

PUEBLOS INDIGENAS Y EDUCACION

AÑO VII

octubre-diciembre

Nº 27 y 28

CONTENIDO

<i>Teresa Valiente</i> Presentación.....	5
<i>Ruth Moya</i> El bilingüismo del maestro y del niño en la escuela quichua-castellano.....	9
<i>Sara Vanegas Cofeña</i> El castellano de los maestros bilingües (quichua-castellano).....	51
<i>Monika Otto</i> La educación bilingüe intercultural y el interés de la juventud indígena: Una encuesta entre alumnos de cuatro escuelas primarias del Proyecto EBI y cuatro colegios en diversas regiones andinas del Ecuador.....	95
<i>Utta von Gleich</i> Paraguay - país bilingüe modelo: ¿del mito a la realidad?.....	111
<i>Marleen Haboud</i> Actitud de la población mestiza urbana de Quito hacia el quichua.....	133
<i>María-Inés Arratia</i> Una experiencia piloto en educación intercultural en la comuna de General Lagos, I Región de Chile.....	163
<i>Peter Masson</i> Dimensiones antropológicas de las inquietudes de comunicación intercultural.....	181

Jürgen Gasché
Elaboración y funciones de un discurso antropológico
intercultural en el marco de un programa de educación
intercultural bilingüe en el Perú..... 193

BOLETIN EBI

Teresa Valiente
La gestión de Wolfgang Küper en la segunda fase
del P.EBI: 1990-1993..... 229

Alejandro Lema
La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
cuenta con su nuevo Director..... 245

Alejandro Mendoza Orellana
El programa de licenciatura en Lingüística Andina y
Educación bilingüe (LAEB) de la Facultad de Filosofía,
Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de
Cuenca-Ecuador..... 253

PUEBLOS INDIGENAS Y EDUCACION N° 27 y 28
Octubre-Diciembre 1993

Coedición	Proyecto EBI MEC-GTZ Ediciones Abya-Yala Quito - Ecuador
Co-directores	Wolfgang Küper (Proyecto EBI) Javier Herrán (Ed. Abya-Yala)
Coordinación académica	Teresa Valiente (Proyecto EBI) José Juncosa (Abya-Yala)
ISBN	9978-99-085-2
Autoedición	Abya-Yala Editing Quito - Ecuador
Carátula	Abya-Yala Editing Quito - Ecuador

PRESENTACION

Saludamos a nuestros lectores en este número doble de la revista. Debido a razones técnicas en la transferencia de nuevas responsabilidades de parte del P.EBI (su gestión culminó el 31 de julio de 1993) no pudimos editar este número puntualmente. Aún no hemos resuelto el problema formalmente. Pero, los aportes han ido llegando como siempre, una muestra del interés por la difusión de experiencias en las diversas áreas que caracterizan a la revista. No quisimos esperar más tiempo. En un esfuerzo de decisión interna acordamos no retornar los aportes a sus respectivos autores sino de compartir sus ideas y resultados de sus trabajos con nuestro amplio público. Describiremos brevemente los aspectos más centrales.

El artículo de Ruth Moya 'El bilingüismo del maestro y del niño en la escuela quichua-castellano' presenta algunos resultados de la investigación realizada por el LAEB en diversas escuelas de la EBI, en la provincia de Cotopaxi. Después de una introducción a los fundamentos jurídicos que sustentan la educación bilingüe sobre todo desde fines de los años '80, la autora expone algunas reflexiones en torno a los procesos de estandarización lingüística de la lengua quichua, sus avances y sus límites y el modo en que el maestro ha incorporado en su acervo pedagógico los conceptos de la misma y cómo estos elementos inducen a determinadas prácticas en el aula. La contribución de Sara Vanegas 'El castellano de los maestros bilingües (quichua-castellano)' nos da un resumen de su libro del mismo nombre. En este resumen se destacan y explican las interferencias más usuales en el castellano de los maestros bilingües. El corpus del estudio de la autora procede igualmente de la investigación realizada por el LAEB en la provincia de Cotopaxi.

Cuando trabajamos en propuestas pedagógicas, en nuestro caso de la EBI, pensamos principalmente en los niños indígenas a

quienes atendemos. Pero ¿Qué sabemos realmente de ellos, sus aspiraciones e inquietudes? Monika Otto en su artículo 'La educación bilingüe intercultural y el interés de la juventud indígena' nos presenta un espacio aún no explorado de manera suficiente pero que es tan urgente para el trabajo pedagógico. En su estudio, la autora "deja" hablar a los niños y jóvenes de cuatro escuelas primarias del P.EBI y de cuatro colegios de secundaria respectivamente. A partir de las declaraciones de los niños el "lector podrá formarse una idea más clara de las condiciones sociales y de las esperanzas de la juventud indígena, así como de la situación educativa, vista desde la perspectiva de los jóvenes".

¿Qué sabemos del Paraguay como país bilingüe? En su artículo 'Paraguay -país bilingüe modelo: ¿del mito a la realidad?', Utta von Gleich desmitifica la imagen del Paraguay como un país con un bilingüismo armonioso. Los datos estadísticos que presenta la autora son reveladores como también es inquietante el fundamento de su argumentación.

En Ecuador, al igual que en otros países multilingües, se ha desplegado en los últimos años un amplio esfuerzo para favorecer el mantenimiento y la recuperación de las lenguas y culturas indígenas. Para tal efecto se han desarrollado, entre otros, nuevos programas educativos. Esto supone la realización de investigaciones sociolingüísticas muy puntuales a fin de definir propósitos y metas. El trabajo de Marleen Haboud 'Actitud de la población mestiza urbana de Quito hacia el quichua', tiene por objetivo describir y analizar el conocimiento y las actitudes de la población mestiza urbana de Quito frente al quichua, lengua hablada por aproximadamente un tercio de la población del país.

La necesidad de una educación intercultural en países multilingües y pluriculturales está ganando cada vez mayores espacios en el debate pedagógico. Marta-Inés Arratia en su artículo 'Una experiencia piloto en educación intercultural en la comuna de General Lagos, I Región de Chile' nos presenta el caso de una experiencia piloto en la difusión de los principios de la educación intercultural en una de las regiones rurales más alejadas de la ciudad. Se

trata de una comuna constituida por comunidades aymaras donde la principal fuente de ingresos es la ganadería de camélidos, y donde en las últimas décadas se ha sufrido la creciente ola de migraciones a la cual ha contribuido el sistema educacional impuesto por el estado.

En la discusión sobre la comunicación intercultural presentamos dos aportes. Peter Masson en 'Dimensiones antropológicas de los esfuerzos de comprensión intercultural' parte del concepto de interculturalidad como un fenómeno del contraste, del encuentro, del intercambio, pero también del conflicto, así como de una orientación mutua. Vivimos en un mundo moderno que "cada vez es más fuertemente limitado, y que en base a sus espacios naturales debe ser comprendido como un mundo común. En semejante mundo moderno "la comunicación intercultural" parece ser un área de problemas que nos ocupa de dos maneras: como experiencia cotidiana en la que siempre nos encontramos situados y como tarea, la misma que debemos superar cada vez de nuevo, ambas en parte, con una naturalidad apenas consciente pero, en parte también, en calidad y cantidad más racional que en tiempos anteriores".

De otro lado, Jürgen Gasché nos plantea la necesidad de un cambio en el discurso antropológico, que vaya de acuerdo a las transformaciones actuales de las sociedades tribales lo cual significa –y esta sería la dimensión intercultural– "producir un sentido para los miembros de este tipo de sociedad, es decir, producir conocimientos y comprensiones que sean pertinentes para ellos, al mismo tiempo que lo son para el que los produce y que pertenece por lo general a un tipo de sociedad diferente".

Por último, en el Boletín EBI informamos a nuestros lectores sobre los aspectos más importantes de la gestión de Wolfgang Küper en la segunda fase del proyecto de Educación Bilingüe Intercultural: 1990–1993. De suma importancia fue también el nombramiento oficial del Lic. Pedro Ushiña como nuevo Director Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. El evento se realizó el 28 de diciembre de 1993, en Pujilí. Y, finalmente, damos información sobre los propósitos y actividades de la Licenciatura de Lingüística Andina y Educación Bilingüe (LAEB) – Cuenca, en su año lectivo 1993–1994.

EL BILINGÜISMO DEL MAESTRO Y DEL NIÑO EN LA ESCUELA QUICHUA-CASTELLANO¹

Ruth Moya²

El propósito

El interés del presente documento es el de dar una breve contextualización del bilingüismo nacional y, en particular, del bilingüismo quichua/castellano. Se delinearán algunas observaciones acerca de los fundamentos jurídicos que sustentan la educación bilingüe, sobre todo desde fines de los años ochenta. En referencia al bilingüismo quichua-castellano se señalará cuáles son los presupuestos sociolingüísticos y pedagógicos que animan los proyectos de educación bilingüe para la población quichua hablante y de qué manera, en la práctica, ocurre la distribución de maestros bilingües en las escuelas y en los grados de este subsistema educativo. Se resumirán así mismo los principales rasgos concernientes a la adquisición de las lenguas materna y segunda, por parte del maestro y el modo en que se distancian los presupuestos teóricos de los procesos reales de enseñanza y de aprendizaje de las dos lenguas en el aula y en contexto quichua-castellano. Para ejemplificar el uso real de las dos lenguas -el quichua y el castellano- por parte del maestro bilingüe, se analizarán algunos ejemplos de habla. También interesa presentar algunas reflexiones en torno a los procesos de estandarización lingüística de la lengua quichua, sus avances y sus límites y, el modo en que el maestro

ha incorporado en su acervo pedagógico los conceptos de la norma y cómo estos elementos inducen a determinadas prácticas en el aula. En cuanto a los niños, se presentarán para el análisis los resultados parciales de un estudio realizado en 23 escuelas de Cotopaxi y en el segundo grado bilingüe. Se hará mención del tipo de habilidades escolares adquiridas y se enfatizará en las referidas al área del lenguaje. A partir de estos elementos se delinearán un balance de los principales retos pedagógicos y las tareas futuras requeridas en la formación de maestros.

El contexto bilingüe

El Ecuador es un país bilingüe. Si bien los censos de población a excepción del de 1950, no incorporan esta variable, es un hecho que junto a México, Guatemala, Perú y Bolivia, tiene la más alta población indígena del continente.

Existen discrepancias en cuanto al peso poblacional que tiene la población en el país pues los cálculos oscilan entre un 25 y un 40% en relación al total nacional de unos diez millones de habitantes. No es del caso aquí examinar estas cifras ni los elementos objetivos y subjetivos que las explicarían. Quizá la reflexión que tiene importancia es preguntarse si solo el uso de una lengua indígena materna es lo que hace la identidad étnica y el modo en que este rasgo, asumido desde dentro y desde fuera del grupo indígena en cuestión, configura esa misma identidad.

En el Ecuador actual, a más del castellano, se hablan las lenguas: *quichua* en la sierra y amazonía; en la región amazónica se hablan: el *shuar* y el *achuar*, dialecto del anterior (el *shuar* es también conocido en la literatura como *jibaro*, de la familia *jibaroana*), el *wao* (conocido despectivamente como *auca*), las lenguas emparentadas *siona*, *secoya* (de la familia *tukano* occidental), el *a'ingae* (conocido como *cofán* y emparentado con las anteriores); algunas familias también hablan el *záparo* pero son bilingües en castellano y quichua; en la región occidental, esto es las estribaciones de la cordillera de los Andes y la costa se habla: el *awa-kwaiker*

(conocido como *cuaiquer*, *koaoker*, etc.), el *cha'palaachi* (conocido como *cayapa* o *chachi*), el *tsa'fiqui* (conocido como *colorado*). A partir de migraciones recientes desde la costa pacífica de Colombia ha ingresado a la provincia de Esmeraldas el grupo *emberá* que habla la lengua del mismo nombre (*empera*)³. Frente a las designaciones más divulgadas de las lenguas, existen otras, propuestas a través de las organizaciones indígenas, en base a la idea de que una lengua es hablada por el respectivo pueblo indígena⁴.

El proceso de unificación de las organizaciones indígenas –a partir de la década de 1970– ha promovido en distintas esferas sociales la discusión en torno al reconocimiento del carácter plurinacional del país. Este planteamiento político sustenta la noción de que cada pueblo indígena, usuario de los idiomas anteriormente mencionados constituye una nacionalidad. De hecho esta posición cuestiona la existencia de una nación ecuatoriana unívoca y unitaria y reclama, en los hechos, una discriminación positiva para los pueblos indígenas tanto en los niveles normativos cuanto en los de las políticas sociales y de desarrollo⁵.

La normatividad y el bilingüismo

El reconocimiento formal del Ecuador como un país bilingüe se establece desde los albores coloniales, de ahí que la política evangelizadora se sirviera del uso instrumental de las lenguas indígenas locales y del quichua como lengua general⁶. Similar fenómeno ocurre desde inicios de la vida republicana (1830) hasta el presente, aunque es de notar que por “bilingüismo” se ha sobreentendido, hasta recientemente, solo el bilingüismo quichua–castellano de parte de la población indígena⁷.

En las dos últimas décadas, las leyes y reglamentos han recogido de alguna manera determinadas propuestas de las organizaciones indígenas en torno a sus derechos civiles y, en particular, a sus derechos lingüo–culturales. En efecto tanto en la Constitución de la República de 1983 como en la Ley de Educación y el Reglamento respectivo⁸ se reconoce que: “...al lado del idioma

oficial, el castellano, el quichua y las demás lenguas aborígenes forman parte de la cultura nacional..." (Art. 10 de la Constitución).

De manera puntual la Constitución (Art.27) sustenta respecto al uso de las lenguas en la educación lo siguiente: *En los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utilizará como lengua principal de educación el quichua o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural*". Así mismo la Ley de educación (1985) plantea, otras cosas, "*preservar y fortalecer los valores propios del pueblo ecuatoriano, su identidad cultural y autenticidad dentro del ámbito latinoamericano y mundial*" al tiempo que sostiene que tal proceso debe tener lugar "*respetando la identidad cultural de los diferentes grupos étnicos y de sus genuinas expresiones*".

Saldría del propósito de esta ponencia examinar exhaustivamente las normas jurídicas referidas a los aludidos derechos lingüo culturales, por ello, lo que merece resaltarse es que en el marco jurídico ecuatoriano se sustenta la existencia de los pueblos y culturas indígenas como parte del *patrimonio cultural/nacional*. Debe relievase también el aparecimiento de la noción de "*interculturalidad*" aunque aplicada al uso de las lenguas en el proceso educativo destinado, nótese bien, a las poblaciones indígenas⁹.

La institucionalización de la educación bilingüe

En noviembre de 1988, mediante un Decreto del ejecutivo y a través de la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe, DINEIIB, se institucionaliza la modalidad educativa bilingüe¹⁰. Según el aludido instrumento legal pasan a la DINEIIB todas las experiencias estatales o privadas de educación bilingüe que venían funcionando en el país desde tiempo atrás. La nueva Dirección debe asumir la conducción de la educación bilingüe intercultural (EBI) en todos los niveles educativos –excepción hecha del nivel superior– y para todas las lenguas indígenas¹¹.

Es de notar que en el país el conocimiento científico acerca de las diversas culturas y lenguas indígenas no es homogéneo. Es igualmente desigual el esfuerzo desplegado en cada una de las lenguas en cuanto a su descripción y otros procesos de planificación lingüística, especialmente el de unificación y normatización de su escritura. Tampoco es parejo el desarrollo de experiencias educativas bilingües, puesto que existen proyectos educativos como el shuar donde se ha abordado la escolaridad primaria y secundaria (el ciclo básico de los tres primeros años de colegio), mientras que en otros grupos no se ha superado la alfabetización infantil y/o de adultos. El caso quichua es diferente, como se tendrá oportunidad de ver más adelante¹². Lo expuesto tiene importancia para plantear que, en estricto rigor, la DINEIIB no tenía, al momento de su creación, una estrategia de expansión de la EBI ya que desde un inicio opta por la *generalización* de la modalidad y descarta la alternativa de una ampliación gradual y selectiva de su cobertura así como una jerarquización en la atención a los distintos niveles del sistema educativo y a los recursos de técnicos y docentes disponibles y calificados para el efecto. La opción tomada sin duda tenía un soporte ideológico y político: ofertar una respuesta, desde el estado, a la demanda educativa de los distintos pueblos representados las organizaciones del movimiento indígena que a su vez participaban con distintas cuotas de poder en la DINEIIB¹³.

Jurisdicción y “territorialidad” de la EBI

La intención de responder a la multiplicidad de demandas y de esfuerzos educativos locales se expresa principalmente en la estrategia de establecer explícitamente una “*jurisdicción*” y, de modo implícito, una “*territorialidad*” de la DINEIIB y, por tanto, de la EBI. Veamos rápidamente el significado práctico de estas nociones aplicadas al desarrollo de la gestión educativa. La *jurisdiccionalidad* de la DINEIIB constituyó un proceso que se institucionalizó plenamente ya que, en virtud del mismo Decreto Ejecutivo de creación de la DINEIIB, se establecía que la Dirección debía funcionar en las provincias con concentración poblacional indígena, la

misma que, en términos operativos, fue calculada en un ochenta por ciento respecto a los totales provinciales. Este criterio sirvió de base para la selección de los establecimientos educativos que pasarían técnica y administrativamente a la DINEIIB. El antedicho escogitamiento se realizó casi inmediatamente después de la creación de la Dirección Nacional¹⁴.

El criterio de “*territorialidad*” por su parte constituía una expansión del sentido original de este mismo concepto, aplicado en sentido estricto, a la base material, esto es, a la geografía en la cual se expandiría institucionalmente la educación bilingüe. Cabe recordar que desde la perspectiva indígena la noción del derecho a una territorialidad para cada nacionalidad sustituyó a la del derecho a la tierra, que se venía reclamando en los setenta y los ochenta por las mismas organizaciones campesino indígenas. La alternativa de luchar por una territorialidad propia tenía sin duda posibilidades en áreas de foresta tropical de articulación reciente a la estructura social y productiva del país, pero resultaba –y resulta– teórica y prácticamente más compleja en áreas serranas en las cuales, desde los inicios de la colonia se instauró el régimen hacendatario y se estructuraron relaciones sociales precarias que tenían el trasfondo dinámico del mestizaje étnico y cultural. De hecho, en las áreas de foresta tropical la definición de territorios ha sido posible gracias a las mismas estrategias estatales como la de los parques nacionales o la de la configuración de territorios donde la producción “agro-silvo-pastoril” supondría, al menos por períodos bastante amplios, la indivisibilidad de la tierra, que en el fondo daba acceso a una territorialidad de los grupos indígenas que habitaban ancestralmente en dichos espacios. En la sierra la estructura de la tenencia de la tierra, la organización modernizante de la producción y de la fuerza laboral, la presión por la tierra y diversos servicios (créditos, tecnología...), la composición étnica diferenciada de los campesinos y de los trabajadores rurales, entre otros factores, hace inimaginable la opción territorial e incluso la posibilidad de acceder a la tierra, como lo mostrarían los reveses de la reforma agraria y el ensayo de nuevas estrategias campesinas. Sin embargo, es a partir del trasfondo argumentativo de la territorialidad que se explicaría el carácter del aludido proceso de selección de las

instituciones que pasaban a formar parte de la DINEIIB. Es desde la interpretación de esta racionalidad que cabría igualmente un nivel del análisis de algunos de los resultados presentes de las políticas y estrategias puestas en marcha. Es preciso insistir en que la cuestión de esta *territorialidad* ampliada al hecho educativo estaba subyacente en todas las decisiones de generalización de la EBI. No es por azar que a la hora de plantear los componentes fundamentales que permitirían la organización del sistema intercultural bilingüe, se mencionaban, a más de la *cultura* y la *interculturalidad*, las *lenguas materna y segunda* y, la *territorialidad* en su sentido antropológico básico¹⁵. Las precisiones hechas anteriormente en relación a la factibilidad política de aplicar el concepto antropológico de territorialidad en la sierra sugerirían igualmente que, en el aspecto educativo, esta noción estaría expuesta a no pocas dificultades en su aplicación práctica. En efecto, debido a la estructura poblacional indígena, la mayoría de escuelas bilingües debía establecerse en la sierra. De acuerdo a los datos de la misma DINEIIB los establecimientos convertidos en bilingües en función de esta política estaban en la sierra, pese a la más larga tradición de EBI en la región oriental¹⁶. De otro lado, los establecimientos que formaron parte de la DINEIIB no fueron creados sino *reassignados* a la nueva Dirección, lo que significa que los de la DINEIIB eran los mismos establecimientos fiscales o fisco-misionales (a cargo de la iglesia pero con apoyo del estado, para el pago de profesores, etc.) en los cuales se enseñaba en castellano y cuyo personal docente, mayoritariamente era castellano hablante y mestizo. Los establecimientos educativos de las provincias en las que está presente la DINEIIB y que no fueron incorporados a su jurisdicción, pasaron a pertenecer a la Dirección de Educación desde entonces llamada, equivocadamente, "hispana". Esta reasignación de establecimientos a la DINEIIB sin que hubieron precedido acciones de orden técnico también explica muchas dificultades presentes, algunas de las cuales serán examinadas de manera resumida más adelante.

Es cierto que por fuera de la opción escogida por la DINEIIB las experiencias educativas más microregionales o relacionadas con la EBI de las comunidades sociolingüísticas pequeñas o se

habrían quedado por fuera de la práctica institucional de la nueva Dirección o no se habrían iniciado. En este sentido es preciso reconocer como un hecho positivo el desencadenamiento de muchas acciones educativas con gestión comunitaria entre las minorías indígenas más aisladas e incluso niveles de cooperación binacional en proyectos específicos de EBI¹⁷.

Funcionarios, docentes y planteles en la EBI

De acuerdo a datos oficiales (no publicados) de la DINEIIB para el presente año de 1993 la institución cuenta con algo más de siete mil funcionarios (exactamente 7.013) de los cuales (6.374) tendrían a su cargo tareas relacionadas con la docencia y (639) funciones técnico administrativas¹⁸. La fuente no explicita si el número de planteles educativos se incrementó o si por el contrario, éstos decrecieron. Tampoco se establece cuántos de estos maestros se involucran en la EBI quichua-castellano y cuántos en la EBI entre las restantes lenguas indígenas y el castellano ni cuántos del total de maestros del subsistema son hispanohablantes monolingües. Sin pasar a examinar si las cifras consignadas tienen fiabilidad estadística es preciso detenerse un poco en la siguiente observación: de los 6.374 maestros, menos de la mitad (3.011 maestros equivalente al 47,2%) pertenecerían al nivel primario, lo que de hecho significa que más de la mitad se distribuye en pre-primaria, colegios, institutos de formación de docentes y alfabetización y capacitación. Las cifras indicarían que, aparentemente, se ha priorizado la primaria pero nos dan igualmente un índice de la complejidad técnica y administrativa que, en esas circunstancias, tiene la DINEIIB para operar con el subsistema en los distintos niveles de educación y cuando existe un déficit global de los recursos humanos formados, de materiales educativos, etc.

A fines de 1992 –y en el año lectivo 1992-93– la misma DINEIIB organizó un relevamiento estadístico¹⁹ cuya intención general era la de conocer el número de maestros bilingües y el de los maestros hispanohablantes involucrados en la EBI a efectos de

diseñar un proceso de capacitación. El mencionado relevamiento arroja datos que van sobre el número y tipo de escuelas bilingües (incompletas/completas) y el número de maestros bilingües e hispanohablantes que, a nivel provincial, fueron asignados según el grado y tipo de escuela.

El incremento de planteles

Tomando como punto de comparación el número total de planteles escogidos en 1989-90 para pertenecer a la DINEIIB y el número de planteles de 1990-91 y los de 1992-93, se puede anotar existe un ligero incremento anual de los mismos²⁰ aunque esto no necesariamente significa que se haya ampliado la cobertura de la educación bilingüe.

El tipo de planteles

Es conocido el hecho de que en el área rural predominan los establecimientos educativos incompletos (no tienen todos los grados/cursos) y sus maestros deben atender a más de un grupo de alumnos. De esta problemática no escapan los planteles adscritos a la DINEIIB. Para 1992-93²¹ se contaba con un 96,3% de planteles incompletos frente a un 3,7% de planteles completos. Es de notar que estos porcentajes se refieren a establecimientos de los distintos niveles educativos. La misma tendencia general del número de escuelas incompletas, en comparación con el total de planteles: el 94,1% está compuesto por escuelas incompletas frente a un 5,9% de escuelas completas.

No parece haber una sola razón en cuanto a la distribución de las escuelas completas e incompletas de la DINEIIB. Examinadas las cifras en las 15 provincias donde esta Dirección funciona, encontramos provincias como Morona Santiago donde casi el ciento por ciento de escuelas (99,3%) son incompletas y otras como Loja, donde apenas un 3,8% lo es. Veamos como ocurre la distribución²²:

Más de un 80% de planteles incompletos se encuentra en: Pichincha, Esmeraldas, Imbabura, Morona Santiago y Pastaza (total 5);

Del 40 al 50% de planteles incompletos se encuentra en: Zamora Chinchipe, Tungurahua y Sucumbíos (total 3);

Del 30 al 40% de planteles incompletos se encuentra en: Cañar, Azuay, Napo (total 3);

Menos del 30% de planteles incompletos se encuentra en: Bolívar, Cotopaxi, Loja, Chimborazo (total 4);

En cuanto a las escuelas encontramos una situación muy similar:

Más de un 80% de escuelas incompletas se encuentra en: Pichincha, Esmeraldas, Imbabura, Morona Santiago y Pastaza (total 5);

Del 40 al 50% de escuelas incompletas se encuentra en: Zamora Chinchipe, Tungurahua y Sucumbíos (total 3);

Del 20 al 40% de planteles incompletos se encuentra en: Cañar y Napo, y sale Azuay (total 2);

Menos del 20% de planteles incompletos se encuentra en: Bolívar, Cotopaxi, Loja, Chimborazo y Azuay (total 5).

Por lo visto la mayoría de escuelas incompletas se concentra en la región amazónica, en las provincias serranas de Imbabura y Pichincha y Tungurahua y en la costeña de Esmeraldas. Así mismo, viejas distorsiones concentradas en las provincias el centro y sur de la sierra se han corregido, como es el caso de Loja, Bolívar y Chimborazo. Finalmente, la idea de que Pichincha, por encontrarse en ella la capital, tiene los mejores servicios educativos, no tiene más razón de ser.

Quizás es interesante reflexionar igualmente que en las provincias con el mayor número de escuelas incompletas, esto es, en Pichincha (zona occidental de la provincia), como en Esmeraldas y

las provincias amazónicas de Morona Santiago, Pastaza, Zamora Chinchipe y Sucumbíos, se hablan ocho de las diez lenguas indígenas del país. Solo los grupos quichua y shuar cuentan con maestros con mejores niveles de escolaridad, de modo que, a la existencia de escuelas incompetelas deberemos sumar un maestro con menor educación formal.

Bilingüismo y monolingüismo del maestro de los planteles de EBI

Previamente se ha mencionado el que la institucionalización de la EBI no implicó la creación de nuevos planteles o la reestructuración de los existentes en términos del bilingüismo el maestro. Esto significa que si bien se incrementó el número de docentes bilingües en el subsistema, estos no se redistribuyeron para luego concentrarse en una región que se privilegiara o en un plantel o grupo de planteles estratégicamente escogidos por la DINEIIB.

Así mismo desde un inicio la DINEIIB sustentó que los grados bilingües en las escuelas directamente a su cargo (esto es exceptuando los de los proyectos que se habían iniciado antes, como el PEBI) se irían incrementando paulatinamente, así en el año escolar 1989-90, se iniciaría con el primer grado; en el año 1990-91, con el segundo, en el presente año de 1992-93 con el cuarto grado y así sucesivamente.

Actualmente si bien se puede constatar una ligera corrección a la tendencia inicial de una predominancia de maestros hispanohablantes en la escuela bilingüe, no se ha sostenido la decisión de ampliar la educación bilingüe progresivamente pues, en la mayoría de las escuelas (llamadas "comunes" para diferenciarlas de las de los proyectos específicos) de la jurisdicción bilingüe no se ha logrado sobrepasar el primer grado.

La distorsión respecto a la distribución de maestros por uso de lengua no ha sido eficientemente superada. Para 1992-93

los maestros primarios bilingües, como veremos inmediatamente, constituyen algo más de la mitad del total de maestros de la DINEIIB, frente a casi la otra mitad compuesta por maestros monolingües hispanohablantes.

Así, en el caso de la educación quichua–castellano, la implantación de la modalidad EBI en escuelas donde el proceso escolar se conducía en castellano habría implicado, desde el inicio, tener una clara política del uso de las lenguas en relación a los contenidos y metodologías de las áreas curriculares y de las funciones de los dos tipos de maestros en el plantel de EBI y en el marco de esa política lingüística previa. Este, lamentablemente, no es el caso. Algunas experiencias aisladas y discontinuas para que los dos maestros manejaran simultáneamente un grado y compartieran la misma hora de clase se dieron puntualmente en el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, P.EBI, antes de la creación de la DINEIIB²³.

Las imprecisiones apuntadas han complejizado los procesos de capacitación a los docentes y, como es de suponer, el manejo de los textos tanto por parte de los mismos como por parte de los niños. Los textos escolares en el caso del P.EBI por ejemplo se escribieron en las dos lenguas, justamente en razón del paradigma del bilingüismo de mantenimiento que debía ser apoyado desde la escuela²⁴. Las dificultades en el uso de los textos por parte de los maestros hispanohablantes tiene su razón inmediata, aunque no es la única, en el hecho de que la mayoría de unidades didácticas están desarrolladas en quichua²⁵. Sin embargo tampoco los maestros bilingües tienen la iniciativa para usarlos, hecho que tiene que ver más bien con la ‘cultura escolar’ del mismo maestro bilingüe, antes que las virtuales dificultades con las que éste tendría que lidiar ante el quichua empleado en los textos, que es el “*quichua unificado*”²⁶. Tendremos oportunidad de volver sobre este punto.

Revisemos las cifras sobre bilingüismo o monolingüismo de los maestros. Según el ya citado relevamiento de datos para 1992-93²⁷ de un total de 3104 maestros primarios para la jurisdicción bilingüe, 1778 eran bilingües (equivalentes al 57,2%) y 1326 monolingües hispanohablantes (el 42,7%)²⁸.

En términos espaciales y más micro, la situación es más compleja, sin embargo la tendencia se refleja así:

- *más del 80% de maestros bilingües* se encuentra en las provincias de: Esmeraldas (100%), Cotopaxi (82%), Napo (88,9%), Morona Santiago (100% por radio y 78% a distancia), Sucumbíos (73,5%) (total 5);
- *del 40 al 80% de maestros bilingües* se encuentra en las provincias de: Chimborazo (40,7%), Loja (42,4%), Azuay (52,9), Tungurahua (70,5%), Bolívar (53,1%) y Pastaza (54,6%) (total 6);
- *del 20 al 40% de maestros bilingües* se encuentra en las provincias de: Imbabura (21,9%), Zamora Chinchipe (25,6%), Cañar (36,1%) (total 3);
- *menos del 20% de maestros bilingües* se encuentra en la provincia de: Pichincha (18,5%) (total 1).

Con respecto a los maestros hispanohablantes la situación es como sigue:

- *más del 80% de maestros monolingües hispanohablantes* se encuentran en la provincia de: Pichincha (el 81,5%) (total 1);
- *del 40 al 80% de maestros monolingües hispanohablantes* se encuentra en las provincias de: Imbabura, Chimborazo, Loja (57,6%), Zamora Chinchipe (74,4%), Cañar (63,9%), Azuay (47,1%) y Bolívar (46,9%) (total 7).
- *del 20 al 40% de maestros monolingües hispanohablantes* se encuentra en las provincias de: Tungurahua (29,5%), Morona Santiago (0% y 22%), Sucumbíos (26,5%) (total 3);
- *menos del 20% de maestros monolingües hispanohablantes* se encuentra en la provincia de: Napo (11,1%) (total 1).

Los datos que se acaban de presentar merecen unos cuantos comentarios:

a) Las provincias con mayor número de maestros bilingües representan situaciones diversas. En Esmeraldas el único proyecto bilingüe está en manos de la población indígena, desde antes de la creación de la DINEIIB. Una buena selección de

maestros ha ocurrido en Napo, Morona Santiago y Sucumbios, en la región amazónica. Allí también la EBI precedió a la institucionalización de la EBI. En Cotopaxi, parecen confluír adecuadas decisiones políticas y acceso a recursos humanos así como el hecho de que los maestros del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, SEIC, que pasaron a formar parte de la DIPEIB de Cotopaxi, son 100% bilingües, lo que eleva el porcentaje global provincial. Una situación similar a la de Cotopaxi encontraríamos en Tungurahua y Bolívar.

b) Loja y Azuay, aunque en términos de bilingüismo son las provincias "menos bilingües" tienen acceso a recursos humanos titulados y ha ocurrido así mismo más adecuada selección. Pichincha de hecho es la provincia menos bilingüe de todas.

c) Sorprende la situación de Chimborazo, Imbabura y Cañar que siendo las de mayor concentración poblacional indígena y teniendo acceso a recursos humanos (incluso las dos primeras han "exportado" maestros a otras provincias), tengan proporciones tan bajas de maestros bilingües de las escuelas EBI. ¿Se tratan de estructuras escolares impermeables? ¿Las relaciones de poder son más complejas? ¿Los problemas inter-religiosos influyen en las decisiones de la selección de maestros?

El bilingüismo/monolingüismo del maestro y su ubicación por grados en la escuela EBI

Para analizar con más soltura la relación entre bilingüismo/monolingüismo de los maestros y su ubicación en los grados escolares, recordemos previamente que la mayoría de las escuelas EBI son incompletas. Parece importante así mismo comentar que la antedicha relación sobre el bilingüismo debería haber determinado una política de distribución de los recursos humanos según los grados escolares y la lengua materna del maestro, cuanto más que la misma DINEIIB dispuso, como hemos visto que los grados bilingües se incrementarían progresivamente. Siguiendo esta misma línea de razonamiento los indicadores sobre bilingüismo/

monolingüismo de los maestros indica que los bilingües debían haberse “concentrado” en los tres primeros grados escolares, o *al menos en los dos primeros grados con el objeto de asegurar el proceso básico de alfabetización infantil*. La realidad es distinta, como se verá inmediatamente. El cuadro que se presenta a continuación, a manera de ejemplo, da cuenta de la distribución de maestros bilingües con uno y con dos grados, que incluyen el primero²⁹:

Cuadro N° 1

Maestros bilingües por grado, nivel nacional. Año 1992-93											
GRADOS											
TOTAL	1	2	3	4	5	6	1/2	1/3	1/4	1/5	1/6*
831**	111	82	52	43	27	16	193	159	22	1	125

Elaboración: R.Moya

* El maestro da clases a los dos grados.

** Se excluyen de este total 94 maestros: 16 tsáchilas de Pichincha (no hay datos por grados); 16 de Cañar, porque no se sabe a qué grado pertenecen; 15 de Azuay por la misma razón y 48 de Cotopaxi porque enseñan por “ciclos” y no por grados. Esto hace un total de 1684 maestros bilingües.

La distribución de maestros hispanohablantes y con uno o dos grados que incluyen el primero, es como sigue:

Cuadro N° 2

Maestros monolingües hispanohablantes por grado, nivel nacional.
Año 1992-93

GRADOS											
TOTAL	1	2	3	4	5	6	1/2	1/3	1/4	1/5	1/6*
812*	101	99	81	84	79	81	82	118	3	3	81

Elaboración: R.Moya

* A estos 812 maestros se suman 514 maestros que hacen el total de 1326 y que se ubican en dos o más grados con diversas combinaciones.

Cuadro N° 3

Maestros bilingües y monolingües hispanohablantes por grado, nivel nacional. Año 1992-93													
GRADOS													
maestros bilingües							maestros hispanohablantes						
1	2	3	4	5	6	TOTAL	1	2	3	4	5	6	TOTAL
331	771	227	74	98	183	1684*	527	615	67	28	18	48	1303**

Elaboración: R.Moya

* No se incluyen 94 maestros porque no se sabe su ubicación por grado.

** No se incluyen 23 maestros porque no se sabe su ubicación por grado.

Si se examinara la ubicación de los maestros tanto bilingües como monolingües en dos o más grados, a más de los casos presentados, las posibilidades son tan variadas que parecen ocurrir sin lógica alguna³⁰:

- de dos grados: 2,3; 2,4; 3,4; 3,5; 3,6; 4,5; 4,6; 5,6.
- de tres grados: 1,2,3; 1,2,4; 1,2,6; 1,3,4; 1,3,5; 1,4,5; 1,5,6; 2,3,4; 2,3,5; 2,3,6; 1,2,4; 1,2,5; 1,2,6; 1,3,4; 1,3,5; 1,4,5; 1,5,6; 2,3,5; 2,3,6; 2,4,6; 3,4,5; 3,4,6; 4,5,6.
- de cuatro grados: 1,2,3,4; 1,2,3,5; 1,2,3,6; 1,2,4,5; 1,2,4,6; 1,2,5,6; 1,3,4,5; 1,3,4,6; 1,2,5,6; 2,3,4,5; 2,3,5,6.
- de cinco grados: 1,2,3,4,5; 1,2,3,4,6; 1,2,4,5,6; 2,3,4,5,6.
- los seis grados: 1,2,3,4,5,6.

Las cifras expuestas sin duda despiertan muchos comentarios, pero relievare solo lo siguiente:

a) los maestros bilingües se concentran en los tres primeros grados (78,9%);

b) curiosamente son mayoría respecto al total en el segundo grado (45,7%); también los hispanohablantes son casi la mitad del total (el 47,1%);

c) si bien hay un buen número de maestros bilingües en primer grado (el 19,7% del total analizado), éste no es compatible con la decisión de alfabetizar en lengua materna y, tanto en

términos absolutos como en términos relativos, *este número es superado por el de los hispanohablantes en el mismo primer grado (40,4%);*

d) muchos maestros bilingües se ocupan el sexto grado –en castellano (el 10,8%)– perdiéndose así un recurso escaso para el desarrollo de la EBI;

e) si, como es sabido, el proceso alfabetizador no termina en el primer grado y se completa en el segundo e incluso en el tercer grado, esta concentración de los maestros bilingües en el segundo y tercer grados, significa que *el proceso alfabetizador o se retarda o se inicia en castellano*, ya que este grado, en gran medida, está a cargo de los maestros hispanohablantes;

f) la alarmante mayoría de maestros hispanohablantes en los dos primeros grados (en donde suman el 87,4% del total de maestros hispanohablantes en las escuelas EBI) en números gruesos significa que 9 de cada 10 maestros a cargo del proceso alfabetizador son hispanohablantes, de modo que, forzosamente alfabetizarán a los niños en castellano;

g) podemos suponer que cuando un maestro bilingüe tiene a su cargo más de un grado y uno de estos grados va del tercero al sexto, la lengua de instrucción mayoritariamente empleada por él sería el castellano.

Añadiré, de paso, algunas acotaciones cualitativas. Muchos de los maestros bilingües, capacitados previamente (por ejemplo en el P.EBI) fueron ubicados en los grados superiores, donde solo conducían el proceso escolar en castellano (aunque incluso pudieron llevar adelante un proceso de EBI). El supuesto manejado por los directores(as) de escuela, según he podido observar, es que los grados superiores son “*más difíciles*” y por lo tanto exigen mayor experiencia del docente. En consecuencia, los primeros grados son “*más fáciles*” y se pueden entregar a maestros o menos calificados o menos experimentados a las dos cosas al mismo tiempo. Esto parecería mostrar una subvaloración –en la práctica docente cotidiana– de la posibilidad y la necesidad de que la escuela bilingüe brinde al niño las oportunidades para adquirir las destrezas básicas de la lecto–escritura. A excepción de lo que pasa en primer grado (teóricamente y no en la realidad, como hemos

visto), en la práctica escolar actual parece no importar mucho la lengua materna del maestro a la hora de ubicarlo con un grado o con dos o más grados. Tendencialmente, y de modo alarmante, los *maestros hispanohablantes se ubican mayoritariamente en el primero y en el segundo grado. Obviamente existen explicaciones adicionales para la situación descrita, por ejemplo el hecho de que en la escuela rural en general –y también en la bilingüe– el mayor número de escolares asiste a los primeros grados y, por lo tanto es allí donde se requiere del mayor número de maestros. La explicación sin embargo no atenúa este grave error de planificación y de conducción de esa misma política de bilingüismo de mantenimiento a la cual se adhiere y promueve en términos ideales.*

El tipo de bilingüismo del maestro

No hay en el país estudios publicados respecto al bilingüismo del maestro y, los ensayos en torno al problema más bien se inscriben en los aspectos sociolingüísticos de las actitudes acerca de las dos lenguas sin llegar a constituir, en estricto rigor, una propuesta para analizar el tipo y grado de bilingüismo del maestro³¹. Similar es el estado de la cuestión frente al bilingüismo del niño, pero este asunto se tocará cuando se analicen algunos aspectos del rendimiento escolar.

No se sabe muy bien cómo el maestro aprende o aprendió el castellano, aunque se puede afirmar que dicho aprendizaje se inicia en el ambiente familiar y comunitario y, sobre todo, en la escuela regular, como si se tratara de su lengua materna y primera.

Esto significa que, a nivel oral, el tipo de castellano que maneja exhibe una serie de rasgos del español rural sub-estándar y que su manejo del castellano escrito en muchos aspectos es un traslado, a este último código, de su castellano hablado. De otro lado, al haber aprendido el castellano como si se tratase de su lengua materna, coadyuvará para que muchas experiencias de su propio aprendizaje sean luego reeditados en su nueva experiencia como docente.

Aunque éste no sea el espacio propicio para analizar la enseñanza del castellano como lengua materna en la escuela rural, señalaremos únicamente que, al menos en el ámbito educacional de donde procede el maestro, la enseñanza del castellano se limita a la descripción y atomización de los elementos de la estructura gramatical que, luego son memorizados por los niños. Es la réplica de ese estilo de enseñanza la que protagonizará el profesor rural, sea bilingüe o monolingüe hispanohablante.

La experiencia del maestro bilingüe como aprendiz del castellano será trasvasada a la enseñanza tanto del quichua como del castellano en la escuela EBI.

A lo dicho hay que sumar el modo en que el maestro rural ha interiorizado toda una serie de conceptos y valores acerca de la educación y que van a tener su expresión por ejemplo en la limitación de recursos metodológicos que empleará en la clase, en sus conceptos de disciplina, en el modo de organizar el espacio escolar, en los propios hábitos de transmitir conocimientos o actitudes, etc. etc.

El maestro bilingüe además atravesará todas esas conductas como docente de una serie de valores manejados normalmente de manera inconsciente y que responden a sus propias prácticas culturales y *al modo en que la institución escolar ha sido reinterpretada desde su cultura por él mismo y demás miembros del grupo* ¿Cuál es en efecto la capacidad de abstracción y de sistematización del maestro bilingüe respecto a su propia cultura a fin de poder interpretarla para sí mismo y en el proceso escolar? ¿Qué relación existe entre el manejo idiomático de su lengua materna y la capacidad de extraer consecuencias respecto a la naturaleza estructural de su lengua y, en general, acerca del modo en que la lengua es un instrumento de reinterpretación dialéctica de la historia propia y de la compleja modernidad que también tiene sus expresiones en el campo?

Esta no es la única faceta de la situación. Muchos maestros indígenas y bilingües son de lengua materna castellana y han

aprendido el quichua ya adultos, en algunos programas de la universidad. Su inserción comunitaria ha desencadenado, en tales circunstancias, un rápido reaprendizaje de la lengua indígena que permanecía hasta entonces pasiva y que, en virtud de la emergencia del movimiento indígena, se convertía en un símbolo de la identidad reasumida³².

Pero independientemente del modo en que el mismo maestro bilingüe aprendió las lenguas así como de su grado y tipo de bilingüismo en el ámbito escolar él tiene la tarea de convertirlas en instrumento y objeto de enseñanza y de aprendizaje. Esto significa, al menos, lo siguiente: tener la capacidad de entender él mismo las estructuras de la L1 y la L2; usar las dos lenguas, a nivel oral y escrito, tanto para las finalidades comunicacionales cuanto para los objetivos pedagógicos previamente trazados (apuntar al bilingüismo de mantenimiento).

Uno de los problemas básicos que enfrentó la DINEIIB a la hora de seleccionar a los docentes que ingresaron como tales al subsistema es el del nivel de educación formal (y por tanto el título) alcanzado por el postulante al empleo de maestro. Pero otro problema, insuficientemente analizado, ha sido también el inadecuado manejo por parte del maestro no solo del castellano sino de la propia lengua quichua. Si el primer problema ha sido resuelto a medias³³ el abordaje del segundo se ha concentrado exclusivamente en organizar para los docentes cursos que tendían preferentemente a conocer el alfabeto unificado y algunos procesos relacionados con la unidad escritural del quichua, sobre todo a nivel morfológico y léxico³⁴.

El castellano de los maestros bilingües: un estudio de caso

En el año escolar 1991–92 veinte y tres estudiantes de la primera Licenciatura de Lingüística andina y Educación Bilingüe, acompañados de docentes tutores de los grupos de trabajo, realizaron una corta investigación de campo (unas 250 horas de observación de clases) en 23 escuelas bilingües de la provincia de

Cotopaxi. La investigación pretendía examinar los rasgos cualitativos del proceso escolar intercultural bilingüe y examinar los rendimientos escolares de los niños del segundo grado cuando éstos se encontraban en el segundo trimestre del año escolar. Para dicho efecto se escogieron establecimientos educativos pertenecientes a los ya mencionados P.EBI, las escuelas “*comunes*” de la DINEIIB, las escuelas del SEIC y una escuelita del programa AMER. Se trataba de establecer comparaciones dentro del mismo subsistema EBI y correlacionar, entre otras cosas, el tipo de bilingüismo comunitario con la experiencia escolar global³⁵.

Entre los materiales recogidos en esa etapa del trabajo de campo se cuenta con unas 60 horas de grabación del castellano hablado por los maestros bilingües, que están siendo analizadas por dos colegas de LAEB, y de cuyas transcripciones, así como de los datos que yo he recogido, me servirá para presentar ejemplos de los principales problemas detectados³⁶. Debo acotar, antes de pasar a desarrollar este punto, que la capacitación de los maestros bilingües ha estado excesivamente marcada por las nociones de la *interferencia lingüística* que, en 1953, desarrollara Uriel Weinreich en su *Languages in Contact*³⁷ impidiendo, de alguna manera, ver otras perspectivas de análisis.

Habría que añadir, por otro lado, que debido a una vieja tradición en la enseñanza del castellano el profesor parta de la frase o de la oración y no del párrafo y menos aún de un enfoque comunicacional. Esto sin duda también incide en el aprendizaje y en la enseñanza de esta lengua como L2.

Algunos problemas

1. los artículos

- a) Omisión de los artículos determinados:
- es [el] sistema de Escuelas indígenas de Cotopaxi;
 - en [la] materia de matemáticas;
 - los que [se] dedican [a] [la] agricultura...
 - tenemos [el] respaldo de aquellas personas...

b) Omisión de los artículos indeterminados:

- conocemos [un] poco de eso
- tenemos [un] presedente [presidente] mayor...

c) Uso del artículo indefinido por definido:

- en una [la] última reunión...

d) El loísmo: uso de *lo* por: *lo, la, los, las*:

- la lengua que *lo* hablamos
- está presente su hijo, *lo [el]* cual sí puede realizarlo

e) El leísmo: uso de *le* por: *lo, la*

- valorizando la lengua uno que [como] nosotros *le [la]* llamamos...

2. Concordancia de género y número

a) No existe concordancia de género entre el artículo y el sustantivo:

- *el* alfabetización.

b) No hay concordancia de número entre el sustantivo y el adjetivo:

- los pies hinchado[s]

c) No hay concordancia de género entre el sustantivo y el adjetivo:

- *la* clase bonito

d) No hay concordancia entre el sujeto y la persona verbal:

- ellos no *da[n]* mayor importancia...
- de los maestros quien[es] dirige[n] la comunidad...
- los equipos centrales que se llama[n]

e) No hay concordancia entre el sujeto y el participio:

- *la* lengua es usado

f) En las enumeraciones se desconoce el uso normativo del singular o del plural:

- (a los niños) les sacamos a ver *la[s]* planta[s] los animales:

g) Los nombres colectivos se ponen en plural:

- los ganados [*el ganado*]

h) Los nombres abstractos se ponen en plural:

- las capacitaciones [*la capacitación*]

3. Las preposiciones

a) Las preposiciones que acompañan regularmente a determinados verbos se suprimen:

- *ir+a*: Van[a] trabajar por obligación
- *basarse+en*: Debemos basarse [basarnos] [en] la vida de los mestizos...;
- *semejarse+a*: ...asemejarse [semejarse] [a] esa palabra
- b) Se suprimen las preposiciones en construcciones más largas:
 - *ser+adjetivo+de*: El quichua es fácil [de] enseñar...
- c) Se cambia una preposición por otra:
 - *estar de acuerdo+con*:
 - Tenemos que estar de acuerdo a [por: con] lo que dice ese reglamento...
 - *disponer+de*
No desponemos [disponemos] como [por: de] talleres para enseñarle [enseñarles] esas cosas...
 - *basarse+en*:
 - Para que nosotros [nos] basemos a [por: en] eso...;
 - No se puede basar de [por: en] lo que dicen...
 - *dar+sustantivo+a*:
 - Le da respaldo para [por: a] esa institución...
- d) Se cambia una preposición por otra en construcciones más largas:
 - *La forma (manera)+en+que*:
 - La forma de [por: en] que el niño capte más rápido...
- e) Supresión de *de*.
 - los padres [de] familia...

4. Los conectivos

- a) *desde-hasta*: omisión de *desde*:
 - Por la mañana [desde las] 7:30 hasta [las] 12:30
- b) *ni-ni-*: supresión de *ni* y cambio del segundo *ni* por *y*:
 - No se recibe [ni] por parte de la Dirección y [por: ni] del Proyecto...
- c) *sino que*: omisión de *que*:
 - el arte indígena... no fue enseñado por los españoles *sino [que]* fue propio;
 - se trabaja hasta las doce y media *sino [que]* a veces se pasa...
- d) cambio de *sino que* por *pero*:
 - el recreo es de media hora *sino que* [por: pero] a veces [lo] utilizamos para el refrigerio.

- e) *parecer +que*: supresión de *que*:
 - me parece [*que*] el quichua es fácil de enseñar
 - f) uso de *que* por *como*:
 - los equipos centrales *que* [*como*] se llama[n]...
 - visita de médico *que* [*como*] dicen...
 - g) *tanto-como*: omisión de *como* y sustitución por *y*:
 - tanto [el] idioma castellano y [*como*] [el] idioma quichua
5. Los adverbios
- Uso de *mucho* por *muy*:
- es *mucho* [*muy*] difícil...
6. Uso equivocado de expresiones
- En cuanto a* por: *en asunto de*
7. Los pronombres
- a) Supresión de *me, te, se, nos* en los verbos reflejos o pseudo reflejos (*reunirse, perderse, irse, venirse, acercarse*, etc³⁸).
 - Por eso no [*se*] reúnen todas las gentes...
 - Las palabras que [*se*] han perdido...
 - Los que [*se*] quedan aquí [*se*] dedican a la agricultura...
 - Serán los encargados de suministrar [*nos*] a nosotros el asesoramiento...
 - ...porque nosotros [*nos*] hemos acercado a las Direcciones...
 - b) Supresión de *me, te, se, nos* en los verbos pseudo reflexivos (*peinarse, vestirse*, etc³⁹).
 - c) Supresión de *me, te, se, nos* en los verbos recíprocos (*amarse, cartearse*, etc.)⁴⁰.
 - d) Uso de *se* por *nos*:
 - Debemos basarse[*nos*]...
 - e) Supresión de *nos*:
 - (ellos) serán encargados de suministrar [*nos*] nosotros...
 - (él) viene a evaluar [*nos*] a nosotros...
 - f) Eliminación de *se* impersonal:
 - Claro que [*se*] dice que [*se*] conoce...

8. Supresión de una parte del complemento

- Para nosotros que más o menos [*las*] conocemos (las tradiciones)

9. Supresión del sujeto

- Hemos sacado [*a los niños*] a ver la[s] planta[s] los animales...

10. Tiempos verbales

a) Uso de presente por subjuntivo en construcciones de condicional:

- *Verbo en condicional+ que:*
- Sería de que *tienen [tengan]* como el Proyecto tiene, presupuesto...

b) Uso del infinitivo por presente:

- (los profesores) no mandar [*mandan*] mucho trabajo...

c) Uso del presente de indicativo por subjuntivo:

- le[s] agradezco que *vienen [vengan]*

11. Preferencia de la voz pasiva por la voz activa

- La educación *es usado[a] [se usa]* para...

12. Preferencia de construcciones en voz pasiva con el auxiliar ser

- el arte indígena no [*nos*] *fue enseñado [no nos enseñaron]* por los españoles

13. Usos de ser, estar, tener, haber, hacer

a) Omisión de *ser/estar* en las oraciones asertivas⁴¹:

- sí, [*es*] bastante bueno que convoquen...

b) Uso de *se estesen* por *estén*

- ahí que *se estesen [estén]*

c) Uso de *ser* por *estar*

- el calendario *se [está] [hecho]* de acuerdo a las comunidades...

d) Uso de *ser* por *haber*:

- con [*el*] alfabeto unificado *son [hay]* 21 letras

- e) Uso de *tener* por *haber* como auxiliar en construcciones de participio:
 - *tengo [he] dicho, [he] hecho, etc.*
- f) Uso de *tener* por *haber*:
 - *habíamos [teníamos] el corral...*
- g) Uso de *haygan* por *hayan*
- h) Omisión de *hacer*:
 - *¡Sí, eso no se debe [haber] porque poco a poco...*
- i) Empleo de *hacer de+infinitivo*:
 - *hay que hacer de investigar*
- j) Perifrasi con *hacer*:
 - *hacen perjudicar [perjudican]*

14. Uso del gerundio por condicional i futuro⁴²

- *mandando mucho [mandarían] [para] que ayuden a los padres...;*
- *llegando [al llegar], iría...*

15. Uso enfático (y redundante) de mismo⁴³

- *no conoce su propio mismo lengua;*
- *la forma de vida mismo;*
- *las comunidades mismo...*

16. Fonetismo

- a) Vacilaciones vocálicas *e* por *i*, *i* por *e*, *o* por *u*, *u* por *o*;
- b) Monoptongación en *u*, *o* de *eu* y en *e*, *i* de *ei*;
- c) Transformación de *ei* en *ai* o viceversa;
- d) Ensondecimiento de oclusivas sonoras;
- e) Sonorización de oclusivas sordas trasnasal;
- f) Fricativización de /k/ en posición implosiva;
- g) Neutralización de /p/ y /f/;
- h) Neutralización de /l, r, d, n/ en castellano;
- i) Palatalización de /n/ antes de *y* o *d*;
- j) Desplazamiento del acento de grave a esdrújulo y alargamiento vocálico de la vocal acentuada;
- k) Desplazamiento del acento grave a agudo, por énfasis;
- l) Entonación descendente en gupos melódicos interrogativos, etc.

La interacción verbal en el aula y algunos aspectos pedagógicos

Las observaciones hechas de las clases dictadas por el maestro bilingüe durante el mencionado período de trabajo de campo en Cotopaxi me permiten hacer algunas observaciones que revelan el modo en que ocurre la interacción lingüística entre el maestro y el niño. Lamento, por razones de espacio y tiempo, no transcribir segmentos de las clases en quichua y castellano, pero del análisis de los mismos se puede concluir lo siguiente:

a) El maestro es el que habla casi todo el tiempo que dura la clase (monopoliza el turno);

b) Cuando da la palabra a los niños exige de éstos respuestas de tipo:

i) Monosilábico;

ii) coral;

iii) de completación de la frase iniciada por el profesor, con sílabas (respecto a la palabra) o con palabras respecto a la frase o a la oración;

iv) con palabras segmentadas en sílabas o con frases u oraciones también segmentadas.

c) La entonación de las respuestas no corresponde a los grupos melódicos normales de las respectivas lenguas;

d) A nivel pedagógico el maestro no solicita de sus alumnos: descripciones, narraciones, síntesis

i) en las descripciones los niños enumeran los detalles pero no explican/sintetizan la situación global y/o el contexto;

ii) en las narraciones los niños no usan los conectivos y no establecen la estructura narrativa o la secuencia de los momentos de la narración.

e) A nivel pedagógico los maestros tanto bilingües como hispanohablantes no perciben, respecto al habla de los niños sino los problemas referidos al vocalismo, dejando a un lado los de consonantismo, acento, entonación, etc.

e) Los maestros bilingües no perciben –al escuchar el habla de los niños– los problemas morfosintácticos que constituyen desvíos de las normas tanto en quichua como en castellano.

f) Cuando los maestros bilingües hablan en quichua y en horas que no son de L1, generalmente usan su variedad dialectal, incluso fuera de la norma oral (ej. ¡*Chinchi*, *chinchi*! en lugar de ¡*Sinchi*, *sinchi*! (lea, hable) más fuerte;

h) Cuando los maestros leen en voz alta, dejan ver la influencia de la escritura unificada en su habla;

i) Los maestros usan casi regularmente los acuñamientos lingüísticos creados en la producción de los textos escolares (incluso tienen libretitas o cuadernos en los que han enlistado las palabras que necesitan con frecuencia o son difíciles de recordar).

j) Ni los directivos de las escuelas bilingües ni los maestros bilingües que se encargan de los grados superiores promueven en los niños la transferencia de las habilidades adquiridas en la lecto escritura en castellano (recordemos que solo han sido escolarizados en castellano) a la lectura y escritura en quichua, pese a que, está transferencia teórica y práctica es muy sencilla y ahora existen textos escolares y algunos textos literarios en quichua.

El uso de los textos

No es sorprendente, por lo hasta aquí expuesto que, en términos generales, los maestros tengan dificultades en el uso de los textos. En las escuelas “*comunes*” por ejemplo, critican negativamente a los textos de los primeros grados producidos por el P.EBI aduciendo que no tienen la calidad pedagógica requerida.

a) En estricto rigor, los monolingües hispanohablantes no podrían usar los textos de EBI aunque estuviesen familiarizados con su propuesta pedagógica mientras que, los maestros bilingües, aunque se han capacitado para su manejo, al no ocuparse del

proceso alfabetizador básico, deben continuar con el mismo proceso en castellano o realmente iniciarlo en quichua a partir del segundo grado y sin tener condiciones para optar por un método, cualquiera este sea.

b) En las escuelas del P.EBI que tienen acceso y reciben los textos del Proyecto, así como en los primeros grados de las escuelas “comunes”, éstos se guardan bajo llave, en un armario del aula, o se usan parcialmente (por ej. solo las láminas motivadoras) o se descartan para usar textos en castellano, especialmente los de la serie *Abramos surcos*” (del Proyecto AMER) o la colección de textos escolares *L.N.S.* producidos por los salesianos.

c) Los maestros no planifican las clases y no ubican en el desarrollo de las mismas el momento de usar los textos; desconocen en general aspectos pedagógicos básicos pese a lo cual no consultan las guías pedagógicas de los mismos.

Destrezas y rendimiento escolar

Destrezas escolares básicas

En base al tantas veces mencionado trabajo de campo en Copaxi se pueden plantear las siguientes observaciones acerca de las habilidades escolares básicas de los niños del segundo grado:

- a) los niños no pueden manejar un texto escrito: pierden o no encuentran la línea o el párrafo;
- b) los niños no están habituados a manejar imágenes y menos aún secuencias de imágenes;
- c) los niños no manejan correctamente la postura de su mano al escribir y del cuerpo en general.

Destrezas verbales en L1

- a) los niños se comunican fluidamente en L1 entre sí y con el profesor acerca de temas que no son los de la clase (referirse a un evento inmediato pero externo a lo que ocurre en el aula);

b) los niños tienen dificultades para comunicarse fluidamente en L1 en relación a tópicos de la clase (respuestas mecánicas, monosilábicas, silabeantes, de completación, etc.).

Destrezas verbales en L2

a) los niños no se comunican fluidamente en L2 entre sí y con el maestro, aunque a veces se autocorrigien;

b) por razones culturales o religiosas los niños temen abordar determinados temas de manera verbal (ej. la fiesta en comunidades donde la iglesia católica la ha criticado negativamente);

c) puede comprender instrucciones verbales simples en el ámbito del aula;

d) puede usar expresiones cotidianas simples (saludar, despedirse dar las gracias, solicitar permiso para salir de clases...);

e) el uso de la L2 por parte de los niños más depende del contexto extraescolar que de la escuela, ya que el maestro no usa ninguna metodología de L2. En casos extremos (SEIC) incluso *enseña el castellano en quichua*.

f) las habilidades de lectoescritura en la lengua en la que se alfabetizó no son transferidas a la otra lengua.

La lecto escritura

Este es el componente más complejo de ser analizado. Las observaciones realizadas nos permiten acotar lo siguiente:

a) los niños, al leer, silabean y no manejan la velocidad, el ritmo y la entonación normales en L1;

b) al leer en L1, tiene dificultades en hacer las pausas correspondientes;

c) al escribir invierten letras y números (no reconocen izquierdo/derecho: *p* y la *q*) ni arriba/abajo (*p* y *b*);

d) no alinean lo escrito ni escriben las letras de un mismo tamaño regular;

e) tienen más facilidad para copiar del pizarrón que para escribir al dictado;

- f) pueden escribir palabras sueltas cuando *adivinan* el contexto a partir de un gráfico;
- g) al copiar las palabras el perfil de las mismas parece no apoyar la capacidad de predicción para escribirlas;
- h) pueden parear palabras idénticas;
- i) pueden parear la palabra con el dibujo correspondiente;
- j) tienen dificultades para unir una palabra y escoger entre dos dibujos el dibujo correspondiente y viceversa;
- k) tienen dificultades para escoger entre dos frases y unir con el dibujo correspondiente;
- l) tienen dificultades para escoger entre dos o más frases y unir con el dibujo correspondiente;
- ll) no pueden escribir frases u oraciones; si lo hacen no separan entre palabra y palabra;
- m) el gráfico apoya al intento de escribir frases u oraciones.

Observaciones finales

El conjunto de elementos presentados en esta ponencia nos permitirían concluir en términos generales que la formación del docente bilingüe es un proceso delicado y que requiere de una planificación cuidadosa. Al parecer es necesario insistir en que el maestro debe manejar fluidamente las L1 y L2 e independizar este aprendizaje funcional y correctivo de las metodologías de enseñanza correspondientes. En cuanto a esto último el énfasis debe colocarse en las técnicas de alfabetización así como en la transferencia de las habilidades adquiridas en L1 y L2, ya que el aprendizaje de dichas destrezas en realidad constituye el soporte de todo el andamiaje posterior.

Ruth Moya,
Quito, 27 de abril de 1993

NOTAS

- 1 Ponencia presentada al Seminario Bilingüismo y educación, tema 3: Perspectivas pedagógicas y bilingüismo. Academia de Educación Indígena Universidad Pedagógica Nacional, México.
- 2 Coordinadora Académica de la Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe, Universidad de Cuenca.
- 3 La letra e subrayada equivale aquí a una vocal nasal. La escritura *embera* es evidentemente castellanizada y es la designación más conocida en la literatura.
- 4 La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, ha promovido la siguiente nomenclatura:
 - a- para el quichua: *runa shimi* (donde *runa* es 'hombre' y *shimi* 'lengua'). La designación de *runa shimi* era despectiva y su reintroducción desde el movimiento indígena significaría la posibilidad de recobrar otro sentido;
 - b- para el shuar: *shuar chicham* (donde *shuar* es 'hombre' y *chicham* 'lengua');
 - c- para el awa-kwaiker: *awa pit* (donde *awa* es 'hombre' y *pit* 'lengua');
 - d- para el wao: *wao tiriro* (donde *wao* es 'hombre' y *tiriro* "lengua");
 - e- para el cayapa o chachi: *chápalaachi* (donde *chachi* es 'hombre');
 - f- *tsafiqui* también significa 'lengua de los hombres' y es la designación promovida por los indígenas. Anteriormente solo se usaba *colorado*, tanto para la lengua como para el pueblo, a partir del empastamiento de la cabellera con *achiote* (*Bixa orellana*). Este es un embellecimiento corporal de tipo ritual que usan solo los hombres.
- 5 Existe un amplio debate sobre el tema. Ver un resumen al respecto en: *El levantamiento indígena y la cuestión nacional*. Comisión por la Defensa de los Derechos Humanos/Abya-Yala (eds.). Quito, 1990, p.114. Para el análisis de la propuesta de las nacionalidades en la región amazónica, y en especial para el pueblo *secoya*, ver también: Ruth Moya, *Requiem por los espejos y los tigres. Una aproximación a la literatura y la lengua secoyas*, UNESCO - Abya-Yala (eds.), Quito, 1992, pp.48-70.

En la publicación *Nucanchic Shimi 1, el Runashimi del Ecuador a fines del siglo XX*, Contribuciones para su estudio, MEC/DINEIB/CONAIE (eds.), Tinkui, Quito, 1990, aparecen sendas notas aclaratorias sobre las "nacionalidades". Estas notas deben entenderse en el contexto de una publicación oficial producida en el marco de un Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura, MEC, y la CONAIE para ejecutar acciones en educación bilingüe. Por su interés transcribo la Nota de responsabilidad del MEC:

"Mientras la Constitución de la República no establezca la plurinacionalidad del Ecuador y no defina el alcance del término "nacionalidades" con referencia a los distintos grupos indígenas, este término se utilizará en el presente libro exclusivamente para significar las diferencias culturales entre dichos pueblos indígenas que habitan en el país.

La denominación de “nacionalidades” en ningún caso se referirá a cualquier interpretación que afecte a la soberanía o a la unidad jurídica del Estado ni a su integridad territorial indivisible”, op. cit., p.8.

La aclaración de CONAIE con el título NACIONALIDAD INDIGENA, reza del siguiente modo:

“El término nacionalidad se usa como equivalente a grupo étnico. Actualmente, los pueblos indígenas del Ecuador y América prefieren utilizar el término de nacionalidades dentro del proceso organizativo. Para ellos, asumir el hecho de ser nacionalidad representa el reencuentro con su propia historia y su identidad. Cada nacionalidad se diferencia de otra por su cultura, su lengua, su historia. Por eso se habla de las siguientes nacionalidades: Quichua, Shuar-Achuar, Chachi, Awa, Tsachila, Siona-Secoya, Ai Cofán, Huao, Embera.

En este texto se hará referencia a las nacionalidades, grupos o pueblos indígenas, sin distinción o interpretación alguna”, op. cit. p.8.

- 6 Para un resumen de la política del uso instrumental de las lenguas indígenas en los procesos evangelizadores en la antigua Audiencia de Quito ver: Jacinto Jijón y Caamaño, *“Contribución al conocimiento de las lenguas indígenas que se hablaron en el Ecuador interandino y occidental”*, En: *Boletín de la sociedad de estudios Históricos Americanos*, N°4, Vol.II, enero-febrero, 1919, pp.340–413. Sobre el papel de la iglesia en el proceso de quichuización de la población indígena, especialmente en la sierra, véase mi Estudio Introductorio a la Gramática Quichua de Domingo de Santo Tomás, escrita en 1560, En: Domingo de Santo Tomás, fray, *Gramática Quichua*. Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural/Corporación Editora Nacional (eds.), La Huella Impresores, Quito, 1992, p.XXVII.
- 7 A principios de la vida republicana y siguiendo la trayectoria colonial, prácticamente no hay una preocupación estatal por la escuela primaria; se privilegia más bien el desarrollo de instituciones educativas de niveles superiores, esto es, Colegios y Universidades. La responsabilidad estatal por la educación ocurre a fines del siglo pasado, a partir del advenimiento del liberalismo (1895). Las confrontaciones de los partidos liberal y conservador darán pie a énfasis distintos en la participación de la iglesia católica en el hecho educativo. Liberales y conservadores, aunque con matices propios a su ideología, asumieron que el desarrollo del país podría sustentarse, al menos en parte, en la alfabetización y castellanización de la población indígena. En el gobierno del conservador Gabriel García Moreno se presentó al Ministerio de Instrucción Pública un interesante texto del coronel doctor Francisco Javier Salazar intitulado *El método productivo de enseñanza primaria, aplicado a las escuelas de la República*, Imprenta Nacional por M. Mosquera, Quito, 1869, p.330, en el cual se aludía a la importancia que podría tener para los instructores seculares del área rural la planificación educativa y observaciones metodológicas para el trabajo con grupos heterogéneos en el aula. Es singular

su observación en cuanto a los niños hablantes de quichua pues recomendaba que el proceso alfabetizador ocurriera en su lengua materna. Pensaba que para que el aprendizaje de estos niños resultara más eficaz se debería: a) infundir amor a la lectura y explicar y hacer advertencias en lengua quichua; b) tener silabarios y pequeños libros elementales en quichua y castellano de modo que pudieran compararse las dos lenguas; c) enseñar el alfabeto quichua y ejercitar en quichua el deletreo, el silabeo, la lectura de palabras, para luego traducirlas al castellano y contrastar las dos lenguas. Salazar suponía que este proceso facilitaría el aprendizaje de la lectura [debemos suponer también la escritura] en castellano, conforme a las "reglas" de este idioma.

Más adelante, a partir del régimen liberal, de 1894 a 1912 o 14, funcionaron las llamadas 'escuelas prediales', en las cuales se hacía uso del quichua como puente para la castellanización.

- 8 Se trata de la Ley emitida en 1983 cuyo Reglamento, el N°127, se expidió en 1985. El Reglamento ha tenido modificaciones en 1985 y se actualizó en noviembre de 1988, dado que se institucionaliza la educación intercultural bilingüe.
- 9 La denominación de *intercultural* para referirse a la modalidad educativa bilingüe ha sido adoptada contemporáneamente por muchos países latinoamericanos. El pasaje de lo *bicultural* a lo *intercultural* de un modo o de otro se sustenta a su vez en un cierto consenso de que al interno de las sociedades nacionales, sus diversas culturas debían sostener un diálogo que implique equidad. Un problema conceptual, entre otros, reside en que los portadores de las culturas y lenguas aborígenes que, por el contrario, han desatado mecanismo diversos de opresión nacional. El término, por estas razones, debería reexaminarse o enriquecer su sentido para dar cuenta de la complejidad social a la que alude. Países como Ecuador, Bolivia y Guatemala llaman oficialmente a su educación bilingüe "*intercultural*". En los documentos de política educativa del Perú lo "*intercultural*" se refiere al sistema educativo en su totalidad de modo que lo "*bilingüe*" se convierte en lo específico de la educación para las poblaciones indígenas. Otros países como México siguen llamando "*bicultural*" a la educación bilingüe.
- 10 La creación de la DINEIB el 09 de noviembre de 1988 se legaliza mediante el Decreto Ejecutivo N°203, publicado en el Registro Oficial N°66 del 15 de noviembre del mismo año.
Algo más tarde se suprime de la sigla la designación de "indígena" y se mantendrá la de "intercultural bilingüe" y esta nueva dirección se denominará solamente DINEIB.
- 11 Los niveles educativos son: pre escolar, escolar y medio (colegios), así como el de los normales bilingües de formación de maestros primarios, denomina-

dos en este nuevo marco institucional *Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües* (PIB).

- 12 Para un resumen de las experiencias educativas bilingües en curso antes de la creación de la DINEIB ver *La educación intercultural bilingüe en el Ecuador*, Documento de Base elaborado para el Taller Andino de Alfabetización y Educación Bilingüe, Documento para el Taller Andino de Alfabetización y Educación Bilingüe Intercultural, 05-09 de noviembre de 1990. En: *Pueblos Indígenas y Educación*. P. EBI/Abya-Yala (eds.), Quito, 1991, pp.25-28. (Nº17, Año V).
- 13 La CONAIE estableció un Convenio con el MEC, a través de la DINEIB, para ejecutar diversas acciones de educación bilingüe. Estas acciones abarcaban la divulgación de la EBI y el desarrollo de algunas tareas técnicas. Las "cuotas" se asignaron por el número de comunidades indígenas que participaban activamente en las distintas organizaciones políticas de la misma CONAIE. En un contexto político distinto y en el marco del presente período gubernamental presidido por el Arq. Durán Ballén, nuevas organizaciones del movimiento indígena que no estaban representadas en la CONAIE han demandado estar representadas en el DINEIB. Estas organizaciones son básicamente más bien: a) de corte campesinista, como la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas e Indígenas FENOC-I y b) organizaciones indígenas lideradas por la iglesia evangélica. Actualmente existe una coordinadora de la gran mayoría de organizaciones indígenas que participan en las decisiones de la DINEIB aunque sigue siendo aglutinadora la posición de la CONAIE.
- 14 La selección de los establecimientos que pasaban a formar parte de la DINEIB se hizo el 12 de enero de 1989. Se escogieron 1.055 escuelas, 24 colegios y 4 Institutos Bilingües Interculturales. Estos establecimientos están distribuidos en las provincias serranas de: 1) Imbabura, 2) Pichincha, 3) Cotopaxi, 4) Tungurahua, 5) Bolívar, 6) Chimborazo, 7) Cañar, 8) Azuay, 9) Loja; en la provincia costeña de 10) Esmeraldas y en las provincias amazónicas de 11) Morona Santiago, 12) Napo, 13) Pastaza y 14) Zamora. Ver: *La educación intercultural bilingüe en el Ecuador*, op. cit. y Anexo I.
- 15 El documento *La educación intercultural bilingüe en el Ecuador*, op. cit. p.35. Respecto a la territorialidad señala textualmente:
La territorialidad. En ese componente además de la tierra se considera el conjunto de elementos que forman la base material para la reproducción de la cultura. Este componente es un derecho que implica el acceso a la propiedad, el uso racional [y] la conservación de la tierra, la flora, la fauna, el aire, el agua, los recursos minerales y la tecnología comunitaria; que asegura la supervivencia actual y de las generaciones futuras".
- 16 De los 1.055 establecimientos primarios seleccionados en 1989 para que pasaran a la DINEIB, 819 se ubicaban en la sierra y 236 en el resto del país.

Once de 24 colegios se ubicaban también en la sierra y, curiosamente, uno de los cuatro normales.

- 17 En la perspectiva arriba anotada la DINEIB impulsó y sobre todo "oficializó" algunas iniciativas de escolaridad bilingüe en el seno de grupos indígenas minoritarios. Es el caso del pueblo awa. Si bien desde 1985 se venían discutiendo las posibilidades de ejecutar acciones de EBI, la DINEIB concretizó tales propuestas mediante diversos mecanismos: estandarización de un alfabeto, formación a nivel primario (y con una modalidad acelerada) de maestros awa, desarrollo e instalación de centros educativos que atendieron tanto a la población infantil como adulta. Así mismo se impulsó reuniones sobre la unificación de la escritura de otras lenguas minoritarias tanto de la región amazónica como de la región occidental.
- 18 Según esta fuente la distribución de maestros sería la siguiente: (52) profesores preprimarios; (3.011) profesores primarios; (795) profesores de colegio; (120) profesores de los IPIB; (1.158) alfabetizadores; (438) profesores de centros ocupacionales de adultos; (101) profesores de centros artesanales; (560) profesores de centros-escuelas; (139) promotores de alfabetización; (568) funcionarios de las Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe; (71) funcionarios de la planta central de la DINEIB. Nótese que, de acuerdo a estos datos, el 9,2% del total estaría compuesto por funcionarios de los niveles administrativos frente a un 90,8% destinado a la docencia.
- 19 Se trata de una encuesta dirigida a los funcionarios de las DIPEB (direcciones provinciales) donde funciona el subsistema de EBI. La encuesta fue organizada por noviembre-diciembre de 1992 a efectos de recabar datos para la organización de un Plan Nacional de Capacitación de los recursos humanos. Los datos recogidos fueron sistematizados por Ernesto Pinto R., técnico en estadística contratado para el efecto. El señor Pinto preparó el informe "*Datos de recursos docentes y planteles educativos de la DINEIB, por provincias*", en computadora Quito, 1993. El informe contiene seis cuadros estadísticos:
- (1) el número y tipo de planteles escolares bilingües (escuelas incompletas/completas) y el número de maestros asignados a cada tipo de escuela, por provincia;
 - (2) la distribución porcentual de planteles, establecimiento y maestros por tipo de establecimiento, por provincia;
 - (3) la distribución de los maestros bilingües por los grados en los que enseñan, según provincia;
 - (4) la distribución de maestros hispanohablantes por los grados en los que enseñan, por provincia;
 - (5) la distribución de los maestros bilingües por el número de grados en los que enseñan, por provincia;

-(6) la distribución de los maestros hispanohablantes por el número de grados en los que enseñan, por provincia.

- 20 El seguimiento estadístico que hace la Dirección exhibe algunas fragilidades: por ejemplo no utiliza los mismos criterios de año a año en sus informes de modo que pudiera elaborarse comparaciones o un seguimiento lineal de los problemas; dentro de un mismo año y según la misma fuente, los datos no son idénticos; no es posible, por ejemplo, saber cuál es la población escolar inserta en los establecimientos bilingües, etc.

En el cuadro siguiente se pueden comparar los datos globales sobre el número de planteles entre los años 1989-90; 1991-92 y 1992-93. Lamentablemente en 1989-90 no se distinguió entre planteles presenciales (p) y a distancia, por radio (r)

Cuadro A
Planteles de la DINEIIB. 1989 a 1993

Número de planteles	1989-90	1990-91	1992-93
Pre-primaria	44	44	
Primaria	1055	1162(p) 197(r)	
Colegios	24	42(p) 43(r)	
Inst. pedagóg.	4	5	
Total	1127	1493	1505*

Elaboración: R. Moya

Fuente: DINEIB, Pueblos Indígenas y Educación, N° 17(1990) - DINEIB. Borrador para proyecto de Capacitación (1992-93)

* no se desglosa por niveles en la fuente.

- 21 Según el aludido relevamiento estadístico organizado por Ernesto Pinto, op. cit.

Cuadro B
Planteles completos e incompletos de la DINEIIB. Años 1992-93

	Planteles	%	Escuelas	
Completos	742	49,3	510	45,9
Incompletos	763	50,7	602	53,7
Total	1505	100,0	1112	100,0

Elaboración: R. Moya

Fuente: E. Pinto, op. cit. Cuadro 1

- 22 La reelaboración de la distribución geográfica del tipo de planteles en general y de las escuelas EBI en particular se basa en Pinto, op. cit., Cuadro 1.
- 23 Esta experiencia ocurrió entre 1988-89 y se denominó a esta modalidad '*enseñanza compartida*'. El intento no se profundizó y se lo abandonó después de experimentar un año. La idea era que el maestro hispanohablante, sobre todo a partir del tercer grado, pudiera dar clases de y en castellano y el maestro bilingüe a su vez clases de y en quichua. Se suponía en cualquier caso que la escuela impulsaría un bilingüismo de mantenimiento, de modo que, en los dos primeros grados que se afianzaban las destrezas del lenguaje en lengua materna (L1) el maestro hispanohablante podría enseñar el castellano como segunda lengua (L2). Se capacitó a los maestros para este objetivo, pero los resultados, quizá no por culpa de la propuesta, no fueron lo suficientemente positivos, especialmente en cuanto al rendimiento escolar. Se logró en cambio difundir el modelo ante el maestro hispanohablante que veía con inseguridad y temor e incluso con cierta hostilidad esta nueva modalidad educativa. Desde el año escolar 1989-90 hasta el presente año escolar 1992-93 el P.EBI ha apoyado esta experiencia aunque en una sola escuela urbana de Quito ubicada en El panecillo, barrio de migrantes indígenas. Se trata de la Escuela Bilingüe Intercultural "General Alejo Sáenz". La escolita es fiscal y sus maestros son indígenas y bilingües.
- 24 El P.EBI ha producido una serie de libros experimentales para cada una de las áreas de la primaria bilingüe. Los últimos textos integran todas las áreas curriculares en un solo libro. Todos los textos, del primero al sexto grado forman la colección *Ñucanchic Yachacuna, Nuestra Educación* (P.EBI/DINRIB, Quito, 1992). Existen además guías didácticas para los maestros.
- 25 La hipótesis de que el proceso educativo en la escuela EBI debía conducirse *en y sobre* las dos lenguas se refleja en la construcción de los textos del P.EBI. A partir del tercer grado algunas unidades de aprendizaje –de las áreas que no son L1 y L2– se tratan en castellano. Por ejemplo en el área *Ciencias de la vida* del texto de tercer grado las dos últimas unidades están en castellano pero las primeras exclusivamente en quichua...
- 26 Desde 1980 existe un sistema alfabético unificado, que aunque no es oficial, se usa ampliamente dentro y fuera de la escuela. El desarrollo de la EBI en el marco del P.EBI ha apoyado este proceso al haber adoptado no sólo el alfabeto sino también las normas escriturarias que se han ido produciendo en el proceso de unificación de este nivel de la lengua. Sobre los acuñamientos lingüísticos en quichua producidos a través de la elaboración de materiales de alfabetización de adultos y textos escolares entre los años 1978 y 1989 ver: Ruth Moya y María Mercedes Cotacachi. *Pedagogía y normatización del quichua ecuatoriano*. En *Pueblos indígenas y educación*, P.EBI/Abya-Yala (eds.), Quito, 1990, pp.101-202 (año IV, N°14).

- 27 E. Pinto, op. cit. Cuadro 1.
- 28 En otro documento de la DINEIB (ver nota 18 de este mismo trabajo) el número de maestros primarios es 3.011. No puedo explicar la diferencia. En cualquier caso la tendencia de distribución de maestros bilingües/monolingües no variaría.
- 29 Ver E. Pinto, op. cit., Cuadro 3 *Distribución de los profesores bilingües por grados en que enseñan según provincia.*
- 30 Las combinaciones son reales y fueron sistematizadas por E. Pinto, op. cit.
- 31 Por ejemplo mi propio trabajo *El profesor, la escuela y la comunidad en el contexto quichua castellano* efectuado en las provincias serranas en 1975. (Quito, mim. 1975).
 Más tarde Fausto H. Jara publicó un artículo intitulado *El profesor rural y el padre de familia frente a la educación bilingüe*, en: *Lengua y cultura en el Ecuador*, IOA, Otavalo, Ecuador, 1979, p. 199-230.
 José Pereira publicó *algunos factores del bilingüismo quichua-castellano*, en: *Lengua y cultura en el Ecuador*, IOA, Otavalo, Ecuador, 1979, p.95-126.
 El P.EBI en 1987 publicó un estudio sociolingüístico sobre actitudes de los sujetos comprometidos en la educación bilingüe. Ver: MEC/PROYECTO DE EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL/SOCIEDAD ALEMANA DE COOPERACION TECNICA, *Educación bilingüe intercultural en el Ecuador, Informe de una investigación sociolingüística en el área quichua 91981-1982*. 2a ed., Abya-Yala, Quito, 1987, p.330.
 Tomás Büttner, en el marco del P.EBI, condujo en 1992 una investigación sociolingüística sobre bilingüismo a efectos de definir posteriormente una política complementaria a la ya iniciada en el Proyecto para el establecimiento de escuelas EBI según otros tipos y grados de bilingüismo que el asumido como punto de partida. Büttner no desarrolló instrumentos específicos para resolver la espinosa cuestión teórica de los "grados". Esperamos que la rica información obtenida aporte a la discusión. El informe final del sondeo está en preparación y se dará a conocer al público interesado en mayo de 1993.
- 32 Así aprendieron el quichua muchos dirigentes el movimiento indígena que estuvieron al frente de organizaciones del movimiento indígena como ECUARUNARI y CONAIE. El nuevo contexto de aprendizaje del quichua en la década de los 80 fue la Licenciatura de Quichua de la Pontificia Universidad Católica de Quito, PUCE. Esos mismos dirigentes, en variados casos, están actualmente al frente de la EBI a nivel nacional.
 En esa misma década se desarrolló el Subprograma de Alfabetización Quichua y a este propósito, alfabetizadores indígenas que estaban alfabetizando en castellano, reaprendieron el quichua, como ocurrió en Cayambe, provincia de Pichincha. Tuve a mi cargo cursos de ese tipo destinados a alfabetizadores que

orgánicamente pertenecían a otro movimiento indígena originado en los años cuarenta, la *Federación Ecuatoriana de Indios, FEI*.

El año 1991-92, entre los alumnos de la LAEB, de la Universidad de Cuenca, casi todos los estudiantes de Saraguro, provincial de Loja, tomaron el curso intensivo de quichua para mejorar su comunicación oral. En la presente promoción de LAEB también algunos estudiantes indígenas han tomado el curso intensivo inicial de quichua pero en pocas semanas han sido promovidos al Intensivo II, para luego abandonarlo por haber adquirido la fluencia requerida.

- 33 Al pasar todas las experiencias comunitarias de EBI a la DINEIB la situación real era la de que muchos de estos maestros comunitarios no habían terminado su escolaridad secundaria (e incluso primaria) y se debía darles un título oficial que les permitiera seguir ejerciendo sus funciones como maestros. Los directivos de la DINEIB lograron del mismo MEC una ampliación de cuatro años, a partir de la creación de esta Dirección, para legalizar los títulos de dichos maestros y para que se capacitaran. El proceso en mención se denominó de *"titulación acelerada"*. Consistió en que en las DIPEIB provinciales organizaron cursos de capacitación que sumaban unas 4000 horas aproximadamente, que consideraban las horas de su propio trabajo como de práctica docente y en las cuales las personas que ejercían la docencia sin título debían aprender cosas como: didáctica general y didácticas especiales, lingüística (en realidad el uso del alfabeto unificado), aspectos de legislación escolar, etc. No existió –ni existe– un plan único de capacitación y el manejo real de la propuesta quedó librada a las posibilidades de los recursos locales. Lamentablemente en las mismas estructuras de las DIPEIB provinciales la falta de recursos formados es evidente. Por ello, si bien se ha legalizado la función docente el procedimiento escogido no podía asegurar la calidad de la formación.

Ciertamente la opción escogida también se sustenta en una especie de predilección por lo que yo llamaría la *"vía comunitaria"* en la extracción de los maestros, que proviene de la década de los ochenta cuando se ejecutó el ya mencionado programa de alfabetización en quichua con alfabetizadores comunitarios. Veamos lo que dice textualmente el documento *la educación intercultural bilingüe en el Ecuador* (op. cit., p.49):

"Al momento [1990, R.M.] es muy sentida la falta de recursos humanos especializados en educación intercultural bilingüe. Algunos han opinado que los egresados de los Normales serían las personas más idóneas para ejercer la docencia en los planteles de educación bilingüe. La verdad es que no siempre esto ocurre así, pues aunque los normalistas poseen algunos conocimientos de pedagogía y metodología desconocen en gran medida lo intercultural y lo bilingüe. Mas aún, en muchos casos el convencimiento de que ya son maestros es un obstáculo para comprender el proceso intercultural bilingüe. Los prejuicios

adquiridos en la educación hispana son difíciles de superar e interfieren en la formación docente.

En la práctica –por el contrario– se ha encontrado que personas sin títulos han ejercido un papel fundamental como educadores comunitarios gracias a las experiencias adquiridas” (el subrayado es mío).

- 34 En el mismo documento *La educación intercultural bilingüe en el Ecuador* (Op.cit., p.49) se señala que para apoyar la capacitación docente se elaboró el *Ñucanchic Yachai*, Nuestra Ciencia y el *Ñucanshic shimi*, Nuestra lengua. Este último, ya citado, es un texto muy interesante que recoge las variaciones dialectales del quichua, aspectos de la morfología (mucho menos de la sintaxis) y diversos ejercicios, desarrollados de modo especial en el capítulo *Ñucanchic shimimanta yachacunañan*. Se sustenta la noción del “*interaprendizaje*” y se apunta a la unidad del quichua escrito. El texto en cuestión está escrito en castellano, con algunos segmentos en quichua. Contiene diversas innovaciones y avances en la interpretación de la lengua. Sin embargo no todos los maestros a cargo del tratamiento de la L1 en los cursos provinciales de capacitación a los docentes estaba en condiciones de transmitir o analizar los conceptos allí vertidos.
- 35 El primer resultado de esta investigación *La escuela bilingüe: una mirada desde el aula, La EBI en la Provincia de Cotopaxi*, fueron las tesinas de los estudiantes de LAEB para obtener su Licenciatura. Tengo a mi cargo la preparación de un informe general sobre los resultados globales de dicha investigación, cuyos resultados aparecerán el presente año.
- 36 Se trata de Sara Vanegas, quien conduce el trabajo, con el apoyo de Dolores Guamán, ambas docentes de planta de LAEB en el área de castellano como segunda lengua. El resultado ulterior de análisis en cuestión será la elaboración de una serie de materiales pedagógicos destinados a la enseñanza del castellano a bilingües adultos quichuas, preferentemente los alumnos de LAEB y, en general, los maestros bilingües del subsistema.
- En esta línea LAEB ya ha producido un texto de apoyo para el aprendizaje del castellano en base a los problemas detectados. Ver: Sara Vanegas, *Castellano Activo, Ejercicios para maestros bilingües*, LAEB, Convenio MEC/Universidad de Cuenca/P.EBI (eds), Abya-Yala, Quito, 1993.
- 37 Se trata del trabajo pionero de Uriel Weinreich, *Languages in Contact*, Mouton Publishers, 2 a ed, The Hague, París, [1953], 1970. El problema sugerido no está en Weinreich sino en la dogmatización local de sus propuestas, de las cuales soy parcial pero no totalmente responsable en la medida en que di a conocer este texto en la Licenciatura Quichua de la PUCE, por los años setenta. No quiero invalidar la existencia de las interferencias lingüísticas pero advierto que, un poco tarde, estas nociones juegan el mismo papel que tuviera precedentemente, el concepto de *sustrato* lingüístico, sobre todo aplicado a las

lenguas indígenas americanas y a los rasgos del español hablado en regiones bilingües.

Entre los recursos metodológicos del análisis se podría por ejemplo comparar los problemas del aprendizaje del castellano como segunda lengua por hablantes de distintas lenguas. En el caso ecuatoriano quizá se debería incursionar, incluso para analizar las interferencias, en la reflexión de que todas las lenguas indígenas son aglutinantes.

- 38 En quichua esta idea se expresa con la partícula verbal *-ri-*.
- 39 En quichua esta noción se expresa con la partícula verbal *-lli-*, especialmente cuando se trata de verbos que tienen relación con el adorno o la vestimenta del propio cuerpo: *chunpillina* 'ponerse a sí mismo la faja en la cintura', etc.
- 40 En quichua esta noción se expresa con la partícula *-nacu-*: *rimanacuna* 'dialoga'.
- 41 Este procedimiento es normal en el quichua ecuatoriano. A veces se sustituye el verbo *cana* 'ser, estar' por *-mi* 'focalizador', 'afirmativo de la esencia o existencia de algo o alguien'.
- 42 En el quichua ecuatoriano las frases de condicional se construyen con *-cpi* junto al radical del verbo de la primera oración. Esta partícula etimológicamente viene de: *-c* 'agentivo'+ *-pi* 'locativo' y se traduciría por 'en RV+ndo' (llegando, comiendo...) en lugar de: *al+infinitivo* (al llegar, al comer...)+ condicional/futuro.
- 43 El quichua tiene diversos procedimientos para realizar este énfasis. Las partículas *-pish*, 'mismo, también' y *-lla*, *-tac*, *-rac*, etc. que tienen la idea de limitativo y comparativo, contrastivo.
- 44 Ver nota (35) de este trabajo.

EL CASTELLANO DE LOS MAESTROS BILINGÜES (QUICHUA-CASTELLANO)

Sara Vanegas Coveña+

Los datos que consignamos a continuación constituyen un resumen apretado de los resultados del estudio de un importante material lingüístico recogido por los estudiantes de la Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe (Universidad de Cuenca, Facultad de Filosofía) en el curso de la investigación que, sobre el tema "Funcionamiento de la Educación Bilingüe en la Sierra Ecuatoriana: Una mirada desde el aula"* se realizó en la provincia de Cotopaxi entre el 6 de enero y el 7 de febrero de 1992.

El material comprende las entrevistas, efectuadas en castellano, a 11 maestros bilingües, ubicados en 9 escuelas bilingües primarias, y que tenían a su cargo el segundo grado o ciclo de enseñanza equivalente.

Para la realización de las entrevistas, los estudiantes contaban con una guía previamente elaborada, en la que se abordaban

+ Profesora de la Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe Universidad de Cuenca.

* En base a esta investigación los estudiantes redactaron posteriormente una Tesina, la misma que formaba parte de los requisitos previos para la obtención del título de licenciatura en Lingüística Andina y Educación bilingüe.

La investigación abarcó varios puntos y estrategias; para el citado trabajo solamente seleccionamos la parte pertinente.

aspectos directamente relacionados con la educación bilingüe: la importancia y uso de la lengua quichua en la educación primaria, el papel del castellano como segunda lengua, la incorporación de conocimientos indígenas a la enseñanza, la convivencia de las dos culturas (la quichua y la mestiza) dentro de la escuela bilingüe, etc.

Los maestros entrevistados presentaban las siguientes características generales: Todos eran bilingües. Diez de ellos poseían el título de bachiller (5 en Humanidades Modernas y 5 en Ciencias de la Educación), mientras que uno estaba cursando ese momento el quinto año de educación media (colegio "Jatari Unancha"). Su experiencia profesional variaba entre uno y cinco años de docencia; enseñaban en el segundo grado, aunque algunos tenían a su cargo también otros grados y tres de ellos se desempeñaban además como directores de la escuela.

Muchos de ellos, por otra parte, residían en la comunidad donde trabajaban o muy cerca de ella; pero hubo casos en que el maestro debía viajar todos los días desde Pujilí o Latacunga al lugar donde está localizada la escuela.

El corpus resultante de la investigación a la que hacemos referencia abarca aproximadamente unas nueve horas de grabación, las que al ser transcritas se convirtieron en docientas cincuenta páginas. En ellas se basó el estudio, para cuya realización se siguieron las siguientes etapas:

- 1.- Transcripción cuidadosa del material.
- 2.- Identificación y numeración de los problemas detectados.
- 3.- Clasificación de los problemas hallados.
- 4.- Análisis de los problemas.

Todo el trabajo se efectuó tomando como referente la norma del castellano estándar. Y, en algunos casos, se ha intentado fundamentar los problemas a partir de las estructuras de la lengua quichua.

El trabajo es fundamentalmente descriptivo, pero en base al estudio de los diferentes casos hemos llegado a la conclusión de que

no todos los problemas detectados se deben a la acción del sustrato quichua en la lengua castellana, como suele suponerse generalmente, sino que hay casos que se explicarían mejor por la influencia del castellano popular en el habla de los maestros bilingües, variedad con la que ellos están en contacto y que es la que aprendieron. El castellano popular, sabemos, no se apega a la norma estándar.

En rasgos generales podemos caracterizar el castellano hablado por los maestros bilingües de la siguiente manera:

a) En relación a las cuestiones morfosintácticas:

1.- Los numerosos casos de omisión, sustitución y expansión se deben, en gran parte, a la transferencia a la segunda lengua de las estructuras propias del quichua. Aunque también se presentan otros, cuyo origen estaría en la misma estructura del castellano, como lengua que evoluciona; o en las formas vulgares de este idioma.

Destacaremos aquí los más importantes:

1.1.- Las preposiciones

En general se puede decir que el quichua utiliza como equivalentes de una preposición castellana, según el caso, varias partículas distintas; y también, al contrario, una sola partícula quichua puede equivaler a varias preposiciones castellanas. Este hecho, unido al desconocimiento de las preposiciones españolas, explicaría el uso equivocado de las mismas en el habla de los maestros bilingües.

Se dan frecuentísimos casos de omisión, sustitución y expansión. Dentro de estos últimos se observa, además, la tendencia a utilizar hasta tres preposiciones juntas, resultado probable de un calco de la aglutinación de morfemas, propia de la lengua quichua:

- le hacemos volver /a/ pasar en castellano (Om.)
- debemos basarse /en/ la vida de los mestizos (Om.)
- /Con/ la forma de que el niño capte más rápido se puede empezar (Om.)

- le da respaldo *para* /a/ esa institución (Sust.)
- no se puede basar *de* /en/ lo que dicen (Sust.)
- (¿Cuándo se creó la dirección nacional?)
- creo que *desde* /en/ 1984. (Sust.)

- Porque en primer lugar *en para* /para/ trabajar en eso tenemos garantía (Exp.)
- Hemos mandado ese trabajito *por sobre de /sobre/* la escuela ... (Exp.)
- Con sobre de /sobre/* educación bilingüe intercultural (Exp.)

1.2.- Los artículos

Aquí también son frecuentes estos problemas, debido, seguramente, a que el quichua carece de formas equivalentes al artículo castellano:

- Entons más o menos vienen /los/ padres familia (Om.)
- Pertenece a// cantón Otavalo (Om.)
- tenemos /un/ presedente mayor (Om.)
- se cree que cuando uno ya bota poncho, ya uno bota un /el/ sombrero (Sust.)
- ... en sector que se llamó... un /el/ sector "Vaquería" (Sust.)
- ... que se tenga *una* /la/ idea de trabajar en las comunidades. (Sust.)
- (entiendo) por *la* educación bilingüe intercultural... (Exp.)
- ... se dedican a la agricultura, algunos pintan los cuadros (Exp.)
- con eso hemos venido escribiendo poco a poco ya un mejorcito (Exp.)

1.3.- Los pronombres átonos

1.3.1.- El pronombre “se”

Existe un descontrol absoluto en el uso de esta partícula, ya sea que se la utilice como pronombre personal, reflexivo o impersonal. La falta de equivalencias entre las formas impersonales, reflejas y recíprocas de ambas lenguas es, sin duda, una de las causas para estos casos de divergencia.:

- ya no *se* vino manteniendo esa misma... esa unidad (Om.)
- para que el niño *se* vaya concientizando (Om.)
- más que todo *se* dedican a la agricultura (Om.)

- debemos basarse *nos* la vida de los mestizos (Sust.)
- a veces cuando (nosotros) *se* *nos* queda /*quedamos* en la comunidad....(Sust.)
- estos años sívan van a relacionarse *se* con... juntos... (escuela y miembros de la comunidad) (Sust.)

- como quien *se* dice ya van despertando (Exp.)
- ... las actividades que *se* realiza diariamente el hombre (Exp.)
- ... de acuerdo a lo que *se* está al alcance de nosotros (Exp.)
- al castellano *se* le puede ya suprimirse (Exp.)

1.3.2.- El loísmo

Este es un caso no propio de los quichuas sino tomado de los hispanohablantes, pero que ha tenido buena acogida entre los primeros:

- .. yo quiero que *lo* *la* reconozca el estado a la educación bilingüe.
- Claro que las bases... *lo* *las* estamos comenzando
- nosotros *lo* *la* queremos mejorar (la lengua quichua)

1.4.- Los sustantivos y los adjetivos.

La discordancia entre estos elementos es explicable atendiendo al hecho de que en quichua, cuando van juntos un adjetivo y un sustantivo, solo el segundo recibe el morfema que indica pluralidad (“-cuna”). Además, el adjetivo quichua es invariable en cuanto al género:

- las *comunidades mismo...* / comunidades mismas/
- no conoce su *propio mismo lengua* /propia lengua/
- tenemos *nuestras propia regla* /nuestras propias reglas/

Por otro lado, cuando un adjetivo no acompaña a un sustantivo, puede hacer el oficio de este. Y a su vez, un sustantivo antepuesto a otro sustantivo pasa a comportarse como adjetivo. Todo esto explicaría los casos frecuentes de sustitución:

-si no nos acogemos a eso, a nuestros valores mismos, estamos yendo a lo *tradición* /tradicional/
- para nosotros han parecido algunas palabras *diferencia...* / diferentes/ con quichua y con castellano
- el niño no estaría en *capaz* /capacidad/ de aprender en idioma castellano.

La omisión del adjetivo posesivo en la primera persona es un calco directo de la construcción de quichua correspondiente:

- /Mi/ deber sería... ser responsable
- /Mis/ derechos... serían no solo...

1.5.- Los verbos

La omisión de “ser” y “estar” representa un calco de la estructura quichua: aquí es corriente no usar este verbo (“cana”) en las terceras personas de singular y plural (aunque suele ser sustituido por el morfema “-mi”):

- Sí, */es/* bastante bueno que conozcan de todo
- todo eso */es/* necesario que nosotros tenemos
- ... también */estoy/* interesado yo...

Puesto que “cana” equivale a “ser”, “estar”, “haber” y es, prácticamente el único auxiliar quichua, no extraña que los bilingües utilicen una de estas formas en lugar del verbo pertinente:

- no puede un niño *estar /ser/* capaz de....
- eso yo no quisiera que *estese /haya/* en nuestras comonidades.
- ... hay algunos hombres que *son /están/* interesados aprender el tejido
- ... que *somos /tenemos/* nuestras cultoras de campo.

En cuanto al uso de perífrasis verbales, sabemos que estas son muy usuales en el habla quichua. Consecuentemente, este tipo de estructuras es transferido al castellano:

- ya no se *puede lograr para mandar/* alcanza a mandar/ en grupos.
- que *haga explecar /explique/* a nuestras comonidades
- /.../* partecepar en la comonidad, *seguer continuando /continuar/* con el estudio
- así no *podemos estar continuando /podemos continuar/*

Las perífrasis con “saber”, en cambio, se originan en el castellano popular y han sido incorporadas al habla de los quichuas:

- en la comunidad *saben migrar /migran/* a las ciudades
- Los promotores *././* no *saben venir a visitar /* vienen a visitar/....
- Se llamaba Antonio Bartolomé Choloquina... que *ha sabido vivir / vivía/* en la ciudad de Latacunga.

También se detectan duplicaciones de gerundio y de infinitivo:

- estamos entrando brincando* por una ventana...
- Debemos rescatar nuestras valores colturales, que *estamos yendo perdiendo*.
- el maestro debe *saber conocer*, debe ser conocedor de la realidad.

La discordancia entre sujeto y verbo, en cuanto al número, es explicable si consideramos que en quichua es suficiente pluralizar una sola parte de la oración para que toda ella se entienda en ese número:

- /.../ de los educadores o de los *maestros*, *quien dirige* /*quienes dirigen*/ de la comunidad
- ... que vengan *los mishos* y *de que diga* / *que digan*/...
- ... no se puede basar de lo que *dicen el proyecto* /*dice el proyecto*/

Mientras que los casos de discordancia entre sujeto y participio pueden considerarse construcciones analógicas a las correspondientes quichuas, puesto que en esta lengua el participio es tratado como un verdadero adjetivo calificativo y, por tanto, es invariable:

- la traducción* es siempre *usado* /*usada*/
- porque en el quichua no existen estas... *esas letras* que están *metido* /*metidas*/ en el quichua
- a veces uno se tiene *la clase bien planeado* /*planeada*/

Por otra parte, el uso de determinados morfemas verbales en las construcciones quichuas determina en sus usuarios la supresión del sujeto y del objeto directo, o de uno de sus constituyentes, al hablar el castellano. Pero también se ha encontrado casos de uso de objeto directo con verbos que no lo requieren; problema que se debe, en parte al menos, a la transferencia del español corriente:

- hemos acercado a las direcciones provinciales a decir que *nos colaboren* /*colaboren con nosotros*/
- se les *ha conversado cuentos* /*contado, relatado cuentos*/
- /.../ lo que *nos está dialogando* por sobre de la asamblea.

2.- Los problemas de dislocación se explican, generalmente, por la transferencia de las formas de construcción del quichua al castellano:

- También para *más o menos* que se capaciten.
- Si es que una persona sabe *bien* hablar el quichua...
- ...y *siempre* los indígenas no vivimos así sanos.
- hemos reunido *acerca de eso* para conversar.

3.- Hay “frases hechas” del castellano que han sufrido diversas alteraciones: presentan problemas de omisión, sustitución, expansión, falsa analogía; y algunos de ellos están relacionados con las estructuras quichuas correspondientes:

- ... no se trabaja *también no* (Sust.)
- No nos han dicho así, *en propias palabras*. (Sust.)
- mercado de consumo*. (F.A.)
- cursos extensivos* (F.A.)
- ...ya más grandecitas y quizá *con uso y razón* (Sust.)
- a lo contrario*, estaríamos brincando... (Sust.)
- practicando *un poco a poco* (Exp.)
- desde el primer día de octubre hasta *a finados* (Sust.)
- ...que la dirección venga a *dar la manito* (Sust.)
- ... que se dé *la vuelta sequiera* (Sust.)
- sacar en adelante* (Exp.)
- para no perder a nuestras *vida de vever* (Sust.)
- ... las fiestas, las tradiciones, *la forma de vivencia* (Sust.)

La forma “también no” está relacionada con el morfema quichua “-pish”.

La expresión “dar la manito” sería la traducción de la forma correspondiente quichua (maquita cuna)

Las frases “vida de vever” y “la forma de vivencia” están relacionadas con la expresión quichua “causachina”.

b) Respecto a las cuestiones fonéticas:

1.- Los problemas de vocalismo se deben en buena parte a la transferencia de la fonología quichua a la castellana. Básicamente,

hay que tener presente aquí el hecho de que tanto /e/, /i/, como /o/, /u/ son considerados alófonos respectivamente, de un mismo fonema, de la misma manera como lo son, efectivamente, en quichua:

-desposición	-ricientemente
-desponibilidad	-servir
-endígenas	-riuniones
-partecipación	-ivaluar
-utiliza	-iscuela
-coltura	-ucho
-evolotiva	-curresponda
-sopervisor	-ahurita
-osted	-fulleto
-otiliza	-fulletitos

También observamos frecuentes casos de diptongación:

-cabialdo	-terciero
-entriegan	-compriende
-heymos	-aprienda
-seguieríamos	-comprienden
-reiglamento	

2.- Los casos de consonantismo encontrados serían más bien rezagos de un uso semejante, corriente en el español antiguo (arcaísmos).

Los ejemplos más claros los tenemos en la palatalización en “ñ”, tanto de “n” seguida de “i”, como del grupo “ni”:

-reuñión	-patrimonio
-ñiños	-conviñente
	-matrimonio
	-poñendo
	-Alemaña.

3.- Por otro lado, la presencia frecuente de aféresis, síncope, apócope, prótesis y epéntesis en el castellano de los bilingües, parece proceder de un uso generalizado de estas formas en el español popular:

-ber hecho	-pa'
-'mos	-tam
-'jemplo	
-nesidades	-estesen
-defiencia	-confusiones
-enantes	
-endenates	
-denantes	

Algunos casos, sin embargo, resultarían de la evolución natural de la lengua castellana, como por ejemplo las variantes de "entonces" (Toscano, 1953, 127 y ss.)

-ntonces
-tonces
-entons
-entonce
-tons

c) En cuanto a las cuestiones lexicales:

1.- Existe una gran pobreza de vocabulario entre los maestros bilingües, situación que condiciona la presencia de vulgarismos, el uso inadecuado de sinónimos, las reiteraciones, etc. También aquí se encuentran muchos casos de transferencia de una lengua a la otra:

- nosotros *hemos tenido hablar* /debido decir/ la palabra "shina"
- ... trate de *sobresalir* /salir/ de algunos problemas.
- Yo he *puesto* /dado/ una sugerencia....

-los *tratadistas* que *tratan* /*intentan*/, eh de mejorar el quichua.
-... *preguntó* /*hizo*/ la primera *pregunta*

-para que desarrolle el quichua tienen que mejorar los
lingüísticas /*lingüistas*/.

-el quichua no puede estar a esa misma *ventaja* /*nivel*/

-yo *personal* /*personalmente*/ organizo....

Los bilingües tienden a utilizar el término “hispano” ya sea como sinónimo de “hispanohablante” o de (escuela) monolingüe en castellano:

-Los deberes y derechos de los maestros, tanto de los
hispanos /*hispanohablantes*/ como de los bilingües....

-Las escuelas que fueron *hispanas* /*monolingües*/ pasaron a ser
escuelas bilingües.

Además, usan el vocablo “ganado” como equivalente del vacuno, únicamente:

-.... que el puerco y el *ganado*/la *vaca*/ ... todo eso, ¿no?

Por otro lado, las expresiones “hasta actual” y “hasta actualmente” son el equivalente exacto de la construcción quichua respectiva, que utiliza la partícula “-camán” en estos casos:

-... hemos seguido formando *hasta actual* /*hasta hoy*/

-*hasta actualmente* /*hasta hoy*/ hemos estado recibiendo el
salario.

Mientras que “hacer la luz” es un calco de la construcción quichua correspondiente, la misma que para significar “instalar” recurre al verbo “hacer” (“*rurachina*”):

-.... *hacer* la luz en la escuela.

2.- Los “neologismos”, a su vez, se explican como casos de falsa analogía:

- dialogación
- completación
- compagibilidad
- bastantemente
- juridicada

Según lo indicado, los casos de divergencia constatados no solo se originan en la transferencia de las estructuras de la lengua materna a la segunda lengua, sino que también están determinados, en alguna medida, por la evolución natural del castellano y, desde luego, por la influencia de las formas del castellano popular y vulgar en el habla de los bilingües.

Este último punto es comprensible, si tenemos en cuenta que los maestros no han aprendido el castellano a través de un método sistemático y científicamente elaborado, sino que sus conocimientos los han tomado directamente del medio en que viven, de su trato con los hispanohablantes, los mismos que generalmente provienen de las clases populares, razón por la cual su lengua no se ajusta al patrón estándar.

De lo dicho se deduce, pues, la necesidad de desarrollar un método adecuado para el aprendizaje del castellano como segunda lengua, basado, en lo posible, en el conocimiento de las estructuras del quichua; método que servirá para proporcionar un conocimiento científico del idioma y podrá garantizar un uso libre y creativo del castellano por parte de los quichuahablantes.

BIBLIOGRAFIA

- Beinhauer, Werner,
1978 "El Español Coloquial" Biblioteca Románica Hispánica,
Madrid, Editorial Gredos.
- Catta Quelen, Javier,
1987 "Gramática del Quichua Ecuatoriano", Quito, Ediciones
ABYA-YALA.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo
1987 "Lingüística Quechua", Biblioteca de la Tradición Oral
Andina, 8, Cuzco, Centro de Estudios Rurales Andinos
"Bartolomé de las Casas"
- Cordero, Luis,
1992 "Diccionario Quichua-Castellano y Castellano-Quichua,
Estudio Introductorio Ruth Moya, Quito, Proyecto de
Educación Bilingüe Intercultural, Corporación Editora
Nacional.
- Gili y Gaya, Samuel,
1964 "Curso Superior de Sintaxis Española", Barcelona, Bibliograf,
S.A. Editora de las Publicaciones SPES y VOX.
- Grimm, Juan M.,
1989 "La Lengua Quichua (Dialecto de la República del Ecuador)", Quito, Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural,
Convenio MEC-GTZ.
- Guzmán S. A., Manuel,
1989 "Gramática de la Lengua Quichua (Dialecto del Ecuador)",
Quito, Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, Conve-
nio MEC-GTZ.
- Huerta, Alonso de ,
1993 "Arte Breve de la Lengua Quechua", Estudio Introductorio
Ruth Moya, Quito, Proyecto de Educación Bilingüe Inter-
cultural, Corporación Editora Nacional.

- Jara, Fausto,
1985 "Morfología Quichua", Cayambe-Ecuador, Ediciones Mundo Andino.
- López, Luis Enrique, Pozzi-Escot, Inés, Zuñiga Madeleine,
1989 "Temas de Lingüística Aplicada", Primer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico- Filológicas, Lima, CONCYTEC-GTZ, Programa de Educación Bilingüe de Puno, (Convenio Perú -RFA)
- Mendoza, José G.,
1991 "El Castellano Hablado en la Paz, Sintaxis Divergente", La Paz, Universidad Mayor de San Andrés Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Moya, Ruth,
1981 "Simbolismo y Ritual en el Ecuador Andino". "El Quichua en el Español de Quito", Colección Pendoneros 40, Otavalo Editor Instituto Otavaleño de Antropología, Editorial "Gallo-capitán".
- Mugija, Camilo,
1975 "Aprenda el Quichua", Gramática y Vocabulario, Quito, CICAME
- Paris, Julio,
1993: "Gramatica de la Lengua Quichua", Estudio Introductorio y Notas a la Gramática y al Vocabulario Ruth Moya, Quito, Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, Corporación Editora Nacional.
- Quintero, María Eugenia, Cotacachi María Mercedes,
1986 "Quiquinllatac quichua shimita yachacupai, aprenda usted mismo el quichua", Quito, (10 Tomos), Instituto Nacional de Capacitación Campesina, Ministerio de Agricultura y Ganadería, Ediciones ABYA -YALA.
- Real Academia Española,
1989 "Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española", Madrid, ESPASA- CALPE.

Rodríguez Castelo, Hernán,

1992 "Gramática Elemental del Español", Quito, Casa de la Cultura Ecuatoriana.

Santo Tomás, Fray Domingo de,

1993³ " Gramática Quichua", Estudio Introductorio Ruth Moya, Quito, Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, Corporación Editora Nacional.

Toscano Mateus, Humberto,

1953 "El Español en el Ecuador", Revista de Filología, Española, Madrid, Anejo LXL.

Yáñez Cossío, Consuelo,

1990 "Palabras y Contextos Morfosintaxis Española", Quito, Editorial ABYA-YALA.

Yáñez Cossío, Consuelo, Jara, Fausto

1983³ "Ñucanchic Llactapac Shimi", Quito, Centro de Investigación para la Educación Indígena.

LA EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL Y EL INTERES DE LA JUVENTUD INDIGENA:

Una encuesta entre alumnos de cuatro
escuelas primarias del Proyecto EBI y
cuatro colegios en diversas regiones andinas
del Ecuador

Monika Otto *

Cuarenta años de educación bilingüe indígena en el Ecuador, desde la lucha de Dolores Cacuango hasta los programas estatales de MACAC y P.EBI, implican que el país cuenta con las experiencias de una generación, indirectamente involucrada, ya se trate de maestros, padres o alumnos. También lingüistas y antropólogos se han dedicado, a este grupo de personas y a su entorno socio-cultural, lo cual permite comprobar una amplia literatura científica.

En sus investigaciones de campo, desde la perspectiva de la planificación y la práctica educativa, los especialistas y científicos sociales no han buscado, sin embargo, el contacto directo con el grupo destinatario, con los alumnos, sino que se han orientado, básicamente hacia padres y maestros, como lo demuestran sus publicaciones (ej. Alvarez, C./ Burbano, B. y otros, 1992). Esto significa que hasta ahora no se ha dado la palabra de manera suficiente a los principalmente involucrados, a los alumnos, en ese proceso intercultural de tanta significación.

* Egresada de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Libre de Berlín. Colaboró en el P.EBI desde octubre de 1992 a marzo de 1993.

Títulos como *“Respuestas de los niños: El modelo alternativo” en el libro La Desarticulación del mundo andino* (Castelnuovo, A. 1987:98), las contribuciones no se refieren a las declaraciones de los alumnos, sino a las observaciones y evaluaciones de los padres y maestros sobre tales niños. El tópico de 'la voz indígena', al que se le presta entretanto por lo menos la atención debida, representa una paralela alentadora respecto a la “desarticulación del niño indígena” (Castelnuovo, A./Creamer, G. 1987: título). Nuestra contribución quiere dar la palabra al niño indígena y concederle plena conciencia de su propia situación, así como la capacidad de denominar y manifestar sus propios intereses y deseos dentro del proceso pedagógico intercultural estudiado.

En este sentido se realizó una encuesta con 53 alumnos de escuelas primarias bilingües del Proyecto EBI y con estudiantes de colegio, en los cuatro cantones de Ambato, Cañar, Cotacachi y Pujilí. Las respuestas de los alumnos permitirán al lector formarse una idea más clara de las condiciones sociales y de las esperanzas de la juventud indígena, así como de la situación educativa, vista desde la perspectiva de los jóvenes.

1. Planificación y realidad: desafíos sociales y educativos para la educación rural indígena

Aunque el Ecuador cuenta con un alto porcentaje de población indígena –los datos oscilan entre 30 y 40% de ecuatorianos con una lengua vernácula como lengua materna– siempre se suele poner de nuevo en duda el sentido y los logros de la educación bilingüe intercultural para las escuelas indígenas en el campo. Entre los críticos de este concepto, no se encuentra solamente la mayoría de la población mestiza. También una gran parte de los padres indígenas y muchos profesores rurales tanto mestizos como indígenas critican esta modalidad educativa. Después de 8 años de actividad oficial del *Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural*, varios funcionarios de la DINEIB y miembros de la CONAIE, organismo que declara en sus estatutos básicamente estar en favor de la educación bilingüe para la minoría indígena, acreditan igualmente el fracaso del concepto.

Una pregunta constituyó nuestro punto de partida: ¿son los presuntos bajos éxitos del aprendizaje en las escuelas del proyecto consecuencias de un modelo pedagógico inadecuado o de malas condiciones escolares y sociales?

Las investigaciones existentes indican que un niño indígena en el campo tiene por término medio una hora y media de clases al día. Cómo un día normal de clases, que oficialmente comienza a las 8 de la mañana y termina a la 1 de la tarde, se presenta en la realidad, quisiéramos demostrar a través de una observación de un día escolar en el capítulo 4. Otros aspectos importantes a partir de la cantidad de las clases realizadas, serían la metodología de enseñanza y la relación maestro-alumno. Para evaluar los éxitos y desafíos de la educación bilingüe hay que considerar la situación en las escuelas indígenas en general, sea monolingüe o bilingüe.

Mientras las opiniones de los especialistas, de los pedagogos, profesores, funcionarios del estado y misioneros evangelistas se contradicen, nos interesaron las opiniones de los involucrados, de los quichuahablantes en la escuela y en el colegio sobre las clases en su lengua materna.

De hecho, los indígenas involucrados en su mayoría se lamentan de tener fallas en ambos idiomas, tanto en la ortografía y en la gramática como en la expresión oral. Algunos ensayos ejemplares de los estudiantes en el apéndice que sigue a este artículo documentan la dimensión de los defectos lingüísticos.

La brusca y exclusiva confrontación con la cultura hispana a partir de la escolarización ha provocado en muchos jóvenes una pérdida de identidad cultural, hecho básico muy relevante para el desarrollo mental de un niño. Mientras su mundo empírico real se limita durante la primaria todavía a la comunidad, las entrevistas en cuatro escuelas del Proyecto EBI y colegios cercanos, cuyos estudiantes estaban en escuelas castellano-monolingües, levantadas por la autora de este artículo, prueban que en el currículo tradicional solamente se enseña temas de la vida urbana. En la inves-

tigación de Castelnuevo un integrante del Cabildo de Angahuana afirma:

“La profesora puede estar enseñando, pero con la teoría de ellos, pero no con la práctica que nosotros vivimos aquí. Ellos enseñan con la teoría que viven en la ciudad... pero no con la práctica de aquí del campo” (Castelnuevo/Creamer 1987:60).

Desde la perspectiva de un observador externo, los libros escolares tradicionales imprimen en los niños la idea que las nacionalidades indígenas, al margen del Ecuador progresista, juegan el rol de una minoría étnica y de sobrevivientes folklóricos del pasado.

Ahora bien, ¿dónde se ubican estos mismos jóvenes indígenas, procedentes de la escuela hispana en la sociedad ecuatoriana moderna? Si la joven generación siente todavía la pertenencia a su pueblo, ¿cómo conserva y vive su herencia cultural en la vida comunitaria, sin renunciar a una especialización profesional o universitaria?

Para contestar estas interrogaciones se realizaron en enero y febrero de 1993 las 53 entrevistas arriba mencionadas con alumnos y estudiantes indígenas en las provincias de Cañar, Cotopaxi, Imbabura y Tungurahua. Los jóvenes cuentan de sus familias, sus deberes en la casa, sobre la necesidad y las condiciones del trabajo infantil, pero también de la escuela, de sus intereses personales y sus planes profesionales. Además describen las situaciones y los interlocutores de la vida cotidiana para el uso del quichua, manifestando además, su estimación acerca de la importancia de su lengua materna y su cultura en cuanto a su vida personal.

Abordamos así principalmente aspectos de la interculturalidad que se van a profundizar con mucho más detalle en un trabajo más amplio, lo mismo que el tema de las clases de lenguaje.

2. La encuesta realizada

Las escuelas primarias fueron seleccionadas con base en observaciones explorativas, después de un sondeo general entre diferentes escuelas del Proyecto EBI, en todas las provincias de la región andina.

Los criterios fueron los siguientes:

- Había que buscar 4 escuelas primarias en distintas provincias, involucradas en el programa del Proyecto EBI, así como cuatro colegios de ubicación cercana;
- La escuela primaria respectiva debía pertenecer a una comunidad indígena que habla el quichua como lengua materna;
- La escuela respectiva tenía que ser pluridocente, para conocer las opiniones en distintos profesores sobre las condiciones y los problemas de la comunidad. Generalmente son las escuelas más grandes las que ya cuentan con varios profesores bilingües y con un profesor por grado;
- Varias escuelas cuentan con dos o tres alumnos en el 6° grado, porque muchos de sus compañeros abandonaron la escuela para trabajar en el campo o en la ciudad. Por esta razón se necesitaba escuelas con 8-10 niños por lo menos en el 6° grado. La escuela "San Jacinto" no cumplió con este propósito, porque ningún alumno sabía suficiente castellano para comprender y contestar las preguntas y las dos entrevistas existentes se realizaron mediante un intérprete;
- Las respectivas comunidades debían disponer de distintas condiciones en cuanto a las posibilidades de trabajo (migración, talleres, etc.), aspectos culturales (fiestas, religión) y condiciones ecológico-geográficas como la altura, sequías, erosión.

En muchas comunidades, la población ha tenido malas experiencias con gente “de afuera”. La desconfianza, procedente de los tiempos de la Colonia, alimentada por la “invasión” de los misioneros evangelistas norteamericanos y, a veces también de algunos etnólogos del extranjero que investigaron tradiciones culturales y fenómenos sociales de los pueblos indígenas para su propio beneficio. El rechazo hacia personas extrañas al medio ya no se nota en el comportamiento de los niños, en su timidez, demostrada, por ejemplo, en algunos casos en la huida del niño, cuando se le pregunta alguna cosa. Antonio Polo confirma estas experiencias en sus exposiciones:

“Ambos [el muchacho y la muchacha] aprenden a ser sometido a las autoridades, a desconfiar y odiar a los extraños, a tener miedo de la jerarquía pagano-cristiana de espíritus y divinidades y a luchar como mejor pueden para obtener el sustento diario”. (Polo, A. 1981:42).

Al contrario de Antonio Polo, Allan Castelnuovo explica los frecuentes fenómenos de timidez y miedo de los niños indígenas frente al extranjero y al mestizo, incluso hacia el profesor hispano, como respuesta de los niños al tratamiento, provocado por aquellos:

“Frente a la confianza y afectividad de las relaciones intracomunales, el miedo, el recelo y la desconfianza son las actitudes con que los niños responden a las diversas agresiones y humillaciones que deben soportar dentro del aula” (Castelnuovo/Creamer 1987:71).

Sin embargo, el apoyo del profesor fue positivo para lograr la colaboración del alumno, sea por tratarse de una persona conocida, o de una “autoridad” que exige obediencia, en el sentido de Castelnuovo. En uno de los casos se participó anteriormente en una reunión de los padres de familia para presentar el propósito de la encuesta y pedir su permiso.

Durante la ejecución de las entrevistas la autora visitó durante varios días la escuela o el colegio respectivo. Después de

haber presentado el propósito de la visita a los alumnos, la autora mencionaba algunos puntos esenciales, dando a los alumnos la posibilidad de hacer preguntas. En general, éstos aprovechaban la oportunidad, pero después, muchas veces, eran nuevamente muy tímidos, cuando la investigadora les pidió salir con ella del aula para realizar entrevistas con grabadora, en forma de una conversación libre, en otra sala o fuera del plantel, sin molestar la enseñanza en las clases. No hubo criterios formales de selección en cuanto a los informantes, sino que se buscaron voluntarios. Por la timidez de los niños, normalmente la profesora elegía el primero y segundo alumno, seguramente los mejores. Luego los otros se animaban, buscando a la autora, por su propia cuenta. Los primeros voluntarios que se ofrecieron a ser entrevistados siempre fueron varones. La entrevista duró aproximadamente 40 minutos. Como guía sirvió el cuestionario presentado más abajo en la entrevista ejemplo (Apéndice).

Después de cada entrevista se entregó al niño respectivo papel y marcadores de colores para ejecutar un dibujo sobre uno de los temas claves tratados en el párrafo 3.5, y se le pidió, además, escribir un pequeño texto sobre el mismo tema seleccionado.

Las cuatro escuelas primarias rurales seleccionadas para esta encuesta pertenecen al Proyecto EBI, mientras que los cuatro colegios seleccionados son los más cercanos a las respectivas escuelas.

Se trata, según la provincia, de las siguientes instituciones pedagógicas:

Tungurahua

Escuela "José Felix Ayala", comunidad Palugsha, parroquia Pilahuín. "Colegio Nacional de Pilahuín", comunidad y parroquia Pilahuín.

Cañar

Escuela "sin nombre", comunidad San Rafael, parroquia Cañar. Instituto Normal Bilingüe N° 17 "Quilloac", comunidad Quilloac, parroquia Cañar.

Imbabura

Escuela "San Jacinto", comunidad El Cercado, parroquia Cotacachi. Colegio "Luis Ulpiano de la Torre", comunidad y parroquia Cotacachi.

Cotopaxi

Escuela "Remigio Crespo Toral", comunidad Cachi Alto, parroquia Pujilí. Colegio "Jatari Unancha", comunidad y parroquia Pujilí.

Composición de la entrevista según el número de entrevistados por escuela/colegio, sexo y edad:

Escuela "José Felix Ayala": 8 entrevistas: 4 mujeres, 4 hombres, 11-12 años.

"Colegio Nacional de Pilahuín": 7 entrevistas: 3 mujeres, 4 hombres, 13-17 años.

Escuela "sin nombre", com. San Rafael: 7 entrevistas: 3 mujeres, 4 hombres, 11-13 años.

Instituto Normal Bilingüe "Quilloac": 7 entrevistas: 3 mujeres, 4 hombres, 13-21 años.

Escuela "San Jacinto": 4 entrevistas: 2 mujeres (ex-alumnas: 15 y 19 años), 2 hombres (11 y 12 años).

Instituto Superior "Luis Ulpiano de la Torre": 11 entrevistas: 2 mujeres, 9 hombres, 12-25 años.

Escuela "Remigio Crespo Toral": 7 entrevistas: 2 mujeres, 5 hombres, 11-13 años.

Colegio "Jatari Unancha": 3 entrevistas: 1 mujer, 2 hombres, 12-14 años.

En el año 1992/93 el Proyecto publicó por primera vez libros escolares para el 5º y 6º grado. De esta forma los próximos

absolventes de la escuela en el 6° grado, serán la primera promoción alfabetizada en su lengua materna, que termina la primaria con el material adecuado a la educación bilingüe según la planificación de la central del Proyecto en Quito. Los alumnos informan sobre la realidad de las clases.

Los estudiantes indígenas de los colegios no han tenido el provecho de la alfabetización en quichua y algunos casi ya no saben hablar el idioma de sus padres, pero a veces estos estudiantes sorprenden con sus exigencias de clases bilingües. El argumento de Rosa María P. (comunidad Pilchibuelo): “*gente indígena a veces pregunta y yo no entiendo*” indica una conscientización hacia la re-innovación y adquisición del quichua como patrimonio cultural de su pueblo. La muchacha otavaleña monolingüe castellano-hablante siente como falla ser indígena y no saber el idioma de su pueblo, en vez de tener la expectativa que otros indígenas se comuniquen con ella en castellano. Los colegios “Luis Ulpiano de la Torre”, “Quilloac” y “Jatari Unancha” ya ofrecen el quichua como materia, en vez del inglés, para sus estudiantes indígenas. En ninguno de los colegios las clases de quichua corresponden a las pretensiones de la educación bilingüe, porque se realizan ejercicios del idioma sin incluir el entorno cultural, la vida indígena, en los contenidos de aprendizaje. El hecho, que los profesores de quichua en los colegios todavía no tienen la misma formación docente como sus colegas mestizos en otras materias ni disponen de material didáctico adecuado, explica el desprecio por parte de los hispanos y el descontento de muchos estudiantes. Lo que fue planificado como una oferta adicional para los jóvenes indígenas resultó para algunos de ellos en la práctica una restricción. Mientras sus compañeros mestizos estudian el inglés, los estudiantes indígenas, sean bilingües o monolingües –castellano-hablantes, deben asistir a las clases de quichua, aunque los indígenas de comunidades hispanohablantes ya no consideran el quichua como su idioma materno y no entienden las clases.

Casi todos los encuestados trabajan en la agricultura y manifiestan la armonía con la tierra no solamente por necesidad económica sino por un enlace emocional. De una manera sencilla

indican algún trabajo en el campo como el trabajo de su preferencia y, a pesar de los distintos planes y deseos profesionales, pocos quieren dejar el trabajo en la agricultura. Ellos explican su interés con la herencia cultural: *“como ser indígena necesitamos saber más sobre agricultura”* (José Rafael Andrade Yazelga).

En otras ocasiones expresan su interés en aprender más sobre *“la historia de los pueblos indígenas”*, métodos agrícolas de los antepasados, como por ejemplo el cultivo de terrazas o la transmisión de informaciones a través de los chasquis.

Especialmente los héroes indígenas dejaron una impresión profunda en la mente de los alumnos. Mientras los absolventes del 6° grado sabían denominar estos contenidos de aprendizaje, a los mayores les quedaba declarar su interés en más informaciones sobre la historia indígena. Aquí se demuestran los primeros éxitos visibles de la educación intercultural en las escuelas del P.EBI.

La subdivisión temática de este trabajo será, pues, la siguiente:

- 3.1 Entorno familiar
 - 3.2 Trabajo infantil
 - 3.3 Uso del quichua
 - 3.4 La relación entre el mundo infantil indígena y los contenidos de aprendizaje desde la perspectiva de los niños
 - 3.4.1 La agricultura
 - 3.4.2 La minga
 - 3.4.3 Las fiestas
 - 3.5 Materias favoritas de los alumnos y estudiantes durante la educación escolar
 - 3.5.1 Lectura preferida
3. Resultados centrales

De acuerdo con la estructuración de la entrevista, se describen a continuación los datos más importantes, resultantes de las entrevistas.

3.1. Entorno familiar

Todos los niños proceden de *familias campesinas*, dedicadas a la agricultura, pero las cifras prueban que los *migrantes temporales* ya desempeñan cierto papel en muchas comunidades y, también en la imaginación de los niños. Sin embargo todos los informantes crecen y trabajan en el campo, junto a sus padres. Cuando el padre de familia encuentra trabajo en la ciudad, la familia se queda en la mayoría de los casos en el campo a cultivar la tierra.

Palugsha: 6 de 8 padres trabajan en el campo. (75%)
2 de 8 padres trabajan en Ambato. (25%)

Pilahuin: 6 de 7 padres trabajan en el campo. (85,7%)
1 de 7 padres trabajan en Ambato. (14,3%)

El Cercado: 4 de 4 padres trabajan en el campo. (100%)

Cotacachi: 7 de 11 padres trabajan en el campo. (63,6%)

(Todos los padres que viven en una comunidad indígena bilingüe son agricultores; 100%)

Cachi Alto: 9 de 10 padres trabajan en el campo. (90%)
1 de 10 padres trabaja en Quito. (10%)

Pujilí: 2 de 3 padres trabajan en el campo. (66,7%)
1 de 3 padres trabaja en la ciudad. (33,3%)

Los padres que trabajan en la ciudad o en la costa están empleados en las construcciones, o en el caso de El Cercado, muelen caña en las haciendas del Chota.

Los casos de la escuela en El Cercado y del colegio en Cotacachi, en donde estudian jóvenes de las distintas comunidades indígenas quichuahablantes e hispanohablantes demuestra, que de las comunidades monolingües hispanohablantes migran más padres (36,4%) que de las comunidades bilingües o monolingües quichuahablantes (0%).

La comunidad de Cachi Alto confirma esta hipótesis, pues cuenta con 10% de migrantes temporales dentro de los padres de los alumnos encuestados, mientras 33,3% de los padres de estudiantes en Pujilí son migrantes temporales.

El *analfabetismo de los padres* se eleva a 42,9% de los padres y 78,6% de las madres en la parroquia de Pilahuin, 50% de los padres y 93% de las madres en la parroquia de Cotacachi, 40% de los padres y 60% de las madres en la parroquia de Pujilí.

La cantidad de los hijos oscila, según la información de los niños, entre 3,3 en Pilahuin y 6,8 en Cañar. Los niños cuentan que en muchas familias murieron hijos.

En general los hermanos y las hermanas también fueron o van a la escuela o están en el huahua huasi (jardín infantil). Los hermanos mayores trabajan en el campo, especialmente las mujeres y, en comparación con los padres, varios hermanos migraron para buscar trabajo en la ciudad.

Ir al colegio es todavía la excepción y la familia prefiere mandar a sus hijos en vez de las hijas. Aunque los niños normalmente dicen que no hay preferencia ninguna en el sexo, los estudiantes de comunidades indígenas en su gran mayoría son varones.

Sin embargo, el privilegio de ir al colegio no depende solamente de la voluntad de los padres y de la situación económica, sino también de las posibilidades de llegar al colegio.

Los estudiantes de Palugsha tienen un camino de media hora hasta el colegio en Pilahuin.

Igualmente los estudiantes de San Rafael no tienen problemas en llegar a pie a "Quilloac". Pero otros compañeros suyos de comunidades más lejanas no pueden llegar por ser la distancia muy grande. Al no contar con transporte les queda solamente la posibilidad de vivir en un cuarto alquilado. Para financiarlo un informante trabajó cinco años como cargador en Guayaquil, otra

compañera suya trabajó varios años como empleada en Cañar (ciudad).

Los estudiantes de El Cercado tienen un camino de 2 horas al colegio nocturno en Cotacachi y los muchachos se matricularon después de un año para esperar a otro compañero a fin de poder ir juntos al colegio. Especialmente el regreso a la comunidad es difícil porque las clases terminan a las 10h00 de la noche. Todos los estudiantes de El Cercado son varones. Ninguna mujer ha tenido esta posibilidad. Por eso mis informantes femeninas en el colegio "Luis Ulpiano de la Torre" proceden de Cotacachi o de comunidades más cercanas. Las dos informantes de El Cercado (15 y 19 años), empleadas en el huahua huasi, ya habían abandonado la escuela en el 3° y 5° grado, son casadas y madres de familia.

3.2. Trabajo infantil

Durante la escuela los niños ayudan a sus padres en la casa y en la agricultura. María Ll. manifiesta su opinión acerca de sus tareas en la casa como sigue: *"Jugando, para mi es jugar"*. El comentario de María corresponde con la comprensión de Antonio Polo:

"El niño indígena no juega casi nunca; no porque no sienta el impulso de jugar o porque sea triste y melancólico por naturaleza, como frecuentemente se afirma, sino por el hecho de que el juego no entra en las categorías socialmente aceptadas; al contrario, el juego es considerado como una preparación a la indolencia. Por eso los adultos lo desapruueban y los niños lo internalizan rápidamente como una desaprobación" (Nuñez del Prado, O. 1965:116).

Cuando los niños crecen, los pequeños trabajos de auxilio aumentan y se transforman en propias responsabilidades, como cuidar los animales, que incluye traer paja, llevarles al cerro para el pastoreo y cuidarles por la noche. Un típico trabajo de los más chiquitos es cortar hierbas para los cuyes, ayudar a la mamá a cocinar y lavar la ropa. Además indican arar, sembrar y cosechar

papas, habas, cebollas y melloco como típicos trabajos que realizan desde pequeños. No cabe duda que todos los niños realizan trabajos muy duros para asegurar la sobrevivencia de la familia:

"Para comer nosotros mismos". (Rafael T.)

"Para tener que comer". (Gladys R.)

Sin embargo a la mayoría le parece voluntarios los deberes domésticos en la agricultura:

7 de 8 niños en Palugsha (87,5%)

6 de 7 niños en San Rafael (85,7%)

3 de 4 niños en El Cercado (75%)

7 de 7 niños en Cachi Alto (100%)

En los colegios la situación social y económica es completamente distinta, influyendo en ella la situación de trabajo. En general se puede comprobar, que los estudiantes trabajan para su propio mantenimiento. La comunidad ya no les considera como niños, dependientes de sus padres, sino como adultos, que cumplen con todas las exigencias de la comunidad indígena. Según las posibilidades económicas de la región siguen trabajando en la chacra familiar o salen a buscar trabajo en la ciudad como empleada, albañil, cargador, sastre en los talleres de cuero en Cotacachi o moliendo caña en las haciendas del Chota (muy común en El Cercado). En este momento reciben un sueldo y su punto de vista sobre el trabajo voluntario se transforma en un concepto del trabajo como obligación: 7 de 11 estudiantes en Cotacachi dicen que su trabajo es una obligación (63,6%). El promedio del horario laboral se eleva a 7 horas, pero también 10 horas de trabajo se encuentra con frecuencia. Los motivos para trabajar se han transformado:

"Para mis ropas y mis cosas". (José B.)

"Para mi misma". (Rosa P.)

Otro aspecto familiar y económico que a veces hace imposibles los estudios en el colegio, son la muerte del padre o el

abandono por éste. De los 11 estudiantes del colegio "Luis Ulpiano de la Torre" murieron 3 padres durante la niñez de los informantes y José G. indica que la muerte de su padre le obligó a abandonar la escuela en 2º grado. En "Quilloac" y "Pilahuin" las circunstancias son comparables:

"Quilloac": 1 padre de 6 estudiantes abandonó su familia, otro murió (33,3%).

"Pilahuin": 2 padres de 8 estudiantes fallecieron. En siete casos (25,9%) de las 27 entrevistas con estudiantes del colegio faltan los padres como sustento principal de la familia.

3.4 Uso del quichua

Sobre el uso del quichua en las comunidades hay que decir que el P.EBI solamente coopera con escuelas de comunidades quichuahablantes. Sin embargo, las entrevistas informan que las condiciones lingüísticas a veces difieren mucho. La población en las comunidades de Palugsha, San Rafael y Cachi Alto es bilingüe, aunque hablan quichua en la casa, durante el trabajo, con los vecinos y dirigentes de la comunidad. También en la escuela los niños se comunican en quichua con sus amigos, pero con el profesor conversan, según sus informaciones, en castellano. Todavía hay pocos profesores indígenas y generalmente ellos dirigen el 1º y 2º grado. Después son profesores hispanos los que se hacen cargo de los alumnos mayores. En las escuelas de "José Felix Ayala" y "San Rafael" se realiza la alfabetización en quichua, pero en las clases del 3º al 6º grado la enseñanza se lleva a cabo en castellano, según el anticuado modelo de transición. Estos grados reciben clases en castellano, sin que haya efectuado una educación bilingüe, porque a continuación de la alfabetización en quichua y la enseñanza del castellano como segunda lengua se debería ahora continuar con las clases bilingües para corresponder con la *"filosofía del Proyecto"* con la meta de *"un bilingüismo en mantenimiento"* (Küper, W./Torre, L. dela 1991: Introducción).

Hasta ahora esta alta exigencia no se cumple, debido no solamente a la composición del cuerpo docente; desafortunada-

mente los alumnos hablan también, según las observaciones de la autora, con profesores indígenas, en la pausa por ejemplo, muy a menudo en castellano. Un motivo podría ser la jerarquía entre profesor y alumno o la autodefinición del pedagogo indígena como persona de respeto frente al niño. La escuela "Remigio Crespo Toral" eligió otra solución para el problema de la falta de profesores bilingües y la intención de ofrecer también clases en quichua. Cada grado estudia un día por semana solamente con un profesor indígena. La cantidad de horas de las clases quichuas no se cumple tampoco completamente con el concepto de la educación bilingüe, y especialmente la materia "ciencias de la vida" se realiza en castellano, pero allí se nota que la expresión oral de los niños es más fluida y que hablan con más confianza en sí mismos. Saben memorizar el título y los contenidos de las lecciones cuando se les pregunta por un tema. Las citas sobre los contenidos del aprendizaje que aparecen más abajo proceden de ellos en la mayoría de los casos.

"San Jacinto" constituye un caso especial entre las escuelas, porque los alumnos son monolingües de habla quichua. Con excepción del director, los profesores hablan normalmente en quichua con los niños, con la consecuencia de que durante la primaria los alumnos casi no aprenden a hablar ni entender el castellano, y los pocos que van al colegio en Cotacachi necesitan, según sus informaciones, más de un año para estar en el mismo nivel con los otros compañeros. Una muchacha indígena de Cotacachi juzga de las escuelas rurales: "*Las escuelas del campo son menos avanzadas, no hablan bien el castellano y tienen una mala escritura*". María Magola S. es hispano-monolingüe y aprende quichua en el colegio. En El Cercado los niños asisten esporádicamente a las clases, muchos faltan varias semanas para trabajar en las haciendas, otros abandonan la escuela durante la primaria.

3.5 La relación entre el mundo infantil indígena y los contenidos de aprendizaje desde la perspectiva de los niños

Visitas realizadas durante las clases dieron una impresión en cuanto a la distribución proporcional de las materias. Más que

todo se enseña matemáticas, es decir “las cuatro cuentas”, después castellano a través de “copias” a mano, de los libros o del pizarrón, y pequeños dictados. La dimensión de la negligencia en las ciencias sociales y naturales se revela en la reacción de los alumnos, cuando se les pregunta por contenidos esenciales de la vida indígena, que también constituyen temas claves en el material didáctico del P.EBI: la agricultura, la minga, las fiestas y la feria.

3.5.1 La agricultura

Este tema presenta un gran espacio en los libros de quichua y de las “ciencias de la vida”, ya que los niños poseen conocimientos básicos de la materia. Tomando en cuenta que a los niños les falta práctica de hablar y la capacidad para un análisis crítico de un texto o una ilustración, es notable que saben contar, de manera diferenciada de su trabajo diario en la agricultura, criticando la presentación de la vida rural en los libros del proyecto:

“Si, me gusta, pero la comunidad siembra más variedades que en el libro”. (José P.)

“Si, así siembran: papa, melloco, oca, habas, cebollas, ajo”.
(José Ll.)

“Siembran haciendo guachos, nunca nos enseñó la señorita, mi papá me enseñó”. (María Ll.)

“Falta la siembra de ajo, solamente hay la siembra de papas y matz”. (José S.)

“Lo mismo, preparar la tierra, haciendo los surcos”. (Jorge T.)

“Es igual como se siembra las papas, habas y el matz”.
(Manuel A.)

[Para la memorización los niños recibieron como material de apoyo durante la entrevista el libro escolar “Nucanchic Yachai-cuna”, 3º grado, P.EBI, Quito 1992].

3.5.2 La minga

En muchas regiones de la sierra ecuatoriana se practica la minga hasta nuestros días, entre otras instituciones ancestrales

de intercambio laboral. Manuel Guzmán la define en su diccionario como sigue:

“Reunión de gente invitada para algún trabajo”. (Guzmán, M., 1920:75)./

“Los tenientes políticos convocan coactivamente a mingas para arreglos de terrenos, acequias, caminos, escuelas, capillas, etc. (Aguiló, F., 1992:101).

Esta forma de colaboración a nivel comunitario como la describe Federico Aguiló, es parte de las experiencias de la vida cotidiana del niño indígena, observando desde pequeño que los padres y todos los vecinos salen con azadón para trabajar juntos en interés del beneficio comunal. Muchas escuelas rurales adoptaron la minga para aprovechar la mano de obra gratuita cuando se necesitaba construir otra sala. El director de la escuela habla con los dirigentes de la comunidad y éstos piden la ayuda de todos los padres de familia.

Pero la minga también hizo su entrada en las actividades de las clases escolares. Un huerto escolar por ejemplo, que enriquece el valor nutritivo del desayuno escolar, es un proyecto típico, realizado por todos los alumnos con azadón, en una minga. Las entrevistas informaron sobre los conocimientos de los niños en este campo temático y sus experiencias correspondientes en la escuela:

- (a) *Es un trabajo comunitario. Se limpian la acequia con azadón. Todos los martes seguimos trabajando para que sirva a nosotros, trayendo el agua a las plantas. Así trabajamos con azadón”.* (José Daniel P., Palugsha).
- (b) *“Para fregar las aguas sacar las piedras de las acequias, construir caminos, casas comunales. [¿Cuándo hacen la minga?] Los adultos todos los martes”.* (José Segundo S., Palugsha).
- (c) *“Haciendo un corral para los borregos, arreglando los caminos”.* (Jorge Luis T., Cachi Alto).

- (d) *“Hacemos minga para nuestro huerto escolar”*. (María Iliana, D., Cachi Alto).
- (e) *“Para construir casas y para sembrar”*. (Jorge Luis Ch., Cachi Alto).
- (f) *“Trabajar juntos, ayudar entre todos en la comunidad”*. (Héctor Rodolfo G., Cachi Alto).

Nótese también los siguientes textos escritos:

- (g) *“En (ESPAÑOL) LA MINGA*

En la minga trabajamos todas las personas que estamos en ayudar en el trabajo que realizemos alegres y contentos trabajo en el campo en las mingas nos hacemos en forma común se trabaja en las desyerbas– y en las aradas. Y otros más para toda la vida, para tener que comer. Gracias eso me escrito”.

(María Marta Ll., Palugsha)

“(QUICHUA) MINGAITA RURANA

Mingaipica llancanchic tucui runacuna caipimi canchic yanapahuacapac tucui llancaicunapi hima ruranaipish cushilla, cushilla llancancapac mai allpapipish himac mincaipipish ruranchic tucuilla tantanacushpa llancanchic tucui quillpaipipish shinallatac yapuicunapipish shinallata shucunapish shina tuicui micuicunata charincapac. Yupachani cashna shina quillcashcantac”.

(María Marta Ll., Palugsha)

- (h) *“TEXTO MINGA*

Esto se lo realiza para que desarrolle más las mismas comunidades. Las actividades si lo realiza por habitantes de la misma ya sea en:

- *Rearreglo de aguas de regadio para el campo.*
- *Extraer agua desde las montañas del Chimborazo.*
- *Sembrar cultivos para la comunidad.*
- *Abrir caminos.*
- *En construcciones de casa con toda la unión de personas.*
- *Mingas de agua potable, electrificación, letrinización.*

Para estas actividades los dirigentes levantan muy temprano; y, van a la loma, más alta de la comunidad, y con la música típica y con eso la gente levanta, y desayuna, y con fuerza trabajasi cualquier actividad.

Así de la Minga”

(Juan José U., Pilahuin, procedente de Palugsha).

Se nota que los niños, sean alumnos de escuelas bilingües o estudiantes de colegio saben muy bien resumir las ideas y motivos principales de la minga. Algunos señalan el aspecto comunal [(a), (f) y (g)] otros se limitan a los distintos proyectos de trabajo [(b), (c), (e) y (h)]. Parece que la importancia de esta institución laboral difiere mucho entre las regiones. Casi todos los alumnos de Palugsha o Pilahuin y muchos niños de Cachi Alto eligieron para su ensayo y su dibujo el tema de “la minga”, mientras que en “El Cercado” dominaba “la feria”.

Teniendo en cuenta que los alumnos de la escuela “*San Rafael*” generalmente son más tímidos cuando se les pregunta sobre las clases, debe señalarse que frecuentemente no saben explicar la minga, aparte de la información de que sí la conoce. Según las observaciones de la autora, los alumnos de “*San Rafael*” y de “*Quilloac*” también trabajan en minga.

Aparte de la construcción de un huerto escolar [(d)], los informantes no saben memorizar la minga como tema durante las clases, aunque el material didáctico del Proyecto EBI dispone de textos adecuados [Véase por ejemplo: “*Ñucanchic allpamanta, Min-camanta*”, lecc. 6, pág. 264, 3º grado. P.EBI, Quito 1992].

3.5.3 Las fiestas

En el mundo andino las fiestas se llevan a cabo en un enlace en el ritual religioso, sea de origen católico o prehispánico, como el Inti Raimi. Relacionada con el calendario y celebrada anualmente, “...*la fiesta es una experiencia de gozo, de confirmar lo bello y agradable de la vida... Una característica que marca la celebración festiva es el hecho de ser una experiencia comunitaria. En una fiesta*

participan todos quienes se han reunido para tal ocasión, no se excluye a nadie". (Botero, L.F., 1990:155).

Tematizando las fiestas, se vio que sí habían sido tratadas en las clases. Mientras muchos alumnos se limitan a la denominación de las fiestas en su comunidad, otros saben muy bien comparar las ilustraciones en los libros con las festividades en su comunidad, y explicar las diferencias, desde su perspectiva infantil. Algunos manifestaron su opinión sobre los dibujos. Los textos escritos tratan aspectos principales de las celebraciones en las comunidades indígenas como, por ejemplo "el prioste", "los disfraces", "el baile", "la borrachera", desde la perspectiva infantil:

De las entrevistas queremos citar las siguientes expresiones: [Todos los informantes miran las ilustraciones de fiestas indígenas en: *Nucanchic raimicunamanta*, 3º grado, pág. 54, 59, 108].

- (a) "El Inti Raimi y Pascuas". (Juan Ch., Cotacachi)
- (b) "Se llaman Raimi y Los Reyes. Hay caballería, payasos, así. [refiriéndose a los dibujos:] *No aquí son más bonitas*". (José Segundo Ll., Palugsha).
- (c) "Hacer bailar el Carnaval, en enero". Tienen otros trajes". [pág. 54] (Princesa María P., San Rafael).
- (d) "Carnaval, matrimonio, Corpus Cristi. Solamente con banda, no con guitarra. Los toros bailan, gente disfrazada baila. Las flautas y las guitarras tienen solamente los evangelistas. Solamente existe la máscara del oso". [pág.54] (Jorge Luis T., Cachi Alto).
- (e) "No hay la máscara del venado y otros instrumentos. [pág.54] *No hay la pan flauta y el huagrapucru*. [pág.59] *Solamente los bombos existen*". [pág.108] (Manuel Enrique A., Cachi Alto).

- (f) *“No hay estos disfrazados aquí. Son con tela negra y se pintan la cara”. [pág.54] (Héctor Rodolfo G., Cachi Alto).*
- (g) *“Tema: La fiesta del Inti Raimi o San Juan. Inti Raimi es una tradición de los indígenas que festejamos agradeciendo a nuestro sol porque nos da una buena cosecha. I los indígenas tenemos costrubres como Vestimenta, idioma, su Forma de bailar, los Alimentos, las fiestas, las formas de sembrar semillas. I hacer producir los frutos. I todo su cultura Indígena”.*
(Manuel Mesías, A.; 2º curso de colegio, Cotacachi).
- (h) *“EL SAN JUAN. En los años anteriores de los incas celebraban el 24 de junio y por lo general sigue siendo en esa misma fecha. La fiesta hacían agradeciéndole al sol, por la buena cosecha porque los incas creían que Dios era el sol. Los incas hacían la chicha de yuca masticada para la fiesta, aquel que no se servía desde ese entonces era enemigo, desde ese momento empeso las discusiones y peleas. Los incas acostumbraban a bailar con bonbo que era hecho de piel de tigre, otros instrumentos cómo: pifano, flauta y rondadon que era de hueso de venado, todos estos instrumentos eran inventados por los incas. Los incas bailaban en la punta del serro por que creían que estaban cerca del sol. Toda la costumbre de los incas han heredado a los indígenas, pero toda esa costumbre a desaparecido porque la fiesta del Sanjuán ya no es como antes pero sí es en esa misma fecha”.*
(Rosa María P.; 3º curso de colegio, Cotacachi).
- (i) *“Tema di Fiesta En la comonidad di Cacho Alto barias fiestas como es la 16 de julio en la fiesta para esta ai dos priyostes, agocante, dos jocha dos cervicios siriparti chichas para los compañiro y gostamos los toros, la banda les acompaña la ginti de la misma comonidad que baila la banda y toma bastanti trago y borachan la fiesta dora di 3 a 9. El priyoste dadi comir todos*

los acompañantes dorate la fiesta, como mot, papas, chocho trago chicha.

(Luis Vicente Ch.; 6° grado de la primaria, Cachi Alto).

- (j) *“Tema la fiesta la fiesta se ase en el 16 de Julio y también en el corpus cristi y también hasen algunas fiestas cando las personas queren hacer. El 16 de julio se ase la fiesta con toros y desfrasados hai estos dizfrases que son: Los negros. Los payazos. Los coporales. Los yunbos. Los negros de congo. Y también ai otros disfrasados desfantas. Bailando y también toca la banda en estamos todos juntos y disfrutando de esta fiesta y todos estamos mui contentos y alegre y también disfrutando en esta fiesta del 16 de Julio”.*

(Manuel Enrique A.; 6° grado de la primaria, Cachi Alto).

Se nota como la principal habilidad de los niños reconocer e interpretar dibujos, pero al observar una ilustración les falta en la mayoría de los casos la práctica de destacar detalles y comparar lo visto con las propias experiencias. Pero tampoco se puede dejar por fuera de consideración el miedo de los niños de cometer un error al criticar los dibujos. En general se puede decir que las ilustraciones que representan las fiestas así como los demás temas les gustan mucho y se les hacía un gran placer al prestarles algunos libros para mirarlos.

3.6. Materiales y temas favoritos de los alumnos y estudiantes durante su educación escolar

Las preguntas a un niño o un joven por sus materias favoritas y su lectura preferida provocan en condiciones normales el deseo de hablar acerca de sus intereses especiales. Cuando el alumno ha encontrado sus “hobbies” en la escuela o en su tiempo libre y los sabe articular, se puede contar con una buena base para la educación en la familia y la escuela. Dándoles una motivación continua la capacidad de conocer y expresar sus intereses es fundamental para el proceso de desarrollo infantil y su educación escolar en el futuro. Así se inicia un intercambio entre las ideas

del profesor y los intereses de los alumnos, que aumenta los éxitos de aprendizaje y cumple con las necesidades del alumno.

Las "condiciones normales" anteriormente mencionadas se basan en un alto nivel de comunicación e intercambio fructuoso entre maestro y alumno, que todavía no existe en las escuelas rurales del Ecuador. Timidez y reserva por parte de los niños indígenas hacia las personas "de afuera" que no pertenecen a la comunidad, incluso los maestros hispanos, determinan hasta hoy día el éxito de las clases, el deseo de aprender y, como última consecuencia, el desarrollo intelectual de los niños.

La conclusión de Castelnuovo (mire p.4) corresponde a las experiencias de una profesora y la solución aparentemente más practicada del problema por los maestros:

"Ellos se tapan cuando se les hace alguna pregunta, se tapan, se esconden, no quieren hablar... cuando se les dice 'pasa al pizarrón', ellos no pasan, ellos se quedan sentaditos mirándole con rebeldía a la maestra, como que le ven con odio, con repugnancia". (Castelnuovo/Creamer 1987:71).

"A veces, aunque esté prohibido, hay que pegarles o gritarles, porque así con miedo hacen los deberes, vienen estudiando". (Castelnuovo/Creamer 1987:71).

Se necesitaba mucha paciencia con los niños para quitarles el recelo, fruto de la situación indígena, pero también consecuencia de la educación autoritaria en las escuelas. La profesora citada más arriba excusa su estilo de enseñanza sin pensar en las causas para el comportamiento de los niños.

Palos atrás del pizarrón y las explicaciones de alumnos confirmaban la sospecha de que el castigo todavía es una medida frecuente en muchas escuelas campesinas.

Contestar a las preguntas de la profesora sin miedo y manifestar su opinión es un proceso que hasta hoy día no se ha

iniciado en las escuelas indígenas. Los alumnos no estaban acostumbrados a emitir su opinión y preguntas de este tipo los confundían. A veces el miedo de incurrir en un castigo por dar una respuesta falsa era tan grande, que simplemente se callaban o pretendían no saber. Otros intentaron escaparse de la situación dando respuestas como *"Todo"* o *"De todo"*.

Al comienzo las preguntas provocaban frecuentemente confusiones. Los alumnos parecían esperar indicaciones de respuestas correctas y falsas por parte de la investigadora, lo cual confirma el miedo permanente de los niños de responder incorrectamente.

Los niños en las comunidades indígenas nos muestran a través de sus intereses algo sobre su identidad cultural y así nos permiten una estimación sobre el posible desarrollo ideológico y social de las nacionalidades indígenas en el futuro.

En vista del punto de partida ¿qué eco tiene la educación bilingüe intercultural en los alumnos? La pregunta por las materias y temas favoritos ofrece informaciones más francas sobre las actuales necesidades de enseñanza y la real preparación escolar para su futura vida cotidiana. Este tipo de preguntas no hace visible una concepción previa en cuanto a las respuestas de parte de la investigadora y al informante le quedan las opciones libres. La investigación prueba a través de las entrevistas, que los niños a pesar de su timidez y su reserva se apasionan igualmente que los niños de otras sociedades por libros, dibujos, animales, etc.

A pesar de esas barreras culturales muchos alumnos indicaron materias y temas de su preferencia, de los cuales se recibe una impresión de la siguientes citas:

Escuela "José Felix Ayala":

"Dibujo". (José Daniel P.)

"De todos". (Segundo Ll.)

"Castellano y quichua". (María Marta Ll.)

"Cualquier, leer y escribir". (Juan José S.)

"Matemáticas, las divisiones, todo". (María Mercedes P.)

"Castellano". (José Segundo S. Ll.)

"Castellano y los cuentos quichuas". (María Elena Qu.)

"Matemáticas". (María Rosa P.)

Escuela "Remigio Crespo Toral":

"Matemáticas". (Jorge Luis T.)

"Ciencias naturales, los animales y quichua".

(María Tránsito Ch.)

"Las plantas y las divisiones". (María Iliana D.)

"Ciencias naturales. En el libro [P.EBI]: «De nuestro cuerpo»." (Manuel Enrique A.)

"Ciencias naturales, sobre el cuerpo humano". (Héctor Rodolfo G.)

"Dibujo". (Rafael T.V.)

Colegio "Luis Ulpiano de la Torre":

"Historia, ciencias naturales, clasificación de rocas".

(Luis Alfonso M.)

"Matemáticas, ejercicios, deberes". (José Rafael A.)

"Ciencias sociales y matemáticas". (Luis Humberto C.)

"Quichua". (Luis Ernesto Qu.)

"Geografía, satélites". (Luis Alberto Qu.)

"Ciencias naturales, clasificación de plantas. No hemos estudiado eso [la agricultura], pero si quiero aprender más sobre técnicas indígenas para mi hortaliza". (José Manuel G.)

"Historia y costumbres indígenas". (Juan Ch.)

En las tres escuelas, entre ellas dos escuelas primarias y un colegio, se nota aficiones de todo los grados a algunas materias específicas. En cuanto a la escuela "José Felix Ayala" en Palugsha, los niños prefieren las materias principales, como matemáticas, quichua y castellano. Es decir las materias más frecuentemente enseñadas y quizás según sus opiniones, las más importantes. Los alumnos en Cachi Alto se animan sobre todo por los distintos campos temáticos de las ciencias de la vida, entre ellos los animales, las plantas, el cuerpo humano. Los ejemplos demuestran el interés de los jóvenes por la naturaleza, que es parte de su vida cotidiana y las clases les ayudan a descubrir los secretos del

entorno ecológico en que viven y trabajan. Un estímulo y quizás la causa para la gran popularidad de matemáticas se encuentra en la necesidad de saber calcular bien, para que los mestizos no les engañen en la feria, en las tiendas así como en el salario para su trabajo. José Manuel G., hoy día estudiante de colegio, fue engañado por el hacendado en una hacienda de caña, porque no sabía calcular, antes de que aprendiera a leer y escribir a través de la Post-Alfabetización del estado.

Hablando de los idiomas como materia favorita hay que comprobar que el castellano es el preferido en comparación con el quichua. Pero los niños no comparan, sino que al mencionar el quichua entre otras materias y mezclándolo con las demás, indica que el quichua ya tiene su rango.

Aún en los colegios los estudiantes están más interesados en temas de las ciencias sociales y naturales que tienen relación con su vida en el campo o su cultura indígena, en vez de pedir más informaciones sobre la vida en la ciudad, la tecnología o países lejanos. La cita de Luis Alberto QU. ("*geografía y satélites*") constituye una excepción dentro de la compatibilidad general. Muchos alumnos y estudiantes demandan más informaciones sobre la "*Historia y costumbres indígenas*", como señala Juan Ch. quien busca figuras de identificación y menciona héroes y líderes indígenas, como Atahualpa, Rumiñahui y Tupac Amaru.

Especialmente los estudiantes de la secundaria demandan informaciones más precisas sobre la cultura y la historia indígena, lo que significa que esta generación realiza un cambio: una conscientización hacia la conservación y el desenvolvimiento de la propia cultura. Aunque hasta hoy permanece la tendencia hacia la negación de la cultura de origen y la asimilación a la cultura marginal, urbano-mestiza, está creciendo el número de los jóvenes indígenas para quienes ya no existe una contradicción entre sus ambiciosos planes profesionales y amplios campos de interés frente a su identificación con su propia cultura. Para enfrentarse al problema de la discriminación, todavía presente en la sociedad ecuatoriana, ya no se sienten obligados a seguir el camino de sus

antepasados, la asimilación, ni al otro extremo, el rechazo total de la cultura extraña. Sus intereses se extienden, al igual que en todos los niños de su edad, a todo lo que forma su entorno natural y social. Es decir, su realidad es una aglutinación cultural. No se trata de colocar una cultura frente a la otra. Aprender para los jóvenes no significa renunciar a una de las dos culturas, sino aprovechar de las dos a fin de construirse una perspectiva profesional y sostenerse en la vida cotidiana.

3.6.1 Lectura preferida de los niños

Tomando en cuenta que para los niños en las comunidades indígenas el acceso a cualquier lectura es sumamente difícil, no es sorprendente que los libros escolares constituyan casi la única fuente de lectura durante su infancia. Donde los padres saben leer, el padre a veces compra un periódico, en la mayoría *"El Comercio"* y según la explicación de Anacleto P. a los niños les gusta leer: *"las novedades de los pueblos indígenas, deportes, opiniones, de otros países, todo"*. Otros alumnos consiguen periódicos con amigos que se los prestan.

En la primaria es costumbre que los profesores entreguen a los niños los libros escolares para el año en curso con el objetivo de trabajar con este material en la escuela y en la casa. Después del año escolar les regalan los libros porque ya se encuentran en mal estado. En las entrevistas los alumnos se refieren a estos libros. En la mayoría se trata de libros del Proyecto EBI:

Pregunta: ¿Qué te gusta leer ahora?

"Castellano, Saltamonte, Mashicu. Los profesores nos dan".
(María Marta Ll.)

"Cualquier libro como este". (La autora llevaba el libro)

"Ñucanchic Yachaicuna ñucapachamanta" [para el 3° grado en la mano] *"La profesora nos da"*. (Juan José S.)

"Libros escolares. La profesora regaló". (María Rosa S.)

"Ñucanchic Yachaicuna". (José Emilio L. Qu)

"Libros con cuentos en castellano". (Jorge Luis M. Ch.)

“Lo que está en el libro sobre ciencias naturales”. (Manuel Enrique A.)

“La lectura, las historias, del Inca” (Héctor Rodolfo G.)

[Compara con el Libro del P.EBI, 4° grado: “Incacunapac allpacunamanta”, pág.289; “Inacacunapac llancaicunamanta”, pág.290; “Inacacunapac causaimanta”, pág.292; “Jatun curaca incacunamanta”, pág.293].

Mientras las entrevistas se estaban realizando, se distribuyó libros a otros niños, quienes en grupo disfrutaban y discutían las ilustraciones y los textos.

4. Un día de clase en la escuela *San Jacinto*

4.1 Condiciones generales

La comunidad El Cercado se encuentra a 6 kms fuera del pueblo Cotacachi, en la provincia de Imbabura. Según las informaciones del director de la escuela, Marco A., se trata de una comunidad sumamente pobre con aproximadamente 700 habitantes, que constituyen ± 125 hogares. Los habitantes en la mayoría son quichuahablantes. Pocos saben castellano y no lo dominan con fluidez.

4.1.1 Niñez en El Cercado

Aunque existe agua suficiente para la agricultura y cada familia posee una chacra y su propia conducción de agua, muchos niños a partir del 4° y 5° grado ya están obligados a apoyar a sus familias o específicamente para vestirse y financiar los útiles escolares, por ejemplo los cuadernos y esferos. Al igual que sus padres y hermanos adultos trabajan en las haciendas de caña “en el norte” (Valle del Chota y otras), donde se les emplea en los molinos (de caña). En los casos más favorables de estos varones se trata de una migración temporal, durante ciertas temporadas o las vacaciones. Después vuelven a la comunidad y asisten otra vez a las clases. En las haciendas hablan también solo quichua con sus compañeros.

Muchos niños abandonan la escuela primaria, en la mayoría son las mujeres. Un maestro contó que normalmente en el mes de enero pasa un terrateniente con su camión por la escuela y atrae a los niños con caramelos. De esta manera les convence a acompañarlo para recolectar la cosecha de sus cultivos. En este período, por falta de alumnos, apenas se realizan clases. Nuestras entrevistas confirmaron las declaraciones del cuerpo docente.

La entrada a la escuela efectúa un primer aprestamiento al castellano, pero no consigue un bilingüismo en los seis años siguientes. Solamente el director es monolingüe castellanohablante, los otros cuatro maestros hablan quichua con los niños. En la realidad ni un alumno del 5° o 6° grado sabía comunicarse en castellano sin mayores dificultades. Los estudiantes, procedentes de El Cercado contaron que ellos aprendían el castellano cuando entraron al colegio.

4.1.2 Los alumnos

Entre los ocho alumnos del 5° y 6° grado presentes en este día, los hombres predominan a las mujeres no solamente en cuanto al número (5:3) sino también en la participación y en el volumen durante las clases.

4.1.3 El maestro

Sr. A. nació en un pueblo al margen del lago San Pablo y a pesar de su procedencia hispana aprendió y practicó el quichua desde pequeño. En el seminario pedagógico estudió este idioma vernáculo como segunda lengua, así que hoy día es capaz de dar las clases bilingües de matemáticas, quichua y ciencias de la vida tan bien como sus colegas indígenas. Siempre habla en un tono mandativo, con voz alta y reservada, sin sonrisas, elogios o desaprobarciones. Parece querer a los niños, pero no lo muestra nunca. El maestro está acostumbrado a realizar todas las clases sentado en la última fila de las mesas. Desde allí da sus instrucciones, dicta las tareas y corrige los ejercicios. Suele tener un largo puntero de

bambú en la mano para indicar su gráfico en el pizarrón o de vez en cuando golpear en las mesas de sus alumnos para que le presten atención.

4.2 Observaciones de un día escolar

Fecha: 5.1.1993 (viernes)

A causa de que no es posible reconocer alguna metodología en las clases realizadas sean una evaluación final u otros criterios didácticos tradicionales se presenta una descripción del transcurso de un día escolar.

Debido al entierro de dos miembros de la comunidad muchos alumnos no asisten a las clases de este día. Los profesores conversan casi dos horas sobre la miseria de los deudos en el patio, mientras que los aproximadamente 50 alumnos juegan alrededor de la escuela.

1. Hora: Matemáticas

Las clases inician a las 10h00 con ejercicios de matemáticas en castellano. Durante 45 minutos los niños practican alternando en voz alta las sumas en el pizarrón. Los otros alumnos, si les da la gana, están calculando en su cuaderno y comparando sus cálculos con los resultados en el pizarrón. El maestro escribe los primeros ejercicios, después solamente dicta los sumandos. A consecuencia de esto menos y menos alumnos practican las operaciones en sus cuadernos, ni siquiera las copian. Pero esto de ninguna manera amonesta ni a los alumnos, ni mucho menos al maestro. A las niñas se les cita con menos frecuencia al pizarrón que a los niños y cuando les toca a ellas se ponen muy tímidas y cometen más errores que sus compañeros. Al terminar esta hora de matemáticas los niños salen de la sala de clases y dan dos vueltas corriendo alrededor del campo de fútbol, mientras que el maestro se queda en el aula.

2. Hora: Castellano

Los niños se ordenan en dos filas uno tras otro entre los bancos para cantar dos himnos a la patria y marchar a la vez con

mucho empeño como pequeños soldados. Sus rostros alegres muestran expresiones de agrado y los niños llevan estas instrucciones patriotas a cabo con una mezcla entre canto y gimnasia. El maestro me explica que se trata de la preparación para un aniversario nacional.

Un chico le quita a una niña el pañuelo clásico otavaleño de la cabeza, cuando los otros están cantando y lo tira al suelo. El maestro se da cuenta pero lo ignora. Luego, cuando la niña tiene que perseguir a su pañuelo corriendo, el chico lo bota por la ventana, Sr. A. se sonríe en vez de intervenir.

Ahora el maestro dicta sílabas, palabras y frases breves que los alumnos anotan en su cuaderno:

broche, brecha, quebrada
El sastre entregó el traje.
Mi sobrina manda la ropa.
El maestro está contento.
tri, tro, tre, tru, tra
Cucu cantaba el sapo.

Los niños escriben alternando las frases y secuencias de sílabas en el pizarrón. La copia del gráfico demuestra que no se trata de un texto coherente como sería adecuado para un 5° o 6° grado, sino de frases y sílabas entreveradas. Los varones escriben evidentemente más rápido y más seguros que sus compañeras, pero el Sr. A. lo ignora o no le parece necesario tomar en cuenta estas diferencias entre sus alumnos. Un chico repite todo lo que escribe con voz alta. Ya que él entiende lo que dictó mal con frecuencia, las faltas de la comprensión están programadas también en los dictados de los otros alumnos, que escuchan los comentarios del compañero. Especialmente las tres niñas logran bajos éxitos porque no escriben lo que dice el maestro, sino copian el dictado de su vecino.

Otro chico molesta a sus compañeros, al gritar “ya” después de cada palabra para indicar que él está listo y ahora el maestro pudiera continuar.

Entretanto Sr. A. agarra a un chico, sale con él del aula y le tuerce la oreja, porque este se movió por la sala durante las clases. [Para mí fue visible por la ventana]. No hay tareas para la casa.

La pausa dura normalmente una hora, lo que se podría justificar con el frío dentro del aula y el desayuno que, con excepción de este día, preparan dos madres de familia en turno. Pero las madres responsables de la comida de hoy asisten al entierro así que una profesora se dedica a cocinar. La pausa se prolonga hasta dos horas. Cuando estamos ocupados con la distribución de la sopa, un camión militar para en la escuela para descargar letrinas. Después del desayuno, a la 1h30, terminan las clases.

Este día los alumnos tuvieron en efectivo 90 minutos de clases. Tomando en cuenta que la observación presenta un día especial para la comunidad por el entierro, hay que añadir que sí vinieron suficientes alumnos para realizar las clases. Mientras la maestra preparaba la comida, hubiera sido posible para los otros grados a continuar con las clases.

Durante mis visitas en muchas escuelas del P.EBI me di cuenta de que los citados casos especiales en que no hay clases son tan frecuentes que siempre es arriesgado visitar las escuelas sin avisar antes al director. Otras "ocasiones de evitar las clases" son las capacitaciones docentes ofrecidas por varias instituciones educativas, días de fiesta, reuniones con los padres de familia u otros profesores. En nuestros viajes intentábamos visitar dos o tres escuelas al día y muy a menudo los profesores aprovechaban del jeep del proyecto para volver a casa, aunque las clases oficialmente todavía no habían terminado. Normalmente se trataba de una hora o una hora y media perdida.

Aquí se manifiesta la falla de motivación que se nota en las actividades de muchos pedagogos. Por supuesto hay diferencias, tanto entre las escuelas como entre los maestros. Mucho depende del director, de su dedicación al trabajo, de una influencia positiva hacia los maestros y una relación de confianza con los alumnos y la comunidad.

5. Reflexiones finales

Para los niños entrevistados el mundo no está estructurado en temas indígenas e hispanos, sino que ven en él una globalidad. Esto se refleja en sus opiniones sobre las clases de idioma. Por un lado, señalan el castellano como su lengua de enseñanza preferida, por otro, sin embargo, subrayan su simpatía hacia cuentos y mitos quichuas, que sus libros escolares presentan exclusivamente en quichua. La práctica demuestra que en las escuelas del P.EBI, a partir de la escuela en *El Cercado*, la mayoría de las clases se realizan en castellano, ya sea porque hay un mayor número de profesores mestizos o por decisión de los profesores indígenas, con el resultado de que los niños viven el castellano como la lengua común de comunicación en la escuela.

Por el contrario, en el colegio los estudiantes indígenas, que han pasado por la escuela primaria hispana, son conscientes de su procedencia indígena, pero al mismo tiempo desean realizar perspectivas profesionales, ya sea en la comunidad o en centros urbanos. Están interesados en tener más información sobre su propia cultura, su historia y sobre todo más técnicas agrarias. La agricultura reúne los tiempos antiguos con el siglo XX, la ciencia con la realidad de sobrevivir en el campo. Los jóvenes expresan curiosidad por aprender los métodos de cultivar la tierra, practicados por sus antepasados y olvidados durante el período colonial. Pero al mismo tiempo quieren informarse también sobre técnicas agrarias modernas.

Su único objetivo es aumentar la productividad de su chacra, y, para alcanzar esta meta aprovechan sin prejuicios los conocimientos de cultura diferentes.

Aquí se observa un cambio en la conciencia de la juventud indígena. Surgido por necesidades diarias, esta curiosidad no requiere de una conscientización política anterior, sino que ésta es su consecuencia inevitable.

La minga es otro tema favorito de los niños; en sus declaraciones se muestra una base de responsabilidad frente a la comunidad, que los profesores deberían aprovechar en su trabajo pedagógico diario, a fin de coadyuvar a que este sentido de responsabilidad comunal siga desarrollándose, lo que significa al mismo tiempo reforzar la construcción de la identidad de los niños dentro de su propio grupo.

La educación ideológica hegemónica tiene todavía un papel importante en las escuelas ecuatorianas: se marcha por la mañana, se cantan himnos a la Patria y se aprende la opinión oficial en los conflictos políticos, como si fuera la verdad absoluta. Incluso los profesores aún preguntan a la instancia más alta, qué deben enseñar a los niños, en vez de formarlos como personalidades críticas e independientes. Mi experiencia se basa en conversaciones durante la capacitación docente en Sanjaloma, Salasaca (Provincia de Tungurahua), realizado por el P.EBI en enero de 1993. Un pedagogo hispanohablante se refirió al nuevo desarrollo de las relaciones ecuatoriano-peruanas después de la reunión de los dos presidentes en Bahía de Caráquez, Ecuador, y ahora no sabía si debiera seguir enseñando el odio contra los peruanos o la amistad. Cuando los profesores se muestran tan dependientes de la versión oficial, resulta difícil evaluar opiniones propias, sean conformes u opuestas, de los destinatarios de esa educación.

Realizar el concepto de la educación bilingüe intercultural en comunidades andinas necesita décadas de un apoyo continuo y directo en las escuelas. Aunque la educación bilingüe en el Ecuador cuenta con una historia de 40 años, se trata, según la opinión de los profesores, todavía de un experimento nuevo, al que muchos se resisten. Mientras el interés en la educación bilingüe intercultural existe por parte de los alumnos y estudiantes, son las instituciones gubernamentales, las que impiden este proceso educativo. Los maestros no darán su apoyo total, hasta que el Ministerio de Educación no haya terminado de cambiar su actitud con cada legislatura en vez de signalizar una actitud firme frente a cuestiones educativas tan fundamentales.

6. Bibliografía

- Aguiló, Federico
1992 *EL HOMBRE DEL CHIMBORAZO. Ediciones ABYA-YALA, Quito.*
1992 *DESCRIPCION DEL COMPORTAMIENTO DEL MAESTRO BILINGÜE DEL P.EBI EN RELACION CON LOS ESTUDIANTES DENTRO DEL PROCESO EDUCATIVO.* Alvarez, Cecilia/ Burbano, Bolívar/ Carrera, Morayma/ Castillo, Martha/ Chinchin, Hernán/ Martínez, Alejandra/ Martínez, Mónica/ Luna, María/ Suárez, Cristina/ Urgiles, Natalia/ Vanrell, Pedro. Facultad de Ciencias de la Educación, PUCE-P.EBI, Quito.
- Botero, Luis Fernando
1990 *CHIMBORAZO DE LOS INDIOS - Estudios antropológicos. Colección Antropología Aplicada N° 1, Ediciones ABYA-YALA, Quito.*
- Castelnuovo, Allan/Creamer, Germán
1987 *LA DESARTICULACION DEL MUNDO ANDINO - Dos estudios sobre educación y salud. Dpto. de Sociología, PUCE - Quito, Ediciones ABYA-YALA.*
- Chiodi, Francesco
1990 *LA EDUCACION INDIGENA EN AMERICA LATINA - México-Guatemala-Ecuador-Perú-Bolivia. Tomo I. ABYA-YALA, Quito.*
- P.EBI-GTZ
1991 (febrero) *EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL.* Dr. Wolfgang Küper (Asesor del Proyecto), Luis de la Torre (Coordinador Nacional), ABYA-YALA, Quito.
1992 *ÑUCANCHIC YACHAICUNA 3°, 4° y 6° grado. DINEIB-GTZ, Quito.*
- Núñez del Prado, O.
1965 *Aspects of Andean native Life. en: Contemporary Culture and Societies of Latin America, compilado por Heart, D.B/Adams, R, Random House, Inc., New York.*
- Polo, Antonio
1981 *¿ESCOLARIZAR AL INDIGENA? colección MUNDO ANDINO N° 1, Quito.*

Apéndice

1. Ejemplo de una entrevista

Alumno: Jorge Luis T.

Grado: 6°

Profesor: Dir. Mercedes H. (hispana, monolingüe)

Escuela: José Felix Ayala"

Comunidad: Cachi Alto

Parroquia: Pujilí

Cantón: Latacunga

Provincia: Cotopaxi

Fecha de la entrevista: 10.2.1993

Situación personal en la familia

¿Tienes padres?

"Sí"

¿Qué hace tu papá cada día?

¿Qué hace tu mamá cada día?

"*Trabajan en el campo*".

¿Cuántos años tienes?

"12".

¿Cuántos hermanos y cuántas hermanas tienes?

(mayores/menores)

"*Somos 8. 4 mayores y 3 menores. Tengo 3 hermanas*".

¿Qué están haciendo tus hermanos/hermanas?

"*Tres hermanos mayores trabajan en Quito, en construcciones., Las hermanas están en el campo*".

¿Qué haces desde que te levantas hasta que te acuestas?

"*Voy a la escuela, después hago los deberes y cuidando los animales (borregos). Trabajamos cavando los terrenos. Hasta las 4h00. Me acuesto a las 7h00*".

¿Cuándo haces tus tareas escolares? Por la tardes. ¿En dónde?
"Afuera".

¿Qué problemas tienes?
"En todas materias. No entiendo las clases. Tenta dificultades por que no sabía castellano. Ahora es mejor".

¿Quién te ayuda?
"Nadie".

¿Saben leer y escribir tu papá y tu mamá?
"No".

¿Tienes enfermedades? ¿Cuáles?
"No".

¿Quién cura en la comunidad?
"El médico".

Influencia de los contenidos de aprendizaje (Textos P.EBI)

¿Cuándo y con quién hablas quichua/castellano?

	familia	amigos/ compañeros	profesores	dirigentes	otros
casa	qu	qu		qu	
escuela		qu/c	c		qu/c
colegio					
comunidad		qu		q	qu/c
pueblo					qu/c*

(*Una vez por semana va a la feria en Pujili).

¿Te gusta o no aprender en quichua?
"Sí".

¿Te gusta aprender en castellano?
"Sí, igual".

¿En qué idioma entiendes mejor lo que el profesor te explica?
(Quichua/castellano)

“En castellano”.

¿Te gusta más hablar en quichua o en castellano durante las clases? ¿Por qué?

“Quichua y castellano me gusta”.

¿Tienes dificultades de expresarte en una de las dos lenguas?

	quichua	castellano
expresión oral	+	+
expresión escrita	+	+

¿Tienes preferencia por uno de los idiomas en cuanto a las distintas materias?

	quichua	castellano
Quichua	+	+
Castellano	+	+
Matemáticas	+	+
Ciencias Sociales	+	+
Ciencias naturales	+	+
Cultura Física	+	+
Dibujo	+	+

¿Cuál de los idiomas es más importante para ti?

Quichua	Castellano	
+	+	”Igual”.

¿Qué libros en quichua utilizas en la escuela?

“ÑUCANCHIC YACHAICUNA”.

(Se trata de un libro del Proyecto EBI para el 6º grado. Un día por semana el 6º grado recibe clases en quichua por un profesor bilingüe. Pero la profesora hispana también trabaja con el material del P.EBI: el libro de lengua II, la Taptana, y textos en castellano de ciencias de la vida).

¿Qué materias/temas te gustan más?

“Matemáticas”.

El trabajo de la tierra con la siembra, la cosecha y el pastoreo que te presentan en los libros, ¿es cómo en tu comunidad? ¿Por qué? ¿Cómo es en tu comunidad?

“Lo mismo es. Preparar la tierra, botando los abonos y basura, sembrar, haciendo los guachos y tapando con la tierra. A sembrar papas, habas. (pausa) Hicimos un huerto escolar”.

¿Qué te parece la presentación de

*la minga en los libros? (como material de apoyo mira páginas seleccionadas del libro *ÑUCANCHIC YACHAICUNA, 3º grado*).

“Trabajamos todos juntos con azadón. Haciendo un galpón para los borregos (corral). Construyendo. Arreglando los caminos”.

*las fiestas

“De carnaval, de matrimonio o Corpus Cristi”.

(Mira pág. 54)

“Hay otros disfrazados, más como el disfrazado en el fondo. El oso tampoco existe. La música es con banda, no con guitarra. Solamente los evangelistas tienen guitarra”.

*la feria

(Mira pág. 100) *“La ropa falta y los zapatos. Faltan gentes”.*

(Mira pág. 134) *“Me gusta está bonito porque hay todas las cosas en la feria”.*

¿Qué es lo que (no) te gustó en los libros? ¿Por qué?

“Me gusta que hablan mucho de agricultura y los conjuntos de matemáticas”.

¿Qué tal los temas que te enseñaron, como

*la migración a la costa/a la ciudad?

“Sí, en el 4º grado. Pero yo quiero quedarme porque aquí hay que trabajar en la tierra y hay que estudiar”.

*modernas técnicas agrarias

“No”.

*la erosión

(Describe el fenómeno, pero no conoce el término)

“Para evitar hay que sembrar árboles”.

¿Te gustaron los dibujos o no? ¿Por qué?

“Los grandes dibujos, por ejemplo “En Guayaquil” y “Conversemos”.

*(En Guayaquil: dibujo con muchos rascacielos, una avenida ancha y mucho tráfico, 6° grado, Lengua II, Lecc. 1, pág. 80. Cada lección tiene un pequeño diálogo en forma de los comics, titulado *Conversemos*).*

¿Qué más has aprendido en la escuela aparte de leer, escribir y calcular?

“En ciencias naturales sobre la agricultura, sobre las plantas, los insectos y los planetas. En ciencias sociales los chasquis y el Rumiñahui”.

¿Qué es lo que te gusta leer ahora? ¿Por qué?

“Contestación y preguntas. Libros escolares”

*(Se refiere a una de las actividades que se repiten en cada lección de los libros: *Comprendemos la lectura, 1. Contesta estas preguntas*).*

¿Cómo lo consigues?

“La profesora nos da”.

Trabajo infantil

¿En qué trabajas y dónde? (taller, campo, casa)

“En el campo”.

¿Hablas quichua o castellano durante el trabajo? ¿Con quién hablas qué idioma?

*padres
qu

*clientes en la feria
qu/c

*hacendado
—

*otros
—

¿Cambias a veces los dos idiomas? ¿Cuándo y en qué situación?

“No”.

¿Cuándo trabajas? ¿En qué meses, etapas, días?

"Todas las tardes desde las dos hasta las cuatro. En las cosechas todo el día".

¿Qué recibes a cambio?

"Nada".

¿Para quién trabajas?

"Para mis papás".

¿Es obligatorio o voluntario?

"Es voluntario".

¿Cuándo empezaste a trabajar? (edad, horario)

"A los 8 años".

¿Por qué trabajas?

"Para comer nosotros".

¿Qué trabajos hacías, cuando eras más pequeño?

"Sembrar cebada".

¿De los trabajos que has realizado, cuál te gustó más?

"Sembrar habas".

Planes de trabajo para el futuro (mujeres/hombres)

¿En qué lugar te gustaría trabajar?

"Aquí mismo, en el campo".

¿Qué trabajo vas a buscar? ¿Por qué?

¿Cuánto te gustaría ganar?

¿Te gustaría seguir estudiando? ¿Qué?

"Sí, en el colegio de los sábados en Pujilí. Después entrar a la universidad".

(Se trata del colegio bilingüe "Jatari Unancha" para la población indígena en las comunidades alrededor de Pujilí. Los estudiantes tienen 10 horas de clases cada sábado).

¿Qué oficio quieres tener?

“No sé todavía”.

¿Qué piensan tus padres sobre tus ideas? ¿Qué quieren ellos que deberías hacer?

“Están de acuerdo”.

2. Preguntas adicionales para estudiantes de colegio

Continuación de estudios para absolventes de la primaria recién salidos

Después de que terminaste la escuela, ¿continuaste en el colegio enseguida?

¿Quisieras seguir estudiando? ¿Qué? ¿Por qué?

¿Te gustaría seguir estudiando en quichua y castellano en el colegio? Si, y también las otras materias en quichua y castellano.

Estudiantes de la secundaria, que están en primer o segundo grado

¿Cuándo terminaste en la escuela?

¿Te sentías bien preparado para el colegio y la vida en la ciudad?

¿Qué has aprendido en la educación bilingüe?

¿Para qué te sirve la educación bilingüe ahora?

¿Qué te hace falta ahora?

¿Qué profesión te gustaría tener?

Tú vives muy lejos del colegio. ¿En dónde y con quién vas a vivir?

¿Trabajas después de las clases? ¿En qué?

¿Qué hicieron tus compañeros después de la escuela? ¿Cuántos fueron al colegio y cuántos fueron a trabajar? (hombres/mujeres)

3. Preguntas adicionales para ex-alumnos que abandonaron la escuela (jóvenes)

¿En qué grado dejaste la escuela?

¿Por qué?

¿Qué resultó más difícil para ti durante las clases?

1. Quichua
2. Castellano

¿Por qué no sigues estudiando?

¿Sabes leer, escribir y calcular?

¿Tienes problemas al escribir, leer y calcular? ¿Por qué?

1. has olvidado
2. no has practicado
3. nunca lo has aprendido en la escuela

¿En qué tienes dificultades?

–grabación de una prueba de lectura
–escribir un pequeño ensayo sobre un tema de los libros, por ejemplo

- la minga
- la feria
- las fiestas en nuestra comunidad

¿Qué dijeron tus padres cuando dejaste la escuela?

¿Tus hermanos también abandonaron la escuela? ¿Por qué?

¿En qué estás trabajando ahora?

¿Cuánto ganas? ¿Cuántas horas diarias trabajas?

¿En qué te perjudica por no haber terminado la primaria?

–encontrar trabajo –sueldo

¿Qué planes tienes para el futuro?

PARAGUAY - PAIS BILINGÜE MODELO: ¿DEL MITO A LA REALIDAD?*

*Utta von Gleich*¹

Introducción

En estudios sociolingüísticos tanto en Europa como en las Américas se elogia frecuentemente a Paraguay como país bilingüe modelo, perfecto y armonioso. Especialmente en comparación con los demás países latinoamericanos destacaría por la persistente vitalidad de su lengua precolonial, el guaraní, idioma materno de casi todos los paraguayos.

Lo que más sorprende es que en una sociedad no indígena se siga hablando una lengua indígena, al menos en sus estructuras y expresiones fundamentales.

Y en conversaciones sobre plurilingüismo en América Latina también predomina el mito de que todos los paraguayos son bilingües y que el auténtico paraguayo domina el guaraní; guaraní y español son lenguas nacionales, ambas también oficiales.

* Doctora en Lingüística General, Pedagogía, Lenguas Romances Especialización: Bilingüismo, Lenguas en Contacto, Planificación Lingüística, Educación Bilingüe Intercultural Universidad de Hamburgo.

1 Este artículo es una versión revisada y ampliada de "Paraguay-Musterland der Zweisprachigkeit" in Quo Vadis Romania 1, Wiener Hefte für eine aktuelle Romanistik, 1993.

Este mito de un bilingüismo armonioso sin conflictos se reafirma por los políticos, que de hecho pronuncian sus discursos en guaraní durante campañas electorales. Y finalmente nosotros mismos –los investigadores del multilingüismo procedentes del mundo industrializado occidental– encontramos colegas paraguayos, orgullosos de su bilingüismo, y diplomáticos paraguayos que también resaltan el bilingüismo de su país como un rasgo cultural distintivo y un elemento constituyente de la identidad paraguaya.

Una apreciación somera del número total de hablantes de guaraní fácilmente puede reconfirmar esta alabanza. De los 5 millones de habitantes en 1986 (v. Gleich, 1990), cerca del 89% hablaban guaraní (según datos oficiales del Ministerio de Educación), pero sólo el 48% era bilingüe en guaraní y español, y cabe destacar el número muy reducido (5%) de monolingües en español. Resulta que aproximadamente la mitad de la población paraguaya es bilingüe y no la totalidad como siempre se afirma.

Otro error que se desliza y pasa de una publicación a otra es la equiparación del concepto 'lengua nacional' con 'lengua oficial'. Lengua nacional no es lo mismo que lengua oficial en América Latina (v. Gleich 1989, 1992) y conduce a evaluaciones equivocadas del status real de las lenguas en contacto. Lengua Nacional es según la Convención de la UNESCO de 1953 la lengua de una entidad política, social y cultural ("The language of a political, social and cultural entity"). Si la Nación o el Estado se compone de diferentes entidades culturales, de etnias con diferentes lenguas, se habla como consecuencia de varias lenguas nacionales. En cambio, la lengua oficial es la que se emplea en asuntos de gobierno, es decir, en los legislativos, ejecutivos y judiciales ("A language used in the business of government, legislative, executive and judicial").

Cabe añadir que en América Latina la lengua oficial está generalmente establecida en la Constitución. El reconocimiento de lenguas precoloniales como nacionales en varias constituciones a partir de los años 60 constituye, sin duda alguna, un avance cualitativo frente a la tradicional negación de su existencia o su discriminación como dialectos inútiles.

En este sentido, guaraní y español son lenguas nacionales en la constitución de 1967; lengua oficial, sin embargo, ha sido hasta muy recién, el español.

Si, por consiguiente, se toma en consideración que aproximadamente la mitad de la población paraguaya no domina el idioma oficial, se vislumbra fácilmente la desigualdad de oportunidades que sufre la población guaraní monolingüe en muchos sectores sociales.

La presente contribución comprende las siguientes partes: (1) Antes de entrar en los detalles se presenta primero el perfil sociolingüístico del Paraguay, especialmente en relación con América Latina, comparándolo con Perú. Sigue después (2) un análisis de la distribución regional y por edades de los guaraní-hablantes, (3) una corta retrospectiva histórica sobre el nacimiento y desarrollo del bilingüismo en Paraguay, (4) algunas explicaciones con respecto a la denominación y clasificación de las variedades del bajo guaraní, (5) el guaraní en el sistema educativo y en la investigación y, finalmente, (6) se presenta la nueva legislación lingüística e indígena de la constitución de 1992.

1. Perfil sociolingüístico del Paraguay

El bilingüismo específico del Paraguay en América Latina se desprende del siguiente cuadro:

Hablantes de guaraní y español en Paraguay

Año	Población total	sólo guaraní	guaraní+ español	sólo español
1950	1.1 Mill.	40,1%	53,8%	4,7%
1962	1.6 Mill.	45,1%	48,4%	4,4%
1982*	2.5 Mill.	41,0%	48,3%	4,2%

Fuente: cifras oficiales del Ministerio de Educación y Culto MEC, Asunción 1986.

* Población de más de 5 años.

Hablantes de quechua y español en el Perú

Año	Población total	sólo quechua	quechua+ español	sólo español
1940	5.3 Mill.	31%	15,6%	50%
1961	8.2 Mill	16,8%	15,7%	64%
1972	11.8 Mill.	11,4%	14,5%	68,8%
1981	18.3 Mill.	9,0%*	15,5%*	72,6%

Fuente: Estimaciones del Ministerio de Educación (v. Gleich, 1982 y 1987) así como *Estimaciones de los monolingües quechua y aymara basadas en el censo de 1972.

La comparación del número de hablantes en relación a la población total demuestra que Paraguay dispone de hecho de un mayor número de bilingües y que este porcentaje se ha mantenido bastante estable durante los últimos 30 años. Igualmente el porcentaje de monolingües en lengua autóctona es considerablemente mayor en el Paraguay (40 % de monolingües en guaraní) frente a un 10 % de monolingües en quechua en el Perú. El bilingüismo en el Perú se ha transformado en un área de transición hacia el monolingüismo en español, al mismo tiempo que se atrofia el grupo de monolingües en quechua. En contraste, la distribución lingüística en el Paraguay se mantiene relativamente constante en el mismo lapso de tiempo. Este fenómeno lingüístico corre paralelo al proceso de desruralización o urbanización en el Perú. En el período de 1950 a 1980, el porcentaje de la población urbana (medida en poblaciones de más de 20.000 habitantes) ha aumentado de un 18 % a un 70 %; en Paraguay, en cambio, sólo de un 15 % a un 25 %.

2. Distribución de hablantes de guaraní y español en la ciudad/campo y grupos de edad.

El cuadro siguiente, elaborado con datos del censo de población paraguayo de 1982, muestra la distribución lingüística y los porcentajes de la población rural y urbana.

Población	Total	sólo guaraní	guaraní+ español	sólo español
Población urbana total de más de 5 años	1.130.630 100%	163.130 14%	799.850 70,7%	143.690 12,9%
5 – 9 años	137.370 100%	26.440 19,2%	77.540 56,4%	29.960 21,8%
10 – 14 años	145.460 100%	19.700 13,5%	103.900 71,4%	19.250 13,2%
15 – 19 años	155.550 100%	16.650 10,7%	119.750 77,0%	16.420 10,6%
Población rural total de más de 5 años	1.439.800 100%	870.440 60,5%	442.980 30,8%	23.150 1,6%
5 – 9 años	262.390 100%	181.170 69%	50.990 19,4%	5.160. 2,0%
10 – 14 años	230.010 100%	137.570 59,8%	78.680 34,2%	3.160 1,2%
15 – 19 años	176.100 100%	90.140 51,2%	69.370 39,4%	2.570 1,4%

Los dos cuadros anteriores ofrecen la siguiente interpretación:

- la población urbana del Paraguay posee el grado más alto de bilingüismo, es decir, el 70%; el bilingüismo aumenta durante los años escolares (5–14 años) y
- el monolingüismo en guaraní por parte de los emigrantes rurales a la ciudad aumenta con la matriculación en edad escolar.
- el monolingüismo español en sectores urbanos disminuye en el grupo de edad de 15–19 años. Hay dos explicaciones

viables para este fenómeno: la enseñanza del guaraní en la secundaria o bien el contacto profesional en el campo con guaraní-hablantes. En eso, Paraguay difiere claramente de otros países latinoamericanos por su fuerte componente de población indígena y posiblemente esto también explica la estabilidad del bilingüismo.

- la población rural es predominantemente monolingüe en guaraní, con un promedio del 60 % y solamente una tercera parte es bilingüe. Si se considera el aumento del bilingüismo del grupo de edad 5-9 al grupo de 10-14, hay evidencia clara de que el bilingüismo es producto de la escolarización y que el monolingüismo disminuye correspondientemente.

Resumiendo, se puede constatar que el guaraní es la lengua predominante en las zonas rurales, mientras que el español es la lengua urbana, especialmente para contextos formales. Bilingüismo y "code-switching" es la característica principal de la comunicación urbana. En el censo de 1982, el 73% de los habitantes de Asunción se declararon bilingües.

En cambio, la distribución regional y por grupos de edad para los quechuahablantes en el Perú difiere en algunos aspectos. Un bilingüismo estable pero cuantitativamente muy reducido, es la característica de las ciudades provincianas, pero no de la capital Lima. El monolingüismo en quechua es propio del espacio rural en los Andes. El bilingüismo nativo de los emigrantes peruanos del campo a la ciudad se pierde casi completamente ya en la segunda generación y esto a su vez explica el aumento rápido del monolingüismo en español.

Los factores decisivos que en el fondo determinan los diferentes grados de bilingüismo tanto en el Perú como en el Paraguay son la estructuración sociológica y las actitudes hacia los idiomas en los países respectivos. Mientras que los mestizos urbanos del Paraguay están orgullosos de su bilingüismo, el mismo sector social en los países andinos niega y/o oculta su bilingüismo y lo sacrifica en el proceso de asimilación. Buenos

conocedores y analistas del Paraguay como De Granda, Meliá y Corvalán atribuyen la causa de este comportamiento a la estructuración demográfica histórico-tradicional.

Desde el punto de vista étnico, Paraguay es un país bastante homogéneo, es decir, el 95% de la población es mestiza, fruto de la unión de pobladores españoles y mujeres indígenas. Este proceso de mestizaje es el resultado de una ola de inmigración española y su subsiguiente reproducción múltiple. De esta sociedad de rasgos eminentemente rurales se desarrollará gradualmente una capa urbana dirigente que siempre ha mantenido contactos muy estrechos con la población campesina. Los mestizos no niegan su procedencia predominantemente agraria sino que la admiten abiertamente. El número de indígenas auténticos solamente supone el 2% de la población, y vive preferentemente en comunidades y pueblos en el Gran Chaco. Los blancos (de origen alemán y asiáticos) forman minorías.

La clase mestiza dirigente no siente motivo alguno para negar su herencia lingüística indígena precolonial; de herencia cultural apenas se habla. Los paraguayos aprovechan más bien el bilingüismo para diferenciarse positivamente de sus países vecinos. A pesar de esa actitud positiva hacia la lengua guaraní, el español adquiere más y más prestigio. La causa principal radica posiblemente en la oralidad de las lenguas precoloniales y en el caso del español sería más bien la funcionalidad intersectorial e interregional gracias a la larga tradición escrita.

En el Perú, en cambio, los quechuahablantes son grupos económica y políticamente muy marginados, con poca influencia en la sociedad. La estructuración regional en costa, sierra y selva interviene mucho en la configuración social. Después de la desvalorización de las culturas andinas de la sierra por los españoles, la costa se ha vuelto el centro del comercio, más tarde de la industrialización, y plataforma del intercambio de todos los productos comerciales. La población de origen indígena, separada de su capa dirigente, se transforma en mano de obra barata en todos los sectores productivos (agricultura, minería y comercio).

Estas condiciones tampoco cambian con la independencia. Al contrario, los mestizos en los nuevos centros urbanos tratan de ocupar los puestos dirigentes de la población criolla mediante el abandono de su lengua y cultura. El bilingüismo (lengua indígena y español) no se aprecia en la sociedad global, sino que más bien es considerado como problema, obstáculo al progreso y a la modernización. Con eso se cimenta la división del Perú en clases étnicas muy distintas. Paralelamente avanza el proceso de la devaluación de las lenguas autóctonas. Sólo al inicio del siglo XX se puede constatar una reflexión masiva sobre el valor de las culturas y lenguas precoloniales en el marco del movimiento indigenista, que lleva a una discusión amplia en la sociedad.

El distinto desarrollo sociohistórico y demográfico de ambos países determina las posibilidades de la conservación y uso de las lenguas precoloniales.

3. Guaraní, ¿lengua estandarizada o denominación genérica para muchas variedades?

Con razón señala el padre Meliá (1983: 43), uno de los más competentes lingüistas nacionales, transitoriamente exilado de su país como respuesta a su crítica abierta de las políticas lingüísticas y culturales, "que lengua guaraní es la denominación genérica que aplicaron los españoles a todos aquellos modos de hablar que presentaban manifiestas analogías con el de los Guaraní de las Islas con quienes había entrado en contacto en las primeras exploraciones del Río de la Plata".

Conforme a la clasificación lingüística de Rodrigues (1958) y Dietrich (1990), todas las variedades guaraní del Paraguay pertenecen a las lenguas tupí-guaraní sureñas, entre las cuales la variedad avañe'e es considerada la madre clásica del guaraní paraguayo moderno. La diversificación dialectal original con un mínimo de 10 familias lingüísticas se redujo por la extinción de las comunidades lingüísticas o bien a través del proceso de mestizaje en la época colonial hasta que nace un tipo de 'lingua general'. El guaraní actual es el producto de la fusión de dos procesos bien diferentes:

- el contacto entre dos sistemas lingüísticos muy diferentes, el español y las distintas variedades del guaraní (intersistemático) y
- los cambios que resultan del contacto entre las variedades del guaraní y las demás lenguas indígenas (intrasistemático).

Además hay que tomar en consideración que, a través del largo proceso de colonialización y debido a influencias bien distintas, se cristalizaron dos estilos de vida diferentes y dominantes para los grupos indígenas. Por un lado mediante el contacto con los criollos (hijos de españoles nacidos en América) en el ambiente urbano y por el otro en el contacto con los jesuitas a partir de 1609 en las reducciones (Meliá, 1992), espacios protegidos para los indígenas para evitar los abusos de los encomenderos. Según estos contactos nacieron dos variedades principales: el guaraní criollo y el guaraní jesuítico.

Mientras que el guaraní criollo fue muy variado y se transformó bastante en el proceso de mestizaje, por lo que se caracteriza por la integración de muchos lexemas españoles, el guaraní jesuítico fue objeto de normatización y de graficación dentro de las reducciones. Se elaboraron gramáticas y diccionarios; se tradujeron catecismos y sermones. Al mismo tiempo se puede registrar el inicio de una literatura indígena auténtica, si bien influenciada por la española. Lingüísticamente se reprodujeron también algunos fenómenos típicamente coloniales: reorientación semántica de muchas palabras, incorporación de hispanismos y creación de neologismos, sobre todo en los dominios del lenguaje religioso y político. A pesar de servir como lengua general, el guaraní no accedió a la oficialización como el quechua durante el imperio de los Incas.

Con la expulsión de los jesuitas a partir de 1768, el guaraní criollo penetra más en las zonas de las ex-reducciones y en 1811 –año de la Independencia– se dan las condiciones para una uniformización lingüística en la que se disuelven las anteriores diferencias. El rápido aumento demográfico de la nueva nación de cerca de

100.000 habitantes en 1799 a unos 800.000 en 1864, se traduce naturalmente en un aumento considerable de la población guaraní-hablante, sin que se incremente el uso del castellano. Según testimonios de fuentes contemporáneas, los usuarios relativamente competentes del castellano constituían un número muy reducido.

A pesar del rol del guaraní casi como medio clandestino de información en la Guerra de la Triple Alianza (1865–1870) y en la Guerra del Chaco (1932–35), una nueva y fuerte ola de inmigración desde Europa desplaza el guaraní mientras que el español sigue ganando terreno. Se pone en marcha la castellanización del Estado y de su aparato administrativo y se desarrolla desde entonces el llamado “guaraní paraguayo”, estrechamente ligado a la tradicionalidad en el campo, como lenguaje coloquial predominante. Con esto se produce un estancamiento del desarrollo lexical del guaraní frente a la modernización y urbanización hispanizante. Tradicionalmente no se empleó el guaraní como lengua de instrucción, de modo que no ha surgido una necesidad clara de codificación y estandarización. El llamado guaraní paraguayo se desarrolló progresivamente en la fase colonial y se distingue esencialmente del guaraní precolonial, el llamado “guaraní indígena”, que se ha conservado en especial en el ámbito religioso en las formas típicas del canto ritual, el relato mítico, la invocación mágica y el discurso ético.

Para los paraguayos bilingües se ha establecido la diglosia en términos de Fishman (1967), en la que el español ocupa la variedad ALTA y guaraní la variedad BAJA (cf. de Granda, 1981). En el caso de los llamados guaraníes monolingües en regiones rurales encontramos el tipo de diglosia clásica en términos de Ferguson (1959): el guaraní indígena desempeña la función de variedad ALTA en el sector ritual y el guaraní paraguayo la función de variedad BAJA como lenguaje coloquial de todos los días (cf. la discusión terminológica en v. Gleich, 1989:59–62; Kremnitz, 1990: 24–38). Con respecto al nivel de estandarización, en términos de la escuela estructuralista de Praga (Garvin, 1956), el guaraní se encuentra a medio camino entre “Folk speech” (lenguaje popular) y “standard language” (lenguaje estandar) (cf. von Gleich, 1990).

4. El guaraní en el sistema educativo y en la investigación

Sólo 25 años después de la creación de la primera Academia de la Lengua y Cultura Guaraní en 1942, el guaraní penetra en 1969 en la liturgia católica y desde entonces empieza el debate sobre el uso del guaraní en el proceso de lecto–escritura inicial. En 1976, una investigación realizada por el Ministerio de Educación y Culto en Paraguay (MEC–OEA, 1976) sobre rendimiento escolar demuestra claramente que los alumnos no–hispanohablantes sufren desventajas notables en la enseñanza hispanohablante y por consiguiente sólo obtienen rendimientos académicos inferiores. El elevado porcentaje de analfabetos en el campo, consecuencia de la deserción escolar, también es indicador de este fenómeno.

De acuerdo con las estrategias educativas desarrolladas durante la década, el Ministerio se ocupa de la educación bilingüe (cf. Corvalán, 1985 y v. Gleich, 1989) para mejorar la situación. Lo que sorprende, sin embargo, es el hecho que el Ministerio tenga como objetivo de estos programas únicamente el mejor y más rápido aprendizaje del español como segunda lengua y no el empleo y desarrollo continuo de la lengua materna guaraní como asignatura y medio de instrucción paralelamente a una enseñanza adecuada del español como segunda lengua. Es aquí donde se cierra el círculo de las contradicciones paraguayas entre una actitud muy positiva hacia el empleo del guaraní en la vida cotidiana y una discriminación institucionalizada en la legislación lingüística y educativa. (cf. Corvalán, 1989).

Según el Art. 2 de la Constitución de 1967 se exige en los objetivos generales de la educación primaria una capacidad comunicativa en ambas lenguas nacionales, pero claramente jerarquizada:

“Art.2. que se valore y se comuniquen con confianza en las lenguas nacionales y desarrolle destrezas básicas de escuchar, hablar, leer y escribir en lengua española, y *escuchar y hablar en lengua guaraní*”.

Mediante esta ley se cimienta la diferencia de estatus: oralidad para el guaraní y la tradición escrita para el español.

El no-empleo como medio de comunicación escrita significa para el guaraní el estancamiento en su evolución natural de cara a las necesidades de una sociedad en plena transformación tecnológica y se traduce en la atrofia de las funciones sociales del guaraní. El gran escritor paraguayo Roa Bastos (1988) analiza las repercusiones negativas sobre la creatividad literaria y la vida intelectual en Paraguay en general y recuerda que la producción literaria del guaraní inicial desaparece por falta de lectores. Esta política y evolución se asemeja mucho a la política francófona en África, pero con la diferencia de que después de la independencia son las capas dirigentes bilingües del Paraguay las que descuidan irresponsablemente su herencia cultural.

Conforme a esta política ambivalente y restringida se recomienda en el art. 4 para la formación del magisterio:

“...que demuestre una adecuada preparación lingüística y literaria en los idiomas nacionales y fomente en sus alumnos actitudes positivas hacia el uso eficiente de los mismos”.

Según este artículo, el estudio del guaraní es obligatorio en la formación de los maestros: dos horas semanales por semestre para maestros de primaria y cuatro horas para los de secundaria.

Además existe un Instituto de Lingüística del Guaraní en el mismo edificio del Ministerio para el cultivo y la investigación de la lengua guaraní. El Instituto Superior de Lenguas de la Universidad Estatal ofrece la Licenciatura en Guaraní y la Universidad Católica de Asunción tiene una cátedra de Lengua Guaraní.

Como ocurre en otros países, en los cuales las lenguas autóctonas altamente dialectizadas compiten con una lengua mayoritaria oficial dominante de larga tradición escrita, los lingüistas se dedican intensamente y en plena rivalidad al desarrollo e implementación de un alfabeto único (cf. las múltiples

publicaciones en la Revista Nemy). Las tareas principales de la estandarización del guaraní todavía no reciben el apoyo suficiente de los investigadores.

En el campo de la investigación sociolingüística siguieron al estudio pionero de J. Rubin (1968), las investigaciones de G. Corvalán relacionadas en su mayor parte con planteamientos de la educación bilingüe y los estudios dialectales, y las de G. de Granda sobre el contacto entre el guaraní y español. Sin embargo, faltan todavía estudios sistemáticos actualizados sobre el uso de lenguas en el ambiente urbano y rural igual que sobre los recientes procesos de contacto entre el guaraní y el español, precisamente sobre la variedad 'jopará'. Así se denomina tanto el guaraní paraguayo modernizado tanto como el español paraguayo, ambas variedades con claras desviaciones bilaterales de la respectiva norma. En el habla coloquial, frecuentemente se confunde "jopará" con guaraní y posiblemente éste sea uno de los factores que contribuyan al rechazo del guaraní debido a la falta de pureza y el alto porcentaje de préstamos del español. (cf. Corvalán, 1990).

No sólo el fomento de la dialectología guaraní en Paraguay, sino una investigación integral mancomunada de las lenguas tupí-guaraní en cooperación con los países vecinos (Brasil y Bolivia) sería deseable, también en beneficio de una educación bilingüe sólida.

5. ¿Bilingüismo y pluriculturalismo democrático en la nueva constitución de 1992?

En el marco del Seminario sobre Educación y Democracia, organizado en agosto de 1989 por el Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos (CPES), se hicieron recomendaciones muy detalladas para la Asamblea Constituyente con el fin de mejorar y adecuar la legislación lingüística conforme a las realidades y necesidades del país. Esto significa en primer lugar el uso del guaraní en el sistema educativo, en el sistema judicial y en los medios de comunicación. Luego de largos debates parlamentarios y discusiones públicas, la Constituyente resuelve los siguientes cambios:

Art. 140. "El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. La Ley establecerá las modalidades de utilización de uno y otro. Las lenguas indígenas, así como las de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación".

El hecho de que se reconozca el bilingüismo y la pluriculturalidad en la Constitución constituye indudablemente un avance importante.

La estipulación que la ley establecerá las modalidades de una y otra lengua, en cambio, deja muy poco claro el espacio de la implementación y pone en manos de los parlamentarios y de las comunidades lingüísticas la responsabilidad y el compromiso de reclamar los lineamientos para el uso del guaraní en los sectores educativo, jurídico, científico y en los medios de comunicación.

Se debe evitar que por la falta de elaboración de estos lineamientos y decretos de implementación la oficialización del guaraní padezca el mismo destino que el quechua en el Perú después de la oficialización en 1975: ¡coartada de buena voluntad!

Indudablemente, el Art.140 refleja la jerarquización de las lenguas nacionales. Las lenguas indígenas, es decir las habladas por 5% de minorías indígenas, no están incluidas en la revalorización legal. Ellas siguen perteneciendo al 'patrimonio cultural' de la nación. Por el otro lado, en el Art. 81 sobre la protección del patrimonio cultural no se mencionan las lenguas indígenas. Esto lleva a la conclusión de que se ha revalorizado solamente el guaraní de los mestizos, o sea el bilingüismo urbano.

Con respecto a la educación el cap. VII: Educación y Cultura define en los artículos 73 y 74 el derecho a la educación, sin discriminación alguna; la enseñanza primaria es obligatoria y se ofrece gratuitamente en las escuelas estatales. Queda abierta la pregunta de si hay o se crearán suficientes escuelas estatales.

La repercusión de la oficialización del guaraní sobre la educación está fijada en el Art.77:

“La enseñanza en los comienzos del proceso escolar se realizará en la *lengua oficial materna del educando*. Se instruirá asimismo en el conocimiento y en el empleo de ambos idiomas oficiales de la República.

En el caso de las minorías étnicas, cuya lengua materna no sea el guaraní, se podrá elegir uno de los dos idiomas oficiales”.

Mediante este artículo se reconoce no sólo el bilingüismo sino también el plurilingüismo de Paraguay, pero se limita el derecho de la enseñanza a las dos lenguas oficiales. El segundo párrafo explica la creación terminológica nueva –lengua oficial materna– que obviamente significa la lengua materna que sea una de las oficiales.

La formulación muy vaga “en los comienzos del proceso escolar”, ¿induce a la sospecha de que otra vez se trata del empleo provisional de las lenguas autóctonas en las escuelas o permite esta disposición legal una interpretación flexible que toda la primaria se considere como tal comienzo escolar?

El futuro del español como lengua oficial y suprarregional sigue asegurado. Esto vale también para el todavía alto porcentaje de bilingüismo, dado que los padres todavía transmiten el guaraní como lengua materna a sus hijos y que persisten los lazos estrechos entre la población urbana bilingüe y la guaraní monolingüe en el campo.

La revitalización y la normalización del guaraní en el sentido de un uso más amplio en funciones sociales como ya se ha mencionado anteriormente podría contribuir a recuperar terreno para la lengua y cultura guaraní y a una distribución lingüística funcional más justa. ¿Estamos en el camino de la despedida de la diglosia?

Derechos de los pueblos indígenas

En la primera Parte de la Constitución, en el Capítulo V: DE LOS PUEBLOS INDIGENAS, se documentan los derechos esenciales de los pueblos indígenas en los artículos siguientes:

Art. 62: De los pueblos indígenas y grupos étnicos.

Esta Constitución reconoce la existencia de los pueblos indígenas definidos como grupos de culturas anteriores a la formación y organización del Estado Paraguayo.”

El reconocimiento de la sobrevivencia de pueblos indígenas por la Constitución paraguaya es una novedad.

Art. 63: De la identidad étnica

Queda reconocido y garantizado el derecho de los pueblos indígenas a preservar y a desarrollar su identidad étnica en el respectivo hábitat. Tienen derecho, asimismo, a aplicar libremente sus sistemas de organización política, social, económica, cultural y religiosa, al igual que su voluntaria sujeción a sus normas consuetudinarias para la regulación de la convivencia interna, siempre que ellas no atenten contra los derechos fundamentales establecidos en esta Constitución. En los conflictos jurisdiccionales se tendrá en cuenta el derecho consuetudinario indígena.

El derecho a una identidad étnica propia es una consecuencia lógica del derecho a la no discriminación y ofrece a los pueblos indígenas la posibilidad de apreciar su sistema de valores y su cultura, y de expresarse en el marco de su cultura más abiertamente.

Art. 64: De la propiedad comunitaria

Los pueblos indígenas tienen derecho a la propiedad comunitaria de la tierra, en extensión y calidad suficientes para la conservación y el desarrollo de sus formas peculiares de vida. El Estado les provera gratuitamente de estas tierras, las cuales serán inembargables, indivisibles, intransferibles, imprescriptibles, no susceptibles de garantizar obligaciones

contractuales ni de ser arrendadas; asimismo, estarán exentas de tributo.

Se prohíbe la remoción o el traslado de su hábitat sin el expreso consentimiento de los mismos.

El Art. 64 constituye el mayor desafío para el Estado Paraguayo, una tarea difícil y compleja, dado que gobiernos anteriores vendieron los terrenos comunitarios de las reducciones jesuitas a particulares y esta práctica se ha continuado hasta el presente. Los demás territorios fueron vendidos, tomados o invadidos por colonos en las distintas olas de migración o inmigración al país, respectivamente. El padre Meliá (Acción 1993) describe los nuevos modelos de 'reducción' puestos en marcha en los últimos 20 años, analizando los problemas actuales. Destaca claramente el descuido del problema de la urbanización de grandes poblaciones guaraníes e interpreta la propuesta actual de la ley como "Tierra sin Territorio" para los pueblos indígenas.

El debate sobre el reclamo de las reivindicaciones de los pueblos indígenas en los periódicos debería despertar la conciencia pluricultural de los Paraguayos.

Art. 65: Del derecho a la participación

Se garantiza a los pueblos indígenas el derecho a participar en la vida económica, social, política y cultural del país, de acuerdo con sus usos consuetudinarios, esta Constitución y las leyes nacionales.

En el futuro cercano tendremos que observar si los pueblos indígenas participan en las instituciones políticas del país, tal como ocurrió recientemente en Colombia con los senadores indígenas en el Parlamento, que se dedican prioritariamente a defender el espacio para sus pueblos.

Art. 66: De la educación y de la asistencia

El Estado respetará las peculiaridades culturales de los pueblos indígenas, especialmente en lo relativo a la educación formal. Se atenderá además, a su defensa contra la regresión

demográfica, la depredación de su hábitat, la contaminación ambiental, la explotación económica y la alienación cultural.

Art. 67: De la exoneración

Los miembros de los pueblos indígenas serán exonerados de prestar servicios sociales, civiles o militares, así como de las cargas públicas que establezca la ley.

La implementación y la aplicación de las leyes, sobre todo con respecto a tierras, asistencia y exoneración, ¿darán más claridad a las intenciones de estas leyes de protección o de establecer ghettos?

Con respecto a la realización de una educación bilingüe e incluso intercultural, el padre Meliá (Acción) nos recuerda que ya en 1643 el padre Antonio Ruiz de Montoya en su Memorial al Rey hablaba de este proyecto para el cual él ya había contribuido con la publicación de 'Arte y Vocabulario de la lengua guaraní' (1639), 'el Tesoro (diccionario) de la lengua guaraní y el Catecismo de la lengua guaraní', esfuerzos que se han repetidos en intervalos hasta nuestros días, como lo demuestran el movimiento de educación popular integral, Fe y Alegría, que ha elaborado una serie de materiales para el Programa Rural de Educación Bilingüe Intercultural (PREBI) en lengua guaraní.

Resumiendo lo anteriormente expuesto, al final del 'Año de los pueblos Indígenas' tenemos derecho a un cierto optimismo con respecto a la revalorización de la lengua guaraní, la recuperación y ocupación en nuevos sectores sociales, tal y como la educación primaria, en palabras de padre Meliá: ¡Felizmente condenados al bilingüismo!

La nueva constitución de Paraguay respeta en muchos aspectos el revisado CONVENIO SOBRE PUEBLOS INDIGENAS Y TRIBALES, adoptado por la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en Ginebra.

Esperemos que los frutos de una democratización sostenible beneficien progresivamente a los pueblos indígenas en un Paraguay multilingüe y pluricultural.

Referencias

- Bareiro Saguier, Rubén
 1992. "La cultura nacional". En: *Acción*, 6–92, 20–23, Asunción.
- Bareiro Saguier, Rubén y Dessant, Michel
 1983. "Esbozo del sistema lingüístico del guaraní paraguayo". En: Pottier, Bernard (ed.) *América Latina en sus Lenguas Indígenas*. UNESCO, Monte Avila Editores, Caracas.
- Caballos, Antonio
 1992. "Educación desde el Guaraní. En: *Acción*, 5–92, 34–36.
- Chase-Sardi, Miguel Brun, Augusto y Miguel Angel Enciso
 1990 "Situación Sociocultural, Económica, Jurídico-política Actual de las Comunidades Indígenas en el Paraguay" CIDESP (Centro Interdisciplinario de derecho social y economía política), Universidad Católica, Asunción.
- Constitución Nacional del Paraguay
 1992 Edición especial, abc, 25 años Asunción.
- Corvalán, Graziella
 1977 *Paraguay: Nación Bilingüe*. Asunción. Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos (CPES).
 1985 *Lengua y Educación: Un desafío Nacional*. Asunción. CPES.
 1989 *Política Lingüística y Educación*, Cuadernos de Discusión, CPES, Asunción.
 1990 "La realidad Social y Lingüística de Asunción". En: *Revista Paraguaya de Sociología*, Nr. 79,89–116.
- Corvalán, Graziella y de Granda, Germán
 1982 *Sociedad y Lengua. Bilingüismo en Paraguay*. 2 vols. Asunción. CPES.
- Garvin, Paul
 1959 The standard language problem—concepts and methods. *Anthropological Linguistics* 28–31.
- Garvin, Paul und Madeleine Mathiot
 1956 The Urbanization of the Guaraní language. A problem in language and culture. Proceedings of the 5th International Congress of Anthro. & Ethno. Sciences, Philadelphia 783–90

130 / Paraguay - país bilingüe modelo: ¿del mito a la realidad?

(Reprinted in: Readings in the Sociology of Language, Joshua A. Fishman, ed. Mouton & Co. The Hague, Netherlands, 365-74. 1968.

de Granda, Germán

1981 "Actitudes Sociolingüísticas en el Paraguay". En: Revista Paraguaya de Sociología. Asunción. CPESE.

1992 Estudios Lingüísticos sobre el Español Paraguayo. En: Estudios Paraguayo Vol.XVII. Nos. 1-2: 169.323. Asunción.

Dietrich, Wolf

1990 *More Evidence for an Internal Classification of Tupi-Guarani Languages*. Indiana Beiheft 12, Berlin.

Gleich, Utta von

1989 Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina. Schriftenreihe der GTZ 214, Eschborn.

1990 "Bilingualism in Paraguay", 65-81. En BWPL 90-01, Special Issue for Paul Garvin. Department of Linguistics, State University of New York at Buffalo, NY 14 260.

1992 "Changes in the Status and Function of Quechua", En: U. Ammon, M. Hellinger (eds.) Status Change of Languages, Walter de Gruyter-Berlin-New York, 44-64.

Guasch, P. Antonio

1956 *El idioma guaraní. Gramática y antología de prosa y verso*, 3a ed. Asunción: América-Moreno Hermanos.

Kremnitz, Georg

1990 *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit*. Wien-Braumüller.

Krivoshein de Canese, Natalia

1983 *Gramática de la Lengua Guarani*, Asunción.

1984 "Sobre la Unificación del Alfabeto de la Lengua Guarani". En: Nemity, No. 11

MEC (Ministerio de Educación y Culto)

1984 Informe Final. Proyecto de Educación Bilingüe.

MEC-OEA 1978

Algunos aspectos del rendimiento escolar relacionados con el bilingüismo, Asunción.

Meliá, Bartolomeu

- 1974 "Hacia una "Tercera Lengua" en el Paraguay". En: Estudios Paraguayos, Revista de la Universidad Católica, Asunción 2.
- 1983 "La lengua guaraní del Paraguay". En: Pottier, B. (Ed.) América Latina en sus Lenguas Indígenas, UNESCO-Monte Avila Editores, Caracas.
- 1992 "Zwischen Freiheit und verschleierter Gefangenschaft. Die Indianerreduktionen in Paraguay." En: W. Reinhard/Peter Waldmann (Hrsg.): Nord und Süd in Amerika. Gegensätze, Gemeinsamkeiten-Europäischer Hintergrund, Freiburg, Rombach GMBH+Co Verlagshaus KG.
- 1993 Los Guaraníes frente a dos modelos de modernidad: La Reducción jesuítica y los proyectos actuales de desarrollo. En: Acción 135:22-25.
- Felizmente Condenados al Bilingüismo. En: Acción 134:36-38.

Nemity-Revista Bilingüe de Cultura, Asociada al Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, Asunción, desde 1980.

Roa Bastos, Augusto

- 1988 "Una cultura oral". En: Suplemento Antropológico, Asunción, 159-190.

Rodrigues, Richard

- 1958 "Classification of Tupí-Guaraní" IJAL 24, 231-234
Baltimore Chicago.

Rubin, Joan. National Bilingualism in Paraguay, La Haya.

Utta von Gleich

Doctora en Lingüística General, Pedagogía, Lenguas Romances
Especialización: Bilingüismo, Lenguas en Contacto, Planificación
Lingüística, Educación Bilingüe Intercultural
Universidad de Hamburgo
Actualmente Investigadora Asociada al INSTITUTO DE ESTUDIOS IBE-
ROAMERICANOS de Hamburgo

Alsterglaci 8

20354 Hamburg

FAX: (40) 41 47 82-41

Tel. (40) 41 47 82-28



ACTITUD DE LA POBLACION MESTIZA URBANA DE QUITO HACIA EL QUICHUA¹

Marleen Haboud

ANEXO 1

- 1 Mapa de la República del Ecuador
- 2 Mapa de las Nacionalidades Indígenas Ecuatorianas

ANEXO 2

GRAFICOS

- 1 LENGUAS HABLADAS EN ECUADOR
Distribución porcentual, según género.
- 2 LENGUAS HABLADAS EN ECUADOR
Distribución porcentual, según edad.
- 3 ¿QUE PASARA CON EL QUICHUA EN SEIS AÑOS?
Distribución porcentual según género.
- 4 ¿QUE PASARA CON EL QUICHUA EN SEIS AÑOS?
Distribución porcentual según grupos de edad.
- 5 ¿QUE DEBERIA PASAR CON EL QUICHUA?
Distribución porcentual según género.
- 6 ¿QUE DEBERIA PASAR CON EL QUICHUA?
Distribución porcentual según grupos de edad.
- 7 ¿DEBERIA ENSEÑARSE QUICHUA EN LAS ESCUELAS DEL PAIS?
Distribución porcentual según género.
- 8 ¿DEBERIA ENSEÑARSE QUICHUA EN LAS ESCUELAS DEL PAIS?
Distribución porcentual según grupos de edad.

ANEXO 3

Guía de entrevista

(Tómese en cuenta que este trabajo no hace referencia a la totalidad de las preguntas)

ANTECEDENTES

En Ecuador, al igual que en otros países multilingües, se ha desplegado en los últimos años un amplio esfuerzo para favorecer el mantenimiento y la recuperación de las lenguas y culturas indígenas. El desarrollo de nuevos programas educativos, la accesibilidad de los grupos indígenas a los medios de comunicación y la apertura de ciertos sectores oficiales; han sido algunos de los rasgos característicos de los últimos diez años en Ecuador. Sin embargo, la participación de la población mestiza y urbana en este proceso se ha caracterizado más bien por su marginalidad que por tener un rol protagónico mayoritario.

Estos breves antecedentes, nos plantean una situación de dualidad entre grupos humanos que aunque comparten un mismo espacio geográfico son, en relación a su cultura y a su lengua, grupos que mantienen una situación desigual.

Para el resto de la población el quichua, al igual que todas las otras lenguas indígenas no es más que:

“un dialecto, sin gramática hablado por unos pocos indios que no quieren civilizarse...”

Desde esta generalizada perspectiva, la castellanización continuaría siendo “imprescindible para alcanzar el desarrollo nacional”.

Las premisas anteriores nos enfrentan a una situación de clara dualidad entre grupos humanos que aunque comparten un mismo espacio geográfico mantienen situaciones de desequilibrio. Nos referiremos en este trabajo a dominados y dominadores.

I. INTRODUCCION

El presente trabajo tiene como objetivo describir y analizar el conocimiento y las actitudes que la población mestiza urbana de

Quito (Ecuador) tiene frente al quichua, lengua indígena hablada por aproximadamente un tercio de la población del país. El trabajo pone especial interés en subrayar la posición de la población mestiza, dominante y mayoritaria, frente a una situación diglósica mantenida a lo largo de la historia.

Al analizar las actitudes étnicas desde una diferente perspectiva, es decir desde el punto de vista de la población dominante, se pretende destacar la necesidad de incrementar el conocimiento interétnico con miras a una verdadera autoidentificación.

Este trabajo consta de tres partes. En la primera se describe brevemente la situación etno-lingüística del Ecuador. En la segunda se plantean algunas consideraciones teóricas en torno al tema de "Lenguas en peligro" (languages in danger) y a los procesos de recuperación de dichas lenguas (Reversing Shift Languages - RSL) (cf. Fishman 1991), enfatizando en la actitud y el conocimiento que sobre la realidad etnolingüística tienen los grupos dominantes.

Finalmente se presenta y analiza dicha situación en el caso de la población mestiza urbana hispano hablante de la ciudad de Quito.

A lo largo de la exposición se tomarán en cuenta dos interrogantes que fueron en cierto modo el punto de partida de esta investigación:

1. ¿Qué saben los mestizos sobre los quichua-hablantes?
2. ¿Cuál es su actitud hacia el grupo indígena y su lengua?

Este estudio, al analizar las actitudes étnicas desde un diferente ángulo no intenta dar una solución al histórico problema de enfrentamientos étnico-culturales, sino puntualizar en la necesidad de conocernos, auto-identificarnos y aceptarnos como parte del complejo socio-cultural y étnico ecuatoriano en cuya realidad es innegable la presencia de un contingente humano que a lo largo de la historia ha generado en sus pobladores características lingüísticas y culturales muy propias.

II. ECUADOR MULTILINGÜE y MULTICULTURAL

Ecuador, el más pequeño de los países andinos (cf. mapa), ha mantenido a lo largo de su historia un carácter multilingüe y multicultural. Al momento existen 13 grupos indígenas en todo el país. Las lenguas habladas son tan numerosas como los grupos (cf. Anexo 1), sin embargo es la lengua quichua la que cuenta con un mayor número de hablantes y es la lengua predominante tanto en la sierra como en la región selvática oriental.

Es difícil calcular el número exacto de la población quichua-hablante pues en el país no existen datos censales relacionados a los grupos étnicos desde 1950. Los censos nacionales de 1962, 1974 y de 1980 no incluyeron información lingüística ni étnica. Apenas en el censo de 1989 fueron incluidos datos lingüísticos que aun están siendo procesados. Pese a ello, varios trabajos estiman que la población indígena se halla alrededor de los 2,5 a 3 millones de habitantes. (cf. CONAIE 1989, Ortega 1990).

Si bien hasta la década anterior la mayoría de la población indígena estaba situada en las áreas rurales, en los últimos años se han intensificado los procesos migratorios hacia las principales ciudades del país, especialmente la capital, Quito.

Estos movimientos poblacionales son claramente comprensibles si tomamos en cuenta la inestabilidad económica acelerada de la última década en el país. La ciudad de Quito, al ser el centro de irradiación del movimiento económico, social, político y de modernización es también el centro de atracción para quienes buscan mejores condiciones de vida.

En cuanto a la situación lingüística, estudios recientes indican que la mayoría de la población indígena es bilingüe de manera que hace uso tanto de su lengua vernácula como de la lengua oficial, el castellano³ (cf. Haboud 1991).

Desde una perspectiva histórico-social Moya (1987) manifiesta que desde hace más de 50 años aparecen ya movimientos

indígenas interesados en su reivindicación, pero es en las últimas dos décadas cuando dichos movimientos se consolidan a nivel nacional (cf. Ramón, 1990). Estas organizaciones han venido reclamando el reconocimiento lingüístico-cultural de parte de los sectores oficiales y han trabajado por la consolidación de sus organizaciones no solo a través de la unificación de todas las nacionalidades indígenas en una sola confederación, sino también de otros sectores populares hispano-hablantes que enfrentan situaciones de pobreza.

Las continuas acciones de las organizaciones indígenas y de los grupos no-indígenas relacionados con este proceso (i.e. profesionales), han sido un impulso decisivo en la reivindicación de los grupos indígenas y en la creación de actitudes positivas hacia sí mismos, su lengua y su cultura, como también en la búsqueda de autogestión.

Al mismo tiempo no podemos perder de vista el hecho de que las nacionalidades indígenas (i.e. Quichua) están inmersas en un ámbito mayor en el cual la oficialidad corresponde al castellano español, y por que no decirlo a los hispano-hablantes (léase mestizos). Por lo tanto resulta importante conocer cuál es la percepción que el mestizo tiene de los pueblos indígenas.

III. BREVES CONSIDERACIONES TEORICAS

Los múltiples procesos de rescate de las lenguas (RL), que se han venido dando en el mundo entero durante las últimas décadas, han buscado las más variadas formas de investigación y aún de aplicación de programas orientados a la preservación de las lenguas y las culturas en peligro (cf. Dorian 1981, 1989; Fishman 1991; Hale 1992).

Al mismo tiempo se han desarrollado una serie de investigaciones en cuanto a la actitud y al conocimiento que los hablantes de una lengua en peligro tienen de sí mismos y su cultura. En este sentido puede verse que los mayores esfuerzos se han concentrado

en motivar a los hablantes de dichas lenguas, para que tomen conciencia de la importancia de mantener su lengua y su cultura con miras a preservar la identidad étnica. Tales esfuerzos a menudo han logrado originar (y/o desarrollar), al menos en los grupos afectados, el deseo de recuperación de aquello que se ha perdido y la necesidad de encontrar soluciones para preservar sus características étnicas.

El concepto “lenguas en peligro” nos hace reflexionar sobre el riesgo de que una lengua determinada pierda su vitalidad, es una situación inmersa dentro de un contexto social más amplio caracterizado por el mantenimiento de relaciones desiguales.

Bajo tales consideraciones, estudios recientes en este campo han tratado de señalar la necesidad de trabajar con la población como un todo (cf. CONAIE 1989). Se ha puntualizado además en el hecho de que los esfuerzos en RSL solo pueden llegar a tener éxito cuando el trabajo de las bases (i.e. los pueblos), se desarrolla dentro de condiciones económicas y políticas favorables.

Fishman (1991), al describir la situación de varias lenguas “minoritarias” en el mundo, subraya la importancia de coordinar acciones entre los diferentes niveles relacionados con la recuperación de dichas lenguas; esto es, el mantenimiento de la vitalidad lingüística intergeneracional y los niveles oficiales (ie. Frisian). A esto deberíamos agregar el nivel correspondiente a los estudiosos de la lengua y la cultura. Recordemos que tradicionalmente las lenguas indígenas (léase: pueblos indígenas), han sido tema de estudio y de enriquecimiento personal y/o institucional. Poco o nada se ha revertido al grupo “investigado” (cf. Cameron et. al. 1992).

Las actitudes que se han demostrado hacia las minorías estudiadas han sido generalmente las de superioridad. Retomando a Cameron (1992:19) diríamos que:

“The study of non-European and creole languages contributed in the past to western notions of ‘primitive’ culture; the study of working-class speech has fed into victim-blaming educational theories...”

De las nociones de primitivismo e inferioridad de las llamadas “minorías”, se ha llegado fácilmente al paternalismo (cf. Hurtado 1978). Es así como se han desarrollado planes *por* la gente, no con ella. Varias lenguas y pueblos han sido tratados como “futuras riquezas museológicas” de ahí que se las haya estudiado básicamente para testificar que algún día existieron (INIDE, 1974).

La “seudo” aceptación se evidencia cuando se *permite* que las minorías utilicen su lengua teniendo cuidado de no alterar el orden nacional (cf. Kuter in Dorian 1989).

Frente a lo expuesto, debemos tomar en consideración perspectivas y realidades recientes que se han dado en torno al tema en discusión como es el de la organización de las minorías étnicas con fines reivindicativos (cf. Fishman 1991).

Para el caso ecuatoriano, por ejemplo, es notable la organización alcanzada por las nacionalidades indígenas como también la reciente apertura que a niveles gubernamentales se dio para el desarrollo de diversos programas educativos y de desarrollo. En términos de *Paulston* (1987), deberíamos considerar que más que un movimiento étnico (reducido y sin precedencia), la organización indígena mencionada, se dirige hacia lo que se denominaría nacionalismo étnico (organización mayor que involucra población no indígena y gana espacio paulatinamente).

Para lograrlo, sin embargo, es necesario que los diferentes sectores que conforman la sociedad ecuatoriana sean partícipes de este proceso. La afirmación anterior habla de la necesidad de contar con la real participación de aquellos sectores de la población que a pesar de tener las posibilidades de reforzar los procesos de mantenimiento de las lenguas, se han mantenido más bien aislados. Esto significaría que desconocen o entienden equivocadamente su propia realidad social.

En referencia a todo lo expuesto y a diferencia de los trabajos sobre “actitud lingüística” que se refieren a la percepción que las minorías tienen de su lengua, este trabajo se refiere a la percepción

que los mestizos tienen del pueblo Quichua, su lengua y su cultura.

IV. NOTA METODOLOGICA

El presente sondeo sobre el conocimiento y la actitud de la población mestiza hacia el quichua, fue realizado en la zona urbana de Quito durante los meses de mayo y junio de 1991.

Para este propósito se elaboró una guía de entrevista (ver anexo) que fue aplicada informalmente a 60 personas residentes en los barrios urbanos de la ciudad de Quito⁴. Por lo general cada una de las entrevistas fue grabada y transcrita *in extenso*.

Conviene aclarar que lo que aquí presentamos no es el resultado de una encuesta exhaustiva. Se trata únicamente de un breve sondeo de carácter informal, en donde los entrevistados fueron escogidos al azar. Al no contar con un marco muestral representativo de cada grupo étnico, existe riesgo de hacer generalización con los datos del sondeo, de ahí que los resultados que aquí se discuten, deban ser interpretados como la primera aproximación a un tema que seguirá siendo tratado en futuras investigaciones.

Aunque en general los entrevistados apoyaron la tarea de la investigación, se encontró cierta reticencia a responder por parte de algunas mujeres jóvenes. El grupo de personas entrevistadas se caracterizó de la siguiente manera:

GENERO:	Femenino = 28,	Masculino = 32
EDAD (en años):	< 20	= 5 personas
	20 - 29	= 28 personas
	30 - 39	= 9 personas
	40 - 49	= 7 personas
	50 - 59	= 5 personas
	59 o +	= 6 personas

OCUPACION:	14 estudiantes (7 mujeres, 7 hombres)
	2 desocupados (hombres)
	5 comerciantes informales (3 mujeres, 2 hombres)
	2 agricultores (hombres)
	7 obreros (1 mujer, 6 hombres)
	12 empleados (7 mujeres, 5 hombres)
	8 profesionales (2 mujeres, 6 hombres)
	7 amas de casa (todas mujeres)

Los resultados aquí presentados corresponden a las preguntas de la guía de entrevista que tienen mayor relación con el tema aquí desarrollado (ver anexo 3).

Las variables tomadas en cuenta para este trabajo han sido género y edad. La información restante será analizada en trabajos posteriores.

V. ANALISIS E INTERPRETACION

A continuación se procede a analizar la información recaudada, tabulada y gratificada.

Cuadro N° 1

¿QUE LENGUAS CREE UD. QUE SE HABLA EN ECUADOR?

Distribución porcentual, según género

L E N G U A S		G É N E R O		
		MASCULINO	FEMENINO	TOTAL
Castellano	(C)	100.	100.	100.
Quichua	(Q)	71.9	64.3	68.3
Vernáculos	(V)	25.	10.7	18.3
Extranjeras	(E)	12.5	42.8	26.6
Mal definidas	(MD)	18.	3.5	11.6*

Fuente: Trabajo de Campo

Elaboración: Marleen Haboud

*corresponde a conceptos imprecisos

En relación con el cuadro número 1, podemos ver que aparte del castellano (C) que fue mencionado por todos los entrevistados como la lengua más hablada en el país, el quichua (Q) fue la siguiente lengua de importancia con 68%, seguida por las lenguas extranjeras (E) (inglés, francés, alemán, etc.) con 27%. Las demás lenguas, conocidas como lenguas vernáculas (V) (Cofán, Siona-Secoya, Huao, Shuar, Achuar, Tsafiquí, Chachi, Awa), fueron mencionadas apenas por el 18% de informantes.

Finalmente, 11.6% de respuestas mal definidas (MD) mencionaron lo siguiente: "lenguas de la selva, los del oriente, lenguas de los indios, dialectos, derivados".

Un análisis general de los porcentajes así presentados demuestra que la población mestiza capitalina reconoce la importancia del quichua ubicándolo segundo luego del castellano. Las lenguas extranjeras parecen prevalecer sobre las vernáculas, sin embargo si las estadísticas nos permiten, al sumar el 18% de (V) con el 11.6% de (MD), las demás lenguas locales del Ecuador sumarían 29.6%, ubicándose luego del (Q). Entonces hay que señalar que existe un relativo conocimiento sobre la existencia de lenguas en el país, así como una clara dificultad para precisar cierta diferenciación entre los conjuntos dicotómicos: lengua/dialecto, quichua/otras lenguas aborígenes (ver gráfico 1).

Cuando los datos son comparados entre cada uno de los géneros (masculino y femenino), se nota que no hay diferencia mayor en relación a lo que se piensa es el uso del quichua, que definitivamente es considerada como la segunda lengua del país. Sin embargo, resulta interesante la relación de las demás lenguas vernáculas (V) cuando son comparadas con las extranjeras (E). Mientras V predominan en una relación de 2:1 sobre las E según los hombres; las E predominan en una relación de 3.5:1 según las mujeres entrevistadas.

Cuadro N° 2
 LENGUAS HABLADAS EN ECUADOR
 Distribución porcentual, según edad

LENGUAS	GRUPOS DE EDAD					
	<20	20-29	30-39	40-49	50-59	60+
Castellano	100	100.	100.	100.	100	100.
Quichua	100	71.5	66.6	57.1	40	66.6
Vernáculos	20	25.	11.	0.	0	33.3
Extranjeras	60	28.6	22.	14.3	0	33.3
Mal definidas	0	7.1	11.	28.6	20	16.

Fuente: Trabajo de Campo

Elaboración: Marleen Haboud

En el cuadro 2 que relaciona el uso de las lenguas con los grupos de edad, encontramos que la información no varía pues el castellano mantiene el 100% de respuestas. Sin embargo al estudiar exclusivamente la situación del quichua se observa que conforme la edad del entrevistado incrementa, los porcentajes disminuyen considerablemente desde 100% entre los menores de 20 años hasta 40% entre los de 50 años. Existe un repunte interesante en el grupo de mayores de 60 años.

Esta diferenciación es importante por cuanto los recientes trabajos de reivindicación y reconocimiento de los pueblos indios parecen haber tenido impacto en los grupos de edad menores. Parecería que los grupos de mayor edad tienen una perspectiva diferente en la relación intercultural, multilingüística.

Con relación a las demás lenguas, las extranjeras predominan sobre las vernáculos sin distingo etáreo, más aún esta diferencia porcentual se acentúa entre grupos menores de 40 años. Finalmente, los problemas de definición parecen asociarse más directamente con los grupos de mayor edad. Según este análisis,

las generaciones más recientes definitivamente conocen más de cerca la realidad étnica del país. Las generaciones mayores masificaron la situación indígena y la asociaron con una sola lengua y "aparentes múltiples dialectos" (ver gráfico 2).

Cuadro N° 3

¿QUE PASARA CON EL QUICHUA EN SEIS AÑOS?

Distribución porcentual, según género

	G E N E R O		
	MASCULINO	FEMENINO	TOTAL
Desaparecerá	31.3	60.7	45.
Se mantendrá	37.5	25.	31.6
No sabe	31.2	14.3	23.3

Fuente: Trabajo de Campo

Elaboración: Marleen Haboud

El objetivo de esta pregunta (¿Qué pasará con el quichua en los últimos seis años?), fue conocer cuál es el futuro inmediato del quichua según los entrevistados.

Según las respuestas obtenidas, la idea de la desaparición de la lengua se da en un 45%. Transcribimos algunas de las respuestas dadas:

"No sobresale"

"seguirá igual"

"no va a adelantar"

"está aminorando"

"olvidando, decayendo, perdiendo, desapareciendo, extinguiendo... será lengua muerta".

Al mismo tiempo, existe un 31.6% de respuestas algo más optimistas que creen que el quichua se mantendrá. Ellos refieren: "si enseñan aprenderemos, siempre lo van a mantener los indios,

sería bonito, se está reivindicando, no creo que pase algo negativo, se va a incrementar.

Por otro lado, una cuarta parte de los entrevistados se muestra desconcertado sin poder definirse, el 23.3% manifiesta no saber qué sucederá.

Cuando las respuestas son estudiadas separadamente por género, los hombres mantienen cierto equilibrio (opinión balanceada) entre los que opinan sobre la desaparición, el mantenimiento de la lengua y los que ven el futuro como incierto. No sucede lo mismo con las mujeres, quienes claramente en un 60% se refirieron a la desaparición de la lengua. Apenas el 25% piensa en el mantenimiento de la lengua, y el 14% no tiene opinión concreta (cf. gráfico 3).

Cuadro N° 4

¿QUE PASARA CON EL QUICHUA EN SEIS AÑOS?

Distribución porcentual, según grupos de edad

	GRUPOS DE EDAD					
	<20	20-29	30-39	40-49	50-59	60+
L E N G U A S						
Desaparecerá	100	46.4	44.4	14.3	60	16.6
Se mantendrá	0	35.7	0.	57.1	40	50.
No sabe	0	17.8	46.6	28.6	0	33.3

Fuente: Trabajo de Campo

Elaboración: Marleen Haboud

El cuadro N° 4, nos permite analizar la información desde una perspectiva generacional. Así, encontramos que los grupos de edad más recientes tienden a asociar su respuesta con la desaparición de la lengua, mientras los que superan los 40 años avisan un mantenimiento del statu quo. En el cuadro llama la atención el alto porcentaje de indecisos a la edad de treinta años.

Nuevamente, los cambios sociales sucedidos en el país en los últimos años, como son el proceso de modernización, los altos índices de migración campo/ciudad y la propia experiencia vivencial de los pobladores ciudadanos que cada vez están en menor contacto con el quichua y las demás lenguas vernáculas, establece claramente una diferenciación de criterios entre generaciones.

Cuadro N° 5
¿QUE DEBERIA PASAR CON EL QUICHUA?

Distribución porcentual, según género

	G E N E R O		
	MASCULINO	FEMENINO	TOTAL
Concientización social	28.6	21.8	25.
Enseñanza escolarizada	17.8	12.5	15.
Enunciados generales	35.7	28.1	31.6
Acción gubernamental	3.6	6.2	5.
No sabe	7.2	21.8	15.
Enseñar español	7.2	3.1	5.
Nada		6.2	3.3

Fuente: Trabajo de Campo

Elaboración: Marleen Haboud

El interés de esta pregunta fue conocer en un sentido práctico cuáles son las medidas sugeridas por los entrevistados para que sus intenciones respecto del futuro del quichua puedan cumplirse en los próximos seis años.

31.6% de ellos respondió con enunciados generales como expresión de lo que debería suceder. Así, dijeron:

- deberíamos ayudar para que no se extinga,
- se debe cultivar el idioma,
- no olvidarse y seguir practicando,
- que salga adelante el quichua, yo colaboraría.

Es decir una serie de enunciados teóricos que dejan entrever un deseo de mantener latente una herencia cultural sin especificar pragmatismo alguno en su aplicación.

Frente a ellos, una cuarta parte de los entrevistados manifestó la necesidad de un proceso de concientización social que incluya:

“el mejoramiento de las condiciones de vida de los indígenas para que ellos mismos sepan valorar su lengua”.

Según algunos entrevistados:

“no debe perderse lo propio del Ecuador, es una herencia que nos han dejado los indígenas, el gobierno y nosotros deberíamos ser más concientes”.

Otros refirieron que sería conveniente pedir:

“reivindicaciones que permitan a los indígenas conservar sus raíces”.

Otros mencionaron que la enseñanza obligatoria del inglés como segunda lengua en las escuelas y colegios del país, no era más que un:

“americanismo ...obstaculiza la difusión del quichua”

Saber quichua, “nos daría más identidad”.

Se mencionó finalmente que era necesario que:

“que la gente sepa de dónde viene, que el quichua pase a ser parte integrante efectiva del bagaje cultural de los ecuatorianos”.

A continuación con 15% están quienes respondieron no saber lo que debería suceder y aquellos que aconsejan la institucionalización de la enseñanza del quichua a nivel de escuelas y colegios.

Otras respuestas que tuvieron porcentajes menores consideraron la acción gubernamental como mecanismo clave para cualquier cambio futuro (5%). Un 5% recomienda enseñar español a los indígenas pues es lo “que más les serviría”.

Finalmente un 3.3% dijo que no se debería hacer nada, pues las cosas deben seguir su curso natural (i.e. la desaparición?) (ver gráfico 5).

Cuando la información es analizada según grupos de edad (cuadro 6), se nota que las respuestas relacionadas con la necesidad de enseñar quichua y de adquirir mayor conciencia social, fueron dadas por el grupo menor de 20 años en un 60%.

Entre los de 20-29 años el 51.8% se manifestó también en forma concreta mientras el 37% dio enunciados generales.

Avanzando en los grupos de edad, los informantes de 30-39 años mostraron un razonamiento semejante en pro de la enseñanza y la concientización (55.5%). Esta cifra aumenta a 57.1% entre los de 40 años. En los restantes grupos de edad la concreción de acciones cedió paso a los enunciados generales.

Debemos señalar que los grupos mayores de 30 años aunque conocen en menor grado la realidad étnica apoyarían la educación bilingüe. La pregunta sería conocer hasta qué punto esto también cae dentro de los 'enunciados generales'.

Cuadro N° 6

¿QUE DEBERIA PASAR CON EL QUICHUA?
Distribución porcentual, según grupos de edad

L E N G U A S	GRUPOS DE EDAD					
	<20	20-29	30-39	40-49	50-59	60+
Conc. Social	40	28.8	22.2	28.5	0	14.3
Ens. Escolar	20	18.5	11.1	28.5	0	0.
Enun. Grales.	40	37.	11.1	28.5	40	28.6
Acc. Gubern.	0	3.5	22.2	0.	0	0.
No sabe	0	11.1	22.2	0.	20	42.8
Ens. español	0	0.	11.1	0.	40	0.
Nada	0	0.	0.	14.5	0	14.3

Fuente: Trabajo de Campo

Elaboración: Marleen Haboud

Si bien apenas el 15% de entrevistados ha referido que la enseñanza escolarizada del quichua podría ser uno de los mecanismos que debería implementarse a futuro para preservar o mantener al quichua como una lengua nacional reconocida (cuadro N° 5), resulta importante conocer cuál es la opinión de todos los entrevistados frente a esta alternativa.

En relación con la pregunta 7 que se refiere a si debería enseñarse quichua en las escuelas del país, se nota que dos tercios de los entrevistados claramente definen cuál podría ser el papel principal de la enseñanza del quichua.

Así, un primer grupo que abarca al 30% de entrevistados, opinó que sería importante hacerlo como un acto de conformación de la identidad nacional:

“es conveniente conocer la lengua porque es parte de nuestra cultura, es el idioma natal, es nuestro idioma, es nuestra identidad, se lo debe enseñar para no olvidar la costumbre de nuestros antepasados, para conocernos más a nosotros mismos, es nuestra lengua materna”.

Otro grupo que alcanza al 20% manifestó que el quichua merece un trato semejante al que se está dando a las demás lenguas extranjeras que se enseñan en el país.

Un 18.5% vio a la enseñanza del quichua como un mecanismo conveniente para mantener el diálogo, la comunicación entre los pueblos, para favorecer el desarrollo de las zonas rurales y la comprensión de los problemas del indígena.

En relación con la misma pregunta debemos notar que un 23.3% de informantes aprueba la enseñanza del quichua pero sin saber por qué. Ellos refieren que:

- es importante para conocimiento individual,
- que aprendan los interesados,
- debe ser bueno,
- hace falta.

Otra opinión importante es la que da un 6.6% de informantes que refiere que no se debería enseñar el quichua porque:

“los indios no están en los colegios, los indios emigran, es decir ya salen de ese medio”.

Cuadro N° 7

¿DEBERIA ENSEÑARSE QUICHUA EN LAS ESCUELAS DEL PAIS?

Distribución porcentual, según género

	G E N E R O		
	MASCULINO	FEMENINO	TOTAL
Confirmación de identidad	43.	19.	30.
Es necesario, sería bonito	25.	21.8	23.3
Igual rato que otras lenguas	14.2	25.	20.
Como mecanismo de comunicación	3.8	31.2	18.5
No sabe	3.6	0.	1.6
NO	10.7	3.1	6.6

Fuente: Trabajo de Campo

Elaboración: Marleen Haboud

Continuando con el cuadro 7 notamos que se destacan ciertos datos relacionados con género y que merecen ser comentados. Un 43% de los hombres asocian la enseñanza del quichua con un proceso que afirma la autoidentificación con lo tradicional, autóctono, local. Frente a este razonamiento, las mujeres prefieren ver al quichua como un mecanismo útil y conveniente para mantener la comunicación 31%. Para las mujeres el quichua debería ser tratado en igual forma que los demás idiomas extranjeros (cf. gráfico 7).

Cuadro N° 8

¿DEBERIA ENSEÑARSE QUICHUA EN LAS ESCUELAS DEL PAIS?

Distribución porcentual, según grupos de edad

	GRUPOS DE EDAD					
	<20	20-29	30-39	40-49	50-59	60+
LENGUAS						
Conf. Identid.	60	30	22.2	28.5	0	33.3
Necesario, bonito	0	30	0.	28.5	20	33.3
Igual trato	40	10	33.3	28.5	20	16.6
Comunicación	0	20	22.2	14.5	20	16.6
No sabe	0	0	11.1	0.	0	0.
NO	0	10	11.1	0.	40	0.

Fuente: Trabajo de Campo

Elaboración: Marleen Haboud

El cuadro N° 8 no muestra diferencias mayormente significativas entre grupos de edad y los datos ya comentados en el cuadro N° 7. Vale de todos modos destacar que los grupos menores de 40 años son consistentes al referirse a la necesidad de "tener un trato igualitario de las lenguas" y a una utilización mayor del quichua para comunicarse y para una retoma de la identidad cultural.

CONCLUSIONES

Retomando las preguntas que nos habíamos propuesto responder al inicio de este trabajo podríamos decir que:

Los mestizos saben que en el país existen varios tipos de lenguas: a) la lengua oficial, español o castellano, b) el quichua y las demás lenguas indígenas, y c) las lenguas extranjeras lideradas por el inglés.

Se sabe también que el quichua es la segunda lengua del país, que se habla principalmente en la sierra y en la selva amazónica,

pero no se conoce con certeza si el quichua es una lengua, un dialecto, palabras sueltas... Se confunde el quichua con otras lenguas vernáculas que se las llega a considerar como "otros quichuas".

En general se acepta que ha existido históricamente un trato desigual con relación a los indígenas y que estos se encuentran pidiendo la reivindicación de su cultura y nacionalidad.

Se apoya aparentemente el mantenimiento de la lengua, más como una reliquia del pasado que por un sentido de aceptación de nuestra multinacionalidad. De ahí que en un porcentaje considerable no se dé razones concretas para su preservación.

En cuanto a la segunda pregunta vemos que:

La actitud de los mestizos hacia el quichua difiere según el género y la edad de los entrevistados. Para los más jóvenes esta lengua debe mantener su vitalidad y ser medio de autoidentificación. Para los mayores el quichua es algo que debe "cultivarse" como parte del patrimonio nacional.

Aunque hay quienes parecen aceptar la reivindicación indígena, otros consideran que el español es la lengua que permitirá la integración con la realidad mestiza del país (¿asimilación?).

En un sentido general es importante recalcar dos aspectos:

1. El impacto que parecen haber tenido los movimientos indígenas de los últimos años en la población mestiza parece ser evidente, y amerita sin duda un estudio específico.

2. El hecho de que la población entrevistada se haya mostrado favorable al mantenimiento de la lengua, no significa todavía que se haya llegado a un compromiso. Por el contrario, por la generalidad de muchas respuestas, parece que hay mucho camino que recorrer hasta entender verdaderamente lo que significa pertenecerse a una sociedad multilingüe, multiétnica y multicultural como la ecuatoriana.

NOTAS

- 1 Esta investigación se realizó como parte de un proyecto mayor relacionado con la situación lingüística ecuatoriana, en 1990. Fue auspiciado por el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (EBI). Las entrevistas fueron aplicadas en colaboración con Juan Fajardo, estudiante de la U. de Santa Cruz, quien al momento realizaba estudios de lengua y cultura en Ecuador.
- 2 Usaré el término nacionalidades indígenas tanto en cuanto es lo que proponen los indígenas para su autodenominación.
- 3 Dado que los diferentes grados de bilingüismo son indicativos de un proceso histórico donde la lengua oficial ha tenido una clara función de dominio, nos referiremos en este trabajo a un bilingüismo diglósico (cf. Ninyoles 1980).
- 4 Los barrios donde se realizó el trabajo fueron: El Batán, Iñaquito, El Belén y mariscal Sucre; en los parques El Ejido y La Alameda, en la Universidad Católica, y en el campus e inmediaciones de la universidad Central.

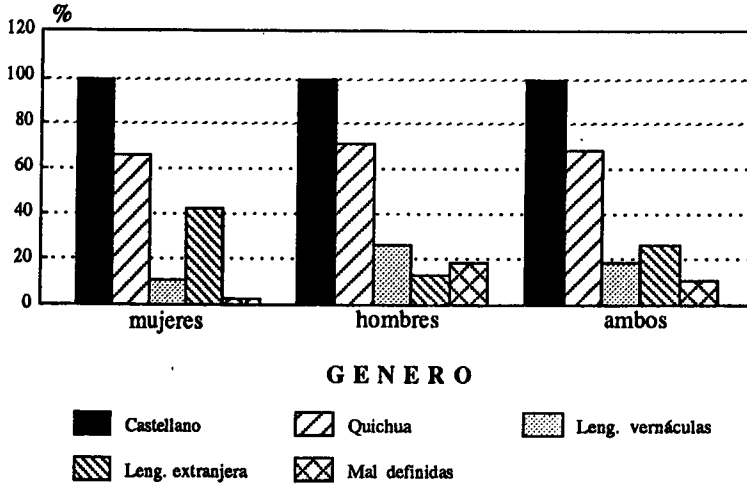
Anexo I

Nacionalidades Indígenas en el Ecuador

Grupo	Idioma	Localización
COSTA		
Awa (Coaiquer) (500)	Awapit	Nor-occidente de la provincia del Carchi, y en las Provs. de Esmeraldas e Imbabura.
Chachi (4.000)	Cha' Palachi	Prov. de Esmeraldas, riberas de los ríos Onzole, Camarones, Zapallo, San Miguel, Barbudo, Verde, Viche, Cananda, Cojimés, Sucio y Bilsa.
Tsachila (1.200)	Tsafiqui	Sur-occidente de la Prov. de Pichincha, en el Cantón Sto. Domingo de los Colorados.
SIERRA		
Quichua (1'500.000)	Runa Shimi	Todo el Callejón Interandino, desde Carchi, hasta Loja.
AMAZONIA		
Quichua (50.000)	Runa Shimi	Provs. del Napo, Pastaza y Zamora Chinchipe.
Cofán (600)	A' Ingae	Prov. del Napo (Norte), frontera con Colombia.
Siona-Secoya (1000)	Paicoca	Prov. de Napo. márgenes de los ríos Cuyabeno, Taxapuno y Aguarico.
Shuar-Achuar (40.000)	Shuar-Chicham	Provs. de Morona Santiago y parte de las Provs. de Zamora y Pastaza.
Huao (Huaorani) (1.800)	Huao Tiriro	Provs. de Napo y Pastaza.

LENGUAS HABLADAS EN ECUADOR

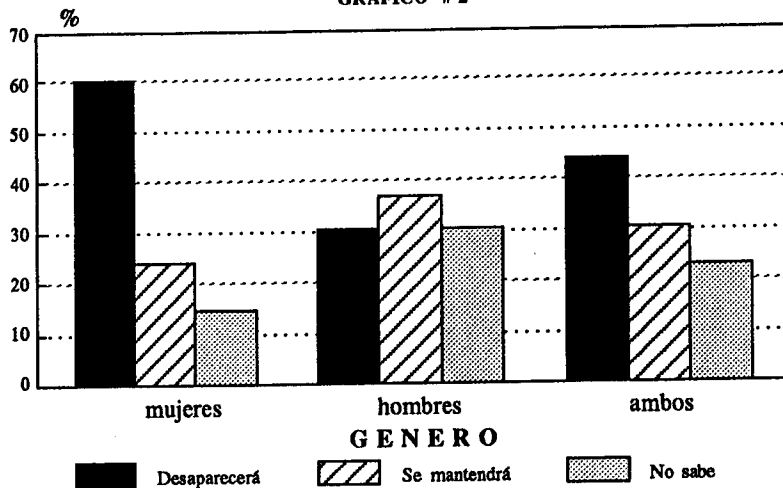
GRAFICO # 1



Elaboración: Marleen Haboud
* Informantes podían responder con más de una opción.

¿QUE PASARA CON EL QUICHUA EN SEIS AÑOS?

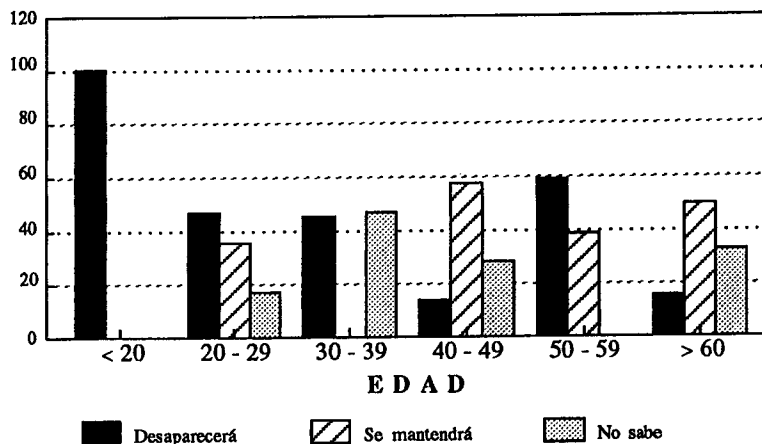
GRAFICO # 2



Elaboración: Marleen Haboud

¿QUE PASARA CON EL QUICHUA EN SEIS AÑOS?

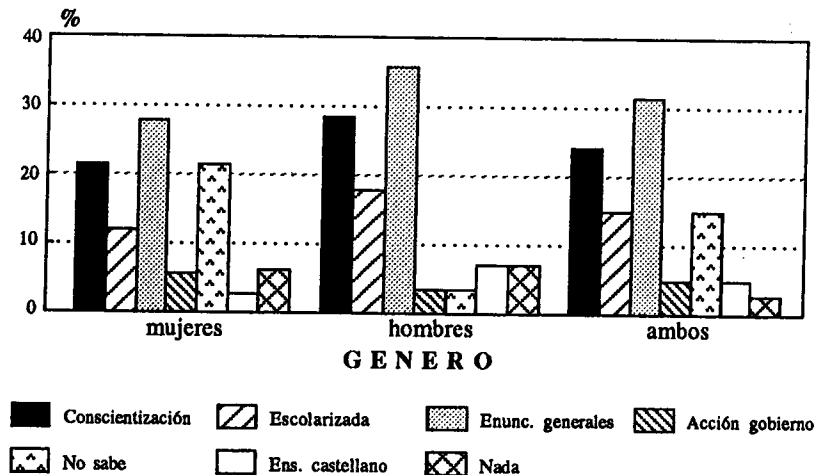
GRAFICO # 3



Elaboración: Marleen Haboud

¿QUE DEBERIA PASAR CON EL QUICHUA?

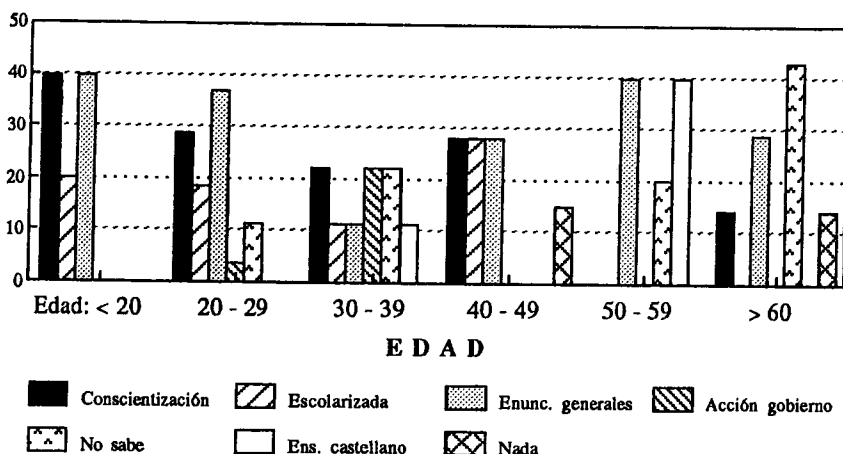
GRAFICO # 4



Elaboración: Marleen Haboud

¿QUE DEBERIA PASAR CON EL QUICHUA?

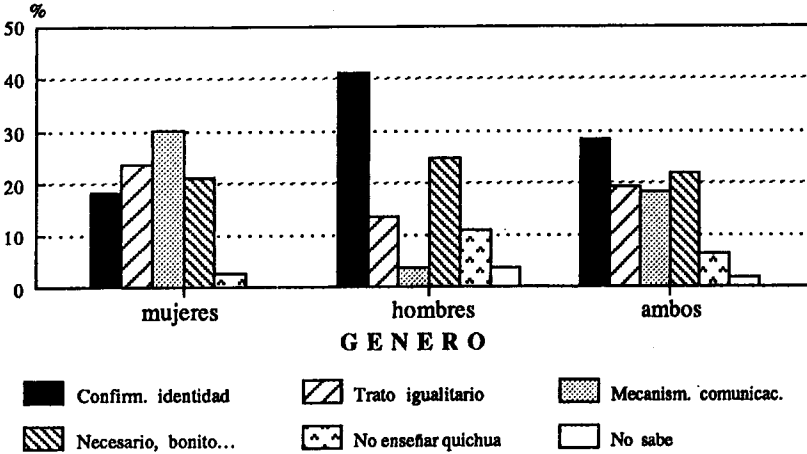
GRAFICO # 5



Elaboración: Marleen Haboud

¿DEBERIA ENSEÑARSE QUICHUA EN LAS ESCUELAS?

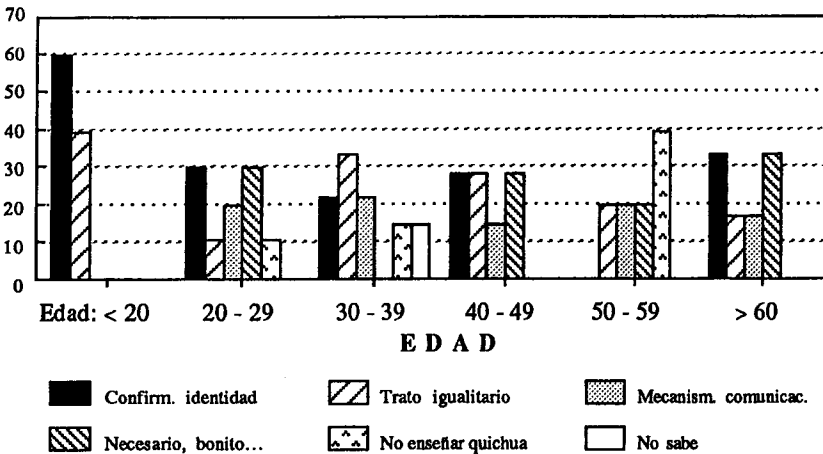
GRAFICO # 6



Elaboración: Marleen Haboud

¿DEBERIA ENSEÑARSE QUICHUA EN LAS ESCUELAS?

GRAFICO # 7



Elaboración: Marleen Haboud

GUIA DE ENTREVISTA

CONOCIMIENTO Y ACTITUD DE LA POBLACION QUITENA HACIA EL QUICHUA

Nombre..... Edad..... Ocupación.....

Lugar de procedencia.....

Años que ha vivido en Quito.....

- *1 ¿Qué lenguas se habla en el Ecuador?
2. ¿Cuáles son las más importantes?
3. ¿Quiénes hablan quichua? ¿Cuántos hablantes hay en el país?
4. ¿Ud. lo habla?
5. ¿Ha leído algo en quichua?
6. ¿Cree que es necesario/útil saber el quichua? (Por qué)
- *7 ¿Debería enseñarse quichua en las escuelas del país?
- en cuáles -por qué?
8. ¿Cree que la educación en el Ecuador debería ser bilingüe
castellano-quichua? (o quichua-castellano?)
-para todos? -por qué?
9. ¿Cuáles deberían ser los propósitos de este tipo de educación?
10. ¿Cree que los medios de comunicación masiva (radio, televisión)
deberían tener programas regulares en quichua?
11. ¿Cree que debería haber publicaciones en quichua en los periódicos del
país?
- *12. ¿Que cree que pasará con la lengua quichua en los próximos años (6)?
- *13. ¿Qué cree que debería pasar?

* Preguntas analizadas en este trabajo

BIBLIOGRAFIA CITADA Y CONSULTADA

- Cameron, Deborah et. al.
 1992 *Ethics, Advocacy and Empowerment: Issues of Method in Reserarching Language*. London and N.Y.: Routledge (handout).
- CONAIE
 1989 *El panorama lingüístico y cultural del Ecuador*. Quito: Ed. Abya-Yala.
- Dorian, Nancy
 1981 *Language Death*. Philadelphia: U. of Pensiylvania Press.
- Edwards, John
 1989 *Language, Society and identity*. New York: Basil Blackwell Inc.
- Fishman, Joshua A.
 1991 *Reversing Language shift: Theoretical and Empirical Foundations of Asistance to Threatened languages*. Multilingual Matters series: 76 clevedon, england: Multilingual Matters Lda.
- INIDE
 1976 *Atlas Lingüístico y Etnográfico*. Proyecto. Lima: INIDE.
- Moya, Ruth
 1987 *Ecuador: Cultura, conflicto y utopía*. Quito: CEDIME.
- Ninyoles, Rafael
 1980 *Idioma y poder social*. Colección de Ciencias Sociales. Serie de Sociología. Madrid: Semilla y Surco.
- Ortega, Fernando
 1990 *Population: social Soundness Analysis*. Quito: USAID.
- Ramón, Galo
 1990 *El espacio ecuatoriano en el espacio de los Andes*. en: Bonilla et. al. *Los Andes El camino del Retorno*. Quito: FLACSO/ Abya-Yala.
- Robins, Robert and E. Uhlenbeck
 1991 *Endangered Languages*. New York: St. Martin's Press.
- Sala, Maius
 1988 *El problema de las lenguas en contacto*. México: UNAM.

UNA EXPERIENCIA PILOTO EN EDUCACION INTERCULTURAL EN LA COMUNA DE GENERAL LAGOS, I REGION DE CHILE

*María-Inés Arratia**

La I Región de Chile, llamada de Tarapacá, se ha conocido históricamente por ser la zona salitrera que tuviera su auge entre mediados del Siglo XIX y comienzos del Siglo XX, y que fuera disputada en la Guerra del Pacífico entre Chile y la Confederación Perú-Boliviana. La población de esta región es pluriétnica y un porcentaje apreciable la constituye la etnia Aymara. Dada esta realidad particularmente en las zonas rurales, pero también en algunos sectores urbanos se ha venido discutiendo la necesidad de instaurar un programa educacional que guarde relación con la presencia Aymara generalmente ignorada por los sistemas formales nacionales.

En este trabajo presentamos el caso de una experiencia piloto en la difusión de los principios de la educación intercultural en una de las regiones rurales más alejadas de la ciudad. Se trata de una comuna constituida por comunidades Aymara donde la principal fuente de ingresos es la ganadería de camélidos y donde en las últimas décadas se ha sufrido la creciente ola de migraciones a la cual ha contribuido el sistema educacional impuesto por el estado.

* Antropóloga social. Investigadora asociada en el taller de Estudios Andinos, Arica-Chile.

Algunos antecedentes acerca de la educación rural en la I Región de Chile:

Varios estudiosos de las condiciones de la educación rural en zonas remotas han expresado preocupación por los efectos de la imposición de un sistema no-pertinente en poblaciones que mantienen sus raíces en los valores de la tierra. En efecto se ha llegado a establecer que tal sistema contribuye a una desarticulación de la identidad propia que desorienta a las juventudes rurales y más aún a las juventudes originarias (o indígenas). Pero la literatura se ha encargado de difundir más los problemas de las regiones rurales del sur de Chile (la región Mapuche) y muchísimo menos los del norte lo que ha traído por consecuencia una menor atención hacia nuestra región.

A modo de ejemplo de estudios realizados en la I Región, cabe citar los trabajos de Juan Alvarez (1989, 1991) profesor, de Sergio González (1990), sociólogo, de Hans Gundermann (1986, 1985-1992), antropólogo, de Juan Podestá (1987 1991) sociólogo. Además un grupo de profesionales que cursaron un post-grado en la Universidad de Tarapacá en Arica y que trabajaron por largos años en un proyecto auspiciado por la Organización de Estados Americanos OEA cuya nómina es demasiado larga para incluir aquí desarrollaron una serie de textos didácticos para la enseñanza rural.

No solo los académicos han reconocido las deficiencias que encierra han surgido varias propuestas para una educación rural en la I Región de Chile. Dichas propuestas han sido articuladas por los mismos profesores rurales frustrados por la falta de medios y los reducidos logros en respuesta a sus labores. Entre otros podemos reconocer el desarrollo de los textos experimentales de lecto-escritura "Marka Masi" por un grupo de profesores en coordinación con la Universidad de Tarapacá en los años 1985-86.

Algo más recientemente también a nivel gubernamental se ha venido analizando la realidad educacional de la I Región desde la

formación de una Comisión Regional, CRECI, en la cual han participado las universidades Arturo Prat de Iquique y de Tarapacá de Arica y algunos representantes Aymara con el fin de efectuar reformas en los programas de la región.

Por otro lado a nivel de acción social cristiana la Corporación Metodista con larga experiencia en educación rural en las regiones del sur de Chile ha logrado establecer un Instituto Agrícola-Artesanal "Kusayapu" en la localidad de Pachica de la quebrada de Tarapacá, especialmente dedicado a la educación a nivel medio de niños de origen Andino de la I y II Región esfuerzo llevado a la realidad gracias a la ayuda de voluntarios estadounidenses y de aportes económicos de particulares y del Fondo de Solidaridad e Inversión Social, FOSIS instituido por el gobierno actual para programas de acción social. Todo esto frente a la envergadura y a la naturaleza misma del problema sin embargo parece apenas tocar la superficie de la situación educacional en la I Región.

Es necesario reconocer que el problema que se suscita al querer realizar estudios y programas de mayor profundidad que puedan llegar hasta las raíces de la problemática es siempre la carencia de medios económicos, puesto que el desplazamiento a través de regiones cordilleranas requiere el uso de vehículos apropiados además del tiempo que implican las buenas investigaciones en terreno.

Ante el reconocimiento de necesidades específicas y tomando como modelo la situación en otros países Latinoamericanos a partir de 1993 ha comenzado a funcionar en la Universidad Arturo Prat de Iquique la carrera de Formación de Docentes Rurales Bilingües Interculturales, bajo el auspicio del organismo Terra Nuova de Italia con larga trayectoria en el campo de la educación bilingüe intercultural en el Ecuador. En este programa se comienzan a formar jóvenes de origen Aymara deseosos de contribuir a la recuperación y valoración de su cultura milenaria. Pero si bien es indiscutible que el establecimiento de esta carrera es un avance loable no es menos cierto que en los cinco años (como mínimo) que demorará la formación de los docentes rurales a menos que se

realicen otro tipo de actividades, el deterioro en las escuelas rurales continuará afectando a cientos de niños rurales que verdaderamente no pueden esperar. Cinco años de formación básica constituyen un período sumamente importante en el desarrollo del educando. Más aún si consideramos que el mecanismo utilizado por la mayoría de los padres ante las deficiencias educacionales es enviar a sus hijos a escuelas de la ciudad, contribuyendo así al continuo despoblamiento de los pueblos cordilleranos.

Uno de los efectos más nocivos de una educación urbanizante en la región cordillerana de la I Región ha sido precisamente el incremento de las migraciones. Puesto que a los jóvenes no se les prepara para vivir en su ambiente propio, ellos no ven otro horizonte que el irse a la ciudad para continuar sus estudios o bien para buscar trabajo rentable, dejando atrás las tierras de sus antepasados (y por ende propias) con el consiguiente desarraigo de la organización social de la comunidad.

Demás está decir que aún cuando hay casos de emigración que han producido profesionales exitosos para la mayoría de los casos la consecuencia de esta experiencia es una vida de marginación y de pobreza urbana. Peor aún, en algunos casos se desencadena una vida de conductas antisociales instigadas inicialmente por la discriminación y las muchas barreras que el poblador rural debe encarar en la ciudad. La situación en la I Región requiere una atención urgente que integre no solamente los elementos económicos para un mejor nivel de "desarrollo", sino una propuesta global en la cual la educación tiene un importantísimo rol que jugar.

Teniendo plena conciencia de la realidad educacional del Norte Grande, a través de varios años de labores de investigación y acción social en la I Región el Taller de Estudios Andinos de Arica ha brindado apoyo a una profesional chilena formada en el extranjero, quien escribe, en la realización de una experiencia piloto en educación intercultural en una comuna de la región cordillerana. Esta experiencia persigue contribuir a la articulación de una

propuesta educacional más largamente definida, tomando como punto de partida la situación actual y real de las escuelas básicas rurales, en pos de una educación con equidad y calidad para los niños Aymara de la alta cordillera y campesinos rurales de valles y quebradas.

Esta experiencia piloto ha contado con la aprobación del Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, CPEIP, en cuyas directivas desarrollados desde 1990 existen provisiones para la flexibilización de los programas educacionales y para las innovaciones curriculares.

El contexto social de la experiencia piloto

Primero que nada es necesario establecer que la Comuna de General Lagos, en la cual se realizó la experiencia piloto, está considerada entre las más pobres de todo Chile. La comuna es territorio de tránsito de la carga destinada a Bolivia vía el paso fronterizo de Visviri/Charaña. El tiempo promedio de acceso a la ciudad de Arica es de 6 a 8 horas vía la ruta A-123 y CH-11 Arica-Tambo Quemado. Sus principales localidades son Visviri en la cual se encuentra una Escuela de Concentración Fronteriza, creación del régimen anterior Cosapilla Humapalca, Chujlluta, Colpitas, Guacollo, Alcérreca, Chislluma, Tacora y Ancolacane, exceptuando Tacora, todas las cuales cuentan con escuela básica. La población total se estima en 1.370 habitantes.

Se trata de comunidades de pastores de camélidos con economías de subsistencia aunque parcialmente insertas en un mercado limitado de consumo. La densidad poblacional es escasa (0.58 habitantes/Km²). La comuna forma parte de la unidad orográfica denominada "altiplano", la cual se caracteriza por estar ubicada a una altura promedio de 4.000 a 4.300 metros sobre el nivel del mar. Los recursos naturales son igualmente limitados por la naturaleza de puna alta en donde las precipitaciones de lluvia ocurren de Enero a Marzo, pero que en los últimos años ha presentado una creciente sequía (TEA, 1992).

La población escolar se ha venido reduciendo gradualmente a través de los últimos 20 años con el consecuente cierre de escuelas de pueblos y la disminución de fondos disponibles para la educación provenientes de las subvenciones escolares. Hoy en día la comuna cuenta con alrededor de 200 niños y niñas en edad escolar. Esta baja población haría pensar que desde el punto de vista netamente administrativo sería más económico que todos los niños fueran llevados a la ciudad. Sin embargo desde el punto de vista de la sobrevivencia de comunidades con una identidad cultural única y de la presencia chilena en la zona cordillerana, mas aún considerando los planteamientos políticos actuales respecto a la calidad y equidad de la educación para todos los educandos del país, es indiscutible la necesidad y la urgencia de atender las necesidades escolares de esta comuna de mejor manera.

Ya antes de comenzar la acción piloto, el Sostenedor Municipal de Educación de la comuna de General Lagos, Sr. Arcides Mollo había realizado un ejercicio diagnóstico de la realidad educacional de la comuna en el cual indicaba varios factores, a saber los problemas de los alumnos, de los profesores, de la comunidad, del sistema de administración de la educación y de la carencia de medios y apoyo a la labor docente rural. En dicho informe, se establecía que la atención docente real en la comuna durante 1990 fue de solamente un 65%, siendo el remanente 35% tiempo dedicado a cobros de sueldo en Arica (lo que implica viaje de uno a dos días en cada dirección). El resto del tiempo se relacionaba con actividades administrativas y licencias.

Un programa de capacitación antropológica para docentes rurales

En el primer semestre de 1992 el Sostenedor se acercó al Taller de Estudios Andinos, TEA, de Arica, solicitando algún tipo de apoyo profesional hacia los docentes rurales bajo su jurisdicción, la mayoría de quienes fueran formados principalmente en las universidades del Norte.

Luego de conversaciones iniciales, se procedió a formalizar una propuesta de trabajo a realizarse durante el segundo semestre escolar del mismo año 1992, como sigue:

1. Reconociendo la situación de estos profesionales y basados en experiencias similares en otros lugares de nuestro continente, proponemos un programa de formación antropológica para una educación intercultural que llegue a contar con la participación de las mismas comunidades en las cuales se imparte.

2. Consideramos que la participación es un factor indispensable para lograr un programa que llegue a tener una utilidad práctica inmediata para los docentes. Por lo tanto, estimamos necesario tener discusiones periódicas acerca de la práctica educativa misma y de los problemas que de ella se suscitan, de tal forma que podamos entregar los instrumentos que mejor sirvan las circunstancias del caso.

3. Para dicho fin se desarrollará una serie de módulos informativos tanto a nivel conceptual como al nivel descriptivo sobre cultura y educación, específicamente relacionados con el entorno de cordillera. Estos módulos estarán divididos en unidades las cuales se prestarán para discusiones periódicas. Los materiales seleccionados incluirán algunos propuestos por UNESCO como iniciación a la práctica docente intercultural además de otros generados a través de experiencias específicas en países vecinos de preferencia aquellas que provengan de educación con poblaciones Aymara.

4. Creemos que a través de un apoyo a distancia, complementado con visitas en terreno se podrá realizar un trabajo interesante que además proveerá capacitación a los profesores. Puesto que los contenidos se orientan a establecer una mejor relación entre educación, cultura y desarrollo local este trabajo no les servirá *solamente* para desenvolverse de manera más efectiva en su entorno actual. La información proporcionada les será de utilidad a los docentes en cualquier situación futura.

5. Con el fin de que los docentes reciban un reconocimiento a nivel profesional, se solicitará el reconocimiento de este curso como una instancia de perfeccionamiento por parte del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (CPEIP) (Texto de la Propuesta presentada a los docentes rurales en Agosto de 1992).

El programa piloto se enmarcó en un convenio de cooperación entre el Taller de Estudios Andinos y la Ilustre Municipalidad de General Lagos y contó con el apoyo de la señora alcaldesa subrogante.

Inicialmente los 16 profesores integrantes de la planta docente de la comuna, además del Sostenedor, recibieron con sumo interés dicha propuesta. Desafortunadamente algunos de ellos ya estaban previamente comprometidos con otros cursos de perfeccionamiento a distancia que les demandaban gran parte de su tiempo libre, y por ende no lograron cumplir con los requisitos del curso de perfeccionamiento antropológico. En todo caso todos ellos se beneficiaron al entregárseles los materiales del curso, a través de conversaciones durante las visitas en terreno además de los seminarios-taller realizados en la sede municipal en la ciudad de Arica, una vez por mes.

Debemos recalcar que la mayoría de estos profesionales se desempeñan en situaciones unidocentes, lo que les exige una variedad de responsabilidades administrativas además de sus labores docentes, que en este caso conllevan mucho más que las asignaturas a nivel básico puesto que en una sala de clases tendrá que atender a niños en seis niveles distintos. Esta situación es significativa puesto que ninguno de ellos ha recibido una preparación formal para el manejo de cursos combinados lo que requiere el desarrollo de destrezas y estrategias de trabajo específicas, además del enfrentamiento con los aspectos culturales de las localidades.

Los seminarios-taller se constituyeron en un espacio de reflexión necesario y enriquecedor en medio de tantas actividades

que poco espacio dejan para este tipo de desarrollo personal. A través de dinámicas de grupo y de discusión de videos relacionados con la cultura Aymara se inició el proceso de re-pensar la práctica educativa desde una perspectiva más cercana a lo local.

Las visitas en terreno se realizaron mensualmente. Nuestra experiencia nos demostró el impacto que causa el problema de las distancias y el aislamiento que deben vivir día a día los docentes rurales factor que sin duda contribuye a desarrollar actitudes que influyen sobre las prácticas educativas. Parte de nuestro esfuerzo se dedicó a brindar apoyo y motivación durante estas visitas a cada escuela de la comuna. Pensamos que a pesar de las dificultades logísticas que implica llegar a todas las localidades donde hay escuela, es necesario proveer este tipo de apoyo a los docentes de manera periódica.

La vida de cordillera sin agua potable, sin electricidad, sin teléfono y sin ningún tipo de entretención al que se nos acostumbra en las ciudades por pequeñas que éstas sean significa sin duda un sacrificio para un profesional formado para la enseñanza urbana y sin preparación para este tipo de entorno (puesto que no ha existido hasta ahora una formación para la educación rural).

También nos fue posible identificar un vacío en el apoyo de servicios educacionales, como por ejemplo el de técnicos especializados que pudieran orientar la acción educativa, contribuyendo así a una mejor entrega por parte de los docentes quienes sin contar con mayores recursos hacen lo que pueden por llevar sus labores a buen fin. Creemos que esta falta de contacto con otros profesionales ligados a la educación contribuye a una desvalorización de las prácticas realizadas en el aislamiento rural.

El valor de una capacitación antropológica

Valga un comentario acerca de la actitud observada en los docentes involucrados. Como indicábamos anteriormente todos

expresaron interés, reconocieron el valor de una capacitación antropológica para la situación en que se encontraban y nos recibieron con gran aprecio. Sin embargo, varios de ellos consideraron prioritarios otros tipos de cursos a distancia por tener éstos mayor reconocimiento a nivel profesional. Aunque no es difícil comprender esta posición desde un punto de vista pragmático, nos parece contradictoria la actitud en cuanto a las necesidades inmediatas de estos profesionales. Por un lado reconocían la carencia total de apoyo en sus funciones, pero por otro lado pensaban que era más beneficioso para su futuro como profesionales (fuera de las localidades rurales) el contar con cursos de otro tipo y no uno que los capacitara para enfrentar mejor su situación actual, además de apoyarlos en el cumplimiento de las políticas de proporcionar una educación de calidad. Esto indica claramente una orientación hacia la ciudad y un grado mínimo de compromiso con las comunidades rurales.

Creemos que por su falta de preparación para la realidad social en la que deben desempeñarse, la mayoría de los docentes rurales desvaloran su propia situación la que ven más como un factor negativo de aislamiento que un factor positivo como sería la oportunidad para experimentar otro modo de vida y forjarse mejor profesionalmente frente a la diversidad cultural. En sus prácticas cotidianas implícitamente (y en algunos casos explícitamente) valoran lo urbano por sobre lo rural y lo nacional por sobre lo local.

Esta desvaloración no pasa desapercibida por los comuneros, quienes siempre se quejan de que “los profesores no están nunca” refiriéndose a permisos por diversos motivos y a las licencias mensuales de las que gozan los docentes, y reconocen una actitud descomprometida puesto que “ellos no son de acá”. Pensamos que éste es un problema verdadero y serio que se traduce en posturas mutuas negativas entre los comuneros y los profesores, las cuales llegan a influir seriamente en los educandos.

Por supuesto que hay excepciones y por supuesto que esta actitud no es mal intencionada. Pero lo importante es reconocer

que esta orientación constituye parte de la formación de todo profesional, que por ser "intelectual" es valorado mucho más altamente que una persona que se desempeña en labores rurales. Y esta desigualdad de respeto por ciertas actividades impide el surgimiento de un pluralismo no solamente sano sino más acorde con la realidad de la región.

¿Cómo va a ser posible entregar una educación de calidad y con equidad si de partida se desvalora la identidad propia de los educandos ¿No es acaso nociva la discriminación implícita en una actitud de desinterés por lo local?

A través de esta experiencia piloto hemos constatado una grave falencia en muchas de las prácticas dirigidas hacia la zona rural, que generalmente se entienden como esfuerzos para el desarrollo pero que en el caso de la educación produce uno de los mayores daños por ser ésta una actividad incuestionablemente valorada por todos.

Los procesos propios que cada cultura desarrolla para socializar a los más jóvenes deben ser investigados, reconocidos y valorizados, tal como lo señalara María Victoria Peralta en un artículo acerca de las [mal] llamadas "culturas vernáculas" en la Revista de Educación N° 203 de Diciembre de 1992.

Obviamente, la educación urbanizante y nacionalista no guarda relación alguna con la vida cotidiana del campo ni con los conocimientos que se requieren en el entorno rural. No enseña ni reconoce la historia propia, no enseña a manejar mejor los recursos propios de la comunidad ni el entorno natural, no transmite el saber que por muchas generaciones hizo posible la subsistencia de las comunidades cordilleranas. Por consecuencia, desarticula a los jóvenes de su grupo social y los desorienta en su formación. De esto se trata la no-pertenencia, sobre la cual se ha escrito ya mucho tanto en los países que consideramos más desarrollados como en algunos países vecinos donde se ha experimentado con la educación intercultural (cf. por ejemplo la serie "Pueblos Indígenas y Educación" publicada por Abya Yala en Ecuador).

Vemos que por una falta de conciencia antropológica y ecológica que valoren diferentes culturas y entornos se derrochan recursos en circunstancias que estos debieran aprovecharse mucho más cuidadosamente. Vemos que en gran número de localidades crecen lo basurales por un incremento de consumo de artículos del mercado externo, en vez de buscar formas de incrementar la producción local para el consumo local. En fin, vemos que ese valor que le atribuimos incuestionablemente a la educación, no produce el “progreso” que se espera sino que contribuye a empobrecer a las comunidades aisladas. Y esto no es cuestión de “etapas” por la que se deban pasar (como defendieron hace algún tiempo los teóricos de la modernidad), sino más bien es cuestión de una desvalorización indiscriminada que no puede llevarnos sino a la destrucción de una fuente de vida de trabajo y de alimentos.

Conclusiones de la experiencia

Algunos de los profesores que participaron en esta experiencia reconocieron sus raíces andinas y su deseo de participar en un proceso de revalorización cultural, pero como es de esperar faltan recursos, el tiempo y el apoyo técnico para que esto sea posible. La experiencia piloto solamente dejó plantada una semilla, pero se requiere de acciones de tipo antropológico más sostenidas en el tiempo para conseguir una sensibilización apropiada a las prácticas educativas y este proceso no puede esperar.

También se identificó la necesidad de realizar una labor de acercamiento hacia la comunidad, lo que se ha ido perdiendo por la externalidad de los profesores mismos y la intimidación que causa una persona “educada” frente a los campesinos locales cuyo castellano (lengua valorizada como superior) es deficiente.

Algunos profesores reportaron haber iniciado cursos de alfabetización sin tener éxito debido principalmente a los patrones laborales de las localidades. Otros reportaron haber participado en discusiones comunitarias relacionadas con proyectos locales y

mantener una posición de cooperación con los comuneros e incluso otros reportaron tener propuestas específicas de trabajos culturales con la comunidad, en una búsqueda de mecanismos de acercamiento.

Pero estas actitudes no cambian fundamentalmente la posición externa y superior del profesor.

Es indiscutible que las necesidades de rescate de identidad y conocimientos propios es urgente. Cada día que pasa se van perdiendo elementos de los patrones de conducta que desarrollaron estos grupos humanos por varios milenios y el patrón hegemónico que impone la escuela contribuye directamente hacia dicha pérdida.

Se identificaron varias líneas de investigación, a saber:

1. Rescate de las historias de pueblos y de grupos fundadores.
2. Estudio de la lengua Aymara-chilena (es sabido que es una variante dialectal de la lengua Aymara que se habla en Bolivia).
3. Rescate de mitos y ritos locales (es sabido que hay mitos regionales pero estos presentan variaciones locales).
4. Indagaciones acerca de los patrones de socialización propios de la cultura Aymara (pastoral y agrícola).
5. Etnografía de las aulas combinadas (para mejorar las técnicas docentes).
6. Estudio de las dinámicas comunitarias locales para una mejor inserción de la escuela.

Construyendo una interculturalidad

Sostenemos que para llegar a una educación verdaderamente pertinente es imprescindible construir un sentido de interculturalidad que empape nuestra sociedad y nos democratice en el sentido más amplio de la palabra. ¿Pero qué queremos decir por "interculturalidad"? Este es el término dado por UNESCO a los programas

de educación tendientes a reforzar las identidades propias de los pueblos indígenas de nuestro continente americano. Pero se refiere más bien a aspectos de la vida cotidiana de muchos pueblos rurales.

La interculturalidad implica la existencia de al menos dos culturas, entre las cuales es posible moverse, comunicarse, desenvolverse. En nuestro caso nos referimos a una cultura históricamente dominante (la criolla) y otra subordinada (la indígena). Esta situación es legado de un proceso de colonización que en ciertos niveles aún continúa, puesto que continuamos valorizando la cultura dominante y desvalorizando a la subordinada.

Entonces, cuando hablamos de calidad y equidad en la educación, como se ha planteado en Chile a través de las nuevas políticas educacionales desde 1990, no podemos evitar enfrentarnos con esta dura realidad histórica que se constituye como una barrera hegemónica ante el proyecto intercultural democratizador.

Debemos también analizar lo que significan y lo que implican los vocablos “calidad” y “equidad” en las prácticas educativas frente a la existencia de culturas distintas que se relacionan en un marco de desigualdad de poder.

El concepto de calidad en la educación se refiere a la adquisición de conocimientos, a cualidades relacionadas con una idea de progreso que se identifica con tecnología avanzada. Pero si relacionamos calidad con la pertinencia de un sistema educativo, es decir si nos referimos al desarrollo máximo del potencial adquisitivo de los educando a través de prácticas más adecuadas a sus necesidades estamos considerando una mayor concordancia entre socialización primaria –la de la familia– y la socialización secundaria –la otorgada por la escolaridad–. De esta manera el término calidad se transforma en un concepto relativo a una cierta actitud de vida (y por ende de formación).

El concepto de equidad también nos presenta algunos problemas. Por un lado equidad podría referirse a una uniformidad

de criterios, contenidos y medidas de evaluación en la educación, lo que iría en dirección opuesta a la relatividad de la calidad. Por otro lado, podría referirse a igualdad de oportunidades. Al juntar este concepto con la búsqueda de mejores formas de aprendizaje para niños que no corresponden al término medio escolar (de aceptarse que tal estadística tenga existencia real) también se definiría como un concepto concordante con la realidad del educando.

Pienso que estos conceptos se han introducido con esta intención, con la finalidad de flexibilizar prácticas y hacerlas más coherentes con las aptitudes de los niños y con sus entornos propios, y así producir jóvenes conscientes, satisfechos de sí mismos y por ende capaces de desempeñarse en el cumplimiento de sus metas.

Ahora bien, para construir una interculturalidad debemos también reflexionar sobre lo que significa una pluralidad de valores. Este tipo de reflexión debe basarse en la aceptación de que no es solo posible, sino perfectamente viable compatibilizar valores diversos. El ecumenismo en la religión es un buen ejemplo de este tipo de actitud.

Por el hecho de requerir un cambio de valoración una apertura hacia la diferencia tal ejercicio no es simple sino más bien bastante complejo. Así como planteamos una valoración de lo propio para las culturas indígenas, tenemos que entender que en principio existe ya una sobre-valoración histórica de las culturas no-indígenas. Puesto que históricamente se ha desvalorizado la diferencia persiguiéndose una homogeneidad nacional, el ejercicio a desarrollar es uno de auto-crítica constructiva. Por sobre todo, debe aceptarse el valor de los conocimientos diversos como parte íntegra del repertorio humano, como un recurso. A partir de la valoración de la diversidad del conocimiento pensamos que es más posible reconocer el aporte de los grupos humanos que les dieron origen.

Para lograr una interculturalidad es necesario abrir espacios para el pluralismo como se requiere asimismo una legitimación de

los procesos y de los espacios interculturales. Esta parte del proceso debe comenzar en la sala de clases y reforzarse con actividades extra-escolares e incluso con actos públicos.

Un ejemplo del Norte Chileno. Durante el mes de septiembre en que celebramos el nacimiento de la Patria se realiza en las escuelas altioplánicas un certamen de cueca, considerado "EL" baile nacional. Pero ¿y dónde quedan tantos otros bailes que son la expresión de la diversidad cultural de Chile como por ejemplo el trote nortino o el huayno? Cuando se trata de exportaciones de artesanías, música y otros productos culturales, proyectamos un conocimiento de nuestras raíces prehispánicas, pero en nuestras celebraciones "nacionales" mantenemos una imagen de falsa homogeneidad. ¿Por qué el doble standard?

Reiteramos. La realidad de la I Región (y en distintas medidas del país entero) es pluricultural. Y mientras continuemos negando esta realidad continuaremos teniendo problemas con la educación, entre otras cosas.

En el caso específico de las culturas originarias hemos descubierto a través de estudios antropológicos comparativos la existencia de valiosos saberes relacionados con la vida y con la relación del ser humano con la naturaleza. En los países del llamado "mundo desarrollado", como Canadá, Alemania, Holanda y otros, ya se reconocen y se van ampliando los espacios de valoración del rescate de estos saberes, como una esperanza que nos ilumine en el camino que debemos construir para asegurar un futuro para nuestro planeta y para nuestra especie. En Latinoamérica en general y en Chile en particular, no tenemos que ir demasiado lejos para retomar ese camino. Contamos con un patrimonio para compartir con el mundo para lo cual debemos recuperar cuanto antes los conocimientos, los símbolos, nuestras verdaderas raíces nohispanas, que hemos venido perdiendo a lo largo de 500 años.

BIBLIOGRAFIA CITADA

Alvarez J.

1991 Chile: experiencias de educación étnica: *Etnias Educación y Cultura*. Bolivia: ILDIS.

1989 El rol de la escuela en la comunidad indígena. *Pueblos Indígenas y Educación*, Año III No. 11.

González S.

1990 El Aymara de la provincia de Iquique-Chile y la Educación Nacional. Iquique: TER/PEBI

Gundermann, H.

1986 Un ensayo de crítica a los programas educacionales aplicados a los Aimara. *Revista de Tecnología Educativa*. Vol. IX, No. 3.

1985-1992 Proyecto de Investigación: Percepción de la escuela en la sociedad andina, características culturales (Norte de Chile). Convenio UNAP/IAF. Manuscritos no publicados re-actualizados.

Podestá, J.

1991 Chile: las Organizaciones No Gubernamentales y las estrategias educativas en contenidos étnicos. *Etnias Educación y Cultura*. Bolivia: ILDIS.

Taller de Estudios Andinos TEA

1992 Diagnóstico de la Comuna de General Lagos. Documento interno. Arica.

DIMENSIONES ANTROPOLOGICAS DE LOS ESFUERZOS DE COMPRESION INTERCULTURAL

*Peter Masson**

Seguramente todos nosotros sabemos acerca de la diversidad de las cosmovisiones humanas. Ella es una parte de la experiencia concreta de la vida cotidiana, sea esporádica o bien diariamente repetida en las sociedades complejas de los modernos estados industriales, y así, continuamente presente en los entornos tradicionales multiétnicos. Esto no se refiere necesariamente al encuentro de los seres humanos, cuyas tradiciones culturales, estilo de vida y lenguas divergen de manera muy marcada. También la pertenencia a distintos ambientes sociales, subculturas, comunidades regionales o religiosas, a diferentes generaciones o grupos de intereses puede evidenciar visiblemente la disimilitud de concepción cosmovisional. Por otro lado existe la experiencia de intereses convergentes, los que exceden o rompen las barreras sociales y los límites que dependen de los sistemas de valores. Sin embargo, independientemente tanto de esta experiencia como de las estructuras superpuestas de una destacada civilización universal, se reconoce, en los numerosos conflictos étnicos o religiosos, la normativa y emocionalmente consolidada fuerza de impulso de las tradiciones culturales divergentes —sobre todo en los presuntos puntos de roce, los cuales a menudo marcan la diferencia. No tan solo hoy, pero sí en nuestra época más y más evidentemente, se destaca una situación básica de coexistencia multicultural, además

* Antropólogo; investigador científico en el Instituto Iberoamericano de Berlín. Es autor de numerosos trabajos etnológicos, lingüísticos y etnohistóricos.

de un enriquecimiento cultural respectivo y mutuo. En base a este fundamento nace la exigencia de respeto mutuo, la disposición de abrirse hacia el otro y la búsqueda colectiva de soluciones a los problemas. De esto resulta tanto para la vida práctica en concreto así como para el nivel de reflexión antropológico, el problema de la argumentación del “esfuerzo de comunicación” justo en su dimensión cultural.

Interculturalidad significa siempre un fenómeno del contraste, del encuentro, de intercambio, pero también del conflicto, así como una nueva orientación mutua. En todas las épocas parecen haber sido condiciones fundamentales para la existencia humana la discusión intercultural, pero también, la búsqueda de compensación o, por lo menos de comunicación condicional entre las diferentes comunidades, grupos e individuos. En un mundo moderno que, por un lado, se concibe cada vez más complejo; y, por el otro, sin embargo, cada vez más fuertemente limitado, pues en base a sus espacios naturales debe ser comprendido como “un mundo común” –en semejante mundo moderno “la comunicación intercultural” parece ser un área de problemas, que nos ocupa de dos maneras: como experiencia cotidiana en la que siempre nos encontramos situados y como tarea, la misma que tenemos que superar cada vez de nuevo, ambas, en parte, con una naturalidad apenas consciente pero, en parte también, en calidad y cantidad más racional que en tiempos anteriores.

Una multiculturalidad creciente marca el ambiente social de muchas personas –algo por los procesos migratorios a nivel mundial, por la convivencia en el trabajo y el tiempo libre o por la percepción de facetas, superficiales y orientadas hacia el consumo, de diferentes manifestaciones de la vida en las experiencias cotidianas y en los medios de comunicación. Esto es vigente tanto en los estados industriales occidentales como en los países más pobres. Pero en los “así llamados– países del Tercer Mundo casi siempre es una realidad interna.

Comunicación y mala comprensión mutua entre personas de orientación cultural distinta están frecuentemente encajadas en

relaciones de poder asimétrico, casi siempre marcadas por experiencias históricas de dominación y dependencia.

Un área difícil es la cooperación para el desarrollo. Aquí las personas y organizaciones que están involucradas en proyectos concretos tienen que partir de un solo acuerdo sobre los objetivos. No obstante, se presentan de cada lado implicado, de manera no pronunciada, diferentes posiciones, valores y patrones de comportamiento a los que, muchas veces, no se presta suficiente atención, por lo que pueden provocar conflictos. Finalmente la comunicación intercultural es una base fundamental para diferentes áreas del trabajo científico y empírico, como también para muchas investigaciones científicas idiomáticas, culturales, sociológicas e históricas. Indiscutiblemente también en filologías orientales o, más concretamente en etnología, o sea, antropología social.

Una investigación etnográfica de campo, por ejemplo, depende tanto de la interpretación óptima y apropiada de lo observado como de las preguntas del investigador, pero también de las interpretaciones de los objetivos y de las preguntas de dicho investigador en relación a los hombres en cuya vida participa temporalmente y en diferentes grados. Aquellos se reconocen entre sí como autóctonos a la vez que ven al investigador como foráneo, extraño. La investigación se realiza mediante procesos intensos de "esfuerzos de comunicación" a nivel lingüístico, gesto-mímico y la acción entre autóctonos e investigador. A la vez, la investigación siempre está limitada por las muy diversas condiciones sociales y económicas existentes en las diferentes partes de mundo.

Mediante estos ejemplos está perfilada la "comunicación intercultural" como campo práctico de problemas, al cual corresponde, coordinado a posibles soluciones, uno teórico (y uno metodológico).

En adelante queremos tratar de manera muy breve algunos puntos de vista importantes que en recientes épocas fueron determinantes en el nivel de reflexión teórico-determinantes para la discusión de las bases fundamentales, condiciones y posibilidades

de comunicación intercultural. A la vez salta a la vista que en el campo de la antropología solo recientemente fueron elaborados los primeros enfoques respecto a la reflexión teórica de la comunicación intercultural, a pesar de que se trata de una de las más importantes condiciones para hacer investigaciones eficaces.

Durante mucho tiempo fueron ponderados y formulados más bien aspectos singulares por antropólogos interesados en la teoría y metodología. Fueron discutidos problemas que se refirieron a la práctica y una comunicación en el campo de investigación fue más bien considerada como consecuencia de requisitos prácticos o fue simplemente supuesto.

En el campo de la sociología teórica, en la sociología del lenguaje, en lingüística, en la investigación de la comunicación y en la filosofía orientada hacia la fenomenología, han sido elaborados en los últimos tiempos estudios teóricos detallados sobre comunicación intercultural.

Aquí no podemos esbozar una imagen tan amplia de los resultados de todos estos trabajos, pero sí podemos ilustrar algunos aspectos centrales de posibles teorías de la comunicación intercultural, a los cuales tiene que prestar atención el pensamiento antropológico.

El sociólogo y científico de la comunicación Jens Loenhoff, quien recientemente –en un análisis y argumentación especialmente minucioso– presentó, quizás, el estudio teórico más interesante en el campo de los problemas de la comunicación intercultural, llega a la conclusión que la comunicación intercultural de aquellos dentro de un mismo grupo o comunidad cerrada, no se caracteriza por particularidades fundamentalmente diferentes en el nivel categorial.

En sus críticas hasta la fecha enfoca que existen conceptos orientados hacia el consenso y ve a lo sumo diferencias graduales entre la comunicación intra e intercultural. Precisamente en la posible conservación de la diferencia de opinión e interpretación y

sus causas serían de considerable importancia teórica; en ella se deberá no solamente reconocer la amenaza al consenso que parte de los malos entendidos, sino también su potencial productivo en el proceso de comunicación.

El problema de la “comunicación más allá de las fronteras” (como Loenhoff lo expresa), es de una complejidad considerable. Pero de manera independiente a lo anterior, primero abordaremos un factor fundamental, que precede a la apertura de las diferencias culturales como experiencia: lo ajeno. Lo ajeno marca primero una limitación según la consideración sociológica clásica de Simmel y la ampliada reflexión social-teórica de Schütz, que se basa en la fenomenología de Husserl. Se lo justifica con el fenómeno social de las limitaciones, con las cuales sujetos individuales chocan cuando sus intenciones y marcos de acción tropiezan con aquellos de los otros, los que no están percibidos como miembros del mismo grupo.

Julia Kristeva tiene un criterio fenomenológico-sicoanalítico muy vivo y concreto sobre “lo ajeno” y al respecto ha escrito una historia de tipo occidental cultural y filosófico. Ella también caracteriza lo “abismático-enigmático” en la percepción de lo ajeno, lo que bien se considera como uno de los desencadenadores de las distintas formas de antipatía, miedo y odio en relación con “lo extraño”.

En el fondo de su orientación psico-analítica la autora propone no “fijar” al otro, ni a nosotros mismos como tales, sino analizar lo ajeno y al extraño, al mismo tiempo que nos analizamos a nosotros mismos. Esto debemos entender como una “invitación” para descubrir nuestra inexplicable alteridad, lo ajeno (o el extraño) “dentro de nosotros” como “condición imprescindible” para nuestro “Ser con los Otros” (así Kristeva).

Desde luego el conocimiento de la insuperable relación recíproca entre la percepción del Yo y del Otro no es nada nuevo. Ya Plessner había indicado que solo entonces se lograría ver lo propio, cuya percepción mediante los sentidos está recubierta por

hábitos, “con otros ojos”, cuando se llega a un distanciamiento de lo conocido, cuando se crea una distancia hacia lo propio por medio de un cambio dialéctico entre lejanía y cercanía.

Entretanto también hay que preguntarse hasta qué punto nuestro concepto de lo ajeno está influido por las tradiciones culturales occidentales. De esta manera Bernard Waldenfels entiende que nuestro trato con lo ajeno, es decir con lo que queda al otro lado de las propias estructuras y órdenes de experiencias, se justifica ante todo mediante conceptos europeo-occidentales. Según él, la superación de lo ajeno por medio de la apropiación es una característica de la racionalidad occidental, es decir, para la internalización en el camino de apoderarse de la disponibilidad del mundo. Esto comprende como previstos: (a) una separación entre lo propio y lo ajeno, (b) una dispersión de los factores psicológicos y sociales. Para Waldenfels es problemático el intento de estructurar la referencia de lo propio a partir de una desoladora autoentrega a lo extraño. Existe una alternativa y es la experiencia consciente con lo extraño, entendida ella como la polémica sobre “el otro”, “el extraño” y “lo ajeno”.

En esta experiencia no se encuentra al inicio ni una “fusión” ni una “separación” entre lo propio y lo ajeno, sino (según Norbert Elías) un “entrelazamiento”. Este entrelazamiento diferenciado busca una participación en la “alteridad de los otros”. Según la “intersubjetividad” de Husserl ello (el entrelazamiento) admite que la alteridad ingresa en la esfera de lo propio. De ello mismo se deduce la unidad de muestras de órdenes ajenos por la “interdiscursividad”: un “meterse” a reglas y normas, que posibilitan y limitan nuestro hablar y actuar (según Husserl).

Holenstein entiende las formas de comportamiento humano como un sistema de referencia que trasciende toda relativización. Dentro de este sentido Loenhoff pone énfasis en que el etnógrafo tiene el papel de un “traductor”, de un mediador “hermenéutico”. Por eso la posición antropológica tiene la función de “traducir” e “interpretar” y cuyo objetivo ante todo es comprender y analizar fenómenos culturales extraños.

En la etnología hay diferentes orientaciones en el análisis de los fenómenos culturales. Por ejemplo, el antropólogo americano quiere interpretar fenómenos culturales extraños como “rituales, palacios, tecnologías y obras sociales, como textos culturales, para luego llegar a una explicación, la así llamada “descripción densa”, que está orientada por nociones teóricas. Esta explicación coadyuvaría a facilitar la comunicación intercultural por su calidad interpretativa.

Al respecto del momento interpretativo de la comunicación intercultural, sea en la interacción inmediata entre las personas o en el ocuparse de las manifestaciones transmitidas en los textos –se entiende por “interpretación según la concepción hermenéutica generalizada por Gadamer y Ricoeur como proceso productivo de iluminación del intelecto. Este proceso supone desde luego, en su “estructura circular” tanto una relación dialéctica de pregunta y respuesta como también una de la parte y del todo de lo que se entiende. Ciertas corrientes de las ciencias sociales orientadas por la fenomenología, se comprenden de manera “interpretativa” como el “interaccionismo simbólico” o la así llamada “etnometodología”. Para esta última “la interpretación” implica un concepto central, que se entiende como una concentración de métodos, los cuales por un lado deben posibilitar a los miembros de una sociedad la realización de sus objetivos de acción en la comunicación cotidiana y, por el otro lado, son parte constituyente del proceso de comprensión en el sentido del conocimiento científico.

La dimensión semántico–dialéctica de la comunicación se realiza sobre todo en la comunicación oral, pero sin sustraer a los fenómenos no–verbales que normalmente acompañan a la comunicación interpersonal. Tampoco se debería cometer el error de no fijarse en que la corporeidad de todos los involucrados en sus dimensiones de percepción y expresión presenta un presupuesto imprescindible para una interpretación mutua. Según la fenomenología de la percepción filosófica de Merleau–Ponty, se entiende también la “intercorporeidad” como condición previa para la comprensión intercultural.

Quedémonos un momento más en el campo de los problemas de comunicación interpersonal en general. La comunicación cotidiana, la enseñanza, la comunicación entre médico y paciente, las discusiones públicas o entrevistas de investigación se pueden comprender, según el investigador de comunicación –Ungeheuer–, como procesos que sirven para “la coordinación de las acciones colectivas”. Pero al mismo tiempo vale recordar que hay dos tipos de acciones muy características para los individuos: (a) llevan a cabo acciones que pueden ser observadas por otros individuos (acciones exteriores), (b) están viviendo en acciones “interiores”, que solamente pueden ser experimentadas de manera subjetiva, que no pueden ser observadas por otras personas, sino solamente deducidos por el comportamiento exterior, como “experiencia, percepción, pensamiento, sentimiento, saber, cognición...”. Si los individuos siempre se encuentran en acciones colectivas, entonces tienen sus objetivos, sea en el campo del mundo que puede ser observado, o en el mundo que es subjetivo, o sea, en la teoría del mundo de los individuos.

La sociología de Max Weber declaró la noción del sentido como fundamental para la convivencia social. La acción intencional determinada lleva al entendimiento interpersonal en el mundo cotidiano a través de la contribución de la referencia de reflexión a la acción de los otros y, explicado inteligiblemente, del sentido subjetivo del individuo que realiza la acción (como se expresa Weber). De acuerdo con Weber y en correspondencia con él, el etnosociólogo Mühlman destacó que, por ejemplo, también el entendimiento metódico–sociocientífico se liga a la expectativa de roles en el mundo cotidiano para desarrollar el entendimiento, el sentido de la acción humana.

Por la perspectiva hermenéutica, según Gadamer, se entiende “sentido” en general como un resultado provisional de procesos de comprensión. Así, lleva la determinación del sentido de las expresiones a un proceso productivo nunca completo. Este jamás es reproductivo solamente. Por un lado siempre está incorporado en contextos y referencias al sentido amplio. Por otro lado sobrepasa y trasciende la intención del autor o interlocutor

original, porque el proceso está determinado por la situación biográfica y socio-histórica de quien lo interpreta. Esta circunstancia llevó a Gadamar a una rehabilitación inteligible-teórica del "pre-juicio".

Aquí tenemos que renunciar a perseguir la noción del sentido, tanto en la sociología teórica, así como también en la investigación del contenido y de la acción idiomática (es decir en la semántica y pragmática lingüística).

Retornando al esfuerzo por la comunicación intercultural, podemos comprenderlo como un esfuerzo de convergencia, cuando no como un "entrelazamiento" de "horizonte de sentido" divergiendo marcadamente.

Así, el término "intercultural" implica estar entre diferentes esferas, comprendidas cada cual como la "cultura" de una comunidad humana. Por el otro lado está relacionado con esto muchas veces un entendimiento de cultura cuyo puesto está fijado por la tradición occidental en el uso del idioma cotidiano y también político: Creatividad artística entre presentación "interpretativa" y obras modeladas, producción literaria o musical, edificios y colecciones que están cuidados por la herencia colectiva, costumbres y tradiciones, diseño y artesanía artística, modos de vivir y comer, trabajos intelectuales de toda clase -todo esto y aún más está coordinado con el campo que en la comprensión general está asimilado como "lo cultural".

Esta comprensión de cultura, precisándola socio-culturalmente, se la podría describir, con Stags, como la totalidad de las contribuciones humanas en diálogo con el mundo. Por otro lado se articula un entendimiento antropológico que no se puede reducir sin más ni más a un común denominador.

Aquí compiten -en correspondencia con diferentes programaciones de investigación- distintas nociones de cultura, que son cada vez más específicas pero también más unilaterales.

De este aspecto se mencionará aquí solo un concepto semiótico-fenomenológico, aquel de Geertz: Cultura como un sistema de concepciones heredadas que están expresadas en forma simbólica y que ayudan a los hombres a comunicar, continuar y desarrollar sus conocimientos y su posición acerca de la vida. Cultura como modelo "para la realidad" y al mismo tiempo "de la realidad". Junto a esto quedan más nociones de cultura antropológicas, semióticas-teoréticas y filosóficas, que no podemos tratar aquí.

Si el teórico sociólogo Luhman reduce "cultura" a una "reserva de posibles temas", se pasa a un segundo término, detrás de otras nociones más fundamentales, en una comprensión que está orientada fenomenológicamente.

Existe también una orientación a la noción de la "cosmovisión" de Husserls que abarca la coherencia del mundo, que está experimentada de manera intersubjetiva, que está comprobada en la práctica y que cambia con Schütz en mundo social y con algunos investigadores sociales "interpretativos" del "mundo cotidiano"; esta orientación podría llevarnos hacia la tendencia a pensar que "la cultura", o tomaría un segundo lugar detrás de ella (de la cosmovisión) o más bien se vuelve a un entendimiento cotidiano. El alcance de las distintas nociones de cultura en la discusión sobre comunicación intercultural no se debería en ningún momento subestimar pero tampoco tomarlo demasiado en serio.

Si recurrimos en vez de eso a las condiciones de posibilidad de comunicación intercultural, no podemos dejar a un lado el complejo de relatividades culturales frente a las universalidades. Tanto el equipo fundamental biológico de la especie humana, entendido como una pre-estructura del mundo natural así como los requerimientos funcionales para la superación de la existencia natural, deben ser comprendidos sin duda como constantes. No obstante tras ellos se asoma una problemática especial de las universales socioculturales y lingüísticas, porque su comprobación presupone en parte abstracciones de diferentes grados. Las observaciones detalladas muchas veces hacen que las respectivas constantes se disuelvan en particularidades.

Sin embargo es la divergencia de conceptos, reglas, valores y circunstancias de la vida la que lleva consigo los conflictos de entendimiento y que además es responsable de la relatividad cultural. Por consiguiente se encontraría la acción de cada mediador intercultural en la tensión entre relatividad y universalidad como condición del margen del posible fracaso o como logro potencial de la construcción de convergencias del sentido. Muchos antropólogos consideran que la relatividad cultural, es comprensible en base al fondo de las experiencias personales en una o varias sociedades extrañas y se alimenta del conocimiento de relaciones de sentido interno dentro de sistemas de imaginación y marcos de acciones culturalmente ajenos. La posición resignativa de una relatividad cultural radical no toma en cuenta circunstancias, tales como las de que las culturas no presentan estructuras cerradas y que de la experiencia cosmovisional de la diferenciación en el propio ambiente social podemos siempre extrapolar hacia lo más extraño en contraposición con lo propio.

Entonces podemos, con las palabras de Schmieđ-Kowarżki, excediendo la propia matriz de interpretación, criticar de manera relativa nuestro mundo de sentidos y meternos comprensiblemente en lo ajeno en su propio horizonte de sentido.

Seguramente de esto resultará una visión aterrada acerca de lo que hasta este instante se considera lo propio. En una comprensión cosmovisional (según el sentido de Schütz) esto se entiende, en el sentido de una "reciprocidad de perspectivas" —como interpretación reflexiva mutua.

A ello hay que añadir una dinámica interna por la cual las culturas jamás agotan su potencial de interpretar un sentido. Así, los individuos creados por ella (por la cultura) siempre pueden encontrar nuevas respuestas creativas hacia nuevos retos, inclusive con métodos "tradicionales", nuevas respuestas creativas, para poder superar dentro de la propia cosmovisión lo contradictorio, lo incomprensible y lo inquietante.

Problemas prácticos, que traslapan culturas y muchas veces ponen en peligro la existencia humana (por ejemplo catástrofes

naturales y hambrunas) pueden llevar hacia una comunicación intercultural obligatoria. En estos casos, cuando la comunicación intercultural es conveniente, se puede intentar poner los diferentes órdenes de relevancia en superposición o intentar acercar racionalidades que están en conflicto entre ellos a través de modos de interpretación análogos y a través de puntos de referencia.

El último marco de referencia de comprensión intercultural debería ser motivado étnicamente: el logro de la acción colectiva para la solución de problemas concretos.

Esto presupone la voluntad de comunicación y el respeto mutuo de las ideas, motivos y objetivos de todas las contrapartes y la aprobación de su aspiración a la realización autodeterminada de estos ideales. Una acción comunicativa tolerante de esta manera va a superar fronteras sin derribarlas. Esto lleva al enriquecimiento de la penetración mutua, pero conservando la conciencia de la fragilidad de una operación difícil. Con las palabras del antropólogo Köpping, este esfuerzo difícil quiere apoyar una vital perspectiva del amor hacia lo específico como moral del diálogo, cuya riqueza consiste en las muchas referencias alternativas al sentido, desarrolladas de diferente manera.

ELABORACION Y FUNCIONES DE UN DISCURSO ANTROPOLOGICO INTERCULTURAL EN EL MARCO DE UN PROGRAMA DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL PERU

Una forma de valoración social y cultural
de la investigación

Jürgen Gasché

Introducción

«En contradicción abierta con los conocimientos que ella produce, la etnología somete todavía frecuentemente su identidad, su cohesión y su devenir a la existencia de las sociedades “primitivas”. Esta percepción teóricamente injustificable expresa la dificultad de concebir para esta disciplina una razón de ser práctica en el mundo contemporáneo. Sin embargo, la definición de una “comunidad antropológica” implica también sus responsabilidades». Es por estas frases que G. Guille-Escuret resume su artículo: “Una investigación perdida en su tiempo: la etnología inaplicada” (1990). Ellas son el signo de una inquietud profesional nueva –inclusive si, por ciertos lados, retoma temas antiguos– que comparte el autor de estas líneas, y esto aún más que en el campo de su especialidad, la antropología amazonista y particularmente

en Francia, donde la sociedad "primitiva" es todavía el objeto casi exclusivo de la atención de los investigadores, y la tendencia aplicada de su ciencia considerada como el atributo de una antropología "provincial" (Chaumeil, 1992: 368)¹.

El presente artículo, sin entrar en una discusión detallada sobre los puntos de acuerdo y de divergencia con el análisis y las posiciones de Guille-Escuret, pretende ser una respuesta positiva, concreta a esta preocupación (respuesta que, además, completa las conclusiones del autor citado, más que el oponerse), mostrando una vía posible para una antropología que acepta, como parte constitutiva de ella misma, "la razón de ser práctica en el mundo contemporáneo". La vía que el autor expone se abre a partir del momento en que la antropología no concibe más su producto intelectual, "científico", como interesante exclusivamente para la sociedad de donde es originaria, pero para la que es "tradicionalmente" su objeto de estudio. Una posición tal conlleva dos consecuencias. Primeramente, el antropólogo que dirige su discurso "profesional" hacia esa sociedad, debe tener en cuenta su estado real actual, que no es ya reducible a una sociedad "primitiva", "tribal", pero que debe ser comprendida como una forma históricamente evolucionada a partir de ésta y, de hecho inseparable, inclusive en su funcionamiento interno y en el rol que juegan actualmente sus elementos "todavía" tradicionales (es decir, más bien, de "apariencia tradicional"), de las relaciones que mantienen con la sociedad circundante, "nacional" y la civilización industrial occidental. Tomar en cuenta esta realidad actual significa preguntarse sobre la definición teórica de la forma y de los contenidos de las transformaciones actuales de las sociedades tribales amazónicas, y que los dirigentes indios de las nuevas organizaciones políticas en el Perú se refieren con los términos de "pueblos" y de "nacionalidades". Segundo, hacer un discurso antropológico, "científico", a estas "transformaciones actuales de las sociedades tribales" significa producir un sentido para los miembros de este tipo de "sociedad", es decir, producir conocimientos y comprensiones que sean pertinentes para ellos, al mismo tiempo que lo son para el que los produce y que pertenece por lo general a un tipo de sociedad diferente, aquel, que precisamente, acabamos de

llamar de manera genérica, “circundante” (de los pueblos indígenas), “nacional” y “occidental”, y quien, podemos suponer, impregna hoy en día todas las organizaciones sociales de nuestro planeta (para retomar una expresión del autor inicialmente citada).

En esta última perspectiva, la concepción misma de la naturaleza científica del discurso antropológico se encuentra modificada. En lugar de definirse al interior de los marcos de comunicación social de nuestra sociedad occidental, donde cumple sus funciones dentro de las tradiciones intelectuales y académicas propias a dicha sociedad, ella deberá definirse en el marco de la comunicación intercultural (o eventualmente intersocietal, si se acepta este neologismo) y en relación con la función que le incumbirá. La relativización de la cientificidad misma de la antropología no es sino el resultado de una aplicación más consecuente y “práctica” del principio de relativismo cultural, que define la posición de partida de todo trabajo antropológico moderno. Ella es la condición, a nuestro parecer, de la trascendencia “práctica” del etnocentrismo funcional de nuestro discurso antropológico académico. Si esto no ha sido percibido con suficiente claridad, es que al hablar de discurso, nos hemos interesado más en lo que éste dice que en lo que hace, y sin considerar en qué medida lo que dice está determinado más por los objetivos apuntados que por lo que hace.

El subtítulo de este trabajo evoca una problemática institucional (la cual, además, no está tampoco ausente de la discusión entablada por Guille-Escuret). El hecho de que, desde tiempos recientes, el CNRS (Centro Nacional de la Investigación Científica) tiene en cuenta y promovió actividades de valorización económica, social y cultural, e instauró una comisión de evaluación específica que examina este aspecto en la carrera del investigador, deja pensar que en antropología, al menos en el marco de este organismo, se abre un campo para una nueva estrategia de investigación, donde los productos mismos y los efectos “prácticos” puedan ser considerados como “valorizando” la investigación en los campos económicos, sociales y/o culturales —y por extensión, diríamos, interculturales. La primera parte de este trabajo se propone ubicar la vía anunciada a continuación bajo esta luz.

1. Definición de perspectiva

Para un antropólogo especializado en el estudio de las sociedades indígenas amazónicas, la valorización social y cultural de estas investigaciones puede efectuarse por dos vías opuestas, las cuales tendrán sus propios límites debido al medio social en la cual se realizan y –de manera inseparable– a la posición que ocupa el investigador en relación a ese medio.

1.1. *La vía intracultural*

Por un lado, el antropólogo amazonista puede difundir sus conocimientos y su visión sobre las sociedades indígenas, que son el fruto de sus investigaciones, en su propia sociedad occidental, industrial, europea, francesa. Este especialista deberá entonces, adaptar su discurso al interior de esta sociedad (por todos los medios: iconográficos, sonoros, museográficos, ...) para un grupo–meta sociológico: el sector social particular que él escogió como interlocutor: una ciudad o una comuna, una asociación, una escuela, una rama profesional, o, en el caso de libros o de vulgarización, un cierto público de lectores definido en términos de edad, centros de interés (en relación con los modos temáticos), de cultura, etc....

Resaltemos, para nuestro propósito, que la “vulgarización” o difusión al gran público de los resultados de la investigación puede motivar, a su vez, actividades de investigación, en la medida en que la caracterización de los grupos–meta y la adaptación (o mayor eficiencia) de los medios de comunicación se conviertan en sus objetos (ciencias de la comunicación).

1.2. Este discurso de valorización social (efecto sobre un sector social determinado) y cultural (efecto informante) contrastará con otros dos tipos de discurso –aquellos de naturaleza “científica”– cuyas características difieren igualmente por su finalidad y los grupos–meta.

O bien se dirige al medio académico de especialistas de su profesión, toma posición en relación a la situación de los cuestionamientos que se propone tratar y se inserta por ese lado en la tradición académica de su disciplina con la cual se encuentra confrontado en su propia sociedad. El participa entonces en el “discurso de la antropología” tal cual es comúnmente entendido y aceptado por el antropólogo profesional. (Esta presentación unitaria no excluye en lo más mínimo un análisis de los discursos al interior de la disciplina que conduciría a un registro de diversidad más específica).

O bien se dirige a especialistas de otras disciplinas científicas en el marco de una investigación interdisciplinaria, cuyo discurso disciplinario resultante sería ya sea de naturaleza complementaria y adaptada a los interlocutores no-antropólogos (“el marco sería entonces llamado pluridisciplinario”), ya sea de naturaleza integrada, lo que supone la elaboración y manipulación de conceptos comunes aún cuando esta oposición se manifieste más bien como la que existe entre los polos de atracción hacia los cuales pueden tender, en proporciones varias, las esfuerzos del diálogo interdisciplinario dentro de un equipo.

De este último discurso³, juntaremos, siempre distinguiendo, aquél de las diferentes etnociencias donde el investigador integra en su aparato conceptual, los conceptos de ciencias que le permiten descubrir y explicar con mayor precisión un aspecto seleccionado y circunscrito de la globalidad real en una sociedad “primitiva” donde la comprensión “total”, o al menos totalizante, es uno de los objetivos declarados de la antropología. De estas “focalizaciones” sobre aspectos limitados de una cultura nacieron las etnociencias: etno-botánica, -zoología, -ecología, -psiquiatría, -lingüística, etc.... las cuales son consideradas ramas de la antropología, y que, a diferencia del discurso interdisciplinario -y con más razón, de aquél que busca la integración conceptual sobre aquél que tiende hacia la complementariedad-, disponen actualmente de marcos institucionales reconocidos y de aparatos conceptuales constituidos e integrados en los curriculums de formación (“disci-

plinas universitarias”, reproducción de una herencia de conocimientos), en momentos en que el esfuerzo interdisciplinario tiende hacia la creación de nuevos conceptos, los cuales corresponden a nuevos recortes de lo real, es decir hacia la creación de nuevos modos de comprensión de lo real que rebasan la trama analítica de las disciplinas científicas constituidas.

2. La vía intercultural

Desde un punto de vista estrictamente lógico, o más precisamente topológico, podemos considerar la orientación del discurso antropológico, no dirigida hacia la sociedad de origen del investigador, sino en sentido inverso, hacia aquella que fue su objeto de estudio. Una tal propuesta sorprende sin duda, hasta choca, a más de un antropólogo, puesto que, en efecto, no ha sido formulada y ha suscitado todavía menos vocaciones. Sin embargo, para un antropólogo que asume como un *a priori fundamentando* su actitud científica frente a las sociedades humanas, el principio del relativismo cultural, el surgimiento de esta propuesta es totalmente lógico, a partir del momento en que postularía la coherencia entre su decir científico y su hacer social: si todas las sociedades se valen, ¿por qué reserva solamente para la suya el beneficio del producto de su trabajo? —pregunta aun más necesaria ya que pone en juego otras dos nociones centrales en antropología, las del intercambio y reciprocidad: los dones, la materia prima de toda reflexión antropológica, provienen de la sociedad que nunca ha sido beneficiaria del producto elaborado⁴. Y es ésta pregunta sobre el regreso, del equilibrio de la relación entre la sociedad india y el antropólogo, entre el objeto y el tema de la investigación, que hace un gran número de indios hoy en día en la amazonía peruana. (c.f. Gasché, 1992b: 14).

La figura topológica enunciada toma así su valor “real” en una *coyuntura histórica* específica y concreta, en el modelo de “la choza vacía” del estructuralista que en tanto significativo de un real potencial, producido por la estructura elaborada, puede encontrarse confirmada por el descubrimiento ulterior, en el paradigma

de las sociedades humanas, del caso histórico observable correspondiente a la posición estructural vacía.

En los párrafos siguientes (II), resumiré los factores sociales más significativos de la coyuntura histórica que hicieron posible –no solamente pensar concretamente, sino más aún realizar de manera institucionalizada– la elaboración de un discurso antropológico orientado hacia esas “sociedades” que, por otro lado, son la fuente y la referencia objetiva del saber y de las interpretaciones del antropólogo amazonista.

Esta coyuntura (1984) se encuentra evocada bajo el aspecto más aparente de las demandas múltiples formuladas por actores sociales en marcos institucionales y de problematización, donde se expresan y manifiestan las insatisfacciones, las críticas y la búsqueda de alternativas que dan origen a la demanda, y de los cuales resumiré el trazado histórico reciente. Demostraré a continuación (III) cómo, en el marco de un programa de investigación (1985–87) que contestaba a estas demandas, se realizó la primera tentativa y experiencia del discurso antropológico intercultural, y cómo el resultado mismo de esta investigación –un currículum para la formación de instructores indios y su justificación antropológica y pedagógica– ha creado una nueva demanda de tal discurso así como de la profundización y detalle de las condiciones para su elaboración. Finalmente, describiré (IV) el nuevo marco –el Programa de Formación de Instructores especializados en Educación Bilingüe e Intercultural–, en el cual se persigue esta elaboración (1988-...), los criterios que la rigen, el proceso que ha seguido, así como el rol que juegan la investigación antropológica como proceso y los conocimientos que ella produce como resultado. Este último punto pondrá en evidencia los nexos que mantiene esta actividad con las distintas posiciones teóricas, así como el efecto de retro-alimentación que ejerce sobre éstas. Concluiré evocando algunos aspectos de los resultados y perspectivas futuras del Programa.

II La coyuntura histórica

1. *El marco de la demanda universitaria*

En julio de 1984, el autor fue puesto a disposición de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP) en Iquitos, la cual había solicitado al CNRS su colaboración para la puesta en marcha del Centro de Investigación Antropológica de la Amazonía Peruana (CIAAP) y para su dirección durante la fase inicial de su funcionamiento prevista para ese entonces de tres años. Una convención firmada por el CNRS y la UNAP formalizaba esta cooperación institucional.

El Centro había sido creado sobre papel y sus objetivos fijados el momento mismo de la fundación de la universidad, pero su funcionamiento no entró en vigor inmediatamente. 25 años pasaron antes de que se me encomendara su dirección, y los objetivos aún válidos sobre papel no correspondían más a la visión que se podía tener sobre la problemática amazónica a raíz de los cambios históricos, de las investigaciones efectuadas entre tanto, y, en particular, de la nueva concepción de desarrollo que tomaba en cuenta el rol determinante de los factores ecológicos.

Mi primera gestión consistía entonces en interrogarme sobre la finalidad de dicho organismo, el cual, en el Perú, era el primero de carácter académico al estar ubicado en el corazón mismo de la Amazonía, y en establecer quién permitió la asociación de personalidades científicas peruanas con actores sociales concernidos por la investigación antropológica en la formulación de nuevos objetivos para este Centro.

Es con este fin que organicé un coloquio a principios del mes de diciembre de 1984 y gracias a fondos de Legs Lelong, administrados por el CNRS. Fueron invitados por un lado representantes de diferentes disciplinas académicas quienes realizaban investigaciones en la Amazonía: antropólogos, ecologistas, agrónomos, teólogos y pedagogos; por otro lado, delegados de organizaciones representativas de poblaciones indígenas y mestizas de

la Amazonía, quienes, bajo la forma de federaciones o de comités de productores, vieron el día en la década de los 70 o a principios de la siguiente. La labor de los primeros fue la de presentar balances sobre los últimos 25 años (es decir, desde la fundación de la Universidad): 1) en el campo de la investigación dentro de las disciplinas respectivas, a fin de abrir perspectivas concretas para nuevos proyectos de investigación, interdisciplinarios en lo posible, y en las cuales la antropología aseguraría tomar en cuenta las realidades sociales actuales de las poblaciones indígenas y mestizas de la región; 2) en el campo del desarrollo amazónico, a fin de asignar las labores para una antropología que participa en los procesos históricos fomentados por los actores –políticos e institucionales– del desarrollo. Los segundos fueron invitados a presentar una reseña histórica de su movimiento y un balance de las actividades realizadas desde su formación. Ambos debieron tomar posición frente a un texto, redactado por mí mismo, y que contenía una propuesta en cuanto al tipo de investigación antropológica que convenía aplicar en el marco del CIAAP, teniendo en cuenta una cierta visión de la realidad social amazónica y del lugar que ocupaba el Centro en la configuración institucional regional y nacional. El debate sobre este texto resultó en un documento de base que fue elaborado colectivamente por todos los participantes, el cual fijaba los nuevos objetivos del CIAAP y la orientación que debían tomar las investigaciones. Los actos de este coloquio, que reunían el conjunto de las contribuciones, las tomas de posición y el documento final, fueron publicados en 1986 gracias a los aportes de Legs Lelong–CNRS y del Programa MAB de la UNESCO por J. M. Arroyo, representando a la Universidad, y mío, bajo el título “Balances amazónicos, enfoques antropológicos” (Gasché & Arroyo, 1986).

El documento de base recomendaba, entre otras, que el destino y ejecución de las investigaciones se realicen en coordinación con las sociedades indígenas, de manera que los resultados contribuyesen a un conocimiento más amplio, entre los miembros de estas sociedades, de los procesos históricos y de la situación actual. Una tal recomendación es el testimonio de la participación de los dirigentes indígenas en dicho evento “académico”.

Que dicha participación, ni tampoco esta parte de recomendaciones, no haya levantado objeción entre los científicos peruanos reunidos para esta ocasión, más al contrario fue bienvenida, nos hace pensar que esto se trata de un factor suplementario de la coyuntura histórica propicia al diálogo entre la antropología y los pueblos estudiados, que me limito a mencionar sin analizar, por contraste, en alguna medida, puesto que sin duda, no encontrarían la misma acogida consensual en un medio interdisciplinario en Francia.

El marco de la demanda indígena

Constatamos con la ayuda de este ejemplo preciso, que la emergencia de organizaciones representativas indígenas en la Amazonía, y con ella, la de los dirigentes electos, quienes se dirigen en nombre de los diferentes “pueblos” o “nacionalidades” –retomando sus propios términos (en lugar de “etnias”, más corriente en nuestra profesión)– crea condiciones sociales y políticas nuevas para el futuro de estos pueblos en cuyo seno la antropología es ella también evaluada en el marco general del examen crítico de los informes a la sociedad circundante por aquellos mismos que han hecho la experiencia a través de las relaciones que se crean, durante las fases del trabajo de campo, entre los investigadores y su objeto de estudio. Y es a partir de este tipo de evaluación que nació una nueva demanda dirigida a la antropología, y que ha sido expresada en los textos de los líderes indígenas. R. Casanto y E. Nugkuag, como en el de la confederación general indígena AIDSESEP en las Actas del Coloquio. Esta demanda está, a su turno, directamente ligada a las reivindicaciones y a los objetivos que habían motivado la transformación de estas federaciones, y la cual, al mismo tiempo que formula la finalidad de la actividad de investigación (resultados elaborados y formulados de tal manera que procuren al interlocutor y participante indígena criterios para la toma de decisiones, defensa del territorio, recuperación de conocimientos tradicionales y revalorización de la propia cultura) pone las condiciones de su realización (participación en la formulación del tema de la investigación,

de la formación/capacitación en la búsqueda de personal indígena, del control sobre los resultados).

El movimiento de las organizaciones indígenas amazónicas, que surgió en los setenta, fue ampliándose hasta formar nuevas federaciones, cuyas bases eran regionales más que étnicas, dado que por ejemplo, un cierto número de ellas abarca comunidades de más de un pueblo, ubicadas en una misma región o en una misma cuenca fluvial. A principios de los años 80, se creó la confederación AIDSESP (Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana) que agrupaba las federaciones a nivel nacional. Actualmente existen 30 de ellas. En 1986, una segunda confederación, CONAP (Confederación de Nacionalidades Amazónicas del Perú) fue fundada bajo el impulso de una ONG peruana no-indígena, la cual logró reunir un cierto número –pero inferior– de federaciones. En 1984, el movimiento indígena, *como sucedió en países vecinos amazónicos*, formó la COICA (Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica) que agrupa las confederaciones nacionales boliviana, brasileña, colombiana, ecuatoriana y peruana (AIDSESP), la cual se convirtió en interlocutora indígena de instancias políticas y administrativas internacionales tales como la ONU y el Tratado de Cooperación Amazónica.

En el Perú, las federaciones y la confederación AIDSESP adquirieron suficiente peso en el transcurso de los últimos años, lo que les ha permitido que sus reivindicaciones sean tomadas en cuenta por la administración pública. Numerosas son las convenciones que fueron firmadas con los ministerios y otras instancias gubernamentales, tanto a nivel regional y departamental como a nivel nacional, y cuyo objetivo es el de coordinar acciones en beneficio de la población indígena en materia como el otorgamiento de títulos de propiedad de tierras, servicios de salud, educación, registro civil y otorgamiento de documentos de identidad, etc. En la mayoría de casos para este tipo de programas conjuntos, la organización indígena se beneficia de un aporte financiero de una ONG extranjera, pero la cual es administrada por ella misma, y cuyos fondos completan aquellos puestos a disposición por el gobierno. En todos los casos, dirigentes o personas designadas

especialmente para este fin, participan activamente tanto en la elaboración de programas como en su ejecución. Estos constituyen también, pues, experiencias que contribuyen a la formación de personal indígena.

El marco de la demanda educativa

Las recomendaciones del coloquio y la demanda de los dirigentes indígenas habrán pronto tenido la oportunidad de recibir una respuesta concreta y positiva que ponía a prueba la capacidad de los investigadores de dar seguimiento a las expectativas así formuladas.

Desde 1985, el Instituto Superior Pedagógico Loreto (ISPL) en Iquitos manifestó su proyecto de crear un programa específico destinado a la formación de instructores especializados en educación bilingüe e intercultural. Este proyecto nació —como otros en este país, pero en el seno de otras instituciones (UNAP—Iquitos, Universidad de San Marcos—Lima, CIAAP—Lima, Ministerio de Educación/Cooperación Técnica Alemana—Puno)— del deseo de concebir y de poner en marcha un nuevo tipo de educación primaria en un medio urbano como respuesta a las múltiples críticas expresadas por los educadores, lingüistas y antropólogos a lo largo de los años setenta contra el sistema educativo bilingüe que el gobierno peruano había permitido tenga lugar en los años cincuenta bajo la conducción de la organización misionera estadounidense “Summer Institute of Linguistics (SIL)”.

Estas críticas comprenden aquéllas de ciertos líderes indígenas que habían experimentado en carne propia este sistema y que aparte del bajo nivel que presentaban los niños, los responsabilizaban a menudo del daño, de manera exclusiva —los efectos degradantes sobre su sociedad y cultura: pérdida del idioma indígena (a pesar de llamarse “bilingüe”), amalgama en la práctica, entre educación primaria y evangelización que conlleva la imposición de valores extraños y el desprecio de su herencia cultural, en la cual ciertas prácticas y “creencias” eran juzgadas incompatibles

con el código moral y la fe cristiana y por lo tanto censuradas, prácticamente prohibidas por los lingüistas misioneros que habían sido los encargados de formar las primeras generaciones de instructores, ubicar las primeras escuelas y reclutar a los estudiantes junto con sus padres.

El Instituto Pedagógico, homólogo de nuestras Escuelas Normales de Instructores, pretendía elaborar un currículum de educación primaria intercultural y bilingüe que sea “adaptado” a las realidades sociales, culturales y lingüísticas de la región y que responda a las aspiraciones de su población. Con ese objetivo se deseaba realizar investigaciones sobre el terreno, en cuyos resultados se debían encontrar los términos justificativos a fin de apoyar al nuevo currículum. Con este fin se orientó al CIAAP.

Me parece entonces haber encontrado allí un terreno de entendimiento y de motivación común que permitió concebir una investigación que responda a la vez a las resoluciones de la controversia universitaria, a las aspiraciones indígenas y a la demanda del ISPL, por lo tanto una investigación completa y que además debía ser pluridisciplinaria, en el sentido de una complementariedad entre las diferentes disciplinas concernientes (antropología, socio-lingüística, pedagogía) y ofrecer la oportunidad en este nuevo centro, primeramente de participar activamente en las preocupaciones de los actores regionales en su búsqueda de propuestas nuevas, de alternativas-educativas eventuales y, en segundo lugar, de jugar un papel propiamente antropológico en la medida en que se integraría en su trabajo y en sus resultados, la problemática de la diversidad étnica, que fue generalmente descuidada o ignorada en los proyectos de las decisiones institucionales locales. Por lo tanto, diseñar un currículum para los instructores indígenas adaptado a la realidad cultural, social y lingüística en la cual el futuro profesional debía enseñar, significó tomar en cuenta la diversidad no solamente bajo el aspecto de su mosaico étnico que caracteriza la población amazónica, sino aún bajo aquel de la variedad de las situaciones de aculturación, en las cuales se encuentran, según las regiones y los procesos históricos en las que se desarrollaron las diferentes etnias, o segmentos de etnias.

III. La primera experiencia

El “programa de investigación para la elaboración de un currículum alternativo para la formación de instructores especializados en educación bilingüe e intercultural” ha sido puesto en marcha en 1985, y presentó su currículum y su justificación antropológica y pedagógica en agosto de 1987 (Gasché et al. 1987).

Esta investigación ha sido realizada en 8 regiones (7 federaciones, 11 etnias), sobre el territorio amazónico peruano desde el Madre de Dios en el sur, hasta el Alto Marañón (y afluentes) en el norte, desde la vertiente oriental de los Andes (río Perené) al oeste, hasta el Bajo Amazonas (río Ampiyacu) al este. En cada región trabajó un equipo local compuesto de al menos un antropólogo, un pedagogo y entre uno y tres colaboradores indígenas. El aspecto sociolingüístico ha sido tratado a modo de un cuestionario obtenido gracias a la colaboración del Centro de Investigación y Lingüística Aplicada de la Universidad de San Marcos en Lima y que fue adaptada por nosotros a la situación amazónica. El conjunto de trabajos fue financiado por la universidad de Iquitos, el CNRS (Legs Lelong, la “Inter-american Foundation” y dos ONG americanos, “Cultural Survival” y “Oxfam America”).

No enunciaré aquí los temas de la investigación (cf. Gasché 1992b); me limito a evocar la forma como fue creado, a través de esta primera experiencia, el discurso antropológico intercultural, y los criterios que nos han guiado en esta gestión, la cual –hay que reconocerlo– fue llevada a la época de un modo bastante menos explícito de lo que hoy parece, mirándolo retrospectivamente. La intuición en la programación y el ajustarse a los discursos, posibilidades y comportamientos de los interlocutores han jugado un rol primordial y han exigido de nosotros una disponibilidad constante que se puede comparar a la disponibilidad flotante de los psicoanalistas.

La participación de los indios en la investigación ha sido coordinada por la representación de las organizaciones: la

confederación AIDSESEP y las federaciones regionales. El primer paso consistía en presentar el proyecto al congreso anual de AIDSESEP, en el cual el presidente había participado en el coloquio. Yo podía pues referirme a las posiciones que había tomado y presentar el proyecto a los delegados de diferentes federaciones como una respuesta de principio a la demanda indígena en la que era necesario discutir en lo sucesivo los términos específicos de la ejecución. La aceptación de la proposición abrió la vía a discusiones bilaterales con los dirigentes de las federaciones que nosotros seleccionamos en el CIAAP para efectuar las investigaciones en función de su importancia demográfica y de su situación geográfica, que nosotros considerábamos representativas del grado actual de la diversidad cultural. Con ellos fue planificado el segundo paso: nuestra asistencia a los diferentes congresos regionales que ellos consideraron indispensable, siendo dada la actitud crítica, una suerte de rechazo hacia el trabajo del antropólogo que manifiesta la población rural en muchas regiones de la Amazonía (cf. Gasché, 1992b:13). Frente a esta crítica, la finalidad de la investigación, es decir el hecho de que debía desembocar sobre la creación de una nueva posibilidad de formación para los jóvenes indígenas, constituía el mejor argumento –lo cual, como lo describimos anteriormente– no significaba que la población tuviera una comprensión de la relación entre la búsqueda y la novedad del marco educativo, por consiguiente de la necesidad de la primera. Luego de cada congreso, los candidatos a la investigación, nuestros futuros colaboradores fueron seleccionados de común acuerdo. De esta manera se elaboró una convención, en la cual fueron precisados los aportes del proyecto de la federación, (ayuda logística, presentación ante las autoridades de las comunidades, deberes del colaborador indígena) y del CIAAP (indemnizaciones diarias, gastos de transporte, formación de la investigación, presentación de los resultados).

El equipo de trabajo se conformó finalmente de nueve antropólogos (peruanos a excepción de dos colegas, una francesa, F. Morin de la GRAL/Universidad de Toulouse –y una argentina, y de mí mismo), cuatro pedagogos y 18 colaboradores indígenas (todos sabían escribir y la mayor parte de ellos tenía al menos

algunos años de escuela primaria), de los cuales diez llevaron el trabajo hasta su término. En una región, Madre de Dios, la investigación concluyó por fallas de los responsables locales.

Este primer ensayo de participación indígena en la investigación antropológica y sociolingüística partió de presupuestos modestos. La Antropología asume la diversidad social y cultural del Hombre como punto de partida, como un apriori, y busca descubrir detrás de esta diversidad, los principios o leyes que permiten afirmar su unidad, así como los lingüistas se encuentran en la búsqueda de los universales que permiten explicar el funcionamiento de todas las lenguas. Tal punto de partida implicaba que no podíamos asumir una racionalidad en la comprensión de los hechos sociales que sea común a los colaboradores indígenas y a los antropólogos y que era necesario por lo tanto elaborar una –aunque sea mínimamente–, si la experiencia se realizaba y producía un resultado. Esta elaboración imponía sus coerciones a los procesos de investigación. Exigía de una parte, la formación de categorías que permitieran a la vez, el inventario y clasificación de los hechos, y por otra parte, que su articulación lógica fuese tal que produjera una comprensión de los hechos que nos permitiesen hacer causa común con los dos actores. Esta concepción extrema de la barrera cultural fue al menos moderada por el hecho de que los colaboradores indígenas hablaban todos español (aunque en niveles variables) y habían frecuentado la escuela, de suerte que en el nivel del lenguaje y de ciertas nociones del sentido común refiriéndose a la vida cotidiana, nuestro diálogo encontraba una base de apoyo inicial, sobre la cual las definiciones podían ser formuladas de modo suficientemente claros para que sean operacionales y funcionales en el desenvolvimiento de la cooperación. Los referentes reales que servían de base a la observación y que se trataba de inventariar, eran o bien objetos materiales (por ejemplo todos los objetos presentes en las casas del pueblo); o bien las relaciones sociales que nosotros supimos identificadas por la sociedad indígena misma (por ejemplo: relaciones genealógicas, relaciones ceremoniales, relaciones de trabajo). Introduciendo enseguida como rasgo distintivo el carácter tradicional o propio de la etnia, versión moderna o introducida del

exterior (sociedad nacional) para clasificar los fenómenos observados y notados, creamos el referente para una reflexión sobre los cambios sociales: sus orígenes y la perspectiva del futuro, la cual a su turno permitiría iniciar un debate sobre el rol de la educación en los cambios observados y sobre su rol posible y deseado en la perspectiva del futuro. Este resumen de ideas que nos guiaron en la organización de esta investigación no toma en cuenta los múltiples puntos del obstáculo que era necesario superar para continuar construyendo cada etapa intermedia del razonamiento hasta la redacción de las conclusiones en el curso de un seminario final que reunía el conjunto de participantes.

Si los resultados nos ofrecieron un diagnóstico amplio respecto a la variedad de situaciones de cambio social en aspectos seleccionados de las prácticas sociales y culturales, el diálogo con los colaboradores indígenas, a lo largo del trabajo de investigación, nos ha informado, a la vez porque ha podido lograr eso y por sus dificultades, aspectos que serán importantes para la concepción del currículum mismo, pero más todavía por la de una pedagogía intercultural.

Mencionaré algunas:

–La elaboración de categorías que llegan a ser operativas en los procesos de reflexión y de interpretación de los hechos sociales que ellas engloban es relativamente cómoda si se llega a controlar sanamente el proceso, y al interior de éste, el empleo de criterios y referentes empíricos que sean comunes (no será sino al nivel del más pequeño denominador común) a los dos actores en relación intercultural.

–Los colaboradores indígenas manifestaron su maestría en las categorías del razonamiento a través de los trabajos de clasificación y de ordenamiento gráfico, así como la forma de expresión oral en español regional a menudo teñido de fuertes interferencias de su lengua materna indígena, pero tenían grandes dificultades al expresarse por escrito.

–La validez de un razonamiento producido sobre un aspecto real social no se vuelve automáticamente productivo o aplicable en otros aspectos de la realidad por el indígena que la ha experimentado y menos todavía en relación con una visión holística de la sociedad.

–Esto se hizo evidente, por ejemplo, cuando empezamos a interrogar sobre los hechos sociales analizados e interpretados en cuanto a su significado para la educación. Uno de los obstáculos era la concepción específica que tenían los interlocutores indígenas de la educación, que les identificaron con lo que sucede en la escuela: el aprendizaje de conocimientos, de comportamientos y de normas de la cultura dominante nacional peruana, excluyendo todo el proceso de socialización y de aprendizaje que se daba en las sociedades indígenas antes de la introducción de la escuela, y que se da hoy día en el cuadro familiar y comunitario de los pueblos. Este ejemplo muestra la razón por la cual el trabajo de elaboración conceptual común es el fundamento positivo de un diálogo intercultural que se vuelve productivo, es decir, en el que los contenidos llegan a ser instrumentos intelectuales para el análisis y la interpretación del mundo en función de las necesidades situacionales y prácticas de los actores implicados.

El conocimiento de la sociedad indígena tradicional aparecía vacío para los representantes actuales de los pueblos indígenas. Esta apariencia puede tener dos razones; o bien la persona ignora la existencia de los hechos sociales que por otra parte se encuentran atestados en las obras etnográficas; o bien conociéndolos no los reconocía explícitamente, y que en verdad los niega delante de un interlocutor no-indígena o un indígena de otra etnia. El primer fenómeno tiene sus orígenes en el cambio social, la desaparición de objetos, el abandono de normas y de prácticas, la no transmisión de ciertas sabidurías (debidas en parte precisamente, a la implantación de las escuelas a gran escala); el segundo encuentra su explicación en la represión de valores étnicos que son incompatibles con las normas morales y la “buena conducta”, el modelo de “civilizado” propagado a su vez, entre otros por la educación escolar. Nos encontramos delante de uno de los

aspectos característicos de la relación de dominación en la cual se encuentran las sociedades indígenas (o más precisamente sus circunstancias actuales modificadas por la historia reciente) en relación a la sociedad englobante peruana⁵. Por la creación de un nuevo sistema de educación escolarizada, que según los deseos de las organizaciones indígenas, “recupera” y “revaloriza” la cultura propia de los pueblos indígenas, esos dos tipos de vacíos manifiestos determinaron las diferentes estrategias –y en ese caso anticipo– sobre lo que va a suceder para remediar a aquella del primer tipo, la estrategia será de búsqueda y de aprendizaje; para superar el obstáculo que se manifiesta en la segunda, la represión o autocensura, la estrategia será de naturaleza pedagógica y los métodos de naturaleza antropológica; y es por esta combinación que se podrá definir lo que yo llamaría el trabajo etno-analítico, término que evoca un paralelismo con el trabajo “psicoanalítico” por el hecho de que se sitúa en el nivel de un compromiso con los factores emocionales suscitados por las nociones culturales

El conjunto de antecedentes –antropológicos, socio-lingüísticos y pedagógicos– recogidos en las diferentes regiones, igual que los objetivos fijados por las organizaciones indígenas, han servido de referencia en la elaboración de la proposición del nuevo currículum, al igual que su justificación. Esta comprende en el dominio antropológico, una síntesis de las características de las sociedades tribales amazónicas y el impacto de los diferentes factores históricos que contribuyeron a su modificación, –síntesis que fue formulada de tal suerte que sus términos, en que el conjunto lógicamente articulado debía servir de cuadro conceptual al análisis social tal como había sido contemplado en el “area de formación” llamada “antropología del currículum”. Esto a título de hipótesis, pues fue bien comprendido que toda la proposición era de carácter experimental y debía por consiguiente ser puesta a prueba en la práctica con los futuros alumnos y ser corregida o reajustada en el curso de su aplicación. Toda esta parte final de la investigación vio la luz en 1987. El conjunto de resultados que comprende la nueva proposición curricular, fue presentada, en este mismo fin de año, en el Instituto Superior pedagógico Loreto, en la Confederación Indígena AIDSESP, igual que en las federa-

ciones regionales que habían participado en el proyecto (Gasché y al., 1987).

Por otra parte, los estudios detallados de las regiones no han podido ser preparados para la publicación, y esto por una causa mayor: la puesta en marcha del programa de formación llegó a ser prioritario para la Confederación, y, si debía hacerse en el espíritu que había presidido la conducción de la investigación, el nuevo programa iba a comprometer a una gran parte de las fuerzas intelectuales que habían ya contribuido a su elaboración.

En efecto, la Confederación Indígena, ha hecho suya la proposición y presionó a que ella sea puesta en marcha. El programa fue dado al Instituto Pedagógico, pero la Confederación quería guardar el control de la ejecución. Empezó entonces una serie de acuerdos y trámites a nivel ministerial, regional y nacional, en los cuales el presidente de la confederación se beneficiaba de todo el mantenimiento del equipo científico que yo dirigía entonces en el CIAAP, aquel del director del Instituto Pedagógico, igual que de una ONG italiana, "Terra Nuova", que rápidamente se declaró dispuesta a asumir una gran parte del financiamiento que implicaba la creación del "Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (PFMB)". Por consiguiente, una vez remitido el documento final y antes de que me haya puesto a disposición del CNRS, fue necesario bosquejar y esta vez junto con los dirigentes indígenas, el organigrama, el plan de funcionamiento y las necesidades de personal del futuro PFMB por toda la duración del primer ciclo de formación, es decir seis años, igual que su presupuesto por el mismo lapso de tiempo. Este trabajo fue bien llevado de tal suerte que se podía planificar para enero de 1988 el inicio de la búsqueda del personal de enseñanza (antropólogos, lingüistas, pedagogos, matemáticos, etc.) y para marzo del mismo año, el inicio de las primeras actividades del programa: un ciclo de formación para el nuevo equipo de docentes contratados, antes de que se inicien en junio los cursos de la primera promoción de estudiantes seleccionados por un concurso.

A esta selección –como antes con la de “especialistas indígenas”, prestigiosos conocedores de su cultura y de su lengua y que iban a ser parte del cuerpo de docentes– debían participar los dirigentes de las federaciones locales concernientes, lo cual era una forma de participación directa y de responsabilidades de esas instancias indígenas, en la marcha del nuevo programa, y una manera de fomentar el debate sobre la educación en las diferentes poblaciones indígenas (Gasché, 1992b: 8-9).

IV. La experiencia en marcha

1. El marco institucional

Hacia finales del año 1987, cuando mi puesta a disposición el CNRS y de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana en Iquitos llegó a su fin, la Confederación Indígena AIDSESP se dirigió a su vez al CNRS pidiendo mi colaboración para participar en la dirección del “Programa de Formación de Maestros Bilingües” durante seis años, que correspondían a la duración del ciclo de formación de la primera promoción de instructores indígenas. La dirección científica respondió positivamente a esta demanda, pero limitando mi contrato a tres años (1988-1990) y formalizándolo con la mediación del Instituto Francés de Estudios Andinos en Lima. A partir de 1991, continué mis actividades en el seno del Programa en el marco de misiones científicas.

El programa comenzó a funcionar en 1988 sobre la base de una convención que fue firmada por el Ministerio de Educación Nacional Peruano, el gobierno regional de Loreto (Amazonía peruana), la confederación indígena amazónica AIDSESP y la ONG italiana “Terra Nuova” igual que sobre la autorización de su funcionamiento en tanto que programa experimental acordado por el Ministerio, lo que daba un valor oficial al título profesional que el programa iba a entregar.

En el financiamiento participan todas las instancias mencionadas, a las cuales, en el curso de los cinco últimos años,

se han unido otras instituciones: un organismo de cooperación técnica holandés una ONG holandesa y un ONG noruego. El Programa también se ha beneficiado de aportes económicos de la CEE (canalizado por "Terra Nuova") y del programa "El hombre y la biósfera" de la UNESCO (instalación de un terreno de experimentación agrícola y de ensayos montados con fines pedagógicos).

El programa ha sido abierto actualmente a los alumnos que pertenecen a nuevas étnias (Achual, Aguaruna, Ashaninca, Bora, Chayahuita, Cocamilla, Huambisa, Huitoto y Shipibo), hablantes de lenguas pertenecientes a siete familias lingüísticas (o lenguas aisladas) y provenientes de once federaciones regionales. El ingreso se realiza por concurso, siendo posible que todos los estudiantes se beneficien de una beca, cuyo número –120 en el momento actual– depende de los recursos disponibles.

Los estudios del primero al tercer año, se desarrollan en un ciclo de enseñanza escolarizada en Iquitos, de cuatro a cinco meses, y dos ciclos no-escolarizados en los pueblos indígenas de las regiones respectivas, donde los alumnos, con la orientación de los docentes-tutores que los acompañan durante cuatro meses, realizan las investigaciones y prácticas pedagógicas. El cuarto año ha sido dedicado a la elaboración de una nueva proposición de currículum para la enseñanza primaria, lo cual demanda la presencia de los alumnos en Iquitos durante todo el año escolar; en el curso del quinto año, los estudiantes pasan su período de prueba pedagógica durante los ciclos no-escolarizados asumiendo la enseñanza en una escuela primaria de su etnia. Esta prueba continúa el año siguiente, durante el cual deberán igualmente elaborar una tesis, según los reglamentos de las Escuelas Normales peruanas, exigida para la obtención del título profesional. Los estudios durante los ciclos escolarizados son organizados por "áreas de formación" que son en número de ocho. Se las llamó al principio: antropología, educación, lingüística (que comprende también la enseñanza del español), ecología (que engloba las ciencias naturales), historia, matemáticas, artes y desarrollo corporal.

El programa ha sido evaluado dos veces, en 1989 y en 1992, por un equipo de evaluación llamado "Equipo Técnico Asesor", cuya composición ha variado cada vez, pero que traía a personalidades del exterior, peruanas y extranjeras, expertas en las disciplinas y familiarizadas en la medida de lo posible con la problemática de la educación bilingüe intercultural.

La dirección del Programa es asegurada por un Comité Director compuesto de cuatro miembros, nombrados en igual número por la Confederación Indígena y el Instituto Pedagógico. En relación a la dirección de este último, el programa guarda una gran autonomía tanto en el nivel pedagógico como en aquel de la gestión. Es la confederación quien decide el contrato de los docentes y les fija las condiciones de trabajo (Gasché, 1992b: cap. 3).

De 1988 a 1991, el autor ha sido miembro del Comité Director en nombre de la confederación indígena. A partir de 1992, el titular de la secretaría de educación recientemente creada en el seno de la Confederación, un ex-instructor huambisa, lo reemplazó en este cargo, y se le pidió continuar en sus otras funciones como consejero ("asesor").

En el cuerpo de docentes, no está integrada la dirección (a excepción del dirigente de AIDSESEP, que no está presente de modo permanente). El cuerpo docente comprende actualmente 23 miembros, que en gran mayoría (excluyendo a quienes forman parte del Comité Director) se trata de jóvenes graduados (o a punto de serlo), provenientes de las universidades peruanas o del Instituto Pedagógico, y que también en menor proporción, eran novatos en Amazonía: tres pedagogos, cuatro antropólogos, seis lingüistas (y el autor que tiene una doble formación), dos historiadores, dos matemáticos, tres docentes de ecología, (de formación diferente), un profesor de artes y dos profesores de educación física. Todos en lo sucesivo serán peruanos (después de salir, una vez terminados sus contratos, los dos holandeses y dos italianos) a excepción del autor y de una lingüista colombiana. Por otra parte, el equipo de los docentes fue beneficiado de los servicios de un grupo de consejeros ajenos al programa que, en el cuadro de

seminarios compactos, contribuyen a la formación permanente de los docentes en los campos específicos de su actividad (métodos pedagógicos, socio-lingüísticos, lingüística descriptiva, etc.). De su parte, cuatro nuevos especialistas indígenas han comenzado en 1992 a asumir una enseñanza parcial en antropología, pedagogía y ecología, respectivamente.

Ante la diversidad de problemas que plantea la ejecución de un tal programa, que hace un llamado, si se pudiera profundizar todo en todas sus dimensiones, en el conjunto de las ciencias humanas –tanto aquéllas que son de naturaleza más “social”, que aquéllas que examinan los componentes psíquicos del hombre–, me limito a pesar de mi exposición a la formulación más explícita de los objetivos del programa que se refieren más directamente a la antropología.

2. Los objetivos específicos de la formación intercultural y sus formas pedagógicas

¿Qué implica, para un Programa de formación de instructores indígenas, el hecho de poder contribuir a la recuperación y a la valorización de la cultura de los diferentes pueblos indígenas, sin descuidar los conocimientos “modernos”, aquellos del mundo occidental, y dar acceso a las diferentes disciplinas científicas, como lo sugieren los dirigentes indígenas?⁶

La respuesta “correcta” no puede venir de una vez por todas de una definición formulada apriori por el científico o especialista no-indígena, si no quiere ser nuevamente un elemento en la relación de dominación y de imposición que ha sido precisamente llamado a superar; es parte de un proceso de aproximación o de traducciones sucesivas que son “negociadas” por los acuerdos sucesivos realizados en el seno de las relaciones de trabajo entre profesionales no-indígenas y el personal indígena (dirigentes, especialistas, alumnos...). Esta respuesta, al menos en la hora actual y encarada en su modo real y complejo de existencia, no tiene por otro lado una dimensión conceptual: contiene

componentes eminentemente pragmáticos: programas de enseñanza, estrategias pedagógicas (diversificadas según las “áreas de formación”), estrategias de investigación, modelo de funcionamiento, reglamento interno, etc., cuyos principios justificativos existen, pero aún “por sectores”, y no unificados totalmente en un marco conceptual global, detallado y coherente, considerando el proceso de creación y de puesta en marcha del Programa, y los diferentes horizontes de formación de donde vienen tanto los docentes como los diferentes participantes indígenas. Tal cuadro puede al menos ser encarado –también– como uno de los objetivos a largo plazo.

Existe por el contrario, una suerte de “contracara conceptual” que tiene función de referencia teórica (si se acepta el término con un sentido pragmático) por las diferentes disciplinas y que es concebido de tal manera (por sus propiedades lógicas y las elecciones terminológicas en español) que pueda ser dominado y manipulado por los alumnos indígenas (futuros instructores, sin que, en el dominio de lo real que se explica, entre en “contradicción” (o si se prefiere, en “conflicto”) con los conocimientos científicos concernientes a este mismo campo. Yo elegí como referencia teórica, el marco de las “teorías de acción” que ofrece la ventaja de poder ser abordado a un nivel rudimentario muy concreto y simple, a partir del cual el proceso de abstracción (cuyo control es tan importante en las relaciones pedagógicas interculturales), pueden ser llevadas de forma gradual, en función de las necesidades e intereses de los sujetos que intervienen (alumnos, profesores...) y en diferentes perspectivas del análisis de la realidad (cf. la síntesis en los 6 tomos editados por Lenk, 1980: *Handlungstheorien*): aquella de la antropología, de la etno-metodología, de la socio-lingüística, de la psicología (escuelas de Ginebra y rusa de A.N. Leont'ev), que se prolongan hacia la psicolingüística (A.A. Leont'ev, 1974) y la pedagogía (cf. Garnier y al., eds, 1992), etc. crea pues las condiciones a la vez para una colaboración científica interdisciplinaria (y el diseño de investigaciones integradas en el funcionamiento del Programa) y de allí para el perfeccionamiento de ciertos aspectos del Programa (sin que pueda haberse aprovechado lo suficiente, dada la limitación de

los fondos financieros) y para que los resultados de tal colaboración sean articulados con el nivel de los instrumentos de conocimiento de los alumnos indígenas.

Este “interface conceptual” es por tanto un metalenguaje, por los términos escogidos en el idioma natural que es el español-indígena y no-indígena (lo más común por tanto: alumnos y docentes) se refieren usualmente –en la problemática de la comunicación intercultural, asumimos allí una suerte de pequeño denominador semántico común, cuya validez es puesta a prueba por su funcionamiento en las operaciones en las cuales son utilizadas– en los objetos culturales, procesos de trabajo, técnicas, relaciones sociales, funciones y contenidos de los discursos, etc., de su cultura tradicional. Estos términos deben ser además lo bastante generales para enunciar los “hechos” que sean comunes a las nueve etnias de donde provienen los alumnos que se encuentran reunidos en una misma clase, con el objeto de que cada uno pueda identificarlos, describirlos, analizarlos bajo la forma cultural específica que les es familiar, dejando que en caso de una gran divergencia, sea acordado un tiempo suplementario, en el desarrollo de la enseñanza, en la exploración, en la profundización, luego en la puesta en evidencia y en la discusión en clase, de esas diferencias, con el objeto de interpretarlas. A este nivel, y en el marco de este programa, las relaciones interculturales, no son por lo tanto, puestas en juego entre indígenas y no-indígenas, sino entre indígenas de diferentes etnias.

Otra propiedad de este metalenguaje está ligada, a la función que tiene que cumplir en el diálogo etno-analítico. Sus términos deben ser en la medida de lo posible, neutros en relación a los valores cristianos, nacionalistas, racistas y etnocéntricos (“civilizadores”) del entorno social dominante, es decir, libres de toda connotación inmediata con tales valores, para que puedan hacer recordar a los alumnos todos los elementos culturales sobre un “terreno neutro”, sin discriminación que valore o desvalore a priori. De este modo, ubicado en el marco de una clase sobre terreno neutro, que el alumno, que ha interiorizado el sistema de valores de la sociedad dominante y reprimida, o niega, en función

de la elección que ellos hacen de ciertos hechos o de características de su sociedad y cultura tradicionales (como por ejemplo la desnudez total de las mujeres, el canibalismo...), a la posibilidad de mirarlos de frente y de "reconocerlos". En este proceso de reconocimiento, que significa el primer paso en el sentido de una "liberación del oprobio" ligado al pasado de su pueblo (y aún a algunas de sus prácticas todavía existentes), la interacción no solamente entre docentes (en el rol de "etno-analistas" y alumnos culturalmente oprimidos, pero aún entre alumnos, es un factor determinante pero complejo del cual no expondré el juego contradictorio y ambiguo que exige del docente esta disponibilidad que yo comparé con la atención flotante del psicoanalista.

Ciertos conceptos del psicoanálisis pueden ayudar además al docente a comprender lo que sucede en la clase y a tomar posición en el proceso, y con mayor razón cuando ya han sido reutilizados, en un marco comparable al nuestro, por los teóricos de la relación colonial (F. Fanon, A. Memmi) o el "pedagogo del oprimido", P. Freire. Es necesario al menos guardar lo fundamental, que es la negación de ciertos hechos, y sobre todo el rechazo de enunciarlos en clase, quizás ligados no a un mecanismo de la represión cultural, sino a las normas y prohibiciones de la propia cultura indígena. Las dos razones pueden, por otra parte, encontrarse "amalgamadas" sobre el mismo hecho (fenómeno de sobredeterminación); esto para evocar la complejidad de la situación y la importancia de la investigación etnográfica para el programa, y los docentes en particular que proveen los aportes que permiten desenredar algunos pocos hilos de la madeja.

En este contexto al menos, es necesario subrayar un último elemento que caracteriza el metalenguaje, por lo menos en tanto tal (aun cuando la función del común denominador semántico más pequeño implica un empleo restrictivo de los términos), ya que su uso frente al hacer valorar, a veces implícito, a veces explícito, de parte de los alumnos de las normas y valores en vigor, debe ser limitante: el antropólogo y todo docente que trabaja sobre el terreno pedagógico no debe ser guiado por el deseo de adquirir a todo precio un conocimiento "monográfico", "lo más completo

posible”, a través del trabajo pedagógico con los alumnos; debe admitir, por respeto al otro, que, en su contexto de trabajo, existen elementos o sectores enteros de la cultura (y las culturas) de sus alumnos que le son inaccesibles, al menos por la vía inmediata.

A través de esta descripción de las propiedades y funciones del metalenguaje en el marco pedagógico intercultural, yo creo haber dado cuerpo a la noción de discurso antropológico intercultural, en el cual habíamos entrevisto la figura y la posibilidad más alta (1.2.).

Es a costo de este proceder “liberador”, que el programa puede pretender reconstruir mentalmente con los alumnos la sociedad tradicional⁷ de cada uno, y esto de una manera tal que el producto, aunque incompleto, no exhaustivo, no sea viable (o lo menos posible) por las amputaciones dadas en la censura de la represión cultural que opera, eventualmente y en grados diversos de intensidad, en las cabezas de aquéllos. Que el antropólogo o el docente haya identificado y sea capaz de identificar tales mecanismos de represión en el funcionamiento de su propio ser es sin duda una condición primordial para que tal diálogo etno-analítico pueda tener lugar. Es una razón por la cual el programa, no se encuentra en este dominio, sino en un estado inicial.

Esto subraya la importancia que tiene, al mismo tiempo que el diálogo con los interlocutores indios, que se desarrolla entre docentes, y en los grupos de trabajo y de discusión crítica.

Las investigaciones de los alumnos indígenas sobre el terreno de sus propias comunidades durante los dos ciclos no-escolarizados (cf. más alto) (a modo de la observación participante, de encuestas dirigidas y de conversaciones informales), cuyos lineamientos han sido inicialmente elaborados por el autor, luego modificados después de la experiencia y teniendo en cuenta las sugerencias de los docentes, especialistas indígenas y alumnos, juegan un rol importante en esta reconstitución mental de la sociedad tradicional, pues permite al alumno llenar las lagunas de

conocimientos concernientes a su propio pueblo, que en parte ha constatado durante los trabajos en clase en Iquitos, y por otra parte, toma conciencia en su actividad de investigación, por ejemplo, cuando escucha las explicaciones y relatos de un anciano o de otra persona de prestigio por su sabiduría tradicional⁸.

El rol de esta reconstrucción resulta siguiendo el orden de ideas, que guía la reflexión general y la importancia de los contenidos en el programa: el estado de la sociedad india tradicional (yo no entro aquí en la definición adoptada) de cada etnia es reconstruida mentalmente, luego comparada en su estado actual; son reinvestigados los factores, objetivos y subjetivos (y sus modos de funcionamiento) que han provocado los cambios. Sobre la base de un examen de fuerzas de cambio que hoy actúan o interactúan en los diferentes pueblos indígenas, y teniendo en cuenta de un lado la propia trayectoria histórica de cada uno de ellos y de sus orígenes, y del otro, la existencia de las federaciones indígenas, de la Confederación nacional AIDSESEP y de la coordinadora (Internacional) de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA), se plantea la pregunta: ¿qué porvenir se avizora para cada pueblo, para todos los pueblos indígenas amazónicos? Se plantea la pregunta en forma de una utopía social —no entendida como modelo fijo, dogmático, sino como un sujeto permanente de debate, que se alimenta de interrogaciones y de búsquedas que pueden suscitarse— que motive y oriente al joven instructor en la formación inicial de las futuras generaciones, y que cumplan su finalidad los conocimientos que le fueron impartidos y la comprensión de los diversos aspectos de la realidad y del mundo como globalidad que él debe elaborar con ellos.

La formación en la investigación de los indígenas persigue un objetivo suplementario que no está propiamente ligado a la función de futuros docentes de nuestros alumnos pero que es parte de otro objetivo, más general, que formulan los dirigentes de las organizaciones de indígenas: retirar un beneficio —en el cual ellos mismos fijarán los términos— las numerosas investigaciones que los científicos, peruanos o extranjeros, en ciencias sociales o naturales, efectúan sobre los territorios de sus pueblos, y esto a

manera de una participación indígena en todos los niveles de desarrollo de un proyecto. Son examinados retrospectivamente los aportes de tales proyectos a la solución de los problemas propios de su población, que han hecho constancia de la “inutilidad” –de su punto de vista– de estas investigaciones anteriores, la formación que reciben por consiguiente nuestros alumnos, en el uso de los instrumentos metodológicos de investigación, les dejará aptos para ser los portavoces de sus organizaciones frente a los equipos de investigadores que tienen la intención de realizar sus actividades en los territorios indígenas, y a participar, en nombre de las federaciones respectivas, en la ejecución de dichos proyectos (cf. Gasché, 1992a: caps. 3 y 5).

Pero para que la recuperación y la revalorización de la cultura indígena no se haga en adelante, en detrimento de los conocimientos “modernos”, “occidentales” y, por lo tanto, a costa de un aislamiento y, finalmente, de un marginamiento, es necesario encontrar los modos de articulación entre estas dos clases de conocimiento que permiten pasar de la una a la otra, por las vías específicas en los contenidos tradicionales y científicos que se articulan: pasar del análisis tecnológico de una cerbatana y del control gestual de la trayectoria de la flecha al concepto de parábola balística, es decir al “control mental” de esta trayectoria, plantea un problema pedagógico diferente de aquel que se encuentra cuando uno se propone relacionar los términos de parentesco y su valor clasificadorio (o las características de otras taxonomías indígenas) al concepto de conjunto en matemáticas y sus propiedades: o aún más, si se quiere precisar, por contraste y comparación, las categorías indígenas que describen el paisaje y sus componentes, de un lado, y los diferentes ecosistemas del medio donde viven los indígenas, y de otro, para resaltar los rasgos que les son comunes y aquéllos que los hacen diferentes.

Confrontar la sabiduría tradicional y el saber científico, les pone sobre un plano de igualdad, poniendo en evidencia sus modos de funcionamiento y sus diferentes potenciales, es parte de los procedimientos de revalorización de la cultura indígena, y que distingue nuestro programa de lo que pasa en el sistema escolar

oficial que acalla toda la sabiduría étnica, aún en las escuelas de los poblados indígenas; más aún: es normal que el instructor (¿sea indio o no!), en su celo civilizador, haga alusión de manera depreciativa y reprima sus manifestaciones eventuales en la clase o en el pueblo. El problema de tales articulaciones, que se encuentran en el corazón mismo de lo que nosotros entendemos por educación intercultural, pone también en evidencia la necesaria colaboración interdisciplinar entre el antropólogo, el pedagogo, el psicólogo y el docente de las diferentes disciplinas y saber que se trata de relacionar a los conocimientos de los indígenas.

Cinco años se emplearon en este trabajo de “laboratorio”, y de experimentación, incluso de tanteos, durante los cuales la urgencia de la multiplicidad de las respuestas, aún provisionales que había que dar, apenas dejó tiempo a la sistematización y a la elaboración de resultados terminados bajo la forma de textos redactados. Nuevas necesidades de conocimiento se hicieron sentir, particularmente en los dominios de la psicología intercultural del niño, de la psicolingüística y de la etnomatemática, de las investigaciones futuras en las cuales participarán –según las modalidades de colaboración ya elaboradas– especialistas científicos y los docentes, especialistas y alumnos indígenas del Programa, deberán aportar esos nuevos conocimientos que, integrándose al marco conceptual global, orientarán y justificarán las acciones pedagógicas que hasta cierto punto no pudieron sino apoyarse sobre principios generales, de las hipótesis o de la intuición, es decir sobre fundamentos que eliminan difícilmente el etnocentrismo, el sentido común reinante a menudo en el maestro.

Para concluir, es necesario mencionar un producto específico que fue elaborado a través de un conjunto de actividades realizadas conjuntamente por los docentes especializados indígenas y alumnos del Programa que integra, como elemento organizador y estructurante, el aparato conceptual antropológico –el metalenguaje intercultural al cual nos hemos referido anteriormente– que fue utilizado en el análisis social, el objetivo de la enseñanza en el “área de formación antropológica”. Se trata del nuevo currículum de educación primaria intercultural y bilingüe que es el comple-

mento lógico y práctico de lo que define la formación de los instructores. Se presenta, no bajo la forma de inventario de contenidos, como es el caso habitual, sino, teniendo en cuenta la necesaria articulación de la sabiduría tradicional, propia de cada etnia, y la moderna, bajo la forma de un entramado de conceptos y de reglas de aplicación que, entre otras, son lo suficientemente generales para ser utilizadas en la producción de contenidos específicos a cada uno de los pueblos. Este currículum fue puesto en marcha por los alumnos del programa al momento de cumplir con sus periodos de prueba pedagógicos y, luego siendo titulares de un puesto de instructor en una escuela de pueblo indígena. Si se acepta una definición intercultural de la cientificidad en ciencias humanas (que hemos recordado en los primeros párrafos de este artículo), vemos en ellos que el producto de tal actividad científica puede tomar una forma diferente al estándar académico (obras, artículos... escritos), y si éste “pierde” aparentemente (en un primer momento), en la forma de expresión, de contenido teórico, gana en “razón de ser práctica en el mundo contemporáneo”, llega a ser más explícito en la medida en que la verificación práctica de los conceptos operativos permiten afirmar –verbalmente, teóricamente– su bien fundado y su coherencia, es decir, el dominio y el sostenimiento de su “verdad”.

En 1993, la primera promoción de instructores indígenas formada en esta nueva escuela terminará sus seis años de estudios; otras harán lo mismo los años siguientes que se habrán beneficiado ya de las correcciones y reajustes sucesivos. Habrá que hacer el esfuerzo de redactar los documentos de base que en adelante servirán de referencia y de guía al personal que será contratado en el futuro, y que permitirán por lo tanto, por una parte renovar el cuerpo de docentes, sin que eso signifique perder los deberes adquiridos en el trabajo del primer equipo, y por otra parte, de difundir esta experiencia a una escala más grande que la que se ha realizado hasta hoy –a nivel nacional y en los países vecinos– los intercambios personales y orales con los colegas luego de seminarios y mesas redondas, los que se han logrado de la participación de delegados profesionales e indígenas del programa en sesiones de trabajo organizadas por el Ministerio de

Educación en Lima, en vista de la elaboración de un nuevo currículum de imagen nacional para la población rural, la ocasión ha sido aprovechada para exponer los principios puestos en marcha y los resultados obtenidos durante estos cinco años de experiencia práctica y de reflexiones críticas continuas. La acogida que tuvieron y la integración de muchas de nuestras propuestas en los bosquejos del nuevo instrumento pedagógico nacional, ilustra la dimensión que puede alcanzar un trabajo antropológico, que ha sido encuadrado por una institución adecuada y un equipo multidisciplinario de formación apropiada, si desde el comienzo, considera su finalidad social específica como parte integrante de su marco teórico y práctico.

Jurg Gasché
(Antropólogo, CNRS/IRESO-EREA)

NOTAS

- 1 Lo que sobresale de la oposición de términos que el autor utiliza para hacer contrastar la antropología peruana –calificado en resumen de “provincial”– y la brasileña a la cual atribuye “madurez teórica” que faltaría a la primera (confirmando por ahí su visión dicotómica “tradicional” –en antropología– de la teoría y de la práctica que valoriza la primera en detrimento de la segunda y que ha sido precisamente puesta en duda por Guille–Escuret), y donde realza el prestigio relievando “una gran apertura internacional” de su parte.
- 2 En 1989, un premio ha sido creado a este efecto en el seno del Departamento de las Ciencias del Hombre y de la Sociedad (cf.: Cartas de los Departamentos Científicos del CNRS. Ciencias del Hombre y de la Sociedad. 20:5).
- 3 Se habrá notado, que utilizo aquí la noción de “discurso” en un sentido más antropológico que estrictamente lingüístico de objeto de lenguaje genérico producido –y por tanto terminado– socialmente, tal cual es utilizado en el Programa Educativo en cuestión. Esta corresponde, en el dominio tecnológico, a aquella del “objeto técnico” encarado como inseparable de su “medio técnico”, tal cual es definido por Leroy–Gourhan y sus discípulos. Teniendo en cuenta de este modo, a la vez de la imagen (perspectiva sincrónica) y el potencial (perspectiva diacrónica y prospectiva) social del objeto, distinguimos los discursos sobre la base de criterios que no son siempre los más manifiestos en la materialidad misma del producto lingüístico.
- 4 Queriendo buscar el origen de tal situación, se caerá infaliblemente sobre una forma de división del trabajo. Entre los personajes que asuman un rol articulador entre las sociedades indígenas amazónicas y la sociedad occidental encontramos al misionero y al

antropólogo, de los cuales el primero estaba encargado (y está todavía en muchos lugares) de llevar la palabra sagrada, aquella de su sociedad, al salvaje, con el objeto de educarlo, de civilizarlo y en cuanto al segundo, habiendo aprendido del salvaje, se volvía (y es siempre igual) el portavoz y traductor en su propia sociedad. Es el misionero que ha evolucionado más que el antropólogo en la visión de su falta. En muchos casos se ha apropiado de los instrumentos científicos del antropólogo (y del lingüista) para entender mejor a sus interlocutores, adaptar sus modos y métodos de comunicación a las particularidades culturales y sociales y dejar su obra de cristianización y educación más eficaz. A tal punto que se encuentra a numerosos religiosos entre los autores de obras antropológicas respetables, y algunos, habiendo descubierto una incompatibilidad entre las dos tareas, han abandonado el proselitismo en provecho de la antropología. La opción inversa, en cambio, no se ha visto.

- 5 Para una descripción más detallada de esta situación, ver GASCHÉ. 1992a: cap. 4.
- 6 Yo me refiero aquí tanto a los textos de los dirigentes indígenas publicados en los actos del coloquio mencionado arriba, como al lenguaje que se encuentra en el marco de la colaboración en el seno del programa a lo largo de los últimos cinco años.
- 7 Por el término de "tradicional", nos referimos, en el PFMB, a un estado de sociedades indígenas, en las cuales éstas reproducen sus formas y contenidos específicos sin aportes o ingerencias del entorno social "nacional". Los elementos, sabidurías, etc. tradicionales de esta sociedad o cultura son, por tanto, aquellas que fueron creadas en épocas en que las sociedades indígenas se encontraban en ese estado.
- 8 El estado de conocimientos tradicionales en los pueblos indígenas de nuestros días ha sido abordado en Gasché, 1992a: cap.4.

LA GESTIÓN DE WOLFGANG KÜPER EN LA SEGUNDA FASE DEL P.EBI: 1990-1993

*Teresa Valiente**

Cuando el coordinador nacional del P.EBI, Lic. Cristóbal Quishpe, me encargó la tarea de hablar sobre la personalidad y la gestión de Wolfgang Küper, acepté pensando que solo se trataría de hacer una relación de sus actividades. Al empezar a escribir, me di cuenta que era difícil separar con distancia la gestión en sí del proceso de la EBI, no solo de aquí en el Ecuador sino también de la región andina en general.

¿Quién es Wolfgang Küper?

Permítanme empezar con una anécdota basada en la experiencia concreta de una de nuestras colaboradoras, Martha Parreño. En enero de 1990, durante la presentación oficial que hiciera Matthias Abram a Wolfgang Küper a todo el equipo del P.EBI y ya casi para finiquitar los últimos momentos formales de cambio de gestión, Wolfgang Küper se dirigió hacia nuestra colaboradora y solemnemente le dijo: "Yo soy muy déspota". Imaginémos la cara aterrorizada de susto de nuestra colaboradora y el asombro de Matthias Abram. Imaginémonos también que en los

* Asesora del P.EBI. Intervención leída el 28.7.1993.

próximos tres minutos y bajo la discreción del recinto de trabajo se dieron las aclaraciones respectivas entre el asesor saliente y el asesor entrante. Lo cierto es que brevísimos momentos después, regresó Wolfgang Küper hacia nuestra colaboradora y con cara serenamente espantada se rectificó: “No, no déspota no; yo soy muy deportista”.

En esta anécdota se encubren las cualidades de una persona que aquí quisiera revelar: la osadía de la decisión y ejecución y, al mismo tiempo, el valor de la rectificación. Dos cualidades que, cuando se encuentran juntas, son la expresión, de un largo camino de formación (Bildung) y que nunca acaba, pues la verdadera formación está siempre abierta a recibir, a la rectificación y a la innovación así como de la aplicación de esta formación en la práctica profesional, las cuales –formación y aplicación– al estar en una relación constante conducen a la experiencia.

Nacido en la ciudad de Oberhausen, Alemania, hace once lustros aproximadamente, bajo el signo occidental del León, en un día del hailli chacra iapucui pacha, de padre igualmente pedagogo, Wolfgang Küper luego de finalizar los años obligatorios de la primaria y la secundaria realiza sus estudios universitarios entre 1956 y 1961 en las especialidades de Teología católica, Germanística, Historia y Ciencias Políticas en las universidades de Münster, Berlín y Freiburg. Entre 1962 y 1969, luego de cumplir con los dos años de requisito de pasantía docente, ejerce su carrera profesional como pedagogo. En 1969 diserta su tesis doctoral con el tema: Educación y Descolonización en Tanzania. Además, entre 1965 y 1967 es asistente científico en el Instituto de Cooperación Social en Freiburg. Este fue quizás un paso decisivo para su carrera posterior, pues de 1970 a 1971 colabora en el Instituto Arnold Bergstraesser, Instituto de Ciencias Sociales y Política de Desarrollo en Tanzania; de 1971 a 1974 es funcionario en el Ministerio Federal de Cooperación Económica, en Bonn. Finalmente, desde el 1.1.1975, Wolfgang Küper es “prestado” por el Ministerio a la Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), Sociedad Alemana de Cooperación Técnica, Institución donde concentra sus actividades y esfuerzos: aproximadamente

200 proyectos de desarrollo están bajo su responsabilidad que abarcan más o menos 150 colaboradores extranjeros y 30 nacionales en cerca de 70 países en vías de desarrollo.

Su compromiso social y sus experiencias como pedagogo y científico político lo conducen a la membresía, entre otras, de la Unión de Africanistas en Alemania así como de la Sociedad de la Ciencia de la Educación y de su Comisión "Investigación de la Educación y la Cultura en el Tercer Mundo".

La gestión de Wolfgang Küper

El P.EBI ha tenido, hasta el momento, tres fases:

a) La fase piloto desde abril de 1985 a marzo de 1986, en la cual se realizaron actividades de diagnóstico y selección de escuelas así como de la elaboración de los primeros materiales.

b) Primera fase principal: de abril de 1986 a marzo de 1990. En 1986 se empezó con el primer grado bilingüe y se preveía el incremento de un nuevo grado cada año.

El 8 de noviembre de 1988 se creó la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe, DINEIIB, y desde esa fecha el P.EBI forma parte de esta misma Dirección. En este mismo año el P.EBI estableció igualmente relaciones formales de cooperación con la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, en base de un Convenio. Es necesario destacar que en esta primera fase, los conceptos de identidad, lengua y cultura fueron los ejes de las actividades del P.EBI.

c) Segunda fase principal: de abril de 1990 a setiembre de 1993. En esta fase el P.EBI incrementó sus actividades finalizando la fase experimental de la elaboración de los textos escolares, apoyo a la infraestructura escolar, cooperación interinstitucional (PUCE, CEPP, CEDIME, etc.) y expansión de las actividades de capacitación a la formación docente y una licenciatura de Lingüística Andina y Educación Bilingüe.

El trabajo del P.EBI no debe ser entendido como un esfuerzo aislado de otros procesos con objetivos similares, ni sobre todo tampoco desligado del largo proceso de luchas que las nacionalidades indígenas del Ecuador hubieron de afrontar para reivindicar sus derechos, y entre ellos el de una educación que responda a sus problemas de vida y al contexto lingüístico sociocultural de sus poblaciones. En esta segunda fase el aspecto pedagógico fue el eje principal en las reflexiones y actividades en el trabajo del P.EBI; además, claro está de los conceptos de identidad, lengua y cultura.

En esta segunda fase Wolfgang Küper lleva a cabo su gestión. ¿Cuáles fueron nuestras actividades? Cabe señalar ante todo que el P.EBI es parte de la DINEIIB y, por tanto, sus actividades fueron realizadas también por funcionarios de la misma los cuales habían sido destacados para formar el equipo del P.EBI. Algunos de ellos que habían sido enviados por las organizaciones indígenas, obtuvieron su nombramiento como funcionarios durante la dirección de Luis Montaluisa. En esta fase el P.EBI realizó las siguientes actividades:

1. Elaboración de material didáctico para la escuela primaria bilingüe intercultural.
 - a) El currículum para la escuela primaria bilingüe intercultural.

El documento de enero de 1992 es un resultado de las propuestas planteadas en diferentes eventos en los cuales participaron la DINEIIB, la CONAIE y el P.EBI. El currículum da respuestas a las preguntas siguientes:

- ¿Para qué se enseña y aprende (algo)?
- ¿Qué se debe enseñar y aprender?
- ¿Cómo se debe enseñar y aprender?
- ¿Qué y para qué se ha aprendido?

- b) El texto del niño

En diciembre de 1992 se publicó la edición de los textos escolares Nucanchic Yachaicuna del primero al sexto grados y para las áreas de Quichua, como lengua materna, de Español como segunda lengua, Matemáticas y Ciencias de la vida.

c) La guía para el maestro

Para cada área se ha elaborado una guía en la cual se proponen sugerencias para el tratamiento de los respectivos contenidos a fin de coadyuvar al logro de los objetivos en el marco de una enseñanza participativa, creativa, crítica y consciente con miras al desarrollo integral del niño, a la adquisición de destrezas y habilidades y al conocimiento y fortalecimiento de las técnicas, costumbres y los valores sociales y culturales de los pueblos indígenas

2. Formación de recursos humanos.

a) Capacitación

El P.EBI planificó visitas de observación de clases, cursos de capacitación de profesores y supervisores a fin de mantener un seguimiento de la aplicación de la metodología y, al mismo tiempo, realizar un asesoramiento pedagógico adecuado.

(1) Seguimiento. Fue realizado tanto por el personal del P.EBI (tres veces al año) como por supervisores de las direcciones provinciales y/o coordinadores provinciales del P.EBI.

(2) Cursos de capacitación para profesores. Desde el inicio del proyecto y también en su segunda fase se han realizado diversos cursos de capacitación para profesores. Estos cursos están documentados en diferentes informes, y han culminado finalmente en el Curso de Titulación realizado en la segunda mitad de 1992 en un convenio entre el P.EBI, la DINEIIB y el Instituto Pedagógico de Educación Bilingüe Intercultural de Colta Monjas.

(3) Igualmente se organizaron tres cursos para supervisores.

(4) En base de seminarios, talleres y reuniones periódicas se ha capacitado al personal del proyecto básicamente mediante el trabajo concreto.

(5) Cooperación internacional. El proyecto no solo ha apoyado el intercambio con otros países por medio de visitas e intercambios académicos de parte de sus colaboradores sino también ha apoyado explícitamente en tres ocasiones cursos especiales de intercambio en el país.

b) Dentro del perfeccionamiento de recursos humanos tenemos la formación profesional

(1) El Curso Experimental de Formación Docente en Educación Primaria Bilingüe Intercultural - Pujilí.

El curso fue realizado en Pujilí y en convenio con el Instituto Pedagógico de Quilloac.

El objetivo del curso fue formar maestros sistemáticamente para la escuela primaria en EBI a fin de coadyuvar al mejoramiento de la enseñanza. El curso tuvo una duración de tres años. Empezó en noviembre de 1990. El 23 de julio de 1993 fueron incorporados 31 alumnos.

Este curso fue diseñado según la nueva modalidad de la formación docente del país de post-bachillerato con una duración de tres años y en plena coordinación con PROMECEB.

En el primer año (1990-1991) el objetivo central fue el refuerzo de conocimientos y la introducción en los fundamentos de la pedagogía y educación bilingüe. En el segundo año (1991-1992) el objetivo central fue el manejo y aplicación de la metodología EBI y tomando en cuenta determinadas condiciones pedagógicas: escuelas multigrado, escuelas completas, infraestructura escolar, carencia de material didáctico, ausentismo periódico, distintos grados de uso y manejo de la lengua (quichua y español), características específicas del proceso de socialización del niño indígena en la adquisición de habilidades, diferencias de edad entre los niños de un grado, etc. En el tercer año, el objetivo central fue el ejercicio regular de la docencia bajo control de seguimientos y talleres de evaluación los cuales sirvieron también

como encuentros de asesoramiento. En este tercer año, los alumnos fueron distribuidos en diferentes escuelas experimentales del P.EBI.

(2) Curso de Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe - Cuenca.

El primer curso de Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe se llevó a cabo entre mayo 1991 y finales de abril de 1992, en la Universidad de Cuenca como una medida de capacitación orientada a funcionarios calificados de la administración escolar, docentes de universidades y normales así como maestros de la escuela secundaria. De los 24 participantes 16 procedían de la Dirección Indígena de Educación (DINEIIB), 4 de programas de la educación bilingüe delegados por las comunidades indígenas y 3 docentes de la Universidad de Cuenca. Este curso es único en su género a nivel universitario para directivos del ámbito pedagógico y administrativo de la EBI en el Ecuador los cuales son indispensables como multiplicadores y estabilizadores en la implementación de esta propuesta pedagógica. La reintegración de los miembros de la DINEIIB luego de finalizada la Licenciatura, ya estaba parcialmente vinculada a un ascenso profesional como fue el caso del cargo del Director provincial de Cotopaxi y de la vicerectoría en el Instituto de Quilloac.

Actualmente existe un Convenio firmado por el MEC, la Universidad de Cuenca, el UNICEF, la UNESCO y la GTZ para la continuación de la Licenciatura para dos promociones más hasta noviembre de 1995. Cabe destacar que la Universidad de Cuenca está sumamente interesada en convertir la Licenciatura en un curso universitario regular.

3. Investigación. Aquí se debe diferenciar entre la investigación pedagógica evaluativa y las investigaciones sobre un tópico específico y a la que nos referiremos a continuación.

3.1. Socialización del niño andino (José Yánez). El autor ha presentado un amplio estudio de casi 300 páginas así como 500

copias de dibujos de niños. Se trata de una descripción etnográfica de 5 comunidades indígenas con una parte introductoria teórica. En este estudio falta la sistematización de las fases de socialización en el sentido de la antropología pedagógica lo cual es una condición para su aplicación como orientación para el desarrollo curricular. El psicólogo colaborador del proyecto ha realizado una evaluación selectiva de los dibujos.

3.2. Uso de la lengua quichua y actitudes hacia la misma. Se trata de un estudio "Mapas parlantes" empezado en la primera fase del proyecto (1986). En la segunda fase se hizo el intento de evaluar y sistematizar los datos recopilados. Es de señalar que en este proceso de sistematización, la autora (Haboud, Marlen) realizó una encuesta a hispanohablantes en Quito para detectar actitudes hacia la lengua quichua.

Este estudio ha sido continuado por Thomas Büttner, cuyos resultados serán presentados próximamente en una publicación.

3.3. Faltan estudios sobre la adquisición de la lengua de los niños. En esta fase del proyecto no se pudieron desarrollar estos estudios debido a la falta de una orientación científica así como de recursos humanos calificados. Es de reflexionar si este déficit puede ser cubierto por futuras tesis en el marco de la licenciatura de Cuenca.

4. Publicaciones. En el marco del trabajo del P.EBI se ha puesto al alcance de los círculos académicos competentes interesados y del público en general numerosas publicaciones a fin de reforzar el debate científico en el campo de la lingüística y culturas andinas así como del pedagógico, en sus aspectos teórico y de aplicación. Muchas de estas publicaciones son coediciones P.EBI-Abya Yala y/o CEDIME u otros. Las áreas son las siguientes:

4.1. Material Post-escolar: Se trata de la publicación de tradición oral (mitos, cuentos, leyendas) y de literatura infantil.

4.2. Informes del P.EBI: En éstos se presentan principalmente resultados de las experiencias del P.EBI en talleres, visitas a las escuelas, cursos de capacitación así como de aportes pedagógicos y lingüísticos.

En esta segunda fase del proyecto se han editado alrededor de 60 informes.

4.3. Trabajos científicos en el campo de la lingüística (diversos diccionarios y gramáticas de distintas épocas) y la pedagogía (serie pedagógica, 14 tomos). Se ha publicado igualmente el trabajo de Matthias Abram "Lengua, Cultura e Identidad" que se refiere a la primera fase del P.EBI así como de Ingrid Jung "Conflicto Cultural y educación" que se refiere al Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural-Puno-Perú. Igualmente se ha publicado la amplia edición de UNESCO-OREALC sobre EBI en América Latina.

4.4. La revista *Pueblos Indígenas y Educación*, en coedición con Abya Yala. En la revista se presenta contribuciones diversas sobre la EBI en el Ecuador y en otros países latinoamericanos así como resultados de investigaciones relacionadas con la lengua y cultura andinas.

El P.EBI clausura su participación con la publicación del número 26. Para lo posterior se ha planificado que la Revista se transfiera a la responsabilidad académica de la Licenciatura de Cuenca.

4.5. Publicaciones de carácter cultural: para la difusión cultural general el Proyecto se ha esforzado particularmente con el almanaque URCU CHASQUI. Con la cooperación de la Asociación Humboldt se publicó un texto sobre el indigenismo. Igualmente se organizó y realizó la exposición "Ecuador plural: palabras y textos", con la publicación de un texto acompañante.

4.6. La biblioteca del P.EBI. La biblioteca del P.EBI cuenta con aproximadamente 3.500 volúmenes que han sido clasificados

y registrados en orden alfabético por autores y en orden por materias.

5. Cooperación interinstitucional

5.1. P.EBI – PUCE (1991–1992). En el marco de un acuerdo académico, la Facultad de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador debía realizar estudios evaluativos sobre determinados aspectos del proceso educativo en las escuelas del P.EBI. A su vez, el P.EBI se comprometía a apoyar con infraestructura a fin de que los participantes en el estudio, mayormente estudiantes en el último año de formación pedagógica, pudieran utilizar los datos para elaborar sus tesis de licenciatura. Las áreas cubiertas fueron:

- 1) El comportamiento del maestro bilingüe en relación con los alumnos en el proceso educativo. Los resultados de este estudio se resumen en el informe N° 40 del P.EBI, donde se presentan 10 casos individuales con diferentes temas. La estructura central de los estudios es la relación: maestro–estudiantes, maestro–padres de familia y maestro–comunidad. Las preguntas que se formulan son: si los maestros hablan con los niños en quichua o español, si visitan a los niños en sus casas, si se comunican con los padres de familia y cuándo y si creen en la importancia del trabajo entre padres de familia y maestros y por qué. Igualmente, los criterios para definir la relación maestro–comunidad estuvieron formulados en las preguntas sobre si el maestro ha nacido en la comunidad, si él vive allí o desea vivir allí en los próximos dos años, si utiliza en la enseñanza recursos de la comunidad y si coopera con la comunidad y de qué forma. Uno de los resultados más resaltantes fue que en algunas comunidades donde los maestros son menos calificados se muestran más abiertos frente a los alumnos y con mayor apoyo afectivo en la enseñanza. En cambio, en otras comunidades donde los maestros están mejor calificados, existe una mayor distancia hacia los niños y a la comunidad.

2) Evaluación de los textos escolares (ediciones anteriores a la de 1992). El análisis comprendió tres aspectos; técnico-gráfico, psicopedagógico y sociocultural.

En una primera apreciación se desprende “que los libros han sido una ayuda útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en las escuelas del P.EBI; porque reconoce la ayuda que proporciona tanto a profesores como a estudiantes” (Burbano, Bolívar, 1992:3).

3) Evaluación del rendimiento escolar de los estudiantes de las escuelas del P.EBI (junio-julio 1992). El estudio se realizó en escuelas P.EBI y en escuelas de control de la DINEIIB en las distintas áreas y en los grados del primero al quinto. Las pruebas fueron elaboradas en relación con los textos. De manera general el rendimiento escolar en ambos tipos de escuela es bajo. Pero, comparativamente el de las escuelas P.EBI es mejor que el de las escuelas de control. Específicamente dentro de las escuelas P.EBI existen oscilaciones según se trate de las áreas y de los grados pero con una tendencia positiva si se compara con los paralelos de control.

Una recomendación del estudio es la realización de cursos de capacitación y actualización de los maestros sistemáticamente programados en el manejo de los libros y técnicas de enseñanza.

5.2. P.EBI-CEDIME (Centro de Investigación y de los Movimientos Sociales del Ecuador). En el marco de diferentes convenios, el CEDIME ha realizado diversos talleres para la elaboración de material pedagógico de apoyo al proceso de la EBI así como la corealización de la Exposición “Lenguas y Culturas vivas: Diez años de educación indígena bilingüe en el Ecuador” que se llevó a cabo en Quito, Cuenca, Cañar y Napo, habiéndose planificado también para otros lugares.

6. Apoyo a la infraestructura escolar. El mejoramiento de la infraestructura escolar es una condición para un proceso exitoso

de la EBI y que, por lo tanto no debe ser considerado aisladamente de los objetivos pedagógicos. El P.EBI ha apoyado en:

6.1. La construcción de viviendas para maestros.

6.2. La construcción de mobiliario escolar. En colaboración con el taller de carpintería de Pujilí se han construido sillas y mesas adecuadas a los niños y que permiten el trabajo en grupo y la mayoría de las actividades para el aprendizaje.

6.3. La instalación de huertos escolares y talleres piloto. La intención primaria es el apoyo y el fomento de las actividades prácticas a través de la producción de frutos locales pero también de la experimentación con nuevos productos adecuados a las condiciones locales.

6.4. La infraestructura general: Mejoramiento de las aulas y del medio ambiente.

6.5. La instalación de bibliotecas. Se ha comenzado en ocasiones especiales con la entrega de todos los textos y publicaciones del proyecto y otras ediciones.

6.6. La construcción de parques infantiles. En cooperación con el Convenio Alemán para la cultura física se han instalado 2 parques infantiles en las escuelas del P.EBI. Existen más solicitudes que probablemente no se podrán realizar en los próximos y últimos 2 días y no se sabe cómo continuar con esta iniciativa.

7. Actividades de difusión

7.1. Exposiciones. El P.EBI ha sido organizador, coorganizador y/o participante de diferentes expositores. Mencionaremos algunas: en 1991, organizó una exposición en Abya Yala sobre los materiales elaborados por el proyecto; en 1992 en Convenio con CEDIME, la Casa de la Cultura Ecuatoriana y la Asociación Humboldt, el P.EBI coorganizó la Exposición "Lenguas y Culturas vivas: Diez años de educación indígena bilingüe en el Ecuador".

Esta exposición fue puesta tres veces en Quito y luego fue llevada a Cuenca, Cañar y a la provincia de Napo. Igualmente a participado en la Feria Internacional del Libro, organizada por la Casa de la Cultura Ecuatoriana e igualmente estuvo presente en la I Feria Nacional de Productos Elaborados en los Colegios Técnicos e Institutos Superiores organizada por el Ministerio de Educación y Cultura. En diferentes eventos el P.EBI ha puesto a disposición sus materiales al MEC así como en eventos internacionales.

7.2. Conferencias. Los colaboradores del P.EBI han participado en diversos eventos y mesas redondas.

7.3. Elaboración de material de información mediante afiches, calendarios, almanaques (Urcu Chasqui), artículos periodísticos, entrevistas radiales y charlas.

7.4. Apoyo y asesoramiento a trabajos de investigación y/o elaboración de tesis relacionadas con la EBI en Ecuador, a nivel nacional e internacional:

- (1) a nivel nacional se están desarrollando tesis relacionadas con la EBI de parte de egresados de la Facultad de Pedagogía de la PUCE (aproximadamente 15 tesis), de la Universidad Central (un doctorado y una licenciatura); y, de la Licenciatura de Lingüística Andina y Educación Bilingüe (22 tesis de la primera promoción).
- (2) a nivel internacional: cuatro tesis de masterado en lingüística (Universidad de Viena), una tesis de doctorado (Universidad de Bielefeld-Alemania), una tesis en Pedagogía (Berlín-Alemania), una tesis en Lingüística (Estados Unidos), un trabajo de investigación sobre la EBI en Ecuador (Estados Unidos).

Esta segunda fase del P.EBI está por culminar y con ella la gestión de Wolfgang Küper. No fue fácil trabajar con él. Su aguda crítica fue un constante desafío a nuestro trabajo. Por qué no

decirlo. A veces nos sentíamos molestos porque nos veíamos descubiertos en nuestros errores, con frecuencia tan pueriles. No obstante, todos continuamos como equipo. No había tiempo ni para estar cansados. Permítanme aquí contar otra anécdota: hace unos ocho o diez meses, en plena reestructuración de los textos escolares, Humberto Muenala, coordinador del equipo de matemática, se acercó y me dijo: “Teresa, voy a presentar mi renuncia al Dr. Wolfgang Küper, estoy cansado, este ritmo no puedo seguir. Lo siento, no va a salir matemática”.

Parodiando uno de los pasajes más bellos del Quijote le contesté: “Humberto, ¿tan joven y cansado? Sigue hombre, ya dejarás de estar cansado cuando tengas el descanso eterno”. Humberto Muenala me miró con ojos alucinados pero se quedó. Matemática culminó con su objetivo. No hace mucho, en un evento similar a éste realizado en la Universidad de Cuenca, una alta autoridad académica señaló, afirmando lo que otro personaje había dicho, que los relojes de Latinoamérica son los únicos que funcionan. Si esto fuera cierto, con respecto a nuestro trabajo pienso que estuvimos a prueba de fuego dentro del tic tac de dichos relojes.

Finalmente, quisiera terminar esta intervención con la lectura de una composición lírica creada por Enrique Contreras, coautor de los textos escolares de la enseñanza de español como segunda lengua. En esta composición se resume el alcance de la gestión de Wolfgang Küper:

Con germánico ordenamiento
en tierras de los latinos,
aún remando contra el viento
y arreglando desatinos
este doctor se propuso
terminar los materiales,
partiendo de lo confuso
hasta las cosas formales.

Si no hay organización
y falla la sistemática
se arma la conmoción
y la cosa ya es dramática
y empezaron las carreras
y los gritos destemplados
pero de todas maneras
los asuntos funcionaron.

Más, con tales diferencias
de semblantes y culturas,
y aún perdiendo la paciencia
cuando la cosa fue dura,
nos sentimos muy contentos
con este trabajo super
y gracias por el momento,
a este doctor Wolfgang Küper.

LA DIRECCION NACIONAL DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE CUENTA CON SU NUEVO DIRECTOR

*Alejandro Lema**

Las organizaciones indígenas del Ecuador conforme a sus principios de que la DINEIIB, mantenga su autonomía administrativa y no sea manejada políticamente por los gobiernos, previo debate público en forma democrática y por consenso eligieron al Lcdo. Pedro Ushiña para que desempeñe el cargo de Director Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, la misma que fue puesta en consideración del Ministro de Educación y Cultura, a fin de que extienda el respectivo nombramiento como nuevo Director Nacional. Luego de algunos meses de espera y por la exigencia de las propias organizaciones, reconociendo la filosofía y las políticas educativas de los pueblos indígenas y respetando sus decisiones, el Ministro del ramo aceptó y designó al mencionado compañero como Director Nacional de la DINEIIB.

El flamante Director Nacional tiene una larga experiencia en su trayectoria profesional educativa; maestro de muchos años, desempeñó diferentes funciones técnico-administrativas, supervisor nacional de educación bilingüe y últimamente ejerció el cargo de asesor técnico de la DINEIIB.

* Jefe del Departamento de Cultura del Ministerio de Educación y Cultura.

El acto de posesión se realizó el 28 de Diciembre de 1993, en la casa YACHACHICCUNAPAC JATUN YACHANA HUASI (Centro de Capacitación de Maestros Pujilí-Cotopaxi) con la participación de delegados de las organizaciones nacionales y regionales, de la Direcciones provinciales de Educación Bilingüe, de las ONGS y más invitados especiales. La entrega del poder fue efectuada por los representantes de las organizaciones. El compañero Edmundo Vargas presidente de la CONFENAIE, entregó una lanza y el compañero Vicente Chato en representación de la CONAIE entregó una vara, ambos simbolizan el poder de mando y la sabiduría de los pueblos amazónicos y de la sierra ecuatoriana respectivamente.

Con esta acertada designación, se espera que la educación intercultural bilingüe se enrumbe por nuevos caminos a fin de responder a las aspiraciones y necesidades educativas de los pueblos indígenas y coadyuve al fortalecimiento y unidad de las mismas; las intervenciones que a continuación transcribimos manifestaron estos propósitos:

INTERVENCION DEL SR. MINISTRO DE EDUCACION Y CULTURA DR. EDUARDO PEÑA TRIVIÑO

Acto de posesión:

Sr. Pedro Ushiña, jura Ud por su honor, la Constitución y las Leyes de la República cumplir fiel y legalmente su cargo y función de Director de Educación Intercultural Bilingüe?

PEDRO: Sí, juro.

MINISTRO: Ya que así lo ha jurado la Patria os premie, en caso contrario ella os demande.

Sra. Subsecretaria de Cultura
Sres. Directores Provinciales
Distinguidos maestros
Sr. Director Nacional de Educación Intercultural Bilingüe

Me complace sobremanera esta ceremonia que es un símbolo de la interculturalidad del país, y fundamentalmente de lo que yo he llamado desde hace mucho tiempo la unidad que respeta la diversidad y la multiculturalidad.

Ud. ha sido posesionado y le han entregado los símbolos del poder de las comunidades indígenas y campesinas del país. Ud. ha recibido la investidura legal y la posesión de su cargo según las Leyes del Ecuador; esto significa la simbiosis perfecta que queremos lograr con la Educación Intercultural Bilingüe que los pueblos indígenas del país se merecen tanto respeto, cuyas culturas debemos hacerlas conocer al resto del país y trabajar mancomunadamente con el Estado ecuatoriano, con la nación ecuatoriana para lograr el desarrollo de todos nuestros pueblos.

Yo quisiera poner de manifiesto que si algún mérito tengo en estos 16 meses de haber sido ministro, es el de haber trabajado conjuntamente con los pueblos indígenas del país, y de haber producido un estímulo especial para el Sr. Mariano Morocho en los últimos meses, a fin de llevar adelante y culminar todo el proceso del que se ha derivado el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe.

Es un verdadero Modelo, del cual el país se siente orgulloso, porque él contiene una síntesis perfecta y perfectible de las tradiciones culturales, del trabajo de nuestras comunidades y de lo mejor que existe en el mundo en cuanto a pedagogía y didáctica se refiere, aportado por la GTZ y otros organismos no gubernamentales.

Digo que solamente podría reclamar ese mérito y con él Uds., los que han trabajado en este modelo, y nosotros por nuestra parte deberíamos tener asegurado un lugar en la historia del Ecuador, porque el Modelo Intercultural es el primero que se produce desde que existe la Patria. Ningún gobierno antes había tenido estos gestos para con Uds.; solamente éste del Arq. Sixto Durán por medio de su Ministro de Educación ha hecho lo necesario, ha acelerado los procesos, de manera que el Modelo ya

está terminado y en vías de ser puesto en práctica y experimentarlo.

No es algo perfecto como decía, sino perfectible; tenemos que ir mejorando con el tiempo, tenemos que ir acortando en un proceso dialéctico que enfrente siempre la teoría elaborada con la práctica pedagógica para que nuestro sistema de educación vaya siendo cada día mejor.

Este sistema va dirigido principalmente a los niños. Afortunadamente desde que me hice cargo del Ministerio de Educación, yo anuncié con unas breves palabras mi apoyo y hoy me alegro de haber enunciado mi apoyo a la Educación Intercultural Bilingüe. Y dije simplemente estas palabras: "los niños indígenas deben aprender a leer desde el idioma que maman de sus madres", no puede ser de otra manera. Se descubre el mundo, la familia, la naturaleza, se entra en posesión de la ciencia solo cuando se aprende a leer y escribir; y para nuestros niños indígenas aprender a leer en una lengua que no es la de sus padres, no es eficaz ni tampoco justo.

Entonces nuestro Modelo aparte de que recoge las tradiciones de las comunidades, es realista, va con el niño, trata de que aprendan la ciencia con ese idioma que Uds. han entonado aquí las sagradas notas del Himno Nacional: el quichua, el shuar, el huarani, todos esos idiomas de nuestro pueblos autóctonos, de nuestras culturas vernáculas.

Una palabra más: la tarea fundamental del gobierno, en este caso se resume en breves palabras; hay que hacer conocer al Ecuador y al mundo los auténticos valores de la cultura de Uds. Son culturas admirables, de las que los hispanos, los que se llaman hispanos, o nos llaman hispanos, mucho tenemos que aprender.

Yo le expreso ahora mi respeto, no solamente con palabras sino con este hecho tan significativo en esta mañana, el haber nombrado al Sr. Pedro Ushiña, a quien las comunidades por

consenso lo eligieron como Director. Yo pedí una terna y fue presentada, porque esta es la forma como el Estado ecuatoriano selecciona a las más altas autoridades. Y de esa terna el nombre de consenso es Pedro Ushiña, lo he nombrado, este es el mejor homenaje hacia Uds.

**INTERVENCION DEL NUEVO DIRECTOR NACIONAL DE
LA DINEIIB, COMPAÑERO PEDRO USHIÑA:**

Sr. Ministro de Educación y Cultura
Sra. Subsecretaria de Cutltura
Sr. Director Ejecutivo de UNICEF en el Ecuador
Compañeros Directores Provinciales
Señores funcionarios de la DINEIIB
Compañeros de las organizaciones
Amigos que nos honran con su presencia

Hace segundos acabo de recibir de manos del Estado a través del señor Ministro la designación de Director Nacional. Acabo de recibir de parte de las comunidades por medio de los representantes el mando. Yo acepto esta responsabilidad con mucho amor en reconocimiento a los graves problemas, en reconocimiento a las dificultades que tenemos.

Hemos caminado cinco años que nos han dado algunas experiencias, pero vemos también que los grandes objetivos, los fines de la educación intercultural bilingüe serán resultado del trabajo mancomunado de todos quienes estamos esta mañana aquí y de todos quienes han depositado la confianza en la Dirección Nacional, en el Ministerio de Educación y Cultura.

Yo quiero expresar realmente que me siento alentado, con ánimo, con energía de trabajar en respuesta a la delegación que la población indígena ha depositado, no en Pedro Ushiña, sino en un equipo de compañeros en representación de todos que siempre han estado prestos para dar todo su tiempo, su capacidad, su vigor, su inteligencia; en tal sentido tenemos que encontrar las

mejores estrategias para llevar a efecto este gran cometido de la población indígena del país.

Hemos de mencionar en esta ocasión el esfuerzo que habrá que desarrollar, básicamente dirigidos hacia los establecimientos y las instituciones. Estamos preocupados mucho porque todavía las escuelitas, los colegios, y los institutos no han sentido con fuerza la presencia de la DINEIIB, porque las comunidades todavía están planteando la respuesta a sus requerimientos; por eso la invitación de hoy día contando con la decisiva colaboración de todos, y ya lo ha manifestado el señor Ministro, y también con el apoyo decisivo de todas las organizaciones nacionales que en esta vez después del transcurso de meses y de discusiones individuales han logrado llegar a un consenso. Esto me place, porque todos los pueblos indígenas de cualquier región y nacionalidad creemos que es el momento de aunar esfuerzos para lograr nuestras más caras aspiraciones, que todas las nacionalidades estén presentes en el trabajo de la Dirección Nacional, que las comunidades tengan una real participación. Al hablar de comunidades no me estoy refiriendo únicamente a las comunidades indígenas sino a la sociedad global.

Reconocemos que nuestros esfuerzos son muy iniciales, que la experiencia es muy corta, reconocemos también las limitaciones que tenemos si hablamos solamente desde el punto de vista del sector educativo; la educación es una tarea social donde toda la sociedad debe participar en este proceso.

También quisiéramos en esta vez expresar a toda la sociedad nacional que no estamos hablando de una educación indigenista; estamos hablando de una educación intercultural; estamos prestando todas las culturas nativas de ofrecer nuestros valores, pero también estamos abiertos tanto a la corriente del pensamiento universal, como a la tecnología. Creemos nosotros en un espacio de diálogo horizontal donde el respeto prime sobre los aspectos que como grupos sociales tenemos.

La diversidad de las características básicamente económicas, culturales, sociales constituyen la riqueza del currículum intercultural. Por tanto el trabajo que desarrolle la DINEIIB tiene que ser con participación amplia, con la decisiva colaboración de la parte gubernamental y luego alimentada vigorosamente por parte de las organizaciones.

Pero también he de pedir un poco de reflexión para que vayamos haciendo el ordenamiento de nuestra casa, nuestra casa: la DINEIIB. Es cierto que hemos hecho algún esfuerzo, pero diría que no es suficiente, es por nuestra falta de experiencia, especialmente administrativa en la que ha habido ciertas dificultades, pero es el momento en que vayamos corrigiendo nuestros errores, vayamos rectificando nuestras actitudes, una vez más renovando el compromiso, el compromiso que lo hicimos ante nuestras comunidades y organizaciones.

De igual manera las Direcciones provinciales, los compañeros directores tiene que aunar esfuerzos, tienen que poner de manifiesto toda la capacidad. Así mismo he empezado a conocer ciertas dificultades, pero pienso que con la honestidad, con la responsabilidad de directivos provinciales iremos limando estas dificultades.

Ayer tuve la suerte de estar en una institución formadora de maestros. Tenemos dificultades, pero así mismo creo en la capacidad nuestra y en la gente que está conduciendo esta institución. De la misma forma reitero mi fe en que encontraremos el apoyo necesario de todas las personas que están involucradas en el quehacer educativo indígena, el sector campesino. Por suerte tenemos la suerte de personas representantes de instituciones que desde antes han venido colaborando como es el caso de UNICEF, MACAC, PROMECEB y otras instituciones que están abiertas para dar el apoyo técnico y financiero que tanta falta nos hace.

De tal suerte que nosotros estaremos alertas a receptor el apoyo, alertas a las conversaciones para que vayamos encontran-

do este espacio que queremos nosotros para toda la sociedad nacional. Por tanto la invitación para unir los esfuerzos y llevar adelante el proceso educativo por parte de la DINEIIB están francamente abiertos.

De otro lado también quiero manifestar que nuestros compañeros no solo están en el campo, también están en las ciudades, por lo tanto queremos empezar muy pronto un proyecto a través de ECUA-BEL, buscando los espacios para que estos niños, estos compañeros puedan tener el beneficio de la educación intercultural bilingüe; en tal sentido todo el esfuerzo que hagamos en beneficio de nuestros niños, en beneficio de nuestros jóvenes, habrán de encontrar en una nación vigorosa, fuerte, donde sí queremos que verdaderamente la democracia tenga sentido, porque la democracia tiene que ser una cuestión viva o abstracta, donde todos tengamos capacidad de crear, donde todos podamos encontrar trabajo, donde todos podamos producir y así vivir en un espacio más justo.

EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACION BILINGÜE (LAEB) DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD DE CUENCA-ECUADOR

Alejandro Mendoza Orellana,
DIRECTOR DE LAEB

A.- Antecedentes

El programa de Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe (LAEB) que la Universidad de Cuenca brinda a través de su Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación es el resultado de largas y seriadas consultas a las distintas instancias nacionales y extranjeras interesadas en impulsar la educación de los sectores indígenas de nuestra patria. Estas consultas se iniciaron en el año de 1985 y culminaron en 1991, con la firma de un convenio entre el Ministerio de Cooperación Técnica Alemana (GTZ) a través del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (P.EBI), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Universidad de Cuenca, convenio en virtud del cual esta última entidad comenzó en mayo de 1991 el Primer Curso, que finalizó en abril de 1992.

El primer curso gozó de la aceptación de sus integrantes y patrocinadores, manifestada a través de una evaluación interna realizada por alumnos, profesores y autoridades de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, y una evaluación externa llevada a cabo por los representantes del Proyecto EBI, la DINEIB, la GTZ y la Universidad de Cuenca.

Uno de los acontecimientos más importantes dentro del marco de este primer curso de LAEB, y bajo su dirección y coordinación, fue el Primer Seminario Regional de Educación Bilingüe Intercultural, patrocinado por la GTZ, PROANDES-UNICEF, UNESCO-OREALC y la Universidad de Cuenca. Este seminario, cuya duración fue de un mes, se desarrolló en dos etapas: la primera, en la Universidad de Cuenca, y la segunda, en el Centro de Capacitación de Pujilí-Provincia del Cotopaxi, del Proyecto EBI. A él asistieron funcionarios de los Ministerios de Educación, de las ONGs que tienen programas de Educación Bilingüe y de las organizaciones indígenas de México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia. Sus instructores fueron los Drs.: Ruth Moya (Ecuador), Luis Enrique López (Perú), Madelaine Zuñiga (Perú) y Arvelio García (Cuba), representante de la UNESCO en Ecuador. Aparte del valor formativo, se sacaron importantes conclusiones y declaraciones en torno a la Educación Bilingüe Intercultural para América Latina.

El curso en mención, tuvo la duración de diez meses; contó con 23 alumnos de las diferentes provincias de la Sierra y el Oriente ecuatoriano, quienes, al finalizarlo, se incorporaron como los primeros licenciados en Lingüística Andina y Educación Bilingüe. Fue dictado por profesores nacionales y extranjeros y contó con el valioso auspicio económico y técnico de la GTZ, así como del Ministerio de Educación y Cultura del país y de la Universidad de Cuenca. En su desarrollo, varias personalidades e investigadores de la Educación Bilingüe, fueron invitados desde el exterior para dictar conferencias o realizar seminarios sobre las temáticas de EBI.

El documento de trabajo elaborado por Ingrid Jung y Luis Enrique López para el Seminario-taller “*La formación de especialistas en Educación Bilingüe Intercultural en América Latina (sub-región andina)*”, que se realizó en Lima-Perú del 27 de septiembre al 1 de octubre de este año, precisa que las diversas circunstancias en las que se desenvuelven nuestras organizaciones étnicas “han llevado a ubicar la *educación indígena en un lugar preponderante del quehacer del país*”; afirma que “La educación bilingüe se ejecuta al amparo de dispositivos constitucionales que garantizan el derecho de la población vernáculohablante a recibir educación en su propia lengua y que, de hecho, reconocen a la educación bilingüe como una modalidad válida para atender a los educandos que no hablan el castellano”. (pág. 8). Del Programa de Cuenca, entre otras cosas, afirma: “Como se ha señalado líneas arriba, en el curso del último año han aparecido en Ecuador tres programas que atienden a la población quichuahablante a nivel de licenciatura, de los cuales el pionero y más serio es el de la Universidad de Cuenca” (pág. 30). En la página 31 de este mismo documento se reitera: “Este es el programa más serio que existe en Ecuador para especializar a profesionales indígenas ecuatorianos en aspectos relacionados con la EBI”.

B.- Los alumnos

La primera licenciatura contó con veintitres estudiantes, que gozaban de beca completa financiada por la GTZ. La mayoría de ellos, al momento, eran funcionarios de la DINEIB, unos de la Dirección Nacional y otros pertenecientes a las Direcciones Provinciales. 21 de ellos eran profesionales indígenas quichuahablantes. Se graduaron en este curso tres alumnos hispanohablantes que integraron el cupo solicitado por la Facultad de Filosofía, de los cuales uno se encuentra ya trabajando en un Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe (IPIB), una alumna se encuentra en un programa de investigación de la DINEIB y otra es funcionaria de LAEB, dedicada a la investigación.

Se presentó por parte de la coordinación un proyecto en virtud del cual se haría un seguimiento de los graduados de la

primera promoción a efecto de darles posteriormente cursos de perfeccionamiento y de actualización. En este proyecto se planteaba también la posibilidad de que los graduados de esta licenciatura pudieran dar cursos de capacitación, perfeccionamiento y actualización a quienes, sin título, ya ejercían la docencia en educación bilingüe, o a los graduados en los IPIBs. Por desgracia, el proyecto no pudo realizarse debido a la falta de recursos económicos. Sin embargo, la CONAIE, "en un convenio entre la DINEIB y el MEC, desarrolla un plan de aprovechamiento de los egresados del programa de Cuenca en la EBI, para no dispersar los esfuerzos de este grupo y hacer que la formación recibida redunde en beneficio de la realización de tareas de investigación y capacitación" (Cfr. Ingrid Jung y Luis Enrique López, documento citado, pág. 21).

En la actualidad, en virtud de un nuevo convenio firmado en mayo de 1993 entre el UNICEF, la GTZ, el MEC, la UNESCO y la Universidad de Cuenca, desde el mes de enero del presente año, se viene realizando el Segundo Curso de Licenciatura, esta vez con la duración de quince meses, dentro de los cuales solo el mes de agosto se ha destinado para descanso de los alumnos. En la programación de este curso se han corregido los errores encontrados en el primero y se han mejorado otros aspectos ya existentes. Así, por ejemplo, una de las conclusiones a las que llegaron las dos evaluaciones antes mencionadas fue que el período de diez meses era demasiado corto, pues este tiempo no permitía a los alumnos adquirir conocimientos de todas las áreas de la educación bilingüe intercultural. Se había atendido muy poco el área pedagógica y se habían descuidado las áreas de las didácticas especiales.

La segunda licenciatura comenzó con veinticinco alumnos, es decir, se llenó el cupo establecido, luego de una rigurosa selección de las carpetas de más de sesenta aspirantes y de las pruebas de ingreso de rigor, establecidas en el Reglamento. Dos abandonaron el curso, por razones de salud. Todos gozan de beca completa y de un seguro de vida, totalmente financiados por UNICEF-PROANDES y la GTZ. Además de la beca, los alumnos tienen un subsidio inicial para gastos de material didáctico; el Ministerio de Educación y Cultura ha concedido la comisión de servicios con

sueldo a los funcionarios y profesores de la Dirección Nacional Indígena o de la llamada Dirección Hispana; la Universidad continúa con la colaboración iniciada en la primera licenciatura; UNESCO tiene el compromiso de posibilitar gastos de publicación y de investigación, así como de brindar asesoramiento técnico para el desarrollo de las investigaciones en las áreas de pedagogía y lingüística, previstas en el Programa, y proveer de textos y literatura.

De acuerdo con lo reglamentado, los alumnos son a tiempo completo, con un horario intensivo de seis horas de clase en la mañana y de labores de investigación bibliográfica, talleres o seminarios en la tarde. Esto durante todo el curso, menos los dos últimos meses en los que se dedican, bajo la tutoría de los profesores de planta, el uno a la investigación de campo y el otro a la redacción de la tesina previa a la concesión del título de licenciado.

Antes de la matrícula firman un compromiso, de acuerdo con el cual deben dedicar todo su tiempo disponible a las tareas específicas del curso, así como a no abandonar la ciudad sin previo aviso y visto bueno de la Coordinación. Estas posibles ausencias deben ser plenamente justificadas. Por otra parte, para aprobar las asignaturas del pensum deben asistir, por lo menos, al noventa por ciento del número total de períodos de clase destinados a cada una de ellas.

Todos los alumnos, nacionales o extranjeros (dos proceden de Bolivia), tienen igual tratamiento en lo que se refiere a derechos y obligaciones; esta igualdad se manifiesta también en lo que respecta al costo de matrículas, certificados, títulos y cualquier otro gasto oficial que se requiriere.

De los veintitres alumnos, 20 son bilingües quichuahablantes. Este es uno de los requisitos fundamentales para el ingreso al curso, aunque su grado de bilingüismo no sea equilibrado u óptimo. Un segundo requisito es de orden académico: deben ser graduados o, por lo menos, egresados de una carrera universitaria. Un tercer requisito se refiere a la edad: los aspirantes no deben ser mayor de treinta y cinco años (en esto ha habido cierta elasticidad

con alumnos que son funcionarios de la DINEIB y necesitan especializarse al momento). El cuarto requisito consiste en pruebas de ingreso que versan fundamentalmente sobre las cuatro habilidades lingüísticas en L1 y L2, a fin de constatar el nivel de conocimientos del alumno en las dos lenguas y asignarle o no a cursos intensivos de quichua y/o de castellano. Para este curso las pruebas se rindieron ante un tribunal conformado por los profesores respectivos de LAEB, un representante de la DINEIB, un representante de las comunidades indígenas, otro de las entidades auspiciadoras (UNICEF, GTZ, Universidad de Cuenca). Se solicita también, para el ingreso, una certificación de compromiso con las comunidades indígenas de las que provienen, para trabajar en EBI luego de terminado el curso de licenciatura.

C.- Los profesores

LAEB cuenta con cinco profesores de planta a medio tiempo y a tiempo completo, contratados. Estos, además de dictar sus asignaturas, dedican también su tiempo a la tutoría de los alumnos y a labores de programación y de investigación. También cuenta con profesores de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, quienes están a cargo de las asignaturas de Pedagogía, Psicología, Didáctica General, Planificación y Evaluación y de las del área de lingüística: este aporte de la Universidad de Cuenca es parte de la contrapartida en el convenio interinstitucional.

Las asignaturas que miran especialmente a la educación bilingüe intercultural y a sus didácticas especiales están a cargo, en parte, de los profesores de planta. Pero, la mayoría, son profesores contratados, especialistas en lingüística o en cultura andinas. Hasta el momento, han dictado cursos la doctora Alba Moya T., de Historia Andina; la doctora Martha Villavicencio, de Didáctica de las Matemáticas; el Dr. Henrique Urbano, de Literatura Andina precolonial y colonial; el Licenciado Enrique Contreras, de Didáctica de L2; los señores Fabián y Jaime Landívar, de Cerámica y Dibujo, respectivamente; el doctor Marco Gudiño, de Didáctica de la Cultura Física; el economista Fernando Maldonado, de Matemáticas

y Estadística. En diciembre, dictó un seminario sobre la Cultura Andina Precolonial, el Dr. Juan Cordero Iñiguez de la Facultad de Filosofía y Letras. En el mes de enero de este año, 1994, procedentes del Perú, permanecieron como profesores de LAEB los doctores Manuel Valdivia, de Didáctica de L1, y Rodolfo Cerrón-Palomino, de Lingüística Comparada del Quichua-Quechua. Este último dictó a los alumnos, además, un seminario-taller sobre lexicografía, orientado a la elaboración del diseño de la tesina y de las técnicas de investigación de campo. El resultado de esta investigación será la realización de un vocabulario de la niñez indígena, en los campos de la agricultura y de la familia, válido para la tesina. Antes de la investigación de campo, el Lcdo. Luis Montaluisa dictará una serie de charlas sobre lexicografía para revisión del cuestionario que, al momento que escribimos este artículo, se encuentra ya elaborado bajo la dirección del Dr. Rodolfo Cerrón-Palomino.

Todos los profesores de LAEB que no pertenecen a la planta de profesores de la Universidad de Cuenca, son habilitados como tales por ésta, considerándolos como pasantes, por el tiempo de su permanencia, para efectos legales de evaluación y calificación.

Aparte de los profesores antes mencionados, LAEB ha invitado a especialistas en educación bilingüe y en cultura andina para que dicten charlas a los alumnos. Es así como, en el presente curso, han participado los siguientes especialistas: el Dr. Wolfgang Küper, de Alemania, sobre temas de Pedagogía bilingüe; el Lcdo. Carlos Martínez Mosquera, de la DINEIB de Cotopaxi, sobre la "Incidencia de la cultura quichua en la educación bilingüe de Cotopaxi"; la Dra. Roswit Hartmann, de Alemania, sobre Tradición Oral Andina; el Dr. Werner Silberstein, del Convenio Ecuatoriano-Alemán, sobre Cultura Física; el Dr. Peter Mason, de Alemania, sobre Interculturalidad; el Dr. Juan de Dios Cutipa, del Perú, sobre Pensamiento Andino; el Master Mamerto Torres, de Bolivia, sobre literatura andina.

D.- Las asignaturas

Estas se dictan en módulos, esto es, con un horario intensivo se aprueban dos asignaturas, alguna vez tres, y luego otras dos, y así sucesivamente. Algunas asignaturas, valgan como ejemplo Didáctica de la Cultura Física, Cerámica y Dibujo, se las desarrolla en forma de talleres.

Vale la pena recalcar que las diversas asignaturas del pensum están distribuidas por áreas de conocimientos (cada una con sus códigos respectivos) y que en éstas, en las áreas, hay un encadenamiento. Por ejemplo: para recibir las asignaturas de Fonética y Fonología del Castellano o del Quichua el requisito previo es haber aprobado Fonética y Fonología General; por su parte, aquellas son requisito para seguir Fonética y Fonología Comparadas del Quichua y del Castellano; aprobar este bloque, es, a la vez, el requisito para seguir las morfologías de L1 y L2, etc. Y este sistema se aplica en todas las otras áreas.

Luego de aprobadas todas las asignaturas del pensum, los alumnos realizan un mes de investigación de campo en las comunidades indígenas. En el primer curso se realizó esta investigación en Cotopaxi, en las parroquias de Zumbahua, Chugchilán y Guangaje; resultado de la misma fue la elaboración de la tesina sobre el desarrollo de la Educación Bilingüe en los distintos programas o modalidades allí existentes (P.EBI, SEIC, DINEIB, AMER). Además, todos los resultados de esta investigación, inicialmente procesados por los alumnos para la elaboración de sus tesinas y luego revisados por el personal docente de LAEB, serán objeto de una publicación bajo el título de "La Educación Bilingüe Intercultural; una mirada desde el aula". El análisis de los datos y su interpretación está a cargo de la doctora Ruth Moya.

En el segundo curso de licenciatura la investigación de campo se llevará a cabo en el mes de marzo próximo y la redacción de la tesina en abril. El tema que se trabajará en grupos, versa sobre la elaboración de un léxico de los niños de las escuelas bilingües cuya redacción se hará en quichua.

E.- Base legal y sistema de calificaciones

La base legal que gobierna el funcionamiento de LAEB está conformada por la Constitución de la República, la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas, el Estatuto de la Universidad de Cuenca y sus Reglamentos, particularmente los de la Facultad de Filosofía y Letras. Dentro de este contexto, el sistema de evaluación y de calificaciones que adopta LAEB es el mismo que se aplica en la Facultad.

F.- Lo Administrativo

Administrativamente, LAEB depende de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca. Por consiguiente, sus autoridades inmediatas son el H. Consejo Directivo, el Decano y Subdecano de la Facultad. Manteniendo el orden regular, las autoridades máximas son el H. Consejo Universitario, el Rector y Vicerrector de la Universidad. No obstante, LAEB goza de cierta flexibilidad en cuanto que propone acciones, nombra funcionarios de la administración interna y es responsable de la gestión económica ante las entidades auspiciadoras económicamente: UNICEF y GTZ, principalmente. En su interior, cuenta con los siguientes funcionarios: una coordinadora académica que ejerce también la docencia, una secretaria, una ayudante de secretaría, que tiene también a su cargo el servicio de biblioteca, y un conserje. Además, LAEB cuenta con su propia sede en la que tiene sus departamentos y habitaciones para albergar a los profesores pasantes o a invitados especiales.

G.- Lo Académico

El pensum es propuesto por la Coordinación Académica de LAEB y por el Director Académico, para la aprobación del H. Consejo Directivo. El Director Académico es el Decano de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación; nombrado por el Decano, hay un Subdirector Académico, quien, además, es profesor de planta en LAEB, asignado por el H. Consejo Directivo

y el H. Consejo Universitario. El sistema de enseñanza se basa en clases expositivas y participativas de profesores y estudiantes. Los alumnos se sujetan a las pruebas de rigor, a la vez que realizan los trabajos encomendados mediante exposiciones, resúmenes, etc.; también se ha establecido un sistema de control de lecturas del material bibliográfico que se da para cada asignatura; dicho control se lleva a cabo sea a través de pruebas o resúmenes escritos o de exposiciones verbales ante sus compañeros. Para evaluación del aprendizaje, como se dijo antes, se sigue el sistema evaluativo general de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.

No está por demás apuntar que los profesores de las distintas asignaturas deben tener el correspondiente título académico de nivel universitario, requisito éste indispensable para todo docente de la universidad de Cuenca.

H.- Investigaciones y publicaciones

Como queda dicho líneas antes, los alumnos de LAEB, como parte de sus labores en el curso, han realizado dos tipos de investigaciones: uno dentro del marco de sus obligaciones hacia determinada asignatura; otro, como requisito para la redacción de su tesina previa a la obtención del título de licenciado. En el primer curso se realizó una investigación sobre literatura oral quichua, como parte del programa del taller de Quichua, a cargo del Lcdo. Fausto Jara. La recopilación fue revisada y corregida por Mercedes Cotacachi, profesora de Quichua de LAEB, y la traducción la realizó la Dra. Ruth Moya. El trabajo se publicó con el título de "Los cuentos de cuando las huacas vivían".

El procesamiento de los datos de la investigación de campo realizada por los alumnos para la tesina estuvo a cargo de los profesores de LAEB, una vez iniciada la segunda licenciatura. La redacción definitiva está a cargo de la doctora Ruth Moya y en breve tendrá lugar la publicación bajo el título "La Educación Bilingüe Intercultural: una mirada desde el aula".

Se ha publicado el texto “Castellano Activo. Ejercicios para maestros bilingües”, realizado por la Dra. Sara Vanegas, conductora del taller de Castellano. De la Dra. Sara Vanegas y la Lcda. Eugenia Guamán (graduada en la Primera Licenciatura, actualmente forma parte del personal de planta de LAEB) acaba de publicarse la obra “El castellano hablado de los maestros bilingües (Quichua–Castellano)”.

Otros trabajos que están por publicarse son: “Ñucanchic Quichua Rimal Yachai, gramática del quichua ecuatoriano para uso de los maestros bilingües, escrita por la profesora de LAEB Mercedes Cotacachi; “Atlas abreviado de Historia” de la doctora Alba Moya; “Los cuentos de cuando las huacas vivían” (2a. parte) cuya elaboración bilingüe definitiva se encuentra a cargo del Lcdo. Fausto Jara, profesor de LAEB. Todas estas obras se encuentran al momento debidamente financiadas por el BID, a través de PROANDES–UNICEF, y su publicación se llevará a cabo hasta el mes de marzo.

Con respecto a las publicaciones, cabe también destacar el apoyo dado por la Dra. Ruth Moya, Coordinadora de LAEB, a las publicaciones de la GTZ a través del Proyecto EBI de la siguiente serie de gramáticas y diccionarios del quichua: “Diccionario Quichua–Castellano y Castellano Quichua”, de Luis Cordero; “Gramática Quichua”, de Fray Domingo de Santo Tomás; “Arte de la Lengua Quichua”, de Diego de Torres; “Gramática de la Lengua Quichua”, de Manuel Guzmán; “Lengua Quichua”, de Juan Grimm; “Arte Breve de la Lengua Quechua”, de Alonso de Huerta; “Vocabulario de la lengua Quichua”, en dos tomos, de Diego González Holguín, y “Gramática de la Lengua Quichua”, de Julio París. En la mayoría de estas publicaciones, la doctora Moya hace un detenido estudio introductorio. Asimismo, estuvo a su cargo la revisión de doce de los catorce tomos de que consta la edición de la serie “Pedagogía General y Didáctica de la Pedagogía Intercultural Bilingüe”.

I. Proyecciones

De acuerdo con el Convenio interinstitucional de cooperación técnica y financiera firmado el 14 mayo de 1993, luego de terminado el segundo curso de LAEB se abrirá el tercer curso que, igualmente, durará quince meses.

La evaluación realizada al primer programa de LAEB, en abril de 1992, concluyó, entre otras cosas, en la recomendación de que la Universidad de Cuenca *“pudiese ofertar a futuro una licenciatura regular de esta especialidad”*. Igualmente, en la cláusula tercera del convenio vigente se establece, en el “Objeto del Convenio”, que *“Es propósito además que el Convenio propicie que al término de la cooperación financiera y técnica internacional, se hayan llevado los estudios necesarios y creado las condiciones para que la licenciatura pueda ser asumida en su modalidad académica regular por la Universidad de Cuenca”*.

La creación de una licenciatura regular se justifica porque “Una de las necesidades más sentidas por parte de los funcionarios de la DINEIB, es la formación de su propio personal, en su mayoría compuesto por personas con estudios concluidos de nivel secundario; solo algunos de los 75 funcionarios de la dirección han concluido sus estudios superiores. Sin embargo, se ven frente a la situación de tener que afrontar toda una serie de tareas para las cuales requieren de mayores niveles de formación y especialización”. (Cfr. Ingrid Jung y Luis Enrique López, documento citado, pág. 16). Por otra parte, “En estas acciones de formación así como en la profesionalización de maestros se hace sentir la falta de docentes debidamente preparados para diseñar un currículo y brindar la enseñanza a los estudiantes. Consecuentemente, una de las prioridades destacadas por parte de la DINEIB en cuanto a formación de recursos humanos, es aquella de la formación de docentes para los IPIBs” (Ingrid Jung y Luis Enrique López, documento citado, pág. 17. Subrayamos nosotros el para). El documento que venimos citando concluye (págs. 17-18): “Por tanto, la demanda por parte de la DINEIB incluye tanto la formación de formadores, vale decir docentes de IPIBs,

como la creación de una licenciatura para bachilleres que podrían luego ocupar también cargos para supervisores". Más adelante (pág. 21) expresa: "Desde el punto de vista de la CONAIE, se necesita el nivel de licenciatura para egresados de la educación secundaria, porque ahí se presenta el mayor número de candidatos". Y en la siguiente página anota: "Las universidades del país no ofrecen esta preparación, razón por la cual un centro de EBI donde se ofrezcan cursos de diferentes niveles y duración sería un apoyo importante".

La Universidad de Cuenca y su Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación han estado siempre atentas a estas necesidades, de ahí su gran preocupación plasmada hasta el momento en dos programas de licenciatura y en un tercero por realizarse próximamente. Estos cursos eran necesarios para llenar las necesidades inmediatas de EBI, pues a partir de la creación de la DINEIB, del incremento de un importante número de escuelas bilingües y de la creación de colegios de esta misma modalidad en el país, era necesaria una capacitación técnica, científica y pedagógica de quienes soportan directa e inmediatamente la responsabilidad de la EBI, la mayoría de los cuales son funcionarios y maestros con especializaciones en distintas ramas del conocimiento, pero tenían poca o ninguna formación para las tareas que desempeñan en las dependencias del Ministerio de Educación o en los centros educativos rurales. En un futuro próximo habría pocos candidatos quichuahablantes especializados con posibilidades de acceder a un curso de licenciatura.

Por esto, llenada de alguna manera esta necesidad inmediata, es conveniente no solo pensar sino poner en práctica, y ya, la licenciatura regular, es decir, cursos con la duración de cinco años, al cabo de los cuales tengamos promociones de graduados que se hagan cargo de la conducción de la EBI en los distintos centros educativos rurales, principalmente de la formación de maestros en los IPIBs.

Para 1995, fecha en la que se iniciaría la licenciatura regular, la Universidad contaría ya con recursos humanos especializados

para la labor científica, académica e investigativa en los tres cursos de LAEB y en la maestría que, a nivel regional, está por crearse sea en Perú, Ecuador o Bolivia, dentro de un programa más amplio que abarca una red de universidades (de Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile y posiblemente Argentina) de la cual formará parte la Universidad de Cuenca. Contaría también con la infraestructura que ahora tiene LAEB en cuanto a equipos de oficina, biblioteca especializada en EBI, etc. Pero la limitación económica sigue siendo la mayor dificultad para la realización de esta licenciatura. La Universidad de Cuenca, dentro del programa de LAEB y conjuntamente con la Facultad de Filosofía y Letras está, en estos días, tratando de realizar un proyecto de factibilidad de la licenciatura, para lo cual espera contar con el apoyo de las entidades auspiciantes de LAEB y/u otras entidades internacionales, interesadas en el desarrollo y progreso de la educación bilingüe intercultural de nuestro país. Al momento, la mayor esperanza para la creación de esta licenciatura, es el interés que han manifestado por la educación bilingüe UNICEF, GTZ, UNESCO y NACIONES UNIDAS, aparte, naturalmente, de la propia Universidad de Cuenca, del Ministerio de Educación y Cultura, la DINEIB y las organizaciones indígenas.

RESUMEN DE LA CONVOCATORIA DEL
Coloquio y Simposio Internacional
“GLOBALIZACION Y CONSTRUCCION DE
IDENTIDADES Y DIFERENCIAS
CONFLICTOS Y TRANSFORMACIONES
SOCIO-POLITICAS EN AMERICA LATINA”

Favor notar que la Fecha Límite para Recepción de
Resúmenes es 15/sep/94.

Coloquio y Simposio Internacional “GLOBALIZACION Y CONSTRUCCION DE IDENTIDADES Y DIFERENCIAS CONFLICTOS Y TRANSFORMACIONES SOCIO-POLITICAS EN AMERICA LATINA”. Caracas, 9 al 13/10/95. Organizado por Universidad Central de Venezuela, UNESCO y Asociación Latinoamericana de Sociología. El COLOQUIO (9 al 11/10/95) será un ámbito de intercambio entre un grupo de veinte “investigadores-ponentes” y un grupo de “interlocutores” (representantes de ONGs, movimientos sociales y agencias internacionales) en presencia de una “audiencia” integrada por estudiantes, investigadores, líderes, funcionarios de agencias, etc. (información completa sobre el COLOQUIO circulará desde el 01/03/95). El SIMPOSIO (11 al 13/10/95) será un ámbito para la discusión intensiva entre los veinte “investigadores-ponentes” sobre los resultados de sus investigaciones y los debates del COLOQUIO con el objeto de elaborar el Documento de Recomendaciones y enriquecer sus líneas de trabajo. Posteriormente se publicará un libro contentivo de versiones desarrolladas de las ponencias y el antedicho Documento de Recomendaciones. LA SELECCION de los veinte “investigadores-ponentes” se hará mediante arbitraje de resúmenes de ponencias evaluados anónimamente y seleccionadas en atención a la significación de su temática y sus méritos académicos. El objetivo es examinar interrelaciones entre el proceso de globalización

(entendido como multidimensional y no meramente económico o comunicacional) y los procesos de construcción de identidades y diferencias (locales, étnicas, de género, nacionales, transnacionales, etc) y sus consecuencias en la configuración de conflictos y transformaciones socio-políticas en América Latina. Algunos tópicos de especial interés serían: relaciones inter-étnicas e internacionales; fronteras; migraciones; relaciones estado-sociedad; participación ciudadana; derechos humanos; desarrollo de base y organizaciones locales; comunicaciones; ambiente; políticas sociales, educativas y culturales; reformas constitucionales; retos y avances del multiculturalismo. Los ponentes aceptados deberán abonar Inscripción por US\$ 100 (residentes en América Latina: US\$ 60). Las personas interesadas deberán enviar dentro de un mismo sobre: 1) un resumen anónimo de la ponencia de 1 a 2 páginas de extensión (mínimo 250 y máximo 500 palabras en total), el cual incluirá a continuación del título cinco "palabras clave"; y 2) un sobre más pequeño dentro del cual incluirán una página con los siguientes datos: a) título de la ponencia, b) nombres y apellidos del autor(a), c) afiliación institucional, d) domicilio postal, e) teléfono, f) correo electrónico, g) FAX o Telex (imprescindible uno de ambos para postulantes del exterior), 8) nacionalidad.

Fecha límite para la recepción en Caracas de los resúmenes: 15/09/94.

Dirección postal:
Simposio Globalización (D.Mato).
Apartado 88.551.
Caracas-1080. VENEZUELA.