

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS
SOCIALES - SEDE ECUADOR
MAESTRIA EN ANTROPOLOGIA
CONVOCATORIA 1993-1995**

**El escolar indígena andino: cambios en sus expectativas
personales y profesionales**

VERSION PREELIMINAR

Asesora: Bárbara Grünenfelder

Luis Alberto De la Torre

Quito, 17 de noviembre 1995

I. INTRODUCCION

II. ASPECTOS TEORICO-CONCEPTUALES

1. El fenómeno sociocultural de la educación.
2. Actitudes, hábitos e intencionalidades del sistema escolar.
3. La cultura como sistema adquirido y un proceso dinámico de cambios.
4. La Categoría de Género: Una explicación de la dimensión problemática del poder en la sociedad.

III. PROBLEMATICA DE LA INVESTIGACION

1. Antecedentes históricos.
2. Objeto de la investigación.
3. Importancia científico-social de la temática de investigación.
4. Antecedentes en torno a la temática de investigación.
5. Hipótesis, variables y sus relaciones intrínsecas.

IV. PROCESO METODOLOGICO

1. Contexto y limitaciones del presente estudio.
2. Esquema básico de la investigación.
3. Los instrumentos de investigación y su procedimiento de aplicación.
4. Selección de la muestra, pertinencia y validez de las variables.
5. Una aproximación a la naturaleza experiencial de los investigadores y los mecanismos utilizados.

V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

1. Análisis de los contenidos programáticos del área de Estudios Sociales.
2. Enfoque alienante de los contenidos de los textos escolares.
3. Resultados cuantitativos y cualitativos de la investigación de campo.
4. Incidencia de los contenidos programáticos escolares sobre las expectativas personales y profesionales de

los niños.

5. Implicancia social de los resultados.

VI. CONCLUSIONES

VII. APENDICE

Gráficos:

1. Instrumentos de Investigación
2. Cuadros Estadísticos de Resultados

VIII. BIBLIOGRAFIA

I. INTRODUCCION.

La presente investigación se ha propuesto estudiar los cambios cualitativos, que ocurren en las expectativas personales y profesionales de los niños indígenas que asisten a las escuelas hispanohablantes rurales. Tales cambios son producto de la influencia de los contenidos escolares alienantes que entre otros aspectos ocasionan un proceso de enajenación cultural a medida que los niños y niñas avanzan en sus grados escolares.

La base empírica de este estudio se ha constituido por:

- 1) Un análisis de los contenidos escolares del área de estudios sociales, constantes en los Planes y Programas del Ministerio de Educación y de los textos escolares utilizados cotidianamente en las escuelas rurales.
- 2) La relación planteada con el perfil sociocultural y lingüístico del niño indígena de los andes ecuatorianos.
- 3) La identificación de las expectativas personales y profesionales de estos niños mediante una investigación empírica realizada en dos escuelas rurales de la provincia de Cotopaxi.

La hipótesis del trabajo propone la existencia de una directa correlación entre el enfoque alienante de los contenidos escolares del área de estudios sociales y el grado de alienación experimentado por los niños. Este nivel de alienación estará determinado por la mayor o menor identificación con sus rasgos de identidad propios o con aquellos que para este estudio están catalogados como ajenos, extraños o foráneos y que básicamente representan a los rasgos de la cultura urbana.

En el capítulo dos se presenta el marco teórico referencial, el tercer capítulo expone la problemática de la investigación, el cuarto capítulo desarrolla todo lo relacionado con el aspecto metodológico de la investigación, el quinto capítulo presenta los resultados

de la investigación consistentes en los análisis de los contenidos escolares y los resultados de la investigación de campo y en el sexto capítulo se presentan las principales conclusiones del trabajo.

Se insiste en que éste constituye solo un estudio introductorio dentro del amplio campo de las relaciones antropológico educacionales, que si bien no son nuevas, requieren de una mayor incursión investigativa, por quienes están interesados fundamentalmente en áreas como la etnoeducación, la educación bilingüe y la interculturalidad.

II. ASPECTOS TEORICO - CONCEPTUALES.

1. El fenómeno sociocultural de la educación en el marco de las teorías antropológicas.

El profundo asombro que conmovió a Occidente a raíz del contacto con nuevos mundos, a partir del siglo XV, ha conducido a la configuración de una disciplina como la Antropología, para la que no parece tener validez la separación entre ciencias de la naturaleza y del espíritu. Se propuso la tarea de estudiar y clasificar una clase de seres, que solo tras importantes reflexiones se estuvo dispuesto a incluir dentro del género humano¹.

Casi nunca es fortuito que en el transcurso de un proceso histórico social de la humanidad surjan hechos de alguna manera relevantes y decisivos en el sentido positivo o negativo, para las futuras generaciones. Lo concreto es que de tras de estos hechos siempre existieron pensamientos, corrientes del pensamiento y mentalidades. El contacto con nuevos mundos y culturas para occidente generó la posibilidad de establecer la clásica oposición entre lo <<civilizado>> que creía ostentar la cultura occidental y lo <<no civilizado>> salvaje o bárbaro que correspondía a los pueblos diferentes a ellos. Esta clasificación por cierto que tuvo una enorme incidencia histórica en los diferentes ámbitos del quehacer social como son la política, la economía, la cultura, la educación, y junto con los procesos de dominación colonialista de occidente al resto del mundo también se proyectó su mentalidad en forma de políticas que en la mayoría solo sirvieron para justificar su presencia extraña. De lo contrario cómo se explicaría, por ejemplo en la educación, la relación entre el postulado filosófico: la educación y su debate científico se hallan comprometidos con los objetivos de la teoría crítica. De lo que se trata es del aporte que el

¹ HEIDELBERG, Jettmar, El Contenido Antropológico de la Etnología; en: GADAMER Y VOLGER, Serie Nueva Antropología, Ediciones Omega S.A., Tomo 4, Barcelona, España, 1976, pág. 64.

sector educativo puede brindar a la instrucción y emancipación del hombre², comparado con la crisis educacional que experimentan actualmente, naciones como el Ecuador.

Al respecto, si bien hay un acuerdo en que la antropología nació con el descubrimiento del mundo <<no occidental>> por parte de Europa, según Godelier esta disciplina se desarrolló con la expansión del capitalismo y su dominación colonial sobre las sociedades no capitalistas³.

En este punto hay una divergencia de opiniones entre las dos, cuando en la primera expone que su origen se debe a la existencia de un oscuro mal entendido que colmó la consciencia de los colonizadores posibilitando así la propagación del imperialismo europeo. En tanto que en la segunda⁴ se confirma que el surgimiento de la Antropología obedece a situaciones de expansión capitalista y dominación colonial. Mi posición es que se haya producido una posición dialéctica, en la que la Antropología debió haber surgido inicialmente como una necesidad inmediata de resolver la incertidumbre sobre la humanidad del momento, pero que luego se instrumentalizó.

De la forma que se hubiera dado la emergencia de la disciplina Antropológica como el estudio de la cultura humana, el concepto de cultura es tan antiguo que originalmente fue usado como un término biológico relacionado con el cultivo, mejora de animales y de plantas, acepción que perdura en vocablos como agricultura y horticultura. Así también, la idea de cultura muy

² WULF, Christoph, Teorías y conceptos de la Ciencia de la Educación; en: Pedagogía General de Wolfgang Küper (compilador), Abya Yala, Quito, 1993, pág. 62.

³ BESTARD, Joan y CONTRERAS, Jesús, Bárbaros, paganos, salvajes y primitivos, Una introducción a la Antropología. Barcelona, España, 1987, pág. 2 y 3.

⁴ Iden.

antiguamente fue expresada en términos diferentes como costumbres, tradiciones o hábitos sociales de los pueblos⁵.

Al introducirnos en el enfoque convencional de la educación, la pedagogía y consecuentemente la escuela han ido recorriendo etapas conceptuales desde aquellas en las que el saber y la "cultura", como en la Edad Media, no eran sino patrimonio exclusivo de las castas nobles y por ende, se trataba de prácticas educativas totalmente divorciadas de la filosofía del trabajo como actividad productiva ya que ésta era una posibilidad exclusiva de la servidumbre y de los esclavos.

Con la intervención napoleónica en el siglo XVIII y la Revolución Francesa en el siglo XIX, la educación burguesa toma su impulso al constituirse en un sistema unitario desde la primaria a la universidad, pero no por ello, deja también de constituirse en el principal instrumento de opresión en favor de la burguesía que empezaba a manipular el patrimonio del saber y la "cultura" convertidos en poder. En este sentido, los cambios pedagógicos, se producían en concordancia con los cambios sociales del hombre, de la misma manera que dentro de la teoría antropológica se han producido saltos progresivos desde el evolucionismo inclusive anterior a Tylor hacia el relativismo cultural o el simbolismo actual de la humanidad. Tal evolución había propiciado la liberalización de su educación, aunque como se dijo, también se constituyó en un poderoso mecanismo de opresión y dominación.

Durante la etapa del renacimiento la sicología había conceptualado al niño simplemente como un adulto en miniatura, entonces se decía que si esto es así, la educación debe actuar con él como lo haría con los mayores.

⁵ MALEFIJT A., de Waal, *Imágenes del Hombre*, Argentina, Buenos Aires, 1974, pág. 124.

reduciendo proporcionalmente las exigencias⁶.

Dicha concepción respecto del intelecto del hombre, por lo visto tiene su fundamento en la teoría estructuralista de la cultura, cuya concepción implica que el lenguaje subyacente, como base de la cultura, es una infraestructura inconsciente, compuesta de unidades básicas que se relacionan mediante reglas fonológicas y gramaticales, de manera sistemática y que son consideradas tan universales como las estructuras del intelecto⁷. La posición estructuralista de la cultura, frente a la concepción del niño como un adulto, se remite a homogenizar y universalizar el intelecto humano al margen de la consideración esencial de que el hombre es una entidad social y por lo tanto sujeto a variabilidades.

Bajo el concurso de pensadores como Montaigne, hasta Froebel, pasando por Rousseau, Pestalozzi, Spencer y más a partir de Taine con el nacimiento de la psicología infantil, el niño deja de ser un adulto en miniatura y pasa a ser "una tabla rasa, una página en blanco" sobre la cual, las sensaciones van grabando, escribiendo las más diversas experiencias, que se combinan, se asocian, y terminan por convertirse en pensamientos, ideas, esto es, en inteligencia reflexiva⁸. De esta manera, la evolución del niño se produciría, como se produjo el de la especie humana, por evolución como cambios sucesivos del medio. Haciendo una relación antropológica se diría que este enfoque sicologista sigue la teoría evolucionista del desarrollo humano, lo que significa que la evolución síquica del niño se produciría como se produjo la de la

⁶ MERANI, Alberto. *Psicología y Pedagogía*, Colección Pedagógica, Editorial Grijalbo S.A., México, D.F., 1977, pág. 51.

⁷ ROSSI, Ino y O'HIGGINS, E. *Últimas tendencias de la Antropología*; en: *Teorías de la Cultura y Métodos Antropológicos*, Barcelona, Editorial Anagrama, 1981, págs. 123 - 125.

⁸ MERANI, pág. 54.

especie humana, por asimilación con cambios sucesivos del medio.

En un período posterior que cubre un espacio amplio (1870-1952) con la presencia de los investigadores Montessori y Decroly nace la sicopedagogía bajo el principio de la especificidad de la infancia y la concepción de que el niño posee una mentalidad propia, distinta de la del adulto. Se pregunta, para qué sirve la infancia, la respuesta es, para cultivarla y desarrollarla en torno al interés específico del niño. Esta teoría sicopedagógica al parecer, guarda relación con la teoría funcionalista de Malinowski, para quien, la cultura es una entidad tan indispensable en el hombre, que llegaría al extremo de fenecer si no fuera por la dinámica actividad de ésta, que le permite satisfacer sus necesidades tanto biológicas como espirituales por medio de los artefactos, incluso en las formas más primitivas de la vida humana; y que, la funcionalidad y significación de la cultura radican en la dinámica interrelación de sus elementos, así la reproducción social del hombre como su desarrollo cultural están supeditados a lo que la cultura esté en condiciones de hacer por él.

Luego se sucedería la corriente conductista que negaba que la consciencia fuese objeto de la ciencia y por consiguiente de la sicología. Afirmaba que su dominio era el estudio del comportamiento del individuo. La corriente conductista sin embargo, resultó ser un gran aporte para la pedagogía, especialmente para la didáctica de las escuelas nuevas. El conductismo apoyó la corriente adaptativa. La conducta mejor organizada es la de mayor éxito porque establece equilibrio.

Al respecto, Leslie White, desarrolla una interesante discusión con relación a la distinción entre cultura y conducta humana, llegando a la importante conclusión de que la cultura se define no como conducta, sino como una

abstracción de la conducta, pero contextualizada por el importante elemento de la simbolización; además del establecimiento de fronteras dentro de lo somático⁹.

Desde este punto de vista, la concepción cultural como comportamiento simbólico y extrasomático de hecho estuvo muy presente en la psicología y consecuentemente apoyando a la teoría conductista de la educación.

Sigmund Freud (1859 - 1939) afirma rotundamente la supremacía del subconsciente, lo que significa que el niño no es una página en blanco y que trae al momento del nacimiento una carga de represiones que desempeña un papel de primer orden en la formación futura, en parte concordante con la teoría de la sociobiología que se ve obligada a tener una concepción conductista ingénua de los actos sociales humanos¹⁰. Propone que como tal, el niño es un perverso polimorfo y de plano niega el papel formativo de la educación y más bien la supuesta obra positiva de la educación se convierte en negativa. Para Freud, educar según los fines tradicionales, según las escuelas nuevas, según no importa qué tipo de pedagogía, es socavar la salud mental del niño y sobre todo, condenar al adulto futuro¹¹.

Opina, la solución está en la libertad puesto que participar de las normas sociales estructuradas es robarle los cimientos de su personalidad y desarrollo futuro, pero cuando se habla de libertad, se refiere no a la tradicional, sino a la soberana voluntad del subconsciente. En este punto de las concepciones sobre el moldeamiento de

⁹ WHITE, Leslie, El concepto de cultura; en: Kahn, El concepto de Cultura: textos fundamentales, Anagrama, Barcelona, 1975, págs. 130, 133 y 135.

¹⁰ SAHLINS, Marshall, Uso y abuso de la biología, Una crítica antropológica a la Sociobiología, Edición traducida al Español, España, 1982, pág. 26.

¹¹ MERANI, pág. 60.

la personalidad, existe al parecer una oposición con la teoría antropológica de la cultura y personalidad que defiende Ruth Benedict, cuando afirma que la cultura moldea la personalidad del individuo, en tanto que la teoría psicológica de Freud considera grave interferencia a toda aquella norma social que menoscabe la libertad de la voluntad del subconsciente, teoría que parece estar en asociación de criterios con la corriente Levistosiana que ha tratado de asimilar el modelo humano al del cerebro electrónico para poder representar, en el interior del sistema de todas las sociedades, el funcionamiento de cada una de ellas consideradas como totalidad¹².

El desarrollo de la acción pedagógica tanto en el país como universalmente ha mantenido en forma permanente una relación intrínseca e interactiva con teorías de las ciencias sociales, en base del criterio científico de encontrarse igualmente inmersas en el mismo ámbito de la situación social. Pues el escenario de las ciencias de la educación nunca ha sido otro que el de las ciencias sociales, es decir, las sociedades. Desde este punto de vista los objetivos de cada una de las disciplinas también han tomado como referente central de su accionar, la problemática que experimentan las distintas situaciones sociales. En este contexto, las ciencias de la educación, siendo copartícipes de las mismas responsabilidades se han concentrado en su área exclusiva a través de tres teorías básicas que han orientado el pensamiento de los procesos educativos; ellas son la pedagogía filosófica, la ciencia de la educación empírica y la ciencia de la educación crítica¹³.

En el mundo social de permanentes interacciones y

¹² LEACH, Edmundo, Levi-Straus "Antropólogo y filósofo"; en: Historia de la Antropología II, Instituto de Antropología Aplicada, Quito, 1994, pág. 21.

¹³ WULF, Christoph, Teorías y conceptos de la Ciencia de la Educación; en pedagogía General de Euper W (Compilador), Abya Yala, Quito, 1993, pág. 61.

constantes transformaciones, los cambios pedagógicos aparecen generalmente como consecuencia de los cambios que se operan en la concepción del hombre, es decir, en el contexto de las ideas y teorías sobre la cultura, por ejemplo, el hombre de la Edad Media, que se consideraba oprimido en un mundo de dolor y de males enmarcado provisoriamente en una existencia precaria para después gozar la beatitud eterna, es suplantado por el hombre del Renacimiento, que comienza a descubrir la necesidad de vivir y de hacer¹⁴, y con ello también impone la preeminencia del saber, la "cultura" y el humanismo. En términos de la teoría antropológica expuesta por Edward Tylor, cuyo concepto de la cultura o la civilización, en el sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye, el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad; se diría que el enfoque evolucionista de la humanidad, caracterizado por impulsar un desarrollo lineal va del denominado "salvajismo" a la "civilización", ya que a pesar de la continua interferencia de la degeneración, la principal tendencia de la cultura desde los orígenes a los tiempos modernos ha sido del salvajismo hacia la civilización¹⁵.

La teoría evolucionista de la antropología explica suficientemente el hecho histórico evolutivo de la sociedad tal como lo ha enfocado esta teoría desde sus inicios, pero además de crear graves prejuicios y estereotipos a las sociedades de naturaleza no occidental, se olvida que los hombres son entidades concretas y que se asientan en un espacio ecológico con el cual deben interactuar para vivir. Es decir, en la concepción evolucionista del cambio

¹⁴ MERANI, Alberto, *Psicología y Pedagogía*, Colección Pedagógica, Editorial Grijalbo S.A., México, D.F., 1977, págs. 15 y 16.

¹⁵ TYLOR, Edward, *La ciencia de la cultura*; en: J. S. Kahn, *El concepto de cultura: textos fundamentales* Anagrama, Barcelona, España, 1975, págs. 29 y 43.

histórico social, la subsistencia y la reproducción humana no se incorpora como elemento importante de una dimensión cultural.

Los avances y desarrollo posteriores de la pedagogía y la psicología, necesariamente se han producido en articulación con las nuevas imágenes y concepciones que el hombre ha ido creando en el transcurso de la historia social.

En el marco de las tres grandes teorías de las ciencias de la educación y la pedagogía que son la pedagogía filosófica, la ciencia de la educación empírica y la ciencia de la educación crítica; a mi criterio, la corriente antropológica evolucionista ha compatibilizado ideológicamente con la primera (filosófica) porque consideraba la dimensión histórica de la evolución, tenía limitaciones para formular una crítica a la situación social y básicamente, la teoría de la praxis estaba sometida a las condiciones sociales existentes mostrándose indiferente al papel emancipador de la educación¹⁶.

Dentro de esta óptica de análisis, las teorías pedagógicas y antropológicas que mayor relación dialéctica han establecido serían, la ciencia de la educación crítica con la teoría simbólica de la humanidad y el Marxismo antropológico e histórico. Pues son estas teorías del pensamiento tanto pedagógico como antropológico las que en esencia interactúan para reivindicar el carácter humano, social y material del hombre.

En el ámbito latinoamericano, la educación con todos sus componentes han funcionado como el soporte y reproducción sociocultural de una sociedad con proyección hacia un tipo de desarrollo extraño e impuesto desde fuera. Su esquema

¹⁶ WULF, Christoph, Teorías y conceptos de la Ciencia de la Educación; en: Pedagogía General Nº 1, Wolfgang Küper (compilador), Abya Yala, Quito, 1983, págs. 62 y 64.

articulatorio no ha sido homogéneo ni se ha insertado de la misma manera en todas las sociedades y contextos sociopolíticos. En el Ecuador, la escuela, como institución educativa, aparece al igual que en los demás países de América Latina como una herencia de la empresa colonizadora de España y como tal es creada y dirigida por los propios españoles a través de la Iglesia Católica, quienes por lo general dieron preferencia a las élites de la época. En la condición de institución concebida en la Colonia se orientó a cumplir los objetivos básicos de la evangelización y la difusión de la ideología de la cultura europea, con ella, y en su nombre, justificaron la conquista y colonización de América. Así, la escuela ayudó a los españoles en su empresa colonizadora, formando élites indígenas y mestizas leales a las ideas, valores y normas de comportamiento europeas; élites que se convirtieron en los aliados fieles del poder español¹⁷.

Con la independencia republicana el enfoque ideológico de la institución escolar no experimenta transformaciones importantes, se reduce a una simple transferencia del poder a los criollos y posteriores descendientes, quienes continúan manteniendo e innovando los enfoques dominantes y tradicionales. A través de esta vía ideológica enmarcada en el pensamiento colonizador, la escuela llega a nuestra época contemporánea, con algunos cambios significativos como aquel de considerar al indio ya no un objeto de simple manipulación sino un protagonista de su propia redención; pensamiento que idealiza la posición de la etapa indigenista en nuestros países. En este contexto la escuela ve tres posibilidades a través de su acción educadora. La primera, el indio destinado a desaparecer por eliminación simple determinada por el mundo de la técnica, la segunda, el mestizaje biológico y cultural de los grupos étnicos y la tercera posición muy reivindicativa que imaginaba la

¹⁷ LARREA, Gustavo. *Hacia una Nueva Educación*. pág. 23

posibilidad de colocar al indio en grado de desempeñar un papel activo y eficiente, se en el ámbito económico o político¹⁸.

Cada una de estas teorías de la educación enmarcadas en sus concepciones y corrientes antropológicas o viceversa, al interior de las cuales como en el caso presente, interesa sobre manera analizar en qué forma las poblaciones como la indígena del Ecuador han sido beneficiarias o víctimas de estos procesos, desde una óptica sociocultural y lingüística propia con respecto a la sociedad y al Estado nacional.

Tomando las cuatro categorizaciones que Eric Wolf¹⁹ establece en relación a los campesinos y que son sus problemas básicos, los aspectos socioeconómicos, los aspectos sociales y el orden ideológico intentaremos correlacionar con el tipo de teoría pedagógica y corriente antropológica en la que se asientan las experiencias culturales, lingüísticas y socioeducativas de los niños indígenas-campesinos de los andes ecuatorianos.

La configuración sociocultural de este actor corresponde al de un niño miembro de una masa campesina indígena asentada alrededor de los centros poblados mestizos de habla monolingüe castellano de las áreas rurales. La problemática que enfrenta de acuerdo a la categorización de Wolf, son el mantenimiento de la lengua, la cultura y la identidad por encontrarse en contacto diario y permanente con la cultura no indígena del área con la cual no ha llegado aún a establecer una relación igualitaria de interculturalidad, en cuyo contexto la escuela le serviría como puente a futuro para alcanzar las interacciones sociales requeridas.

¹⁸ POLO, Antonio, ¿Escolarizar al Indígena?, Ediciones Indoamérica, Quito, 1981, pág. 64 - 65.

¹⁹ WOLF, Eric, Los Campesinos, Editorial Labor S.A., Barcelona, Tercera Edición, 1982, págs. 8, 9, 10.

con la ciudad. En lo socioeconómico su situación presenta limitaciones de tipo económico para la satisfacción de necesidades básicas y debe estar supeditado a la frecuente vinculación con las ciudades debido a las relaciones de comercio y trabajo que la familia campesina debe mantener con las urbes de la provincia.

En el orden ideológico es preciso puntualizar la diferenciación que hace Wolf entre lo "primitivo" (término de Wolf) y campesino. En este caso, a la población en referencia para el estudio puede atribuírsele el carácter de indígena-campesino y no primitivo como en la clasificación de Wolf, puesto que así lo define su implicación con el mundo exterior²⁰.

Este grupo social, por sus características socioculturales aún vigentes, participa en un orden ideológico con simbolismos y rituales, consistentes en actos, eventos, ceremonias y creencias²¹. Los espacios de poder que se juegan en estas relaciones de interacción escolar de los niños indígenas con los otros actores no indígenas de la educación se consideran de alto interés en la definición posterior de la identidad del niño indígena. Este, asiste a sus diarias labores escolares en notable situación de desventaja, pues, debe caminar algunos Km. desde su casa para llegar al centro de estudio, denota dificultades en el uso del castellano en la forma "prestigiosa" de acuerdo a la exigencia del medio, está identificado con los símbolos del ser indígena, desconoce los rasgos fundamentales de los simbolismos de la otra cultura. Este conjunto de situaciones socioculturales ubicadas dentro de un campo de fuerzas en la que disputa un espacio social, podrían de momento desembocar en dos posibilidades concretas: la sumisión del dominado o su interacción dinámica al proceso

²⁰ Op. Cit. WOLF, Eric, pág. 10.

²¹ Idem, pág. 127.

de interculturalidad. Esta estrategia establece que la base del desarrollo debe ser el reconocimiento de la diferencia de las culturas, de la alteridad no asimilable al otro con derechos para discutir, antes que consentir²².

En un contexto relacional de igualdad, las posibilidades de alienación serían inexistentes, por el contrario, estaríamos ante un caso de educación en el que considera importante la recuperación de la cultura en la medida de lo posible de aquellos elementos y prácticas que les han sido enajenados o que han dejado de producir o usar por influencias externas.

También constituye una necesidad la revaloración de las prácticas, roles y estatus de la cultura puestos en los justos límites de vigencia del transcurrir histórico de las comunidades y que como tales permitieron la organización social, la producción material y simbólica²³.

El escolar culturalmente diferentes al dominante es poseedor de un bagaje cultural significativo proporcionado por la institución familiar y comunitaria a través del proceso diario de socialización generado en la práctica de sus recursos culturales propios como son la lengua materna, el mito, el cuento, la leyenda, las festividades socioculturales y las reuniones sociorganizativas, entre otros. con el que ingresa a la escuela para ser objeto de inculturación en su sistema de valores ajeno o por lo menos distinto al de su entorno sociocultural. Es decir, que el niño y la niña indígenas, se educan como miembros activos de una comunidad, por socialización, y en la escuela tienen que convertirse en poco menos que individuos solitarios.

²² WULF, Christoph. Conceptos Básicos del aprendizaje Intercultural; en: Pedagogía Intercultural Bilingüe, Abya Yala, Quito, 1983, pág. 117.

²³ MEN, Colombia, Conceptualizaciones sobre la cultura, las relaciones de poder y la interculturalidad; en: Pedagogía Intercultural Bilingüe, Abya Yala, Quito, 1983, pág. 108.

El organismo del niño por otro lado, posee un mecanismo interno que le permite construir primero su propio lenguaje y luego, a través del contacto con la lengua de su hogar y su comunidad, le posibilita la apropiación del lenguaje de los adultos hasta llegar a hablar con ellos²⁴. El desarrollo lingüístico del individuo, según las principales teorías de la adquisición del lenguaje, está supeditado al entorno social donde se desarrolla dicho individuo. Si la comunidad lingüística es monolingüe, crecerá monolingüe y si es bilingüe, igualmente adoptará la nueva condición lingüística. El niño siempre está en predisposición para aprender una, dos o más lenguas simultáneamente, siempre que el contexto social y ambiental le brinde las características necesarias para ello. El desarrollo del lenguaje va de la mano con el desarrollo de la socialización del niño. Una evidencia del aprendizaje de ciertos rasgos de la sociedad a la que pertenece, se refleja en los juegos y más representaciones simbólicas, a través de las cuales el niño interactúa con los demás miembros. No obstante, según Sapir, cada sistema lingüístico se relativiza de otro por su especificidad en la forma de captar y explicar el mundo circundante.

Dicha relatividad lingüística y cultural se inserta dentro de la corriente particularista de la Antropología inaugurada en Norte América por Franz Boas y sus seguidores cuyo enfoque centra su atención en el valor y cosmovisión distinta que presentan las diferentes unidades lingüísticas y culturales inmersas en sus respectivas sociedades.

En los niños, el proceso de adquisición de la lengua es notablemente regular, pues se ha comprobado que los niños comienzan a hablar su lengua materna a la misma edad dentro de un margen diferencial relativo; hecho que sustenta la

²⁴ LOPEZ, Luis Enrique, Adquisición de la Lengua materna, 1988, en Didáctica del Guichua como lengua materna, Compilado por Tereza Valiente, Quito, 1993, Ediciones Abya Yala, pág. 73.

capacidad innata para aprender una lengua en los seres humanos. Una realidad que refuerza esta afirmación es que los niños de cualquier grupo o clase social logran, a la edad de cuatro años un adecuado manejo de la mayoría de las operaciones lingüísticas básicas.

Los niños aprenden la lengua del grupo o clase social del cual forman parte. Esta observación teórica sugiere que el aprendizaje lingüístico y cultural del niño, es decir, su proceso de socialización, se realiza con referencia específica al entorno social donde se desarrolla el individuo. Al inicio, por influencia del patrón lingüístico y cultural que se maneja o debido al intento de su creatividad lingüística comete varios errores que posteriormente irá corrigiendo²⁵.

En consideración técnica de estas concepciones, los especialistas han llegado a la conclusión de que el mejor medio para la enseñanza de un niño es su lengua materna puesto que desde el punto de vista psicológico, es el sistema de signos significativos, que garantiza automáticamente la expresividad y la comprensión. En lo social, es el medio que le permite identificarse y socializarse mejor con los miembros de su comunidad de origen. Y desde el punto de vista de la política educativa le resulta más provechoso aprender a través de su lengua materna²⁶, inmerso en los cambios sociopolíticos y económicos que se suceden en la historia.

Vista desde la óptica antropológica, la influencia de la sociedad sobre la educación de sus miembros, es decisiva en todo tipo de sociedad, ya sea en contextos de las sociedades industrializadas o en aquellas que aún no han ingresado en el mundo de la industrialización. Tales

²⁵ Idem, pág. 79.

²⁶ VON, Gleich, Utta, La escuela primaria bilingüe intercultural, GTZ, Eschborn, 1989, pág. 84.

influencias se objetivizan tanto en las actividades de tipo cotidiano costumbrista como en la transmisión y práctica constante de valores, cuyas normas se perennizan y traspasan de generación a generación codificados en forma de preceptos morales o religiosos.

Una condición innata, constante y dialéctica de las culturas es su permanente permeabilidad al cambio como mecanismo básico para lograr su supervivencia. Sin embargo, el cambio cultural no ha sido uniforme en el mundo. Este ha dependido de diversas circunstancias como son las sociales, políticas, económicas y/o culturales. Los procesos principales a través de los cuales se producen dichos cambios culturales son la innovación y la difusión²⁷. En el caso de las culturas indígenas en el Ecuador ese cambio es inminente y por otro lado completamente normal, solo que se manifiesta como el resultado compulsivo de una serie de relaciones sociales conflictivas y no precisamente por el efecto de una sana y equilibrada interacción social como sería de esperarse.

2. Actitudes, hábitos e intencionalidades del sistema escolar.

Determinadas condiciones sociales, económicas, históricas y familiares reflejadas en las formas de división del trabajo entre el género, universo de objetos, modos de consumo, relaciones de parentesco etc. producen las estructuras del hábitus que se ubican en el principio de la percepción y apreciación de toda experiencia posterior.

El hábitus, concebido como un producto histórico de la cultura a su vez también produce prácticas individuales y colectivas. Tanto el docente como cualquier otro trabajador en beneficio de la formación social de la humanidad, al ser

²⁷

NANDA, Serena, *Antropología Cultural*, Instituto de Antropología Aplicada, Quito, 1994, págs. 337.

un producto de la historia, tiende a reproducir casi inconscientemente el contenido ideológico y cultural del cual es su producto inmediato.

El orden social descansa fundamentalmente sobre el orden que reina en los cerebros y en los hábitos (acumulaciones históricas de una experiencia cultural), es decir, el organismo en cuanto apropiado por el grupo y acorde de antemano con las exigencias del grupo, funciona como materialización de la memoria colectiva, reproduciendo en los sucesores las adquisiciones de los antepasados²⁸. Este hábitus le permite pensar y actuar al docente que labora con niños, pero no lo puede hacer de manera independiente ni mecánica, sino supeditado a las limitaciones establecidas por las preconcepciones prácticas e invenciones de los antepasados. De manera que el individuo se constituye en una réplica de lo que han sido las estructuras ideológicas del pasado. En esa medida, el agente educador no se halla aislado de las prácticas de su historia. Y si me pregunto cuál ha sido nuestra historia, obligadamente tenemos que reconocer que somos el producto de un largo proceso de colonización y dominación social, cultural, política y económica que nos ha ubicado en una situación cada vez más crítica de dependencia tanto interna como externa.

Volviendo hacia el concepto, entonces, el hábitus constituye la presencia activa de todo el pasado del que es producto, se opone por igual a la necesidad mecánica y a la libertad reflexiva, a las cosas sin historia de las teorías mecanicistas y a los sujetos sin inercia de las teorías racionalistas²⁹.

El peso particular de las primeras experiencias se debe

²⁸ BOURDIEU, Pierre, *El Sentido práctico*, Madrid, 1991, pág. 95.

²⁹ *Ibidem*, pág. 98.

especialmente a que el hábitus tiende a asegurar su propia constancia y su propia defensa contra el cambio, mediante la selección que realiza entre las nuevas informaciones rechazando en caso de exposición fortuita o forzada, aquellas que puedan cuestionar la acumulación acumulada³⁰.

El individuo no actúa solo en base a sus iniciativas, sino bajo el soporte histórico-ideológico, lo cual le hace resistente al cambio de algo que está ya constituido y más bien se inclina con mayor favoritismo a reproducir lo que el hábitus y las prácticas sociales le dictan sin mucha posibilidad de entrar en un espacio de reflexión y de crítica al sistema. Siendo así, existe la probabilidad de que el individuo es un conjunto de hábitus y por ende producto esencial y reproductor de la historia pasada en forma incondicional. Por otro lado, está visto también que la cultura parte del hábitus. Dicho en forma inversa, el hábitus es parte de la cultura y por ello, las estructuras ideológicas del pasado se reproducen en la historia posterior de sus sucesores, haciéndose más resistente al cambio, por lo menos en lo que tiene relación al reconocimiento y valoración de la diversidad cultural ecuatoriana.

Así, la presencia de niños indígenas en las escuelas con mayor tendencia al desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la lengua española ubicadas generalmente en los centros poblados supuestamente "prestigiosos" del sector rural, obedece en primer lugar a un fenómeno de negación de sus propios valores por la asimilación de otros correspondientes a la cultura dominante.

En la actualidad, el retomar aunque sea simbólicamente los espacios del centro parroquial representa un hecho de

³⁰ *Ibidem*, pág. 105.

prestigio y reconocimiento social del indígena por parte del blanco mestizo. Uno de esos espacios importantes constituye la escuela para sus hijos, hacia donde asisten, en su criterio, principalmente para aprender a leer y escribir y hablar bien el español. Por el alto grado de analogía con el escolar latinoamericano migrante en los Estados Unidos nos permitimos enfocar en parte esta experiencia relatada por el autor Víctor Hugo Erazo. En circunstancias de lenguas y culturas oprimidas, la escuela se presenta como una de las primeras experiencias cruciales de adaptación a una nueva cultura. El español ocupa la condición de desvalorizado en este caso. La superación de esta dificultad por parte del niño significará no obstante la ruptura entre él y el medio cultural doméstico que ya sólo podrá considerarlo como antagónico del medio ambiente³¹. De esa manera la escuela llega a ser un lugar de diferenciación, particularización y exclusión del vencido. Es el tipo de escuela que se torna hasta coactiva y hostil, llena de obligaciones y conducente a un sendero sin alternativas socialmente adaptables a su condición en una sociedad en que no tiene cabida. Tal situación de incompreensión cultural progresivamente va provocando la inadaptación social.

Es este un sistema social educativo que en lo esencial se preocupa más por la desinformación antes que por una verdadera educación articuladora.

La mayoría de fracasos ocurridos en los educandos, no son analizados en términos de la influencia de los factores contextuales, sino, atribuidos directamente a la falta de dedicación o a la condición de inferiores y atrasados intelectualmente. Claro que tales limitaciones son manejadas en favor de las expectativas del sistema

³¹ ERAZO, Víctor Hugo, *El emigrante latinoamericano en los Estados Unidos*, Editorial Casa de la Cultura Ecuatoriana, Quito, 1993, pág. 77.

ideológico predominante puesto que hasta los agricultores más rudos aseveran que los mejores trabajadores agrícolas son los analfabetos³².

Un sistema dominante tiende generalmente a aprovecharse de las pretensiones de reconocimiento y respeto a la identidad, de los procesos políticos, sociales, culturales y educativos, haciéndolos sentir que realmente están participando en las decisiones multiculturales de la población. Pero, en realidad ocurre que se agudizan los procesos de diferenciación social, económica y cultural.

En términos prácticos, la sociedad dominante, no se siente responsable de la superación académica, tecnológica o intelectual del oprimido, porque lo considera un aspecto indiferente para sus intereses.

La escuela, pensada en esta forma, rara vez proporciona la atmósfera apropiada para que el oprimido se sienta bien en sus ambientes, por el contrario, revela una actitud de indiferencia e ignorancia frente a las evidencias. Estos podrían constituir un conjunto de factores que van debilitando la mente y la identidad del estudiante, obstaculizándole en su posibilidad de movilidad social. Bajo esta referencia asumo que el contacto cultural normalmente se presenta como conflicto cultural, sobre todo en casos donde una de las culturas involucradas exige el monopolio de la verdad³³. Está sería una visión histórica colonial que usufructuó y creó prejuicios en contra de la población nativa americana, en nombre de Dios.

3. La cultura como sistema adquirido y un proceso dinámico de cambios.

³² Ibidem, pág. 82. Citado de Maciel David.

³³ JUNG, Ingrid, Conflicto Cultural y Educación, Proyecto de Educación Puno, Perú, 1992, Ediciones Abya Yala, Quito-Ecuador, pág. 56.

Alfred Kroeber con el concepto del superorgánico enfrenta la discusión en torno a lo orgánico y cultural como elementos de naturaleza y concepción distinta, donde lo cultural rebasa las dimensiones de lo orgánico. La evolución orgánica está esencial e inevitablemente conectada con los procesos hereditarios; la evolución social que caracteriza al progreso de la civilización, por otra parte, no está ligada, o al menos no necesariamente con los factores hereditarios³⁴. Una evidencia concreta de la condición adquirida de la cultura la obtenemos en el lenguaje, cuya naturaleza es aprendida en el proceso de socialización del hombre. Es el típico ejemplo del niño francés recién nacido, de padres franceses, descendiente de numerosas generaciones de antepasados de lengua francesa, que es inmediatamente transferido a una pareja china por una nodriza muda. No hace falta discutir lo que este individuo hablará posteriormente en su etapa de crecimiento hasta convertirse en adulto. Ni una palabra de francés, sino chino, sin rastro de acento y con fluidez china y nada más³⁵.

Igual cosa ocurriría con los diferentes rasgos y elementos de la cultura durante el crecimiento del individuo en un contacto directo y permanente. El ejemplo acentúa la distinción clara de que el lenguaje como la cultura son de naturaleza social, no hereditario y por ello mismo están sujetos a una serie de cambios y transformaciones que determina esa naturaleza social. En definitiva, no es lo hereditario lo que ha hecho que progrese la "civilización", sino la entidad social y cultural bajo la condición acumulativa de las invenciones impulsadas por la necesidad de seres con atributo de organizar una sociedad.

La cultura y el lenguaje son un atributo social de la

³⁴ KROEBER, Alfred, *El Superorgánico*, 1917, pág. 50.

³⁵ *Idem*, pág. 53

humanidad no hereditario, a diferencia de lo que ocurre con determinados individuos que han experimentado un patrón de civilización distinto, aún cuando sus raíces orgánicas hayan sido de otro origen. En este caso, dichos individuos asumirán las directrices de la sociedad donde se desarrollaron y no aquellas a las que pertenecen por las condiciones orgánicas hereditarias.

Entre la humanidad y la cultura interactúa un proceso constante y dinámico de cambios, transformaciones e innovaciones en forma recíproca. La práctica social de la humanidad influye en sus cambios culturales y a su vez los cambios culturales influyen o mejor dicho determinan los progresos de la humanidad. Constituye un hecho básico y fundamental, que las variaciones que ocurren en una determinada cultura, tengan que ser explicadas en términos de la cultura misma³⁶. Tal supuesto en realidad puede guardar una apreciable coherencia ya que no podría juzgarse un sistema mental y lógico con parámetros distintos a los de su propia naturaleza.

Dentro de un espectro amplio de opiniones y criterios, por lo menos hasta el momento existe un acuerdo entre antropólogos y pensadores sociales, que la cultura es efectivamente una entidad adquirida y no un complejo sistema transmitido biológicamente.

De ahí que la sociedad y la cultura modelan a sus individuos miembros, según Benedict. Como se ha podido observar, las distintas corrientes de la Antropología distinguen esencialmente lo hereditario de lo cultural o civilizatorio. Mediante lo primero se transmiten únicamente caracteres de tipo orgánico-biológico, es decir de naturaleza somática que no implican adquisición ni

³⁶ WHITE, Leslie, El concepto de cultura; en: El concepto de cultura de Kahn J.S., Anagrama, Barcelona, España, 1975, pág. 146.

aprendizaje de ningún tipo; mientras que la condición cultural constituye el bagaje de contenidos, experiencias y conocimientos que el individuo adquiere en el contexto de su permanente interacción social, independientemente de todo lo biológico relativo a sus antecesores.

Del mismo modo que el lenguaje adopta sus variaciones, cambios y transformaciones de distinto orden por efecto del uso, la cultura por atribuirse el contenido esencial que permite la interacción humana incorpora también cambios, transformaciones e innovaciones ya sea por invenciones acumulativas o procesos de retroalimentación cultural.

En el campo de la pedagogía, los procesos de cambio no parecen ser tan dinámicos como en las sociedades y culturas. Más bien, los enfoques pedagógicos muestran evidencias de significativos rezagos en relación a los procesos de transformación que en estas dos últimas décadas principalmente han experimentado las sociedades. Las razones son de diversa índole, pero se destacan aquellas que guardan relación con lo político, económico y tecnológico.

En síntesis, la evolución de los procesos pedagógicos y sociales, no son necesariamente simétricos, sino todo lo contrario.

4. La Categoría de Género: Una explicación de la dimensión problemática del poder en la sociedad.

El género constituye una construcción social creada como consecuencia de la relación desigual frente al trabajo, a la remuneración, las oportunidades de educación, participación política y laboral. Es un conjunto de atributos culturales relacionados con el acceso a los recursos económicos, educativos, expresivos, del poder político y autoridad, atribuidos a determinados miembros según preferencias ideológicas, ocupacionales y

reproductivas.

El género no se compone de atributos personales, sino, es un concepto que nos ayuda a identificar las relaciones sociales³⁷.

No permitir una participación consciente y equitativa a los miembros de una entidad socialmente construida como género, es dilatar la mitad o más de los recursos productivos donde se toman importantes decisiones ya sea sobre agricultura, ganadería, pecuaria o cualquier naturaleza de ocupación productiva.

Por efecto de la insistente oposición histórica entre naturaleza y cultura en el pensamiento occidental se distorsionó el papel importante que ocupaban las mujeres en la sociedad. Conceptuada como entidad competente únicamente a la naturaleza fueron desplazadas a causa de su supuesto estatismo natural como se entendía a la naturaleza en épocas anteriores. Esta drástica delimitación ha sido sumamente negativa porque hablar de cultura equivalía a hacer algún tipo de referencia, implícita o explícitamente, a lo que se estimaba su contrapartida, la naturaleza: cultura era, ante todo, lo que no es naturaleza³⁸. Y de hecho también, desde el punto de vista jerárquico productivo, la mujer se subsumía al ámbito de la naturaleza y por ende constituida en una entidad casi totalmente desvalorizada, social y económicamente.

En otro estilo de segregación, la mujer estaba prohibida de asumir roles dentro de la cultura porque era un campo exclusivo del hombre; consecuentemente era relegada al hogar y al cuidado de los niños tanto en épocas Victorianas como modernas, negándoles así el tiempo, oportunidades para

³⁷ GRUNENFELDER, Bárbara. Mimeoografiado preparado para una Conferencia, 1994, pág. 10.

³⁸ Op. Cit. LUCUE. Bases, pág. 82.

la educación, la participación en la política-económica, así como en la vida pública.

He manifestado ya que la falta de participación de la mujer como constructo social del género ha sido negativo en todos los ámbitos de la producción y el desarrollo social. Ahora, y desde otra óptica social, dimensionemos también los beneficios de su participación.

En el criterio de Elizabeth Jelin, primero, se logra impulsar el reconocimiento político y social de la cara pública de la reproducción. Esto quita parte del peso y la responsabilidad de las mujeres en las condiciones de mantenimiento de sus familias. Segundo, hay un aprendizaje de la participación y de la solidaridad, necesarios para la construcción de una identidad de género, y tercero, en tanto las formas de asociación generadas en estas prácticas se insertan en sistemas de relaciones sociales preexistentes basados en canales tradicionales clientelísticos provocan tensiones con grandes posibilidades transformadoras de este tipo de relación social³⁹.

Son los filósofos de la Ilustración quienes planteaban la oposición de la cultura y la naturaleza, pero más en la práctica que en la teoría, por considerarla estática. No obstante, los avances posteriores del darwinismo mostraron la capacidad dinámica de la misma, lo que se constituyó en un factor de peso para el cambio radical de los esquemas teóricos posteriores. Como resultado de los procesos históricos e investigativos en el área social, se desemboca en la concepción de la cultura, cuyos ingredientes más destacados eran el holismo, la pluralidad, la historicidad,

³⁹ JELIN, Elizabeth, Ciudadanía e Identidad, una reflexión final. Capítulo VII, sin año, pág. 326.

el determinismo y el relativismo⁴⁰.

No sorprende entonces que las ciencias sociales y naturales que se desarrollaron en el clima patriarcal europeo, sigan asociando a la mujer con la naturaleza, y al hombre, por el rol de proveedor y tomador de decisiones domésticas y públicas en estas sociedades, con la cultura. Entonces la relación tradicional ha sido: la mujer con lo doméstico y el varón con la esfera pública. Desde este punto de vista de la dominación, cabe interrelacionar la identidad genérica con la filiación étnica-racial.

Con relación a los sistemas de producción agrícola, Boserup los clasifica en femeninos y masculinos. Los primeros se caracterizan por el trabajo de la tierra por mujeres y el uso del azadón, vinculados en general con la propiedad comunal. En tanto que los sistemas masculinos se identifican con los símbolos de mayor importancia político social y económico: el uso del arado, el trabajo masculino y la propiedad privada.

De manera generalizada se identifica a la mujer como un sector oprimido por la familia, el jefe de la familia, los hijos varones adultos y la comunidad.

En el contexto andino, si bien la mujer indígena ha tenido que soportar la doble dominación, la primera por ser culturalmente oprimida y la segunda por ser mujer, su participación ha sido mucho más activa tanto en los procesos de producción como en lo político-organizativo de la comunidad. Al respecto, Silvia Rivera y otros nos detallan algunas anécdotas de mujeres indígenas:

Tenía 75 buenas ovejas, sin contar las regulares. Con eso he llegado al matrimonio. Se vender una mula para

⁴⁰ Op. Cit. LUQUE, Baeza, 1985, pág. 95.

comprarle un terno, se comprárselo dos ternos con la venta de un toro. El no tenía nada. Se tejérselo un poncho⁴¹.

Otra experiencia similar:

A estos chicos me los ha dejado pequeños su madre; yo sola los he criado, porque él murió cuando yo recién había dado a luz a una de mis hijas. Nada me ha dejado: ni ropa, ni qué comer; era muy flojo su padre⁴².

Los ejemplos de persistencia de la mujer andina frente a las adversidades de su entorno social nos dan un indicador de las posibilidades y potencialidades de desarrollo del género en la sociedad, si las relaciones de interacción mejoran a futuro.

La dimensión problemática del género también se hace evidente en las instancias escolares como en las del presente estudio, cuando las niñas son recriminadas por sus hermanos varones, por los maestros y sus propios padres al impedirles continuar con sus estudios y fundamentalmente al ser relegadas a las tareas domésticas no remuneradas.

⁴¹ RIVERA, Silvia y otros, *Mujer y resistencia comunitaria. Historia y memoria*, 1985, pág. 262.

⁴² *Idez*, pág. 262.