que el candoshi llega hasta 5, después vuelve a repetir los números 1-2-3-4 añadiendo la palabra **matayaro**.

También se observa que el candoshi utiliza para el número 10 un préstamo de la lengua quichua, u otra expresión que significa "con todos los dedos de las manos".

La numeración maya es un sistema vigesimal, cuya base se refiere al mismo hombre. El número veinte resulta del conteo de los 20 dedos que tiene el hombre; podemos decir entonces, que es la base científica de la numeración maya, porque en la mayoría de los idiomas mayas, hombre se dice **winaq** y el número veinte se dice **winaq** también.

En maya se usan tres signos:

El punto (.) significa la cabeza del hombre cuyo valor numérico es: 1

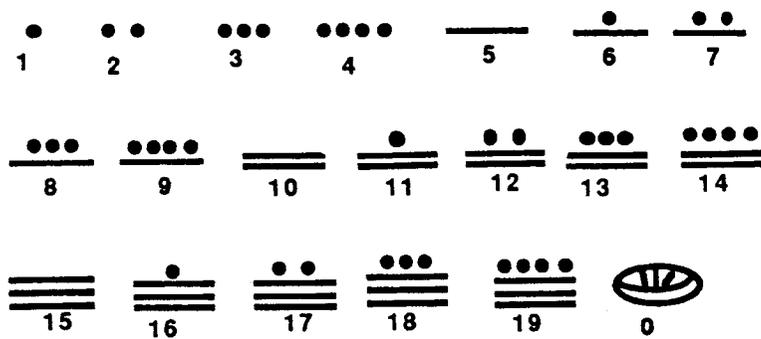
El cero () significa el tronco, siendo el centro el ombligo. Su valor numérico es: cero

El guión (-) significa las extremidades del hombre. Su valor numérico es: 5

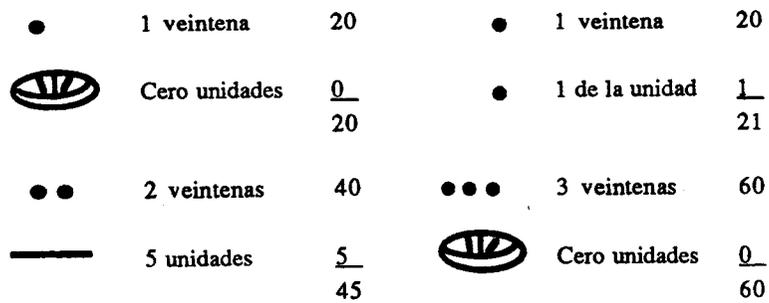
En la numeración Maya se hace uso de la posición para el valor relativo.

De allí que tenemos unidades, veintenas, cuatro centenas, la escala de 8.000 etc.

Las unidades son:



Conociendo las unidades, podemos escribir cantidades mayores utilizando la posición, así:





10 veintenas

$10 \times 20 = 200$



10 unidades

$$\begin{array}{r} 10 \\ \hline 210 \end{array}$$



15 veintenas

$15 \times 20 = 300$



19 unidades

$$\begin{array}{r} 19 \\ \hline 319 \end{array}$$



19 veintenas

$19 \times 20 = 380$



19 unidades

$$\begin{array}{r} 19 \\ \hline 399 \end{array}$$



1 cuatrocientos

$1 \times 400 = 400$



0



Cero veintenas

$$\begin{array}{r} 0 \\ \hline 400 \end{array}$$



1 cuatrocientos

$1 \times 400 = 400$



1 veintena

$1 \times 20 = 20$



1 unidad

$$\begin{array}{r} 1 \\ \hline 421 \end{array}$$



4 cuatrocientos

$4 \times 400 = 1600$



19 veintenas

$19 \times 20 = 380$



8 unidades

$$\begin{array}{r} 8 \\ \hline 1988 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 \text{—} \\
 \text{⦶} \\
 \text{⦶} \\
 \hline
 5 \times 400 = 2000 \\
 0 \\
 0 \\
 \hline
 2000
 \end{array}$$

Como podemos notar, la lengua aymara presente en Perú, Bolivia y Chile, presenta algunos términos que son similares a los del quechua (tres, cinco, seis y diez).

AYMARA (Bolivia)	QUECHUA (Bolivia)	WAO (Ecuador)	CHACHI (Ecuador)
1 maya	uj	aruke	main
2 paya	iskay	mea	pallu
3 kimsa	kinsa	meagoaruke	pema
4 pusi	tawa	meagomea	taapallu
5 phisqa	pishca	emenpuke	manda
6 suxta	suqta	emenpuke goaruke	manchismain
7 paqallqu	qanchis	emenpukegomea	manchispallu
8 kimsaqallqu	pusaq	emenpuke meagoaruke	manchis pema
9 llátanka	jisq'un	emenpuke meagomea	manchis taapallu
10 tunka	chunka	tipenpuke	paitya

Otra particularidad de esta lengua es que el siete y el ocho están formados en base a los números dos y tres (**pa-** y **kinsa**) seguidos por la palabra **qallqu**. Por eso, algunos autores han opinado que tal vez antiguamente en esta lengua 5 se decía **qallqu** y que después con la influencia del quechua, se ha introducido el **phisqa**. En realidad, esta hipótesis no está demostrada, sin embargo se puede suponer que **qallcu** significaba algo que expresaba las cinco unidades. Tendríamos así:

- 7 = **paqallqu** : 2 + algo para expresar 5
 8 = **kimsaqallcu**: 3 + algo para expresar 5

El número 9, en cambio, está formado de la partícula **lla-** seguida de **tunka** (diez). Es probable que **llatunka** quiera decir "casi diez" y que **lla** sea una transformación de **mya** (que significa casi).

Estos detalles parecen mostrar que el idioma fue decimalizado en base a alguna forma antigua de organizar los números, que no fue precisamente la decimal (posiblemente una de base 5).

Trataremos de explicar ahora la numeración de la cultura wao de la amazonía ecuatoriana.

1	aruke	
2	me	
3	mea go aruke	2+1
4	mea go mea	2+2
5	emenpuke	5 (mano izquierda)
6	emenpuke go aruke	5+1
7	emenkupe go mea	5+2
8	emenpuke mea go aruke	5+2+1
9	emenpuke mea go mea	5+2+2
10	tipenpuke	10 (mano derecha)
15	tipenwa	10+5 (dos manos y pie izquierdo)
20	emenwake	20 (dos manos y dos pies)

Como se puede observar, el sistema de numeración está basado en las manos y los pies, comenzando por los izquierdos en su orden. Existe también la idea del par subyacente en el sistema.

En la lengua de la cultura chachi de la costa ecuatoriana, se ha organizado el sistema de la siguiente manera:

1	main		
2	pallu		
3	pema		
4	taapallu	2+2	
5	manda		
6	manchis mallu	5+1	
7	manchis pallu	5+2	
8	manchis pema	5+3	
9	manchis taapallu	5+4	
10	paitya	5x2	(pai=2 y tyapa= pedazo, extremidad)
20	mancha'lura	1x4x5	(man =1, cha'= persona, lura = bulto La persona está constituida como de cuatro extremidades de 5 dedos cada una).

Estos pocos ejemplos nos dan una idea de las diversas formas como los indígenas han organizado la numeración y de las dificultades que se pueden presentar para manejar números con muchas cifras y cantidades muy altas. También nos dan una idea de la asociación entre conceptos numéricos y lengua. En Costa Rica, por ejemplo, en las lenguas bribri y cabecar, el número se asocia a la forma, tamaño y masa del objeto. Así, 5 casas, 5 palmeras y 5 naranjas se dice de manera diferente, a pesar de ser siempre el número 5.

Trataremos ahora de analizar más detenidamente el sistema numérico quichua o quechua que, como ya hemos dicho, es estrictamente decimal.

En esta lengua hay nombres diferentes para cada uno de los números de 1 a 10.

A partir del 10, hay un nombre para cada una de las potencias de esta base:

quichua (Ecuador): $10^1 = 10$ **chunca**
 $10^2 = 100$ **patsac**
 $10^3 = 1000$ **huaranca**
 $10^6 = 1.000.000$ **junu**

Este sistema decimal quichua facilita enormemente la enseñanza de la escritura de los números a los niños y adultos, así como las operaciones matemáticas. En tanto que el español, al igual que el inglés, el francés, el portugués, el alemán, etc, no representan el sistema decimal de una manera tan clara.

El castellano, para los números a partir de diez, no tiene regla de composición fija, sino que presenta algunas irregularidades como se observa en la tabla siguiente:

CASTELLANO		QUICHUA (Ecuador)	
11	once (1 y 10)	chunca shuc	(10 y 1)
12	doce (2 y 10)	chunca ishcai	(10 y 2)
13	trece (3 y 10)	chunca quimsa	(10 y 3)
14	catorce (4 y 10)	chunca chuscu	(10 y 4)
15	quince (5 y 10)	chunca pichca	(10 y 5)
16	dieciseis (10 y 6)	chunca sucta	(10 y 6)
17	diecisiete (10 y 7)	chunca canchis	(10 y 7)
18	dieciocho (10 y 8)	chunca pusac	(10 y 8)
19	diecinueve (10 y 9)	chunca iscun	(10 y 9)

Como podemos notar, en el idioma castellano, hasta el número quince nombramos primero a las unidades y después las decenas. A partir del diez y seis, antepone las decenas y después nombramos las unidades.

Por el contrario, en quichua las unidades siempre siguen a las decenas para los números del 10 al 19. Es por eso que un niño quichua tiene mayor dificultad con los números que un niño castellano-hablante. De hecho, al comienzo, los niños que hablan castellano se confunden y dicen "diez y uno", "diez y dos", etc.

En la cultura quichua, no hay posibilidad de confusión porque existe **una sola regla** para la composición de los números. Esta regla es la siguiente:

A partir de diez, cuando un número está antes de diez se multiplica por dicha potencia; cuando está después de dicha potencia, se suma.

Ejemplo:

(quichua del Ecuador) 29 = **ishcai chunca iscun**

$$2 \times 10 + 9$$

El niño quichua distingue de inmediato que en 29 hay dos diez (decenas) y nueve unidades, mientras que el niño no indígena no lo hace.

La misma regla se observa también en el aymara.

Ejemplo: (aymara de Bolivia)

17 = **tunka paqallquni**

$$10 + 7$$

243 = **pā patak pusi tunk kimsani**

$$2 \times 100 + 4 \times 10 + 3$$

A partir de estos ejemplos, nos podemos dar cuenta de la

conveniencia de enseñar las matemáticas a los niños a partir de su idioma materno. De otra manera, se obstaculiza el desarrollo del pensamiento matemático del niño, puesto que el sistema numérico de su lengua materna y aquel del castellano pueden estar basados sobre dos lógicas distintas.

2. Instrumentos para el cálculo

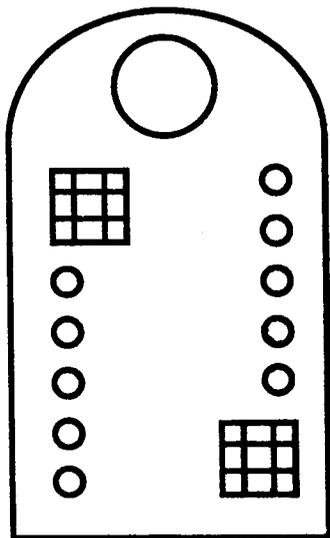
Como se ha dicho, cada cultura ha desarrollado su propio sistema de numeración.

En algunos casos se han construido instrumentos que servían de apoyo para el cálculo. Lamentablemente, gran parte de la sabiduría que permitió estos avances se ha perdido para siempre, por lo que no es posible recuperar totalmente los conocimientos relativos a los instrumentos matemáticos y a la aplicación de las matemáticas a la arquitectura, la astronomía, la física, etc.

A continuación presentamos algunos instrumentos usados antiguamente por los quichuas y veremos la manera en que estos instrumentos han sido rescatados con creatividad en algunos proyectos de educación bilingüe.

En la provincia del Cañar, Ecuador, se encontró una piedra que servía como instrumento de cálculo. Esta piedra contiene dos matrices cuadradas de tres filas y tres columnas y 10 agujeros, como se puede ver en la figura que sigue. Ha sido llamada **taptana** a partir del sub-programa de alfabetización quichua del Ecuador donde participaron varios investigadores indígenas.

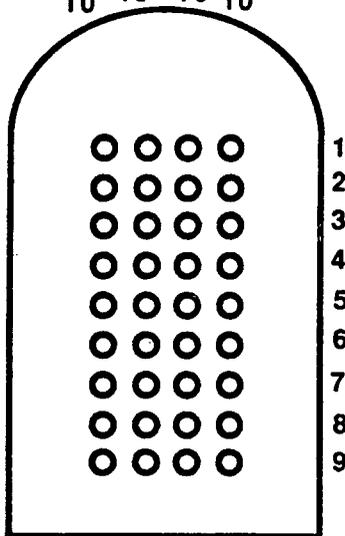
El funcionamiento de la Taptana no ha sido interpretado totalmente. Parece ser que podía facilitar cálculos con grandes cifras, empleando granos o piedritas que se colocaban en los casilleros y agujeros.



Taptana cañari

C E N T E N A S
 D E C E N A S
 U N I D A D E S

10^3 10^2 10^1 10^0

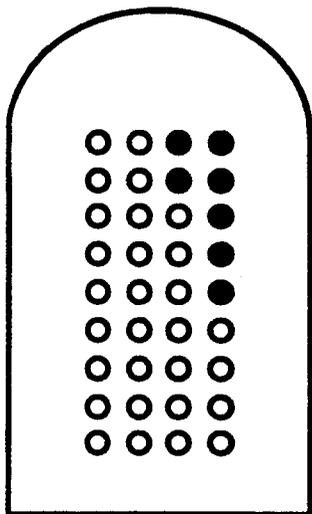


Taptana Actual

Esta idea motivó la construcción de un ábaco llamado Taptana, que se utiliza actualmente en las escuelas bilingües de Ecuador.

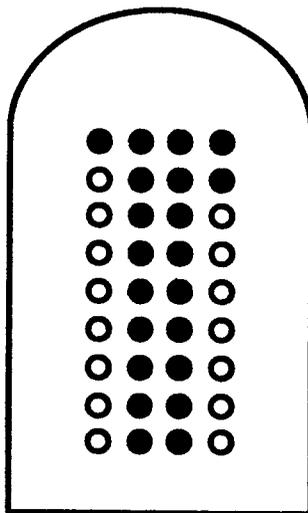
Esta Taptana es una matriz que tiene nueve filas para indicar a los números del 1 al 9 y el número de columnas que sean necesarias para representar al valor de los números siguiendo las potencias de 10.

Para designar los números, se utilizan granos que se colocan en los agujeros, según las cifras que se desea representar:



25

ishcai chunca pichca
(quichua del Ecuador)

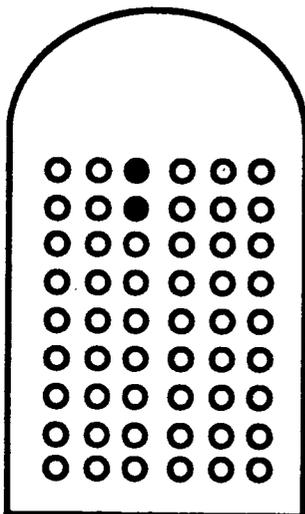


1992

shuc huaranca, iscun patsac,
iscun chunca ishcai
(quichua del Ecuador)

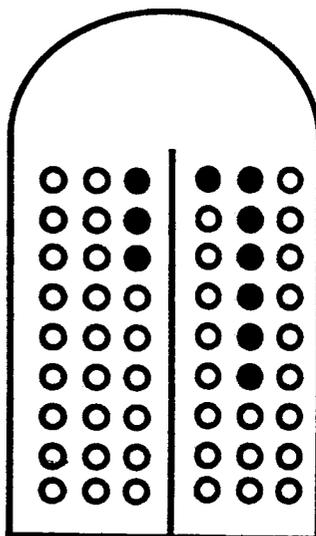
Empleando la taptana es más fácil representar el cero; el niño y el adulto se dan cuenta de que cuando una columna está totalmente vacía se pone el cero.

Ejemplo:



2.000

Para representar los decimales, se necesita poner una línea vertical de separación entre las columnas destinadas para los números enteros y los decimales:



3,16

En el Perú se ha descubierto otro instrumento de cálculo, la **yupana**, que aparece por primera vez en una ilustración del cronista Guamán Poma de Ayala.

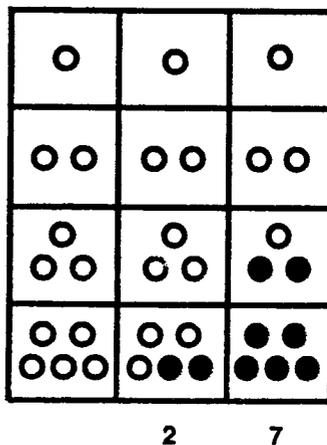
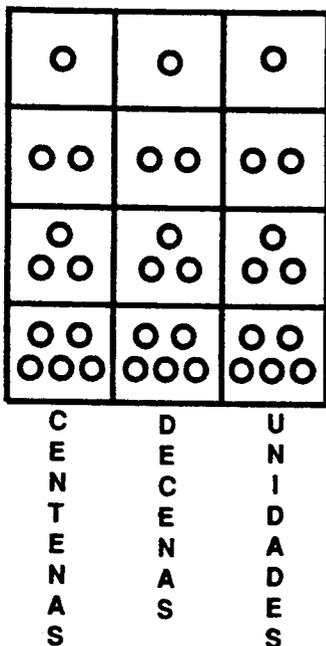
COTADOR·MAIOR·ITEZORERO
TAVANTIMSUIQVIPOC
CYRACA·COM·DUR·HAVA



La yupana es la tabla que se encuentra en la parte inferior, a la izquierda de la ilustración.

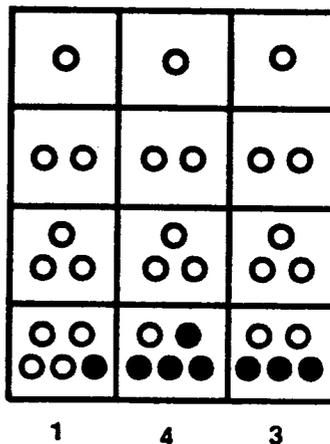
Este instrumento, según un investigador, servía para las 4 operaciones, aún con cifras muy altas.

La yupana se coloca en la siguiente posición y está constituida por varias columnas (unidades, decenas, centenas, etc). Cada columna está conformada por agujeros, distribuidos de la siguiente manera: 5,3,2 y 1.



Parece ser que el agujero de la parte superior servía para la memoria.

Para registrar los números se usaban granos o piedritas, al igual que la piedra del Cañar que hemos analizado anteriormente.



○	○	○
○○	○○	○○
○ ○○	○ ○○	○ ○○
○○ ○○●	○○ ○○○	○○ ○○●●
1	0	3

Los granos de piedra se colocan de abajo hacia arriba.

Esta Yupana ha sido adaptada y utilizada en un proyecto de educación bilingüe llevado a cabo en Perú.

Puede ser construída con madera, cartón u otros materiales. De acuerdo al nivel de escolaridad de los niños, se puede usar una sola columna, dos y más.

Veamos un ejemplo de suma, tal como se realiza en las escuelas del Perú: $14+21$

Colocamos en la yupana las piedrecitas correspondientes al número 14 (cuatro en la columna de las unidades y una en la de las decenas). En la parte externa, colocamos las piedras correspondientes al 21, respetando la posición de las unidades y decenas.

● ●	●
DEC.	UNID.
○○	○○
○ ○○	○ ○○
○○ ○○●	○○ ○○●●

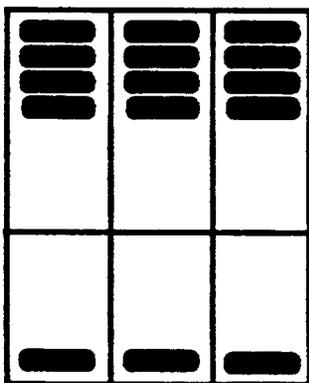
DEC.	UNID.
○○	○○
○ ○○	○ ○○
○○ ○○●●	○○ ○○●●

Después ubicamos las piedras que están afuera dentro de las columnas, obteniendo así la suma de 14 más 21, o sea 35.

Para la resta, se quitan las piedras correspondientes.

Para la multiplicación se maneja el concepto de veces por cada columna. Cuando cada columna está llena, se quitan todas las piedras y se coloca una sola en la columna de orden superior.

Los aztecas utilizaban otro instrumento, llamado *nepohualtzeintzin* que antiguamente era de base 20 (vigesimal) y que ahora ha sido adaptado en base 10 para su utilización en programas educativos.



Tratamos de explicar aquí el uso de este instrumento en base 10 aunque el originario era de base 20.

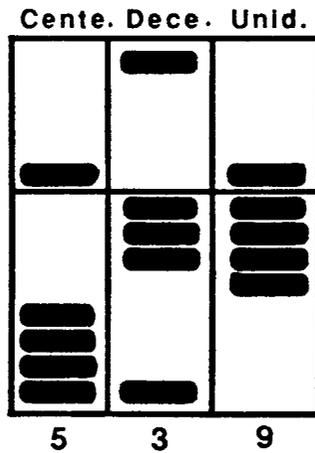
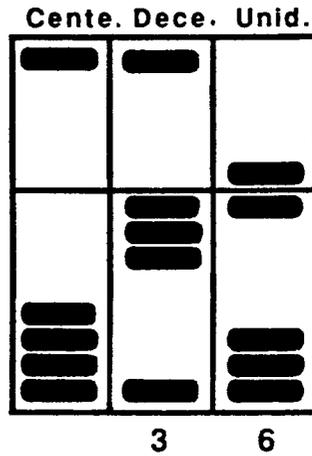
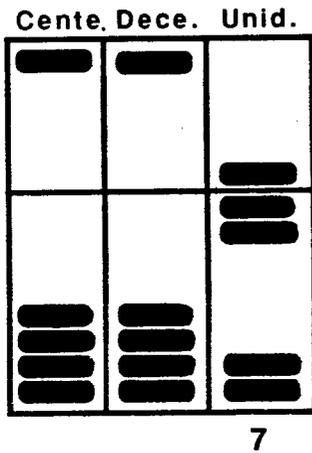
Al contrario de la taptana y yupana, este instrumento tiene teclas móviles que solo se suben y bajan, pero no se sacan fuera del instrumento (como los granos y las piedras).

Está constituido de una especie de rectángulo con una barra o cuerda central y por teclas. Las columnas representan las unidades, decenas, centenas, etc.

La tecla de la parte superior sirve para el número cinco, cada una de las 4 teclas de la parte inferior sirve para el valor 1.

Para registrar los números hay que acercar las teclas correspondientes a la barra.

Ejemplo:



3. El cálculo de los analfabetos

Un prejuicio que tiene mucha gente es que los analfabetos no saben calcular. Hasta el presente muchos indígenas siguen

siendo analfabetos, pero esto no significa que no estén en condiciones de hacerlo.

¿Cuál es la diferencia entre los alfabetizados y los no alfabetizados? Los analfabetos realizan las cuentas utilizando la memoria, aplicando técnicas de procedimientos que manejan con gran creatividad, en tanto que los alfabetizados han aprendido a escribir las operaciones, muchas veces aplicando procedimientos mecánicos.

Analfabeto quiere decir: "sin el alfabeto". Esto es, alguien que no maneja el sistema de escritura basado en los sonidos.

Sin embargo, esto no significa que los analfabetos y las culturas sin escritura alfabética no poseen otros códigos de comunicación. Por ejemplo, la cultura shuar del Ecuador tiene formas de comunicación codificadas en base a las señales realizadas en las hojas u otros signos.

Los wao del Ecuador colocan dos lanzas cruzadas en el camino para indicar a los extraños que no sigan adelante y que si pasan serán lanceados. Cuando el extraño viene por aire, colocan un hueso en un palo para indicar que no debe aterrizar.

En cuanto a la matemática, los analfabetos desconocen la representación de los números al estilo arábigo o romano, pero no ignoran la manera de realizar las operaciones fundamentales de suma, resta, multiplicación y división.

Para contar y sumar, en una primera etapa se suele recurrir a los dedos de la mano y de los pies. Luego, a partir del 10 ó 20, se van agrupando en diez y en cinco, según las necesidades. También se puede recurrir a varias estrategias de apoyo adicional, como piedras, granos, conchas, etc.

A continuación se señalarán algunos procedimientos

mentales de los analfabetos para algunas de las cuatro operaciones.

Aunque los ejemplos pueden ser simples, hay que reconocer que muchos analfabetos pueden llegar a realizar cálculos muy complejos, algo que se nota a menudo en los mercados.

Suma

Ejemplo: $37 + 48$

paso 1. $37 = 30 + 7$
 $48 = 40 + 8$

paso 2. 30
 $+ 40$

 70

Este paso es fácil porque $3 + 4 = 7$ con la diferencia que no son unidades sino dieces; entonces 3 dieces + 4 dieces es igual a siete dieces.

paso 3. $7 = 5 + 2$
 $8 = 5 + 3$

paso 4. 5
 $+ 5$

 10

paso 5. 3
 $+ 2$

 5

paso 6. Entonces $7 + 8$ es igual a $10 + 5$

- paso 7.** Por lo tanto, $37 + 48 = 70 + 10 + 5$
- Paso 8.** Sumando los dos primeros tendríamos $70 + 10 = 80$
- paso 9.** $80 + 5 = 85$
- entonces,** $37 + 48$ da 85

La misma operación podría realizarse con otro procedimiento:

$$37 = 40 - 3$$

$$48 = 50 - 2$$

$$37 + 48 = (40 + 50) - (3 + 2)$$

$$37 + 48 = 90 - 5 = 85$$

Para la multiplicación, se emplean las técnicas de descomposición, duplicación, reduplicación y las sumas sucesivas.

Ejemplo: 85×13

- Paso 1:** $85 \times 13 = (85 \times 10) + (85 \times 3)$
- Paso 2:** $85 \times 10 = 850$
- Paso 3:** $85 \times 3 = (80 \times 3) + (5 \times 3) = 240 + 15 = 255$
- Paso 4:** $85 \times 13 = 850 + 255 = 1105$

Para la comprensión de la multiplicación, con frecuencia se recurre al concepto de "vez" o "veces". Así, por ejemplo:

$$8 \times 3 \text{ (ocho por tres) } = 8 \text{ veces } 3$$

Además, el concepto de "veces" favorece enormemente el cálculo de la superficie de los rectángulos, cuadrados o triángulos y es de mucha utilidad también para la introducción del plano cartesiano.

Para la división, se emplea el concepto de distribución y se considera como un proceso de inversión de la multiplicación.

Ejemplo:

37: 5

Paso 1. Como el número para el cual estamos dividiendo es 5, averiguamos cuál es el número que multiplicado por 5 nos da 37, o más próximo a él. Para ello empleamos las técnicas de la multiplicación.

$$5 \times ? = 37$$

Paso 2. Encontramos que el número buscado es 7 porque

$$37 = 5 \times 7 \text{ sobrando } 2$$

respuesta

$$37 : 5 = 7 \text{ sobrando } 2$$

Cuando se trata de operaciones un poco más complejas, se recurre también a los dividendos parciales.

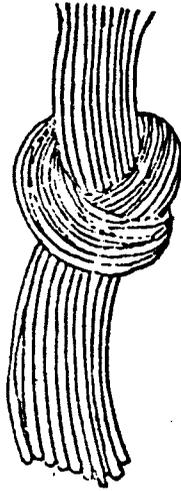
Como ya se ha dicho, muchos analfabetos pueden utilizar objetos para ayudarse en el cálculo, como sogas, piedras o granos.

En una comunidad aymara de Perú, un grupo de investigadores del Ministerio de Educación encontró a un campesino indígena que registraba la contabilidad de sus ovejas usando un conjunto de 10 hilos en los que hacía nudos. Una unidad correspondía a un nudo de un hilo, una decena a un nudo de 10 hilos y una centena a un nudo de diez nudos de decenas.





**UNA
UNIDAD**



**UNA
DECENA**



**UNA
CENTENA**



Por ejemplo, 273 estaría representado por dos nudos de centenas, siete nudos de decenas y tres nudos de unidades. Así:

4. El reto de la enseñanza de las matemáticas en la educación

Una de las tareas difíciles que hay que enfrentar en el proceso de la educación bilingüe intercultural comunitaria, es la enseñanza de matemáticas en lengua indígena. En cierta manera, viene a ser un desafío. Como hemos analizado, no todas las lenguas indígenas tienen un sistema decimal claramente estructurado como el quichua.

Gran parte de las culturas indígenas han organizado el sistema de numeración en relación a las extremidades del cuerpo humano, construyendo un sistema de numeración del 1 al 20.

La ausencia de nombres para números mayores dificulta las operaciones con cantidades grandes. Por eso, algunas culturas han decimalizado el sistema de numeración recurriendo al préstamo de términos de otros idiomas indígenas y del castellano, que dificultan la realización de las operaciones matemáticas, ya que se tiene la impresión de que éstas solo pueden enseñarse en castellano.

Hay que señalar el hecho que, si no hubiese sido por el contacto con las culturas que manejan números muy grandes y por el surgimiento de nuevas exigencias, no haría falta ni decimalizar ni ampliar el círculo numérico.

En lenguas como el aymara y el quichua, no hay serios problemas para la enseñanza de las matemáticas con cifras muy grandes. Al contrario, se podría decir que es más fácil la enseñanza de las mismas en estos idiomas que en castellano.

En cambio, en otras lenguas indígenas existen dificultades debido a la ausencia de un sistema decimal y porque los números disponibles no son muchos.

Pueden haber varias formas de resolver el problema.

Unos plantean que la enseñanza de las matemáticas tiene que hacerse directamente en español, por cuanto la lengua indígena no tienen los recursos necesarios para garantizar un adecuado tratamiento de estos conocimientos.

Otros sostienen la conveniencia de desarrollar el sistema de numeración, sobre todo ampliando la lógica y los criterios propios del sistema. Esto, en teoría, podría ser lo ideal. En efecto, se podría construir un sistema de base 20, o de base 5, etc. Pero ante la universalización del sistema decimal, sería como tratar de crear otro tipo de escritura diferente a la alfabética.

Otra alternativa viable que se ha propuesto, es la de decimalizar los sistemas de numeración cuando éstos no sean decimales, o no tengan palabras para llegar hasta 10.

Cualquiera que sea la alternativa que se tome, es necesario que en toda decisión participen los directos interesados y las organizaciones que los representan. Desarrollar una cultura debe ser una tarea y una exigencia que comparten e impulsan sus mismos integrantes.

Como ejemplo de creación de un sistema decimal por parte de una organización indígena, podemos tomar el caso de la Federación Shuar de Ecuador. La lengua de los shuar solo tenía nombres para identificar números hasta el 5. A partir de ahí, solo se mostraban los números recurriendo a los dedos de las manos y de los pies.

- 1 **chikichik**
- 2 **jimiar**
- 3 **menaint**
- 4 **aintiuk**
- 5 **ewej**

Fue así que la Federación decidió crear términos para los demás números.

El criterio utilizado para dar nombres a los números, fue el de la semejanza visual con los signos de los números arábigos. Es decir, se buscó algún objeto que tuviera cierta semejanza con el número en cuestión.

6	ujuk	(rabo de mono)
7	tсенken	(gancho para coger frutas)
8	yarush	(hormiga reina o arriera)
9	usumtai	(dedo índice de la mano derecha)
10	nawe	(pie)
100	washim	(barbacoa, trampa para pescado, se asemeja a un montón)
1000	nupanti	(mucho)
1000000	amuchat	(muchísimo, casi imposible de contar).

A los criterios de semejanza visual, de nombre de partes del cuerpo humano que tengan relación con los números y nombres relacionados con conceptos de cantidades tales como bastante, mucho, muchísimo, etc., podríamos añadir la creación de términos arbitrarios. De esa manera, se evitarían posibles confusiones por el hecho de utilizar un término que tiene más de un significado. Los términos a crearse podrían tener un origen parcial en algunas palabras que designen abundancia, o alguna motivación visual, pero es conveniente que lleguen a ser términos independientes de los que los originan.

Estas dificultades no deben detener la enseñanza de las matemáticas y de las demás ciencias en lenguas indígenas.

En pocas palabras, desarrollar una lengua y una cultura significa adecuarlas a las nuevas exigencias y necesidades y enriquecerlas con el aporte de otras.

LAS ESCUELAS INDIGENAS BILINGÜES Y LAS COMUNAS EN LA PROVINCIA DE COTOPAXI

*Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi **

Relación entre la escuela indígena y la comuna

El valor de la educación era desconocido para los comuneros cuando recién aparecieron las Escuelas Indígenas; ellos no sentían la necesidad de educación y mucho menos una educación indígena y bilingüe.

El pueblo indígena había vivido tantos años sufriendo la opresión por parte de los hacendados, que aceptaba su condición de pobreza y marginación con mucha resignación... se daban casos, en los que los comuneros no sentían necesidad de cambiar nada ni de mejorar un poco la forma de vida... quizá porque no eran conscientes del valor que tiene la persona.

Pero, eran más bien personas que veían los problemas desde afuera y que no eran comuneros quienes sentían aquellos problemas (falta de tierra, falta de agua, falta de dignidad etc.) y comenzaron a conversar, a reflexionar... pero no habían

* Este artículo es parte de un trabajo más amplio de autoevaluación que recoge las opiniones de educadores, educandos, y de la misma comunidad, acerca del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi. En este caso, se exponen los testimonios de los educadores comunitarios sobre el origen de las escuelas indígenas.

respuestas ni participación porque la mayoría venían a la misa borrachos; no podían expresar aquello que pensaban, ni lo que sentían, no se podía dialogar. Y para pensar en organizarse primero había que empezar a dialogar.

Después de algún tiempo de conversaciones con la gente, se comenzó a reclamar los derechos; el juicio del agua en Pilapuchin por ejemplo; y cuando la directiva salía a la ciudad se daba cuenta que le hacía falta saber firmar, leer al menos los letreros de los buses para saber dónde van, hacer cuentas para no pagar demás los pasajes etc... entonces se comienza a sentir la necesidad de la educación.

... por tanto, la educación se lo ha ido viendo como una herramienta útil para que la comuna salga adelante y esto se ha logrado porque los hechos han demostrado que las Escuelas Indígenas Bilingües nacen de la vida de las comunas, están participando de su vida y sirven para seguir caminando.

De manera que el valor de la educación va creciendo en la medida que la Escuela Indígena ha ido ayudando a conseguir bienes para mejorar el nivel de vida de la comuna.

Veamos, cómo nacieron las Escuelas Indígenas Bilingües; cuáles han sido los adelantos conseguidos por las comunas; conozcamos lo que los comuneros pensaban antes de la Escuela Indígena, lo que piensan ahora y lo que esperan.

¿Cómo nacieron las escuelas indígenas bilingües en la Provincia de Cotopaxi?

* *¿Cómo nacieron las Escuelas Indígenas Bilingües en la zona de CHUGCHILAN?*

1976.- GUAYAMA:

"Nosotros, los comuneros, sufríamos mucho en la época de hacienda. Nuestros papás pidieron una escuela fiscal al patrón, él no quiso dar... como habían dos haciendas, los habitantes se organizaron para reclamar las tierras que ellos habían trabajado:

Desde ese momento, pensaron en poner escuela indígena (1976). Se comenzó a trabajar en una casa de paja y como educador vino un voluntario italiano. Los padres de familia pusieron a sus hijos en la escuela, pero, los compañeros que estaban de parte del patrón, no pusieron.

En ese tiempo hubieron muchas dificultades, porque los patrones querían quemar la casa de la escuela y matar a los educadores, pero la escuela seguía adelante y los comuneros poco a poco iban comprendiendo. Tres años después los jóvenes terminaron la instrucción primaria y uno de ellos comenzó a trabajar como educador. Con él aprendí y entré a trabajar como educador en 1983.

En 1983, todos los comuneros de otra hacienda se unieron a la organización, nos compramos la tierra y mandamos fuera a los patrones. Al momento no existen patrones, la comunidad está dividida en sectores, la escuela funciona en la Casa Comunal.

En Julio de 1988 la escuela tenía 55 alumnos y hemos estado trabajando dos educadores comunitarios.

En 1987, habíamos comenzado a construir la Casa Comunal, que tiene tres aulas, además tenemos un huerto escolar para enseñar a usar bien nuestros recursos.

En este último año, de 1988, algunos comuneros se separaron, cuando estábamos construyendo la Casa Comunal pero la mayor parte de personas siguen con la organización, a la escuela vinieron los niños más pobres, que estaban mal alimentados.

Con la educación, nosotros comuneros progresamos, adelantamos, los niños han mejorado, los exalumnos están organizados... ya tenemos horno para el pan y estamos siguiendo el estudio de ciclo básico con Irfeyal".

Juan A. Patango Pilaguano
Guayama Centro

Guayama.- "En 1987, los comuneros pensaron ya tener los propios educadores, es decir, de la misma comuna, para esto los comuneros hicieron reuniones, conversaron y buscaron. Pero, todavía hay problemas en la educación, porque los mismos comuneros, por no participar en las mingas buscan la escuela fiscal. Otras veces se daña la comuna porque algún compañero que es un poco rico comienza a explotar a los más pobres... así sucedió en la comuna de Guayama".

José M/. Pilaguano
Guayama

1977.- CHAUPI:

"El número de habitantes de esa comunidad era de treinta, ninguno sabía leer ni escribir. Yo fui por prestar un servicio a esa comuna - porque yo no soy de ahí - me daban 500 sucres al mes.

Fue duro llevar nuestra pequeña organización adelante, la gente poco a poco fue reflexionando, los compañeros voluntarios nos ayudaron con la capacitación a todos los educadores de las Escuelas Indígenas.

Hacer entender a los niños era triste, porque hablaban solo el idioma quichua; los padres de familia no tenían confianza en su propia escuela, mucha gente decía que estas escuelas eran de los comunistas y que algún día se llevarían sus hijos a los gringos.

La gente ha ido reflexionando poco a poco, los que han estudiado con nosotros prestan servicio en su propia comunidad, como educadores, promotores y otras funciones en la comunidad.

...durante estos últimos años de trabajo hemos hecho adelantos con los niños, creando pequeños proyectos: cuyera y gallinero. Hay muchas cosas que quedan pero no puedo escribir".

Manuel Guamangate
Chaupi

1977.- GUAYAMA Y PILAPUCHIN:

"Las Escuelas Indígenas nacieron primero en la zona de Chugchilán, en las comunidades alejadas de la parroquia, donde no llegaban los profesores fiscales. Estas comunidades estaban abandonadas, no tenían educación; por esto se organizó la Educación Indígena.

Yo, Francisco Pastuña como educador, organizando en las comunidades con los comuneros, el P. Javier Herrán y los voluntarios, viendo que esas comunidades no tenían educación, se comenzó a buscar compañeros que se preparen

como educadores. Hubo un curso en la Comunidad de Cachi Alto para aprender a manejar material didáctico y metodología de enseñanza, ese curso duró dos meses.

... con esta educación se aprovechó para organizar a los comuneros (Guayama) porque estaban divididos por el problema de la tierra de la hacienda, unos estaban a favor del patrón, los otros se organizaron y junto con la escuela, se ha logrado que las tierras de los patrones lleguen a manos de la comuna. Estuve tres años en esa comunidad.

Después pasé a Pilapuchin, otra comunidad que estaba marginada y con problemas con el patrón... así mismo, junto con los comuneros y la escuela hemos hecho algunas obras para el adelanto de los comuneros y así estamos hasta el momento en nuestros trabajos".

Nota.- en 1987, la muerte de una anciana provocó la reflexión de los comuneros, se organizaron, actuaron unidos al punto que el patrón tuvo que venderles la tierra. En 1988 salió definitivamente el patrón, de Pilapuchin.

Francisco Pastuña
de Chugchilán

197.- SARAHUASI:

"Fue hace unos once años, que se inició el trabajo de la Escuela Indígena en la comuna de Sn. Francisco de Sarahuasi,... en ese entonces, yo fui alumno y recuerdo que el trabajo inició con pocos alumnos y en una casa prestada... después trabajamos en el salón de la capilla. La gente siguió organizándose, trabajando, ampliando el espacio.

Gracias a las ayudas de los compañeros voluntarios se avanzó hacer una casa separada para la escuela y conseguir un

pequeño pedazo de terreno. En este año hemos avanzado a hacer la cocina (1988) de la escuela y en el terreno hemos sembrado un poco de mora.

La juventud de esta comunidad que ha estudiado en esta escuela está prestando servicio en la comuna como: educadores comunitarios, alfabetizadores, catequistas, promotores de salud, dirigentes, etc.

El trabajo en esta organización es bastante bueno porque ayuda a despertar y organizar a los mismos compañeros de la comunidad".

Pedro Trávez
Sarahuasi

CHAUPL.- "Yo primeramente entré en la escuela para aprender a leer, escribir, sumar, restar, multiplicar y dividir. Después los comuneros pidieron que ayude trabajando en la escuela con los niños.

Yo comencé a trabajar en 1986,... me falta más experiencia para poder enseñar a mis compañeros... necesito más capacitación para mejorar en la educación".

María E. Gaviláñez
Chaupi

1979.- GUANTUGLOMA

"De las cuatro comunidades en las que he trabajado, en tres no he podido aprovechar para organizar por falta de participación de los compañeros de la comunidad. No participaban a las reuniones, no venían a las mingas y no mandaban todos los días los niños a la escuela.

Cuando recién vine a la comunidad de Guantugloma, no había ninguna escuela, por mucho frío (3.500 mts), existían muchos analfabetos, no teníamos casa para enseñar, buscamos una casita botada, que el dueño nos prestó; la mitad de los compañeros comuneros querían la escuela y la otra mitad no querían. Ellos estaban muy dedicados al alcohol, esto les hacía pelear. No tenían ayuda de ninguna institución... vivían solos. Existían muchas enfermedades, no habían trabajos comunitarios, no habían materiales didácticos y apenas venían unos 16 participantes.

Después de siete años de trabajo, hemos mejorado un poco: tenemos una casa para la escuela (con la ayuda de los compañeros voluntarios), hemos conseguido agua entubada, tenemos panteón en la misma comunidad, queremos construir una capilla. Participan de 25 a 27 alumnos, 12 niños han terminado este año la instrucción primaria (1988).

Tenemos catequistas, que ayudan a reflexionar, tenemos trabajos comunitarios para el bien de la comunidad, también tenemos ayuda de las autoridades de la parroquia como: teniente político y el padre párroco con la reflexión y santa misa. También estamos en proyecto para tener carretera a la comunidad para poder sacar los productos a la feria".

Benedicto Tiguasi
Chugchilán

* *¿Cómo nacieron las Escuelas Indígenas en la zona de ZUMBAHUA?*

1977.- SARAUGSHA:

"Más o menos en 1973, en el Centro de Zumbahua, viendo que los comerciantes de afuera, explotaban a los campesinos, se formó una pre-cooperativa, para la tienda.

Todos los socios veníamos de diferentes comunas... en todas las comunas habían analfabetos y entonces en las reuniones comenzamos a hablar de la necesidad de la educación. Tanto estar conversando, llegó el día de ir a un cursito en Cachi Alto; cuando regresé de ahí (Noviembre de 1977) comencé el trabajo en mi comunidad. Al principio habían 60 alumnos, pero la gente les murmuraba, les insultaban, diciendo ¿-cómo va a poder enseñar, uno que no es estudiado, que no es graduado?-

Tanto que chismeaban, se fueron muchos alumnos, solo quedaron 6 u 8, ellos sacaron el certificado de haber terminado la primaria. Viendo esto, los otros se animaron nuevamente para seguir. Trabajé más o menos tres años con los adultos, después viendo que los alumnos eran ya solo niños, eso pasó a ser Centro Escuela, ahí los problemas ya no eran con la gente de la comuna, sino con los profesores fiscales, ellos decían que -les estoy quitando los alumnos-. Estas peleas con los profesores fiscales acabaron cuando el Ministerio de Educación reconoció oficialmente al Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi.

En estos últimos años, los comuneros han comenzado a colaborar en los trabajos comunales pero seguimos teniendo otros problemas como: no todos los padres de familia vienen a las reuniones, los niños no vienen todos los días y no aprenden bien, porque se olvidan rápido.

Pero también hemos trabajado con los alumnos en agricultura, los ex alumnos han quedado en la misma comuna trabajando en los telares que habíamos conseguido con la lucha de la Escuela. Así es como hemos venido trabajando hasta la presente fecha".

**Ernesto Baltazaca
Saraugsha**

1980.- VAQUERIA:

"En el año de 1980 se realizó una Asamblea General para buscar un Educador Comunitario del mismo sector, porque habfan bastantes analfabetos. Después de que en la Asamblea me eligieron como Educador Comunitario, me enviaron a un curso de capacitación para después poder dar clases.

Durante dos años trabajé con adultos después comencé a trabajar con alumnos de seis a quince años de edad.

No hemos pedido ningún proyecto y todavía no tenemos casa para la escuela, hasta el momento he trabajado en la propia casa".

José Tigasi
Vaquería

1980.- IRACUNGA:

"El 5 de Mayo de 1980, comencé a trabajar con cuarenta alumnos adultos... en una casita de la comuna. En 1982 hicimos trámites a Foderuma y ésta nos ayudó para la casita comunal.

En 1984, después de que el compañero Ricardo Toaquiza había hecho comprender sobre la importancia de la Escuela, la comuna se reunió en Asamblea y decidieron mandar una solicitud al P. Javier (quien coordinaba en ese tiempo). Desde esa fecha viene funcionando la escuela con alumnos de 6 a 15 años y con dos Educadores Comunitarios.

El compañero Ricardo nos cuenta: "hemos venido trabajando con materiales que hemos producido nosotros mismos -tenemos folletitos-, con material del medio y algunos materiales de lo que fue el CIEI. Los padres de familia casi no

gastan en educación, porque de los folletos apenas cobramos veinte sucres; antes no se cobraba nada, se les regalaba. Los padres de familia están contentos porque los niños terminan la primaria en cuatro años y el curso de nivelación.

También sigue funcionando el Centro de Alfabetización, pero muchos alumnos se van y no regresan, porque algunos salen a trabajar, algunas alumnas hacen matrimonio y ya no es posible seguir el estudio".

Ricardo Toaquiza y
Amador Chiguano.
Iracunga

1983.- REDROVAN.-

En el año de 1983, los padres de familia pidieron un Educador Comunitario a la organización por las siguientes causas:

- La Escuela Fiscal estaba a hora y media de camino, habían tres ríos y éstos en invierno crecían.
- Por la distancia, los niños no llegaban a la escuela porque caminaban jugando en los caminos.
- Los padres de familia no enviaban a los niños a la escuela fiscal por falta de economía.

Por esto, toda la gente del sector se organizó para hacer una casa; unos trajeron la madera, otros sogas, toditos vinieron trayendo la paja para cobijar la casa y en ella hemos trabajado durante cinco años.

Los padres de familia, viendo la necesidad de la casa se organizaron para pedir a los Foderumos ayuda para construir la

casa. Foderuma aceptó ayudar y este año (1988) hemos trabajado duro para tener una buena Escuela. Los que han trabajado sin faltar han sido sobre todo los alumnos porque algunos padres de familia no cumplían su deber de venir a las mingas".

Ernesto Ushco
Redrován

1984.- GUANGAJE.-

"En 1984, en una Asamblea General escogieron un Educador miembro de la misma comunidad, y desde esa fecha vengo trabajando en la Escuela. El problema que se ha presentado ha sido un poco de envidia de la comunidad por la bonificación que recibo por parte del Ministerio. Otra dificultad tiene que ver con el lugar donde trabajamos, porque es un cuarto medio pequeño que es parte del cabildo.

A pesar de todo, siempre hemos hecho sesiones con el cabildo y los comuneros buscando mejoras para la comunidad, con el estudio y con las obras".

Juan Manuel Toaquiza T.
Guangaje

1985.- LA COCHA:

"Para poder educar, recibí un curso de cuatro semanas en Quito; en el curso nos enseñaron solo quichua, nos decían que el castellano no vale. Al comienzo trabajé con 30 adultos hasta 1985. Desde este año empezó a funcionar la Escuela Indígena; más por el esfuerzo de los Educadores Comunitarios, los comuneros no ayudaban, eran los educadores los que se

preocupaban por que hayan los materiales y la Casa Comunal".

José Pastuña
La Cocha

1982.- TIGUA CENTRO

1985.- CHAMI

"A mí, la comunidad no me eligió, yo busqué dónde crear un Centro o escuela porque quería ser parte de la comuna, y ser parte de la sociedad. Comencé a trabajar en la comuna de Chami, en un lugar llamado Yacupungo; allí vivían unas 30 familias, de las cuales 5 eran evangélicas.

Los padres de familia habían tenido problemas con el Educador anterior y al comienzo no estaban de acuerdo conmigo; pero en fin, trabajé año y medio en ese lugar, tenía 22 niños. Todos los días tenía que caminar 7 kilómetros, pero eso no me agotaba.

En 1987, llegó un maestro fiscal, la gente le agradeció y yo salí. Esta separación me hizo sufrir porque al menos con los niños del primer ciclo eran como mis hijos, cada mañana me recibían como cachorritos cuando salen al encuentro de su mamá... ahora estoy en la directiva del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi".

Rodrigo Guanotuña
Zumbahua

1986.- CASHAPATA:

"Ningún comunero, me ha pedido entre a trabajar. Yo mismo, por cuenta propia me presenté a un curso de capacitación, pasé tres semanas preparándome con los demás educadores, después comencé a hacer promoción y así empecé a

trabajar con 40 adultos en el punto llamado Macapungo. Después de cuatro años, los participantes se cansaron y el Centro terminó.

En 1986, el compañero Cristóbal Quishpe (quien trabajaba en el EBI) me obligó a trabajar en esta escuela".

Gerardo Ante

* *¿Cómo nacieron las Escuelas Indígenas en la zona del BAJIO?*

1980.- JUIGUA-LA PLAYA:

"Tanto el Centro de Alfabetización como la Escuela Indígena fueron creadas en tiempo del gobierno del presidente Jaime Roldós Aguilera. Esto fue creado para el beneficio de la comuna.

El Centro de Alfabetización es para ayudar a las comunidades, es para ayudar a la organización para que haya más adelante. Los Educadores Comunitarios tenemos el deber de ayudar en todo esto, no estar solo metidos en la clase y no debemos mostrar mal ejemplo".

José Olmedo Carrillo
Juigua - La Playa

1981.- MACA GRANDE - ATAPULO:

"Para poder alfabetizar, primero recibí un curso de quichua durante tres semanas en el cantón Pujilí y para dar clase, recibí otro curso de tres semanas en quichua y castellano, en el Instituto INNCA con ayuda de la PUCE.

Yo alfabetizo en nuestro propio idioma, con el fin de valorizar nuestra cultura, nuestro idioma, nuestra música

tradicional. Los padres de familia vieron que era necesario mantener el idioma propio, porque los profesores hispano hablantes enseñaban en un idioma importado de otra cultura, no cumplían con los horarios de trabajo y trataban mal a los niños. Con estos problemas los niños no rendían en la escuela

Desde hace unos 4 años (1985) vengo trabajando con niños; los padres de familia se dieron cuenta del valor de la educación bilingüe porque sirve para mantener los valores culturales de nuestros antepasados y porque valorando toda nuestra vida, los niños podrán desenvolverse en años posteriores.

Ya no sufrimos los problemas de la distancia, por la ausencia del profesor y el maltrato".

Martina Ninasunta y Andrés Changoluisa

1983.- SALAMALAG GRANDE - ATAPULO:

"En 1981, se comenzó con la educación de adultos, participaban 75 personas entre hombres y mujeres. Después los comuneros hicieron una Asamblea General en la que se pusieron de acuerdo para crear una Escuela Indígena para todos los hijos de los comuneros y que trabaje el mismo educador que alfabetizaba. Esto fue en 1983.

No tenían ni el terreno ni la casa, por esto se formó una directiva para que hagan las gestiones necesarias y ese año comencé a trabajar con 16 niños. Para el siguiente año el número de niños llegó a 31; los padres de familia donaron un terreno, construyeron una casa de bloque y zinc, hicieron la cuyera para la escuela, hicieron llegar el agua entubada a la escuela y con un poco de ayuda que tuvieron construyeron una capilla".

-Manuel Cocha-

1987.- PACTA PUNGU:

Cuando la directiva de esta comunidad llegó a saber que las otras comunidades tenían Centros de Alfabetización, convocó a todos los comuneros para elegir un profesor para que enseñe a todos los que no sabían leer ni escribir. Eligieron como educador comunitario a Juan A. Chusin y el Centro de Alfabetización comenzó a funcionar desde el 20 de octubre de 1987, con un total de 32 alumnos entre hombres y mujeres.

ACCHI VAQUERIA:

Los comuneros buscaron alguien para que sea Educador Comunitario, una vez que encontraron al compañero Antonio Quindil, lo enviaron a un curso por un mes para que se capacite. Actualmente Antonio Quindil trabaja con adultos dice que tiene el apoyo de los comuneros, los adultos siguen viniendo, el promotor le visita y el cabildo le pide que no falte porque "las enseñanzas sirven para el futuro y que siga adelante".

1988.- SAN FRANCISCO DE CHACHI:

El compañero Angel Palomo, expresa que viene por primera vez a un curso y que desea "tener pensamientos completos para luchar por nuestros hijos, por nuestro prójimo, para no ser mandados por la gente del pueblo, para luchar y reclamar nuestros derechos. Hasta este punto es mi palabra".

ZONA DE PANYATUG.- (1988)

1988 ha sido un año en el que se agudizó el enfrentamiento entre los comuneros de Panyatug, contra el terrateniente Cáceres. En esta situación los comuneros solicitaron apoyo al SEIC para crear cinco escuelas indígenas en dicha zona.

*** Las Escuelas Indígenas y el desarrollo de las comunas.**

Ya nos habremos hecho una idea aproximada sobre la realidad que vivía el pueblo indígena hace unos quince años apenas, gracias a lo que nos han contado algunos Educadores Comunitarios.

En esta realidad, el servicio educativo fue cobrando valor en la medida en que ayudaba a organizarse para unir cabezas, sentimientos y trabajos para ir solucionando problemas fundamentales que afectaban a la mayoría.

La Educación en este caso se orienta al fortalecimiento de la organización, entendiendo como organización, la unidad, la solidaridad en situaciones difíciles, el trabajo común con la participación de la mayoría para resolver problemas que van contra la dignidad de la persona. Y es así como se va desarrollando la conciencia de que "valemos", de que no estamos solos, que somos un solo pueblo indígena, que nos unen los mismos problemas y por lo tanto tenemos que unirnos.

La orientación política, es la de buscar estar unidos, la de enfrentarnos a situaciones que nos separan, enfrentarnos a la pobreza, reclamar nuestros derechos y vivir con dignidad.

De esta forma, los comuneros se organizan cuando sienten una necesidad concreta y común (luchar por la tierra, reclamar el derecho a utilizar el agua, construir una capilla, una Casa Comunal, hacer un panteón, construir un aula etc.). En estos momentos se puede ver como trabajan y su capacidad para organizarse. Después vienen períodos en los que aparentemente no se hace nada, en los que no funciona la organización, pero justamente en estos períodos como de letargo, se van superando situaciones críticas que surgen de los intereses de cada persona y entonces se alcanzan logros más bien cualitativos, que no se

ven, porque tienen que ver con el mejoramiento de las personas.

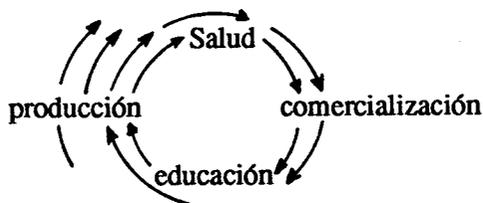
Así por ejemplo:

"Después de tantas reuniones, andanzas y mingas se logra construir un tanque de agua... poco después vienen los problemas porque alguien quiere adueñarse del tanque diciendo que le pertenece porque está en su terreno; otros empiezan a desperdiciar el agua dejando sin agua a los demás etc. Estos conflictos se van resolviendo poco a poco mediante un proceso que lo llamaría auto educativo, en el cual se alcanzan nuevas vivencias, nuevas lecciones que se aprenden y estos logros cualitativos son irreversibles" (P. José Manangón).

Esto, visto por una persona que viene de afuera, que no conoce el pasado de las comunas produce la sensación de que no existe ningún tipo de organización, de que la gente no ha adelantado nada. Y es que el proceso es lento, porque el desarrollo es integral, por tanto el movimiento se da como en espiral; el desarrollo no se da en forma lineal como en algunas otras partes en las que en tiempo determinado se pueden medir los resultados de la ejecución de un proyecto.

Acá hay que ir respondiendo a diversas necesidades: producción, salud, educación, forestación, agua... etc. Y el proceso educativo se va dando en vista al fortalecimiento de la identidad cultural del pueblo indígena. En esto estamos claros, pues nuestra organización es organización de Escuelas Indígenas; mientras que en otros sectores de nuestra provincia (Planchaloma, Cusubamba, Mulalillo) hablan de organizaciones "campesinas", acaso en esos sectores los habitantes no son indígenas? El simple hecho de no utilizar el término indígena por otro, que es el de campesino, trae una cola larga.

De manera que el desarrollo, al ser integral es más lento, pero hay más logros cualitativos y ese es el proceso que seguimos acá. Veamos el dibujo.



En este proceso de desarrollo integral, la educación a través de la Escuela Indígena se volvió un punto de referencia, un lugar de encuentro, de análisis de problemas, de reflexiones y acuerdos para seguir adelante.

Veamos a continuación los adelantos que se han realizado en algunas comunas. Transcribimos algunos testimonios que nos ayudarán a comprender mejor el papel de las Escuelas Indígenas en el desarrollo de las comunas.

* *Las Escuelas Indígenas y los adelantos en las comunas de la zona de CHUGCHILAN:*

Comuna de GUAYAMA; (1983-1988)

- Los alumnos de la Escuela Indígena comienzan a vivir en grupo y animar a la gente oprimida desde hace 500 años atrás.
- El Pueblo Indígena - en algunas partes - mediante la educación propia, quiere vivir libre consciente y sin que nadie le esclavice.
- En algunas comunidades indígenas se está solucionando

el problema de la desnutrición, con la comercialización porque la vida está cara.

- El Pueblo pobre ha comenzado a trabajar con pequeñas organizaciones como: tienda comunal, panadería, forestación, cuyera.
- Construímos una casa para la Escuela y un cuarto para la cocina.
- Hemos conseguido un terreno para el panteón y para la capilla.
- Hemos conseguido el agua entubada, carretera para poder sacar los productos.
- Entre 25 compañeros hemos comprado la tierra al patrón. Una hectárea nos donaron para el Centro de la población y una cuadra para el huerto escolar... con los niños hemos hecho pequeños sembríos, forestación y cuyera.
- Con los ex-alumnos hemos formado una pequeña organización, hemos conseguido un horno para hacer panes. Hemos iniciado una comercialización, pagando precios justos.
- Para todo esto nos hemos reunido y conversado en la Escuela.

CHAUPI: (1977-1988)

- La Escuela Indígena, fue como la base de la organización, los adelantos que se han logrado han sido:

- Se ha formado una organización con los alumnos que han terminado la primaria, varios son educadores comunitarios, promotores de salud, administradores de pequeñas tiendas comunales y encargados de pequeños proyectos productivos.
- Se logró que la comuna se organice y se logró recuperar las tierras que estaban perdidas para la mayor parte de comuneros.
- Hemos logrado recuperar, lo más, que es nuestro idioma y nuestra cultura.
- A través de la Escuela hemos llegado a tener Casa Comunal, Escuela, tienda comunal, cuyera, agua entubada etc.

PILAPUCHIN: (1981-1988)

- Antes de 1981, la comunidad había trabajado y conseguido tener: el panteón, la capilla, la Casa Comunal y se había iniciado el trámite del juicio en contra del patrón por el agua.

En los trámites del juicio contra el patrón, por el agua habían iniciado los compañeros voluntarios O.M.G. y el P. Javier, después, los comuneros avanzamos a solucionar el problema del agua.

- Después iniciamos la construcción del puente sobre el río Toachi. Esto se consiguió con el apoyo de los voluntarios y el trabajo de los comuneros.
- Después de eso, organizamos el trabajo para construir una casa para la tienda Comunal - que hacía falta-.

- Otro trabajo importante, fue la construcción de una aula escolar. Esto se hizo con la ayuda del Equipo Pastoral y el trabajo de los comuneros, educadores y niños.
- Luego hemos iniciado también un jardín infantil (huahua huasi) y está colaborando una promotora de la misma comunidad.
- También se ha trabajado para tener una carretera que nos sirve para sacar los productos y nos ayuda a comunicarnos con otras comunidades, como: Pilapuchin, Chaupi, Guayama.
- Con los niños también hemos hecho una pequeña organización para llevar adelante una pequeña cuyera.
- Y por último, con la ayuda de todos los compañeros del equipo pastoral, voluntarios, educadores, comuneros y más las comunidades que nos ayudaron, logramos comprar las tierras, casas, molino y animales al señor Estuardo Enríquez. Ahora los comuneros ya no viven como esclavos, la gente vive contenta porque vive en libertad.
- Ahora están organizando los trabajos en las tierras, han sembrado un total de 60 quintales de papas; han cosechado 80 quintales de cebada, lenteja y están preparando la tierra para sembrar maíz y fréjol.
- Durante 7 años hemos trabajado como educadores junto con los comuneros y hemos logrado unos pequeños adelantos.

CHINALO ALTO:

- La Escuela Indígena inició cuando la comuna estaba en

problemas contra el dueño de la hacienda (Antonio Vargas Tapia).

Por medio de la Escuela Indígena se logró sacar la sentencia y ganar el juicio al terrateniente. Se logró la adjudicación del terreno de la hacienda para la gente de la comunidad.

También se logró formar una comuna jurídica.

SAN FRANCISCO DE SARAHUASI: (1978-1988)

En la comuna Sn. Francisco de Sarahuasi han realizado los trabajos a base de la organización de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi y se ha logrado:

- Construir la capilla para la Sta. Misa
- Construir una aula y el cuarto para la cocina de la escuela.
- Hemos logrado el agua entubada para la comuna.
- Se construyó la casa para los educadores comunitarios.
- Se consiguió un pedazo de terreno para el huerto escolar.
- Los comuneros se organizaron para sacar la mora al mercado y evitar que los comerciantes les exploten pagando apenas 50 sucres por libra.
- Ahora los comuneros quieren solicitar ayuda para tener de una vez la carretera.

GUANTUG LOMA: (1982-1988)

Los adelantos conseguidos por medio de la Escuela

Indígena, con la ayuda de la institución C.A.A.P., los compañeros voluntarios y el equipo pastoral han sido:

- La organización en la comuna para conseguir el agua entubada, la construcción de la Casa Comunal, la casa para la Escuela Indígena; la construcción de la capilla, el panteón y otros trabajos comunitarios para el mejoramiento de la comunidad.

* *ZONA DE ZUMBAHUA:*

SARAUGSHA: (1977-1988)

- En 1977 los comuneros hemos construido el aula para la Escuela fiscal.
- En 1982 más o menos, se ha conseguido junto con Foderuma, el agua entubada para un sectorcito.
- En 1985 trabajamos en forestación, se trabajó para tener la capilla, la casa para la Escuela Indígena y para la huahua huasi.
- Por último, se ha conseguido el agua entubada (1987) con la ayuda de los compañeros voluntarios O.M.G.

CASHAPATA: (Comuna 8 de Septiembre)

En este último año (1988) se ha formado una directiva nueva, se tiene catequistas. Se piensa organizar con los padres de familia y los niños. Se piensa solicitar un préstamo.

Nota.- Para qué, la directiva? para qué la organización? para qué el préstamo?

S. PONCE: (Comuna La Cocha)

- En 1982 se construyó la casa comunal y la Escuela bilingüe.
- En 1984, se trabajó para conseguir el agua entubada para todos los sectores.
- En 1986 se hicieron trabajos de forestación, huertos escolares. También se trabajó en sastrería, tejeduría, bordados y cuyera.

TIGUA CENTRO: (1981-1988)

- En 1981 hemos creado el centro de alfabetización; con la ayuda del P. Javier hemos hecho la organización, hemos tenido cursos de capacitación cada año.
- Hemos hecho la Casa Comunal, hemos trabajado para conseguir el agua entubada para 36 casas.
- Hemos trabajado en forestación y caminos vecinales.
- Se han conseguido préstamos para sembríos comunales del sector.

IRACUNGA: (1979-1988)

- Se ha logrado el agua entubada, la Casa Comunal, los caminos vecinales.
- Los que han terminado la primaria, algunos son alfabetizadores, otros trabajan en el taller de carpintería.

Por todo esto, los padres de familia están contentos; antes de iniciar la alfabetización la gente estaba desorganizada, era muy inconsciente. Ahora la gente esta más dispuesta a participar en los trabajos.

REDROVAN: (1983-1988)

- En 1983 los padres de familia colaboraron para construir la casa para la Escuela, la casita era de paja.
- En 1988, con la ayuda de Foderuma hemos construido una Escuela que sirve para toda la gente del sector. Todos hicieron un gran sacrificio para poder tener una buena escuela para el bien de los hijos.
- También se organizaron los padres de familia para hacer un tanque de agua para que los niños puedan lavarse las manos y estar aseados en la escuela.

COCHA VAQUERIA: (1979-1988)

- Hasta el momento no hemos tenido ningún apoyo de proyecto. Falta una aula para la escuela para así poder trabajar en casa propia.

GUANGAJE: (1983-1988)

- Antes de 1983, ya tenían Casa Comunal, Iglesia y carretera.
- En 1983 se formó la Escuela Bilingüe
- En 1984 hemos trabajado para tener el agua entubada para la comuna, hemos hecho el cerramiento del cementerio, se ha trabajado en forestación comunal.

Después de esa fecha, también otros compañeros presidentes y los miembros del cabildo han hecho las siguientes obras:

Una casa para el Centro Infantil
Agua entubada para cada casa
Mejoramiento de la capilla
Juegos de columpio para los niños
Letrina para los niños
Almuerzos escolares, medicamentos para los niños...

Con la ayuda de la Institución hemos venido mejorando poco a poco.

PACTA PUNGO: (1978-1988)

- En 1978 se formó la directiva
- En 1980 hicimos la Casa Comunal
- En 1985 nos organizamos para formar la escuela Fiscal, la capilla y la carretera.
- En 1986, inició el Centro de Alfabetización
- En Pacta Pungo, vivimos 54 familias

*** ZONA DEL BAJIO:**

SN/. FRANCISCO DE CACHI:

Los adelantos conseguidos son:

- La formación de la Escuela Indígena
- La tienda Comunal

- Los trabajos de forestación
- Hemos trabajado también con ganadería
- Tenemos un horno para hacer el pan
- Hemos logrado tener agua entubada y letrinas
- Tenemos Casa Comunal
- Ultimamente se ha iniciado la huahua huasi

"Todos estos trabajos se han hecho a través de la organización de la comunidad. Así, estando organizados se puede pedir cualquier ayuda a las instituciones para beneficio de la comuna".

SALAMAG ATAPULO: (1982-1988)

Primero, formaron la directiva para poder organizar el sector, después entre todos se pusieron de acuerdo para pedir una hectárea de tierra para construir la casa comunal.

El cabildo de la comuna, hizo una Asamblea General y después resolvió donar la hectárea de terreno para la casa comunal.

- Segundo, construyeron la casa comunal, colaborando con plata y persona, también se hizo el huerto escolar, la tienda comunal y la cuyera.
- Tercero, se llegó a organizar para conseguir el agua entubada.

Todos estos trabajos se iniciaron en 1982 y se terminaron en 1986.

JATUN JUIGUA CAPILLA PUNGO: (1984-1988)

- En 1984 hemos hecho una capilla
- En 1985 hemos sacado agua antubada para 498 usuarios
- Ahora en 1988, estamos por comprar una hacienda, pero nos hace falta apoyo económico.

MACA GRANDE.- ACCHI VAQUERIA: (1988)

El Educador Comunitario que trabaja en el Centro de Alfabetización dice que no tiene ningún problema con los comuneros ni con el cabildo ni con los alumnos.

Los que han terminado la primaria, algunos están en el cabildo, otros son catequistas y algunos incluso son educadores comunitarios.

SALAMALAG ATAPULO: (1982-1988)

Primero se formó una directiva para poder organizar el sector para pedir una hectárea de terreno y construir una Casa Comunal. El cabildo, en Asamblea General, aprobó el pedido y donó la hectárea de terreno. Después se construyó la Casa Comunal aportando con plata y persona, se logró tener el huerto escolar, la cuyera y la tienda comunal.

Con la organización del sector se logró también el agua entubada, todos estos trabajos se realizaron desde 1982 hasta 1986).

JUIGUA LA PLAYA.- (1988-)

En este año los dirigentes de la comuna han decidido abrir el centro de Alfabetización y han buscado al Educador Comunitario, para comenzar a trabajar desde Octubre de 1988.

MACA GRANDE ATAPULO:

Lo primero es que con la Escuela Indígena hemos recuperado el idioma y la cultura, hemos mejorado la construcción de la escuela, hemos hecho huertos familiares, hemos conseguido mesas, muebles y tenemos el desayuno escolar.

Y después de haber ido demostrando con hechos, obras y palabras que la Educación Indígena es para fortalecer la organización, los Educadores Comunitarios han considerado necesario averiguar a los comuneros: qué pensaban al comienzo acerca de las Escuelas Indígenas; qué piensan actualmente y qué es lo que esperan de la educación indígena.

** ¿Qué pensaban los comuneros, al comienzo, acerca de las Escuelas Indígenas?*

Transcribimos textualmente lo que los comuneros entrevistados dijeron:

- "No hacían valer a los propios Educadores Indígenas, diciendo ¿cómo pueden enseñar...?"
- "Esa escuela, no es de respeto porque enseñan en quichua y eso ya sabemos".
- "Cómo puede enseñar, sin tener título?"
- "No pensábamos nada, porque teníamos la escuela fiscal,

después nos ayudó el cura y el educador explicando a la gente y haciendo comprender".

- "Pensábamos que no era bueno, creíamos que el mismo indígena no podía enseñar; pero ahora viendo los resultados estamos convencidos que nuestra escuela es la que vale más".

Como vemos, antes no se valoraba el propio idioma, pues había mucho interés por aprender el Castellano para defenderse de los mestizos en la feria y cuando salían a la ciudad.

Desconfiaban en la calidad de la enseñanza que podían brindar los propios Educadores, porque veían que les hacía falta capacitación pero sobre todo porque creían que la educación de los mestizos era mejor y les podía hacer sentir más importantes.

Pero, como bien dice la última frase "...viendo los resultados estamos convencidos que nuestra escuela es la que vale más".

** ¿Qué piensan -ahora- los comuneros, acerca de las Escuelas Indígenas?*

Transcribimos las respuestas dadas por los comuneros entrevistados:

- "Hay diferencia (Escuela Indígena - Escuela Fiscal) porque los niños salen aprendiendo más rápido y se gasta menos en útiles. No les enviamos a la fiscal porque es muy costoso y no enseñan todos los días ni todas las horas".
- "Estamos contentos porque se gasta menos y se aprende en menos tiempo, por eso siguen viniendo de otras partes".

- "Estamos contentos porque nos facilita la economía".
- "Los niños estudian mejor en la Escuela Indígena, porque están entre su propia gente y aprenden en su propio idioma".
- "Es bueno para nosotros mismo porque valoramos nuestro idioma y nuestra cultura".
- "Los niños aprenden en dos idiomas, pierden el miedo, están contentos y pueden hablar".
- "Sirve para hablar el quichua purito, para hablar mejor nuestro idioma".
- "Aprendemos en dos idiomas y estamos perdiendo la vergüenza de hablar en quichua".
- La Educación Indígena "es buena porque ayuda a pensar y enseña en dos idiomas".
- "Vienen todos los jóvenes y quizá un día nos organicemos mejor con los jóvenes".
- "Algunos se dan cuenta que es bueno y quieren seguir organizándose, pero también hay otros que no se dan cuenta".

Según estas respuestas, se puede decir que la Educación Indígena, cada vez es más apreciada por el hecho de ser menos costosa que la educación oficial; porque ayuda a vencer la timidez, la vergüenza de hablar el quichua y porque ayuda a organizarse.

** ¿Qué es lo que esperan los comuneros de la Educación Indígena?*

Transcribimos textualmente lo que los comuneros entrevistados dijeron:

- "Queremos que -la escuela- siga adelante y mejorando cada vez más para nosotros mismos y así no perder nuestra escuela".
- "Antes, nuestros mayores no tuvieron oportunidad, solo trabajaron para los patrones; ahora con sacrificios tenemos escuela y debemos mandar cumplidamente a los huahuas".
- "Las directivas visitan la Escuela Indígena porque quieren que salga adelante nuestra educación".
- "Queremos seguir adelante con las Escuelas Indígenas y no queremos dejar".
- "Pensamos que después de la Escuela Indígena, podremos tener un colegio indígena".
- "Queremos seguir organizándonos más a través de la Escuela Indígena".
- "Se aspira a que los educadores comunitarios ganen un sueldo básico".
- "Que los huahuas salgan con profesión como: sastrería, carpintería, artesanía y que algunos sean educadores comunitarios".
- "Que siga adelante para formar buenos dirigentes y buenos animadores de la comunidad".

- "Que los indígenas no seamos como objetos de trabajo, por eso nos queremos preparar".
- "Queremos tener la dirección nacional de los indígenas".

Así pues, las aspiraciones de los comuneros van desde el hecho de mantener y defender la escuela indígena, porque la sienten propia, hasta lograr que la educación sirva para formar a sus propios dirigentes e incluso apropiarse de su educación mediante la consecución de la Dirección Nacional de Educación Indígena. Lo cual ya se hizo realidad hace poco.

BOLETIN DE EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL



DIALOGAR EL DESARROLLO

Las lenguas y el desarrollo en el sur andino peruano

*Juan C. Godenzzi **

INTRODUCCION

La práctica del desarrollo en el sur andino peruano presenta problemas y dificultades, siendo el principal de ellos la lógica misma del actual patrón de desarrollo que genera dependencia subordinada y empobrecimiento.

A fin de responder a esta situación, los diferentes proyectos de desarrollo no siempre han acertado en una adecuada concepción del desarrollo ni en su eficaz realización. El significado mismo de la palabra "desarrollo" está en cuestión, ¿Puede entenderse por desarrollo únicamente el aspecto económico y productivo? ¿cómo quebrar su significado corriente a fin de que integre la dimensión humana y social?

El recurso al lenguaje nos proporcionará una noción fecunda: la relación dialógica; es con ella que intento señalar las nuevas fronteras a la noción y a la práctica del desarrollo.

* Ponencia presentada al 46º Congreso Internacional de Americanistas, 4-8, julio de 1988. Amsterdam, Holanda

Finalmente, consideraré los aportes que las lenguas pueden ofrecer en favor de un desarrollo integral, autosostenido y con participación democrática. La relación asimétrica de las lenguas en el Perú y el sur andino pone obstáculos al desarrollo; éste se impulsará, más bien, cuando le acompañe un respetuoso y equitativo diálogo de las lenguas.

1. Obstáculos e insuficiencias del desarrollo.

El patrón de desarrollo predominante en el Perú sustenta prioritariamente sus posibilidades de crecimiento en la exportación de sus recursos naturales. Este patrón ha generado una economía fuertemente subordinada y dependiente del exterior, debilitándose así las propias posibilidades de crecimiento.

Una de las consecuencias de esto, en el plano espacial, es "la formación de un gran espacio social central en la zona de Lima y un conjunto de espacios regionales de dimensión variable y, sobre todo, de menores concentraciones demográficas en las otras zonas del país, que se articulan subordinadamente a la región central" (González de Olarte 1985: 18). Esta subordinación regional, en todo caso, es parcial y desigual, existiendo amplios sectores de la economía campesina que resultan marginales al proceso de acumulación (cf. Kervin 1988: 55). Esto es particularmente cierto en lo que se refiere al espacio del sur andino (departamentos de Ayacucho, Huancavilca, Apurímac, Cusco y Puno) donde se concentra una numerosa población campesina quechua o aymara y un alarmante nivel de deterioro y pobreza.

El anhelado desarrollo del sur andino peruano encuentra, pues, un primer obstáculo en este patrón de desarrollo capitalista que no busca auto-sustentarse sobre la extracción de excedentes del sector campesino ni, en consecuencia, en el desarrollo de la agricultura como única fuente de alimentación para la población (cf. Kervin, *idem*).

En los departamentos mencionados, la agricultura es la actividad más extendida y la que ocupa el mayor porcentaje de la Población Económicamente Activa: en 1972, la PEA en el sector agricultura era de 73% en Ayacucho, 70% en Huancavelica, 61,7% en Cusco, 78% en Apurímac y 66,3% en Puno (cf. Gonzales de Olarte 1985: 163); en 1981, 74,1% en Apurímac y 57,9% en Cusco (cf. Barrenechea 1988: 40). Sin embargo, todo esto resulta poco significativo si consideramos el reducido o negativo crecimiento anual del PBI en estos departamentos: en 1977, el crecimiento del PBI en Ayacucho fue de -2,16%, 12,43% en Huancavelica, 1,21% en Apurímac, -3,67% en Cusco y -2,79% en Puno (cf. Gonzales de Olarte 1985: 169). Entre 1979-1985, -1,8% en Apurímac y -2,9% en Cusco (cf. Barrenechea 1988: 40). Todo pareciera indicar que los campesinos andinos resultan cada vez más innecesarios al desarrollo económico peruano (cf. Kervin 1988: 55).

El sur andino se nos presenta, pues, como un espacio regional económicamente deprimido, con sectores subordinados a un patrón de crecimiento y con sectores abandonados a su propia suerte. Como respuesta, diversos proyectos de desarrollo, gubernamentales y no gubernamentales, intentan dinamizar esta economía regional. Sin embargo, muchas veces la dependencia tecnológica, comercial y financiera que comportan constituyen otras tantas trabas a un desarrollo más racional y en concordancia con el medio ecológico y la población.

Igualmente, los diversos proyectos suelen atacar el problema del desarrollo de un modo unilateral y parcial. No se suele problematizar el espacio regional como un proceso global donde diversas dimensiones se entrelazan y condicionan; no se toma en serio la racionalidad andina en lo que toca a la producción y la organización social; no se apoyan ni promueven las respuestas que los mismos agentes sociales andinos estarían en condiciones de ofrecer; tampoco se tienen en cuenta los

procedimientos cognoscitivos y simbólicos andinos: pensamiento mítico, creencias, prácticas rituales, relatos orales, designaciones clasificatorias en diversos dominios de la vida y el trabajo.

Otros aspectos de la realidad del sur andino expresan igualmente lo alejado que se está de un auténtico desarrollo. En lo que se refiere a las condiciones de vida tenemos los siguientes datos para Apurímac y Cuzco:

	APURIMAC	CUZCO
Habitantes / camas hospital (1982)	1682	972
Habit. x médicos (1982)	29686	5904
Esperanza de vida (1984)	52	45
Población analfabeta (1985)	48%	30%

(cf. Barrenechea 1988: 41-42).

Las condiciones en Huancavelica, Ayacucho y Puno no son mejores que éstas.

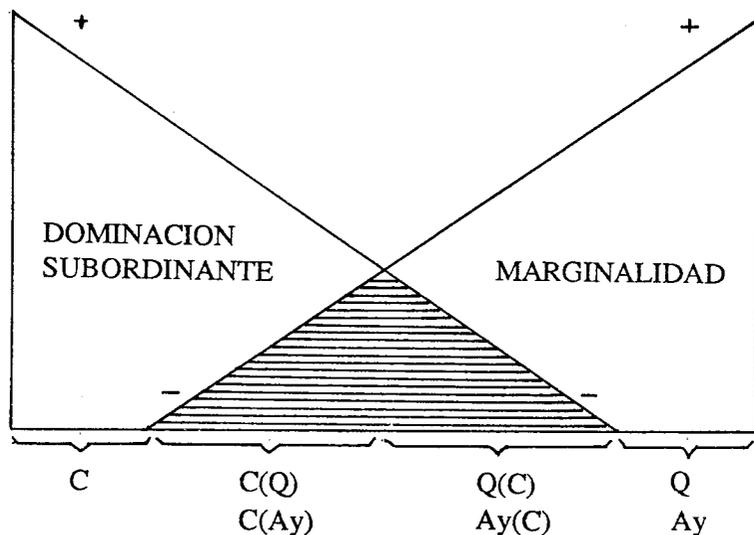
De otra parte, se dan desequilibrios y conflictos socio-culturales, inestabilidad y corrupción política, conculcación de derechos constitucionales, debilidad de la organización popular, inseguridad y violencia. Todos estos factores constituyen frenos que limitan o imposibilitan el proceso de desarrollo del sur andino.

2. Subdesarrollo y diglosia

El patrón de crecimiento vigente en el Perú genera, de una parte, niveles de dominación subordinante y, de otra, niveles de marginalidad. Este hecho da la pauta y gobierna una tendencia en el uso de las lenguas en el sur andino: a mayor dominación subordinante, mayor presencia del monolingüismo castellano o del bilingüismo (castellano-quechua o castellano-

aymara) con predominio del castellano. De igual modo, a mayor marginalidad, mayor presencia del monolingüismo andino (quechua o aymara) o del bilingüismo con predominio de una de las lenguas ancestrales andinas.

Así,



C: Castellano

Q: Quechua

Ay: Aymara

(): Lengua de menor uso y competencia.

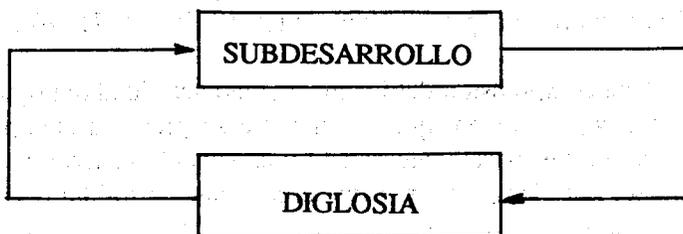
El pretendido desarrollo actual vehiculiza su cadena de dominaciones subordinantes a través del castellano, lengua históricamente situada del lado del poder. En la medida en que al capital no le interesa la economía campesina (o no sabe qué hacer con ella), tampoco hay una presión perentoria para imponer el castellano y hacer que el quechua o el aymara desaparezcan. Simplemente, se prescinde de estas lenguas y de sus hablantes. Son más bien éstos, en su afán de sobrevivencia, que se ven obligados a adoptar el castellano.

Esta situación nos revela el carácter diglósico de la sociedad peruana. Por diglosia vamos a entender aquella situación en la que la lengua oficial subordina o excluye a las otras lenguas presentes en su ámbito geográfico-político. Así, el castellano es la lengua de prestigio, del poder de la ciencia y la técnica dominante; mientras que el quechua y el aymara (o los idiomas de la Selva) son fundamentalmente las lenguas de los grupos dominados o marginados, de la economía y técnica campesinas, de los mitos y ritos andinos.

Entre el castellano y las lenguas andinas se da una relación asimétrica de poder. En la práctica, para llegar a ser ciudadano (con posibilidad de que se le respeten sus derechos) hay que hablar castellano. Los grupos sociales quechuas y aymaras, sobre todo los monolingües, quedan (casi) reducidos al silencio: sus necesidades, sus puntos de vista y sus propuestas rara vez encuentran audiencia y, muchas veces, ni se formulan. El hecho de no hablar el castellano los descalifica como interlocutores válidos.

La desigual distribución del ingreso, la acumulación de unos a costa de la pobreza de otros, el deterioro de la economía campesina, la insuficiente calidad de las condiciones de vida, el no ejercicio de los derechos civiles, la discriminación y la exclusión social son otras muestras de lo que podríamos llamar una situación de "subdesarrollo". Es en este terreno que nacen y crecen los conflictos, las frustraciones y la violencia. La diglosia va de la mano con el subdesarrollo y testimonia aún de la lejanía del ideal de un desarrollo integral con participación democrática.

Nuestro subdesarrollo genera diglosia, y esta refuerza el subdesarrollo. Así,



3. Hacia un nuevo paradigma: el desarrollo como diálogo.

Una de las trabas al desarrollo es el modo mismo de conceptualizarlo. Si entendemos por tal solo el crecimiento material, expresado en ciertos índices económicos, estamos ya reduciéndolo y banalizándolo; un desarrollo entendido en esos términos no responde a los grandes desafíos de nuestra realidad.

Con el fin de ampliar las fronteras de desarrollo, vamos a acudir al lenguaje para confrontarlo con él. De este encuentro fecundo rescataremos la noción de "diálogo" como principio generador de una nueva manera de entender el desarrollo.

El lenguaje como actividad dialógica.

El lenguaje, actividad creadora de signos, es también, y desde su mismo origen, una actividad intersubjetiva o dialógica. En efecto, la "alteridad" del lenguaje, su estar dirigido hacia el otro, va más allá (o más acá) de su manifestación discursiva: "hay que distinguir la comunicación de algo a otro, que pertenece a lo práctico del lenguaje y en ocasiones puede faltar, de la comunicación con otro, presupuesto como condición originaria para todo acto lingüístico" (Coseriu 1977: 31).

El "otro", mi interlocutor, no es solamente el colaborador, el vecino o el cliente de mi producción lingüística;

es más bien término de una orientación y significación primera, aquel para quien la expresión expresa (cf. Levinas 1971: 46).

Una comprensión del lenguaje como actividad dialógica permite comprender por qué el lenguaje se presenta siempre como lengua históricamente constituida (quechua, aymara o castellano, por ejemplo) y por qué el lenguaje es solidario con una tradición histórica y con una comunidad contemporánea (cf. Coseriu 1977: 32).

El desarrollo como relación dialógica

El lenguaje y el desarrollo no solamente tienen en común el ser actividades creadoras: una produce signos y la otra bienestar material; la analogía va más allá: así como el lenguaje supone una relación hacia el otro, del mismo modo el desarrollo se orienta hacia los demás y se pone al servicio de la vida en sociedad.

Así, la relación dialógica abre horizontes: "Desarrollo no significa progreso cuantitativo únicamente; ante todo es, o debería ser, solución al problema de la convivencia como una totalidad que incluye tanto el trabajo como el ocio, el estar juntos y el estar solos, la libertad individual y la soberanía popular, la comida y la música, la contemplación y el amor, las necesidades físicas, las intelectuales y las pasionales..." (Octavio Paz 1979: 221).

Esto mismo es expresado, desde el campo de la economía, por un lúcido especialista del desarrollo: "Acaso la deficiencia más importante de la economía tradicional del desarrollo sea su insistencia en el producto nacional, el ingreso agregado y la oferta total de bienes específicos, en vez de centrarse en los "derechos" de la gente y en las "capacidades" que generan esos derechos. En última instancia, el proceso de desarrollo económico debe preocuparse de lo que la gente puede

o no hacer, es decir, si pueden vivir más, escapar de la morbilidad evitable, estar bien alimentados, ser capaces de leer, escribir y comunicarse, participar en tareas literarias y científicas... El proceso de desarrollo económico puede verse como el proceso de aumentar las capacidades de la gente. Dada la relación funcional entre los derechos de las personas sobre los bienes y sus capacidades, una caracterización útil, aunque derivada, del desarrollo económico consiste en equipararlo a la expansión de los derechos" (Sen 1985: 945).

En definitiva, el desarrollo bien entendido apunta a que aumentemos nuestra capacidad para ejercer nuestros derechos a la alimentación, salud, educación, libertad, equidad social, pluralismo cultural y lingüístico, vida en sociedad sin hostigamientos (cf. Sen, *idem*). Así, el desarrollo pierde su carácter exclusivamente económico y se vuelve relación humana, posibilidad de una nueva civilización.

Dialogar el desarrollo

No se trata solo de entender el desarrollo a partir de la relación dialógica (como actividad generadora del bienestar-convivencia). Esto conlleva, asimismo, a que en todas sus etapas prácticas, desde el diseño de estrategia hasta su evaluación, pasando por su realización, el desarrollo apele al diálogo.

Es del diálogo, y sus fricciones, que surge la luz común. Octavio Paz (1979: 222) nos dice "Una nueva forma emerge en la confusión presente, una figura en movimiento que se hace y rehace sin cesar. A la manera de los átomos y las células, esa forma es dinámica porque es hija de la oposición fundamental: la relación binaria entre yo y tú, nosotros y ellos. Relación binaria: contradicción: diálogo... No tengo una idea idílica del diálogo: afrontamiento de dos alteridades irreductibles, es más frecuentemente lucha que abrazo".

Dialogar el desarrollo es confrontar modelos, romper sus actuales límites, buscar las soluciones más convenientes y adecuadas, sabiendo administrar los conflictos e intereses opuestos entre los diversos actores sociales. En el contexto sur andino, significa por ejemplo, debatir entre técnicos, funcionarios, investigadores y campesinos sobre la producción y el mercado, sobre la vigencia o no de la tecnología andina, sobre el papel de las comunidades campesinas en el desarrollo, sobre el cambio técnico y sus efectos; significa, igualmente, por parte del campesinado, constituirse en grupo de presión y lucha en favor de sus reivindicaciones y propuestas ante el Estado.

Muchos fracasos se habrían evitado en el campo del desarrollo si hubiera estado de por medio la confrontación de puntos de vista y la discusión. Algunos proyectos de desarrollo han aprendido la lección y ya han conseguido dos aportes importantes: "El primero concierne a la misma investigación, que puede ser realizada de manera mucho más rica, precisa y barata a partir de instituciones que tienen años de presencia en el mundo rural. Se están ensayando en algunos proyectos técnicas de investigación grupal (a veces llamadas "investigación participativa") que tienden a demostrar, no solamente que es posible obtener rápidamente una información mucho más confiable que a través de las tradicionales técnicas de encuesta, sino, más que todo, una devolución **inmediata** de los resultados a los campesinos para el diseño de alternativas de acción. En segundo lugar, proyectos de desarrollo "participativos" han demostrado que los campesinos ofrecían soluciones técnicas, sociales y organizativas a casi cualquier problema que se presenta, pero que en general carecen de los recursos (humanos y materiales) para aplicar estas soluciones. Esto implica que es absurdo marginar a los campesinos de los debates sobre acciones y políticas de desarrollo. El hecho de que en este país nunca hayan tenido voz en la discusión y en las decisiones, no significa que no tengan ideas" (Kervin 1988:68).

Así, pues, dialogar el desarrollo es evitar los modelos impositivos y las actitudes imperialistas; es, positivamente, la búsqueda en común, muchas veces en confrontación, de las soluciones al problema del bienestar y al de la convivencia.

Invención del propio rostro

El diálogo supone que cada interlocutor tiene su propia libertad, creatividad, capacidad expresiva e intención comunicativa. Además, los interlocutores se miran uno a otro: tienen su propia cara.

La depresión económica, el agudo grado de pobreza y la exclusión sistemática que sufre el campesinado del sur andino ha contribuido a desfigurar su rostro, a frenar su libertad creadora y a reducirlo a la soledad y al silencio. Intervenir en el desarrollo como interlocutores activos significará para los campesinos quechuas y aymaras la tarea de llegar a ser ellos mismos, recuperando su condición humana y desarrollando las potencialidades de su cultura particular.

Forjar nuestra identidad significa desbloquear lo que impide la libre realización de nosotros mismos como personas y como comunidad; impedir que se nos reduzca a la condición de instrumentos.

El desarrollo y la forja de una identidad son tareas que van juntas y se apoyan mutuamente: permiten buscar los medios de romper los lazos que nos quitan independencia; mirar menos hacia las soluciones milagrosas del exterior; poner en obra soluciones más viables y más en consonancia con la realidad propia. Una de las características esenciales de la nueva concepción del desarrollo es que éste "debe basarse, tanto como sea posible, en sus propios recursos naturales y humanos" (Salomon 1985: 965).

Pedagogía del hombre dialogal

Buscar un desarrollo integral y autosostenido exige un ser humano cualitativamente diferente y, por consiguiente, una educación sustentada en el diálogo.

Educar en el diálogo significará establecer puentes entre la escuela y la realidad, entre los conocimientos y las actividades productivas, entre la cultura urbano-occidental y la rural-andina, entre el castellano y la lenguas andinas y amazónicas, entre la comunidad, los maestros y los alumnos.

La pedagogía del diálogo se inspira, nuevamente, en el lenguaje, pues en este se nos revelan conjuntamente el DECIR (actividad libre y creadora), el DISCERNIR (complejo juego de identidades y oposiciones semánticas) y el DIALOGAR (propuesta y respuesta al otro). Esta actividad a triple dimensión pone en juego aptitudes humanas por excelencia: a producir creadoramente, a significar o discernir y a vivir en sociedad (cf. Godenzzi 1986: 46).

Una pedagogía como la que proponemos deberá promover estas aptitudes y, por ello, incorporará activamente al lenguaje como elemento central a ser trabajado en la educación. De este modo se contribuirá a formar al hombre dialogal, abierto a los demás y capaz de generar y administrar el desarrollo.

En los momentos de desorientación y crisis se hace necesario preguntarnos por el lenguaje con la esperanza de aprender algo sobre el hombre y la sociedad: el lenguaje se nos revela como una reserva de dinamismo productivo, de creación de significados y de apertura al otro. Apoyado en él es que propongo este nuevo paradigma: **Concebir el desarrollo como relación dialógica y ponerlo en obra dialogando**. Esta fórmula pretende señalar de un modo condensado un futuro

deseado y una estrategia: la sociedad dialogal como utopía y la dura tarea de construirla en democracia y en enfrentamiento respetuoso. La lucha y la revuelta en perspectiva de diálogo cobran un sentido diferente a la lucha y la revuelta en perspectiva de monólogo de cualquier signo ideológico que sea éste.

4. Por un diálogo de las lenguas

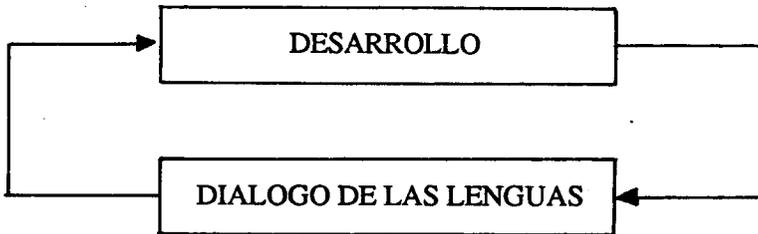
Concretamente, en relación a las lenguas, ¿qué aportes están éstas en condiciones de ofrecer en favor del desarrollo integral del sur andino? ¿qué política idiomática es posible imaginar a este fin?

Aportes de la lengua

- Potenciar la capacidad cognoscitiva: Las lenguas ofrecen las formas y los procedimientos para objetivar el mundo circundante; la capacidad cognoscitiva se apoya fuertemente en los signos de una lengua. En el caso del quechua y el aymara, son estas lenguas las que proporcionan los canales más apropiados a sus hablantes para el libre desenvolvimiento de su creatividad y para el cultivo de su capacidad conceptual.
- Garantizar la comunicación efectiva: En el proceso comunicativo, toda lengua recurre al contexto situacional para completar su sentido. Así, el quechua y el aymara, en sus denotaciones y connotaciones (efectos de sentido), en la medida que se "ajustan" al entorno ecológico y cultural, constituyen para una buena parte de la población el medio privilegiado de una efectiva comunicación, libre de malentendidos y equívocos. De ahí la necesidad de un real cultivo, sin discriminaciones, de las lenguas implicadas en el desarrollo (quechua, aymara y castellano) garantía de un desarrollo con participación democrática y forjado al calor del diálogo.

- **Reforzar la identidad:** Cada lengua contiene en sí misma una dimensión social: "los signos de una lengua son convenciones al interior de una tradición y una comunidad en la historia" (Godenzzi 1986: 46). De este modo, la lealtad hacia las lenguas quechua y aymara afirmará la identidad y la historia de pueblos ahora dispersos, posibilitándoles el llegar a ser interlocutores en pie de igualdad, capaces de expresar sus problemas, expectativas y visiones del desarrollo.

Si todas las lenguas, en su diversidad e intercambio, logran potenciar las capacidades cognoscitivas, asegurar la comunicación efectiva y reforzar la identidad, estaremos comenzando a alterar nuestra situación de diglosia e inaugurando el diálogo equitativo de las lenguas. Así, los esfuerzos centrados en el dominio del lenguaje contribuirán a reforzar las iniciativas tomadas en favor del desarrollo,



Alternativas ideolingüísticas

Entendiendo por ideolingüística "la política lingüística, finalizada en función de gobierno, la inflexión hacia una modificación de las relaciones sociales, de jerarquización, renacimiento o eliminación de culturas siguiendo una ideología" (Potier 1987: 14), podemos precisar las siguientes alternativas:

Política del monólogo

A un modelo de "desarrollo" marcadamente dependiente de un patrón externo y centrado en el aspecto exclusivamente material, corresponde una política idiomática caracterizada por la imposición de la lengua dominante y la no promoción de las lenguas andinas. No se busca alterar la situación diglósica ni el subdesarrollo. Tampoco se promueve el intercambio entre lenguas y culturas diferentes ni las identidades culturales a partir de las lenguas.

Política de la condescendencia

Se busca, igualmente, un "desarrollo" dependiente, reductor y exclusivo, aunque introduciendo superficialmente algunos elementos "autóctonos". A este modelo de desarrollo corresponde una política idiomática solo cuantitativamente diferente de la del monólogo: se añaden temas o motivos típicos, la admiración por los restos arqueológicos, culturales o lingüísticos (considerados, en el fondo, como ya obsoletos); se introducen experimentalmente ensayos de educación bilingüe de transición, a fin de acceder más fácilmente al castellano.

Política del diálogo

A un modelo de desarrollo auténtico (que sea el nuestro), integral y abierto al otro, corresponde una política idiomática del diálogo: se promueve el estudio, valoración y promoción de las lenguas andinas; se busca alterar la situación diglósica peruana; las lenguas y culturas diferentes dan su aporte para responder a los problemas de nuestra realidad. Los diferentes grupos culturales e idiomáticos refuerzan su identidad y llegan a ser interlocutores en pie de igualdad. Se busca una educación bilingüe, no de transición sino de mantenimiento.

Criterios de acción

Dentro de una opción ideolingüística en favor del diálogo, propongo algunos criterios de acción:

1. Promover la expresión libre, creadora y responsable de los interlocutores.

El mismo hecho de hablar es un dinamismo creador del cual el hablante es responsable y lo compromete. Uno es libre de decir o no algo, y de la manera de decirlo. El instrumento privilegiado para ello es la lengua en la cual uno es competente; es decir, el quechua y el aymara para la mayoría de los campesinos del sur andino. Más allá del campo lingüístico, se busca que 'cada persona se convierta en un "productor" que toma iniciativas, hace decisiones, elabora estrategias' (Godenzzi 1986: 46).

2. Respetar, valorizar y cultivar las lenguas andinas. El abandono de prejuicios y malentendidos sobre el quechua y el aymara significa empezar a respetar a sus hablantes, ya que "aceptar un idioma es reconocer ante todo la identidad cultural de un pueblo" (Pottier 1987: 15). El cultivo y la promoción de las lenguas andinas devuelve la dignidad a sus hablantes, posibilita el rescate de la memoria histórica y cohesiona al grupo; permite, igualmente, actualizar algunas de las virtualidades aún no explotadas del quechua y el aymara (por ejemplo, la creación de una terminología propia que cubra campos semánticos modernos, especialmente los que se refieren a la ciencia y la técnica). La adopción de un alfabeto y el ejercicio de la escritura en quechua y en aymara no es ajena a la tarea de unificar el mundo andino y potenciar la invención literaria en dichas lenguas.

3. Favorecer los encuentros, debates y acuerdos, en

condiciones de igualdad, entre los diferentes actores del desarrollo.

Cada interlocutor, desde su lugar socio-cultural y lingüístico, se abre críticamente hacia los demás y confronta propuestas y alternativas en favor del bienestar común y de una convivencia basada en la justicia. Esto supone un cambio recíproco de actitudes y mentalidades. Uno aprende la lengua del otro: no solo el "indio" aprende el castellano; también el "misti" (= el no "indio") estudia y se expresa en quechua o aymara. Se empieza, así a fraguar una sociedad "multilingüe, pluricultural, democrática y dialógica, con bases de representación y con capacidad de poder de decisión" (Centro de Estudios Rurales andinos 1987: 87).

CONCLUSION

He propuesto algunas reflexiones para repensar el desarrollo a partir de un rasgo constitutivo del lenguaje: su orientación dialógica, buscando ampliar el modo de entender el desarrollo.

El problema actual del "desarrollo" peruano y sur andino contiene, pues, como parte integrante, el problema de la diglosia. El empobrecimiento y la marginalidad, la discriminación social y la exclusión política se vehiculizan, expresan y refuerzan a través de la práctica de las lenguas. Frente a esto, he propuesto actuar en favor de un diálogo de las lenguas como factor que puede ayudar en la tarea de un desarrollo integral y autosostenido.

Termino diciendo, con Octavio Paz (1967: 217), que las graves y urgentes necesidades del desarrollo exigen, de todos y cada uno, "soñar y obrar en términos de la realidad propia".

BIBLIOGRAFIA

BARRENECHEA LECARI, Carlos

- 1988 Descentralización y gobierno regional. Estudio de caso: región Tupac Amaru. Fundación Friedrich Ebert. Lima.

**CENTRO DE ESTUDIOS RURALES ANDINOS
"BARTOLOME DE LAS CASAS"**

- 1987 Lengua, Cultura y Región. Diálogo y conflictos en el sur andino peruano. Debates andinos N° 13. Cusco.

COSERIU, Eugenio

- 1977 El hombre y su lenguaje. Gredos. Madrid.

GODENZZI, Juan Carlos

- 1986 "Reflexión lingüística y tarea educativa", en TAREA, N° 15, Mayo. Lima.

GONZALES DE OLARTE, Efraín

- 1985 Economías regionales del Perú. Instituto de estudios Peruanos. Lima.

INSTITUTO DE PASTORAL ANDINA

- 1987 Lengua, Nación y Mundo Andino. Revista ALLPANCHIS, Nos. 29/30, Año XIX. Cusco.

KERVIN, Bruno

- 1988 La economía campesina en el Perú. Teorías y políticas. Centro de estudios rurales andinos "Bartolomé de las Casas". Cusco.

LEVINAS, Emmanuel

- 1971 Humanisme de l' autre homme. Fata Morgana. Montpellier.

- PAZ, Octavio
1979 Corriente alterna. Siglo XXI. México.
- POTTIER, Bernard
1987 "Lengua y política lingüística", en Instituto de Pastoral Andina 1987: 13-15.
- SALOMON, Jean-Jacques
1985 "La ciencia no garantiza el desarrollo" en Comercio Exterior, vol. 35, No. 10. México. Octubre, pp. 962-973.
- SEN, Amartya
1985 "¿Cuál es el camino del desarrollo?", en Comercio Exterior, vol. 35, No. 10. México. Octubre. pp. 939-949.

APUNTES ACERCA DE LA EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL

*Luis de la Torre A**

ANTECEDENTES

Regularmente, los instrumentos censales de nuestro país, nunca contemplaron las variables étnica, lingüística y cultural de nuestra población, razón por la cual, al momento no contamos con datos estadísticos precisos sobre nuestras nacionalidades indígenas: sin embargo, a través de inferencias hechas a partir de datos globales y métodos aleatorios, se ha llegado a concluir que nuestra población aproximada es de 2'000.000, tomando en cuenta fundamentalmente aspectos de identificación lingüística y cultural.

A lo largo de las tres últimas décadas, se han desarrollado experiencias interesantes de educación bilingüe, ya sea con niños o con adultos, entre las más sobresalientes tenemos: la experiencia del Instituto Lingüístico de Verano que inicia en el año 63; luego, el instituto Interandino de Desarrollo en el año 72; posteriormente, al interior de la Universidad

* EBI: Programa de Educación Bilingüe Intercultural, ECUADOR.

católica de Quito, se crea el Centro de investigaciones para la Educación Indígena (CIEI), el mismo que desarrolla una significativa experiencia de educación bilingüe con adultos y niños en todo el país.

En la actualidad, el Ministerio de Educación y Cultura a través de un convenio con la GTZ de Alemania Federal está poniendo en práctica un programa de educación bilingüe para la primaria en 8 provincias, con un total de 74 escuelas y 134 profesores. Los resultados de esta experiencia, hasta el momento son satisfactorios toda vez que ha logrado satisfacer algunas demandas de los niños y padres de familia, y lo que es más, ha motivado la participación comunitaria por las acciones educativas y de desarrollo social.

Adicionalmente, se han dado también otras experiencias de menor significación y cobertura como son las del Sistema Radiofónico Shuar y Escuelas Radiofónicas de Riobamba en lo que tiene que ver con programas educativos a distancia; y, las de Simiatug, Zumbahua y Región Amazónica dentro de la enseñanza presencial.

LA ORALIDAD Y LA ESCRITURA

Para nadie es desconocido que la alfabetización es una instancia ajena a la cultura e idiosincracia de nuestra población indígena. Por tal razón, en ocasiones es manifiesta la actitud negativa a aceptarla. Existen sin duda un sinnúmero de justificaciones para ello, pero sería suficiente con mencionar que sumado al poco sentido e importancia que para el indígena tiene la educación en los términos clásicos que se la concibe, desde épocas históricas solo se ha constituido en un instrumento más de su propia dominación.

El conocimiento, uso y aplicación de una técnica como la lecto-escritura por parte de una determinada sociedad, es el

resultado de ciertos condicionamientos que se ajustan más a su naturaleza cultural. Por ello que al hablar de lecto-escritura y oralidad, nos referimos a dos comportamientos sociales diferentes, dos mentalidades y culturas distintas, donde cada una se rige de acuerdo a su propia escala de valores. A este respecto se dice que: "en una sociedad cuya cultura es oral, no hay más que analfabetos. Puede decirse que la cultura es analfabeta. Sin embargo, se trata no de una falta, sino de una forma diferente de comunicar. El campesino es iletrado, sólomente en relación a un idioma extranjero y eso no quita nada de las riquezas de su propia cultura. Las culturas aborígen y moderna (occidental) se diferencian por la forma peculiar de concebir el mundo en cuanto a la objetividad y subjetividad manifestada en actos concretos. Aprender el lenguaje de la vida moderna es también convertir su propia mentalidad"⁴. Lo expresado en estos pensamientos, nos hace notar la dinámica y el carácter dialéctico de las culturas. Pues si en un momento dado, nuestras culturas no accedieron a las técnicas de comunicación gráfica, más tarde, ya sea por efectos de una convivencia social o debido a las necesidades intrínsecas de iniciar un proceso de relación y fortalecimiento intercultural, tienen que hacerlo, no obstante, respetando al máximo sus códigos culturales propios.

La antes mencionada mentalidad de las culturas, está supeditada en gran medida, a su carácter de oralidad y no oralidad. Así tenemos que el individuo de una realidad oral es informal en sus planes, por lo que puede estar expuesto a mayores improvisaciones, pero es altamente práctico. En tanto que el hombre de la mentalidad escrita es esquemático, rígido y aparentemente más organizado, pero bastante idealista, soñador y pocas veces cumple con sus planificaciones (idiosincracia latinoamericana). La mentalidad oral se ubica en un tiempo y espacio más amplios, en una mayor relación y contacto con la naturaleza, no así la mentalidad escrita que se desenvuelve en un tiempo y espacio más limitados. Por tanto, es muy dependiente

del tiempo y las circunstancias que de él se derivan.

El oral es más objetivo y concreto debido a su contacto constante y directo con la naturaleza. Es materialista en cuanto a sus acciones, a diferencia del segundo que se caracteriza por ser más filosófico y subjetivo en sus planteamientos, acciones y reflexiones. La condición oral de un individuo, no le permite graficar en símbolos escritos lo que pasa por su mente, pero, evidentemente posee un mayor desarrollo sobre la capacidad memorística. La mentalidad escrita en cambio, por la facilidad de graficación del lenguaje, que es su característica cultural, limita en gran medida su capacidad de retención memorística y depende más de las instancias escritas.

En una cultura oral, la palabra tiene peso legal suficiente como para confiar en su fiel cumplimiento. No así en la cultura escrita; el peso legal se fundamenta en normas y documentos escritos, por lo tanto, en este contexto las instancias verbales pierden credibilidad.

El comportamiento oral tiende a reflejarse más en el pasado y el presente. Los dos tiempos, al parecer constituyen la base de su existencia. En la mentalidad escrita es marcada la proyección del presente hacia el futuro. Igualmente, las tradiciones, en la oralidad adquieren mayor significación, por lo que son más perdurables. La cultura escrita es más permeable a los cambios y transformaciones constantes, debido al contacto con la multiplicidad de materiales escritos a los que fácilmente tiene acceso.

La cultura oral peca de muy inmediatista en cuanto a la consecución de sus objetivos. Por su parte, la cultura escrita, se manifiesta marcadamente mediatista, por cuanto sus planificaciones escritas, están concebidas casi siempre con mucho idealismo y visión futurista. Factores de esta índole han influido poderosamente sobre las poblaciones de cultura oral, haciendo

que se ubiquen al margen de los beneficios de la mayoría de los servicios públicos, incluyendo los de la educación.

A manera de ejemplo de lo que ha ocurrido en este problema de la oralidad y la escritura, podemos citar la actitud de Atahualpa frente a la biblia que por cierto constituye y fue un documento escrito de máxima veneración para los conquistadores. El rechazo por parte de Atahualpa significó por un lado, el engaño de que había sido objeto, al no escuchar nada oral en dicho objeto. Por otro lado, para los españoles constituyó el peor de los atropellos, esto es, tanto al documento escrito como tal que en la cultura escrita significa ya expresión hablada, y a la palabra de Dios. Este suceso ocurrido en la práctica, nos permite comprender que la comunicación entre personas de cultura oral y escrita no es tan sencilla, puesto que los niveles de conceptualización de cada uno son claramente distintos y que la inmersión de los orales en los códigos escritos, será objeto de un proceso.

ALGUNAS CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LA EDUCACION BILINGÜE

La educación bilingüe en el Ecuador, ha sido ya tratada y experimentada a través de la historia de nuestra educación nacional. Muchos autores al respecto y entendidos en la materia, han emitido sus propias conceptualizaciones desde diferentes puntos de vista pero casi todos han coincidido en que no se trata de un proceso pedagógico simplemente, sino de una acción reivindicativa social, en el contexto global de la sociedad. Sin embargo, se podría pensar que la educación bilingüe apunta únicamente a destruir la barrera comunicativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando este tiene que darse entre hablantes de diferentes sistemas lingüísticos. Pero no ocurre así, puesto que de por medio encontramos una serie de expectativas comunitarias en cuanto a la formación del nuevo individuo, el mismo que dentro de un marco de

corresponsabilidad social, deberá responder conscientemente a sus propios postulados y los de su comunidad.

En una realidad como la nuestra, en que se experimenta una serie de dificultades, especialmente de orden socioeconómico es imperativo que la ciencia, estudio y la tecnificación se desarrollen bajo la orientación de objetivos sociales claros.

Para nuestro proceso y coincidiendo con varios autores en esta materia, la persona bilingüe "es aquella que en mayor o menor grado se ve obligada al manejo de dos o más sistemas lingüísticos diferentes"¹². "El bilingüismo no es un fenómeno del lenguaje, sino una característica de su uso. Si el lenguaje es una propiedad del grupo, bilingüismo es propiedad del individuo. Una comunidad bilingüe puede ser considerada aquella que es una dependiente colección de individuos, los cuales tienen razones para ser bilingües. Siempre que haya diferentes comunidades monolingües y exista contacto entre ellas, este contacto da como resultado el bilingüismo"¹³. Estos conceptos como es obvio, se ajustan perfectamente a nuestra realidad lingüística, puesto que para el tratamiento de la educación bilingüe, consideramos al bilingüismo como el uso indiscriminado de dos o más sistemas lingüísticos diferentes que tienden a solucionar una dificultad comunicacional creada por una situación multilingüe.

Este bilingüismo, indiscutiblemente refleja y pone en evidencia las desigualdades de nuestra sociedad, consecuentemente, no es solo un problema lingüístico, sino el resultado de determinadas condiciones socioeconómicas y políticas que en un momento dado de la historia, se toman críticas. Por ello, nuestra programación educativa bilingüe, está obligada a ir mucho más allá de lo puramente técnico y convencional para lograr equilibrar en alguna medida el desfase producido como consecuencia de nuestros acontecimientos históricos presentes y pasados.

El carácter de interculturalidad propuesto por nuestro proceso de educación, tiene su fundamento en la multiculturalidad. Es imprescindible que para el logro de los objetivos sociales que se persiguen, los diferentes grupos culturales y nacionalidades indígenas existentes en nuestro país fortalezcan sus capacidades de interacción, se conozcan y respeten mutuamente, y formen parte de un mismo proyecto de desarrollo nacional que parta de las necesidades y problemas reales de las mayorías. En relación a esto, algunos postulados de intentos de Reformas Educativas y las legislaciones sobre educación, han manifestado que: "la lengua vernácula es considerada la base de la educación y el castellano como lengua de comunicación intergrupal y de apertura al acervo universal"¹⁴. Es necesario "fundamentar y enmarcar la educación bilingüe intercultural dentro de la estructura de pensamiento y cosmovisión de los distintos grupos indígenas ecuatorianos" y, "crear un ambiente democrático para que las culturas convivan y se enriquezcan mutuamente, favoreciendo la interacción cultural y social de los grupos existentes en el país, indígenas y no indígenas, mediante el intercambio de conocimientos y experiencias"¹⁴.

Sobre el proceso de educación bilingüe como tal, se han emitido algunas conceptualizaciones que han orientado de mejor manera nuestra labor. A continuación, expongo algunas: "es un programa educacional en el cual dos idiomas sirven como medio de enseñanza y en el que dos culturas dadas son valoradas de un modo igual⁵". En un documento elaborado por el Ministerio de Educación se dice que la educación bilingüe es un proceso a través de dos lenguas diferentes, mediante las cuales se transmite contenidos propios e inherentes a cada una de ellas, dentro de su marco cultural correspondiente, propiciando un desarrollo lingüístico de cada uno de los sistemas, independientemente el uno del otro, de manera que las interferencias de tipo lingüístico, cultural y semántico provocadas por el uso de las lenguas en contacto, no dificulten

la comunicación⁶. El Plan de Educación en países multilingües, define la educación bilingüe como el empleo de dos lenguas que desempeñan diferentes papeles dentro del proceso de educación en los primeros grados de la educación primaria. "Inicia la educación en lengua vernácula y simultáneamente enseña el castellano en forma sistematizada y programada, como segunda lengua. Es dirigido a niños vernáculo-hablantes monolingües, su finalidad es reproducir el bilingüismo sociocultural"¹⁰.

La Alianza de profesionales Indígenas Bilingües de México apunta que "la educación bilingüe es un medio por el cual se favorece la formación del hombre y la comunidad dentro del respeto de la naturaleza, asegurando la existencia de la familia y la comunidad indígena. Se plantea el siguiente interrogante: ¿en qué nos puede beneficiar la educación si no responde a nuestras necesidades y aspiraciones"¹¹.

Considero que todas y cada una de las definiciones aquí presentadas reúnen los elementos suficientes para constituirse en indicadores básicos de una futura validación de las experiencias y determinar el alcance y cobertura de la educación bilingüe.

OBJETIVOS LINGÜÍSTICO-SOCIALES DE LA EDUCACION BILINGÜE

Entre otros, el proceso de educación bilingüe persigue los siguientes:

- Valorar la lengua nativa como mecanismo idóneo de expresión y comunicación entre sus hablantes.
- Mejorar el rendimiento en la enseñanza-aprendizaje escolar.
- Mejorar el nivel socioeconómico de las poblaciones que

por tradición e historia les tocó vivir una situación desventajosa frente a los demás.

- Difundir y conservar los valores de nuestro patrimonio nacional.

- Defender las lenguas nativas no solo como manifestaciones importantes de la herencia nacional, sino como elemento básico de comunicación social.

Adicionalmente, hemos considerado otros elementos importantes del proceso:

1. *El derecho a la producción, desarrollo y expresión del conocimiento.*

La expresión del pensamiento y del conocimiento en su lengua propia y en las lenguas segundas, en igualdad de condiciones, supone expresar contenidos bajo formas lingüísticas propias sin recurrir a préstamos innecesarios, traducciones y la media lengua que no significa sino simples transposiciones culturales.

Por su parte, una actitud intracultural implica el derecho de expresar el conocimiento en todas las áreas de su propia cultura como satisfacción de las necesidades sociales.

2. *El derecho a la reestructuración lingüística*

- Fijación de la sintaxis, ortografía y alfabeto.

- Determinación de las normas para estandarizarlas en el uso general como vehículo de comunicación.

- Producción de material didáctico y literatura, en el contexto de la propia cultura.

- Ampliación de los campos semánticos tendiente a fortalecer la capacidad expresiva de la lengua.
- Uso de las lenguas en forma sistemática y asistemática en los aspectos administrativos, políticos, sociales, de comercio y relaciones públicas.
- Oficialización dada por la sociedad y luego por el Estado.

3. *El derecho a la selección democrática de los contenidos*

- Cuando existe corresponsabilidad sobre el proceso, son las mismas comunidades quienes a través de sus naturales métodos de investigación y averiguación de su realidad, se comprometen en la búsqueda de los contenidos que consideran útiles para su propio crecimiento y recreación de la cultura.

4. *El derecho al impulso y reconocimiento de la interculturalidad*

- La educación bilingüe no solo reconoce el conocimiento del quichua, sino de toda la sociedad; es más, se sirve y apoya en ella para alcanzar su proyección futura. De esta manera superamos el etnocentrismo a lo que se podría unilateralmente considerar oprimidos, refiriéndonos solo al sector indígena y opresor a todo lo distinto (mestizos, blancos, negros, etc.). El análisis de las contradicciones en cualquier lengua, y manera preferente en el quichua, nos muestra las causas de la marginalidad en el sistema y no precisamente en determinado grupo social⁷.

BIBLIOGRAFIA Y DOCUMENTOS

1. Unidad de Administración y Currícula de la Escuela rural (UACER) Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador. La Educación Bilingüe Intercultural. Quito, Ecuador 1982.
2. UZCATEGUI, Emilio, Historia de la Educación en Hispanoamérica, Editorial Universitaria, Quito, Ecuador 1975.
3. Constitución de la república del Ecuador, año 1945.
4. Centro de Estudio y Acción Social (CEAS), Una nueva alfabetización para el campesino andino, Riobamba, Enero 1971, cuad. N° 46.
5. Instituto Interandino de Desarrollo, Manual de Educación Bilingüe, Otavalo, Ecuador, 1974.
6. Documento elaborado por la sección quichua de la Oficina Nacional de Alfabetización titulado: Alfabetización Bilingüe en las áreas de influencia DRI, 1982.
7. Documento - Primer Seminario de Educación Bilingüe en Gatazo Chimborazo. 1980.
8. MOYA, Ruth, Lineamientos para una Política Nacional de Educación Bilingüe, Revista de la Universidad Católica N° 25, febrero 1980, Quito, Ecuador.
9. Documento preparado por la Oficina Nacional de Alfabetización para el Seminario Bilingüe de Chimborazo, titulado: Naturaleza de la Educación Bilingüe, 1983.

10. DONALD F. SOLA y ROSE MARIE - WEBER, Planificación Educativa en países Multilingües, 1978.
11. Alianza de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC), Plan Nacional de Instrumentación de la Educación Indígena, México 1979.
12. Blomfield - (traducción)
13. Willian F. Mackey, La Descripción del bilingüismo (traducción)
14. Documentos de la Tercera Reunión para la Reforma Educativa. Ministerio de Educación y Cultura.

**PROGRAMA
NACIONAL "500 AÑOS
DE RESISTENCIA INDIA"**

*CONAIE**

CONQUISTA: **VIOLENCIA
EXPLOTACION
DOMINACION POLITICA
OPRESION CULTURAL
RUPTURA DEL MUNDO
INDIGENA.**

PRESENTACION

El 12 de octubre de 1492, un grupo de aventureros apoyados por los Reyes de Castilla y Aragón, y capitaneados por Cristóbal Colón desembarcaron en nuestro continente, inaugurando así el período denominado de los "descubrimientos" de territorios en América.

Como se sabe, la conquista española estuvo determinada por la altísima demanda de metales preciosos generada por la crisis del régimen feudal europeo, y específicamente de España. El plan recaudador de los "conquistadores" estuvo también

* Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador

fomentado por una singular concepción y práctica de la fe católica. Al respecto, ya en 1606, Simón de Villalobos, autoridad colonial, señalaba: "Cuando matemos o hirmos, tengamos cuidado de hacerlo en defensa de la fe de Nuestro Señor Jesucristo, para que en su nombre y a su amparo podamos ganar el cielo por medio de la lanza y el cuchillo".

En efecto, la extracción y apropiación del oro y más riquezas por parte de los "conquistadores" estuvo marcada por la violencia y explotación de la fuerza de trabajo indígena así como por la aplicación de variadas formas de dominación política y opresión cultural. En realidad, el proceso de conquista constituyó la transformación, readecuación y, en algunos casos, la ruptura de formas tradicionales de vida de nuestros pueblos; pero, fundamentalmente este proceso se caracterizó por la muerte de una gran masa de la población indígena.

La práctica de esta violencia no fue un hecho aislado, sino más bien uno de los aspectos más visibles del proceso de dominación política y opresión cultural, en el que la religión oficial desempeñó el papel de amortiguar la conciencia de los conquistadores y sirvió de instrumento para el control de la población indígena, a pesar de que la Iglesia Católica reconoció a los indígenas como seres humanos solo 45 años después del llamado "descubrimiento" de América. Esta situación fue cuestionada por Bartolomé de las Casas, precursor de la Iglesia comprometida con la suerte de los oprimidos.

Al momento de la invasión, los "conquistadores" se encontraron con importantes civilizaciones y culturas basadas en complejas formas tradicionales de organización social, económica y política, portadoras de símbolos, rituales y costumbres expresadas en una cosmovisión original. Para el mejor ejercicio de la dominación, el régimen colonial se apropió de ciertos aspectos de la organización social y productiva de las culturas indígenas y así pudo configurar la sociedad colonial.

En 1992 se cumplirán 500 años del llamado "Descubrimiento" de América. Ante este hecho, los pueblos Indígenas del Ecuador y del continente convocamos a reflexionar sobre el real significado de la conquista, y a participar activamente en la campaña "500 Años de Resistencia India" impulsada por la CONAIE

Estos hechos han sido interpretado de diversas maneras. Para los hispanistas o eurocentristas, el 12 de octubre de 1492 significó el "descubrimiento" de un "nuevo continente" y la posibilidad de llevar la luz de la civilización y de la religión católica a las oscuras sociedades "bárbaras" o "primitivas" y "paganas". Esta interpretación dominó en el pensamiento de España y Portugal del siglo XVI, sufrió pequeñas modificaciones durante la primera mitad del siglo XVII, en el que predominó Holanda, y se proyecta hasta nuestros días mediante la dominación anglosajona, inglesa primero y norteamericana después a partir de las primeras décadas del siglo XX.

Curiosamente, en la actualidad ya ni los Reyes de España ni las potencias mundiales justifican el etnocidio por la barbarie y prefieren hablar del "encuentro entre dos mundos" y preparan fastuosas celebraciones con ocasión del quinto centenario del "Descubrimiento de América", como si nuestra PACHAMAMA, nuestra ABYA-YALA, nuestro URIHI, no hubiese sido objeto del conocimiento humano antes del 12 de Octubre de 1492, como si la relación entre europeos e indígenas se hubiese dado en pie de igualdad de condiciones y oportunidades. Ya es hora de dejar a un lado las mistificaciones. El desembarco de Colón y su

comitiva en las Antillas fue el comienzo de la guerra de conquista, explotación y dominación, y el principio de un largo y complejo proceso de resistencia indígena.

La resistencia que los pueblos indoamericanos presentaron a la dominación colonial fue múltiple en sus manifestaciones, pero única en cuanto a su objetivo; acabar con el régimen colonial. De esta manera, los numerosos pueblos existentes en América al momento de su conquista fortalecieron su conciencia de unidad en la confrontación al conquistador extranjero. Por esta razón, las permanentes conspiraciones y sublevaciones anticoloniales fueron la expresión más acabada de la relativa autonomía del mundo indígena frente a la sociedad colonial. El control indirecto que ejerció la corona sobre las sociedades indígenas permitió, de alguna manera, la preservación del mundo indígena, tanto en lo que tiene relación con su conciencia histórica como de su identidad lingüística y territorial, así como en los aspectos más relevantes de su cultura productiva, ritual y religiosa.

Desde este punto de vista, el derrumbamiento del régimen colonial se debió principalmente a las sublevaciones anticoloniales de los pueblos indígenas que, desde fines del siglo XVIII, se hicieron presentes en los centros productivos, administrativos y comerciales más importantes del Imperio Español. De ahí que los intentos independentistas de los criollos no fueron sino el epílogo de un proceso cuyo inicio arranca de la conciencia anticolonial indígena.

La terminación del régimen colonial y el surgimiento de los estados nacionales, controlados por las élites criollas de los propietarios de haciendas, se basó en la aplicación de formas de explotación de modelos similares a las mantenidos durante la Colonia. De esta manera, se puso en práctica un modelo de sociedad sustentado en la explotación de la fuerza de trabajo indígena por parte de una oligarquía criolla que al mismo

tiempo afianzaba su identidad en la conciencia hispana.

En este ordenamiento jerárquico y étnico, las etnias africanas implantadas en territorio americano por el tráfico de esclavos, así como algunos sectores de la sociedad blanco-mestiza fueron partícipes de la situación de explotación instaurada por el régimen neocolonial agrario. Por esta misma razón fueron incorporados a las diversas expresiones de la resistencia de los pueblos indígenas.

Esta resistencia asumió nuevos contenidos y formas en la medida en que los estados nacionales asumieron modalidades centralizadas de gestión político-administrativa y judicial, así como férreos sistemas de tributación y sujeción a la estructura eclesiástica. De ahí que las sublevaciones se hayan orientado a cambiar las condiciones de dura explotación en términos locales, pero también contribuyeron a fortalecer la conciencia de autonomía de nuestros pueblos.

Por otra parte, los esfuerzos de implantación de una cultura oficial dominante por parte de las élites criollas fueron combatidos en base a la vigencia y renovación constante de nuestra conciencia histórica y los elementos vivos de nuestra identidad y cultura. Por esta razón la resistencia también estuvo dirigida a la permanente valorización de nuestros pueblos y sus culturas frente a los retos de la modernización de la sociedad agraria tradicional.

Durante este proceso, la lucha por la tierra pasó a convertirse en uno de los más importantes elementos de la conciencia de identidad y autonomía de los pueblos indígenas. Pues se trata de una referencia fundamental de nuestra vida cotidiana, así como de nuestra visión sacralizada del mundo y del cosmos. Por esta razón, tanto los pueblos herederos de la tradición de las altas civilizaciones agrarias indoamericanas, del norte, centro y sur América, así como los diversos pueblos que

coexistieron y coexisten con éstas, hemos comprometido nuestra vigencia y nuestra proyección futura a coronar, junto a otros pueblos y sectores sociales, la larga trayectoria de resistencia a los regímenes de explotación económica y dominación política.

Somos profundamente conscientes de nuestra diversidad de identidades y culturas, en cuanto expresión de la resistencia a la opresión colonial y neo-colonial. Al mismo tiempo, expresamos nuestra convicción de que esta diversidad, celosamente preservada por cada uno de nuestros pueblos constituye una enseñanza y un aporte para la humanidad que ha cifrado sus esperanzas de futuro en nuestros pueblos.

Pase a que en la sociedad ecuatoriana y Latinoamericana en general se han impulsado procesos de modernización y desarrollo, la herencia colonial no ha sido superada. Tanto los indios, los negros y los mestizos nos encontramos sujetos a una situación de explotación y opresión. Las diferencias económicas y sociales y la discriminación racial continúan vigentes y en algunos países, incluso han alcanzado niveles alarmantes en las prácticas etnocidas y genocidas.

La concepción de "indio" que surge en la colonia y que lo caracteriza como ser inferior y diferente al blanco europeo se sigue manteniendo. Las prácticas indigenistas que propugnaron la "redención del Indio", a través de su integración a la sociedad nacional, no han resuelto los problemas fundamentales de nuestros pueblos. Y, a pesar de ciertas predicciones en el sentido de que el desarrollo industrial de la sociedad conduciría necesariamente a la extinción de los indios, resurgen los pueblos indígenas vigorizados en su lucha por sus reivindicaciones, y la formulación de un proyecto político alternativo para la construcción de la nueva sociedad. De esta manera las Nacionalidades Indígenas se han constituido en el

núcleo más importante de la sociedad del futuro, así como del surgimiento del Estado Plurinacional.

Esta propuesta política del Estado Plurinacional no busca constituir "estados aparte", como lo ha insinuado el temor difundido por algunos sectores de la sociedad. Por el contrario, se trata de reflejar la realidad del país y del continente, en base al respeto de las diferencias nacionales culturales y la instauración de la igualdad, social, política y económica.

La solución de estos problemas, por tanto, no es tarea solo de los pueblos indígenas sino de toda la sociedad. Buscamos una alternativa real y definitiva a nuestra situación de opresión y explotación. Y esta búsqueda es una contribución para la nueva sociedad que será construida conjuntamente con los otros sectores populares del país.

Con esta perspectiva hemos impulsado nuestras acciones organizativas y políticas de tal manera que en la actualidad nos hemos convertido en una de las fuerzas sociales organizadas más representativas. En este sentido no solamente se ha incidido a nivel de la reestructuración del contexto nacional sino también a nivel de la formulación de los programas de los partidos políticos y los gobiernos nacionales.

Por otra parte, la vigencia de los pueblos indígenas y la proyección política de sus organizaciones han sido factores fundamentales para la definición de las identidades histórico culturales de los diversos pueblos que conforman la sociedad americana. De esta manera, el planteamiento de los Estados Plurinacionales supone la recuperación de nuestras verdaderas raíces históricas y culturales, y de nuestras identidades como pueblos con historia y futuro. Al cumplirse, en 1992, el Quinto Centenario de la Invasión Española, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, en representación de los pueblos indígenas de su

derecho a rechazar y protestar frente a las anunciadas celebraciones oficiales de los gobiernos nacionales convoca a los diversos sectores sociales del país para que, unidos en un solo frente, se genere una movilización masiva en el Ecuador y en todo el continente. Esta movilización tiene como objetivo fundamental la recuperación de la dignidad de nuestros pueblos y el repudio a toda forma de sometimiento y prácticas colonialistas y neo colonialistas.

Las acciones a desarrollarse forman parte de un movimiento contestatario más amplio, continental y mundial, que se ha formado como respuesta a las celebraciones del Quinto Centenario del "Descubrimiento" de América denominado: **"Encuentro de dos Mundos"**. En este contexto, la CONAIE propone el presente programa de actividades para los próximos cuatro años.

OBJETIVOS

Objetivos generales:

- Levantar desde los pueblos indígenas una masiva campaña de respuesta a las celebraciones que, por los 500 años de conquista europea, han iniciado los gobiernos español e hispanoamericanos, bajo la denominación "Encuentro de Dos Mundos".
- Abrir un espacio de denuncia y opinión pública sobre el real significado de los 500 años de conquista europea en lo que hoy es América.
- Lograr que la campaña: "500 años de Resistencia Indígena" sea una respuesta política del pueblo indígena a los 500 años de explotación, opresión colonialista, neo colonialista y a todas las formas de dominación étnica-cultural impuestas históricamente por el capitalismo.
- Impulsar una **movilización nacional en defensa**

del derecho a la autodeterminación y soberanía territorial de los pueblos indígenas, contra los procesos de colonización y penetración imperialista y por el reconocimiento del carácter pluricultural y multiétnico de nuestra sociedad. Asimismo declarar a 1992, "año de la autodeterminación de los pueblos indios".

- Lograr que la campaña "500 años de Resistencia Indígena" se constituya en la más alta expresión política sobre la capacidad de movilización y lucha de las organizaciones indígenas.

- Desarrollar la **conciencia política de las bases indígenas** y fortalecer sus procesos organizativos para la mayor participación política de esta población en la construcción de una nueva sociedad.

- Fomentar , en torno a esta campaña, **la más amplia participación y solidaridad de todas las organizaciones populares, sectores sociales, instituciones y más grupos aliados** que se identifiquen con la lucha del pueblo indígena, tanto a nivel nacional como internacional.

- Paralelamente a la campaña, **desarrollar un amplio programa de estudios e investigaciones científicas** sobre la situación de la población indígena y más sectores populares en la sociedad ecuatoriana y en el contexto latinoamericano.

Objetivos específicos:

- Fortalecer los procesos organizativos de la población indígena y demás sectores populares del país.

- Establecer mecanismos de participación e intercomu-

nicación entre las organizaciones indígenas de base y de mayor representatividad, a nivel regional y nacional.

- Recoger las experiencias que en los diversos campos han desarrollado las organizaciones indígenas y fomentar acciones conjuntas con otras organizaciones populares, gremiales, profesionales, religiosas, etc.

- Fortalecer la CONAIE para que cumpla el papel de interlocutor y conductor de la campaña "500 años de Resistencia Indígena" así como la coordinación de programa en torno a ésta.

- Impulsar desde la CONAIE el desarrollo de proyectos de promoción, capacitación, investigación y difusión sobre la cuestión indígena en el marco de la campaña: "500 años de Resistencia Indígena".

- Que el programa de estudios e investigaciones sobre la realidad indígena se constituya en verdadero aporte al conocimiento y denuncia de la problemática indígena así como uno de los mecanismos para la propuesta de alternativas ante la crisis global que enfrenta el conjunto de la sociedad ecuatoriana.

- Promover la realización de encuentros de intercambio socio organizativo y cultural de carácter local, regional, nacional e internacional.

- Impulsar un intenso programa de formación de cuadros en los diferentes campos, que fortalezcan los procesos de autogestión y que contribuyan a la constitución del Centro de Investigación Indígena.

ASPECTOS OPERATIVOS

La campaña por los "500 años de Resistencia India" se inspira en los principios y planteamientos de los pueblos

indígenas; por lo tanto , éstos se constituyen en sus principales protagonistas y punto de referencia de la convocatoria a todos los sectores populares. Siendo así, esta campaña debe desplegar el máximo esfuerzo y los recursos en función de lograr ese papel protagónico sin desmedro de la movilización y participación de los demás sectores de la sociedad. Con esta finalidad se ha constituido:

1. **El Consejo Nacional "500 años de Resistencia india"**, en el que participan diversas personalidades representativas de la sociedad, organizaciones populares, instituciones, etc.

Este Consejo refleja el amplio respaldo de los diferentes sectores sociales a nuestra propuesta. Se encargará de apoyar y asesorar las actividades desarrolladas por el Comité Nacional.

2. **El Comité Nacional "500 años de Resistencia India"**, está constituido por un Coordinador general, un Coordinador Alterno, dos representantes del Consejo Nacional y los Coordinadores de las comisiones de trabajo. Este Comité es el organismo ejecutivo y decisor de la campaña, para la cual ha creado dos comisiones:

La primera, relacionada con la acción y movilización indígena orientada a restablecer el pleno ejercicio de sus derechos políticos, sociales y económicos. Esta Comisión se encargará de coordinar sus actividades con organizaciones de base fraternas (organizaciones políticas, sindicales, barriales, etc.), a nivel nacional. La responsabilidad de esta Comisión recae sobre las dirigencias de Organización, Educación Ciencia y Cultura, Prensa y Propaganda, y la Vicepresidencia de la CONAIE. Por la dimensión de su trabajo a nivel nacional contará con el apoyo de delegados de las dirigencias de las organizaciones regionales. A esta comisión se la denomina política y organizativa.

- La segunda, está relacionada con las tareas de promoción cultural e investigación y orientada a suscitar la reflexión sobre la historia y situación actual de los pueblos indígenas, la realidad heterogénea del país y las posibilidades de generación de un pensamiento crítico y alternativo. Esta comisión está conformada por investigadores, artistas e intelectuales, tanto indígenas como no indígenas. Coordina sus actividades a nivel nacional, de acuerdo con las prioridades establecidas por el CONAIE y las organizaciones regionales y locales. Su trabajo está proyectado a los diferentes sectores de la sociedad a través de los medios de comunicación masiva e instituciones educativas y académicas.

La conducción y orientación de políticas generales y de líneas de trabajo está a cargo de la CONAIE.

El Comité Nacional coordina con el Consejo Directivo de la CONAIE.

Este modelo operativo será reproducido en cada una de las provincias del país. En los casos en los cuales no se cuente con organizaciones indígenas locales, se crearán grupos de apoyo encargados de conducir las tareas asignadas a las comisiones.

LINEAS DE TRABAJO

1. Comisión política y organizativa:

1.1. Definir políticas y mecanismos de orientación y conducción del proceso organizativo de la población indígena y más sectores populares para la construcción de la nueva sociedad.

1.2. Desarrollar mecanismos de coordinación de las diversas iniciativas y actividades de las agrupaciones locales,

provinciales, regionales y nacionales a fin de asegurar el cumplimiento de los objetivos planteados en la campaña "500 años de Resistencia Indígena".

1.3. Fomentar y orientar la producción de materiales de difusión de los resultados de las investigaciones a fin de dar a conocer, a los más amplios sectores de la población ecuatoriana y continental, el punto de vista del movimiento indígena sobre los distintos problemas económicos, políticos y socio-culturales que enfrentan la población indígena, los sectores populares y el conjunto de la sociedad.

1.4. Ejercer el papel de interlocución y gestión frente a las organizaciones populares e instituciones públicas y privadas, nacionales e internacionales.

1.5. Tomar contacto con las organizaciones indígenas y populares representativas de los distintos países a fin de promover actividades que contribuyan al cumplimiento de la campaña promovida por la CONAIE, con el objetivo de proyectarla a nivel continental y mundial.

1.6. Seguimiento y evaluación de las actividades del programa "500 años de Resistencia India".

1.7. Capacitación Política para las bases y organizaciones fraternas.

1.8. Realización de Encuentros y Seminarios para debatir sobre "problema indígena" con la participación de organizaciones populares.

1.9. Elaboración de declaraciones, manifiestos y documentos políticos que sirvan de orientación para la campaña.

1.10. Elaboración de proyectos y establecimiento de contactos

oficiales con instituciones privadas o estatales nacionales e internacionales.

1.11. Mantenimiento de intercambios culturales y de experiencias entre las organizaciones populares fratermas.

2. Comisión de promoción cultural e investigación

2.1. Promoción Cultural:

a. Intercambios culturales entre las Nacionalidades Indígenas a nivel nacional e internacional;

b. Embajadas culturales de promoción y difusión cultural a nivel internacional;

c. Encuentros culturales;

d. Festivales artísticos culturales;

e. Seminarios;

f. Mesas redondas;

g. Elaboración de materiales de difusión, escritos y audiovisuales, y difusión a través de los medios de comunicación masivos;

h. Exposiciones, ferias artesanales, etc.

2.2. Investigaciones históricas:

a. Las sublevaciones indígenas en la historia;

b. Estudio reinterpretativo de la historia de la invasión,

colonización y colonialismo interno, desde la perspectiva indígena.

- c. Historia de las Organizaciones Indígenas del Ecuador;
- d. Sistematización de las formas de resistencia indígena;

2.3. *Investigaciones sociales y políticas:*

- a. Estudios sobre la participación política de los pueblos indígenas;
- b. Estructuras sociales y de poder de las Nacionalidades Indígenas;
- c. Recopilación y sistematización de la documentación política de las Organizaciones Indígenas;
- d. Estudio de las estrategias de sobrevivencia indígena.

2.4. *Artes:*

- a. Estudios etnomusicológicos de las Nacionalidades Indígenas;
- b. Técnicas y utilización de símbolos en la cerámica y textilera;
- c. Tratamiento de la temática indígena en la plástica ecuatoriana;
- d. Arte indígena y arte colonial;
- e. La danza indígena y su vigencia ritual;
- f. La literatura india y el indigenismo;

2.5. . Religión:

- a. **Compilación de la documentación de la Iglesia Católica referida al tratamiento de la población indígena;**
- b. **Compilación de la documentación de las distintas agrupaciones religiosas a nivel internacional con respecto a los pueblos indígenas;**
- c. **Compilación de los documentos relativos a los debates sobre el tema de la religión por las Organizaciones Indígenas;**
- d. **La religiosidad indígena, su vigencia y proyecciones.**

2.6. Lingüística:

- a. **Elaboración de la gramática de las distintas lenguas indígenas del Ecuador;**
- b. **Elaboración de los correspondientes diccionarios.**

2.7. La Mujer Indígena:

- a. **Diagnóstico de la situación socio-política y económica de la mujer indígena;**
- b. **Evaluación de las organizaciones de Mujeres Indígenas;**
- c. **Compilación de la información referida al tema.**

2.8. . Jurídico:

- a. **Derecho consuetudinario de las Nacionalidades Indígenas;**
- b. **Estudio jurídico político de la Legislación Ecuatoriana en**

relación con las Nacionalidades Indígenas;

- c. Compilación de la legislación Indígena;
- d. Sistematización de la Legislación Agraria;
- e. Sistematización de la Legislación sobre recursos naturales;
- f. Legislación Civil.

2.9. *Etnomedicina:*

- a. Aspectos nutricionales;
- b. El Shamanismo;
- c. Las mentalidades indígenas;
- d. Evaluación de las políticas estatales de salud.

2.10. *Censo de población Indígena:*

2.11. *Ecología:*

- a. Sistemas de tecnobiología indígenas;
- b. Cultura productiva indígena;
- c. Problemas ambientales.

2.12. *Historia oral:*

- a. Tradición oral: mitos, leyendas, historia social;
- b. Archivo del gesto y la palabra;

c. Capacitación de investigadores y difusión de las investigaciones.

2.13. Educación y Alfabetización:

a. Sistematización de la metodología de la educación popular para la población indígena;

b. Sistematización de las experiencias de alfabetización;

c. Diagnóstico de la educación en el Ecuador;

d. Estudio de las políticas culturales del Estado para la población indígena;

e. Compilación de documentos sobre Política Cultural y Educativa de las Organizaciones Indígenas.

2.14. Infraestructura:

a. Equipo de radiodifusión;

b. Estudio de grabaciones;

c. Equipo de amplificaciones;

d. Centro de información y documentación;

e. Centro de audiovisuales.

2.15. Editorial: Proyecto editorial del CONAIE "TINCUI" (Publicación para la difusión de los resultados de las investigaciones y otros eventos).

**CONFEDERACION DE NACIONALIDADES
INDIGENAS DEL ECUADOR-CONAIE
ORGANIZACIONES MIEMBROS**

REGION	ORGANIZACION MATRIZ	FEDERACIONES
COSTA:	<ul style="list-style-type: none"> CONAIE CONAIE CONAIE ECUARUNARI 	<ul style="list-style-type: none"> · FEDERACION AWA · FEDERACION CHACHI · GOBERNACION TSACHILA · UNION DE ORGANIZACIONES · CAMPESINAS DE ESMERALDAS- UOCE
SIERRA:	<ul style="list-style-type: none"> CONAIE ECUARUNARI ECUARUNARI ECUARUNARI 	<ul style="list-style-type: none"> · ECUADOR RUNACUNAPAC · RICCHARIMUI ECUARUNARI · IMBABURA RUNACUNAPAC · JATUN TANTANACUJI FEDERACION · INDGENA Y CAMPESINA DE · IMBABURA - INRUJTA - FICI · PICHINCHA RICCHARIMUI · MOVIMIENTO INDIGENA DE

LAS NACIONALIDADES INDIGENAS EN EL ECUADOR

REGION	NACIONALIDAD	IDIOMA	UBICACION
AMAZONIA	SHUAR-ACHUAR	SHUAR CHICHAM	En las provincias de Morona Santiago, y en parte de las provincias de Zamora y Pastaza.
	SECOYA	PAICOCA	En la provincia del Napo, en las riberas de los ríos de los ríos Eno, Napo, Aguatico, Shushufindi, Lagartococha, Sancudococha.
	SIONA	PAICOCA	Provincia de Napo, en las márgenes de los ríos Cuyabeno y Tarapuno, Aguatico
	HUAO(Huorami)	HUAO TIRIRO	Provincias de Napo y Pastaza
	A'í(Cofán)	A'INGAE	En la provincia del Napo al norte con frontera con Colombia.
	QUICHUA	QUICHUASHIMI	En las provincias de Napo, Pastaza, Zamora Chinchipe.

SIERRA	QUICHUA	QUICHUASHIMI	Vivimos la gran mayoría en la sierra en las provincias de Carchi, Imbabura, Pichincha, Cotopaxi., Tungurahua, Bolívar, Chimborazo, Cañar, Azuay, Loja.
COSTA	AWA(Coaiquer)	AWAPT	Al nor-occidente de la provincia del Carchi y en las provincias de Esmeraldas e Imbabura.
	CHACHI	CHAPALAACHI	En la provincia de Esmeraldas, en las riberas de los ríos Onzole, Camarones, Zapallo, San Miguel, Barbudo, Verde, Viche, Canandé, Cojimíes, Sucio y Bilsa.
	TSACHI	TSAFIQUIA	Al sur-occidente de la provincia de Pichincha, en el cantón Santo Domingo de los Colorados.

También existen algunos miembros de la Nacionalidad EMBERA en el río Santiago, en la Costa y miembros de la Nacionalidad ZAPARO en Pastaza.

Fuente: CONAIE

Elaboración: Comisión de Investigación-CONAIE

Las Nacionalidades indígenas constituyen en su totalidad más de 40% de la población ecuatoriana. Además es necesario mencionar que la mayoría de las nacionalidades están fraccionadas por las fronteras impuestas de los Estados Nacionales, por esta razón la mitad o la mayoría de la población se encuentra al otro lado de la frontera.

Las otras nacionalidades que constituyen el Ecuador son: EL NEGRO (Afro-Ecuatoriano) y el Mestizo.

LAS NACIONALIDADES INDIGENAS EN EL ECUADOR

