

*Matthias Abram*

# **LENGUA, CULTURA E IDENTIDAD**

**El Proyecto EBI  
1985 - 1990**



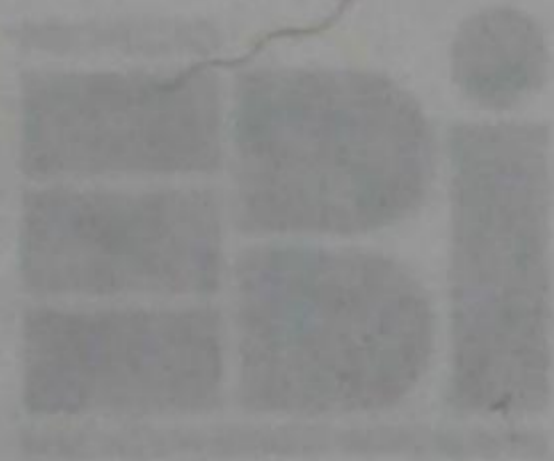


Universidad Andina Simón Bolívar  
Sede Ecuador



Matthias Abram

# LENGUA, CULTURA E IDENTIDAD El Proyecto EBI 1985-1990





LENGUA, CULTURA  
E IDENTIDAD  
El Proyecto EBI  
1982-1990

Universidad Andina Simón Bolívar  
Sede Ecuador



\* Proyecto Educación Bilingüe Intercultural, P. EBI

(Ministerio de Educación y Cultura - ECUADOR)

y Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH  
Cooperación Técnica - República Federal de Alemania - GTZ

Casilla 17-03-896

Quito - Ecuador

\* Ediciones Abya-Yala

12 de Octubre 14-30

Casilla 17-12-759

Quito - Ecuador



Matthias Abram

# LENGUA , CULTURA E IDENTIDAD

## El Proyecto EBI 1985 - 1990

PREFACIO

PRESENTACION

INTRODUCCION

Capítulo I

LENGUA Y CULTURA DE  
LOS QUICHUAS DEL ECUADOR

- EL QUICHUA EN LA COLONIA

- PROYECCION DEL FENOMENO  
EN LA ACTUALIDAD

- EL CASTELLANO EN ESTE CONTEXTO

- ¿QUIEN ES UN INDIO?

Capítulo II

HISTORIA COMUN DE LAS  
DOS LENGUAS Y CULTURA EN LA EDUCACION

- EN LA EDUCACION

- JUAN DE LA ROSA: ESPEJO Y

- GONZALEZ

- UNA PROYECCION AL PRESENTE

- LAS REFORMAS DE GARCIA MORENO

- LOS 400 AÑOS (1897)

- EL LIBERALISMO

- LA MISION ANDINA

- EL INSTITUTO LINGÜÍSTICO Y LINGÜÍSTICO

- EL CENTRO DE INVESTIGACION Y DE INVESTIGACION

- DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA





## LENGUA, CULTURA E IDENTIDAD

El Proyecto EBI, 1985 -1990

*Abram, Matthias*

Quito-Ecuador, P.EBI (MEC-GTZ) y Ediciones Abya-Yala, 1992

220 pp., mapas, datos estadísticos y esquemas.

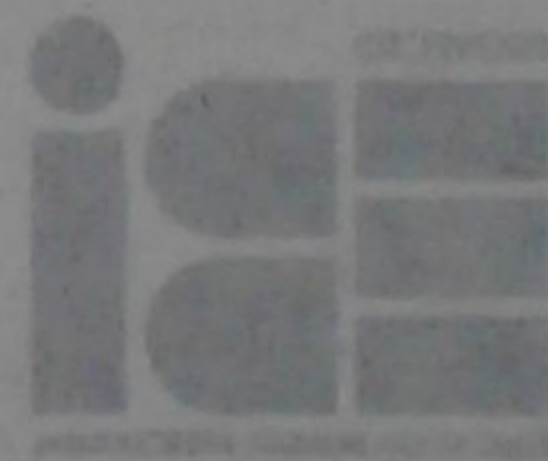
### Bibliografía :

1. PEDAGOGIA BILINGUE INTERCULTURAL
2. HISTORIA EDUCACION BILINGUE
3. POLITICAS ESTATALES
4. ECUADOR

Levantamiento de texto y diagramación : Abya-Yala Editing

Impresión : Talleres Gráficos Abya-Yala, Cayambe.

Impreso con papel donado por CODE (Canadá)





## INDICE

PREFACIO.....	1
PRESENTACION.....	3
INTRODUCCION.....	7
Capítulo I	
LENGUA Y CULTURA DE LOS QUICHUAS DEL ECUADOR.....	17 ✓
- <i>EL QUICHUA EN LA COLONIA</i> .....	19
- <i>PROYECCION DEL FENOMENO EN LA ACTUALIDAD</i> .....	20
- <i>EL CASTELLANO EN ESTE CONTEXTO</i> .....	26
- <i>¿QUIEN ES UN INDIO?</i> .....	28
Capítulo II	
HISTORIA COMUN DE LAS DOS LENGUAS Y CULTURA EN LA EDUCACION.....	35
- <i>EN LA EPOCA COLONIAL</i> .....	35
- <i>JUAN DE VELASCO, ESPEJO Y GONZALEZ SUAREZ</i> .....	41
- <i>UNA PROYECCION AL PRESENTE</i> .....	44
- <i>LAS REFORMAS DE GARCIA MORENO</i> .....	49
- <i>LOS 400 AÑOS (1892)</i> .....	51
- <i>EL LIBERALISMO</i> .....	52
- <i>LA MISION ANDINA</i> .....	57
- <i>EL INSTITUTO LINGUISTICO DE VERANO</i> .....	60
- <i>EL CENTRO DE INVESTIGACION INDIGENA DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA</i> .....	65



## II/INDICE

### Capítulo III

#### LA ESCUELA PRIMARIA RURAL..... 71

- *NO TODO ES NEGATIVO*..... 73
- *EL CURRÍCULO COMUNITARIO*..... 78
- *OTRAS MANIFESTACIONES DE LA CRISIS*..... 80

### Capítulo IV

#### HISTORIA DEL PROYECTO EBI..... 85

- *LAS PRIMERAS RELACIONES CON EL DEPARTAMENTO DE EDUCACION RURAL*..... 85
- *POLITICA DE RECURSOS HUMANOS* ..... 89
- *CODIRECCION DEL PROYECTO* ..... 90
- *LOS PRIMEROS PASOS DEL P.EBI*..... 92
- *SELECCION DE ESCUELAS Y MAESTROS*..... 99
- *LOS MATERIALES DEL EXPERIMENTO*..... 106
- *LA CREACION DE LA DINEIIB* ..... 110
- *CONSTRUCCIONES ESCOLARES*..... 116
- *POLITICA DE LA LENGUA*..... 119
- *EL PROGRAMA DE DEFENSA DE LA LENGUA*..... 121
- *LA FORMACION DE LINGÜISTAS*..... 122
- *LA INVESTIGACION*..... 123
- *EL FOMENTO DEL DIALOGO*..... 125

### Capítulo V

#### BASES TEORICAS Y PRACTICAS

#### DEL MODELO EXPERIMENTAL P.EBI..... 129

- *APRECIACION GENERAL SOBRE EL BILINGUISMO EN EL ECUADOR*..... 129
- *ALTERNATIVAS DE LA EDUCACION BILINGUE*..... 130
- *INTERCULTURALIDAD* ..... 136
- *ETNOPELAGOGIA* ..... 143
- *LOS LIBROS Y LA ESCUELA*..... 150
- *ENSEÑANZA PRACTICA EN LA ESCUELA*..... 160
- *LA FORMACION DE LOS MAESTROS*..... 164
- *PRIMEROS RESULTADOS DE LA ETAPA EXPERIMENTAL*..... 175



Capítulo VI	
LA ORGANIZACION DE LOS INDIOS	
Y LA COOPERACION INTERNACIONAL.....	179
- LA ORGANIZACION INDIGENA.....	179
- LA COOPERACION INTERNACIONAL.....	188
Capítulo VII	
REFLEXIONES FINALES.....	191
APENDICES.....	200
BIBLIOGRAFIA.....	219

de la Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH (Cooperación Técnica - República Federal de Alemania - GTZ). Teniendo en cuenta las experiencias realizadas en el Proyecto, la investigación tuvo como objetivo presentar una información general de la situación, los fundamentos y las perspectivas de la educación bilingüe intercultural en la sierra del Ecuador.

Matthias Abram, primer asesor del Proyecto EBI ( 01.04.1985 - 30.03.1990), escribió el trabajo en lengua alemana. La presente edición española es una versión ligeramente resumida y corregida de la original alemana. Esta abarca esencialmente las experiencias del autor vividas durante el tiempo de sus actividades en el Proyecto y aún después (hasta casi finalizar el año de 1990).

En el interior, el Proyecto continuó desarrollándose pero también empezó con la ejecución de nuevas actividades. Prácticamente ya en estos momentos se ha finalizado con la elaboración del material didáctico (textos escolares y guías para el maestro) para todas las asignaturas de la primaria bilingüe intercultural. Igualmente, a fin de coadyuvar a un mejoramiento más profundo de la formación docente, se organizó, en Pujilí, en la casa del maestro bilingüe, un curso Experimental de Formación Docente en Educación Bilingüe con la duración de tres



## PREFACIO

El estudio de Mathhias Abram acerca de Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, que aquí publicamos, ha sido elaborado a solicitud de la Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH (Cooperación Técnica - República Federal de Alemania -GTZ). Tomando en cuenta las experiencias realizadas en el Proyecto, la investigación tuvo como objetivo presentar una información general de la situación, los fundamentos y las perspectivas de la educación bilingüe intercultural en la sierra del Ecuador.

Mathhias Abram, primer asesor del Proyecto EBI ( 01.04.1985-30.03.1990), escribió el trabajo en lengua alemana. La presente edición española es una versión ligeramente resumida y corregida de la original alemana. Esta abarca esencialmente las experiencias del autor vividas durante el tiempo de sus actividades en el Proyecto y aún después ( hasta casi finalizar el año de 1990).

En el interior, el Proyecto continuó desarrollándose pero también empezó con la ejecución de nuevas actividades. Prácticamente ya en estos momentos se ha finalizado con la elaboración del material didáctico ( textos escolares y guías para el maestro ) para todas las asignaturas de la primaria bilingüe intercultural. Igualmente, a fin de coadyuvar a un mejoramiento más profundo de la formación docente, se organizó, en Pujilí, en la casa del maestro bilingüe, un curso Experimental de Formación Docente en Educación Bilingüe con la duración de tres



## 2/PREFACIO

años. Actualmente, casi al finalizar el segundo año, se cuenta con 33 estudiantes. También, y en cooperación con la Universidad de Cuenca, se realizó una Licenciatura en Ciencias de la Educación con Especialización en Lingüística Andina y Educación Bilingüe, cuyo primer curso concluyó el 30 de abril de 1992 con una ceremonia en la cual se graduaron 23 estudiantes. Del mismo modo, se están llevando a cabo otras investigaciones y apoyando trabajos de difusión.

Todas estas actividades están contribuyendo a reforzar la educación bilingüe en Ecuador. Sin embargo, este esfuerzo aún no ha logrado su plena institucionalización. El Proyecto debe continuar trabajando al respecto junto con la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y las Organizaciones Indígenas sobre todo con la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE).

*Wolfgang Kueper*

*Quito 29 de Junio de 1992*



## PRESENTACION

Reflexionar sobre la escuela y la educación en un contexto de pobreza, desnutrición y analfabetismo es -probablemente- una posibilidad de contribuir a la superación de esta situación deprimente.

Ese parece ser -al menos desde hace algunos años a esta parte- el tenor general de los análisis sobre esas materias. En efecto, se observa de un lado, que la Escuela ya no es vista con el entusiasmo de los años 60-70, como una institución de desarrollo y progreso. Sin embargo, la educación básica es aún considerada como un elemento importante dentro de un conjunto de medidas con las que se pretende superar la pobreza.

La Declaración de Quito -resultado de la segunda Conferencia Regional sobre la Pobreza, realizada entre el 20 y el 23 de noviembre de 1990- propone para la década en curso las siguientes metas:

- Reducir la pobreza del 62% (índice actual) al 40%. Para lograr esta meta, la desnutrición de los niños menores de 5 años tiene que bajar en un 50% y su mortalidad debe disminuir a una tercera parte para llegar a menos de 50 por mil niños nacidos vivos.

- Garantizar el acceso de por lo menos el 80% de todos los niños en edad escolar a la educación primaria.



#### 4/PRESENTACION

Como es costumbre en estas conferencias, las metas son demasiado optimistas. Y es que todo hace suponer que la situación de los niños en el campo irá empeorándose si las políticas de los gobiernos no experimentan cambios radicales.

Las estadísticas del Consejo Nacional de Desarrollo -CONADE- demuestran que en el Ecuador el 66% de los niños con menos de 5 años son malnutridos y de estos, el 33% son crónicamente desnutridos.

Estadísticas del Instituto Latinoamericano de Investigación Social -ILDIS- hablan de una cuota de escolarización rural del 69,8% para el año lectivo 1987-1988.

Dentro de este contexto, los indios hacen parte de la población rural menos privilegiada y -por ende- de la masa de los pobres. Las cifras a nivel regional demuestran aun más diferencias. Existen cantones donde la población indígena tiene un acceso modesto a la tierra cultivable o se dedica -con ciertos resultados positivos- a la artesanía como, por ejemplo, en Otavalo y Cotacachi donde florece la artesanía textil y el trabajo en cuero. Sin embargo, estas excepciones no tienen mayor peso en la evaluación general de la situación de los indios. En el Ecuador es plenamente válida la afirmación inicial de que los indios conforman el sector más deprimido de la masa de los pobres.

Los indios están también representados en gran número entre los pobres en las zonas marginales de las grandes ciudades a donde migran en búsqueda de trabajo.

Los indios -en relación con los pobres urbanos- viven adicionalmente el problema del desarraigo cultural. Su idioma y su cultura corren un grave peligro de extinguirse en ese contexto de pobreza absoluta.



La expectativa de lograr un ascenso social a través de la asimilación a la cultura de la mayoría de los mestizos y así escapar de aquella pobreza extrema, es muy fuerte entre los indios urbanos y produce diariamente nuevos comportamientos y actitudes de asimilación con formas diversas, lo que agrava el riesgo de perder su herencia cultural.

Las reflexiones que se hacen en este libro pretenden ventilar los problemas de los idiomas, de la identidad y conservación de la cultura indígena y demarcar el horizonte en el cual todavía es posible ser un indio conciente al interior de una sociedad nacional con rasgos de discriminación racista, sin tener que sufrir por ello pobreza absoluta. Lo anterior, dentro de un concepto de educación primaria concebida como una estrategia para superar la pobreza.

El punto de partida para estas reflexiones es la experiencia vivida en el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, la misma que nos acercó a estos y a otros problemas de la identidad cultural y la sobrevivencia económica del pueblo indio del Ecuador.

A través del análisis de la educación, el idioma, la cultura y la escuela en el Ecuador, acompañándonos de reflexiones históricas, trataremos de entender la organización de la escuela al servicio de la comunidad lingüística y cultural india; y examinaremos su posible aporte a la transmisión del saber y de los conocimientos necesarios para la sobrevivencia de la sociedad india de los Andes ecuatorianos, lo que no significa -necesariamente- que los indios tengan que sobrevivir excluidos de los procesos macrosociales en calidad de reducto étnico.

Este trabajo ha sido realizado por encargo de la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ) y representa un intento de resumir teóricamente



## 6/PRESENTACION

un trabajo de 5 años del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural P.EBI-.

El autor está convencido que una de las deficiencias de la cooperación internacional consiste en que el proceso de los proyectos es registrado somera y fragmentadamente, sin una suficiente reflexión sobre el contexto que demarca ese proceso.

A más de una evaluación del impacto que tiene la cooperación internacional en la población a la cual se dirige, es importante aclarar también el peso de las decisiones, el por qué de ciertas intervenciones y el resultado de esas actividades de cooperación en general.

Algunas de las aseveraciones que se hacen en este libro, que son parte de la discusión sobre el bilingüismo en un contexto de reivindicaciones de la lengua dominada frente a la sociedad mayoritaria, podrían ser de difícil comprensión para los lectores no socializados como hablantes de una lengua minoritaria.



## INTRODUCCION

El castellano y el quichua tienen en el Ecuador una historia común de más de 450 años (desde 1535), que ha cambiado a los dos idiomas en medio de una dialéctica de contacto y conflicto, lo cual es válido -también- para las culturas a las que pertenecen, a pesar de que el impacto en la cultura quichua ha sido más negativo que para su idioma.

El castellano llegó a Quito a finales de 1534 cuando España recién estaba en camino de estabilización, después de 770 años de dominación árabe (del año 722 hasta 1492). El castellano había evolucionado sincretísticamente bajo la influencia del árabe y de sus dialectos: la influencia de su léxico, de su sintaxis y de su morfología era enorme y la liberación del yugo árabe hacía necesaria una fijación del castellano.

No sorprende -entonces- que las tres fechas más importantes del siglo XV para España coincidan en el año 1492:

- Antonio de Nebrija publica la primera gramática castellana, base de toda la hispanística todavía hoy en día.

- Colón organiza su primer viaje y llega hasta América.



## 8/INTRODUCCION

- Los Reyes Católicos expulsan a los judíos de sus territorios y empiezan una política de unificación nacional, tratando de liberarse de todas las influencias externas. Junto con los judíos, una gran parte de la inteligencia española deja el país y se pierde.

La mayoría de los primeros españoles en Quito -recordados en las lápidas de La Catedral, entre los cuales hay tres africanos de color- no sabía leer ni escribir, pero para los indios representaba la superioridad de una sociedad que escribe frente a una sociedad ágrafa.

Sin embargo -y como no hubiera podido ser de otro modo- esa mayoría de españoles no se interesa en aprender el quichua, no obstante lo cual, tempranamente encontramos a "los lenguas", vale decir los traductores que prestaban sus servicios durante las actividades oficiales.

Fray Jodoco Ricke -flamenco y guardián de los franciscanos- es el primero que abre una escuela para los niños de los conquistadores, (mestizos hijos de madres indias) y para sus primos, hijos de la nobleza india. Allí se les enseña canto gregoriano, elementos de matemáticas, gramática y latín, pero también quichua. Este es quizás el comienzo de las escuelas bilingües.

Bajo Carlos V (1500-1558), la política de idiomas tuvo como meta enseñar el castellano a los indios. Estamos seguros que existió un cierto grupo de ellos, sobre todo entre los nobles, que aprendió el castellano relativamente rápido.

Con Felipe II (1527-1598), la política cambió: ya no se tenía el objetivo de enseñar el castellano a los indios y se prefirió que los empleados, curas, doctrineros y funcionarios aprendan quichua. Esta línea se impuso y hay ejemplos de sanciones al clero que no logró dominar la lengua de los indios.



Actualmente, el castellano que se habla en Quito es ampliamente influido por el quichua. Un quiteño de casa tradicional conoce normalmente más de 200 palabras quichuas, de las cuales usa más de 50 en la conversación diaria, muchas veces sin darse cuenta. La sintaxis y la morfología de ese castellano están también bajo la influencia del quichua. En las provincias de la Sierra la situación es más evidente aún, el número de palabras prestadas es más alto y la interferencia es más fuerte.

Similar es la situación del quichua. Fuera de la provincia de Imbabura, donde el quichua se mantiene relativamente puro, en todas las demás la influencia del castellano sobre el quichua es enorme. El retroceso de las particularidades fonéticas del quichua ecuatoriano, como la aspiración, la oclusividad, etc., seguramente tiene que ver con el contacto y el conflicto con el castellano.

Al lado de estas dos influencias recíprocas, existe un tercer fenómeno denominado "chaupi lengua" que representa una mezcla entre el quichua y el castellano sobre la base del primero.

Social y culturalmente hablando, mezcla y discriminación conviven estrechamente. La cultura denominada occidental de las clases media y alta criollas en la serranía, ha absorbido normalmente una gran parte de las actitudes y comportamientos de los indios y viceversa. Sin embargo, este campo está muy poco investigado y es menester escribir una antropología del mestizo para poder comparar su vida y cultura con la del indio<sup>1</sup>.

En el mundo actual, las situaciones de bilingüismo y plurilingüismo son la regla; no obstante, hay una opinión generalizada de que un ciudadano monolingüe vive en una nación monolingüe. Todas las divergencias étnicas y

---

1 Moya R., *El Quichua en el Español de Quito*. Serie Pendoneros 40, Otavalo 1981.



## 10/INTRODUCCION

lingüísticas de las minorías se delegan -con pocas excepciones- al campo de lo folclórico.

La organización relativamente joven de los estados europeos contenía como uno de sus elementos constitutivos la reivindicación de una lengua uniforme frente a la cual todas las otras lenguas y dialectos debían sacrificarse en el altar de la recién adquirida unidad nacional. El mapa de Europa se transformó al final del siglo pasado en un mapa con pocos estados nacionales.

Sin embargo, seguía existiendo un mapa no oficial muy complicado, con centenares de minorías y lenguas que -según el tinte más o menos democrático de los dominantes- fue toleradas o subordinadas.

Solo en nuestros días -sensibilizados por las luchas étnicas y religiosas en Irlanda del Norte, en el País Vasco, en el Tirol del Sur, en Cataluña, entre flamencos y valones en Carincia, etc.- los políticos dan lugar a las reivindicaciones de las minorías, se crean autonomías y se delegan competencias a los gobiernos locales, en las áreas de la educación, cultura y otros más.

España -después de 40 años de dictadura fascista- ha reconocido sus diferentes comunidades étnicas. Al momento existen 5 gobiernos autónomos en los que ha empezado la rehabilitación de las culturas y lenguas diferentes. Tenemos que partir del reconocimiento de que la situación de un individuo bilingüe e intercultural es algo normal en todo el mundo. Parece ser que el tiempo de la integración, asimilación y unificación artificial se acerca a su fin.

En la ex-Unión Soviética -de donde nos viene la teoría de las nacionalidades y que parecía tener la capacidad de dominar simultáneamente a centenares de nacionalidades- sus minorías lingüísticas y étnicas parecen tomarse actualmente sus derechos y realizar sus propias políticas.



Igualmente, parece que le ha llegado el fin del concepto por el cual el uso de una lengua única sirve al desarrollo de un país o de una región. El debilitamiento del pensamiento eurocéntrico y colonialista en algunos de los países del "primer" y "segundo" mundo ha contribuido a este cambio y lentamente surge en el planeta la convicción de que no existen lenguas ni culturas primitivas y que no es necesario jerarquizar las lenguas.

Luis Enrique López y Donald Milk han investigado la posición de los chicanos en Nuevo México frente a la educación bilingüe de sus hijos. Los padres recién emigrados a Estados Unidos piensan mayoritariamente que el castellano no es apto para los tiempos modernos, para la técnica y las ciencias exactas y prefieren la educación monolingüe en inglés para sus hijos. Estos argumentos son idénticos a los que defienden los mestizos -pero no solo ellos- en el Ecuador respecto al quichua. Paradójicamente, las opiniones vertidas sobre las cualidades del castellano por los padres chicanos difieren abiertamente de los juicios sobre este idioma, generalizados en el campo ecuatoriano.

¿Nos acercamos a una explosión de la multiculturalidad y pluriétnicidad en el mundo? Los procesos obviamente son lentos debido también a que las mayorías viven en una general ignorancia sobre las particularidades y el acervo cultural de las minorías, sobre todo en países o regiones donde la cultura oficial oprime a la cultura diferente.

En América Latina -donde los estados no son mucho más viejos que en Europa pero sí más artificiales en su ordenamiento geográfico- el tema de la unidad nacional está cargado de grandes paradojas. El que los indios muchas veces habiten de lado y lado de las fronteras de los estados y que -por ejemplo- los quichuas vivan en los Andes sin respetar mucho la división territorial de los estados, impacta sobre todo cuando existen tensiones entre éstos.



## 12/INTRODUCCION

Al interior de la ideología superficial de la igualdad de todos los ecuatorianos, el uso de otras costumbres, de otras tradiciones y de una lengua que el mestizo no entiende, constituyen elementos de provocación continua.

No se puede negar que a los actores de las guerras de La Independencia les animaban los ideales de la Revolución Francesa y de la Constitución de los Estados Unidos de Norte América. Bolívar quería una nación grande en el sentido de la igualdad de todos los ciudadanos y para eso realizó varios intentos. En 1825 -siendo presidente de la República de la Gran Colombia- Bolívar trató de integrar a los indios a la nueva nación a través de una medida que ahora nos hace reflexionar: dispuso que las tierras en posesión de los indios libres se dividieran, que la una mitad se vendiera en el mercado libre y la otra fuera asignada a las familias con títulos individuales. La intención era quebrantar la sobrevivencia de algún modo autárquica, al margen de las economías nacionales, de los indios y forzarles a integrarse a las economías de los nuevos estados como mano de obra y productores.

En el Estado republicano había dos clases de ciudadanos: los indios que pagaban un tributo al Estado y los demás que no lo pagaban. Sorprende constatar que en todos sus documentos y declaraciones, ésta se presente como una república de hombres libres e iguales, aunque -al mismo tiempo- el Estado consagra abiertamente la discriminación. Aún existen listas de tributarios y también la organización de la recolección del tributo -no clandestina sino abiertamente- lo que quiere decir que la organización interna de la nación se fundamenta en una diferencia social que se la explota, mientras que en la teoría y en las leyes esta discriminación y diferencia no existen. En algunos casos el Estado parece delegar su soberanía a las haciendas que constituyen un micro cosmos autárquico donde las leyes de la República no cuentan: el hacendado ejerce el poder absoluto sobre los indios



y tiene en su mano la decisión sobre el castigo, el trabajo, la familia, la vida y la muerte.

La República del Ecuador no se ha transformado en un Estado nacional en el sentido de sus fundadores. No ha habido integración, sino -por el contrario- separación social y discriminación racial. El tributo de indios y la esclavitud de los negros recién fueron abolidos al final de los años 50 del siglo XIX, aunque en la práctica la separación social sigue vigente.

La idea de la nación única sigue viva en la mente de la sociedad blanca y mestiza del Ecuador. Este concepto de nación -que muy fácilmente se transforma en manifestaciones de xenofobia y en recurso de política electoralista y demagógica- es concebido como uniformidad de la cultura, identidad de las costumbres y uso de una sola lengua, así como expresión social y cultural uniforme, de una población al interior del Estado. Esta parece ser la base de la identidad de lo ecuatoriano.

En este contexto, el uso del concepto de nacionalidad por parte de las organizaciones indígenas resulta paradójico. El proyecto todavía inconcluso y más bien fracasado, de formación de la nación al interior del Ecuador, casi no permite pensar a esta nación como suma y resultado de la convivencia de varias nacionalidades, al menos en su semántica moderna. Desde la fundación de los estados nacionales, el concepto de nación tiene esta dimensión de uniformidad obviamente a costa de las minorías.

En el tiempo colonial la semántica era distinta: los jesuitas de Mainas hablan sin problema de la "nación de los Encabellados", "de los Jéberos". Ellos denominan naciones a todos los grupos perceptibles como distintos de los ya conocidos.

Las organizaciones indígenas harían bien en utilizar los ejemplos de Europa y otras partes del mundo para formarse una imagen más amplia de las



posibilidades de organización de la nación y para redefinir sus reivindicaciones. La delegación del poder por parte del Estado a los representantes elegidos regionalmente; la creación de algunas regiones autónomas; el respeto a la justicia local y regional; el respeto a un orden social distinto: cabildos y cacicazgos; el respeto a una organización distinta de la posesión de la tierra, como propiedad colectiva, etc. representan alternativas posibles a la ideología de la nación única, que de hecho no existe.

En las formaciones políticas alternativas se supone que habría espacio para la diversidad, así como respeto a las lenguas y al desarrollo de otras culturas. Los indios -en las regiones donde son mayoría- podrían llevar a cabo, a través de sus representantes elegidos, sus formas de organización social y política en competencia con las formas de los "otros" quienes en algunos casos pasarían a conformar las minorías.

Me he permitido tratar con extensión este tema introductorio, ya que estoy convencido que la escuela puede jugar un papel muy importante al interior de esta problemática y contribuir a la solución de estos conflictos. No pienso que la escuela sea el único camino para cambiar esta situación. Sin embargo, en el campo y en la sociedad rural, la escuela recobra un papel importante siendo muchas veces el único lugar donde una gran parte de la población campesina indígena se confronta con los representantes de la sociedad dominante y se informa de conceptos tales como Patria, Nación, lealtad del ciudadano frente al Estado, que fuera de la escuela no tienen contraparte concreta.

Habría una enorme diferencia entre la escuela que trasmite un patriotismo barato a través de símbolos desvalorizados y clichés históricos falsos o no correctos; y la que fundamenta los principios de una sociedad fraterna, donde la solidaridad de los ciudadanos al interior de la multiplicidad de culturas y lenguas concebidas como riqueza, se constituye en la base de



todas las relaciones recíprocas. No la asimilación, sino el derecho igual para todos; no la jerarquización de las diferencias sociales, sino la destrucción de éstas; no el privilegio de una lengua, de una cultura, de una religión frente a las otras, sino la tolerancia activa de todas las manifestaciones culturales y lingüísticas, sustentarán una sociedad multicultural, multilingüe y multiétnica.

La escuela sola no puede cumplir con esta tarea, pero sí contribuir conjuntamente con otros agentes sociales. En algunos casos -y en el campo particularmente- la escuela debe aceptar este reto, so pena de quedarse atrás y seguir siendo la institución anacrónica para la socialización, paralizada en medio de contextos que históricamente han sido superados.

Esto quiere decir también que la escuela bilingüe solo puede ser concebida como intercultural, pues de lo contrario se transforma en instrumento de una estrategia de asimilación y aculturación.



## Capítulo I

# LENGUA Y CULTURA DE LOS QUICHUAS DEL ECUADOR

La historiografía sostiene que en el actual Ecuador existían algunos reinos independientes entre sí y autónomos, gracias al control de los pisos ecológicos a los que tenían acceso todos esos pequeños reinos.

Como se sabe, la dominación de los Incas en los territorios que ahora son el Ecuador no duró muchos años. Desde la conquista de las provincias del sur por parte del Inca Yupanqui en los años 60 del siglo XV, hasta la llegada de los españoles a Quito a fines de 1534, no transcurrieron más de 70 años.

La región central del denominado Reino de Quito fue conquistada por el Inca Huaynacpac -sucesor de Yupanqui- y estuvo en manos de los Incas solo desde el principio del siglo XVI, un tiempo muy corto para realizar cambios políticos y poner en marcha un proceso de asimilación cultural. Con este fin los Incas se servían de los mitimaes: parte de la población de las regiones centrales del imperio eran transferidas a las provincias recién conquistadas para cumplir una misión cultural y lingüística. A veces, para los grupos transferidos eso significaba castigo y sanción. Estos grupos eran acompañados de un ejército de funcionarios del Cuzco que se hacían cargo



de la administración y fijaban el tributo a favor de la corte imperial, puesto que el Tahuantinsuyo era un Estado jerárquicamente organizado. De modo simultáneo, fue introducido el culto al Inti, el Sol.

El quichua fue oficializado; a pesar de ello, la lentitud de ese proceso fue evidente. Normalmente, los príncipes locales fueron dejados en sus puestos, acompañados de administradores imperiales. Toda la nueva organización estuvo vigilada por un príncipe de sangre imperial del Cuzco.

Los hijos de los nobles no-cuzqueños fueron enviados a la corte en calidad de pajes y estudiantes. Se les educó para que fueran los mejores agentes de la corte imperial en las regiones recién conquistadas. Todo este sistema se cimentaba en una actitud de reciprocidad que todavía hoy en día es la base de las relaciones de amistad y comunidad en los Andes.

El Inca mantenía con todos los príncipes y señores un sistema complicado de privilegios, regalos, cambios e intercambios, y la aceptación de regalos por parte del Inca tenía una connotación material, social y cultural. Así, entre las regiones circulaban diferentes productos, a pesar de no existir un comercio libre y que el Inca -como encarnación del Estado- reivindicaba todos los productos para su persona. El Inca -a través de su administración- podía enviar los productos de una región alejada como regalos a los señores de otra región.

El mismo principio sustentaba el tributo: el Estado daba el material al súbdito y éste lo transformaba gracias a su trabajo. Cada adulto -entre los 16 y 60 años- tenía que tributar anualmente al Estado un poncho, para lo cual el Inca daba la lana.



## EL QUICHUA EN LA COLONIA

Los pueblos indios de los territorios conquistados por los Incas asimilaban el quichua lentamente y al momento de la llegada de los españoles existía en las capas dominantes un amplio bilingüismo -la lengua original y el quichua-, mientras que el pueblo se comunicaba principalmente en su lengua ancestral. De todos modos, se generalizaba un bilingüismo con tendencia declinante de las lenguas ancestrales. La llegada de los españoles y la introducción del castellano como lengua oficial -la segunda en menos de 50 años- interrumpió aquel proceso de bilingüización en los idiomas americanos y paralizó momentáneamente el avance del quichua.

Después de algunas dudas, los españoles decidieron fomentar la generalización del quichua y promoverlo como lengua de todos los indios. Sobre todo la Iglesia y la administración local realizaron "el milagro": en un país con al menos 16 lenguas ancestrales distintas, una fue privilegiada y generalizada.

En 1595, en el Cuarto Sínodo de Quito, todavía se menciona 4 idiomas diferentes del quichua, en los que había que redactar los catecismos para evangelizar a los indios.

Parece que a mediados del siglo XVII todavía existían pequeños enclaves donde se mantenía el uso de los idiomas anteriores a los Incas.

En la provincia oriental de Mainas administrada por los jesuitas, el quichua fue introducido por esos religiosos a finales del siglo XVII y durante el XVIII. Este es un ejemplo de misión evangelizadora en idioma quichua, idioma que no se hablaba en la región y que fue impuesto en tiempos coloniales avanzados.



El proceso de asimilación del quichua por parte de los distintos pueblos indios de la serranía produjo, por lo tanto, variantes y dialectos, puesto que los sustratos lingüísticos eran distintos y las variantes del léxico y la morfología del idioma anterior se conservaron en modos diferentes.

Es evidente que en el proceso de asimilación de varias formas culturales dirigidas desde arriba y la irrupción de la dominación y modo de vida español produjo hibridaciones, a las que ahora no las podemos identificar y separar nítidamente.

El proceso de aceptación del quichua bajo las condiciones de la dominación española y la conquista intelectual produjo un fenómeno: los indios de la serranía fueron asimilados como símbolo visible y real de la unión frente al agresor hispano. Solo así se puede entender la relativamente rápida quichuización del país, a pesar de que pequeños grupos de indios pasaron de su lengua anterior al castellano sin transitar por el quichua.

### PROYECCION DEL FENOMENO EN LA ACTUALIDAD

En la cultura indígena y campesina de la serranía ecuatoriana se han conservado hasta ahora numerosas tradiciones traídas por los conquistadores y primeros colonizadores españoles, las mismas que representaban manifestaciones culturales de la población rural española de fines de la edad media, tradiciones y modos de pensar que ya no existen desde hace mucho tiempo en España, a las que no se les reconoce como tales y son equivocadamente atribuidas a la cultura incaica.

Lo que acostumbramos a denominar "cultura quichua" de la serranía ecuatoriana, es el resultado de al menos 3 grandes universos culturales que se mezclaron en tiempos relativamente cortos -sobre todo durante el siglo XVI- e influyeron recíprocamente, deviniendo una cultura diferenciada, con múltiples identidades, en los territorios de las culturas anteriores a los Incas.



Las analogías y similitudes son -en todo caso- más fuertes que las diferencias.

Aplicado esto al idioma y a la escuela, advertimos algunas conclusiones: en el quichua ecuatoriano no existe un estándar; éste tiene que ser creado artificialmente; hasta ahora solo hay dialecto-hablantes con una fuerte resistencia a la recepción de préstamos de otros dialectos y con la convicción firme de que el dialecto propio es el valedero, fenómeno que coadyuva al aislamiento lingüístico.

Además, hasta la llegada de los españoles el quichua no había producido una escritura y -por ende- no disponía de testimonios escritos o un estándar escrito. La normalización del idioma solo se da en un proceso de entendimiento entre los hablantes de los cuatro países en los que el quichua sigue vigente.

La escuela no puede vivir sin una normalización del idioma. Es por ello que las organizaciones indígenas en los últimos 10 años han hecho esfuerzos para introducir un estándar artificial: el denominado Quichua Unificado, que hasta la fecha no ha producido más que un alfabeto y unas pocas reglas gramaticales y sintácticas, así como algunas reglas para la reincorporación del vocabulario. La investigación en este campo en el Ecuador es muy modesta y la edición de algunas gramáticas y vocabularios antiguos por parte del Proyecto EBI ha logrado vitalizar la discusión.

El estándar parece que se limitará al idioma escrito, mientras que en su comunicación oral, maestros y niños usarán sus dialectos originales, revitalizados por algunas reincorporaciones lexicales y purificados por algunas reglas orientadas a contrarestarlas demasiado fáciles incorporaciones de préstamos castellanos. Obviamente, el uso de un estándar artificial a través de la escuela y en el idioma escrito, tendrá a la postre un impacto sobre la lengua hablada.



Un problema aparte es la denominada *chaupilengua* o medio idioma, concepto con el que se designa a una mezcla entre el quichua y el castellano, que se lo habla sobre todo en las zonas que tienen relaciones tradicionales con las ciudades y mercados y -además- un contacto inter-étnico frecuente. El conflicto entre las dos lenguas se ha materializado en este idioma mezclado. No solo se trata de una migración masiva del léxico castellano al quichua andino, sino también de una migración morfológica y sintáctica. Los hablantes se dan cuenta en una parte mínima de los préstamos. Esta chaupilengua coexiste normalmente con las variantes regionales del castellano ecuatoriano, que a su vez tienen los rastros de un contacto continuo con el quichua y de interferencias en su léxico y sintaxis.

Otra es la situación del semilingüismo, donde un individuo o grupo domina una parte del sistema lingüístico como lengua materna. En algunos de los habitantes de la sierra con ascendencia indígena se da un doble semilingüismo como resultado del contacto y del conflicto de la convivencia interétnica: de los dos idiomas solo se manejan partes, las mismas que -no obstante ser incompletas- se complementan entre sí y conforman el idioma materno del individuo.

Actualmente, hablar en quichua es un indicativo de identidad étnica del indio de la serranía, lo cual es válido para la autodefinición del indio y también para la diferenciación de los mestizos. Así entendemos por qué ciertos migrantes que tienen como meta el deshacerse de su condición cultural india, normalmente niegan que hablan el quichua si un mestizo les pregunta cuál es su idioma.

En muchos lugares la lengua y la cultura quichua están retrocediendo; en otras localidades hay cierto estancamiento; finalmente, hay lugares donde sorprende una actitud de conservación.



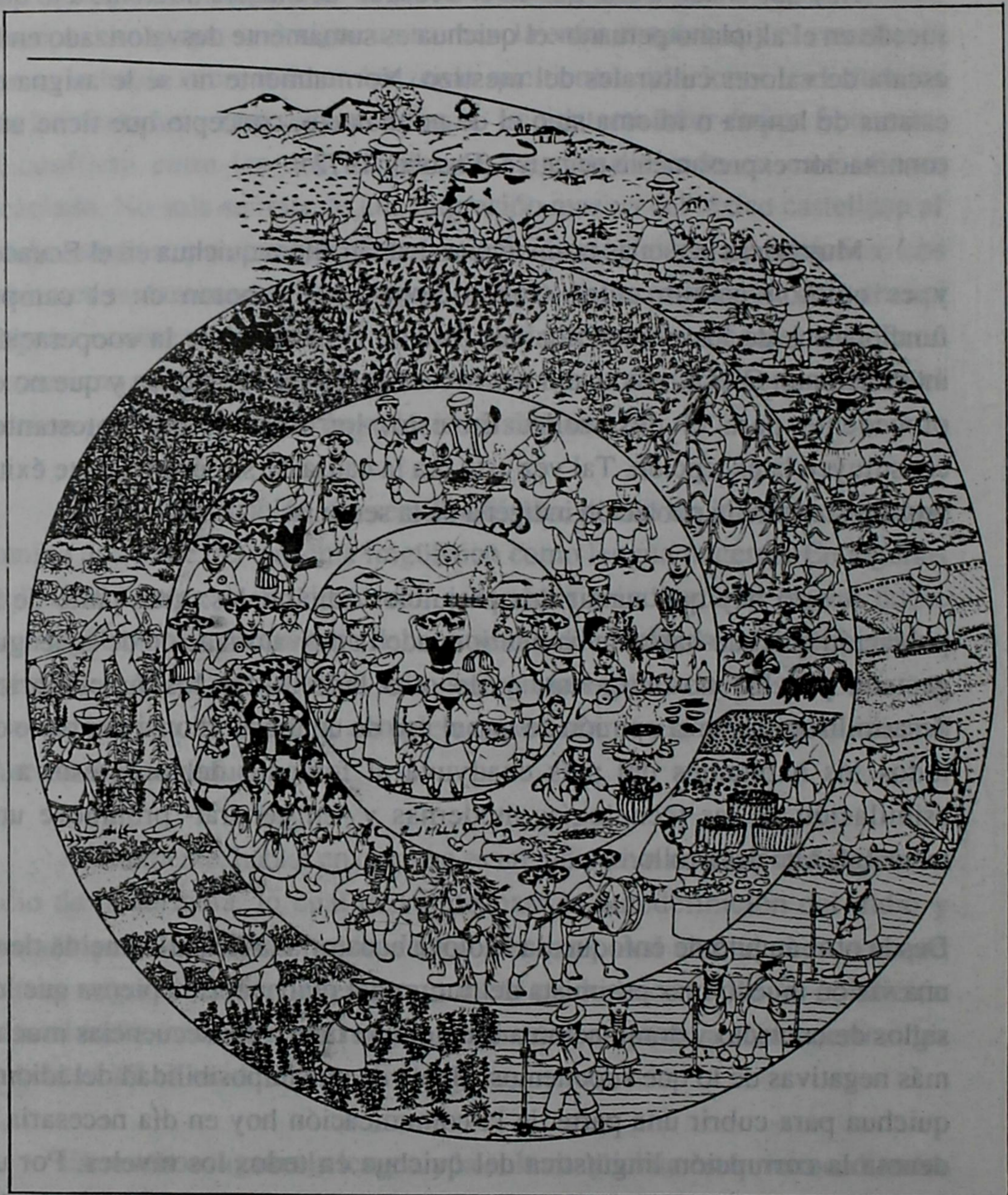
Hay que añadir a esto que en el Ecuador -de manera diferente a lo que sucede en el altiplano peruano- el quichua es sumamente desvalorizado en la escala de valores culturales del mestizo. Normalmente no se le asigna el estatus de lengua o idioma sino el de un dialecto, concepto que tiene una connotación expresamente negativa (Escobar 1972).

Muy pocas personas no-indígenas hablan ahora quichua en el Ecuador y es opinión común entre instituciones que laboran en el campo, funcionarios de los ministerios del Estado, empleados de la cooperación internacional, ONGs, etc. que no es necesario hablar el quichua y que no es procedente para el desarrollo. En esto, los misioneros protestantes constituyen la excepción. Tal vez esta sea la causa de su sorprendente éxito proselitista entre la población indígena de la serranía.

A esto hay que sumar dos prejuicios adicionales: gran parte de la población quichua-hablante ha interiorizado la desvalorización de su lengua gestada por los no-indígenas; y de otro lado, entre los funcionarios desarrollistas existe la opinión de que el uso de un único idioma por parte de todos los habitantes del país coadyuva al fomento del progreso, a la asimilación de las tecnologías modernas y -en general- promueve una mentalidad de desarrollo.

Desde otro ángulo de enfoque, la filóloga ecuatoriana Ileana Almeida tiene una visión mucho más pesimista del futuro del quichua. Ella piensa que los siglos de contacto y dominación a este idioma tienen consecuencias mucho más negativas de lo que suponemos. Habla de una imposibilidad del idioma quichua para cubrir una parte de la comunicación hoy en día necesaria y denota la corrupción lingüística del quichua en todos los niveles. Por un lado, Almeida reprocha que los quichua hablantes no usen su idioma más allá de la comunicación casera, pero, por otro, admite que ese idioma ya no cubre todas las necesidades de comunicación. En este contexto, denuncia la





Tomado de: Marcelo Chalán, EBI (calendario del P. EBI 1990) *Pacha Muyui Yachai* ( El Saber Cíclico del Universo)



función de la escuela hispana" y la discriminación de los maestros castellano hablantes y finalmente aboga por una recuperación del léxico.

Ella piensa que los quichua hablantes no están en condiciones de ampliar y enriquecer su idioma ya que en vez de crear neologismos, se sirven del préstamo al castellano, por lo que concluye que la recuperación del léxico debe darse -en conjunción- entre los que escriben en quichua y los científicos, obviamente a modo de propuestas y con la reserva de que los quichua hablantes lo acepten o no.

Existe la necesidad de que en el Ecuador se investigue más en el campo de la lingüística. El quichua ecuatoriano es poco estudiado y la fijación de sus variantes queda por hacerse. Algo se puede usar de las investigaciones y trabajos de los científicos peruanos Torero Parker, Escobar, Parca, Cenon y otros.

En lo que se refiere a la escuela bilingüe, tenemos que hacer los trabajos en el propio terreno y -al respecto- entre los asuntos más urgentes están:

- Una rectificación del alfabeto quichua en cooperación con las organizaciones indígenas, tomando en cuenta el alfabeto de 25 grafías usado por los indios evangélicos; esto también en relación con lo desarrollado en los otros países andinos para llegar a un alfabeto común.
- La realización de trabajos para una gramática normativa. Hay algunos antecedentes en los trabajos de Ileana Almeida, en la gramática del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural y en las aportaciones de la Corporación Macac. Sin embargo, la Dirección Nacional de Educación Indígena debería nombrar a una comisión para redactar propuestas más consistentes. Lo mismo es necesario hacer con la ortografía, que hasta aquí solo contiene algunas indicaciones.



- La recolección de un léxico para los alumnos. Este trabajo también tiene algunos antecedentes y podría realizarse en cooperación con todas las instituciones interesadas. La comisión que trabajaría el léxico podría también asumir la tarea de crear neologismos en calidad de propuestas y hacerlos circular para incrementar y enriquecer el lenguaje pedagógico.

En cualquier caso, hay que crear una gramática normativa y una ortografía quichua. Es necesario seguir con las investigaciones para tener suficiente material que sirva para la reglamentación de una política lingüística del quichua ecuatoriano. En este campo, las organizaciones indígenas tienen un papel preponderante y la escuela no puede renunciar a dar su apoyo a la consecución de esos objetivos.

## EL CASTELLANO EN ESTE CONTEXTO

*Mutatis mutandis*, lo mismo podemos decir del castellano: los dialectos hablados en el campo se difieren considerablemente entre sí y dejan entrever tanto la ubicación regional del hablante, como su posición social, originando obviamente discriminación.

Se ha propuesto (Escobar) crear varios estándares regionales asimilados a las variantes de los centros geográficos. Hay que descartar la ficción de un castellano general que no existe y hay que acercarse a las normas de la realidad hablada gracias a una política lingüística flexible. La exigencia que pesa sobre la escuela, de transmitir a los habitantes del campo un conocimiento aceptable del castellano, se vuelve en este contexto un reto. Dejar atrás un estándar abstracto, defendido normalmente por la escuela contra toda *praxis*, acercaría la escuela a los hablantes y contribuiría a encontrar una solución mediada.



El privilegio de las ciudades donde normalmente se habla un idioma más diferenciado y cargado de un prestigio social mayor, tendría que ser equiparado con políticas lingüísticas análogas en la escuela del campo.

De estas consideraciones se deduce dos asuntos que bien podrían relacionarse con el trabajo futuro de la educación bilingüe: de un lado, la necesidad de profundizar la reflexión sobre la enseñanza de la segunda lengua y de otro lado, la necesidad de investigar más en el campo de la lingüística.

En efecto, a más de la afirmación y desarrollo de la identidad étnica del alumno a través de la cultura y la lengua de su procedencia, la transmisión del castellano como lengua primordial es una de las tareas principales de la escuela rural bilingüe.

En el Ecuador las posibilidades de sobrevivencia de un indígena sin el conocimiento del castellano son muy reducidas. Los padres y las organizaciones indígenas demandan que la escuela tome en serio esta tarea y trasmita un castellano solvente. En muchos casos, solo bajo esta condición la gente acepta la educación bilingüe.

En el modelo de la escuela intercultural, la transmisión de la otra lengua y cultura es una parte integrante del concepto pedagógico. Sería importante considerar la posibilidad de proporcionarles a los niños quichua hablantes la enseñanza de la segunda lengua desde el principio de la escuela. La mayoría de los indígenas -con pocas excepciones- habla un castellano regional interferido por el quichua; este hecho por sí solo justifica dejar un maestro castellano hablante para la segunda lengua en cada una de las escuelas bilingües. Además de la enseñanza de la segunda lengua, estos maestros podrían participar en la enseñanza de aquellas asignaturas en las que está prevista una parte en cada uno de los dos idiomas.



Si no se garantiza la permanencia de al menos un maestro castellano hablante en cada una de las escuelas, hay que dudar de la presencia de una dimensión intercultural que de por sí está en peligro, ya que también los maestros rurales viven muy inmersos en el sistema andino. Los maestros castellano hablantes representan a la otra parte -la denominada occidental- mejor que los maestros indígenas, entre los cuales se observa una radicalización paradójica frente a esa cultura, pues de un lado la rechazan y la tratan con animadversión, y de otro, se incluyen en un proceso de asimilación, aculturación y sobrevaloración de la misma. Parece que hasta la fecha, el equilibrio entre las dos culturas es difícilmente viable, por lo que lo hemos concebido más bien como un producto final de la educación intercultural.

### ¿QUIEN ES UN INDIO?

Determinar el número de indios ecuatorianos es una tarea difícil. Solo desde 1950 existen censos generales (1962, 1974, 1982 y el último realizado el 25 de noviembre de 1990) y de estos únicamente los de 1950 y 1990 contuvieron una pregunta relacionada con el idioma que más se usaba en el hogar<sup>2</sup>.

Sobre los resultados del censo de 1950, G.Knapp hizo cálculos y proyecciones de la población indígena para 1987. Los datos de 1950 fueron los siguientes:

---

2 Desgraciadamente, los datos del censo de 1990 sobre el idioma que más se usa en el hogar aún no salen a luz por lo que no podemos incluir aquí un índice actual que permita aseverar la cuantía de la población indígena del Ecuador.



Total población Ecuador	3.203.000
Total Sierra	1.849.000
Total población quichua	444.000

Comparando con los registros de los tributadores indios de 1.780, el censo de 1950 arroja una tasa de crecimiento muy baja, de 0.3% por año

Indios (1780) Sierra	265.000
Indios (1950) Sierra	444.000

Knapp calcula para 1987 los siguientes datos:

Población total	8.926.000
Población india	836.507

Lo que quiere decir que un poco menos del 10% de la población total del Ecuador sería india.

Es comprensible que los indios manejen porcentajes más altos. Así por ejemplo, después del levantamiento de junio de 1990 la CONAIE habló de un 40 a 45% de población ecuatoriana india; la mayoría de autores indican porcentajes más bajos, lo que parece ser realista.

Según el censo de 1982, la población total del Ecuador se reparte en las tres regiones geográficas como sigue:

Sierra	44%
Costa	52%
Oriente y Galápagos	4%

Nos parece sensato pensar que más o menos la mitad de la población de la Sierra es quichua hablante, puesto que la otra mitad vive en las ciudades. Sumamos a estas cifras unos 100 mil indios migrantes estables en las grandes ciudades y otros 100 mil indios en el Oriente, lo que nos arroja



una cifra total de 1'987.000 indígenas en 1982, cifra que posiblemente se ha mantenido hasta estos días puesto que el crecimiento demográfico de la población indígena se habría compensado con las disminuciones por los procesos de aculturación.

Las provincias de Imbabura, Cotopaxi, Bolívar, Tungurahua, Chimborazo y Cañar son las que tienen a la mayoría de la población indígena. En estas provincias existen parroquias completamente quichuas, donde la cultura indígena es la dominante<sup>3</sup>.

Hasta aquí la lengua, el traje, la vivienda y ciertas costumbres de producción han sido vistos como elementos de definición étnica. Burgos (1970) critica las posiciones de quienes creen que la conciencia de pertenencia al grupo étnico indígena es el factor único y decisivo de esa definición y pide que ella sea vista entre los demás elementos arriba mencionados.

A pesar de que existe un número considerable de indígenas que ya no hablan un idioma diferente del castellano, el quichua sigue siendo un elemento importante de pertenencia étnica, aún cuando se trate solo de un conocimiento pasivo del quichua, es decir cuando se lo entiende pero ya no se lo habla.

La vestimenta ha sufrido de hecho un cambio sustancial, inclusive en la memoria de una generación. Sin embargo, cierta vestimenta en un preciso momento es vista por la sociedad como distintivo de un grupo étnico definido y se vuelve un elemento de reconocimiento de la pertenencia étnica, siempre y cuando se sume a otros elementos distintivos más.

---

3 Véanse las listas en Knapp, 1987



En lo que se refiere a las costumbres de *habitat*, hay que tomar en cuenta los fuertes flujos de migración al interior de la Sierra y de esta a la Costa; sin embargo, existen aún regiones cerradamente indígenas donde los procesos de aculturación -si se dan- solo son marginales.

Los rasgos de raza que fascinaban a los antropólogos de la primera mitad de este siglo, quienes medían cráneos y contaban dientes, están muy presentes en el trato cotidiano de la sociedad ecuatoriana y sirven para la discriminación que se da en la práctica. Sin embargo, no es muy útil para la determinación de la pertenencia étnica, puesto que las mezclas entre etnias indias y entre indios, blancos y negros han sido muy comunes en el campo, en las haciendas y en las parroquias<sup>4</sup>.

El universo de la cultura es un indicio esencial en la definición étnica, pero cubre a una gran fracción de la población rural india y mestiza.

Hoy en día la conciencia de ser indio estaría recobrando importancia y atractivo, y pensamos que los excesos de aculturación están en una fase de desaceleración. El sistema admite cierta permeabilidad social en relación con los indios y el aumento de la importancia de la artesanía y del turismo podría mejorar la posición social del indio a plazos largos.

El uso de la diferencia étnica podría volverse económicamente interesante, lo que significaría una presencia mucho más fuerte de los indios, de sus organizaciones y opiniones al interior de la heterogénea sociedad ecuatoriana. Sin duda, la escuela bilingüe es un peldaño en este camino.

Las manifestaciones culturales en general se mantienen mucho tiempo después de la pérdida del uso del idioma. El idioma es más vulnerable frente

---

<sup>4</sup> Hubo inclusive el *Jus primae noctis* o derecho de "pernada", que a pretexto de la preparación del matrimonio indígena por parte del párroco, traía muchas veces como resultado el embarazo de la novia, etc.



a los cambios sociales, sobre todo cuando ciertos elementos de prestigio social implican el abandono del idioma vernáculo.

En muchas zonas del Ecuador los padres de los niños que están en las escuelas rurales, motivados por el acceso a la ciudad e influidos ante todo por las ideas generalizadas de progreso y desarrollo y menos por la presencia de los maestros rurales "hispanos", educan a sus hijos excluyéndole al quichua del proceso de socialización primaria. Subyace en esto la expectativa de brindarles a sus hijos un futuro mejor, abriéndoles -con el castellano- un acceso más fácil a la sociedad blanco-mestiza.

En algunos casos estos niños hablan mal el castellano y conservan un conocimiento pasivo del quichua, que ya no lo hablan sino tal vez con sus abuelos, pero no con sus padres. En la mayoría de los casos esos niños recobran en tiempos cortos el dominio activo del quichua, siempre y cuando vivan en un contexto quichua hablante.

La influencia de las organizaciones indígenas en este proceso es muy grande. Desde los años 80, estas organizaciones reivindican la educación bilingüe pues han entendido el aporte fundamental del idioma a la formación de la identidad étnica y de la organización en nacionalidades.

Para que las convicciones políticas generen actividades prácticas, hubo que recorrer un camino largo. Hoy en día, la lengua de comunicación entre los indios en la Sierra sigue siendo en gran parte el castellano. Sin embargo, se observa que cada vez más el quichua se vuelve un idioma de prestigio étnico entre aquellos indios de la Sierra que tienen fuertes lazos con la organización, y es cada vez más frecuente que en los congresos y seminarios la mayoría hable en quichua y que más y más indios usen su idioma en asambleas y se acostumbren a formular sus ideas en su idioma materno.



Los indios que escriben y que han sido alfabetizados en castellano aprenden ahora por primera vez a leer y escribir en quichua, lo que seguramente tendrá un impacto interesante en su forma de pensar. Esto también implica que en una parte de las comunas la situación lingüística sea de estancamiento, es decir, que no presenciemos un proceso de pérdida de su idioma, a pesar que el conflicto con el castellano no ha terminado.

Las emisoras radiofónicas han aportado a este resultado en gran medida. Igualmente las sectas protestantes, que a pesar de sus políticas discutibles, han tenido el mérito de reconocer la fuerza del idioma materno, en los procesos sociales y religiosos. La Iglesia Católica se ha sumado muy tarde a estas labores en idioma vernáculo. La excepción sería la experiencia de las escuelas radiofónicas fundadas por Monseñor Leonidas Proaño en la provincia de Chimborazo.

Debido a que la cultura quichua es oral, la radio es el medio ideal para la comunicación de masas. Sorprende ver la seguridad con la que los representantes de la cultura quichua manejan la radio con todas sus técnicas y sutilezas, mientras que el libro y la imprenta son todavía medios que no tienen una importancia considerable en la sociedad india.

Existen también situaciones de reapropiación del idioma. El ejemplo más claro es el de los indios saraguros en la provincia de Loja. Los saraguros que habitan dos cantones de esa sureña provincia han emigrado en los últimos 15 años al Oriente, pero conservan fuertes lazos con su región y vuelven siempre a sus casas después de uno o varios años. En las últimas décadas los saraguros han tenido éxito en la compra de tierras de propiedad de mestizos y blancos, lo que ha desencadenado cierta migración de los anteriores propietarios. Por otro lado, muchos de los saraguros de la generación de los años 60 han tenido acceso al estudio y han aumentado sus conocimientos en agricultura y artesanía, experimentando -en general- cierta mejoría en su situación económica.



El conflicto de tierras de los saraguros con los mestizos estuvo marcado con un fuerte carácter étnico. La unidad cultural y étnica era el argumento principal de los saraguros, en medio de una situación de ascenso social y material y en el contexto de una política indígena general de reafirmación de sus raíces. Sin embargo, la ausencia del idioma quichua entre los saraguros se constituyó en un problema crucial, situación que se agravó cuando los otros indígenas quichua hablantes del Ecuador cuestionaron la identidad étnica de los saraguros, sustentándose en esa singularidad. Esta situación indujo a la Federación Indígena de Saraguro a intentar reintroducir en su pueblo el quichua como idioma materno y a organizar para ello escuelas bilingües con el quichua como segundo idioma, pues la mayoría de sus niños ya no hablaban quichua aunque algunos si lo entendían.

Al resumir la cuestión con respecto a todo el país, podemos afirmar que el quichua está en un proceso que puede ser definido por el riesgo de ser desplazado por el castellano. Este riesgo es multifacético y causado por varios factores: los medios de comunicación, la migración, la escuela castellano hablante, la condición de subordinación social y explotación en la que viven sometidos los indios ecuatorianos.

Por eso mismo, las organizaciones indígenas -y no solo ellas- están comprometidas en una campaña desesperada de conservación del quichua como símbolo de unión de los indios ecuatorianos.



## Capítulo II

# HISTORIA COMUN DE LAS DOS LENGUAS Y CULTURAS EN LA EDUCACION

### EN LA EPOCA COLONIAL

Al principio de la época colonial, la educación de los indios -sobre todo de los adultos- fue objeto de preocupación. Lo más importante fue -naturalmente- la religión. Se enseñaba canto y práctica de varios instrumentos musicales para la misa. Según la disponibilidad de los sacerdotes, también se enseñaba mecánica y varias artesanías, agricultura y fruticultura. A los indios más talentosos se les utilizaba como maestros.

A mediados del siglo XVI existieron escuelas en las ciudades más importantes. No tenemos mucha información sobre el alumnado y suponemos que desde el principio estuvo conformado por adultos e hijos de la nobleza indígena. Los hijos de los españoles tenidos antes en Panamá llegaron a Quito pasados los años 40 de ese siglo. Los hijos engendrados en las tierras de Quito ingresaron a las escuelas después.

Según los testimonios de la época, hubo un gran esfuerzo a mediados del siglo XVI para educar a los indios. En Quito empezó Juan Griego -seguramente de descendencia griega como muchos de los marineros al



servicio de los reyes católicos- a dictar doctrina cristiana en La Catedral, y a enseñarles las primeras letras a los españoles, indios y mestizos.

Después, en 1552, el cura flamenco Fray Jodoco Ricke, fundó la escuela de San Juan. González Suárez cuenta que a esa escuela asistían los hijos de los caciques, los indios nobles, los mestizos pobres -seguramente los hijos no reconocidos por los españoles- y a los huérfanos criollos. La enseñanza era en quichua y castellano.

En 1557 se fundó en Quito la escuela de San Andrés que contó con el apoyo del virrey Mendoza y arrancó con un capital de sorprendente origen: "con el producto de la venta por remate del negro Francisco. Sacado a subasta lo remató Sebastián Santiesteban, por 380 pesos que fueron destinados para fondos del colegio" <sup>5</sup>.

La intención de estos esfuerzos era clara: por un lado, se quería unificar el idioma de los indios, pues más de 20 lenguas en el espacio geográfico de la Audiencia de Quito entorpecían la organización de la administración colonial. Con las escuelas se pretendía más claridad "generalizando el uso del quichua y la inteligencia del castellano" <sup>6</sup>. Al mismo tiempo, se buscaba quebrantar la oposición de los caciques y con ella la de todo el pueblo indio contra la nueva situación. La educación de los niños tenía la intención de integrar más a los vencidos a la nueva sociedad, educándolos como traductores, doctrineros y misioneros al interior de su propio pueblo.

El acceso de los indios a las escuelas y a la educación en general disminuyó con el correr de la administración colonial. Sin embargo, en el Perú sobrevivieron durante mucho tiempo los colegios de caciques donde

---

5 González Suárez, *Historia General de la República del Ecuador*.

6 González Suárez, *ibidem*.



estudiaban los indios nobles. Las familias españolas acaudaladas preferían mantener maestros en las casas y las escuelas de primeras letras estaban en aparente deterioro. Las órdenes religiosas mantenían sus escuelas más bien orientadas a captar jóvenes para la vida conventual y los indios no tenían - como es sabido - acceso a las dignidades eclesiásticas.

En lo que se refiere a las mujeres, la situación era aun más precaria. Los *allahuasis* de los Incas no tuvieron su equivalente en el tiempo colonial. Los conventos de monjas solo proveían una muy modesta educación para las mujeres. En Quito era normal hasta finales del siglo pasado - enseñar a las niñas exclusivamente la lectura, no así la escritura, junto con las actividades "típicamente femeninas".

En lo que se refiere a la dimensión intercultural de la educación, hay que preguntarse: ¿desde cuándo el interés de las dos culturas - a pesar de la manifiesta superioridad de la occidental - fue reemplazado por el interés unilateral en la cultura occidental? ¿Desde cuándo se generalizó la opinión de que la cultura de los indios no es tal y que su idioma es un dialecto empobrecido de otro idioma perdido? Sabemos que los españoles admiraban las obras culturales magníficas del Tahuantinsuyo; sabemos también que ningún ecuatoriano negaría hoy que el Imperio de los Incas es un hito en la historia universal. Entonces, ¿cuándo se abrió esa brecha entre la historia y la desvalorización actual de la lengua y la cultura quichua?

Después de la convivencia y sincronía entre la organización social inicial de los conquistadores y las partes generalmente intactas del Tahuantinsuyo, La Gasca empezó la construcción de un virreynato con pretensiones de ser igual a la Madre Patria, es decir, con funcionarios enviados desde España, con regidores, con inquisición y supervisión.

Fue el virrey Mendoza quien - a principios de los años 70 del siglo XVI - terminó ese trabajo. Mendoza organizó un registro general de todo lo



que existía y había sobrevivido del Imperio de los Incas, gracias a la tradición oral y oficial. De todas las partes del Tahuantinsuyo vinieron los *kipucamayoc* con sus *kipus* a Lima, a contar delante de los grupos de secretarios su versión de la historia local y universal<sup>7</sup>.

Después de este registro -etnográficamente muy interesante- empezó una cacería brutal para destrozar todo lo que se había mantenido intacto desde la conquista, tomando como base ideológica la idea de la extirpación de idolatrías. Como se ve, conservación y destrucción estuvieron cronológicamente muy cerca. La difamación de la cultura incaica, a la que se le acusó de pagana; la degradación del culto al Sol al que se le calificó de idolatría; y la destrucción de todos los lugares sagrados a los que se les sindicó como pertenecientes al demonio, confirieron a la campaña de extirpación de idolatrías, las emociones necesarias y el sustento ideológico indispensable, a pesar que entre los españoles algunas gentes cultas y humanistas veían con malos ojos este furor de destrucción.

La base argumental de los fanáticos religiosos tenía más fuerza en España después de la persecución a los moros y de la cacería a los judíos. Sin embargo, en las colonias faltaba algo: había que inventarse nuevos argumentos por lo que un ejército de juristas de corte y sacerdotes fanáticos produjeron la ideología esperada. La campaña de difamación a los indios giraba alrededor de tres argumentos:

Primero, se dudaba de si los indios tenían alma y si eran hombres completos.

Se les acusaba de canibalismo, una práctica sujeta a enormes tabúes en la cultura occidental. Los indios caribes practicaban canibalismo en algunos

---

<sup>7</sup> El material existe pero solo algunas partes son accesibles y muy pocas han sido publicadas.



casos, normalmente como un ritual en el cual se le comía al enemigo vencido. No existen -sin embargo- indicios de canibalismo en los Andes.

La tercera acusación que pesaba sobre los indios les señalaba como homosexuales.

Con estos argumentos difamatorios, la dirección eclesiástica y la administración colonial tuvieron menos problemas para declarar herejes a los indios y apropiarse de su fuerza de trabajo y sus tierras.

Obviamente, este proceso provocó oposición entre algunos españoles y no faltaron los Las Casas y Sahagun. Pero en la práctica cotidiana la realidad estaba marcada por la violencia, la violación, la opresión y el robo, lo que contribuyó para que los indios lleguen a estos días con su acervo cultural grandemente disminuido.

No cabría velar -por otra parte- que la sociedad indígena decaía bajo el peso de sus propias limitaciones; los nobles y caciques locales mantenían su cuota de poder solo si se declaraban del lado de los españoles; y habían quedado pocos símbolos y sobrevivido escasos líderes para permitirle al pueblo la sobrevivencia cultural.

Sin embargo, la historia del Perú y de la Audiencia de Quito es una historia de levantamientos, sublevaciones, resistencias y revoluciones, todas ellas silenciadas por la historiografía oficial. Los levantamientos eran locales, regionales y nacionales. Los últimos grandes levantamientos se dieron en 1870 (Daquilema) y en los años 20 de este siglo.

Los documentos de los levantamientos y las actas de los procesos consiguientes nos informan sobre el trato inhumano a los indios en las colonias. No cabe sorprenderse -entonces- que los indios ya no tuvieran acceso a la formación y educación, ni que se mantuvieran en un estado de



sumisión religiosa, bajo el yugo de un clero completamente ignorante y de una iglesia inquisidora de La Contrarreforma.

Hay una variante explicativa que proviene de la escuela del etnosicoanálisis (Parin) que sostiene que hacerse pequeños, humillarse y manifestarse como pobres y humildes es la forma de presentarse al blanco y hace parte de una sabia estrategia de sobrevivencia bajo la dominación del español colérico y vengador.

En lo que ahora es el Ecuador, las obras de los Incas no eran tan visibles. En los 70 años de su dominación, no fue posible construir grandes monumentos y -además- el tiempo se encargó de borrar lo poco que había quedado. Sin embargo, en su largo viaje a pie desde Santa Fe de Bogotá a Lima, Cieza de León vio los templos de Quito, Cañar, Cuenca y Latacunga. Aun Humboldt -también viajando a pie- conoció mucho más de lo que registramos ahora.

En el Cuzco, en la región del Puno y en todo el trapecio andino, el quichua se mantuvo en la población mestiza. Por su parte, en las haciendas ecuatorianas muchos blancos y mestizos hablaban quichua hasta las primeras décadas del presente siglo, pero con la migración de los hacendados a las ciudades y el acceso de los mayordomos a la administración rural, hubo un cambio brusco en esta situación: los mestizos buscaron igualarse a los patrones y empezaron cada vez más a usar el castellano para testimoniar su superioridad frente a los indios. El quichua se volvió así -exclusiva y excluyentemente- el idioma de los subyugados, fue marginado y perdió su atractivo.

Sin embargo, hay una excepción: el quichua mantuvo cierta reputación en el campo de la literatura ecuatoriana. Luis Cordero y su círculo intelectual en Cuenca, de finales del siglo pasado, hablaban quichua y -para conmemorar los 400 años de la llegada de Colón a América- escribieron un



vocabulario y una gramática quichua. Ellos -además- hicieron poesía en quichua y son los precursores de un indigenismo literario, que se consolidó en los años 30 de este siglo y que -a pesar de su realismo al describir la situación oprimida del indio- no contribuyó a su emancipación.

### JUAN DE VELASCO, ESPEJO Y GONZALEZ SUAREZ

Para ilustrar la posición generalizada de la sociedad denominada blanca frente a los indios, su idioma y su cultura, cabe recordar al padre Juan de Velasco, al médico Eugenio Espejo y al arzobispo González Suárez, los más importantes testigos de los siglos XVIII y XIX.

El padre Juan de Velasco (1746-1800) es un jesuita de Riobamba muy conocido por ser autor de una de las primeras historias de lo que más tarde sería el Ecuador, la Historia del Reino de Quito. Velasco escribió -además- un vocabulario y una gramática sobre el quichua de la Audiencia de Quito<sup>8</sup>.

Este jesuita es un defensor de los indios, mas no al estilo militante del padre Bartolomé de Las Casas, sino a través de sus escritos apologéticos. Toda su Historia del Reino de Quito intenta revalorizar al indio desde su pasado. Al respecto, hay que tomar en cuenta que Velasco escribe su historia en su exilio en Italia, en un contexto en el que las leyendas de América y la romántica idea del "buen salvaje" habían conquistado a las almas gentiles. Casi toda la Historia del Reino de Quito está escrita con este estilo, es decir, es más una creación literaria que una obra historiográfica. En consecuencia, Velasco no desea otro destino para sus protegidos que su cristianización profunda y su civilización permanente.

---

<sup>8</sup> Lastimosamente el vocabulario desapareció del Museo Etnográfico de Berlín en la última guerra.



Sin embargo, su leyenda sobre los Shiris y los Duchicelas de Cacha no pudo liberarse de las exigencias de racionalidad que prevalecían en el Siglo de las Luces en la sociedad europea, por lo que los principios de Voltaire y Rousseau indujeron al Velasco a señalarles a sus protegidos el camino de la asimilación a la civilización. Es decir, Velasco quiere que los indios cristianizándose se civilicen e integren a la sociedad occidental que el Siglo de las Luces propone bajo el paradigma de la Razón.

Eugenio Espejo es un médico y filósofo quiteño visto en el Ecuador como un precursor de La Independencia. Espejo no difiere mucho de la posición del Padre Velasco en lo que se refiere a los indios.

Espejo es -sin duda- un hombre culto, el único que en el Quito monacal de finales del siglo XVIII, se permite leer libros extranjeros, sobre todo de la Francia de El Iluminismo<sup>9</sup>.

Espejo escribe algunos tratados críticos de su sociedad en los que fustiga sobre todo al clero que rinde culto a una religión que más que producir conocimientos genera supersticiones.

En 1791, Espejo edita los primeros 7 números del primer periódico quiteño: Primicias de la Cultura de Quito. Como apéndice del primer número encontramos una carta a los maestros de primeras letras, que refleja una interesante y pedagógica invitación a que se relacionen con sus niños de modo cordial y ameno, excluyendo el autoritarismo y la imposición. Algunas de las ideas de la pedagogía de reforma de este siglo están intuitivamente anticipadas en esa carta de Espejo.

Sin embargo, Espejo no le destinó al indio otro futuro que el de la integración a la sociedad criolla dejando atrás su diversidad e idioma propio.



Su percepción sobre el indio es la que prima en la sociedad y el tiempo que él vive: los indios padecen de ignorancia, suciedad, pereza y obstinación contra todo lo que puede conducir al progreso. Desde esta posición no les reconoce a los indios valores culturales y su redención es posible solo a través de su inserción en la sociedad de los blancos y mestizos.

Hay una tradición romántica del indigenismo ecuatoriano que identifica a Espejo como indio. Sin embargo, Espejo no fue indio y sus antecedentes hay que buscarles en ciertas familias amestizadas.

Federico González Suárez (1844-1917) es el fundador de la historiografía en el Ecuador. En 1878, con su estudio sobre los Cañaris<sup>10</sup>, González Suárez empezó una serie de publicaciones en el campo de la arqueología y la etnografía. Finalmente, en 1890 apareció su obra maestra, la Historia General de la República del Ecuador, obra interesante y bien documentada que solo cubre la época prehispánica y los primeros decenios de la colonia.

Ya como arzobispo de Quito, González Suárez se preocupó de los indios en dos circulares. En su segunda instrucción al clero (18 de octubre de 1908) y en la quinta instrucción (8 de septiembre de 1911) que tratan sobre la evangelización a los indios, describe así la situación general de esta parte mayoritaria de la población ecuatoriana:

Causa principal del atraso de los indios, es la sobrevivencia de su lengua a la que mantienen obstinadamente. Hasta que sobreviva el quichua será imposible cristianizar a los indios, porque su cristianismo es pura apariencia, en el fondo siguen siendo paganos y 400 años de sermones y catecismos solo les ha llevado a un sincretismo abominable. Su idioma tiene

---

<sup>10</sup> *Estudio histórico sobre los Cañaris, antiguos pobladores de la Provincia del Cañar*, Quito, Imprenta del Clero, 1878.



que ser destruido ya que es el refugio de toda su superstición y de sus reminiscencias paganas.

Después de 80 años de la publicación de estas circulares, es difícil entender cómo un hombre culto y leído, además arzobispo y hombre de iglesia con amplios horizontes, puede llegar a esas aseveraciones.

A diferencia de su predecesor en la silla de Quito -el obispo López Solís, quien en 1595 ordenó la redacción de algunos catecismos en otros idiomas vernáculos además del quichua y amenazó a sus clérigos con penas duras si no aprenden y dominan los idiomas de los indios, o al menos la lengua de los Incas- González Suárez llamó a la destrucción del quichua y enseñó a su clero el camino para llevar a los indios al futuro de la civilización.

No nos tiene que sorprender -entonces- que en el Ecuador se haya mantenido un desprecio frente al indio y su cultura a través de los siglos, y que este desprecio haga parte hoy del repertorio de los desarrollistas.

#### UNA PROYECCION AL PRESENTE

Hasta la fecha, el indio ha sido visto como un freno al progreso y -por ende- tiene que ser "redimido", palabra que se usa desde principios del siglo pasado. Estos y otros prejuicios de tipo racista los encontramos inclusive en la discusión actual del problema, después del levantamiento indígena de junio de 1990.

Las reivindicaciones de los indios a un derecho consuetudinario, a la integración de sus autoridades ancestrales, a la concesión de privilegios lingüísticos, culturales y educativos, como a un territorio y autonomía real,



son vistas desde el lado de la sociedad mestiza como reivindicaciones de un Estado dentro del Estado y -por ende- son rechazadas con firmeza.

Ya hemos mencionado lo difícil que es para las jóvenes repúblicas americanas reconocer la heterogeneidad de su población. Con el argumento de la unidad nacional, toda heterogeneidad es oprimida, manteniéndose una sociedad que conoce ciudadanos de primera y segunda clase.

Después del levantamiento indígena de junio de 1990, parece que la sociedad ecuatoriana va entendiendo que el problema de los indios es un problema nacional. Las organizaciones siempre han defendido esta posición y han repetido que el problema de los indios no es exclusivamente de los indios, sino de la sociedad en su conjunto. Los indios conforman una significativa parte de la población ecuatoriana; sustentan la pirámide social a través de la realización de las labores más humildes y duras y -sin embargo- no participan de lo que se llama los bienes de la sociedad y tampoco son subsidiarios de la repartición de los mismos.

En su interesante estudio sobre la cultura oral y escrita en la América antigua, Birgit Scharlau resume el problema de la integración intercultural del modo siguiente: "destrucción, conservación, integración, caracterizaron la relación del conquistador frente a la cultura de los conquistados. En todo caso, los europeos fueron selectivos: formas culturales aborígenes que podían ser peligrosas o no utilizables, fueron marginadas en un sofisticado proceso de selección. Solo lo utilizable en el sentido del interés colonial fue integrado y una vez en la mano del colonizador, esos elementos culturales indígenas fueron alienados de su original sentido y utilizados en contextos nuevos, decididos por el conquistador, de modo que su presencia ya no representó continuidad sino instrumentalización e incorporación"<sup>11</sup>.



No se llega a una antítesis clara entre vencidos y nuevos señores en el sentido de un enfrentamiento abierto, sino que se abre paso a una cadena interminable de formas híbridas, de influencias recíprocas y de mestizaje. Cada una de las culturas está presente en la otra. Birgit Scharla anota muy bien que ya no es tan importante el origen de los elementos culturales sino quién los usa y para qué fin.

Ahora -que la figura mestiza ha asumido el papel de los españoles- la parte opuesta es más clara pero no lo suficientemente clara. Hasta aquí no se entiende muy bien, si el indio reconoce parte de la cultura mestiza como proveniente de la suya y si los mestizos identifican elementos de su cultura de proveniencia india, a excepción de algunos rasgos que los perciben más bien en confrontación con sus "raíces europeas" y que las atribuyen a sus bisabuelos indígenas.

El mestizo y la sociedad blanca de las ciudades, tampoco aceptan espontáneamente las partes o elementos de la cultura indígena que tienen. Esta inseguridad del mestizo frente a su identidad cultural tiene un impacto negativo sobre el indio. Los mestizos se vuelven los enemigos principales del indio debido a que viven demasiado cerca de su cultura y de su modo de comportarse, como para poder diferenciarse nítidamente.

Lo que el sistema educativo ecuatoriano ofrece actualmente sobre el pasado y los tiempos incaicos y preincaicos, sobre la conquista y la colonia, no tiene fundamento científico. La fuente principal es la obra del ya mencionado Juan de Velasco que, como se dijo, escribió en el exilio, en un contexto que se preocupaba más de la leyenda del "buen salvaje" y de los indios supuestamente todavía no dañados por la civilización. El arzobispo González Suárez nos presenta un juicio feroz sobre Velasco y su Historia de Quito, aunque aprecia algunas de las informaciones etnográficas y de historia natural allí contenidas.



Jacinto Jijón y Camaño, Juan Manuel Larrea y otros historiadores ecuatorianos, como toda la escuela de historiadores peruanos empezando por el maestro Porras Barenechea, no le atribuyen a la historia de Velasco ninguna importancia, pues no dispone de testigos y fuentes y no se fundamenta en ninguna de las crónicas o documentos del siglo XVI y XVII.

Es sorprendente que el 80 o 90% de la información histórica contenida en los libros escolares de los niños ecuatorianos proceda de la Historia del Reino de Quito, de Velasco. La genealogía de los Shyris, la madre de Atahualpa, los régulos de Cacha, etc. son los personajes anecdóticos principales de esa leyenda, que la enseñanza oficial pretende que todos los niños la conozcan de memoria.

Está ausente la tentativa de entender al Ecuador al interior del Tahuantinsuyo y de incorporar los resultados de la investigación científica de este siglo para liberarse de los velos que el siglo XIX puso sobre todos los acontecimientos anteriores.

En los textos de historia oficiales, la colonia es transmitida con una visión unidimensional y el indio sin cultura va camino al abismo. Mientras más se enaltece a los héroes del pasado, más profundamente cae la imagen del indio contemporáneo, de donde surge el omnipresente llamado a su "redención", que todavía motiva a la mayoría de ecuatorianos -aun a los progresistas- a ocuparse de la situación social del indio, con ese punto de vista<sup>12</sup>.

Sin embargo, existe otra corriente representada por el peruano José María Arguedas (1991-1969). Durante su trabajo de más de 30 años como

---

<sup>12</sup> El presidente de la República Rodrigo Borja se vanaglorió de que su gobierno había hecho a favor de los indios muchos más que todos los gobiernos anteriores. Dijo: "les hemos tratado como a personas" (13 de agosto de 1990), refiriéndose a una tercera parte de la población ecuatoriana.



periodista, ensayista y escritor, Arguedas trató de entender a la cultura del mestizo y propuso crear una cultura nacional indio-americana sobre la base de la cultura moderna indígena.

Mientras que los indigenistas de los años 20 y 30 -motivados por los descubrimientos de testimonios perdidos de la cultura incaica, como Machupichu (1911) y la crónica de Guamán Poma (1930)- elaboraron una visión diferente del pasado y trataron de atribuirle al indio más dignidad, Arguedas describió la situación actual del indio en toda su opresión y la denunció sin dejarle afuera al mestizo, quien también ha sido despreciado y denigrado, dejándole en medio de ese combate en una situación aparentemente sin salida. Arguedas asumió la paradoja de pertenecer a los dos lados como herencia, pero también como estigma, lo que está presente en sus novelas, traducciones, poesías y ensayos. Ser el uno y el otro a la vez lleva a no ser ni el uno ni el otro plenamente.

La tentativa de crear los fundamentos de una cultura indo-americana y de diferenciarse de la artificial cultura occidental es lo que marca todos sus escritos. Arguedas no está solo. Sin embargo, esta tentativa fracasa al final, sobre todo porque los mestizos no son capaces de crear una síntesis y prefieren siempre la imitación de la llamada sociedad blanca que tiene más prestigio.

Es imperativo que se opere una reforma educativa que incorpore contenidos de las culturas indígenas del pasado y del presente a todos los *pensum* de los niños ecuatorianos. Sería oportuno crear una comisión de altísimo nivel para reformar el currículo de la asignatura de Historia, desde la primaria hasta la universidad, a fin de recuperar la historia verdadera del Ecuador y reivindicar a los indios como sujetos de esa historia y darles el lugar que les corresponde.



## LAS REFORMAS DE GARCIA MORENO

Gabriel García Moreno -presidente del Ecuador y eminencia gris entre 1860 y 1875- tenía planes de reforma bastante ambiciosos para la educación. Trajo religiosos extranjeros, sobre todo a los famosos *Freres des Ecoles Cretiens la Salle* para los varones, a las monjas de los Sagrados Corazones para las niñas y a los jesuitas alemanes para la educación técnica superior (Politécnica).

García Moreno les dió a los Hermanos Cristianos, la tarea de formar maestros indígenas. En noviembre de 1871 se abrió un colegio normalista para indios en El Beaterio, en Quito<sup>13</sup>. Los Hermanos Cristianos realizaron un viaje para reclutar alumnos. Uno de ellos trajo desde Loja a 5 de estos "interesantes niños que hasta hoy día han sido excluidos de las bendiciones de la civilización, todos ellos tienen talento puro y claro y son aptos para el aprendizaje y equipados de las cualidades necesarios para ser buenos maestros"<sup>14</sup>.

Por petición del gobierno, ese religioso viajó a otras regiones del país para reclutar a más indios jóvenes. En algunos casos su método creó tumultos, pues se pensó que robaba a los niños indios y les vendía en otros lugares. En Otavalo -por ejemplo- fue denunciado como *huahua shua*, ladrón de niños y salvado solo con la intervención del clero local.

Desde el inicio de esa experiencia educativa se pensó en un grupo relativamente pequeño de educandos: las fuentes hablan de 20 alumnos, número extremadamente pequeño si se piensa que las tres cuartas partes de la población ecuatoriana de entonces eran indígenas.

---

<sup>13</sup> En ese lugar hubo antes un colegio de niñas creado en los años 50 del siglo pasado por un discípulo de Lancaster..

<sup>14</sup> *Histórico de Beaterio*, pag. 132.



En 1874 -finalmente- los primeros 5 maestros indígenas se graduaron en ese instituto. Puesto que se trata de los primeros maestros indígenas del Ecuador formalmente educados, recordaremos aquí sus nombres:

Francisco Guamán, Manuel Guamán, Manuel de Jesús Shunaula (Saraguro), Miguel Cabrera (Loja) y José Manuel Sánchez (Otavalo).

Lo que sucedió con los otros estudiantes no está muy claro. Después del asesinato a García Moreno (6 de agosto 1875), todas las iniciativas de ese presidente fueron paralizadas y la formación a los maestros indígenas no volvió a estar al orden del día. En todo caso, sería interesante investigar lo que pudieron hacer aquellos 5 maestros indígenas en sus lugares de trabajo y qué influencia tuvo la escuela en sus comunas.

Suponemos que así empezó una tradición muy marcada hasta ahora en los indígenas de Saraguro, de acudir a los institutos de formación y frecuentar toda clase de escuelas y colegios.

En las administraciones presidenciales que siguieron a García Moreno, el problema de las escuelas rurales no fue tratado con esa dedicación. No hay señales de que los maestros indígenas mencionados hayan organizado escuelas bilingües. Atrás de la buena voluntad del presidente García Moreno hubo -seguramente- la intención de integrar a los indios a la sociedad dominante, intención probablemente compartida por los Hermanos Cristianos. Sin embargo, frente a los conocimientos limitados de castellano por parte de los saraguros de entonces, podemos suponer que esos maestros usaron fundamentalmente su lengua vernácula en la enseñanza, pero desconocemos si produjeron materiales en la misma.



## LOS 400 AÑOS (1892)

Hay que recordar que España auspició -de modo similar al de 1992- una gran cantidad de trabajos para conmemorar los 400 años del viaje de Colón a América. Parte de ese esfuerzo estuvo dirigido a la colección y conservación de las literaturas aborígenes americanas. En cada país se encargó a una comisión la edición de la literatura local. En el Ecuador, el gobierno publicó una obra interesante que consta de una antología de prosistas ecuatorianos en dos volúmenes, comentada y editada por Pablo Herrera y los Cantares del Pueblo Ecuatoriano recogidos por Juan León Mera e ilustrados por Joaquín Pinto.

En las dos obras aparecidas después de 1892, hallamos poesía y prosa en quichua. Ya algunos de los viajeros como el suizo Tschudi y el inglés Markham se habían ocupado del quichua y habían incluido en sus relatos de viaje sendos vocabularios y parte de la gramática quichua. Además, Markham había publicado el drama de la muerte de Atahualpa Ollantay en una edición bilingüe inglés-castellano. El redentorista París y el jesuita Grimm, los dos alemanes, publicaron -por su parte- a fines del siglo XIX una gramática y un vocabulario de ese idioma<sup>15</sup>.

Como ya se dijo, el presidente Luis Cordero publicó como su contribución a los 400 años de la llegada de Colón a América una gramática y un vocabulario quichua bastante extensos, además de un anexo que incluía poesías, rezos e himnos en idioma quichua. Luis Cordero obtuvo por esto una mención honorífica de la comisión española de celebraciones.

<sup>15</sup> El Proyecto EBI ha reeditado la gramática del padre Grimm en 1990.



Honorato Vásquez y Miguel Moreno hacían poesía en quichua y de esta poética cuencana proviene la opinión bastante difundida que el quichua es un idioma muy apto para la poesía.

El sacerdote Lovato Duchicela -hombre culto e indio noble- tradujo parte de las sagradas escrituras al quichua y editó en Lima en 1883, una revisión del vocabulario de Holguín del siglo XVI.

Mientras tanto, Juan León Mera y el padre Vacas Galindo habían escrito dos novelas románticas, al estilo de Atala, el drama entre salvajes de François René de Chateaubriand. En su ojeada sobre la poesía ecuatoriana de 1868, Mera empieza con un capítulo sobre la literatura quichua y da algunos ejemplos de la poesía tradicional popular. Todas las historias de literatura posteriores han copiado o parafraseado este capítulo.

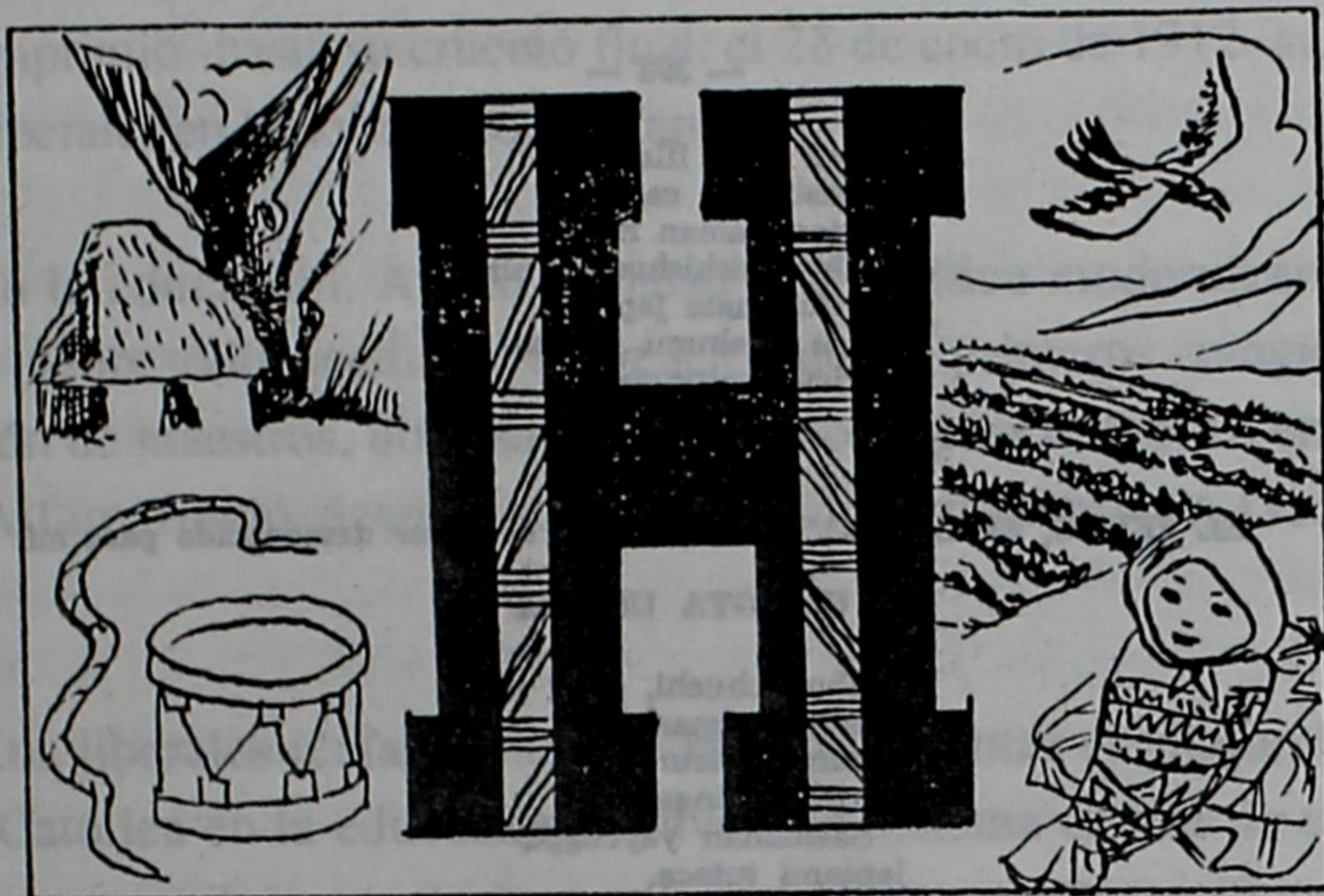
Resumiendo, podemos decir que a finales del siglo XIX hubo una tentativa de reconquistar el quichua en la literatura ecuatoriana y de conservar los restos de una vasta tradición oral, en un contexto más amplio de un rescate romántico de todo el tiempo incaico, como parte de la conmemoración de los 400 años del viaje de Colón.

Todas estas actividades loables fueron iniciadas por el clero y por personajes del Partido Conservador, por lo que aparentaban estar ligadas a esa posición política. Ninguna de esas iniciativas pudo sobrevivir a la Revolución Liberal de 1895 y tampoco a los años que le siguieron hasta el surgimiento del indigenismo literario de los años 30 del siglo XX.

## EL LIBERALISMO

El 5 de junio de 1895 se proclamó en Guayaquil el triunfo de las fuerzas liberales las mismas que ocuparon la tradicionalmente católica y





**UA**, partícula que, interpuesta entre las radicales y la terminación de un verbo, denota que la acción de él recae sobre el que habla o sobre la persona con quien habla; vga. de "Carahua-

rana", "comer", se forma así "Carahua-na", "darme o darte de comer".

**HUA!** Hua! Hual, Interj. Con que se advierte a las gallinas y otras aves de corral el peligro que corren, cuando el gavilán aparece.

**HUACA**, n. Sepulcro de los indios aborígenes. Depósito de oro formado por ellos.

**HUACACHIG**, p. a. El que hace llorar.

**HUACAG**, p. a. El que llora.

**HUACAMAYU**, n. Ave. Debió decirse



Huaca

primitivamente Huacagmayu o Huacagmaru: animal o bicho que llora, es decir, que habla (Especie de Ara o de Psittacus?)

**HUACAMUCHAG**, adj. Individuo que reverencia o besa las Huacas; supersticioso; idólatra.

**HUACAMUCHANA**, v. a ant. Reverenciar los sepulcros; idolatrar.

**HUACAMUCHAY**, n. ant. Superstición; idolatría.

**HUACAMULLU**, n. Planta herbácea de la familia de las Compuestas. Infesta algunos sembrados; pero la comen las reses vacunas y los cerdos.

**HUACANA**, v. n.

Llorar.— Huacagrina,

Ir a llorar.—

Huacacuna, Estar

llorando.— Huacama-

muna, Venir llorando

o después de haber

llorado.— Huacachina,

Hacer llorar.—

Huacarana,

Llorar intensamente.



Huacana



— 393 —

¡alaul uma illagpica,  
¡imashinata caru  
llagtacunaman risha?  
¡Jay, pishishungul ninmi  
payhuahuata japigca,  
tauca laichumi chasna  
puricun muyundita.

EL PERRO, EL GALLO Y EL ZORRO, de autor desconocido para mí.

### UMAGTA UMANA

Shug chuchi, shug allcu,  
asishpa, rimashpa,  
urcuman ricunmi,  
purish cutingapa.

Sachaman yaycugpi,  
japinmi tutaca.

Caypimi puñuypag  
canchi, ninmi ishcayta.

Sicanmi chuchica  
shug rambran yuraman;  
allcuca sapipi  
siririn curpalla.

Chuchica, loriagpi,  
taquinmi sumagta.  
¡Chayca, yalu shamun,  
taquishcata uyashpa!

Sumaymanatami  
taquingui, mashalla,  
Asta uraycumuylla;  
cuchuyquipi uyasha!

Ña uraycugrinimi,  
canman taqingapa;  
punguta pascachi  
ninmi chuchihuahua.

Pambapimi puñun  
ñuca huasicama;  
utca rigacharichun,  
huagtay sumagllata.

Yalu huagtagpica,  
allcuca, rigchashpa,  
caninmi, castunmi,  
ñutuchingacama.

Chuchipish, allcupish  
allitfa rurrarca:  
umash tigzhinami  
umasha nigtaca.



conservadora Quito, 3 meses después, el 4 de septiembre<sup>16</sup>. El caudillo Alfaro imprimió -hasta su cruento final, el 28 de enero de 1912- su voluntad e ideas liberales en la política ecuatoriana.

En la educación, Alfaro impulsó una política modernizante que se expresó -sobre todo- mediante la creación de los primeros colegios para la formación de maestros, uno para mujeres y otro para hombres, en Quito en 1901. Alfaro fundó después otros institutos similares en Guayaquil y Cuenca.

Los liberales tenían la intención de quebrantar el predominio de la Iglesia Católica en la educación a través del sistema estatal de enseñanza. Entonces se produjeron algunos enfrentamientos nada pacíficos, pues la Iglesia -como era de esperarse- luchó con todo su arsenal para conservar todos sus privilegios.

En 1913, Luis Napoleón Dillon, ministro de Educación de entonces, contrató los servicios de una misión pedagógica alemana identificada con el protestantismo, para que reforme la preparación de los maestros. Encargar la enseñanza de las primeras letras a profesores protestantes constituyó un signo inequívoco de la intención de los liberales en relación con la educación, a la que le declararon competencia del Estado, arrebatándole del monopolio de la Iglesia Católica.

En esos años, Alfaro se refirió varias veces a la situación de los indios y manifestó su intención de civilizarles a través de la escuela. Impuso, al efecto, que en todas las haciendas y obrajes donde había más de 20 trabajadores indígenas, el dueño o patrón tenía que contratar de su peculio, un maestro de primeras letras para enseñar a los niños aritmética y

---

<sup>16</sup> Es memorable el hecho de que en las paredes de algunas casas de la gente rica de Guayaquil se pintara en la noche del 5 de junio de 1895 esta leyenda: "Han llamado al indio Alfaro, al hereje, pobre país".



alfabetizarles<sup>17</sup>. Sin embargo, no había muchas posibilidades de controlar a los hacendados en sus dominios, por lo que suponemos que solo pocos de ellos habrán hecho algo a favor de la educación de "sus indios".

La creación de los colegios normales fue un paso importantísimo, ya que hasta entonces no existía una formación dirigida a los maestros rurales. Sin embargo, el problema de la diferencia cultural no fue tomado en cuenta por los pedagogos alemanes, no obstante lo cual, el panorama de la escuela rural se animó y la escuela empezó a llegar a comunidades más alejadas.

En 1937, el presidente Federico Páez creó algunos colegios normales rurales para la formación de maestros de escuela rurales. La primera de ellas se ubicó en Uyumbicho muy cerca de Quito<sup>18</sup>.

La formación en estos colegios estaba orientada a la práctica. Cada estudiante tenía que cultivar un lote de 1000 metros cuadrados de tierra cuyo producto le ayudaba a subsistir. El modelo de escuela que se trató de implementar era la "escuela granja", donde los niños también disponían de pequeños terrenos y hacían con el maestro prácticas de cultivos y experimentos agrícolas. En el colegio de Uyumbicho se utilizó -por primera vez- textos bilingües para la escuela rural, de los que destaca el famoso *Yachay Huasi* del profesor Reinaldo Murgueytio<sup>19</sup>.

---

17 A partir de la segunda reforma al sistema educativo (1938) a estas se les llamó "escuelas prediales".

18 La Escuela Normal Rural de Uyumbicho tenía como modelo a la Escuela Normal Warisata de Bolivia. Se creó por iniciativa del profesor Reinaldo Murgueytio siendo Ministro de Educación Carlos Zambrano. Al respecto ver la obra de Cárdenas, *Hacia una nueva escuela rural unitaria*, (1988).

19 Ver el catálogo de la exposición *Viajeros, Científicos, Maestros*, EBI, 1989; y también *Los indios ecuatorianos*, de Rubio Orbe, 1987.



## LA MISION ANDINA

En 1941 se organizó en Pátzcuaro, México, el Primer Congreso Indigenista Interamericano y en los años siguientes la Organización Internacional del Trabajo se interesó por la situación de los indios de América.

En 1941 circuló un cuestionario amplio sobre la situación de los indígenas en los países de América. En el Tercer Congreso de la OIT, el director presentó un informe sobre el estado de los indios en América y las Naciones Unidas enviaron en 1953 una comisión de investigación a los Andes para estudiar la vida y cultura de los pueblos indígenas. Las sugerencias y recomendaciones de la comisión originaron el programa de desarrollo denominado Misión Andina con el auspicio de la OIT, Naciones Unidas, FAO, UNESCO, UNICEF y otros organismos internacionales.

En el Ecuador, la Misión Andina comenzó a trabajar en 1956 en Chimborazo, la provincia de mayor población india. Los resultados fueron halagadores y el proyecto fue extendido a otras provincias de la Sierra. El gobierno de entonces se sirvió de la Misión Andina para lanzar una campaña nacional en pro de la integración del campesino a la vida económica, social y cultural del país<sup>20</sup>.

El campo de trabajo de la Misión Andina era ambicioso y contenía las siguientes áreas: desarrollo comunitario, educación, salud, asistencia agrícola y ganadera, formación artesanal, industria rural, ingeniería civil, servicios sociales, capacitación del personal, etc. El financiamiento provino de la OIT, del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, de algunos gobiernos amigos entre los que se destacó México y, como contraparte ecuatoriana, el gobierno.



En 1964 la Junta Militar decretó la nacionalización de la Misión Andina y le encargó la ejecución del programa de desarrollo rural del Plan Nacional de Desarrollo. La jurisdicción de la Misión Andina fue fijada en la Sierra, en las áreas sobre los 1500 metros de altura. Los asesores del Programa de Naciones Unidas siguieron colaborando con la Misión y se obtuvo un crédito del BID, además del apoyo financiero de CARE, CARITAS y otras organizaciones internacionales.

Mientras que las intenciones de la Misión Andina en el primer período eran expresamente indigenistas<sup>21</sup>; en la segunda fase la Misión se dirigió a todos los campesinos sin hacer distinciones étnicas, con el propósito de levantar su estándar de vida e incorporarles al desarrollo del país.

Nos interesa aquí analizar sobre todo las acciones de la Misión en el campo de la educación. A pesar de que muchas de sus actividades tuvieron aspectos interesantes, la ignorancia y el analfabetismo fueron vistos como causas y no como consecuencias del subdesarrollo de los campesinos. La escuela fue considerada instrumento para llevar la cultura a los campesinos. Se creó un programa de educación rural y una dependencia del ministerio ocupada exclusivamente de ello. Una campaña de alfabetización acompañó a la propagación de la escuela rural y los maestros fueron preparados como promotores de desarrollo y agentes de la modernización y del progreso en el campo. En esta etapa de la Misión Andina, el indio fue visto como una causa del subdesarrollo, un freno al progreso general de la sociedad, por lo que debía dejar atrás todo lo indígena e integrarse al campesinado objeto de los programas de desarrollo.

---

21 "superar la falta de armonía en las relaciones entre indios y los otros grupos de la población ecuatoriana" e "impulsar el desarrollo de las comunidades indígenas en el sentido más amplio". *Acción Andina*, ibidem.



La escuela se convirtió entonces en agencia de aculturación y vehículo para llevar la modernidad a la comunidad indígena, dimensión que se la mantiene hasta ahora.

Se construyeron muchas escuelas nuevas en lugares donde antes no habían existido. Puesto que era práctica común mantener en las escuelas rurales 3 y 4 grados, se crearon las escuelas nucleares con más maestros y 6 grados. En Guaslán, Chimborazo, se creó un centro de formación para maestros con la ayuda mexicana, donde continuamente se ofrecieron cursos de capacitación y nivelación a los maestros rurales. Sin embargo, todas estas acciones estaban enmarcadas en la dimensión que hemos descrito: la integración del indio a la sociedad moderna. En consecuencia, el quichua fue excluido del currículo y la cultura indígena quedó relegada<sup>22</sup>

La euforia de desarrollo difundida por la Misión Andina en sus segunda fase tuvo un impacto enorme. Otras instituciones del Estado también han aportado a la implementación de programas de desarrollo rural. Se empezó una reforma agraria modesta que después de corto tiempo fue abandonada. Con la construcción de caminos vecinales, carreteras, canales de riego y asistencia técnica, el mundo exterior se presentó cada vez más interesante para los indígenas y los mestizos ganaron prestigio en el campo.

Hoy, después de casi 3 décadas, resulta claro que la presencia de la Misión Andina y de sus colaboradores fue uno de los factores fundamentales del cambio de la sociedad rural del Ecuador. También queda claro el peligro que implicó la ideología de la Misión y su impacto en la aculturación de los indios y en el abandono de su idioma. La interiorización de la minusvalía de su cultura y lengua, que hoy en día todavía induce a pensar a muchos indios

---

Para la historia queda anotado que el Proyecto EBI organizó su primer curso de capacitación de maestros indígenas en este mismo centro luego de 20 años de haber sido fundado y con una propuesta educativa diametralmente contraria.



que la integración implica un futuro mejor para sus hijos, tiene una de sus raíces en la Misión Andina.

A finales de los años 60, la Misión Andina fue integrada al Ministerio de Agricultura y prácticamente liquidada.

Aparte de la Misión Andina, ha habido otras experiencias de extensión de la escuela al campo. El Servicio Cooperativo Interamericano de Educación llegó al Ecuador a mediados de los años 50. Este Servicio organizó una serie de seminarios de capacitación a algunos maestros indígenas a fin de iniciarles en las ideas del bilingüismo más en el sentido de un bilingüismo de transición.

En los años 70, Luisa Stark organizó un ensayo de educación bilingüe en una escuela de la comunidad El Cercado, en Cotacachi, con la maestra Carmen Chuquin. El experimento no tuvo éxito y Stark lo trasladó a Salasaca, donde no pudo mantenerse mucho tiempo. Finalmente, lo trasladó a Saraguro donde tampoco maduró<sup>23</sup>.

## EL INSTITUTO LINGUISTICO DE VERANO

Mucho más complejo y programado hace más tiempo fue el trabajo del Instituto Lingüístico de Verano -ILV- de los traductores Wycliffe de la Biblia

En un documento de 1973 se dice: "es de gran ayuda para el aprendizaje del segundo idioma no mezclarlo con las otras materias, al mismo tiempo, se enseña español oral, como materia separada, que ocupa una gran parte del

---

23 Estas experiencias de educación escolar bilingüe nunca han sido publicadas y el autor puede hacer esta referencia solo en base de las conversaciones mantenidas con la directora del experimento. Al respecto, parece que no se puso mucho énfasis en la concientización de los comuneros y posiblemente la presencia de Luisa Stark en las comunidades causó algún problema.



horario durante el primer año escolar y esto sin combinarle al proceso de aprendizaje de las técnicas fundamentales de lectura, escritura y matemáticas. Paso a paso, el idioma vernáculo es sustituido en la vida cotidiana de la escuela por el idioma oficial. El proceso de sustitución exige un mínimo de 3 años en caso de que la comunidad viva muy aislada del mundo hispánico. El aprendizaje del idioma vernáculo durante los primeros meses de la experiencia escolar simplifica también el aprendizaje de la rutina y disciplina típicas de la escuela"<sup>24</sup>.

Sorprende en todos los documentos del ILV la contradicción entre teoría y práctica. A pesar del gran interés en los idiomas de los indios (no tanto en su cultura, cuya moral sexual libre y su poco amor al trabajo no cuadraban en el universo cultural de estos lingüistas protestantes de los estados del sur de Norte América), estos idiomas no fueron intrínsecamente valorados ni considerados dignos de conservación, sino utilizados como puentes que llevan al otro idioma -el oficial- el que, por ser baluarte de la cultura mestiza fue considerado superior al idioma vernáculo. El Instituto Lingüístico de Verano se ha ofrecido a todos los gobiernos de Latinoamérica constituirse en ese puente y ha organizado en gran parte de las etnias de la Amazonía programas lingüísticos y pedagógicos, sin perder de vista el último fin de sus actividades: la evangelización a los indios salvajes y paganos y su vinculación a la religión cristiana, en la forma de una secta protestante.

Los signos exteriores tangibles de esta conversión tenían que ser: la vestimenta, el matrimonio, la moral de trabajo, el desprecio al alcohol, a las fiestas paganas y a todo el universo cultural que no armoniza con las manifestaciones sociales de estos cristianos sui generis.

---

<sup>24</sup> Ver el Anteproyecto de Reglamento de Educación Bilingüe, Quito mayo 1973.



Si se quiere apreciar el trabajo del Instituto Lingüístico de Verano en el sector de la educación bilingüe hay que verle en este contexto. En todas partes ha madurado la convicción de que la educación bilingüe solo puede organizarse como educación intercultural. El contexto cultural de la educación bilingüe merece una atención singular, pues, de modo contrario, se convierte en un instrumento de aculturación de primer orden y es usado para la domesticación de los "últimos salvajes" todavía no integrados al sistema occidental.

Se ha escrito y conjeturado sobre el ILV, sobre todo en los años 80, en medio de la campaña nacional para expulsarlo del país. El decreto correspondiente fue firmado el 24 de mayo de 1980, por el presidente Jaime Roldós. Sin embargo, muchos de los colaboradores del ILV siguen en el país y trabajan con otros nombres y en otras partes.

Como se dijo, en el campo de la educación bilingüe el ILV aplicaba un modelo de transición del idioma materno al idioma oficial (inclusive a veces al idioma inglés). Como fundamento ideológico de esta transición estaba la convicción de que los indios accedían al mundo civilizado solo a través de la cristianización y la conversión. Esta convicción relegaba su lengua y cultura vernácula a un estadio pre-civilizatorio.

Los estudios lingüísticos de los pocos lingüistas que se enrolaron al personal del ILV, eran una especie de justificación a ese fundamento ideológico y normalmente llegaban hasta la traducción de la Biblia a las lenguas amazónicas. Lógicamente, este trabajo lingüístico arrojó también otros resultados secundarios como pequeños vocabularios y colecciones de mitos y cuentos de los indios amazónicos.

En el lapso de 30 años y con un número elevado de personal y medios, la producción lingüística del ILV fue muy modesta. Ha quedado en claro que los intereses principales del ILV no eran los lingüísticos, sino la



misión evangelizadora y la aculturación de los indios sobre todo en las regiones interesantes para la explotación del petróleo.

Esta educación bilingüe de transición -con enseñanza del idioma materno en el primer grado, con el castellano a partir del segundo y con la exclusión del idioma materno al llegar al tercer grado- se llevó a cabo durante algunos años con los Huarani, Cofanes y Quichuas del Oriente, con los Chachis en la Costa y -en la Sierra- en la provincia de Chimborazo, cantón Colta, uno de los lugares fuertes de la misión protestante desde hace 30 años<sup>25</sup>.

La educación bilingüe del ILV en los diversos países donde trabajó, no revalorizó el idioma de los indios. La experiencia misma no fue transferida a las manos de los indios y murió después del retiro del ILV. Bajo aspectos culturales se orquestó un proceso de asimilación, mestizaje e integración sin ningún resultado en la conservación de los valores tradicionales. Se podría añadir que la Iglesia Católica tuvo tradicionalmente similar estrategia, salvo algunas excepciones.

Cabría preguntarse -finalmente- si la evangelización en general respeta a las culturas; si la religión -cuando se auto-considerada la única, la superior, la verdadera, concepto etnocéntrico que ubica a la otra religión en un sitio inferior del cual sus miembros tienen que ser redimidos y civilizados- respeta a la otra cultura y por ende a su idioma.

Del 15 al 20 de octubre de 1973, el ILV y el ministerio de Educación organizaron el Primer Seminario Nacional sobre Educación Bilingüe, que contó con la asistencia de más de 300 representantes de las más variadas instituciones del Estado, del sector privado, de las universidades, de los centros de investigación, la iglesia, etc. Allí se discutieron los problemas de

---

<sup>25</sup> Ver *Etnicidad, evangelización y protesta en el Ecuador*, Blanca Muratorio, 1982.



los indios en 5 comisiones: educación general, lingüística, idiomas vernáculos, antropología y desarrollo comunitario. Fueron votadas más de 50 resoluciones y se redactó inclusive un borrador de ley para la introducción de la educación bilingüe en el sistema educativo ecuatoriano.

El espíritu de las resoluciones es muy amplio y conserva en gran medida su vigencia; inclusive, en algunos asuntos es más lógico y procedente que el decreto de noviembre de 1988 por el cual se creó la Dirección Nacional de Educación Indígena.

El temario del seminario fue muy amplio: desde la oficialización de las lenguas vernáculos, pasando por la educación bilingüe, hasta la formación de maestros bilingües, la traducción de las leyes más importantes a los idiomas vernáculos, la creación de un instituto de investigación y un secretariado permanente, así como la creación de fondos propios para la educación bilingüe.

Uno de los puntos más interesantes del seminario tiene que ver con la función de la escuela en el campo. La escuela debe preparar a los niños para la vida futura de campesinos dueños de pequeñas unidades agrícolas. La educación tiene que ser práctica e integrada a la vida comunitaria. Se exige la existencia de campos experimentales y los maestros tienen que disponer más que todo de conocimientos prácticos sobre agricultura, ganadería, artesanía y salud.

Todos estos cambios se dieron en el contexto de innovaciones de los militares progresistas de 1972. Ese año empezó la explotación del petróleo y los réditos que el Ecuador obtenía por su exportación le permitieron por primera vez al Estado ejecutar ciertas reformas. Los militares promulgaron en 1973 la segunda Ley de Reforma Agraria que creó las bases de una nueva redistribución de la tierra. Uno de los cambios más importantes consagrados en esa ley fue la posibilidad de expropiar tierras de haciendas sujetas a alta



presión demográfica. Sin embargo, la dinámica de los cambios no duró mucho tiempo y en 1975, los mismos militares dieron por terminada esta fase progresista y de reformas.

Es una lástima que de todas estas ideas, reformas e innovaciones de los años 70, haya quedado casi nada. Algunos de los participantes del seminario en mención han llevado parte del espíritu de éste a otras instituciones, o se hallan trabajando en los ministerios, en el Instituto Interandino de Desarrollo, en el Instituto de Antropología, en el Instituto Indigenista, o en el Centro de Investigaciones para la educación Indígena de la Universidad Católica, etc.

Muchas de las exigencias y reivindicaciones del mencionado seminario han quedado latentes y han impactado en la política de las organizaciones indígenas, las que -desde finales de los años 70 exigieron con insistencia la institucionalización de la educación bilingüe bajo su dirección.

Valdría la pena investigar la iniciativa de los años 70 de generalizar la educación bilingüe y reeditar los documentos respectivos que hoy en día hacen parte importante e irrenunciable de la historia del bilingüismo en el Ecuador.

#### EL CENTRO DE INVESTIGACION ES PARA LA EDUCACION INDIGENA DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA

La sección de lenguas de la Universidad Católica de Quito ofrecía a finales de los años 70 cursos en quichua para los cuales había elaborado nuevos materiales. Se seleccionó a la comunidad de Macac Grande en la provincia de Cotopaxi, para chequear la validez de esos materiales y desarrollar los nuevos en conjunto con la comunidad.



Cuando el presidente demócrata-cristiano, Osvaldo Hurtado (1981-84), organizó la campaña nacional de alfabetización, encomendó al CIEI planificar y realizar el programa en quichua en las comunidades de la serranía.

Obviamente, este trabajo implicaba un reto enorme que fue asumido por un grupo de jóvenes investigadores, profesores, antropólogos, dibujantes y etnólogos, en gran parte indígenas, quienes fueron los primeros en fundamentar una ciencia de la cultura indígena de la serranía ecuatoriana en los ámbitos que interesaban a la educación.

Se produjo los primeros trabajos en quichua ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, salud e historia, con amplia sustentación a la cultura indígena ecuatoriana. Se elaboró una cantidad considerable de cartillas y cuadernos para el estudio. Se utilizó varios medios como el video y el registro auditivo de tradiciones orales, cantos, poesías, adivinanzas, etc. Se catalogó, ordenó, procesó y recolectó un universo inmenso e impresionante de conocimientos que fueron utilizados y aprovechado solo en pequeña proporción en los siguientes proyectos de educación indígena bilingüe.

Aquella campaña de alfabetización en quichua no tuvo éxito. Pensamos que ello obedeció básicamente a dos motivos:

De un lado, la mayoría de los indígenas no quería aprender a leer y escribir en su idioma, sino en castellano; y, de otro, el Centro se ubicó en el contexto de aquel programa gubernamental de alfabetización al que gran parte de las organizaciones indígenas le declararon la oposición y terminaron por boicotarlo.

En 1982 -después de este fracaso- el CIEI abandonó la alfabetización de adultos en quichua y empezó a trabajar en el área de la escuela primaria,



para lo cual creó escuelas en muchas comunidades, al interior de la propuesta de educación no-formal adscrita a la sección de alfabetización.

Entonces se habló de más de 500 centros-escuelas. Los maestros eran seleccionados en las comunidades y normalmente no habían tenido educación formal o habían cursado máximo 2 o 3 años de escuela primaria. Estos maestros enseñaban a los niños en locales improvisados, junto a las escuelas fiscales. Estas escuelas bilingües pronto se toparon con una competencia abierta con la escuela fiscal del lugar, habiendo -en algunos casos- enfrentamientos de las familias y los niños que frecuentaban la escuela bilingüe, con el maestro "hispano", los niños y las familias campesinas que seguían asistiendo a las escuelas fiscales.

Varios problemas entorpecían el funcionamiento de estas escuelas bilingües. Los indígenas maestros obtenían una modesta bonificación como alfabetizadores, no tenían nombramientos oficiales y las escuelas tenían un estatus jurídico bastante ambigüo.

Como materiales didácticos se adaptaron los cuadernos y las cartillas de la mencionada campaña de alfabetización de adultos. También se crearon materiales nuevos, en su mayoría libros amenos y atractivos.

Estas escuelas llegaron hasta el tercer grado. Dificultades al interior de las comunas por la competencia entre los dos tipos de escuela, debilidades e incapacidad de los maestros y un trabajo poco intenso de concientización en las comunas, llevaron a que más y más de estas escuelas dejaran de funcionar y los niños indios retornaran a las escuelas fiscales.

El gobierno de León Febres Cordero (1984-1988) trató de menguar los fondos que sustentaban los trabajos del CIEI. Al final, la directora del Centro tuvo un conflicto abierto con el rectorado de la Universidad Católica, cuyo resultado fue la supresión del CIEI. Algunos de los ex-integrantes del



mismo crearon con su directora la Corporación Macac (1987) que dirigió sus esfuerzos a la educación secundaria bilingüe a distancia.

Al CIEI hay que reconocerle el mérito de haber auspiciado muchos trabajos en diversos campos, que han sido indispensables para promover la educación bilingüe. Lastimosamente, gran parte de ese material sigue sin ser utilizado, en los archivos de la Universidad Católica. Las cartillas y libros son de gran calidad y deben ser vistos como trabajos pioneros en América Latina. Además, el CIEI formó durante algunos años a un grupo considerable de jóvenes indígenas, trabajo que resultó muy provechoso no solo para el Proyecto EBI -al que se ha integrado una gran parte del personal del CIEI- sino para la educación intercultural en general.

El CIEI dio preferencia a la propagación de su trabajo fuera del Ecuador por lo que se ganó merecidos premios otorgados por la UNESCO. El CIEI en su tiempo estuvo presente en todos los congresos y reuniones relativos a la educación indígena bilingüe.

Como observación final podemos apuntar que la tentativa de organizar a la escuela primaria desde la Universidad, sin tomar en cuenta a los dos interlocutores más importantes del proceso educativo bilingüe, es decir a los indios en su forma organizada y al sistema estatal, no tenía de antemano muchas posibilidades de prosperar.

En todo caso el Proyecto EBI es deudor del CIEI y ha aprendido muchas cosas de él, sea en el plan teórico o en la organización de la escuela bilingüe.

Con estas observaciones hemos llegado a los principios del Proyecto EBI. Sin embargo, para caracterizar el contexto al interior del cual se organizó esta propuesta, vamos a introducir un capítulo sobre la escuela rural en el Ecuador. Luego retomaremos el hilo de la educación intercultural



bilingüe y seguiremos la trayectoria del Proyecto EBI, deteniéndonos a veces en la discusión de los problemas más importantes que hemos encontrado durante esta corta pero intensa historia.

Los resultados del aprendizaje de los niños indios en la escuela rural ecuatoriana son tremendamente pobres; hecho que está ligado a algunas facetas de los casos pondremos énfasis en las siguientes:

1.- La barrera lingüística. No todos los niños indígenas de la sierra ecuatoriana son monolingües quechuá hablantes. En la selección de las escuelas al interior de nuestra muestra se privilegió la presencia de escuelas ubicadas en comunidades que son bilingües o en camino de ser bilingües general. De otro lado, normalmente existe un aislamiento de comunidades cerradamente quechua hablantes, en las que, sin duda, la escuela "hispana" representada por el maestro monolingüe construye un espacio. Sin embargo, también en las zonas bilingües o incipientemente bilingües, el maestro monolingüe quechua hablante es el extraño, su idioma es diferente del que los niños hablan como segunda idioma. Los niños -generalmente más ligados a las madres que suelen ser más monolingües que sus padres- no entienden al maestro que habla un poco de castellano.

2.- La diferencia de culturas. Este factor hace que el discurso del maestro -que vive si los niños le entienden a través del léxico presente- no sea comprendido. Las palabras quechuas no traducen lo que se dice en el contexto y los niños no comprenden lo que dice el maestro o entienden apenas fragmentos de su discurso, lo que lleva a malentendidos increíbles.



### Capítulo III

## LA ESCUELA PRIMARIA RURAL

Los resultados del aprendizaje de los niños indios en la escuela rural ecuatoriana son tremendamente pobres, hecho que está ligado a algunos factores de los cuales pondremos énfasis en los siguientes:

1.- La barrera lingüística. No todos los niños indígenas de la sierra ecuatoriana son monolingües quichua hablantes. En la selección de las escuelas al interior de nuestro muestreo se planificó la presencia de aquellas ubicadas en comunidades que son bilingües o en camino de un bilingüismo general. De otro lado, normalmente existe un sinnúmero de comunidades cerradamente quichua hablantes, en las que, sin duda, la escuela "hispana" representada por el maestro monolingüe constituye un absurdo. Sin embargo, también en las comunas bilingües o incipientemente bilingües, el mestizo monolingüe castellano hablante es un extraño, su idioma es distinto del que los indios hablan como segundo idioma. Los niños -generalmente más ligados a las madres que suelen ser más monolingües quichuas que los hombres- no entienden al maestro aun si hablan un poco de castellano.

2.- La diferencia de culturas. Este factor hace que el discurso del maestro -inclusive si los niños le entienden a través del léxico conocido- no sea comprendido; las palabras castellanas no traducen su sentido en el contexto y los niños no comprenden lo que dice el maestro o entienden apenas fragmentos de su discurso, lo que lleva a malentendidos increíbles.



Muchos maestros se sirven -por lo tanto- de los niños mayores como intérpretes de su discurso docente. Otros aprenden algunas palabras en quichua y las usan siempre con la incertidumbre de quien se aventura en una lengua no conocida, imitándola.

3.- La subvaloración a la cultura vernácula. Los padres y los niños indios se dan rápidamente cuenta que el maestro que habla el idioma oficial no le otorga ningún valor a la lengua materna de los niños. Este desprecio a su idioma y a su cultura es catastrófico en relación con la auto afirmación de los niños. Todavía muchos maestros le atribuyen a la escuela una dimensión civilizadora y misionera de las comunidades indígenas, es decir que la superioridad de la cultura occidental siempre está presente como tal.

4.- El pobre equipamiento de las escuelas. Las aulas se encuentran muchas veces en un estado tan desolador que dan la impresión de ser una bodega antes que un aula de escuela. La Dirección Nacional de Construcciones Escolares -DINACE- construye aulas con bloques de cemento y vidrio, con techo abierto de planchas de asbesto cemento (material cancerígeno) con una arquitectura abierta y ventilada, que tal vez se justifique en la Costa, pero que en escuelas ubicadas en zonas a más de 3000 metros de altura, más se parecen a cuartos de refrigeración. A veces los niños tienen las manos tan afectadas por el frío que no se puede pensar en ejercicios de pre-escritura. La ausencia total de materiales didácticos no escritos hace de estas escuelas lugares anti-pedagógicos.

5.- El estilo autoritario con el que los maestros tratan de compensar la pobre asimilación de conocimientos por parte de los niños. Además, no hay la experimentación como recurso didáctico; los procesos de aprendizaje no se apoyan en métodos y técnicas alternativos; la metodología tiende a la memorización y repetición. los maestros mestizos le obligan al niño indio a cultivar un patriotismo abstracto y en todas estas escuelas existe un "altar



patrio", se hace hincapié en el canto del Himno Nacional y se coloca banderas en los lugares privilegiados.

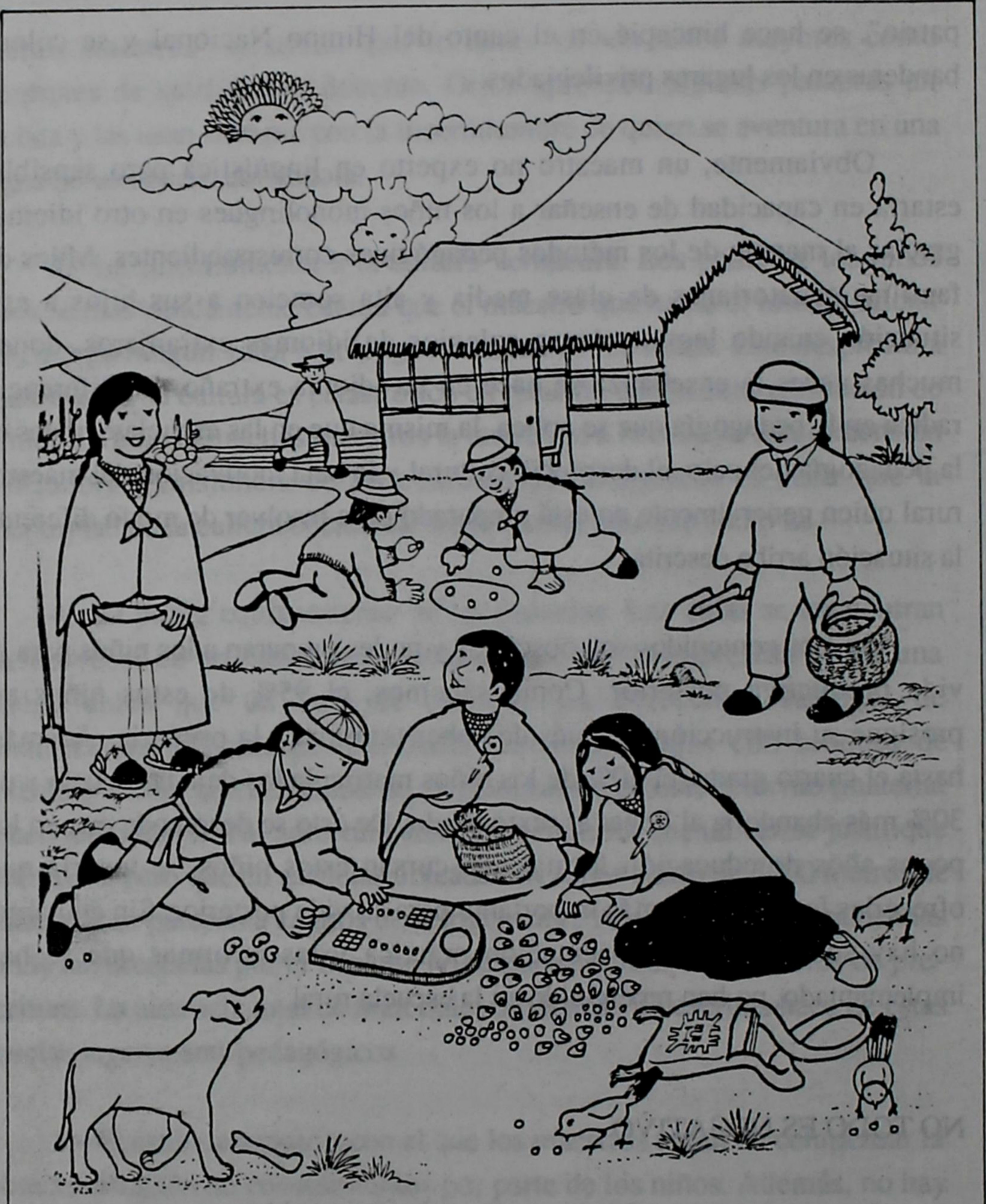
Obviamente, un maestro no experto en lingüística pero sensible, estaría en capacidad de enseñar a los niños monolingües en otro idioma, gracias al manejo de los métodos pedagógicos correspondientes. Miles de familias ecuatorianas de clase media y alta someten a sus hijos a esta situación cuando les mandan a colegios de idiomas extranjeros, donde muchas veces la enseñanza se hace en un idioma extraño. La diferencia radica en la pedagogía que se aplica, la misma que en las escuelas rurales es la pedagogía del palo, el desprecio cultural y la baja motivación del maestro rural quien generalmente no está preparado para resolver de modo diferente la situación arriba descrita.

6.- Los contenidos son obsoletos y no les preparan a los niños para su vida productiva posterior. Como sabemos, el 95% de estos niños no prosigue su instrucción después de haber terminado la primaria. Además, hasta el cuarto grado, el 50% de los niños matriculados deja la escuela y un 30% más abandona al llegar al sexto grado. De esto se desprende que en los pocos años de educación formal que cursan estos niños, se tendría que ofrecerles lo esencial y más importante para su vida posterior. Sin embargo, no hay sombra de una orientación práctica y las reformas que se han implementado, no han repercutido en la escuela rural.

## NO TODO ES NEGATIVO

La repetición sin fin de grados (prohibida por la ley), la deserción masiva y temprana de los niños desilusionados y heridos en su orgullo, la incapacidad de aprender el castellano y la creciente insolencia y arrogancia de los maestros, frente a las críticas todavía moderadas de los padres de familia, han producido situaciones nuevas: se multiplican los casos de padres de





**Taptanapi muyuta yupashpa tarpun**

Tomado de: *Mashi Achic* (Texto de Lengua Materna, 1<sup>er</sup> grado) Quito 1987, p. 73.



familia que controlan la presencia de los maestros y exigen asambleas en las que se discuta el ausentismo notorio de los maestros. Este es un fenómeno nuevo que antes no hubiera sido pensable ni posible.

Existen casos de sanciones impuestas por la comunidad a ciertos maestros. Los representantes de los padres de familia son vistos cada vez más en las oficinas de las autoridades de Educación en las capitales provinciales y las quejas sobre los maestros crecen, pero también las gestiones para impedir la transferencia a otras escuelas de maestros integrados a la comunidad y respetados por la misma.

Respecto de la lengua, un número creciente de comunidades entiende que la incorporación del quichua en la enseñanza no le quita nada al castellano y que los dos idiomas deben ser utilizados en la escuela. El Proyecto EBI ha tenido una influencia respetable en el campo de la difusión del bilingüismo. No hay que perder de vista que el trabajo de los maestros indígenas y la entrega de libros y materiales didácticos ha impactado a favor de la popularidad del bilingüismo, así como las modestas donaciones de infraestructura que se han realizado. El que más o menos una tercera parte de los maestros bilingües viva en las comunidades y que estos se hayan transformado en promotores de desarrollo y en miembros integrados y activos de los asuntos comunitarios, también ha influido en esa difusión.

Parece que estamos presenciando un cambio en la concepción de los indios respecto de la escuela. La escuela es vista menos como una agencia de socialización de la otra sociedad, que trasmite sus conocimientos y que enseña cómo beneficiarse de las supuestas ventajas de esa sociedad. Ahora, más y más encontramos en las comunidades la opinión que define a la escuela como "nuestra" como un instrumento de afirmación de su cultura y -gracias a ello- de acceso más solvente a la otra cultura.



Esta nueva visión sobre la escuela se ha plasmado en la exigencia de los líderes indígenas de tomar en su manos la educación de sus niños e imprimirle sus propios criterios. Esto será posible siempre y cuando la comunidad decida las políticas correspondientes y disponga de profesionales capacitados para ejecutarlas. Mientras eso no suceda, el Estado seguirá incursionando en este campo, aunque las organizaciones indígenas se reserven el derecho a demandar que la escuela respete y transmita los contenidos culturales de los indios.

Hay que reconocer que esta es una posición que todavía tiene ambigüedades. En las organizaciones indígenas hay una tendencia que valora la "real politik", y piensa que hasta que suceda un cambio radical de las condiciones sociales generales, hay que negociar con el Estado para obtener lo mejor de su oferta. Sin embargo, hay otras posiciones particularmente en las provincias y alrededor de líderes más carismáticos que políticos, que exigen la ruptura de todos los convenios y de cualquier contrato de cooperación con el Estado para no contribuir a la situación actual y no legitimizar una realidad que es vista -obviamente- como insatisfactoria e injusta, así como para no ser cómplices de la miseria y de la situación general en la que se mantiene a la población indígena. Hasta aquí las dos tendencias parecen mantenerse en equilibrio. El Congreso de la CONAIE en diciembre de 1990 no reflejó ningún cambio radical en la política educativa de las organizaciones indígenas.



LA ESCUELA PRIMARIA DEL ECUADOR EN CIFRAS

Años	Escuelas	Maestros	Alumnos
1987-1988	15.001	56.956	1'843.186
1988-1989	15.504	58.540	1'887.142
1989-1990	16.107	60.579	1'932.147

Fuente: Estadísticas de la Educación - MEC

- En relación con las cuotas de matriculación de la población escolar de 5 a 14 años para el lapso 1987-88, las estadísticas del MEC asignan a las escuelas urbanas un porcentaje del 75.5%, mientras que las escuelas rurales tienen registrado un 79.8%. Esta cifra está con un 0.72 debajo de las del año anterior.

- De 1987 a 1988, en las escuelas primarias rurales estaban matriculados 885.500 niños, de los cuales 419.587 estaban en la Sierra.

- Las cifras de las provincias donde vive la mayoría de la población indígena y en las que el Proyecto EBI tiene sus escuelas, son las siguientes:

Provincias	1984-1985	1987-1988
Bolívar	32.384	32.820
Cañar	38.806	41.570
Cotopaxi	54.111	56.356
Chimborazo	66.903	70.550
Imbabura	46.197	49.196
Tungurahua	60.192	62.005

Fuente: Estadísticas de la Educación - MEC

Elaboración: ILDIS



## EL CURRÍCULO COMUNITARIO

A pesar del tenor autoritario de la escuela ecuatoriana, al interior de la burocracia educativa se mantiene ciertos rastros de una discusión pedagógica muy viva en los años 60 y 70, uno de cuyos temas era el currículo comunitario.

En efecto, una reforma importante al interior de la formulación del currículo escolar es el llamado "currículo comunitario" que teóricamente abarca el 30% de los contenidos de la enseñanza escolar primaria.

El currículo comunitario consiste en que, maestro y padres de familia definen y elaboran en conjunto los contenidos educativos que son vistos como la contribución local al interior del currículo general para la enseñanza y su organización. Normalmente, los maestros en las escuelas no hacen hincapié en este proceso y no toman en cuenta el contexto social y geográfico de los niños.

El currículo comunitario se ha convertido en una especialidad de los funcionarios de las Direcciones de Educación. Normalmente, el proceso de elaboración del currículo comunitario dura 15 días, durante los cuales se organiza las siguientes actividades: se invita a los representantes de todas las instituciones y dependencias del Estado y a las organizaciones privadas de desarrollo que tienen alguna presencia en la comunidad; se invita también a los padres de familia y a los dirigentes de la comuna. Después de un día de introducción en el tema, se organiza una encuesta y se manda a los participantes en el "taller de currículo comunitario" y también a los alumnos mayores, de casa en casa, a registrar prácticamente todo, desde el número de pollos hasta la presencia de enfermedades en la zona. El enorme material recogido es procesado en primera instancia en las discusiones generales, o asambleas de la comunidad. Al final, la discusión debe concentrarse en las



necesidades prioritarias de la comunidad<sup>26</sup>. Se elabora -entonces- estrategias y se procura comprometer a los representantes de las instituciones a que asuman responsabilidades concretas en la ejecución de ciertas medidas, particularmente referidas a las obras de infraestructura. Se elabora cronogramas y se reparten responsabilidades. Todo esto es registrado, escrito, policopiado y enriquecido con cuentos y leyendas de la cultura oral y con el Himno Nacional<sup>27</sup>.

Este es el modelo de elaboración del currículo comunitario. Sin embargo, en la realidad sucede que el prestigio de los funcionarios de la burocracia educativa no es suficiente para convocar a los representantes de otras organizaciones y entidades. Normalmente solo se cuenta con la presencia del maestro y de los moradores de la comunidad. Durante 15 días todo el pueblo es mantenido en continuas asambleas; los padres no pueden trabajar y los niños no tienen clase; la discusión de los problemas prioritarios de la comunidad (normalmente se trata de electrificación, agua potable, salud, caminos vecinales), produce una expectativa enorme y esto para la cultura oral andina es importante. Tan solo el hecho de que algunos funcionarios de la ciudad lleguen hasta la comunidad y se queden en ella durante 15 días discutiendo con los comuneros, crea la imagen de que esos funcionarios tienen el poder para poner en práctica al menos algunas de las medidas discutidas.

Visto que el desarrollo del pueblo es el marco general al cual todos se remiten, los campesinos ven justificada su expectativa de que pronto- por alguna fuerza, por algún lado, con fondos de afuera.- mejorarán sus condiciones de vida. Sin embargo, los funcionarios no disponen en la ciudad de las relaciones suficientes con quienes tienen el poder de decisión, ya sea en los ministerios o en las organizaciones privadas, por lo que generalmente

---

<sup>26</sup> Debido a la muy difundida ideología del desarrollismo, estos ejercicios no son nuevos al interior de la comunidad.

<sup>27</sup> Ver J. E. Cárdenas, *Hacia una nueva escuela rural unitaria*, Quito 1988.



Lo que más debemos reprochar a toda la pedagogía de la escuela primaria rural es que hasta la fecha no ha encarado la ausencia del idioma materno de los niños indios en la escuela, ni el monopolio del castellano como lengua de enseñanza. Estas carencias son una realidad a pesar de que en los preámbulos de la fundamentación del castellano como materia, se escriben largas reflexiones sobre la función y la importancia del idioma materno. Pero, ¿únicamente los mestizos castellano hablantes disponen de un idioma materno, puesto que el idioma de los indios no es asumido para nada?. Como todo aparato educativo es cómplice en la perpetuación de esas situaciones discriminatorias, dudamos de el principio de la calidad pedagógico-teórica y de las capacidades prácticas del sistema educativo ecuatoriano.

La organización de la escuela rural ecuatoriana adquirió desde el principio una dimensión nefasta no solo porque el idioma de los indios no tuvo acceso al aula, sino porque todos los maestros -sin excepción- eran monolingües y no tenían la obligación de aprender el idioma materno de sus alumnos, no obstante que los quichua hablantes fueron la mayoría de la población ecuatoriana hasta mediados de este siglo.

La deserción masiva, el bajo índice de niños matriculados y el limitado progreso de los conocimientos escolares de los niños indios no han podido convencer hasta ahora a las autoridades de Educación que ya es hora de identificar el impacto de la ausencia del idioma vernáculo y de la cultura indígena en esas manifestaciones de la crisis de la escuela rural.

Al contrario, los factores negativos de la escuela rural han sido adjudicados tradicionalmente de modo racista a los indios y no al sistema equivocado. Solo aquellos alumnos que han demostrado una intención de aculturación han sido apoyados y fomentados. La escuela rural en los últimos años ha sido una escuela de los niños indios en camino de castellanización y aculturización.



La proclamación de la inferioridad de los indios, la irrelevancia cultural de sus idiomas y la desatención del Estado a sus derechos, caracterizan al sistema de educación y a la política de desarrollo comunitario en este siglo. Es sorprendente también que en los tiempos en que había un cierto espíritu de reforma, cuando la burocracia intentaba reformar la escuela rural en concordancia con las estrategias de la UNESCO, el problema de los idiomas vernáculos -en tanto medios de comunicación primordial entre maestro y alumnos- tampoco fue tomado en cuenta, amén de la ausencia de reflexión sobre la política cultural en dirección a una escuela bicultural o intercultural.

En medio de la coyuntura de reformas fue posible inclusive repetir elementos de la teoría de Paulo Freire; pero el problema de la educación indígena no fue asumido. Fue posible así mismo desarrollar estrategias de modernización del sector rural bajo el impresionante *boom* petrolero de los años 70, modernización que identificaba a la escuela como agente del cambio hacia la nueva sociedad; pero la cultura y el idioma de los indios no mereció ninguna discusión.

Es opinión común que ese modelo de escuela agente del desarrollo rural, cuya misión primordial era generar recursos humanos para el desarrollo, ya no existe. Los maestros ya no aceptan el encargo de ser agentes de innovación y progreso, en parte porque su presencia en las comunidades se ha reducido al tiempo mínimo, de modo que no conocen las dificultades y necesidades de la comunidad y no promueven la construcción de puentes, canales de agua potable, obras de mejoramiento de la salud... Su influencia en los pueblos rurales se ha reducido enormemente y con eso su prestigio social. La influencia negativa que antes tenían los maestros rurales sobre la cultura indígena, en el sentido de promover el proceso de aculturación, ha disminuido por esos motivos.



Los maestros de las escuelas bilingües -siendo indígenas- podrían reconquistar el prestigio del maestro rural y convertirse en promotores de un desarrollo autosostenido de las comunidades. Antes, la escuela rural tenía la dimensión de agencia de la otra sociedad; en consecuencia, el maestro indígena no era la persona más indicada para garantizar el acceso a esa sociedad. Ahora, esta situación ha cambiado y los cambios incluyen al maestro.

En la sociedad tradicional indígena de la Sierra, el joven adulto -sobre todo el soltero- no tiene ningún prestigio social especial. Sin embargo, la capacitación y los cursos hechos en la ciudad o en los centros, le confieren al maestro cierta aureola que parece ser suficiente para granjearse la confianza de los padres de los escolares. Hay entre los maestros del Proyecto EBI jóvenes que se han solidarizado con sus comunidades y se han vuelto promotores sociales. Ellos han logrado que se comprenda el papel de la escuela al interior de la comunidad y la importancia del intercambio entre sus miembros y la escuela. Su compromiso social tiene como metas las que hemos descrito arriba: organizar una escuela que tenga sus raíces en la comunidad y sea -al mismo tiempo- lo suficientemente concreta como para preparar a los niños para su situación futura; y de otro lado, una escuela que no se limite a darles a los niños los contenidos de su cultura ancestral sino que -además- les entregue conocimientos claves de la otra cultura.



## Capítulo IV

# HISTORIA DEL PROYECTO EBI

## LAS PRIMERAS RELACIONES CON EL DEPARTAMENTO DE EDUCACION RURAL

Como suele acontecer en materia de cooperación internacional, el Proyecto EBI fue oficializado ante todo por motivos de prestigio del Departamento de Educación Rural (DER) del Ministerio de Educación, antes que por interés real en una reforma a la escuela rural en las comunidades indígenas.

Este juicio general no impide reconocer que algunos de los colaboradores que realizaron en 1981-82 un estudio lingüístico general por encargo de la GTZ, se reencontraron en el Departamento de Educación Rural y siguieron desde ahí el proceso de nacimiento del Proyecto EBI a través de varias instancias. El autor mismo se había acercado entre 1983-84 a esa dependencia y había discutido con su directora la concepción del futuro proyecto.

El DER fue creado en 1982 e integrado por algunos de los colaboradores del "Proyecto de Reforma del Currículo de la Escuela Primaria". Este proyecto se implementó mediante la cooperación del MEC y la GTZ. La contraparte nacional fue el DER y terminó en 1979.



Al interior del organigrama del ministerio de Educación, el DER era una sección de menor importancia, sin presupuesto propio y dependiente - primero- de la Dirección Nacional de Capacitación -DINACAPED-, después de la Dirección Nacional de Formación Docente y -en su tercera fase- otra vez de la Dirección Nacional de Capacitación.

EL DER contaba en todas las provincias con 2 a 5 colaboradores y no disponía de medios presupuestarios ni de poder de decisión para ejecutar las actividades planificadas y aprobadas. En consecuencia, la cooperación GTZ-DER significó una limitación más que un apoyo al Proyecto EBI.

En sus mejores tiempos, el DER tuvo más de 40 colaboradores en Quito, repartidos en los estrechos ambientes de uno de los edificios que el MEC alquila en Quito. En retrospectiva, hay que destacar que la ubicación del Proyecto EBI en un rango bajo de la jerarquía del MEC se constituyó en una gran dificultad. Solo gracias al peso político que tenía la directora del DER en el gobierno, se tomaron ciertas decisiones y llegaron a oídos del ministro del ramo ciertas demandas del Proyecto.

El equipo original de 7 personas tenía la tarea de abrir espacios al interior del Ministerio y de su burocracia omnipresente y tejer una red de intercambios y relaciones con los demás departamentos, funcionarios y personas con poder de decisión, que podían tener algún interés en relación con las actividades del Proyecto. En este contexto, en los primeros meses fue muy difícil entender si el ministro de Educación le confería alguna importancia al Proyecto y la impresión que se tenía al respecto era -por el contrario- frustrante.

En cambio, fue positivo que desde el principio se generara una dinámica de recolección de informaciones, de contactos y de estudio, lo que



permitió contar con el tiempo necesario para entablar relaciones con la organización nacional de los pueblos indios -CONACNIE-<sup>28</sup>.

Los contactos con las provincias se dieron lentamente. El equipo central se propuso ganar colaboradores en las provincias para propagar la idea de la educación bilingüe y allanar el camino para la conformación de las escuelas interculturales.

Desde el principio, el Proyecto EBI se propuso seguir una línea de integración al aparato existente del MEC. En Alemania se había discutido tres alternativas respecto de la implementación del Proyecto y sobre la contraparte nacional, habiéndosele encomendado relacionar al Proyecto ya sea con los institutos de formación de docentes y con su departamento de coordinación en Quito, o con la organización nacional de los indios, o con el Ministerio de Educación y a su interior, con el DER, con el que ya existían contactos. Sin embargo, la segunda alternativa -la cooperación con la CONACNIE- fue vista en Alemania como la menos realista.

Al momento de la llegada al Ecuador del funcionario de la GTZ, todo estaba decidido. El DER -desde el principio de los contactos- se presentó como la contraparte nacional e inclusive como el lugar de ubicación del futuro Proyecto y -en esas condiciones- un cambio de esa realidad hubiese sido muy problemático pues:

- La directora del DER había seguido todo el trámite burocrático del Proyecto a través de las diferentes instancias y despertado expectativas alrededor de la futura realización del mismo. Además, había destinado personal para su implementación. Como ya se dijo, la directora del DER gozaba de un peso político que iba mucho más allá de su ubicación formal en la jerarquía del ministerio.



- El Departamento de Formación Docente no estaba preparado para una cooperación con un proyecto bilateral y no confería mayor importancia a los 5 institutos normales bilingües inmersos en el conjunto de 34 institutos que administraba ese departamento.

- Una transferencia del Proyecto a la CONACNIE tenía particulares inconvenientes bajo las condiciones políticas de entonces, aun si el gobierno del presidente Febres Cordero no hubiese interpuesto obstáculos a ello, lo cual parecía improbable. Además, una cooperación con la CONACNIE como contraparte de la GTZ hubiese significado ubicar legalmente al Proyecto al interior del sector no-estatal, modalidad que ya había fracasado con la Universidad Católica, por lo que no era el camino aconsejable.

El equipo aceptó el reto de implementar todas las actividades del Proyecto al interior del sistema oficial e intentar que se opere la reforma desde el interior del sistema. En todo caso, la negociación con la CONACNIE tenía gran prioridad, así como la intención de que se convierta en participante del Proyecto. Desde el principio -y también asumiendo los resultados de las experiencias del CIEI de la Universidad Católica y del Proyecto en el Puno, Perú- estaba claro que una reforma educativa en el campo indígena no tenía posibilidades de éxito, sin apoyo y participación importante de los propios indígenas.

Esta decisión no debe ser entendida como que solo después de las incertidumbres iniciales que hemos descrito, se haya hecho imperativo desarrollar una propuesta de integración de los indígenas al Proyecto. Todo por el contrario: de las experiencias de 4 décadas de cooperación internacional se obtenía como resultado que contribuir con conocimientos y medios financieros provoca el impacto buscado únicamente si se opera al interior de las estructuras y de sus aparatos, de modo que estos sean capaces de sustentar las reformas e integrarlas a la administración cotidiana de las políticas. En este contexto, la ubicación de la actividad adentro del aparato





del Estado fue tomada literalmente por parte del Proyecto y en los primeros 4 años de actividades se ubicó físicamente al interior de esa burocracia, que -bien sabemos- es paralizante y poco productiva.

## POLITICA DE RECURSOS HUMANOS

Un segundo elemento de la integración tenía que ver con la política de recursos humanos. El autor había insistido desde el principio, que los conocimientos requeridos por el Proyecto existían en el Ecuador y en ciertos casos fuera de él, en los otros países latinoamericanos. Los expertos necesarios para la implementación del Proyecto no tenían -por lo tanto- que ser de Alemania, sino que debían ser buscados en el mercado laboral nacional.

Los colegas que participaron en la planificación original del Proyecto EBI aceptaron esta propuesta y el resultado fue que las dos partes del equipo -los colaboradores destinados por la contraparte y los de la GTZ, con excepción de su funcionario- se integraron con ecuatorianos. Sin embargo, se dejó abierta la posibilidad de que en algún momento se cuente con la cooperación de expertos que vendrían de otros países latinoamericanos.

Para la cooperación interinstitucional todas las puertas quedaron abiertas. Hay que reconocer que la directora del DER respetó las decisiones del equipo y que no tuvo ningún reparo frente a la cooperación que éste empezó a desarrollar con algunas organizaciones privadas y con otras dependencias del Estado. Al interior de estas relaciones se fortaleció en particular el vínculo con el CEDIME, organización no-gubernamental que asumió en parte la realización del aporte alemán. La directora del CEDIME y otras colaboradoras, generalmente lingüistas, fueron enroladas como trabajadoras del Proyecto y el CEDIME le facilitó -en ciertos casos- al



Proyecto su número patronal para realizar los contratos con el personal. Parece que la cooperación ha sido fructífera para las dos partes.

Al interior del DER, el Proyecto dispuso de suficiente personal, excepto en el primer año. En los años siguientes, la política de personal estuvo caracterizada por estas particularidades:

- La directora del DER ubicaba personal de su confianza al interior del equipo, funcionarios cuya calificación no siempre era acorde con la tarea que debían cumplir, pero que correspondía a las líneas generales de la administración del DER.

- La directora tenía toda la apertura para discutir con la dirección conjunta del Proyecto la reubicación del personal que no concordaba mayormente con las actividades del Proyecto y disponer la transferencia a Quito del personal de provincias que prometía ser más aportativo al equipo central.

## CODIRECCION DEL PROYECTO

La dirección del Proyecto fue ejercida conjuntamente por el coordinador nacional nombrado por la directora del DER en su representación, y por el funcionario alemán. Fue muy positivo el que el coordinador nacional ya había participado en el período 1981-82 con el autor, en el estudio sobre el comportamiento lingüístico de la población indígena de la Sierra. Además, el que gozara de la confianza ilimitada de la directora del DER durante todo su ejercicio.

En esta primera etapa del Proyecto hubo condiciones que ejercieron gran influencia sobre el desarrollo ulterior de los trabajos, razón por la cual las reseñaremos brevemente.



- El funcionario alemán tenía al interior del Departamento una posición comparable con la de un jefe de sección. A la directora del DER le representaba tanto el coordinador ecuatoriano como el funcionario alemán. En las reuniones del Departamento y antes de tomar ciertas decisiones importantes referidas no solo al trabajo inmediato del Proyecto, el coordinador alemán siempre fue escuchado. En definitiva, el autor -después de breve tiempo- se vio en una posición similar a la de un funcionario del Ministerio encargado hasta de atribuciones de corte disciplinario frente al personal de la contraparte.

- En ausencia del coordinador ecuatoriano, el rol del funcionario alemán se hizo más complejo ya que tenía que asumir también las actividades del coordinador nacional, a quien -inclusive- llegó a representarle ante el ministro de Educación.

- Un rol tan ambiguo del coordinador alemán como el descrito, tuvo sus implicaciones. Para empezar, la función de asesor -como reza la descripción de sus tareas en el contrato- es sumamente cuestionable en el caso que estamos analizando, pues el Proyecto todavía estaba en su fase de concepción y planificación.

La asesoría durante la ejecución se transformó muy pronto en participación directa en la implementación del Proyecto e implicó la intervención del asesor internacional no solo en la toma de decisiones, sino también en su ejecución. En esto radicaría la diferencia entre la actividad de un funcionario de alguna de las organizaciones internacionales -como la UNESCO en el sector educativo, por ejemplo- que puede entenderse muy bien como asesoría, ya que pocas veces tiene un papel directo en la implementación del proyecto con el cual está cooperando; y el rol de un funcionario internacional implicado en primera persona en un proyecto de reforma, como es el caso que estamos analizando, y que al interior de la burocracia solo puede tener éxito si su asesoría es activa y ejecutiva, lo que



compromete elementos muy complejos -de carácter intercultural- de la relación con los directivos locales sobre la ejecución del proyecto de reforma.

Es más, el poder de disposición de los bienes financieros le confiere al funcionario internacional una responsabilidad que rebasa la mera asesoría. A pesar del destino preciso de los medios financieros y de toda coincidencia en la planificación y en las consultas recíprocas, al final el funcionario internacional es quien firma los cheques y tiene la responsabilidad sobre los gastos.

- En relación con el financiamiento del Proyecto hubo otra alternativa: incluir los recursos del Proyecto en el presupuesto del Ministerio de Educación. Frente a la lenta gestión burocrática del Estado, esto hubiese significado un acceso muy indirecto a los fondos -acceso burocráticamente entorpecido- y una muy probable utilización de una parte de éstos en otros ámbitos quizás más prioritarios de la gestión del mismo ministerio.

## LOS PRIMEROS PASOS DEL P.EBI

Se puede describir los primeros pasos del Proyecto EBI del siguiente modo:

a) Investigación, registro y evaluación de todos los experimentos e iniciativas de educación bilingüe en el Ecuador hasta esa fecha<sup>29</sup>.

b) Contactos y posible cooperación con las instituciones en el sector de la educación, ya al interior del Estado y su burocracia, como en el ámbito de las ONGs.

---

<sup>29</sup> En el capítulo II de este trabajo hemos descrito algunos de esos avances.



c) Negociación -a nivel provincial y nacional- con la organización de los indígenas, para lograr su cooperación formal, al mismo tiempo que se discutía un modelo de educación bilingüe con los líderes indígenas.

d) Investigación preparatoria y conjunta en los sectores vinculados a la lingüística aplicada y la pedagogía.

e) Capacitación y formación de los funcionarios del equipo central y de los colaboradores en las provincias, así como de algunas personas específicas, como los rectores y vicerrectores de los institutos normales en la Sierra, por ejemplo.

f) Formulación de un modelo de educación bilingüe quichua - castellano, lo que incluía -además- elaboración de los perfiles de los futuros maestros, los trabajos preparatorios de elaboración del nuevo currículo, la capacitación a los futuros docentes bilingües y la preparación de los materiales didácticos.

g) Toma de los primeros contactos con las potenciales escuelas del experimento y sus comunidades.

Para empezar, había que sortear ciertos problemas surgidos con la dirigencia del CIEI. Como dijimos más arriba, este Centro había tenido su coyuntura exitosa durante el gobierno demócrata- cristiano del presidente Osvaldo Hurtado. Después de un fracaso general de la alfabetización en quichua en las comunidades indígenas, el CIEI se decidió por la educación de niños indígenas al interior del sistema no-formal de alfabetización. Al efecto, se creó en todo el país centros - escuelas y se empezó a trabajar en las escuelas primarias. Muchas veces estas nuevas escuelas estaban ubicadas en inmediata cercanía a las escuelas fiscales -todas castellano hablantes- lo que produjo una competencia nefasta. Los maestros de las escuelas del CIEI eran -sin excepción- indígenas escogidos por la comunidad en base al prestigio



social; normalmente no habían cursado más de 2 o 3 años de escuela primaria formal, en escuelas castellano hablantes, pero fueron capacitados en cursos en Quito y en provincias.

El concepto general que sustentaba el proyecto del CIEI era conservador: los contactos inter-étnicos tenían que darse en el momento que el niño indio haya fortalecido la conciencia de su propia cultura. La cultura de los mestizos y el idioma castellano no eran vistos en primer lugar como materia de aprendizaje, sino como un mal necesario que se tenía que dominar para poder desenvolverse mejor en la sociedad actual.

El surgimiento del Proyecto EBI en el horizonte educativo produjo una polémica estéril durante el gobierno de Febres Cordero. El CIEI había tenido ciertas dificultades tanto con el rectorado de la Universidad Católica, como con el Departamento de Alfabetización del MEC, del cual recibía los fondos. En septiembre de 1985, la directora del CIEI le acusó al Proyecto EBI de ser causante de sus problemas con el gobierno y -refiriéndose a la GTZ- denunció que existía el peligro de encargar la educación de los niños indígenas a la industria privada alemana<sup>30</sup>. Con el pasar del tiempo, se aclararon los malos entendidos; las actividades del CIEI se han desplazado a la educación secundaria a distancia, e inclusive hubo contactos puntuales e intercambio de materiales didácticos entre el P.EBI y lo que fue el CIEI<sup>31</sup>.

Por otra parte, la intención del Proyecto EBI, de que la CONACNIE coopere oficialmente en su implementación, se topó con algunas dificultades derivadas principalmente de la identificación que hizo la organización nacional de los indios, del Proyecto como parte del ministerio de Educación, durante el gobierno de Febres Cordero, gobierno rechazado con razón por los indios. En casi todas los temas se logró coincidencias con la

<sup>30</sup> Ver entrevista a Consuelo Yáñez, *Revista Nueva*, Quito, Septiembre de 1985.

<sup>31</sup> El Proyecto EBI tuvo en algún momento la autorización de reimprimir materiales del CIEI para las escuelas experimentales.



CONACNIE, mas no fue posible aclarar el nivel de participación cogestionaria de la CONACNIE y su poder al interior del Proyecto. La CONACNIE se negó a diferenciar gobierno y Proyecto, por lo que no se pudo -finalmente- lograr ninguna unificación de criterios.

Por otra parte, algunos dirigentes indios estaban convencidos que las tareas asumidas por el Proyecto eran actividades intrínsecas de la organización y que era incorrecto delegar al Estado la educación de sus hijos. En el trasfondo, existían fuertes dudas por parte de la organización respecto de la capacidad del Estado para organizar la educación en quichua, pues -hasta esa fecha- la única política de los gobiernos había sido la integración de los indios como campesinos a la sociedad general.

A pesar de esas opiniones adversas a la propuesta del Proyecto, durante el primer año se logró algunos acuerdos y a fines de 1985 las dos partes firmaron una carta de intención relativa a la futura cooperación y se sentaron las bases de un proyecto común, lo que se concretó sobre todo en la selección de las escuelas y de los maestros.

La CONACNIE dejó de existir en noviembre de 1986 a raíz de la realización del Primer Congreso de la CONAIE. Este cambio comprometió los acuerdos iniciales anteriores, de modo que a partir de ese momento todo el proceso de negociaciones empezó de nuevo.

Las negociaciones con la CONAIE se tornaron más difíciles pues el nuevo encargado de educación y cultura representaba una línea dura que consideraba que la organización indígena disponía de suficiente personal especializado para hacerse cargo de la investigación científica y -en general- de la educación de sus representados. A todas las instituciones se les prohibió entonces trabajar en el área de la lingüística de lenguas indígenas y en general, en todos los asuntos referidos a los indios, inclusive escribir y publicar sobre ellos sin autorización expresa de la CONAIE. No cabe duda



que semejante posición no era procedente y el Proyecto EBI vivió un período difícil durante el cual tuvo que capear la animadversión declarada de la CONAIE.

Mientras tanto, en las provincias y comunidades las relaciones eran productivas y cordiales, por lo que en algunos momentos los líderes locales fueron llamados al orden por la dirigencia nacional india.

A pesar de estas dificultades, la coordinación entre el Proyecto y el ministerio de Educación fue prosperando. El personal delegado al Proyecto por parte del MEC en Quito estuvo compuesto en su mayoría por mestizos, es decir por personas castellano hablantes, monolingües, con formación profesional intermedia. Desde el principio hubo solo una indígena en el equipo, una docente salasaca que entre 1981 y 1982 había participado en la investigación lingüística antes mencionada y que tenía algunos años de experiencia en educación bilingüe al interior del equipo del CIEI.

Lentamente se fueron integrando más profesionales indígenas al equipo, casi todos con experiencias anteriores en el CIEI. El que la mayoría de los integrantes del equipo no dominara el quichua y no tuviera mayor experiencia en educación bilingüe y cultura indígena, constituía un gran impedimento, no tanto en el ministerio cuanto frente a los científicos y profesionales de la educación intercultural y -sobre todo- frente a las organizaciones.

Sin embargo, hay que resaltar el hecho de que algunos de estos funcionarios se ganaron en ese lapso una buena reputación, ya que habían logrado balancear su desconocimiento del idioma con un trabajo serio y dedicado en las áreas de la pedagogía y la didáctica. Después de algún tiempo fue posible crear un equilibrio entre funcionarios mestizos e indígenas. Con estos primeros colaboradores, el funcionario de la GTZ organizó durante



1985 un programa de capacitación que giraba alrededor de temas antropológicos, etnológicos y lingüísticos.

Las prioridades de la investigación fueron localizadas en el ámbito de la lingüística y la pedagogía. Desde el principio se pensó utilizar algunos trabajos e investigaciones del CIEI, mas como efecto de la política adversa de la dirección de este centro y debido a un hermetismo completo respecto a los resultados de las diferentes investigaciones, no fue posible procurarse los avances hechos en estas materias.

Desde el inicio se había planificado investigar a los quichua hablantes. Se quería estudiar quién y bajo qué circunstancias se hablaba cada uno de los dos idiomas. Este programa pretendía ser una suerte de mini-censo que hubiese sido de gran provecho para actualizar los datos estadísticos nacionales sobre la identidad étnica. Esta investigación fue encomendada al CEDIME que a su vez contrató a dos profesores universitarios con experiencia. Se decidió hacer sondeos en 12 parroquias de 5 provincias. Además de la recolección de los datos lingüísticos se puso énfasis en la situación social y etnográfica de los lugares seleccionados.

A la quichuista francesa Anne Fouchois se le encargó la investigación sobre la posible confluencia de las variantes regionales y de los dialectos mayores del quichua ecuatoriano. El propósito era identificar un estándar creado sobre todo por las personas que tienen el poder lingüístico, osea los radio-locutores, los pocos escritores y los líderes campesinos. Esta investigación se terminó en 1988 y fue publicada por el Proyecto.

Las visitas a las comunidades empezaron muy pronto. De un lado se disponía de solicitudes de algunas comunidades para implementar en ellas la educación bilingüe; de otro, fueron escogidas otras comunidades por parte del DER en las provincias. Estas visitas estuvieron destinadas a un primer sondeo con los maestros, padres de familia y líderes comunitarios, para



detectar la posibilidad de cooperación. Pero también intentaron una concientización de la población sobre el asunto, pues se suponía que la población rural no estaba al tanto de los contenidos de la educación bilingüe intercultural.

Al mismo tiempo se estableció nexos profesionales con los funcionarios del ministerio en las provincias y se trató de allanar el camino para la implementación del Proyecto. Del mismo modo, se detectó la presencia de maestros castellano hablantes abiertos a una cooperación futura, y se sondeó la existencia de bachilleres indígenas en las comunidades, quienes podían ser los futuros maestros en las escuelas.

Todas estas actividades arrojaron como resultado colateral la lenta definición del modelo y la inmensa masa de propuestas, expectativas y exigencias de las comunidades, que fueron evaluadas y en parte integradas a la modalidad que se estaba definiendo. Del mismo modo, se respetaron los resultados de otros modelos de educación bilingüe y los criterios de varias instituciones y centros que trabajaban en este sector.

A finales de 1985, el modelo fue presentado por primera vez en Quito a todo el DER, discutido y enriquecido con algunas sugerencias. Pero la prueba principal sucedió en la segunda semana de diciembre de 1985, en el seminario realizado en Riobamba para los profesores de quichua y los rectores y vicerrectores de algunos institutos normales de la Sierra que preparaban maestros rurales. El modelo fue recibido de modo muy positivo y el escepticismo de los rectores fue neutralizado. Hubo múltiples sugerencias y planteamientos alternativos; el seminario fue un éxito ya que logró animar a los rectores e institutos normales a una futura cooperación con el Proyecto.

En febrero de 1986 se organizó un seminario en Baños, Tungurahua, para todos los colaboradores de la DER en provincias. En esta ocasión también fue presentado y discutido el modelo y se trató de animarles a los



funcionarios provinciales a que se hagan cargo de su propagación y futura implementación.

## SELECCION DE ESCUELAS Y MAESTROS

Para la selección de las escuelas experimentales se elaboró un catálogo de criterios referidos a las características sociales y lingüísticas de las comunidades. Se buscó seleccionar 10 escuelas en cada una de las 8 provincias definidas. Las escuelas tenían que representar 3 tipos de realidades lingüísticas:

1. Escuelas en comunidades muy apartadas de las carreteras y de los mercados, donde la influencia del castellano no existiera o fuera mínima.
2. Escuelas en comunidades menos aisladas, con presencia de mestizos y acceso a los mercados, donde hubiera un bilingüismo incipiente.
3. Escuelas en comunidades ubicadas en áreas de influencia más grande, donde la presencia del castellano hubiera gestado desde hace mucho tiempo un bilingüismo en la población indígena.

Al mismo tiempo, se puso énfasis en las comunidades de indios de hacienda que habían vivido una larga tradición de dependencia respecto del hacendado; en este caso, se suponía que esos indígenas eran propietarios de minifundios y ex-huasipungos. También se pensó en las llamadas "comunidades libres de indios" cuya organización social y posición frente a la otra cultura les caracterizan de modo suigéneris.

Se había establecido que las comunidades donde iban a funcionar las escuelas experimentales tenían que reunir también condiciones de organización sin las cuales un Proyecto que viene de afuera muy difícilmente



puede operar. Se les pedía así mismo una solicitud escrita que expresara el consenso de la comunidad respecto de la presencia del Proyecto. Otros criterios se referían a la magnitud de la escuela, el número de niños y la disposición de los maestros mestizos a cooperar con el experimento.

Se consideró también el tipo de escuela: unidocentes o unitaria, pluridocentes y escuelas graduadas (con un maestro para cada grado).

#### CRITERIOS DE SELECCION DE LAS ESCUELAS PARA EL EXPERIMENTO EBI (1985-86)

Grado de bilingüismo de la comuna	Caracterización social	Tipo de escuela
Monolingüe quichua	Indios de hacienda	Escuela unidocente
Bilingüismo	Indios de comuna	Escuela pluridocenteincipiente
Bilingües	Comunas libres	Escuela graduada

Exigencias adicionales: solicitud escrita de la comuna y sus representantes; disponibilidad de cooperación por parte de los maestros castellano hablantes; existencia de una organización local de los indígenas.

Con los maestros la situación fue más difícil. En los 34 institutos normales estudiaban muy pocos indígenas. La excepción eran los 5 institutos normales bilingües. Maestros indígenas formados existían sobre todo en la



provincia de Napo que no estaba incluida en el experimento debido a que el quichua que se habla en el Oriente es una variante muy diferente del quichua de la Sierra. También había cierta cantidad de maestros indígenas en Imbabura, cuyo prestigio social radica por lo general en llegar a ser maestros de niños no-indios.

Adicionalmente, todos los maestros indígenas habían recibido su formación en castellano, incluyendo aquellos que estudiaron en los 5 normales bilingües, de modo que prácticamente no habían docentes bilingües formados, o su número era muy pequeño, pues este tipo de institutos era de reciente formación<sup>32</sup>.

En los institutos bilingües estudiaba una mayoría de jóvenes mestizos, lo que fue usado por la dirigencia de esos normales como justificativo a la ausencia del quichua como idioma de enseñanza. En efecto, siempre se dijo de su parte que la mayoría de alumnos y la totalidad de docentes -con excepción de los profesores de quichua- no conocían ni dominaban el idioma vernáculo.

La alternativa para el Proyecto EBI consistía entonces en trabajar con bachilleres indígenas bilingües y capacitarles para que sean maestros primarios bilingües; o hacerlo con maestros mestizos que se comprometían a aprender el quichua en cursos intensivos.

No cabe duda que la burocracia ministerial favorecía abiertamente la segunda alternativa frente a una impactante cesantía de maestros formados y al impedimento legal de emplear bachilleres como maestros primarios. Además, no existían plazas nuevas para las escuelas rurales, según la información del ministro de Educación.

---

<sup>32</sup> El Instituto de Colta Monjas, en la provincia de Chimborazo, había formado algunos maestros indígenas bilingües.



El equipo -sin embargo- tuvo una línea muy clara: exigir que los maestros del Proyecto obtuvieran un empleo estatal como profesores primarios al interior del escalafón del magisterio y que todos los maestros sean indígenas bilingües.

Una de las dificultades de los maestros del CIEI había consistido en no tener nombramiento estatal sino tan solo una bonificación que se pagaba con los fondos de la campaña de alfabetización, remuneración tan modesta que no les alcanzaba siquiera para costear su vida. Para incorporar al Proyecto al interior del sistema educativo estatal y garantizar su futuro funcionamiento, era absolutamente indispensable lograr el nombramiento fiscal de sus docentes.

El segundo elemento antes mencionado era -sin embargo- más importante: si se quería organizar una escuela bilingüe que no solo intentara introducir transitoriamente el quichua como primera lengua de enseñanza, sino que implementara un currículo intercultural que tomara en serio la proveniencia histórica y cultural de los niños y que contribuyera a acelerar al interior de la población indígena el incipiente proceso de rescate de los contenidos culturales perdidos o en proceso de extinción; entonces, se tenía que trabajar con maestros indígenas procedentes de la misma cultura de los niños y que sean portadores del acervo cultural que se pretendía integrar a la escuela. Esto no significaba la exclusión a-priori de todos los mestizos castellano hablantes, quienes tenían un espacio abierto como maestros de la lengua castellana.

Esta argumentación se basaba también en que en el Ecuador -a diferencia de Bolivia y Perú- la cultura y lengua quichua de la Sierra son desprestigiadas por los mestizos. A tal punto es esto así que al quichua no se le atribuye el estatus de lengua sino de dialecto y a la cultura indígena se la considera un conjunto de manifestaciones folclóricas. Esto quiere decir que -con contadas excepciones- la generalidad de personas no-indígenas no habla



quichua. Hasta las personas mestizas abiertas al pueblo y a la cultura indígena tienen muy pocas informaciones acerca del modo de vida, tradiciones y cultura indias. En el Ecuador es muy difundida la opinión que la cultura indígena no está al mismo nivel que la cultura mestiza.

Esta y otras reflexiones fundamentaron la posición intransigente de la Coordinación del Proyecto en esos dos puntos. Finalmente se logró lo que se buscaba: para el año escolar 1986-87 el ministro se comprometió formalmente a extender a 80 jóvenes indígenas los nombramientos del Estado.

Se buscó a los candidatos para la selección en las provincias con apoyo de los del Departamento de Coordinación Provincial de Educación Rural (DECOPER) y la participación de las organizaciones locales de indios. Para las organizaciones este punto fue muy importante ya que implicaba la incorporación de 10 jóvenes indígenas como funcionarios de la burocracia del Estado.

En las provincias de Loja, Cañar y Bolívar el Proyecto escuchó y recibió a los jóvenes indígenas propuestos por la organización. En las provincias de Imbabura se hizo un convenio con las 3 organizaciones indígenas existentes y se recibió también a los candidatos propuestos. En las otras provincias (Chimborazo y Tungurahua) el Proyecto organizó una reunión con los candidatos e invitó a un número de postulados que sobrepasaba largamente el número requerido de maestros, sometiéndoles a un examen escrito y oral que sirvió para seleccionar a los mejores. En la provincia de Cotopaxi no se contaba con bachilleres lo que originó la transferencia de algunos maestros graduados en Chimborazo, hecho que más tarde creó dificultades, porque todos estos maestros -y sobre todo las mujeres- insistieron en volver a su propia provincia después de uno o dos años.



El equipo se reservó hasta el final del curso de formación y preparación de los maestros<sup>33</sup>, el derecho a eliminar a los candidatos no aptos. Sin embargo, el Proyecto había respetado en su totalidad las propuestas de las organizaciones y les había delegado -en gran parte- la selección, con lo que se esperaba obtener candidatos concientes con interés marcado en el desarrollo cultural de su pueblo y vincular fuertemente el Proyecto a las organizaciones indígenas en las provincias.

A los secretarios de educación de las organizaciones se les asignó una especie de supervisión del personal de las escuelas bilingües. Aquella expectativa se cumplió solo en parte; en algunos casos, los líderes indígenas de las organizaciones provinciales trataron reiteradamente de ejercer presión, a través del equipo central del Proyecto en Quito, sobre los maestros que ellos habían seleccionado, para lograr una mayor participación de estos en las labores de la organización.

En 6 de las 8 provincias se seleccionó 10 escuelas por provincia; en Azuay solo 5 dado que allí el proceso de castellanización está muy avanzado y no había mayores posibilidades y disponibilidades. En otra provincia se seleccionó a 8 escuelas.

El número de escuelas para el experimento se estabilizó en 73 en los primeros 2 años. En los años siguientes se produjo una breve baja debido a que algunas escuelas resolvieron salirse del experimento, en las mayorías de las veces por manejos y campañas orquestados por los maestros mestizos que temían perder algunos de sus privilegios participando en el Proyecto.

El coordinador ecuatoriano del Proyecto decidió en 1988 excluir a las 10 escuelas seleccionadas en Loja ya que los niños saraguros -no obstante ser indígenas- hablan mayoritariamente castellano como idioma materno,



hecho que la dirigencia de la Federación Indígena de Saraguro había logrado camuflar en las visitas a las escuelas y durante la selección de las mismas, pues estaba altamente interesada en la reintroducción del quichua en las escuelas. Como el modelo del Proyecto EBI está basado en el quichua como lengua materna, no fue posible seguir trabajando en Loja. Para elaborar un modelo inverso con el castellano como lengua materna y el quichua como segunda lengua, es decir para ejecutar un proceso de bilingüismo de reintroducción, el Proyecto EBI no tenía el personal ni las fuerzas disponibles a corto plazo.

Para el primer curso a los futuros maestros bilingües<sup>34</sup> fueron contratados como docentes algunos maestros del Instituto Normal de Colta Monjas, así como otros profesionales, aparte de los miembros del equipo central de Quito. La lista de las materias fue muy extensa y comprendía varias asignaturas desde lingüística hasta antropología<sup>35</sup>.

Solo después se entendió que el nivel de los cursos era muy elevado. Los estudiantes -a pesar de ser en su totalidad bachilleres y en su cuarta parte maestros formados- no disponían de las bases de cultura general, las que tal vez les habrían ayudado para asimilar los contenidos más difíciles.

En todo caso, este curso fue un éxito para el Proyecto. Era una novedad en el país que decenas de indígenas de diferentes provincias estudiaran y vivieran juntos durante un largo lapso y usaran su propia lengua para comunicarse. Este primer curso produjo una gran cohesión al interior del grupo, algo que desgraciadamente no fue logrado en los cursos posteriores.

<sup>34</sup> Centro de Formación del ministerio de Agricultura en Guaslán, Chimborazo, el 4 de julio de 1986.

<sup>35</sup> Véase en el capítulo V el punto sobre la formación de los maestros.



## LOS MATERIALES DEL EXPERIMENTO

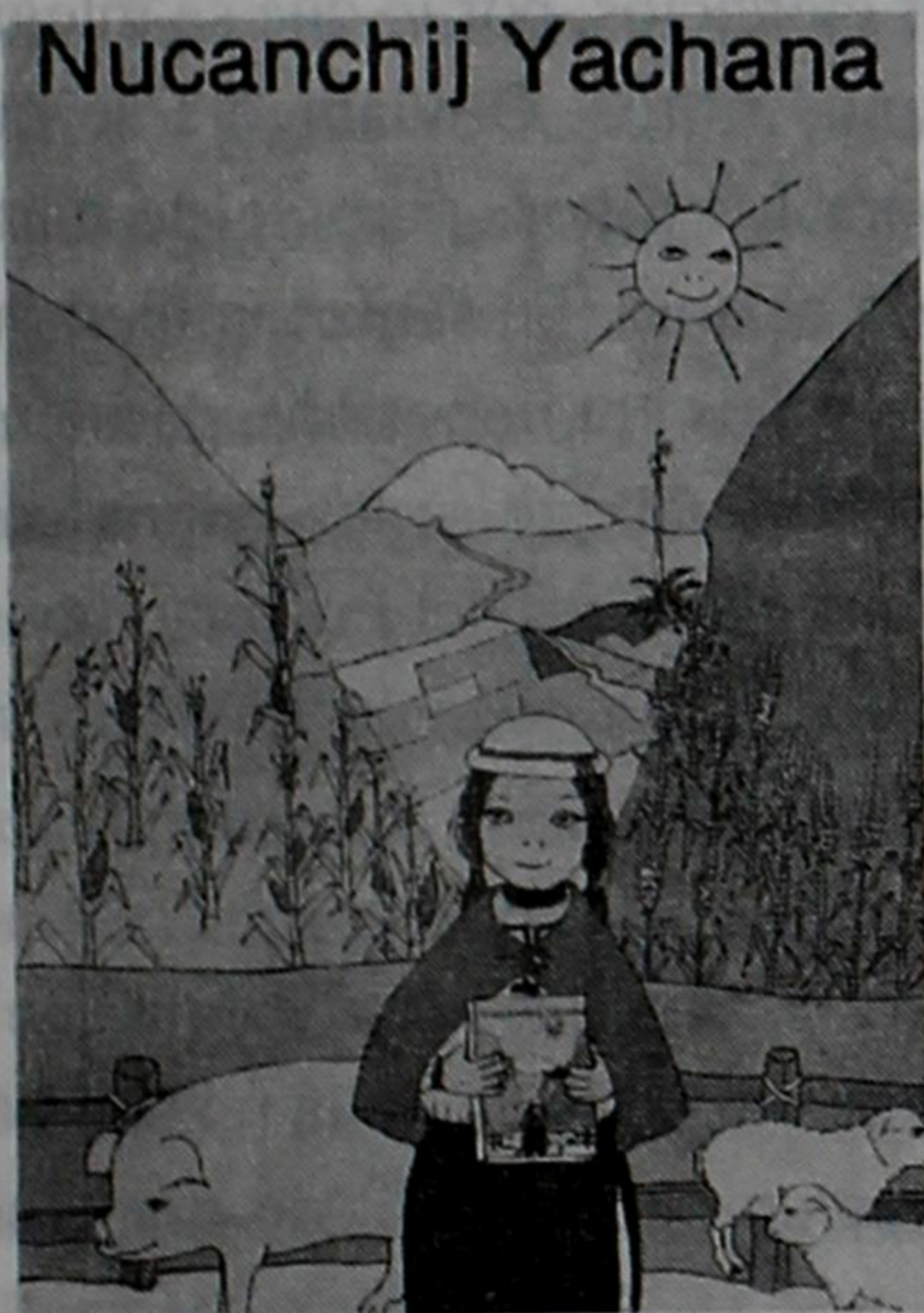
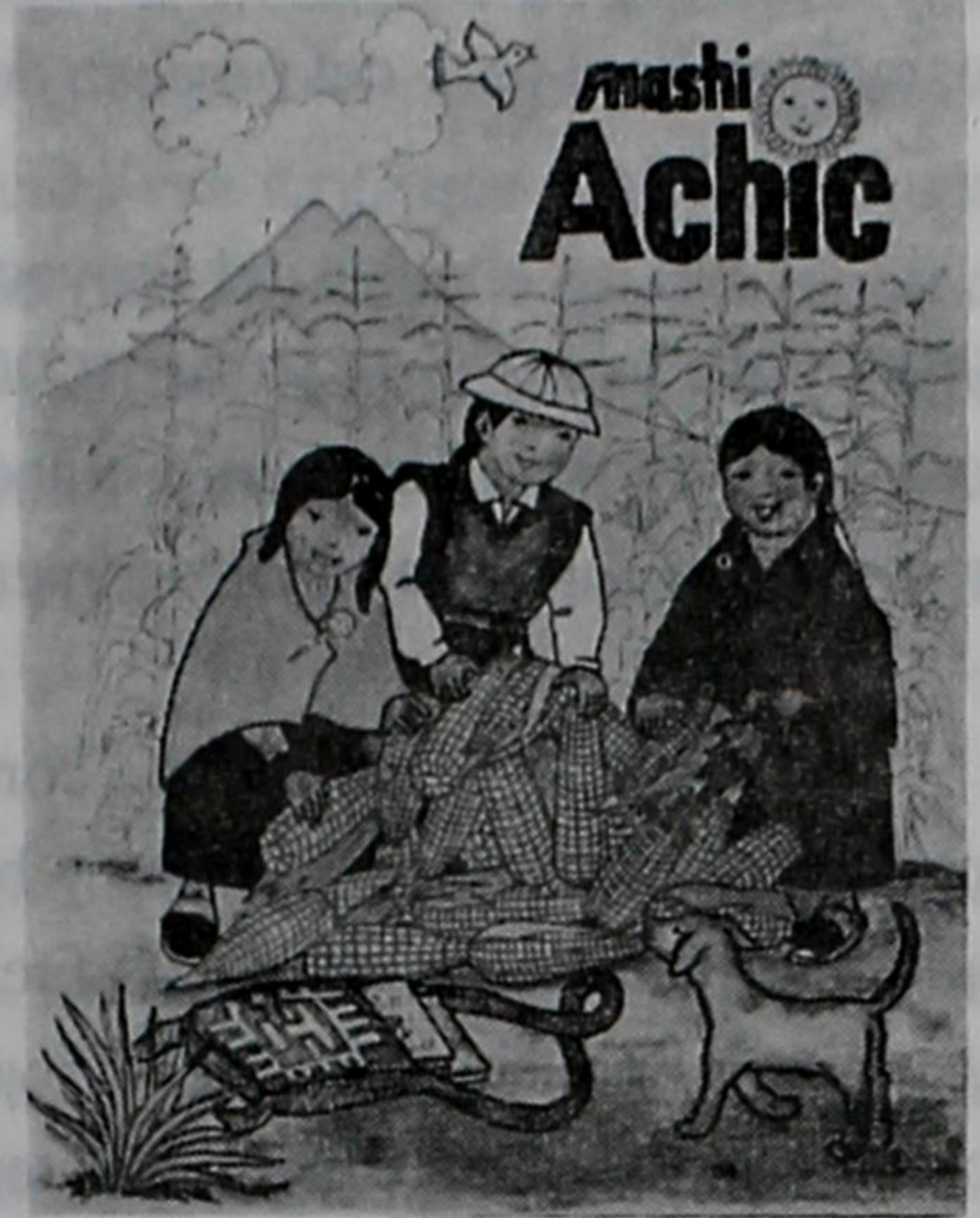
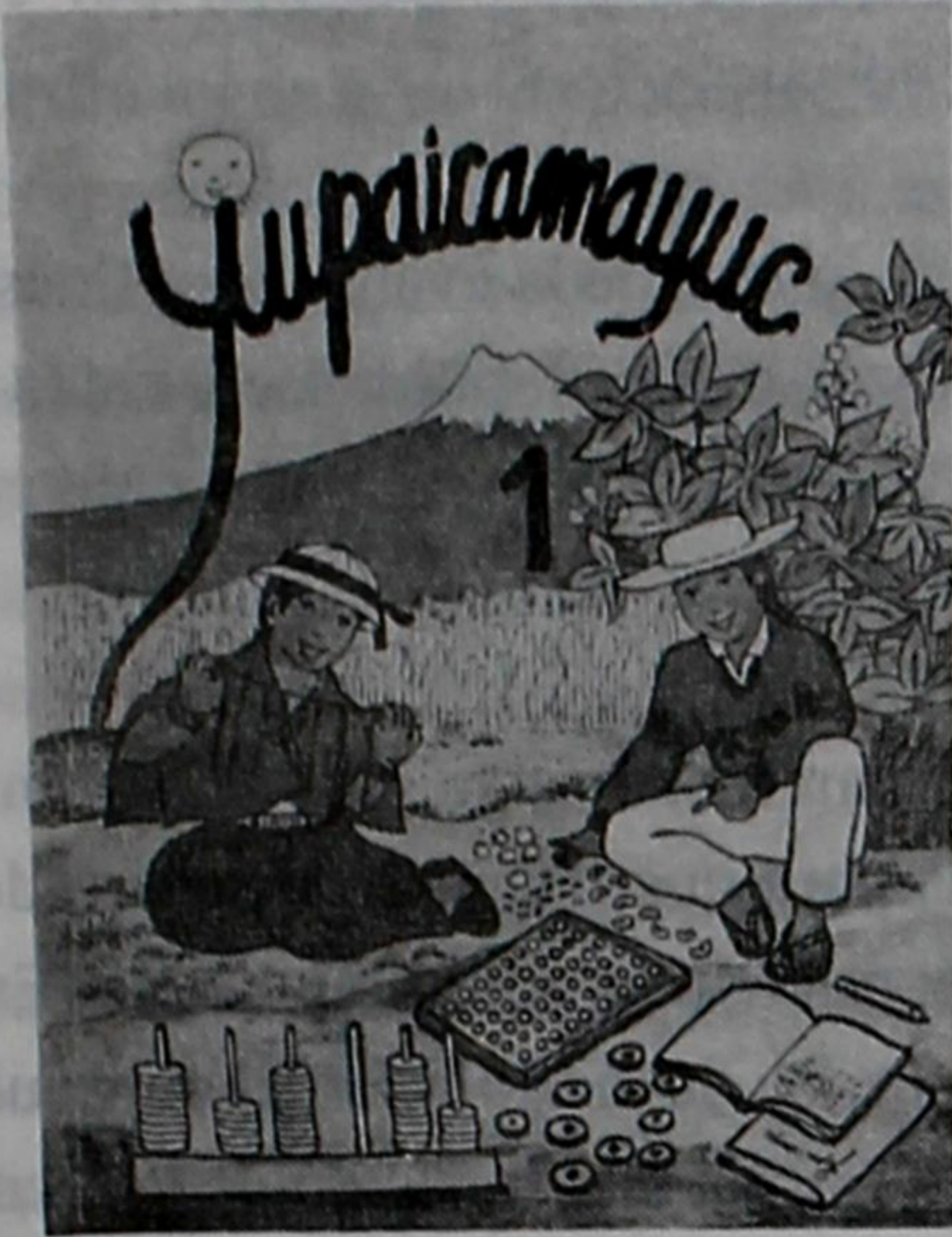
De manera paralela al proceso que hemos descrito arriba, en Quito se trabajaba en la producción de los materiales para el primer año del Proyecto. Se había definido la producción de una cartilla para el pre-aprendizaje que cubriría el primer trimestre y sería el fundamento para el proceso de alfabetización. A su vez, desde enero hasta el final del primer grado los maestros dispondrían de una cartilla para escritura y lectura, la misma que combinaba texto y espacios para ejercicios. Además se estaba elaborando un libro de matemáticas.

El equipo había tomado desde el principio ciertas decisiones respecto de los materiales: no se quería hacer una escuela de libros, pero se pensaba producir textos generales para todas las provincias y materias y -al mismo tiempo- fomentar la producción de textos en temas específicamente locales. Así también, el texto impreso tendría que ser un medio entre otros, de modo que la producción de materiales didácticos de cualquier índole con el concurso de maestros y alumnos tendría absoluta prioridad. Con esto se perseguía dos metas:

- El quichua ecuatoriano no tiene un estándar y solo dispone de dialectos y de dialecto-hablantes, por lo que los textos hechos en Quito serían redactados en el quichua unificado artificial. En las provincias -a su vez- los maestros tendrían la tarea de producir materiales en los dialectos locales y ablandar así la oposición de una gran parte de padres de familia al quichua unificado.

- De otro lado, se pretendía quebrantar la dependencia fatal del maestro al texto impreso, liberar su fantasía y lograr una enseñanza mucho más productiva y creativa para los niños. Subyacía en esta política la convicción de que con el equipo existente y con la tradición de producción de libros de escuela en el Ecuador, no era posible producir textos tan amenos y perfectos





Portadas de texto para el 1<sup>er</sup> grado , producidos por el P. EBI.



como demandaban las circunstancias y que pudieran sustentar por ellos mismos, todo el peso del proceso de aprendizaje.

Según los análisis del Proyecto y los juicios de la evaluación (fines del 1988) y de la asesoría (julio 1990), existía cierta debilidad en todos los textos, que consiste tanto en la elaboración didáctica del material, como en la presentación curricular de los contenidos<sup>36</sup>.

Sin embargo, a modo de corolario haremos la siguiente reflexión: se quería producir textos simples y baratos para que después del retiro de la parte internacional del Proyecto fueran reproducibles por el ministerio. En lo que se refiere al contenido, el Proyecto gozaba de cierta libertad curricular, no obstante lo cual, se quería mantener un nexo con el currículo de la escuela primaria vigente. Además, se sabía que una gran parte de los niños no dispondrían nunca de cuadernos para los ejercicios, por lo que se integró un espacio para los ejercicios en los mismos libros. Obviamente se quería producir libros amenos y atractivos para los niños, pero se descartó la impresión en 4 colores por ser demasiado costosa. Se sabía también que la reutilización del material por parte de los niños era imposible, pues en una cultura oral los libros tienen un valor distinto al que se les asigna en una cultura que escribe. Pudimos establecer que los libros del Proyecto tuvieron mucho éxito en las familias; en muchos casos, toda la familia estaba aprendiendo con el niño gracias a estos textos.

Como última acotación vale la pena resaltar que no se quería que este experimento de reforma educativa se alejara demasiado de la realidad de la escuela rural del Ecuador, para no crear un oasis difícil de mantenerse después de finalizado el Proyecto.



Todo lo anterior no justifica ninguna limitación de los libros y solo ilustra algunas de las condiciones bajo las cuales se trabajaba. Muchas veces -con retrasos en el cronograma establecido - se tenía que producir de año en año un juego de libros para todas las materias, aparte de la reelaboración cada dos años de los libros ya producidos para los grados anteriores. Además, todos estos textos tenían que experimentarse antes de ser impresos. Como se ve, un ritmo demasiado intenso para un equipo que fuera de estas tareas tenía otras múltiples actividades a cumplir.

En algunos casos se utilizaron producciones del CIEI. Materiales no impresos fueron usados en otros casos, sobre todo grandes carteles pintados por los maestros, especialmente realizados en la provincia de Imbabura. El Proyecto repartía periódicamente cartulinas y colores con este fin.

En matemáticas, el uso de materiales del lugar era común, sobre todo palitos y pepas de eucalipto para las operaciones fundamentales. Además existían algunas tentativas aisladas de introducir materiales adicionales a la enseñanza, como -por ejemplo- títeres. Un maestro en una comunidad de Tungurahua todavía utilizaba títeres todos los días para introducir el tema, 3 años después de un curso sobre esa técnica que se había dictado en Guaslán.

Todos los maestros habían elaborado en los diferentes cursos cajas de lectura, números en madera para matemáticas, sellos, telas para serigrafía, rompecabezas y otros materiales didácticos.

Solo en 1989 se estableció una producción sistemática de materiales didácticos adicionales después de haber culminado la construcción de un taller dedicado específicamente a esa actividad. El Proyecto cuenta desde entonces con un equipo para la producción de materiales didácticos. Todo esto estaba dirigido a quitarle al libro el monopolio como material de enseñanza.



cambios de personal en las provincias que provocaron una gran incertidumbre frente al futuro del Proyecto.

Como una visión retrospectiva se puede resaltar lo siguiente: teóricamente el funcionario alemán podía estar satisfecho frente a una ecuatorianización radical de las actividades del Proyecto, ya que ésta es una de las metas principales de toda cooperación internacional. Sin embargo, el nuevo coordinador perseguía una política no tanto de nacionalización del Proyecto sino -ante todo- de hostilización a su parte extranjera, con lo que -obviamente- creaba un conflicto irresoluble al interior del Proyecto binacional. La situación se agravó durante el mes de octubre de 1988 cuando se articuló una oposición abierta a la creación de la nueva Dirección de Educación Indígena por parte de los maestros "hispanos". El funcionario alemán tomó entonces la decisión de pasarse con todo el Proyecto y el poco personal que se había quedado, a esta nueva instancia administrativa y solicitó al Director Nacional la designación de la nueva contraparte, visto que el decreto de creación de la DINEIIB consideraba que todos los proyectos y programas que de algún modo estaban vinculados a la educación indígena, tenían que depender de esa dirección. Esta decisión fue la más acertada: se nombró como coordinador nacional a un profesional indígena, quien -conjuntamente con el funcionario alemán- estableció inmediatamente un espacio de negociaciones con la DINEIIB para definir la política futura del Proyecto.

Paralelamente, se retomaron los contactos con la CONAIE para tratar de llegar -finalmente- a la firma del convenio, cuyo texto se había negociado durante todos esos años.

Después de algunas dificultades al interior del ministerio de Educación y de haber explicado detalladamente las posibilidades financieras del Proyecto para apoyar a la nueva Dirección en algunos asuntos puntuales; y luego de haber declarado la disponibilidad total del Proyecto a sumarse a las



nuevas políticas de educación indígena, se creó un clima de negociaciones positivo y se empezó a recorrer el camino de la integración del Proyecto a la nueva realidad educativa.

En estas condiciones llegó la Comisión de Inspección del ministerio de Cooperación de Alemania, que empezó a trabajar con el equipo central del Proyecto en diciembre de 1988. La presencia de esta Comisión contribuyó a resolver los problemas pendientes en el ministerio de Educación. En reiterados contactos, el ministro se pronunció a favor de una renovación del convenio binacional y de una prolongación del Proyecto hasta 1993. Al final de la misión, la Comisión le entregó al ministro un documento que contenía tres alternativas respecto del futuro del Proyecto:

1. Seguir trabajando como hasta la fecha con el apoyo de un limitado personal alemán.
2. Sustituir el personal alemán con personal latinoamericano calificado. Y,
3. Entregar el Proyecto a la DINEIIB sin apoyo de personal alemán, garantizando el soporte financiero hasta el término del Proyecto en 1993.

Cabe mencionar que el autor había tratado de persuadir a la Comisión para que adopte la tercera alternativa, convencido de que la Dirección de Educación Indígena tenía que hacerse cargo del Proyecto y asumirlo como propio. De haber sucedido así, se hubiera demostrado el grado de madurez del movimiento indígena al hacerse cargo de un proyecto importante al interior de su política educativa, además de que las quejas motivadas por la presencia de la contraparte alemana hubieran terminado. Sorprendentemente, los interlocutores de la negociación -tanto los representantes de la organización indígena como los del Ministerio de Educación- eliminaron sin más trámite la tercera alternativa y decidieron integrar el Proyecto a la



DINEIIB con la misma modalidad con la que se venía operando desde el principio, es decir, con la presencia de un limitado personal alemán.

Después de solucionar estos escollos y habiendo garantizado la prolongación del Proyecto hasta 1993, el equipo ya no podía permanecer en el edificio de la Dirección Nacional de Capacitación Docente. Como la nueva Dirección no estaba en capacidad de ofrecer ningún espacio físico y puesto que la CONAIE había manifestado su interés en obtener el apoyo para la adquisición de un inmueble para su funcionamiento y el de su personal destinado a la educación, los coordinadores del Proyecto decidieron apoyar esa solicitud, gestión que culminó con la compra de una casa en el Quito, en marzo de 1989.

El equipo se trasladó a esta casa en el centro colonial de Quito, donde funciona el Proyecto. Tanto la CONAIE como la Dirección de Educación Indígena ubicaron sus oficinas en la casa, decisión que fue ejecutada de un modo más bien informal, integrándose el personal de las dos entidades a las reuniones de trabajo, a los seminarios y a las actividades de capacitación en general del Proyecto.

La cooperación con la Dirección se hizo más y más estrecha y el personal del Proyecto pudo prestar su apoyo y asesoría durante la primera fase de la nueva instancia, ya a nivel nacional o provincial, como a través de múltiples cursos organizados conjuntamente. El Proyecto participó en la capacitación del personal de la Dirección y en la definición de las políticas a implementarse.

Como se dijo más arriba, una parte de los maestros del Proyecto EBI se había pasado a la DINEIIB, lo que a primera vista era -digamos- doloroso; pero, por otro lado, esto implicaba que la filosofía del Proyecto estaría presente al interior de las decisiones de la Dirección de Educación Indígena.



La integración del Proyecto a la DINEIIB y la reubicación del equipo en la casa de la CONAIE, cambiaron significativamente la situación política y de trabajo. De un lado, se alivió la presión sobre los directivos del Proyecto, que existía al interior del DER y que se materializaba -sobre todo- cuando los exiguos medios del Departamento no alcanzaban para cubrir las actividades. Obviamente, el Proyecto había ofrecido su cooperación en algunos casos, allí donde había coincidencias de finalidades con el DER; sin embargo, los medios del Proyecto eran destinados a la educación indígena y -en estricto sentido- no podían ser utilizados en ninguna otra actividad.

En lo que se refiere al traspaso del Proyecto a la DINEIIB, es importante resaltar que la creación de una Dirección Nacional de Educación Indígena era parte de las políticas del Proyecto. Desde 1985, el Proyecto EBI había solicitado de modo reiterado que se cree una instancia de ese tipo. En la planificación de junio de 1987, la creación de una Dirección Nacional de Educación Indígena fue incorporada como una de las metas del Proyecto.

El nuevo gobierno hizo realidad lo que el Proyecto había considerado desde sus inicios como uno de los resultados indispensables de sus acciones.

El Proyecto se encontró de la noche a la mañana al interior de una realidad institucional mucho más amplia -la DINEIIB- que había incorporado la educación bilingüe como una de las modalidades del sistema educacional ecuatoriano. Los resultados del Proyecto ya no podrían en adelante ser evaluados y examinados ampliamente, sino en relación con su contribución al logro de metas concretas fijadas a partir de la creación de la DINEIIB. Una de esas metas era la implementación de nuevas escuelas que ya habían sido creadas en un número importante.

Había además otro factor fundamental y provechoso: la educación indígena fue entregada a los indígenas y con eso se la legitimó aun más que antes, ya que en el Proyecto en su primera fase, la mayoría de los



funcionarios eran mestizos, monolingües y castellano hablantes. Estos dejaron el Proyecto y -luego de una fase de incertidumbre y disminución del personal- más y más profesionales indígenas se fueron integrando al equipo volviéndole realmente bilingüe.

El Convenio con la CONAIE preveía la participación de 7 colaboradores indígenas como contribución de la organización al Proyecto. Después de un curso de capacitación, este personal se integró a las labores. La CONAIE -con esta presencia al interior del equipo- se convirtió también en contraparte nacional del Proyecto y el Convenio que se firmó sentó las bases para ubicar al Proyecto al interior de las actividades de educación indígena llevadas a cabo de modo coordinado con la DINEIIB y la CONAIE.

La inspección realizada por parte del Ministerio alemán de Cooperación había detectado algunos puntos negativos en el Proyecto y recomendado la replanificación y reformulación de algunos conceptos. Dicha inspección puso énfasis en la ausencia de un currículo plenamente definido para los 6 grados y en ciertas deficiencias en la producción de los libros, algo que ya lo mencionamos anteriormente. Como parte positiva, se valoró la fuerte tendencia de la enseñanza en dirección a las actividades prácticas y productivas, la creación de huertos experimentales y talleres artesanales y la relación de la enseñanza con aspectos ecológicos.

## CONSTRUCCIONES ESCOLARES

Los cursos de verano para los maestros se realizaron en 1987 en Picalquí y en 1988 en Cayambe. Era cada vez más difícil lograr la disponibilidad de locales durante un tiempo considerable. La dirección del Proyecto decidió -por lo tanto- la construcción de un centro propio de formación de los maestros bilingües.



El autor hizo un primer diseño y lo discutió con los arquitectos de la FUNHABITAT a quienes se les solicitó un primer presupuesto de construcción. Mientras tanto, el cantón Pujilí le concedió al Proyecto un terreno de 5.000 metros cuadrados para un taller dedicado a las 10 escuelas de Cotopaxi.

El presupuesto para la construcción por parte de FUNHABITAT fue conveniente, por lo que se decidió ejecutar el proyecto en arquitectura tradicional: de tapial, adobe, madera, etc. Comparado con los altos costos de arriendo de los centros de capacitación, la construcción del centro del Proyecto se justificaba plenamente. El 19 de abril de 1988 se colocó el primer adobe en una gran fiesta organizada por el Proyecto con la participación de niños, maestros, padres de familia, líderes de las organizaciones y amigos de todas las provincias. Era la primera fiesta del Proyecto EBI a nivel nacional, evento que contribuyó a crear en los participantes la convicción de estar involucrados en la ejecución de una reforma educativa amplia y prometedora.

La construcción hizo progresos bastante rápidos. Se utilizó los servicios de los albañiles indígenas del DER y se rescató tradiciones de construcción existentes. Un voluntario alemán se hizo cargo del diseño y producción de muebles conjuntamente con una cooperativa indígena del Puyo (Pastaza); otro voluntario que estaba de paso por el Ecuador, se quedó varios meses en la construcción para la planificación y ejecución del techo. El Centro Yachachiccunapac Jatun Yachana Huasi fue inaugurado el 16 de marzo de 1989 con la concurrencia de padres de familia, niños, maestros de todas las provincias, líderes indígenas, directivos de la CONAIE, autoridades del cantón Pujilí y representantes del ministro de Educación. Inmediatamente se empezó a utilizar el Centro para la realización de seminarios, cursos y eventos de capacitación organizados por el Proyecto, la DINEIIB, la CONAIE y las instituciones que trabajan en el área de educación rural.



Con el transcurso del tiempo otras construcciones han sido agregadas al Centro, principalmente el ya mencionado taller de carpintería destinado a la producción de material didáctico de madera. La última construcción agregada fue la casa del cuidador, que es un prototipo de una vivienda unifamiliar rural, con cubierta de paja y fogón abierto. Se quería con esto lograr un efecto multiplicador, lo que ya parece ser el caso. La construcción como tal ha suscitado enorme interés y desde su inauguración a esta parte mucha gente de diferentes provincias ha venido a conocer tanto la construcción como la utilización de los materiales. Algunas cooperativas de vivienda campesina se han inspirado en el modo de construcción, en su aspecto formal y en sus bajos costos. El Centro tiene capacidad para 75 personas y dispone de biblioteca, comedor, salas de conferencia, canchas, etc.

En algunas escuelas del proyecto el número de niños aumentó considerablemente de modo que el espacio disponible en sus locales originales ya no era suficiente, un punto a favor del Proyecto aunque creaba problemas de espacio.

En ciertas escuelas -en convenio con las comunidades- se construyó aulas adicionales. Donde había posibilidades de involucrar a terceras instituciones como a la Dirección Nacional de Construcciones Escolares -DINACE-, a ONGs, etc., se procedió a hacerlo. El Proyecto donó al efecto sumas modestas de dinero, normalmente entre 200.000 y 500.000 sucres y la segunda cuota se entregó después de la respectiva justificación de los gastos de la primera. Las construcciones se hicieron con diseños simples, normalmente con adobe u otros materiales del lugar y mediante el aporte comunitario de trabajo expresado en la tradicional minga. Estas condiciones implicaban muchas veces lapsos demasiado largos para la terminación de las construcciones. También hubo casos en los que la administración de los fondos no fue la más apropiada, entre otros factores por la lejanía de las comunidades y la imposibilidad de realizar un seguimiento efectivo por parte del Proyecto. Hubo ocasiones en las que algún integrante de la comunidad se



benefició personalmente de esos fondos y estos no llegaron a la comunidad. A pesar de estos problemas, en general se pudo implementar la construcción de aulas y crear mejores condiciones para la enseñanza de los niños.

### APOYO DEL P.EBI A LAS CONSTRUCCIONES ESCOLARES

Convenios firmados	43
Construcciones escolares hasta diciembre de 1989	43
Aulas terminadas hasta junio de 1990	35
Total del apoyo del P.EB	S/. 50'000.000

### POLITICA DE LA LENGUA

Muy pronto los colaboradores de la lengua habíamos entendido que una educación bilingüe quichua castellano solo se puede realizar al interior de la reanimación del idioma como tal, que conduzca a una revalorización del



quichua a los ojos de la cultura occidental e indirectamente de los indios mismos.

Todas las actividades daban a entender la una planificación lingüística era una necesidad prioritaria y que las instituciones comprometidas como el ministerio de Educación, las organizaciones indígenas, tal vez la universidad, entre otras, tenían que emprender esfuerzos para proyectar hacia el futuro el desarrollo y la valorización recíproca de los dos idiomas. Desde ahí -y con los resultados obtenidos- se podrían planificar; mas, por lo pronto, se realizaba un trabajo sobre la base de intuiciones, sin visualizarse el objetivo total.

Ya hemos dicho que la situación del quichua en el Ecuador puede ser definida como emergente. Hemos descrito también la existencia de escenarios donde el quichua está progresando y recobrando importancia. Sin embargo, por la influencia de los medios de comunicación de masas, por la migración a las ciudades, por la gran atracción de la cultura occidental, etc. estamos asistiendo a un proceso de aculturación galopante que se da de diferentes modos en distintos lugares y que puede ser frenado o disminuido solo con una revalorización de la lengua y la cultura indígena.

En este contexto, las primeras medidas que se discutieron al interior del Proyecto fueron las siguientes:

1. Un programa de defensa de la lengua.
2. La formación de lingüistas a distintos niveles.
3. La investigación y el esfuerzo para estandarizar el quichua en los Andes ecuatorianos. Y,
4. El fomento del diálogo cultural entre todos los grupos sociales.



Obviamente, todas estas tareas rebasaban el marco del Proyecto. Sin embargo, no cabía eludir la realización de acciones tendientes a mejorar el contexto general del idioma quichua.

## EL PROGRAMA DE DEFENSA DE LA LENGUA

Hasta la fecha muy poco se ha sido escrito y publicado en quichua en el Ecuador. Es necesario motivar a todos quienes puedan escribir al interior y al exterior de las escuelas y a quienes están trabajando con el idioma.

Esta motivación está presente en los cursos de capacitación, pero el resultado ha sido modesto. Sin embargo, al menos se ha recogido monografías sobre algunas de las comunidades<sup>37</sup>, textos sobre la historia del lugar enriquecidos con cuentos, leyendas y mitos locales, poesías, dibujos de los niños, adivinanzas, cantares, cantos, etc.

Desde el principio se había pensado en una colección de mitos, leyendas y literatura oral en general. Conjuntamente con el CEDIME, el Proyecto publicó dos colecciones: una sobre los mitos del maíz (1986) y otra con el nombre de *Curi Quinti* (1988), que aparecieron en ediciones bilingües<sup>38</sup>.

En 1988 el Proyecto le propuso al presidente de la Casa de la Cultura un programa para la defensa de las lenguas indígenas cuyo contenido era -en resumen- el siguiente:

---

<sup>37</sup> Hasta el momento son 13 las monografías hechas en los dos idiomas. Estas constituyen un material ameno que se puede utilizar en el futuro para la elaboración de los textos escolares.

<sup>38</sup> *Semillas de maíz*, EBI-CEDIME, Quito, 1986 y *Curi Quinti*, el colibrí de oro, EBI-CEDIME, Quito, 1988.



situación lingüística, que tienen importancia para la implementación de la escuela.

En efecto:

- (a) El alfabeto existente no es satisfactorio y tiene que ser revisado.
- (b) No sabemos nada sobre la influencia de los sustratos de lenguas preincaicas en los dialectos regionales.
- (c) Solo existe dialecto hablantes, mas no un estándar en el quichua del Ecuador, que hay que crearlo artificialmente.
- (d) El comportamiento de los quichua hablantes no está investigado.
- (e) Sobre el número de quichua hablantes no hay información precisa.

La mayor parte de los proyectos de educación bilingüe en lenguas indígenas en los Andes están federados en una asociación que se reúne una vez al año en uno de los países. La última reunión se hizo en Bolivia organizada por UNICEF y el ICI y estuvo destinada a la normalización del lenguaje pedagógico del quichua y del aymara.

Se decidió intentar llegar a 1992 con un alfabeto unificado para los 5 países donde se usa el quichua. Este resultado sería un logro fundamental pues permitiría el intercambio de textos y producción literaria en los Andes. Esta propuesta no puede ser el único experimento. Las organizaciones indígenas tienen que involucrarse en todas las decisiones socio-lingüísticas y en la recepción o rechazo de nuevos alfabetos al interior de un proceso democrático.



## EL FOMENTO DEL DIALOGO

En los últimos años ha crecido el sector de la población no indígena ecuatoriana que ve positivamente a la cultura de los indios y a los esfuerzos para recuperar y propagar sus tradiciones. El bilingüismo social tiene hoy en día mayores posibilidades de ser aprovechado, pues una parte considerable de la población mestiza está abierta a aprender las lenguas indígenas y particularmente el quichua y aymara. A todos los niveles hay que fomentar el diálogo cultural, no solo en las escuelas.

Existen en el mundo varios ejemplos de una política lingüística de revitalización y participación de sectores de la sociedad dominante en el idioma vernáculo.

Por otra parte, hay que arrancarles a los fundamentalistas y misioneros protestantes el monopolio del bilingüismo en los Andes.

Lastimosamente, en el Ecuador gran parte de la población no indígena está cargada de prejuicios acerca de los indios. *Mutandis mutandis* esto es válido también para la población indígena. Una propuesta indígena coherente permitiría un acercamiento de las dos partes para conocerse mejor y buscar así superar la discriminación lingüística.

A lado de la UNESCO y la UNICEF, el Instituto Latinoamericano Indigenista está comprometido con un programa de revitalización de las lenguas indígenas latinoamericanas. En julio de 1988 se realizó en Pátzcuaro, México, un seminario sobre este tema que produjo sugerencias altamente interesantes que deberían ser observadas.

El levantamiento indígena de junio de 1990 en el que los indios paralizaron todo el país, ha permitido que una gran parte de la población



indígena ecuatoriana tome conciencia de su poder y de que "ser indio" podría convertirse en una opción para su existencia.

Obviamente, no decimos con esto que el proceso de aculturación galopante vaya a terminarse. Advertimos que aquel hecho social y político ha producido una reflexión en amplias capas de la población indígena ya involucradas en el proceso de aculturación, pues en esa oportunidad se puso de manifiesto que el ser indio significa disponer -además de la indumentaria- de una tradición cultural y un idioma distinto del de la mayoría de la población ecuatoriana. La revalorización actual del quichua se produce -entonces- no por una toma de partido de los antropólogos y lingüistas (quienes, dicho sea de paso, defienden el quichua pero generalmente no lo hablan), sino porque ser indio puede tener sus beneficios.

En algunos espacios podemos detectar una presencia creciente del quichua: se imprime textos en ese idioma que tienen éxito en las librerías; en los congresos de las organizaciones la gente más y más utiliza el quichua para comunicarse, algo que hace pocos años era impensable; la escuela bilingüe se hace una realidad y es aceptada y defendida por los padres de familia, lo que también deviene pérdida de prestigio de la escuela rural castellano hablante; en las manifestaciones y desfiles se escuchan consignas en quichua, como ese viejo lema *ama shua, ama killa, ama llulla*<sup>39</sup>, que viene desde los tiempos del Tahuantinsuyo.

Sin embargo, no hay que olvidar que los indios han interiorizado gran parte de los prejuicios de los mestizos sobre su idioma y cultura. Suponemos que muchos de ellos abandonarán esa desvalorización de lo propio, si la otra parte, la otra sociedad, empieza a cambiar y a revalorizar el quichua y su cultura, en una toma de conciencia colectiva de la nación que signifique



asignarles al idioma y a la cultura quichua un sitio importante en lo que se llama la Ecuatorianidad.

## APRECIACION GENERAL SOBRE EL BILINGÜISMO EN EL ECUADOR

Bilingüismo y educación son fenómenos antiguos de la humanidad, con respuestas y modelos distintos conforme a diferentes contextos de los gobiernos.

En el caso que estamos analizando de las escuelas españolas se trata de sociedades bilingües y plurilingües desde la conquista de los Incas y obviamente después de ella. Hemos mencionado que desde el inicio la sociedad colonial era una sociedad bilingüe en la que grandes segmentos del pueblo consumían las lenguas indígenas y transitaban muy lentamente hacia el castellano. Asimismo, al principio de los tiempos coloniales existía en Quito una escuela bilingüe.

En algunas partes y sobre todo con el Instituto Lingüístico de Verano se organizaron escuelas bilingües en las sociedades indígenas. Además, como ya se dijo, el CITE dio educación bilingüe en su caso y todo lo cual ha permitido a que finalmente se abra en la actualidad un camino



## Capítulo V

# BASES TEORICAS Y PRACTICAS DEL EXPERIMENTO P.EBI

## APRECIACION GENERAL SOBRE EL BILINGUISMO EN EL ECUADOR

Bilingüismo y plurilingüismo -y al interior de ellos educación- son fenómenos antiguos en la humanidad, con respuestas y modelos distintos conforme a criterios e intereses de los gobernantes.

En el caso que estamos analizando, de las excolonias españolas, se trata de sociedades bilingües y plurilingües desde la conquista de los Incas y -obviamente- después de ésta. Hemos mencionado que desde el inicio la sociedad colonial fue una sociedad bilingüe en la que grandes segmentos del pueblo conservaban sus idiomas preincaicos y transitaban muy lentamente hacia el castellano. Inclusive, al principio de los tiempos coloniales existía en Quito -oficialmente- educación bilingüe.

En tiempos actuales -y sobre todo con el Instituto Lingüístico de Verano- se organizaron escuelas bilingües en las sociedades amazónicas. Además, como ya se dijo, el CIEI hizo educación bilingüe en los años 80, todo lo cual ha aportado a que -lentamente- se allane en la conciencia nacional



el camino hacia una formación y educación en los idiomas vernáculos, al lado del idioma oficial.

Ya se ha descrito más arriba la relación entre idioma materno y bilingüismo en la educación ecuatoriana. Resumiendo brevemente el asunto, hay que resaltar que -respetando los derechos y capacidades del niño- la escuela primaria en lengua materna es generalmente preferible.

Este modelo de revalorización radical del idioma materno no parece ser adoptable en el caso ecuatoriano pues la preocupación de los padres de familia y de las organizaciones indígenas es grande cuando suponen que los niños no aprenderán bien el idioma castellano, en cuyo caso la discriminación lingüística continuará .

Pero, ¿tiene que ser necesariamente así? Existen ejemplos que demuestran lo contrario, es decir, que se puede implementar la educación de los niños en lengua materna sin perjudicar la calidad del aprendizaje del idioma oficial, siempre y cuando los grupos étnicos se decidan concientemente por ese modelo.

## ALTERNATIVAS DE LA EDUCACION BILINGUE

En el Ecuador y en otros países andinos, las comunidades indígenas no se han decidido por un modelo de educación en lengua vernácula, sino por un bilingüismo que asume varias formas. Señalaremos aquí brevemente las alternativas:

1. Educación bilingüe como transición. En este caso, el idioma materno está presente en el primer grado y a veces en el segundo grado para la alfabetización de los niños. Todas las demás materias a partir del

por la lengua vernácula



segundo grado se enseñan en lengua oficial, sin excluir que el idioma materno sea utilizado de modo decreciente como puente de transición.

Aquí, la traducción es lo normal: se traduce del idioma materno al idioma de la sociedad dominante. Los contenidos culturales prioritarios son los de la cultura dominantes y lo propio se deja lentamente atrás, incluyendo el idioma, ya que este modelo sirve para llevar a los niños a otra cultura y a otro idioma.

2. Educación bilingüe de mantenimiento. El idioma materno es utilizado para la alfabetización y el idioma oficial entra después, solo en forma oral, normalmente a finales del primer grado o a principios del segundo. Lentamente se busca el acceso a la escritura en el segundo idioma. Desde el tercer grado, los dos idiomas están presentes como idiomas de instrucción y en las asignaturas. Existe la posibilidad de que unas materias se dicten únicamente en una de las dos lenguas y/o que otras materias se dicten en los dos idiomas. No se traduce pues los dos idiomas tienen los mismos derechos y presencia hasta el final de la primaria. La meta de este modelo es adquirir un bilingüismo simultáneo y satisfactorio en las dos lenguas.

3. Educación bilingüe intercultural. Este modelo pone énfasis en los contenidos culturales de las dos culturas cuya expresión son los idiomas (cada idioma ofrece los contenidos de su propia cultura). No se traduce, más bien se compara. El idioma dominante (el castellano) es estudiado en base a sus propias leyes y contenidos. La cultura ancestral sigue siendo la propia cultura. El idioma materno sigue siendo el propio idioma. La otra cultura y el otro idioma son estudiados, cuestionados, utilizados y asumidos no como propios, sino como ajenos, todo lo cual opera desde el punto de vista de una búsqueda de comprensión y no con fines utilitarios.

4. Educación bilingüe bicultural. Algunos autores descartan la posibilidad de una educación bicultural pues dudan de la factibilidad del



objetivo buscado, es decir, que el individuo pueda dominar otro idioma del mismo modo que el idioma materno y que sea posible manejar dos códigos culturales de modo que el individuo pueda entenderse y comportarse en la una y en la otra cultura.

⑤. Educación bilingüe con el idioma materno como segunda lengua. En este modelo el idioma materno está presente pero en posición subordinada. El idioma dominante es el idioma instrumental de la enseñanza. El idioma materno existe como asignatura o tal vez como ayuda, siempre y cuando el idioma dominante provoque problemas de entendimiento.

Seguramente, en estos modelos hay formas extremas y múltiples combinaciones, puesto que es muy difícil transmitir una cultura abstrayéndose completamente de los valores inherentes a ella, sea en su auto-apreciación, o en la apreciación desde otras culturas, de modo que tal vez sea teóricamente imposible encontrar un individuo completamente bicultural. Sin embargo, se puede organizar una educación que tenga como contenido dos culturas y dos idiomas con iguales derechos, como es el caso del Canadá o del Tirol italiano. Aquí, no hay una lengua oprimida y una lengua dominante, las dos lenguas y las dos culturas intervienen en la vida cotidiana con los mismos derechos y las mismas obligaciones y son utilizadas por la población según sus preferencias.

Como otras variables importantes en esta problemática debemos añadir a la relación entre un idioma dominante y un idioma oprimido y entre lenguas de tradición escrita y lenguas de tradición oral que se encuentran en un proceso de transición de lo oral a lo escrito.

La educación bilingüe en el Ecuador -en el caso de los quichuas de la serranía- se da en medio de una situación en la que el quichua es una lengua oprimida que hasta la fecha casi no ha sido escrita y que se encuentra en la transición de un estado oral a uno escrito. Además, el quichua tiene a



diferencia del idioma oficial una posición de total desprecio y desvalorización, es un idioma discriminado que choca con la interiorización de esa desvalorización en la mayoría de los quichua hablantes.

Como ya mencionamos, el modelo de educación en el idioma materno -es decir la escuela quichua- ha sido relegado por todos los grupos interesados: padres de familia, maestros y organizaciones indígenas. Las causas de esta relegación son múltiples y en parte comprensibles.

Hay que esperar que después de una fase de revalorización de la lengua quichua, ese problema se replantee, siempre y cuando el idioma dominante sea aprendido al interior de un bilingüismo social y que la tarea primordial de la escuela no sea enseñar el idioma dominante. Entonces, el idioma materno de la población étnicamente quichua podrá tener más libertad y ganará peso también en la escuela.

El modelo de transición puede ser -bajo ciertas circunstancias- una medida de emergencia. Ese modelo se basa -casi siempre- en una apreciación pobre de la importancia del idioma materno, el mismo que se reduce en la enseñanza al rol de instrumento para una transición más eficiente al idioma dominante.

En el caso de los indios de la amazonía ecuatoriana, este modelo siempre vino de la mano de la actividad "civilizadora y misionera". Los misioneros piensan que solo el cristianismo hace que los indios lleguen a ser personas con plenos derechos, lo que implica que dejen atrás su lengua y cultura que les habrían llevado a la idolatría. Este modelo de transición es más difundido de lo que realmente pensamos y en toda la Tierra los idiomas vernáculos son degradados a la función de instrumentos de apoyo al aprendizaje más rápido y eficiente de las lenguas coloniales o dominantes.



La educación bilingüe que se concentra sobre todo en los idiomas y que privilegia los contenidos culturales dominantes, también está muy difundida. Pensemos solamente en los numerosos jardines infantiles y escuelas primarias que existen en las principales ciudades del Ecuador, en los que se enseña "way of life" alemán, francés, inglés... sin que el castellano esté presente con iguales derechos.

El Proyecto EBI se decidió desde el principio por el modelo de educación bilingüe intercultural (bilingüismo de mantenimiento y desarrollo), con la intención de aportar al enriquecimiento, revitalización y desarrollo del idioma quichua. Es más, muy pronto nos dimos cuenta que las posibilidades del éxito del modelo estaban ligadas a la realización de una reforma escolar paralela en el sentido pedagógico-didáctico. La lengua sola no garantiza mucho. Tienen que estar presentes los contenidos culturales de modo que los niños aprendan críticamente con ellos y de ellos.

Los diferentes modelos de educación bilingüe tienen que ser vistos en su contexto pues -como ya mencionamos anteriormente- se establece una gran diferencia entre el hecho que dos idiomas se relacionen entre sí con los mismos derechos, o si uno de ellos debe someterse al otro.

Una diferencia esencial es la existencia de un bilingüismo social, concepto con el que se designa al uso paralelo y simultáneo de dos idiomas en la vida pública y cotidiana. Con otras palabras: al interior de las relaciones inter-étnicas de una sociedad bilingüe, los dos idiomas se usan de igual modo y por parte de los dos grupos de la sociedad. Este es un bilingüismo de doble vía del cual hablan algunos líderes indígenas en este país, cuando repiten que el bilingüismo y el quichua no son solo un problema de los indios, sino un problema de toda la sociedad. No solo se trata de garantizar el derecho al uso del idioma vernáculo en la vida pública, delante de los jueces, en las oficinas, en la escuela, en el comercio, etc, sino también que la otra mitad de la población esté en condiciones de usarlo, lo que presupone



que la parte no indígena se abra frente al otro idioma, lo reciba, lo entienda, lo hable. Es decir, que exista un bilingüismo social y de interacción.

Obviamente, la sociedad mestiza castellano hablante no se volverá bilingüe en lapso corto. Sin embargo, existen varias situaciones lingüísticas alrededor del mundo que demuestran que es posible la introducción e implementación de un modelo de bilingüismo social. Las experiencias en el país Vasco desde 1970 y en Cataluña, así como en muchas regiones europeas y asiáticas y una que otra región africana, sirven como ejemplos.

Lo mínimo que se debe exigir es que los funcionarios públicos a quienes los indios tienen que dirigirse con sus peticiones, exigencias y trámites -por ejemplo los médicos rurales, los funcionarios tributarios, los funcionarios municipales, los jueces, la policía rural, etc.- se apropien de ciertos conocimientos del idioma de los indígenas y estén en capacidad de entender a los indios.

Existen derechos inalienables del individuo y de la comunidad étnica que se refieren al uso del propio idioma. Para empezar, el derecho a los nombres en el propio idioma y del propio ambiente cultural. Este tema muchas veces es motivo de litigio en los registros civiles ecuatorianos donde los funcionarios solo aceptan nombres de origen cultural católico. Lo mismo es válido para la toponimia: existen en la Sierra un gran número de nombres de lugares en idiomas pre-incaicos (tsafiqui y chaapalachi) y en quichua, así como un gran número de formas mezcladas entre quichua y castellano (gallorumi, chavezpamba, etc). Sin embargo, aquí también los indios tienen que enfrentar la prepotencia de los empleados públicos, que les crean problemas cuando ellos tratan de incorporar esos nombres tradicionales a los documentos oficiales.

Más importante y grave aun es el caso de la justicia, al menos en el nivel de los jueces de primera instancia, quienes tendrían la obligación de



entender al acusado en su propia lengua. La justicia en el Ecuador depende muchísimo de la habilidad verbalizadora del acusado y del acusador, por lo que es para el indio de importancia vital y extraordinaria poder usar su propio idioma en su defensa y en defensa de sus ventajas y derechos.

Igual debería acontecer con el médico rural que atiende a las mujeres monolingües de la otra cultura; con los extensionistas del ministerio de Agricultura y los agentes de la burocracia rural; con los policías rurales, etc. que necesitan conocer el idioma de los indios. Obviamente, el uso del quichua por parte del mestizo no le va a liberar al indio de la discriminación que es víctima continuamente. Usar en su beneficio su propio idioma en las circunstancias que él decida, podría ser un primer paso para liberarse de la red de la dominación que a veces resulta ser una montaña de mal entendidos y abusos que se fundamentan en la falta de entendimiento lingüístico.

Hasta aquí no hemos podido detectar en la formación de los profesionales ecuatorianos interés en el aprendizaje del idioma vernáculo. Las universidades ecuatorianas exigen antaño en varias carreras (Medicina, Sociología, Antropología, Trabajo Social, etc.) la aprobación de un nivel básico de quichua. En la formación de los maestros había hasta hace poco tiempo el mismo requisito. Lastimosamente, el quichua era normalmente enseñando por personas quichua hablantes que no disponían de ninguna formación pedagógico-lingüística, sino que lo dominaban como idioma materno, lo cual creaba rechazo entre los alumnos y resultados pobres en el aprendizaje.

## **INTERCULTURALIDAD**

El objetivo general del Proyecto es el mejoramiento económico de los niños indígenas y la generación de un proceso en dirección a la igualdad de



oportunidades frente a los niños de la ciudad y de los otros grupos étnico. El refuerzo de la cultura ancestral es el punto de partida, como también el logro de una comunicación competente en el idioma oficial y una utilización creciente de los códigos culturales de la otra cultura.

Entre las múltiples posiciones que se debaten en este campo, el Proyecto EBI tuvo que escoger una, la que -en tanto hipótesis de trabajo- no excluye un margen de error que puede explicarse por lo contradictorio de la situación.

A una de las posiciones extremas la podemos denominar indigenista y fue representada sobre todo por el CIEI y por la dirigencia de la CONAIE del período 1987-88, inclusive con un acento más agresivo. Esta posición plantea que solo la cultura ancestral debe estar contenida en el proceso educativo. A la otra cultura se la trata lateralmente como un instrumento necesario para lograr los propios derechos dada la situación actual. El propósito no es impartir una educación bicultural o intercultural que tienda a construir intereses iguales para las dos culturas, sino una educación para la afirmación cultural en la propia sociedad. Los contenidos de la enseñanza del idioma dominante son los contenidos de la cultura propia, ya que se tiene tan solo un interés funcional en la otra cultura.

Se parte de la convicción de que los pueblos indígenas custodian el universo de sus tradiciones en grado suficiente como para poder transmitir lo que necesitan sus futuras generaciones, sin ayuda de la investigación y sin necesidad de desplegar mayores esfuerzos para lograr el rescate y la readaptación de los contenidos provenientes del quichua que se habla fuera de tal o cual región. Inclusive se llegó a sostener que el maestro indígena improvisado disponía de todo lo necesario para la enseñanza en la escuela y que los cursos de capacitación debían estar dedicados solo a cuestiones colaterales como, por ejemplo, los medios para protegerse de una influencia demasiado grande de la otra cultura.



El secretario de educación y cultura de la CONAIE en ese período sostenía que los indios ecuatorianos disponen de suficientes científicos, sabios e investigadores para preparar los contenidos culturales quichuas que sustenten la enseñanza escolar, como también de los recursos culturales para presentar esos contenidos a la otra sociedad, en un contexto de relaciones de contacto y conflicto. Entonces se hablaba mucho de una matemática quichua, de un sistema propio de ciencias naturales y -sobre todo- de una historia quichua que tenía todas las posibilidades de desenmascarar -como manipuladora- a la historiografía oficial. Tal vez la situación llegue a ser tal en el futuro; sin embargo, la realidad actual es amargamente diferente.

Del otro lado, una gran parte de la población mestiza mantiene criterios también extremos según los cuales se tiene -de una vez por todas- que hacer realidad la integración de los indios a la sociedad dominante. La cosmovisión mítica, la tradición oral, las costumbres indias, etc. hay que relegarlas al ámbito del folclore. La escuela debe ser el agente de esa integración para lo cual los educadores deben proporcionarles a los niños indígenas el acceso a la cultura mediante el dominio del idioma oficial y permitirles así su inserción en la sociedad dominante y la posibilidad de ascenso social.

En este debate, el Proyecto EBI ha sostenido la propuesta de la educación intercultural, cuyo resultado estratégico sea un alumno competente en los dos idiomas y las dos culturas. Naturalmente, el Proyecto EBI pretende reforzar la herencia cultural de la sociedad de proveniencia y no producir nuevos mestizos. La apropiación de los códigos culturales de la sociedad dominante no es concebida como aculturación, pero tampoco como instrumentación funcional de esa cultura. Se espera transmitir a los niños un interés real en los contenidos de la otra cultura, que en muchos casos puede devenir complementos y elementos que enriquezcan y a veces que sustituyan lo que ofrece al respecto la propia cultura.

Proyecto  
EBI



La intención primera del modelo del Proyecto EBI no es tanto reforzar la propia cultura, cuanto proporcionar posibilidades igualitarias a los niños indígenas en el campo pedagógico. Hasta se podría decir que -en última instancia- tiene que ser el mismo niño quien escoja y decida hasta qué grado está dispuesto a aceptar y apropiarse únicamente de lo indígena y en qué grado quiere apropiarse y usar lo de la otra cultura, integrando o usando a discreción elementos de las dos culturas.

En otras palabras, un modelo de escuela que trasmite solo lo ancestral es muy cuestionable en la situación que vive el Ecuador y su atracción por parte de los niños es muy problemática.

Tenemos que recordar que el choque de las dos sociedades ha llevado a una desautorización de la utilidad de la cultura campesina andina: antes de la escuela, durante y después de ella, los niños campesinos son objeto de una transmisión de conocimientos horizontal y vertical, que desautoriza los valores culturales tradicionales. Paralelamente -sin embargo- la nueva cosmovisión es entregada por la escuela solo en fragmentos. La llamada sociedad moderna u "occidental" es presentada de modo segmentado, sin dejarse entender como unidad de comportamientos y pensamientos.

Lo que se da como resultado es la hibridación o el ejercicio sincrónico de actos que provienen de los dos sistemas culturales opuestos. En este dilema se encuentran -por ejemplo- los migrantes que vuelven de la ciudad a las fiestas mayores de su pueblo y tienen dificultades para reintegrarse a las costumbres tradicionales, a pesar de que aceptan su validez. Esto es aplicable también para los habitantes rurales en general. Los nuevos valores de consumo, la creciente movilidad social, la presencia de mestizos en los rincones más alejados y la migración estacional de los campesinos, hacen necesaria una solución individual a ese conflicto. Parece difícil imaginar este funcionamiento como mero paralelismo, sobre todo porque el comportamiento y el pensar de la cultura urbana gozan de mayor prestigio.

Modelo de escuela

Desautorización de la cultura tradicional



Sin duda, un buen dominio del castellano entre los indios es una destreza que da mucho prestigio, como lo es también la habilidad del indígena para tratar a los blancos en las fiestas -sobre todo a las autoridades- a plena satisfacción de éstas. Sería interesante ver -por ejemplo- en qué medida la cultura transmitida por la actual generación indígena de adultos es asumida por los niños como una cultura nítidamente diferenciada de la otra, también presente.

Lo que no han podido hacer 500 años de conflicto parece darse después de una generación de contactos intensos, por una lenta y constante alienación de la cultura rural andina, puesto que el fenómeno del mestizaje se da en todas partes y puesto también que circulan fragmentos de una cultura universal que llegan cargados de prestigio, cuya imitación y apropiación en los comportamientos locales tradicionales se realiza de modo extremadamente rápido.

Además, el centro del conflicto de las dos culturas se ha traspuesto a un nivel en el cual las culturas rurales en todo el mundo están en franco retroceso. La ideología de los años 60-70 estuvo tan impregnada de un concepto lineal de progreso, que desarrollo, vida moderna, consumismo, etc. se han incorporado en todas partes como componentes del consenso social. Al centro de esta concepción están las ciencias, la racionalidad, la superestructura teórica sobre la planificación, la factibilidad, etc.

Entonces, ¿cómo queremos que el niño indio conserve con éxito los mitos de su cultura sobre la creación, o sobre la situación actual de la humanidad, si la cosmovisión científica se presenta como la única autorizada para explicar el mundo? ¿No operó igual hace 500 años la religión cristiana frente a los dioses del Incario?

Ideología de los años 60s - 70's



La situación de miseria, marginación y pobreza provoca en la población indígena una legítima expectativa de garantizar a sus niños un futuro mejor a través del acceso a la sociedad que funciona con esos modelos de explicación, que se fundamenta en esa cosmovisión científica y que parece haber logrado el progreso de la mano de una filosofía radicalmente diferente de la cosmovisión mítico mágica de la sociedad campesina.

Se ha investigado muy poco el rol que juega la lengua en el conflicto de un individuo bilingüe. Seguramente hay casos de pérdida de la lengua ancestral siempre y cuando se reciban contenidos de la otra cultura que se expresan mejor en la otra lengua, puesto que en la propia muchas veces falta el vocabulario respectivo.

Algunas investigaciones nos informan de una mayor lealtad lingüística entre los indígenas peruanos, quienes manejan relativamente bien el idioma castellano. Aparentemente, ellos pueden usar los dos idiomas de un modo más soberano que el indio que habla mal el castellano y que difícilmente entiende los procesos de metalenguaje que se operan detrás de los meros conceptos. No parece existir un conflicto insoluble entre el mantenimiento de la propia cultura -o partes importantes de ésta- y la lengua. El idioma es lo que más rápidamente se deja atrás aun si sobreviven otras prácticas y contenidos culturales de la propia sociedad de procedencia.

Tampoco sabemos mucho sobre el impacto que tiene la pérdida del idioma y de la realidad lingüística en la identidad individual. Obviamente, no todos los indios de los Andes ecuatorianos anhelan para sus hijos un futuro como mestizos y tampoco todos desprecian su cultura y lengua del modo como se prejuzga. En sus relaciones con el blanco, muchas veces los indios asimilan los prejuicios que tiene el mundo mestizo frente al quichua, fenómeno que tal vez tenga que ver ante todo con las relaciones interétnicas que mantienen los indios con los blancos, en las que los indios han



aprendido a darles siempre la razón a éstos como una estrategia para evitar conflictos.

Entonces, una meta de la educación bilingüe es que los niños no solo aprendan a moverse a sus anchas al interior de su propia cultura, sino también que aprendan la otra cultura.

Lo mismo es válido para el idioma. Las investigaciones sobre bilingüismo en el caso de Puno, Perú (Rockwelly, 1988 ) arrojan resultados que demuestran la ventaja de los niños educados con el modelo bilingüe, que consiste tanto en que esos niños hablan el idioma, como en lo que aprenden sobre el idioma. Todas las materias que trabajan con un alto porcentaje de verbalización son más accesibles a los niños bilingües que a los niños monolingües, quienes solo manejan un código lingüístico y no pueden hacer reflexiones y comparaciones entre las dos lenguas.

El valor relativo del idioma, su base convencional y su precisión muchas veces aproximativa en la reproducción de los pensamientos, así como los nexos entre semántica y semiótica, se abre a los niños educados con un modelo bilingüe a través de la intuición, más fácilmente que a los niños monolingües. Siendo este un inequívoco resultado positivo, se puede concluir que es un imperativo salir de la escuela adoctrinante para lograr una escuela en la que quien aprende sea confrontado con más de una alternativa y pueda decidirse soberanamente por una de ellas.

La escuela intercultural aun cuando no se atreva a dar este último paso-delegarle al alumno la última decisión- y que trate de imponer a los niños un modo de pensar y de comportarse (mientras los otros modos están presentes aunque no son presentados como deseables), no puede impedir que el joven escoja y se decida por contenidos distintos a los impuestos por la escuela.



Sin embargo, tenemos que introducir el concepto de un soporte cultural básico sobre cuya conservación el escolar ha de tener claridad, so pena de perder la cultura como tal. ¿Existen y cuáles son los contenidos insustituibles en la cultura india, que no pueden ser abandonados y cuya pérdida le quitaría el sentido a todo el sistema cultural?. O, al contrario, ¿si las formas de mestizaje e hibridación cultural son tantas, el individuo -cada vez de nuevo y para sí mismo- tiene que crear su modo de apropiación de su cultura, y solo así, como cultura apropiada se hace cultura propia?

## ETNOPEDAGOGIA

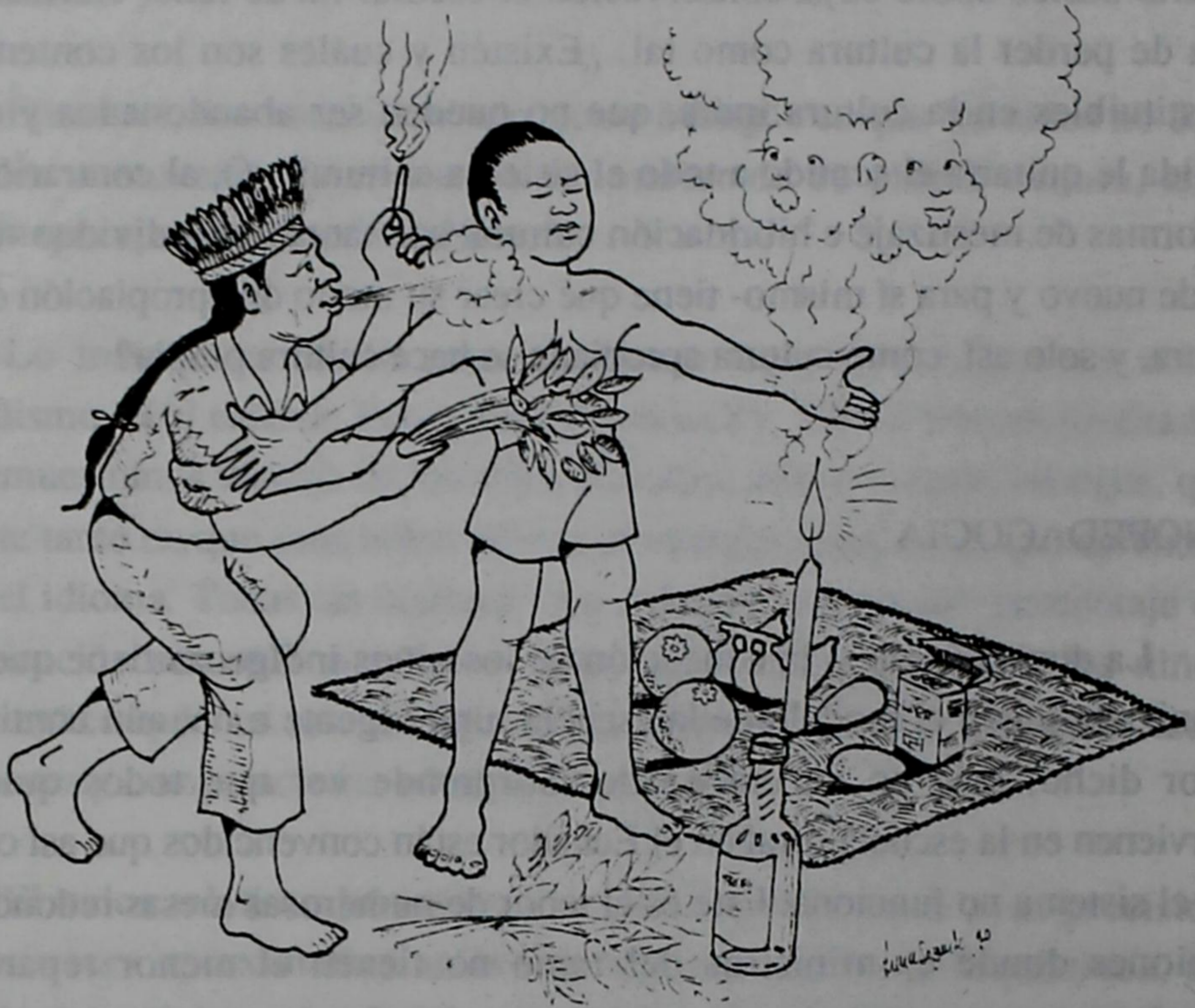
La discusión de si la educación de los niños indígenas tiene que ser organizada según el modelo de la escuela rural vigente o no, aún continua, mejor dicho, casi no ha empezado. Sorprende ver que todos quienes intervienen en la escuela rural en el Ecuador están convencidos que así como está el sistema no funciona. Este es el tenor de numerosas mesas redondas y reuniones donde ex-ministros del ramo no tienen el menor reparo en formular este y otros juicios aun más tajantes. Igual es la posición del gremio de los maestros -la UNE- así como de los directores de escuelas, supervisores, etc.

En los años 70 se realizó -con apoyo de la Alianza para el Progreso- una investigación sobre la educación ecuatoriana, en la que participaron algunos de los personeros que en esos momentos ocupaban posiciones en la burocracia educativa. Desde mediados de los años 70 existen 7 gruesos archivos que albergan los resultados de dicha investigación<sup>40</sup>.

Cada una de las administraciones que se han sucedido hasta ahora ha tratado de poner en escena la reforma para implementar al menos algunas de



## JANPINAMANTA



Ñucanchic aillucunapica achca uncuicunami tiyan. Ashtahuan uchilla hua-  
huacunatami cai uncuicunaca japin, shina:

Uma nanaimanta janpincapacca: huantuc, hierbaluisatallami mutsunchic. Cai  
huantuc pancaca, uma nanaipac, aicha nanaipacpash maillancapac alli can, cutin  
hierbaluisapash uma nanaipaellatac alli can. Caitac yacu tinpucuiqui maqui junta  
hierbaluisata churashpa aisana. Ña shina rurashpa, yacumancata quillpashpa  
churana, quipaca chai yacuta upiana.

### SHIMICUNA

HUANTUC = Quillu, yurac sisayuc janpi yura.

El Curandero; de *Quichuapac Causaimanta Camu* (Libro de Ciencias Naturales), Quito 1990, p 70.



8

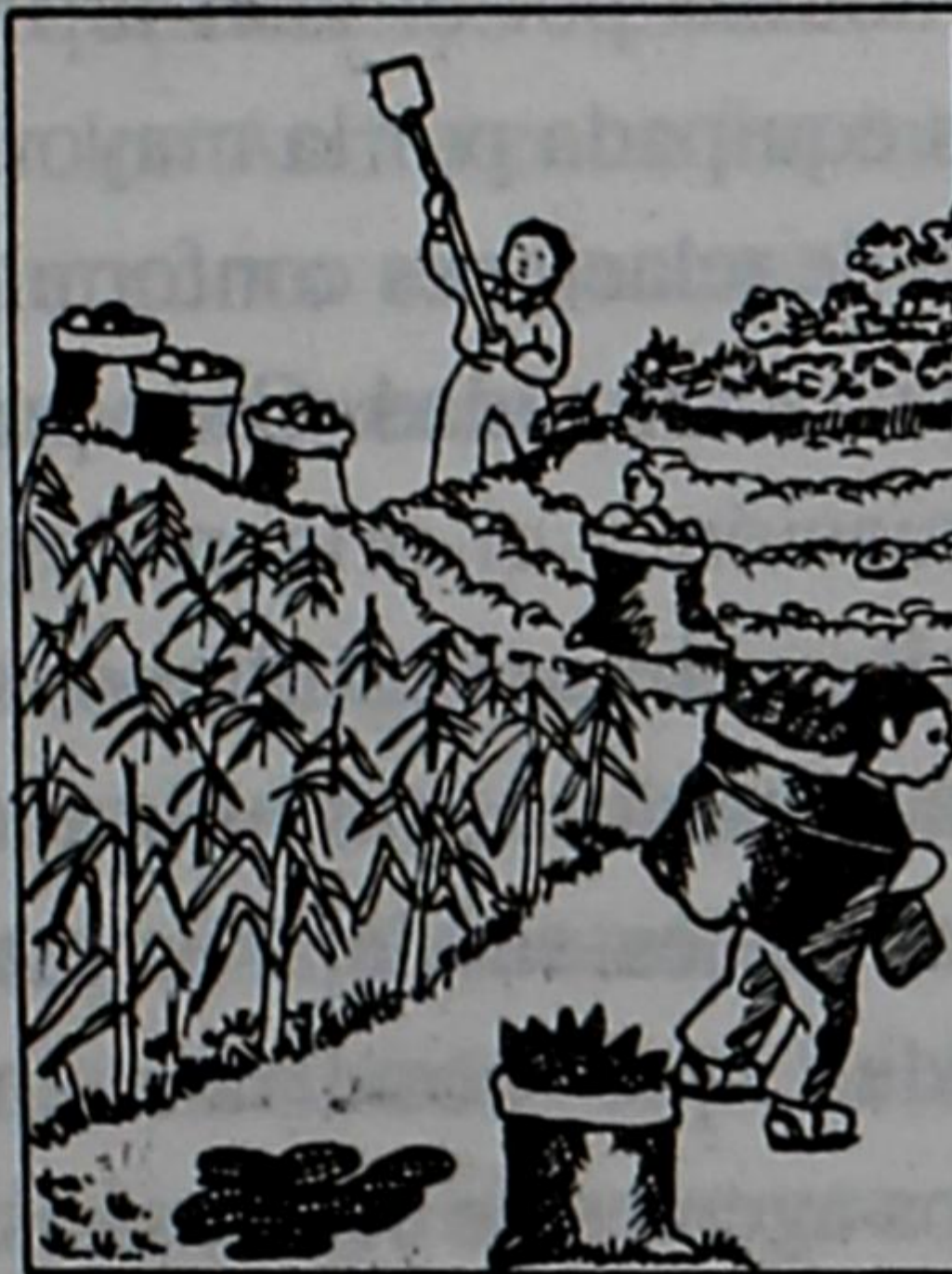
## ALLPA MAMA



Allpa mamapimi causanchic.



Allpa mamata mutsurinchic.



Allpa mamaca tucuitami caran.



Allpa mamata cuyanami canchic.

Tomado de: *Quichuapac Causaimanta Yachayuc* (Libro de Ciencias Integradas), Quito 1988, p 8.



las sugerencias del mencionado estudio. Sin embargo, parece que el impacto de esos cambios hasta la fecha ha sido mínimo. Al interior de esta discusión, las organizaciones indígenas no solo exigen que se les otorgue una participación al interior de las decisiones más importantes, sino que demandan que las particularidades y características de las nacionalidades indígenas sean respetadas, como también los tiempos de los campesinos, esto es, el ciclo de la producción (siembra y cosecha) durante el cual los niños apoyan a los padres en las labores agrícolas. En este sentido, se habla de una adaptación del tiempo escolar a las condiciones del ciclo de producción andino. Sin embargo, las particularidades culturales constituyen un espacio bastante amplio y las organizaciones indígenas dan muy pocas indicaciones concretas al respecto.

La etnopedagogía propone un modelo por el cual al interior de un ámbito cultural la generación menor es equipada por la mayor con el saber necesario. Los comportamientos y la red de relaciones conforman el marco y la identidad del grupo, de la etnia y de la nacionalidad. Cada pueblo tiene su sabiduría, su modo de explicar su situación y el origen del mundo, sus dioses y una manera de involucrarles al quehacer cotidiano, su milenaria tradición de trabajar la tierra, observar la naturaleza, transmitir a los jóvenes la convivencia social y la relación con los animales, sin dejar en este proceso de transmisión vacíos demasiado grandes que pondrían en riesgo la sobrevivencia colectiva. ¿Quiénes son los agentes de esa transmisión? ¿Cómo está organizada dicha actividad a fin de que los jóvenes la entiendan, la retengan y estén en condiciones de transmitirla?

Este proceso en la sociedad indígena de la serranía tendría rasgos diferentes de procesos comparables en la sociedad mestiza. Estamos lejos de conocer a fondo esta actividad colectiva y sin duda precisamos de mayores investigaciones para aclarar el tema. El Proyecto EBI ha encomendado a un grupo de antropólogos una investigación sobre la socialización del niño indígena en la Sierra: sus agentes, fuerzas y métodos involucrados.



En el caso que el proceso de socialización fuera significativamente diferente del que suponemos -y que nos sirve de fundamento para organizar la escuela en la sociedad indígena- todo el modelo de educación indígena propuesto tendría que ser examinado otra vez.

Parecido es el caso de la etnociencia -la ciencia ligada a la cultura de una sociedad concreta- que es uno de los sustentos de la educación intercultural. En este caso, también hay que empezar un proceso de recolección, rescate y descripción de la cultura indígena. Hasta la fecha casi no existen estudios al respecto. Hay el peligro de atribuir todas las costumbres del campo a la cultura de los quichuas, lo que tal vez es un error. En todas partes del mundo, en el campo se mantiene durante más tiempo lo que en las ciudades está sometido a cambios acelerados. Además, ya hemos mencionado que muchos elementos de la cultura medieval española se han mantenido en los Andes entre los indios y a veces han pasado a formar parte de su cultura como elementos integrados y apropiados, a pesar de sus orígenes españoles y europeos.

Al interior de la discusión sobre la supuesta universalidad de la ciencia y la concomitante desvalorización de la cultura de los pueblos autóctonos -en nuestro caso de los pueblos andinos- transmitida mediante la tradición oral y reducida a manifestaciones del folclore, hay que poner mucho énfasis en el rescate de los contenidos de esa etnociencia. Es necesario investigar y presentar esos contenidos so pena de -al no hacerlo- erradicar y borrar lo que estamos buscando: enseñar el idioma al interior de la cultura del pueblo indio.

En este contexto, existe un asunto que merece especial atención y es la transmisión de los modelos culturales en la sociedad quichua. Dos factores son de gran importancia para la socialización del niño y la formación de su identidad: la lengua y la etnohistoria, es decir, la historia de la comunidad en cuyo contexto el niño se orienta. Con respecto a estos dos factores, tenemos



que reexaminar el papel de la escuela. Mientras en la sociedad "occidental" la escuela tiene una función prolongadora de la socialización iniciada en la familia y el niño es entregado a la escuela y al maestro por la familia casi como si ella fuese un agente suyo; en cambio, el niño indígena entra en la escuela en otras condiciones: en primer lugar, ésta no representa una continuación de las costumbres, pensamientos y comportamientos de la familia; en segundo lugar, la sustitución de la lengua ancestral en la que el niño aprendió a designar el mundo, no solo que le pone en una situación de incertidumbre lingüística, sino que le hace dudar de la veracidad de lo que él hasta ese momento ha experimentado y comprendido. La nueva lengua no es vista como un equivalente de su lengua que representa mediante nuevos códigos el contenido de las designaciones y de lo designado, sino como una sustitución de una realidad por otra, lo que viene acompañado de una crisis de credibilidad frente a lo propio.

La escuela bilingüe no puede eliminar esta contradicción, pero si ofrecerle al niño indio una serie de ayudas para que no se produzca esa crisis de identidad. Los contenidos -por ende- tienen que coincidir culturalmente con lo que el niño trae a la escuela, antes que ofrecerle contenidos de la otra cultura. Obviamente, la dosificación de esa relación depende de la situación más o menos intercultural y más o menos bilingüe en la que vive la comunidad.

Lastimosamente, la escuela no se preocupa mayormente de la historia de la comunidad, sino que ofrece la historia de los grandes sucesos nacionales y mundiales. La etnohistoria, es decir el rescate y apropiación de la historia transmitida mediante la tradición oral, en el mito, la leyenda, el cuento ... le da al niño la posibilidad de verse a sí mismo, a su familia y a su escuela en un contexto ligado a su realidad; y conforma el marco al interior del cual aprender y crecer tienen sentido.



Queremos agregar otro punto a modo de hipótesis de investigación. Como ya se mencionó en la descripción de la cultura de los quichuas de la Sierra, ésta contiene muchos momentos colectivos que en ciertos casos son antepuestos al proceso del individuo. Mientras que en la sociedad "occidental" el bienestar, el perfeccionamiento y la madurez del individuo conforman el sumo bien, y el ser colectivo tiene que garantizar ese proceso individual; en la cultura indígena de la serranía el fenómeno es distinto: en cualquier momento el colectivo, la comunidad, el pueblo, la *tandanacui* tienen preferencia frente al individuo. Algunos ejemplos nos ayudan a ilustrar ese asunto: por lo general, los niños no son castigados individualmente por los padres, más bien es la asamblea la que les pide cuentas y decide el castigo o la amonestación al niño. Las decisiones de los líderes -sobre todo de los viejos- siempre son respetadas; los privilegios y oportunidades especiales de un individuo son discutidos en la comunidad y al final la comunidad decide. El bien de la comunidad siempre tiene preferencia y el individuo se somete a su fallo.

Podemos suponer que en la transmisión de los modelos culturales de esa sociedad, como en la organización de la vida social, lo colectivo está presente. La transmisión de las tradiciones, el ejercicio de los comportamientos y costumbres vivenciales bajo vigilancia de la comunidad, en suma, la socialización en la sociedad indígena se da de un modo distinto que en la sociedad "occidental". Pensamos que estas líneas de transmisión del saber colectivo -y como contraparte, la apropiación colectiva del saber y de los comportamientos- tienen gran importancia y deben ser investigadas para poder adaptar el modelo educativo a la realidad de la cultura. Este aspecto tiene que ver con lo que hemos llamado etnopedagogía y con el respeto a las diferencias culturales que son parte integrante de una pedagogía intercultural. En este campo aún no se dispone de investigaciones suficientes y es de gran importancia que la educación bilingüe dé pasos en dirección a una adaptación del modelo escolar a los módulos culturales de la cultura indígena.



## LOS LIBROS Y LA ESCUELA

No cabe duda -y las experiencias de los múltiples proyectos de reforma escolar lo confirman- que existe un nexo directo entre la calidad del material didáctico y el aprovechamiento educativo de los niños. En algunos casos -por ejemplo en las escuelas Waldorf- los libros son sustituidos en gran parte por cuadernos y fascículos que los niños mismos elaboran. En otros casos, los libros son reemplazados en mayor o menor grado por otro material que no sea impreso.

En la generalidad de las escuelas, la enseñanza se basa en los libros y se puede pensar que estos corresponden a un canon de exigencias más o menos sólido y que contienen los resultados de investigaciones pedagógicas y psicológicas de los últimos decenios, a veces con un cierto atraso.

El caso de la reforma del libro escolar mexicano durante la administración del presidente De la Madrid ha sido muy comentado en los países andinos. Colombia mantiene un cierto monopolio en la producción de libros escolares contando para ello con una industria gráfica poderosa. No todo lo que hay en el mercado del libro es apto para la enseñanza; de allí, poco es útil para la escuela rural y muy contados textos ofrecen una enseñanza donde el niño sea el actor principal de su aprendizaje.

Sin peligro a equivocarnos podemos afirmar que la mayoría de los textos se ajusta a un modelo de escuela caracterizado por la vieja imagen del maestro frente a una pizarra. La creatividad de los niños es sacrificada por el aprendizaje uniforme de ciertos contenidos que se valoran como importantes. Además, la formación de los maestros es mala y la remuneración -como todos sabemos- es muy baja, lo que condiciona una motivación insuficiente para una enseñanza fructífera.



En las escuelas bilingües de antaño existían las cartillas del ILV que cubrían el primer paso, es decir, la alfabetización. En otros proyectos normalmente han sido los lingüistas quienes han creado y diseñado los libros, con un interés muy pronunciado en la lengua y sus procesos, pero sin las necesarias habilidades en la producción de textos didácticos como tales: los gráficos muchas veces han sido fozadamente infantiles, poco atractivos para los niños y nada estimulantes. Una excepción en este contexto son los libros del proyecto de educación bilingüe de Puno, de los años 80, que han sido bien ilustrados y excelentemente elaborados.

La consultoría del Proyecto EBI<sup>41</sup> detectó numerosos errores y limitaciones en los primeros libros, lo que seguramente servirá para mejorar la producción. Aquí, en cortos párrafos, queremos explicar por qué los libros producidos fueron estos y no otros y queremos suscitar una reflexión sobre la relación entre libro y material concreto.

Después de todo lo que hemos dicho sobre la integración al sistema educativo ecuatoriano de la reforma que representa el Proyecto EBI, podemos recordar en síntesis lo siguiente: la escuela que el Proyecto quería realizar desde el principio no era una escuela de libros; el libro era visto como un medio entre varios; se pensaba -además- que los mismos colaboradores del Proyecto tenían que ser los autores de los libros; se quería producir los libros en un proceso colectivo, con participación del equipo central de Quito y de los maestros, cuyo función era complementar los textos generales hechos en el "quichua unificado" con textos en los dialectos locales y con contenidos regionales; y -por último- se propuso no alejarse demasiado de lo que es la realidad de las escuelas rurales ecuatorianas. Sin embargo, los libros producidos no satisficieron plenamente estas expectativas.



Algunos de los factores que influyeron en ello son:

- No se obtuvo la plena colaboración de los maestros; al principio del experimento, no se produjo su participación masiva en la producción de textos escolares, lo cual fue cambiando en los últimos tiempos; los materiales adicionales fueron producidos en algunos casos y no en la extensión anhelada debido a la distancia y a los problemas que los maestros tenían desde el inicio, dada la presión ejercida por toda la administración del ministerio.

- A veces los maestros tenían problemas con los textos del Proyecto y una de las causas de ello era -y es- la poca familiaridad que tienen con el quichua escrito y especialmente con el quichua unificado. Muchos de los conceptos pedagógicos y específicos de algunas materias tenían que ser aprendidos de nuevo, hecho que complicó su uso en la enseñanza. Además, como ya explicamos, los maestros en general no han sido formados para impartir una enseñanza bilingüe y carecían de una formación pedagógica solvente, por lo que convirtieron al libro en su mayor apoyo. Al principio, la mayoría de los maestros se dedicó a la producción de materiales didácticos adicionales, en especial para la enseñanza de matemática, así como para escritura y lectura. En casos aislados se usaron títeres y otros juguetes didácticos.

Solo en 1989, un grupo especializado bajo la dirección de un psicólogo empezó el desarrollo y producción sistemática de materiales didácticos no impresos, con la intención de crear ludotecas y colecciones de materiales en todas las escuelas experimentales del Proyecto.

Además, hay que dejar constancia de la enorme presión por parte de los libros existentes en el mercado, que provienen culturalmente de la ciudad, cuya imagen habla del prestigio del progreso, lo que influyó para que muchos maestros tengan preferencia por este material alienante. En contadas



situaciones, los maestros introdujeron los libros en castellano, en clara preferencia a los libros en quichua del Proyecto.

- Hay una última observación hecha por los consultores: el Proyecto partió de un presupuesto: se dirigía a niños quichua hablantes. Sobre esa base decidió introducir el segundo idioma -el castellano- lentamente en la enseñanza a partir del segundo grado.

Tienen razón los consultores al hacer esa observación, pues la geografía lingüística del Ecuador es mucho más compleja que esa hipótesis de trabajo y es acertado afirmar que el Proyecto se confronta con varias formas de bilingüismo en los niños. En ciertos casos teníamos niños en el primer grado que disponían de algunos conocimientos en castellano, para quienes la repartición de la jerarquía lingüística ya estaba prefigurada al igual que en la sociedad en general: el quichua lo usaban en el ámbito familiar y el castellano en la comunicación fuera del hogar. En contados casos teníamos niños cuyo idioma materno parecía ser el castellano regional. Sin embargo, el modelo adoptado por el Proyecto no solo se refiere al idioma; los niños provienen de una sociedad ajena a la llamada "occidental", por lo que era acertado tratar a la otra cultura y al castellano como ajenos.

Todos los niños tenían el quichua como idioma materno o por lo menos lo hablaban. Inclusive en los niños antes mencionados, cuya orientación lingüística era dominada por el castellano regional transmitido y hablado con sus padres quichua hablantes, está más radicado el quichua que el castellano. Formulado este fenómeno de modo diferente, ellos hablan castellano pero la sintaxis, la morfología y hasta el pensamiento es quichua.

En consecuencia, la modalidad del Proyecto solo podía respetar pocas variantes puesto que se estaba implementando simultáneamente en varias provincias y al interior del sistema oficial de enseñanza.



Después de algunos ejercicios de nivelación entre los alumnos, se dedujo que los niños que tienen conocimientos mayores no actúan necesariamente como freno al avance de los demás, sino -todo por el contrario- estimulan a los demás. Nunca podemos partir de conocimientos completamente homogéneos y en la práctica de un idioma existen siempre conocimientos diferenciados.

En este sentido, se podría pensar para el futuro en un sistema de cursos de idioma que no dependa de las edades de los niños, sino que se fundamente en los niveles de conocimiento. Esta idea ya había sido ventilada al interior de la escuela modelo de Topo, en la provincia de Imbabura, pero los maestros mostraron cierta resistencia ya que sospechaban que este sistema les implicaría más tiempo y más trabajo organizativo.

En una sociedad de comunicación oral en transición, los libros tienen una importancia especial: el libro de escuela no solo está hecho para los niños sino también para los maestros. Al respecto, habría que reflexionar sobre una configuración singular del libro según la cual éste asuma una parte de la función de superación de la literatura, la tradición y la cultura orales, a través de la introducción masiva de la escritura.

Nuestras ideas alrededor de una escuela en la que el libro sea uno de los instrumentos empleados, parten del modo de transmisión de la sabiduría y los comportamientos en una cultura oral de carácter rural, en la cual el niño muy tempranamente es socializado gracias a los procesos de vida comunitaria, en los que recibe casi todo lo esencial para su sobrevivencia al interior de esa cultura, a través de sus relaciones con el mundo de los adultos. En este caso, el proceso de aprendizaje se da sobre la base de la imitación y la observación concreta, fenómenos comparables con la relación maestro-alumno o maestro-aprendiz en las sociedades medievales. El aprendizaje de la cultura quichua se da a los ojos de todos y al interior de la



comunidad, que acompaña y corrige los procesos de socialización del niño como ente colectivo.

La socialización de un saber abstracto a través de la escritura contenida en un libro, donde el maestro tiene la función de exégeta, es posible sobre la base de la utilización y generalización de la escritura como medio de transmisión del saber durante siglos. Aquí, en el caso que estamos analizando, existe el peligro que los niños entiendan la abstracción escrita pero no la comprendan, si el ejemplo concreto, el experimento y la relación con la vida, están ausentes.

El modelo "occidental" introducido en escuelas de sociedades orales como las andinas, produce un saber superficial y artificialmente asimilado; no genera una comprensión suficiente, mucho menos comportamientos distintos; resultados que son visibles en la generalidad de las escuelas rurales ecuatorianas. En otras palabras, en sociedades rurales orales solo se puede aprender de modo concreto, por lo que nos parece superfluo trabajar los contenidos de la cultura oral en libros, puesto que los agentes de socialización viven todavía y están activos.

Otro caso es el de las escuelas europeas. En las sociedades europeas los padres delegan a la escuela la socialización de la sabiduría culturalmente necesaria a la escuela. La escuela es una institución producto de la cultura occidental, que -a su vez- es parte la metodología para la socialización de la sabiduría necesaria a las generaciones futuras.

Esto no es necesariamente válido para la escuela de las sociedades rurales orales como las de los Andes. Si a pesar de ello el libro es aquí necesario, lo es solamente en la medida que pueda motivar al maestro y al alumno -pero mejor al alumno- a un proceso de descubrimiento personal a través de indicaciones para el aprendizaje concreto. Lastimosamente, en el caso del Ecuador, los libros en la mano del maestro se han transformado en



fuentes de información y sabiduría, el proceso de aprendizaje se agota en el anhelo de poner a todos los alumnos al nivel de los contenidos presentados en el libro. Se puede sospechar que hasta ahora los libros son más bien hechos para los maestros y los padres de familia, que para los niños y hay que lamentar también que el proceso ambicioso y difícil de producción de libros escolares para todas las asignaturas agote las capacidades materiales y de tiempo.

Todas las experiencias de psicología del aprendizaje y las grandes ideas de reforma de la pedagogía han reiterado -sin cansarse- este concepto, obviamente cada cual a su modo: Montessori, Freinet, Piaget, Froebel, las escuelas Waldorf, etc, optan por el libro como material didáctico adicional y alternativo para la actividad concreta y creativa del niño.

En este contexto, es comprensible que una de las exigencias de la interculturalidad en nuestro caso consista también en la necesidad de cambiar el modelo como tal y organizar una escuela que sea capaz de basarse en el método de la otra cultura, de aprendizaje y transmisión de conocimientos.

Podemos afirmar -así mismo- que la producción de materiales didácticos en serie y la producción de materiales por parte de los niños y maestros en las escuelas, son pasos en la dirección justa, como también lo son las reflexiones en torno a una enseñanza funcional al medio campesino y rural.

Con otras palabras, la utilización de materiales concretos y el uso intensivo del medio como escenario del aprendizaje, no son meros complementos opcionales de la enseñanza a través de los libros; son -en nuestro caso intercultural- los aportes de la una cultura con su metodología propia, con la posibilidad de basarse felizmente en los aportes teóricos de los mejores pedagogos de la otra cultura. Si aceptamos esta relación, entenderemos que la escuela que se sustenta en los libros comete el error de



forzar el proceso de aprendizaje y de imponerle a la cultura quichua su método de aprendizaje, lo que mengua sus posibilidades. Una cultura oral puede utilizar los libros como ampliación y apoyo en los procesos de auto-trasmisión a las futuras generaciones. Sin embargo, nunca los libros o textos escritos serán el vehículo principal y más apropiado de una cultura oral para su comunicación.

Esta circunstancia también involucra al maestro. El también tendrá que liberarse de esa alienación que significa subordinarse al texto escrito y organizar su enseñanza como ejecutor del texto impreso. El maestro en una cultura oral tiene que referirse a la riqueza de la literatura oral y no debe caer en la sutil -pero etnocéntrica- trampa de ver en el texto escrito un instrumento superior a la tradición. Esto -lastimosamente- es el caso en la mayoría de las escuelas. Los jóvenes maestros han pasado por una socialización pedagógica a través de los libros, lo que a primera vista no es equivocado puesto que han sido formados en el idioma castellano; sin embargo, ahora están trabajando en su propia cultura, donde las leyes de la comunicación son otras.

En resumen, no hay que permitir que la cultura más fuerte imponga a la otra su metodología de aprendizaje. Hay que revalorar en las escuelas a las que asisten niños indios la tradición oral, el aprendizaje sensorial, la relación concreta entre aprendiz y medio... si queremos tomar en serio la interculturalidad. Esto no es una instigación a "la quema de libros", sino un llamado a privilegiar la propia experiencia frente a la experiencia condensada de los textos escritos. Como lo dice Jung (1990): el prestigio del idioma es el reflejo del prestigio social del hablante. Como en el Perú, también en el Ecuador el castellano es el idioma de la población urbana y -por ende- de la administración y está cargado de un alto prestigio social; solo hay que pensar en las múltiples actividades culturales y pedagógicas que se desenvuelven bajo el lema de la hispanidad y que elogian y ensalzan el castellano como lengua portadora de cultura. Al quichua, como idioma de los campesinos pobres y de los migrantes tenidos equivocadamente por analfabetos, no se le



confiere el estatus de lengua o se lo hace con cierta reticencia y como tal es un idioma de tercera categoría sobre el cual existe una serie de prejuicios exitosamente transmitidos desde generaciones. Obviamente, desde este punto de vista, la escritura del quichua forma parte de una estrategia nacional de emancipación de esta lengua frente al castellano; la existencia de una gramática y una ortografía, la publicación de literatura oral y la edición de periódicos y revistas en quichua, son actividades indispensables para garantizarle al quichua un puesto al lado del castellano.

Desde este punto de vista, la producción de libros de escuela adquiere un valor propio: una escuela quichua hablante sin libros al lado de una castellano hablante con libros no es posible. Esa escuela bilingüe sería vista como de menor importancia. Así, el espacio de las reformas se reduce, la situación de la escuela castellana tiene su influencia sobre la escuela bilingüe; si la primera no cambia en el futuro, las posibilidades de la otra tampoco serán las mejores; se tendrá que trabajar en el futuro con libros, sin que por esto las reflexiones que anteceden pierdan valor.

Comparemos lo anterior con lo que sucede en un colegio de la ciudad, un colegio de habla francesa -por ejemplo- en el que son educados niños ecuatorianos cuyo idioma materno es el castellano y niños franceses de idioma materno francés, en un modelo bilingüe donde los dos idiomas son tratados como lengua principal. En el primer grado se enseña a leer y escribir en francés por parte de una profesora francesa; paralelamente, una profesora castellano hablante enseña castellano como refuerzo, preparando a los niños para las demás asignaturas de otras maestras francesas y ecuatorianas.

Los idiomas en este modelo no son mezclados y cada uno es enseñado exclusivamente por una maestra, independientemente de si los contenidos coinciden o no. Sin embargo, en los grados superiores aparecen progresivamente contenidos de la cultura francesa que corresponden a los estándares de las escuelas en Francia, mientras que la enseñanza ecuatoriana



sigue el currículo ecuatoriano. Los grupos de niños son pequeños -8 niños en el francés y 16 en el castellano-. En el primer año se trabaja sin libros: los maestros distribuyen hojas policopiadas que contienen los ejercicios del día y que los niños los integran a sus cuadernos. También para la lectura los niños reciben hojas, lo que vale para los dos idiomas. Desde el principio los niños leen y escriben en los dos idiomas. Claro que hay que tomar en cuenta que todos estos niños provienen de un mundo urbano donde la escritura es un elemento normal, que todos han frecuentado jardines infantiles y que la sociedad en general está caracterizada por la presencia de la escritura en todos los lugares. El éxito del método es sorprendente.

Para terminar este capítulo podemos afirmar que las condiciones para una escuela sin libros no están aún maduras. El Proyecto se encontraba bajo la enorme presión de comprobar que la escuela bilingüe no era peor o menos apta para los niños que el modelo de la escuela castellana. En estas circunstancias, un elemento de evaluación era el libro, por lo que fue preciso producir libros de escuela. Su diseño y producción han ocupado una gran parte del tiempo y de las fuerzas disponibles del Proyecto; la concepción, la producción y la distribución de otros materiales didácticos -por ende- no pudieron realizarse del modo deseado.

Hoy en día -frente al significativo fortalecimiento de la propuesta de la escuela bilingüe en todo el país y puesto que la DINEIIB ya dispone de un juego de textos para casi todas las materias y grados- sería importante dar un paso adelante en dirección a una educación intercultural verdadera. Se podría experimentar un modelo diferenciado según los grados; el primer grado podría empezar con un libro para la lectura y la escritura; en los grados segundo y tercero se podría dar preferencia a los materiales no impresos para todas las asignaturas, dándoles a los libros la función de apoyo y refuerzo, para luego -en los grados cuarto, quinto y sexto- volver a un modelo complementario de libros y cartillas para las asignaturas que son orientadas al experimento y la acción, sumamente concretos y que vengan acompañados



de material didáctico de fácil producción y adaptado al medio para todas las materias. Esto podría aportar a un cambio de dirección de la tendencia primordial de la escuela ecuatoriana, a la memorización superficial y la formación enciclopédica en general.

## ENSEÑANZA PRACTICA EN LA ESCUELA

Desde los años 60 existe al interior de la escuela rural ecuatoriana la política de Nuclearización, un ensayo mundialmente promocionado por la UNESCO, que propone crear "escuelas núcleos" bien equipadas con material didáctico y personal idóneo, rodeadas de escuelas primarias atendidas y apoyadas por las escuelas centrales. Se forma de este modo un conjunto de escuelas al interior del cual los maestros se apoyan, capacitan e intercambian. Estos núcleos tienen en su currículo un componente de actividades prácticas: se les dota de terrenos para sus prácticas agrícolas, se les equipa con materiales audio-visuales y talleres para oficios y artesanías, etc.

El desarrollo de los núcleos disminuyó considerablemente durante los años 80 a consecuencia de un grave desfinanciamiento del programa. Actualmente, el ministerio de Educación tiene un ambicioso proyecto financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo, que retoma la idea de la nuclearización de las escuelas rurales<sup>42</sup>.

Después de dar los primeros pasos en las áreas de la lingüística (introducción de la lengua materna) y la cultura (fundamento del currículo intercultural), el Proyecto EBI se propuso la introducción de una organización práctica en el modelo escolar experimental.

---

42 En agosto de 1990 se decretó la creación de los CEM - Centros Educativos Matrices- que son un desarrollo de las escuelas núcleos..



Al efecto, cada escuela tendría de una hectárea de terreno para el huerto escolar. En cada provincia habría un taller escolar de enseñanza de artesanías conocidas en el lugar o en otros lugares (intercambio de destrezas). En general, en todas las escuelas se apoyaría las actividades prácticas según las posibilidades, capacidades y disponibilidades de los maestros, artesanos, padres de familia y niños.

Algunos de los maestros del proyecto son agrónomos. Además, en muchas comunidades están presentes los extensionistas de los ministerios de Agricultura y Bienestar Social, amén de la presencia de profesionales de numerosas ONG's. En tales condiciones, se pensó animar a los niños a que realicen trabajos agrícolas ligeros en el huerto escolar. La idea era cultivar productos conocidos o no en la región y experimentar varios modos de cultivo. Los huertos escolares tendrían un doble fin:

1. Los niños aprenderían técnicas de cultivo que se habrían perdido en su comunidad o que son nuevas. Y,
2. El producto del huerto contribuiría a organizar el desayuno escolar generalmente indispensable en un contexto de desnutrición crónica de los niños campesinos de la Sierra.

No se estaba pensando en una comercialización, pero sí en el posible impacto de las técnicas innovadoras sobre las costumbres de nutrición de la comunidad, aspecto que -en un segundo momento- tendría que ser profundizado a través de la enseñanza a los niños y los cursos a la comunidad.

Al lado de estas actividades prácticas debía estar lo teórico: todo el ciclo sería trabajado teóricamente en las diferentes asignaturas con los niños, haciéndose hincapié en temas como la erosión, la reforestación, el manejo de aguas, la fertilización, la variedad de productos, el cultivo rotativo, el cultivo



integrado, los recursos biológicos de control de plagas, etc. En general, sería importante revalorizar los aspectos ecológicos, para lo cual las viejas tradiciones de los quichuas de la serranía en relación con el trabajo de la tierra, el cuidado de las especies nativas, etc. debían ser investigadas, registradas, descritas y discutidas. Se pensaba involucrar en estas actividades a los comuneros más viejos a fin de explorar y recuperar las técnicas de producción conocidas y utilizadas antaño y ahora en la comunidad, y que se hallan en riesgo de perderse definitivamente. Se proyectaba organizar los huertos escolares en comunidades exclusivamente agrícolas más que en comunidades ganaderas o tendencialmente artesanas. Se pensaba introducir las prácticas y el saber de una comunidad en otras como alternativa de experimentación e intercambio del saber indígena. En ningún caso este programa tendría que significar para los niños una prolongación de sus trabajos agrícolas domésticos a través de la escuela.

En otro ámbito, en casi todas las comunidades de la serranía existen conocimientos y prácticas de artesanía. Mantiene un lugar privilegiado la elaboración de textiles sobre todo los destinados a la vestimenta, pero también encontramos cerámica, cestería y tejido de esteras, pintura sobre cuero, producción de peinetas de cacho, de brochas de cerda y de escobas de paja; la carpintería, el bordado, la sombrerería, la sastrería, entre otras, son actividades productivas de las comunidades.

Se pensó que una de cada 10 escuelas por provincia tendría que ser equipada con un taller para enseñar estas artesanías y oficios. Los niños de las otras escuelas de la provincia visitarían este taller según un calendario establecido, hasta que ellos mismos puedan organizar un pequeño taller o un espacio artesanal en su escuela.

Para iniciar estas actividades artesanales se pensaba organizar una investigación general sobre las artesanías presentes en las diferentes comunidades. Esta investigación había sido presentada y discutida en el



ministerio de Trabajo, donde se demostró gran interés en apoyar la iniciativa. También se pensó emplear en cada provincia al menos un artesano que apoyaría dicha actividad en las escuelas, pasando de una a otra, quedándose un cierto tiempo en cada lugar y volviendo después de haber completado un ciclo. En algunas escuelas -por ejemplo en San Pablo, Cachi Alto, Cacha Shilpala- ya había talleres y su impacto en las comunidades demostró ser fuerte. En Cachi Alto, los padres de familia han formado una cooperativa bien activa, producen en varias ramas artesanales y comercializan sus productos.

El equipo de producción de materiales didácticos del Proyecto sería el llamado a apoyar esta línea de actividades prácticas, conjuntamente con el personal del ministerio de Trabajo. Se pensaba desarrollar estas actividades esencialmente con apoyo de los maestros y padres de familia, pues todas esas iniciativas son más eficientes si la misma gente de las comunidades las organiza y lleva a cabo. La escuela -en este contexto- podría brindar cierto apoyo para su arranque y mantener un intercambio entre las actividades de la comunidad y las actividades prácticas de la escuela, pero nada más.

Esta segunda línea de actividades prácticas contiene un aspecto altamente importante que es el económico. Todos quienes conocen el minifundio del altiplano saben que la sobrevivencia de los campesinos no está garantizada sin ingresos adicionales. Algunas de esas actividades artesanales pueden generar esos ingresos y muchas veces son el arranque de un proceso de organización y auto-ayuda por parte de los campesinos. La escuela -como dijimos- puede aceptar la función de dinamizador de este proceso dándoles a los niños la posibilidad de aprender habilidades en varios oficios y artesanías, lo que les garantizaría en el futuro mejores condiciones de sobrevivencia.

Está claro que este aspecto de la reforma educativa perseguía un nuevo concepto según el cual se trataba de formar a los niños con ciertas destrezas



funcionales y útiles para su sobrevivencia. De otro lado, se tenía la intención de integrar más orgánicamente la escuela a las actividades productivas de la comunidad, vinculando a los representantes de ésta con los quehaceres de la enseñanza. Como toda reforma, también ésta supone un proceso a largo plazo; sin embargo, frente a la inclinación natural de la población rural a la producción y creación artesanal, pensamos que bajo ciertas circunstancias la escuela puede impulsar esas actividades productivas.

Para resumir, podemos afirmar que hacer de lo artesanal uno de los temas del proceso de aprendizaje de los niños representa una de las mejores oportunidades para aproximarse a la intención del Proyecto que -como dijimos- pretende a través de la escuela un mejoramiento económico y una igualdad de oportunidades para los niños indígenas. Esta propuesta representa también un aporte insustituible de la escuela a la situación de pobreza crítica en la que se debate la mayoría de la población de la Sierra y de la cual puede escapar si ella misma organiza sus esfuerzos para mantener sus tradiciones productivas, mejorarlas, ampliarlas con otras tradiciones y técnicas útiles y alcanzar de este modo fuentes adicionales de ingreso. Este proceso -obviamente- tiene que ser apoyado desde distintos agentes y lo que la escuela puede hacer al respecto está en la dirección indicada.

## LA FORMACION DE LOS MAESTROS

Desde la fundación de los 2 primeros institutos normales por el presidente liberal Eloy Alfaro, en 1901, han pasado 9 décadas. No obstante que la historia de la formación de los docentes escolares en el Ecuador es un tanto enredada, se puede identificar en ella cuatro fases:

1. El primer momento está signado por la fundación de los colegios normales y la presencia de las misiones pedagógicas extranjeras. En Quito se fundó el primer colegio normal (mixto) Juan Montalvo y después se



fundaron otros similares en Cuenca y Guayaquil. Paralelamente funcionaban algunos centros de formación de maestros en manos del clero.

A través de un contrato firmado por el ministro de Educación de Alfaro, José Peralta, con maestros protestantes alemanes, el gobierno trató de imprimirle a la formación de los maestros -y a la escuela en general- un carácter laico. Los primeros profesionales vinieron desde Chile: fueron los estadounidenses -y protestantes- William Robinson y Henry Williams. Los primeros 5 normalistas del Juan Montalvo se graduaron en 1905<sup>43</sup>.

Después trabajó en el Ecuador durante algunos años Fernando Pons, un profesor español que habría sido uno de los primeros alumnos de una misión alemana de pedagogos radicada en Colombia.

El ministro de Educación de entonces, Luis Napoleón Dillon, contrató entre 1914 y 1918 a 6 pedagogos alemanes influenciados por los neo-herbertianos, quienes formularon el plan de estudios de los maestros. Algunos de ellos -y la misión en general- han incidido grandemente en el sistema educativo ecuatoriano<sup>44</sup>.

Entre 1924 y 1926 estuvo en el Ecuador la segunda misión pedagógica alemana que no tuvo el mismo éxito que la primera, no obstante lo cual, algunos de sus miembros se quedaron en el Ecuador y han influenciado individualmente en la historia de la educación nacional. Nos referimos -entre otros- a Paul Huras, Francisco Warsawa y Elena Neumann.

---

<sup>43</sup> Robinson y Williams rescindieron sus contratos con el gobierno transcurridos apenas 2 años de la fundación del Juan Montalvo, acosados por la oposición clerical encabezada por el Arzobispo de Quito (de pensamiento liberal en comparación con otros jefes católicos de la época), monseñor González Suárez.

<sup>44</sup> Véase los capítulos correspondientes en el *Catálogo de la Exposición Viajeros, Científicos, Maestros*. Quito. Proyecto EBI 1989.



2. El surgimiento de la escuela rural marca el segundo momento del proceso que estamos reseñando. El dictador progresista, general Enríquez Gallo, creó -a finales de 1937- algunas escuelas para la formación de maestros rurales, las mismas que disponían de tierras agrícolas, animales de crianza y equipos para la producción. Además del sentido pedagógico de vincular la formación de los profesores con la práctica productiva rural, se pretendía así animar a los estudiantes a ganarse sus medios de subsistencia a través de la producción en sus parcelas individuales, las mismas que oscilaban entre 1000 y 5000 metros cuadrados. Al respecto, ciertas influencias venidas desde México y sobre todo desde Bolivia -la escuela de Warisata, por ejemplo- habrían sido decisivas. La experiencia más conocida es la del colegio de formación de maestros rurales de Uyumbicho.

Estos colegios normales ofrecían 6 años de formación secundaria. Las escuelas rurales anexas a los normales tenían generalmente 4 grados y los pocos niños campesinos que podían permitirse un estudio posterior tenían que acabar los 2 últimos años de nivel primario en la ciudad. Estos colegios rurales florecieron al calor de cierto reformismo en la sociedad ecuatoriana en general y en el sistema educativo ecuatoriano en particular. Maestros como Reinaldo Murgueytio, Ermel Velasco, Emilio Uzcátegui, Gonzalo Abad Grijalva, Enrique Garcés, entre otros, propugnaron una escuela rural de reforma y publicaron trabajos alrededor de los temas de la escuela en general, así como textos para la formación de maestros y la enseñanza. Mucho se escribió también sobre los indios. El lema era "redimir y civilizar al indio"<sup>45</sup>.

En estos años se construyó algunas escuelas rurales y el gobierno progresista surgido del movimiento del 28 de mayo de 1944, pudo informar a la nación -un año después- de logros mayores: se había creado las primeras

---

<sup>45</sup> Véase los trabajos de Gonzalo Rubio Orbe y de otros intelectuales de la época.



18 escuelas fiscales en el Oriente<sup>46</sup>. Irónicamente, fue el mismo presidente de ese gobierno, Velasco Ibarra, quién en su cuarta administración (1960-61), clausuró estos colegios normales para maestros rurales.

3. La formación de los maestros en los colegios normales de nivel medio generó a la postre varias críticas: se dijo que eran muchos los maestros que se graduaban allí, una parte de los cuales no podía encontrar ningún empleo<sup>47</sup>. Por otro lado, la práctica y algunas investigaciones habían demostrado las debilidades de la formación normalista de los maestros.

La dictadura militar de 1972-76 planificó una reforma orgánica más o menos radical: los colegios normales fueron cerrados y en su lugar se crearon los Institutos Normales Superiores, 3 de los cuales estaban en manos de la Iglesia. Los estudios fueron prolongados por 2 años más después del bachillerato en Ciencias de la Educación. La preparación fue dirigida más al campo técnico y profesional, poniéndose énfasis en el desarrollo rural y en la práctica docente. Los idiomas vernáculos ingresaron por primera vez a la formación de los maestros y se incorporó al currículo la materia de antropología cultural. Sin embargo, varias circunstancias impidieron el éxito de las reformas. Veámosla brevemente:

- En 1976, la jornada de enseñanza en las escuelas rurales fue reducida a las mañanas de los 5 días laborables (jornada única), lo que significó que la presencia de los maestros en las escuelas más remotas -de las que antes de esta reforma el maestro no podía salir sin problemas- decreciera repentinamente y se redujera a las horas laborables.

- La capacitación académica de los nuevos docentes dejaba mucho que desear. La enseñanza muchas veces fue interrumpida y los institutos

---

<sup>46</sup> Véase el informe del Ministerio de Educación en 1945.

<sup>47</sup> En 1972-73 solo 530 de los 3 068 egresados de esos colegios a nivel nacional fueron incorporados al magisterio. Véase INS 4, revista 1.



superiores carecían de bibliotecas, material didáctico y laboratorios. La unificación del currículo de formación para los maestros urbanos y rurales coadyuvó a que los contenidos de la escuela ya no tengan ninguna relevancia para la sobrevivencia de los niños campesinos en medio de una economía de subsistencia andina. En 1985, había 34 institutos superiores, de los cuales 5 tenían la tarea de formar maestros bilingües: en idioma shuar (Bomboiza) y en quichua (Colta, Quilloac, Saraguro y Limoncocha, este último como herencia del Instituto Lingüístico de Verano. Hasta 1985, el bilingüismo de esos institutos -al menos de los quichuas- existía solo en el papel y la mayoría de sus alumnos -conformada por mestizos- ni siquiera hablaba peor dominaba este idioma, de modo que la enseñanza era realmente en castellano.

Hermann Kilgus<sup>48</sup> hizo una encuesta en 13 institutos normales superiores y entrevistó a más de 1400 estudiantes de los 2 años de formación profesional. De su voluminoso material vamos a seleccionar un capítulo denominado "test de prejuicios" y que puede ser demostrativo de la situación general de la formación de los maestros. Kilgus introdujo en el cuestionario 10 aseveraciones referidas a los indios de la serranía, con la intención de provocar la formulación de prejuicios y juicios entre los encuestados.

De los resultados de la encuesta se deduce que los estudiantes de la Sierra son los más prejuiciados en relación con los indios; los estudiantes de la ciudad están por debajo de la media; los estudiantes con práctica de enseñanza tienen menos prejuicios que los que aún no han trabajado como maestros; y los hijos de trabajadores agrícolas o de padres con profesiones sociales tienen muchos más prejuicios que los estudiantes cuyos padres son profesionales o empleados del Estado.

Hasta hace poco, el acceso a la formación como maestros por parte de los estudiantes indígenas era muy modesto. Desde 1980, un grupo



relativamente importante de indígenas estudió en los normales superiores bilingües, pero su condición de minoría al interior de esos institutos y el que los docentes sean mayoritariamente mestizos, condicionó que se dé una asimilación e integración de esos estudiantes indígenas a la otra cultura, antes que un fortalecimiento de su conciencia de indios.

Desde 1989 -sin embargo- el proceso está tomando otra dirección y la DINEIIB se esfuerza para cambiar la formación de los maestros indígenas en un contexto caracterizado por la nueva política educativa intercultural. Mientras tanto, uno de los 5 institutos salió del grupo de los bilingües, al parecer porque su dirección no tenía mayor interés en una formación intercultural, a pesar que -desde hace 8 años- habría trabajado en este campo. El instituto regentado por la misión dominica en la provincia de Pastaza, en el territorio de los quichuas, atravesó serias dificultades originadas en diferencias entre la dirigencia indígena y los superiores de la orden. En Quilloac, provincia de Cañar, se graduaron en agosto de 1990 los primeros maestros interculturales. En Saraguro, provincia de Loja, estudian algunos indígenas, pero el instituto se retiró del grupo de los bilingües a pesar de estar ubicado en un cantón cerradamente indígena aunque débilmente quichua hablante. En Limoncocha -donde trabajó hasta 1980 el ILV- se han graduado hasta la fecha numerosos maestros indígenas. En Bomboiza estudian al momento 220 estudiantes shuaras y en 1990-91 se graduaron los primeros 20. El instituto de Colta Monjas, en la provincia de Chimborazo, formó en los últimos años un grupo considerable de maestros, la mayoría de los cuales trabaja en escuelas "hispanas" en regiones con predominante población mestiza; sin embargo, 30 de ellos están vinculados al Proyecto EBI. En otros institutos de la Sierra como en Baños (Tungurahua), Pujilí (Cotopaxi) y San Pablo (Imbabura) estudian numerosos alumnos indígenas; en este último instituto -ubicado en el corazón de la región de los indígenas otavaleños y que alberga más de 700 estudiantes- estudiaron en los últimos años muy contados indígenas, lo que sorprende e induce a pensar que los indígenas



otavaleños prefieren profesiones dirigidas al comercio antes que profesiones vinculadas con el aparato estatal.

4. El Proyecto de Mejoramiento de la calidad de la Educación Básica financiado por el BID<sup>49</sup>, prevé algunos cambios a la formación de los maestros e incluye -entre otros puntos- un aumento a 3 y después a 4 años de formación profesional luego del bachillerato, así como un *pensum* más académico. Este proyecto siguió el modelo colombiano de reforma e introdujo elementos de educación intercultural en el currículo general.

La carrera en los institutos normales superiores fue prolongada a 3 años de formación a partir de 1990. Además, se intenta darle a la formación de estos maestros un estatus más académico por lo que se suprimió del currículo algunas materias correspondientes al bachillerato tradicional del sistema educativo ecuatoriano. El gran dilema de esta reforma es la falta de docentes capacitados para ejecutarla, pues muy pocos de ellos tienen grados académicos.

En relación con la educación bilingüe, esto significa que la demanda de académicos indígenas está aumentando. Visto que estos profesionales no existen -o existen en número reducido- se tiene que trabajar todavía con docentes mestizos no-bilingües y castellano hablantes. En consecuencia, aquí el dilema es entre la calidad pedagógica y la importancia cada vez mayor que se le confiere al idioma vernáculo.

En todo caso, la formación más académica de los maestros primarios es un paso positivo. Solo cabe esperar que esta formación se organice en una pedagogía de reformas, lo que en este momento no parece ser la realidad. Además, existe el peligro de que la formación más académica de los maestros agudice el divorcio entre trabajo manual e intelectual y que los nuevos



maestros mejor formados académicamente, se inclinen menos a los trabajos creativos y prácticos, algo que ya sucede ahora.

La provincia con más maestros indígenas parece ser Chimborazo. Aquí existe un número importante de maestros formados y otros que no tienen títulos profesionales pero que ya se han incorporado a la escuela primaria a través de las campañas de alfabetización. Además, el DINACAPED formó en 1980 en un curso de 2000 horas algunos centenares de alfabetizadores, permitiéndoles así titularse como maestros bilingües de adultos. Desgraciadamente este curso de capacitación fue uno de los misterios de la burocracia educativa y nunca estuvo claro cual sería el destino y las oportunidades profesionales de estos indígenas que muchas veces no disponían de educación formal más allá de la primaria. Algunos de ellos -mientras tanto- han logrado entrar a la escuela primaria del sistema indígena a través de otros cursos de capacitación.

En Imbabura existe desde hace algunos años un grupo importante de maestros indígenas primarios cuyo prestigio social está en función de ser maestros de escuelas de niños mestizos o blancos. Cuando esas escuelas tienen alumnos indígenas, el comportamiento de esos maestros es generalmente peor que el de los maestros mestizos, lo que ha coadyuvado a la aculturación de los niños indígenas. Sin embargo, aquí también la situación está cambiando en los últimos tiempos.

En Saraguro -tal vez a consecuencia de los legendarios 5 maestros formados en el último cuarto del siglo XIX cuando el presidente García Moreno inició con los Hermanos Cristianos la formación de maestros indígenas- hay un gran interés en todas las manifestaciones de formación y capacitación profesional. Muchos de los indígenas saraguros son actualmente maestros dentro y fuera de su cantón. Existe una agrupación de maestros bilingües saraguros (aproximadamente 80 miembros), que ha establecido



cierta cooperación con la escuela experimental Pestalozzi ubicada en Tumbaco, provincia de Pichincha.

En el Oriente, la misión Josefina forma maestros indígenas quichuas desde los años 50 y mantiene un instituto superior en la ciudad de Tena. También la misión evangelista ha formado maestros. Es interesante comparar estas dos experiencias: mientras que la misión evangelista trabajaba con el modelo de bilingüismo del ILV -bilingüismo de transición que le confiere al idioma materno y a la cultura indígena cierto espacio al interior de los primeros grados- los maestros indígenas formados por la misión católica trabajan con un modelo aculturizador, al punto que era común que esos maestros indígenas prohibieran a los niños el uso de su propio idioma -so pena de graves sanciones en caso de desobedecimiento-.

En este contexto, fue bastante difícil para el Proyecto EBI obtener un cuadro suficiente de maestros indígenas bilingües. Al principio se acordó con los representantes de las organizaciones indígenas una modalidad de selección en las provincias y se programó cursos de capacitación en filosofía y metodología de la educación bilingüe, a los que tenían que asistir esos maestros durante 6 veranos -año tras año- a fin de obtener sus títulos equiparados con los de los maestros normalistas.

En la fase de integración al Proyecto se reclutaron algunos maestros indígenas formados, quienes también participaron en los cursos de capacitación puesto que para ellos -y para los indígenas bachilleres en general- el trabajo en el Proyecto les representaba la primera oportunidad de escribir y leer en su propio idioma y enseñar a los niños en quichua.

Después de 6 años de cursos de nivelación, podemos resumir las experiencias del siguiente modo:



- El nivel de los cursos era demasiado alto, comparado con la base de formación general de los bachilleres de los colegios secundarios rurales. A pesar de haber organizado una prueba de ingreso, aquel desbalance se reveló demasiado tarde y muchos de los contenidos ofrecidos en el primer curso de verano no fueron asimilados por los estudiantes, o no fueron comprendidos. Con el tiempo se amplió la base de conocimientos, la experiencia hizo lo suyo y los instructores trataron de proponer y ofrecer las materias de forma más fácil e inteligible.

- Los cursos eran demasiado multitemáticos y llenos de actividades. La intención era incorporar al conocimiento de los bachilleres -lo más rápido posible- el mayor número de contenidos, sin valorar suficientemente que hasta entonces ellos no habían conocido materias pedagógicas. Esta forma de privilegiar la cantidad antes que la calidad hizo que muchas veces se pierda la oportunidad de formar más selectiva y profundamente a los docentes. El maestro de primer grado necesitaba obviamente disponer de cierta cantidad de contenidos y habilidades. Necesitaba -también- comportarse de cierto modo para poder encarnar un proceso recíproco de aprendizaje entre él y los niños sin caer en estados de inseguridad. Por último se quería que la enseñanza sea agradable y alegre y que se utilice el máximo de material educativo. Normalmente, desde la segunda semana se trabajaba intensamente, lo que produjo un agotamiento físico y mental en los estudiantes. Además, era imposible dejar de celebrar las fiestas andinas en el Centro de Formación del Proyecto.

La selección de docentes no siempre ha sido acertada. Bajo el dictado de alcanzar lo máximo en tiempos mínimos, se debió preferir los contenidos prácticos a los teóricos. Al hacer las evaluaciones se constató que había maestros sin motivación docente, lo que representó una grave pérdida de tiempo. Sin embargo, no podíamos hacer los cursos exclusivamente con lumbreras; los maestros tenían que aprender por ellos mismos a pensar en términos pedagógicos y a contribuir al desarrollo de un modelo educativo.



Con excepción de los últimos cursos, el castellano se había establecido como lengua de enseñanza pues había muy pocos docentes preparados para enseñar en quichua. Esto no ayudaba a fomentar el desarrollo del quichua en las mentes de los maestros; pero aquí también estamos presenciando un cambio lento aunque eficiente: el último curso para nuevos maestros se dió - en gran parte- en lengua quichua al igual que las reuniones de los alumnos con los huéspedes.

Hasta aquí únicamente una pequeña parte del material didáctico para los cursos está escrito en quichua, lo que también tiene que cambiar.

Se nota en las reuniones que los maestros le siguen atribuyendo al dominio del castellano un gran prestigio. Esto coadyuva a que los maestros que hablan un buen castellano se ubiquen en posiciones de liderazgo. Sin embargo, el uso de un quichua muy interferido, muy malo y no fluido, también es sancionado por el grupo de los maestros. En esa oportunidad vimos que casi todos los maestros-alumnos han hecho grandes progresos en el dominio del castellano y del quichua, lo que se comprueba al comunicarse en las asambleas. En una reunión donde se trató sobre la fundación de una asociación de maestros bilingües y en la que estaban presentes más de 130 maestros, se observó interesantes relaciones entre el dominio de las dos lenguas y la búsqueda de liderazgo de opinión. El cambio sorprende: mientras que en 1986 muy pocos de los maestros-alumnos estaban en condiciones de hablar delante de la asamblea -sea en castellano o en quichua- ahora una gran parte de ellos ha adquirido interesantes destrezas lingüísticas y puede defender sus ideas en uno u otro idioma delante de un auditorio relativamente crítico.

Entre los maestros del Proyecto se ha generado cierto espíritu de grupo, lo que no facilita su integración al interior del magisterio bilingüe nacional. Después de la creación de la DINEIIB, unos 1000 bachilleres indígenas fueron declarados maestros y empezaron a trabajar en las escuelas



de esa dirección, ocupando algunos de ellos posiciones de responsabilidad, de modo que se convirtieron en jefes de los maestros del Proyecto. Más de la mitad de los directores provinciales de educación indígena no tenía experiencia o capacitación en el campo del bilingüismo, situación general que provocó la reacción poco solidaria de algunos maestros del Proyecto, estableciéndose lentamente una relación de cooperación fructífera.

Los cursos han producido un alto grado de integración entre los maestros de las 8 provincias. Como se sabe, hasta hace poco tiempo no era común en el Ecuador que los indígenas viajaran a lugares demasiado lejanos de sus comunidades. La excepción fueron siempre los indios otavaleños, de modo que las etnias y nacionalidades no se conocían entre sí. Los cursos de capacitación a los maestros de las 8 provincias donde funciona el Proyecto han contribuido para que los indígenas se conozcan y aprecien. La Asociación de Maestros Bilingües dispone ya de personería jurídica y está en camino de asumir una función de puente al interior de la política educativa en el campo de la interculturalidad.

## PRIMEROS RESULTADOS DE LA ETAPA EXPERIMENTAL

Después de algunos años de experimentación y de evaluaciones y correcciones al Proyecto podemos reseñar algunos de sus resultados y dificultades.

### *1. La lengua*

No todos los maestros utilizaban consecuentemente el idioma materno de los niños; algunos mezclaban durante el proceso y pasaban de una lengua a otra según se les presentara problemas en una de las lenguas o en las dos. Todos los maestros habían sido formados en castellano, idioma en el que habían aprendido a leer y escribir, lo que marcaba un sello en la enseñanza



que impartían. Unos pocos maestros utilizaban intencionalmente los dos idiomas y guiaban un paso del aprendizaje en el uno y otro paso en el segundo idioma; o conducían cada paso en una lengua y en otra y usaban así las dos paralelamente.

La presencia de la otra lengua en el proceso de enseñanza y aprendizaje dependía también del grado de bilingüismo de los niños: ahí donde ellos sabían algo de castellano, era obvio que también lo utilizaran. Si durante el proceso de aprendizaje los niños hacían preguntas en castellano, el maestro -sobre todo si su dominio del quichua en relación con el discurso pedagógico no era muy sólido- contestaba en castellano, cambiando el código de comunicación del quichua al otro idioma.

## *2. Preferencia de la memorización*

Como ya se mencionó más arriba, todo el sistema educativo ecuatoriano se basa en la memorización y repetición por parte del alumno. Los momentos colectivos de repetición y declaración son privilegiados frente a los momentos de apropiación creativa individual. Ahora bien, nos parece que la cultura quichua de la Sierra contiene elementos de apropiación colectiva del saber, pero no contempla la repetición. Durante muchas visitas a las escuelas del Proyecto pudimos observar que los niños más bien memorizaban el texto que estaba en el pizarrón y no lo leían, es decir, conocían las palabras en su dimensión gráfica y las "leían", una circunstancia no alarmante si está acompañada de la posibilidad de la lectura real de las palabras o de la frase. En la mayoría de los casos, está a transición de la memorización a la lectura se da naturalmente; sin embargo, el privilegio dado a los momentos colectivos de repetición y declaración no les permite a los maestros detectar las dificultades individuales de algunos alumnos.



### *3. Formación pedagógica débil*

La formación de los primeros maestros era muy pobre. En consecuencia, no podíamos esperar que tuvieran la sensibilidad para apoyar a los alumnos más débiles, detectar sus problemas de aprendizaje y reforzar su proceso. Se repetía la situación de todas las escuelas: los niños inteligentes son preferidos y los lentos y pasivos son relegados a las últimas bancas. Sin embargo, la relación generalmente cordial de los maestros bilingües con los niños excluía una discriminación abierta e intencional y esto en clara diferencia con los maestros castellano hablantes que normalmente solo fomentan el desarrollo del aprendizaje de aquellos niños que dan señales de acercarse a los requerimientos y estándares de la otra cultura.

### *4. Debilidades del método*

Los textos de las cartillas de lectura y escritura del primer grado fueron concebidos desde el principio de modo demasiado ambicioso. En la práctica, los niños no podían franquear los obstáculos de aprendizaje y los maestros no disponían de más recursos y desconocían partes del método. Recordemos que -de un lado- aún domina en el país el sistema de alfabetización a través del conocimiento de las letras, a pesar de todas las indicaciones, de la preferencia oficial del sistema silábico y de que todavía resta algo del método de Paulo Freire en la alfabetización de adultos. De otro lado, se pensaba trabajar con unidades mínimas de sentido, esto es, con palabras. Seguramente, los maestros necesitaban una mayor información y habría sido más provechoso organizar la formación en presencia de los niños.

### *5. Presión de los padres de familia*

Ya hemos mencionado la presión que ejercían los padres de familia, que querían que la lecto-escritura apareciera como resultado visible para



todos al final del primer año. Es comprensible -por lo tanto- que muchos maestros trataran de acelerar el proceso de alfabetización para lo cual eliminaron contenidos que tal vez eran importantes.

Continuamente llegaban los padres, participaban en la enseñanza como observadores, formulaban sus críticas e incitaban a los maestros a acelerar los procesos, siempre en comparación con los niños de las escuelas "hispanas". Lastimosamente, hay que admitir que algunos maestros estaban aún muy convencidos de la eficiencia del sistema tradicional, autoritario y rígido, y todo elemento nuevo e innovador de una pedagogía de reforma - como la enseñanza al aire libre, los juegos, las excursiones, el aprendizaje a través del juego y de la interacción libre- era para ellos poco aceptable pues no coincidía con sus intenciones de un rápido aprendizaje de la lecto-escritura. Con los años esta presión fue disminuyendo y los éxitos del trabajo de los maestros se pusieron a la vista. Además, parece que los padres de familia han llegado a entender lentamente que el bienestar de los niños en las escuelas del Proyecto favorece al proceso de aprendizaje. Al comprobar que los niños mayores empezaban a hablar, escribir y leer en los dos idiomas los padres de familia se han impresionado favorablemente.



## Capítulo VI

# LA ORGANIZACION DE LOS INDIOS Y LA COOPERACION INTERNACIONAL

## LA ORGANIZACION INDIGENA

Desde los años 30 de este siglo los indios de la Sierra y del Oriente han intentado organizarse a nivel nacional. El primer proyecto importante en tal sentido fue la Federación Ecuatoriana de Indios -FEI- al interior de la Confederación de Trabajadores del Ecuador -CTE-, también la primera central sindical controlada por el Partido Comunista<sup>50</sup>. La central sindical católica CEDOC y su filial campesina FENO<sup>51</sup> C empezaron a organizar a los campesinos sobre la base de la doctrina católica, sin hacer diferenciaciones entre indios y mestizos. En cambio, sectores eclesiásticos progresistas e indigenistas fundaron en 1972 el movimiento ECUARUNARI, una asociación exclusivamente de indios que tuvo primero sus bases en las provincias de la Sierra, algunas de ellas -Cañar e Imbabura- hasta hoy baluartes fuertes de ese movimiento.

ECUARUNARI se opuso desde el principio a la política tradicional de los sindicatos, que subordinaba el problema de los indios al problema general de

---

50 La FEI fue fundada en 1941. Véase la publicación del Proyecto " *Crónica de un Sueño*", Quito, 1988.

51 La FENOC fue fundada en 1956.



los campesinos pobres y que -por ende- no daba ninguna relevancia a los asuntos culturales y lingüísticos indígenas. Según esa política tradicional de izquierda, lo cultural y lo lingüístico indígena hacen parte de los problemas de clase y no de raza.

Por último, en algunas provincias funcionan asociaciones de indios evangélicos cuyo número está continuamente creciendo.

En los años 60, los sacerdotes salesianos organizaron a los centros de indios shuaras en una federación, la misma que dispone desde su inicio de excelentes relaciones con todas las agencias de cooperación y desarrollo europeas y que ha logrado durante su existencia un gran prestigio. Su forma de organización es ejemplar para todas las nacionalidades indias.

En la provincia de Pastaza, la Organización de Pueblos Indígenas de Pastaza -OPIP- adquirió durante el último decenio gran importancia política como representante de los pueblos indígenas de la región. La OPIP tiene una política muy clara y marcada de defensa indígena, que se expresa -sobre todo- en su grandemente conflictiva relación con los colonos. Como coordinación de todas las organizaciones indígenas en el Oriente funciona la CONFENIAE<sup>52</sup>.

En algunas provincias existen paralelamente organizaciones de proveniencia religiosa (católica). El Movimiento Indígena de Tungurahua -MIT- fundado por el cura Jesús Tamayo, fue muy activo en los años 70 alrededor del centro de formación indígena de Atocha. Parecido es el caso de la organización de indios de Zumbahua, provincia de Cotopaxi. Estas

---

52 El Consejo Nacional De Coordinación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador -CONACNIE- agrupó a organizaciones de indios de segundo grado de la Costa, Sierra y Oriente. Solo se excluyeron de la CONACNIE las organizaciones indígenas de inequívoca orientación evangelista.



Natural solo,  
es como hebra de poncho  
que fácilmente se rompe.

A natural unidos,  
como poncho tejido  
nadie podrá doblegar

*Dolores Cacuango*

Shuella runacunaca  
maucayashpa lliquirinalla  
punchu shinami can.

Cutin,  
tanatanacushca runacunaca  
tacashpa ahuashca punchu shinami,  
mana pipash mancha incachu.

*Cauca, mama Dulu rimasi ca yuyaimi.*



Raquel Rodas: *Mama Dulu Cacuango. Huiñai Causai yuyashca*.  
*Crónica de un sueño*, P. EBI, Quito 1989; p 11.



organizaciones tienen ciertas dificultades para organizarse a nivel nacional y participar en las luchas de las grandes organizaciones indígenas y sindicales.

En la búsqueda de una confederación nacional de esa multiplicidad de organizaciones indígenas -provinciales y locales- se fundó en los años ochenta una organización nacional de tercer grado, el CONACNIE<sup>53</sup>. En el congreso de noviembre de 1986, todas esas organizaciones indígenas confluyeron en la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador -CONAIE-.

La CONAIE reivindica ser portavoz y expresión organizativa de todos los pueblos indígenas del Ecuador y se presenta frente al gobierno como interlocutor en todos los problemas que conciernen a la población indígena.

La CONAIE tiene un acuerdo de solidaridad con el proyecto de la Central Unitaria de Trabajadores -CUT- y generalmente respalda las demandas y luchas del Frente Unitario de Trabajadores.

A finales de los años 70 los indígenas empezaron a designarse a sí mismos como nacionalidades, un concepto que parece provenir de la discusión sobre el tema de las minorías étnicas en la ex-Unión Soviética y que fue introducido al Ecuador por algunos etnólogos que habían estudiado allá. Según esta consideración, en el Ecuador existen 9 nacionalidades, haciendo abstracción de la población mestiza que es mayoritaria y la negra. Esta designación como nacionalidades, repetida sistemáticamente por la CONAIE, ha llevado a que desde mediados de los años 80 se reconozca cada vez más al Ecuador como un país multiétnico, multicultural y plurilingüe. Como concepto más amplio, la CONAIE incorporó la autodeterminación, concepto que si bien aún no está definido con claridad, tiene entre otros estos contenidos:



- El territorio.
- Una jurisdicción propia a nivel más bajo.
- La vigencia y respeto al derecho consuetudinario.
- Autoridades propias elegidas y designadas a nivel local.
- El derecho a la educación en la propia lengua (educación bilingüe).

Y,

- El derecho al ejercicio y conservación de la propia cultura.

Obviamente, la CONAIE no refleja de un modo mecánico solo lo que demandan sus bases sino que -como sucede legítimamente con cualquier partido, sindicato o asociación- tiene también la función de desarrollar políticas y propagarlas.

La conciencia de pertenecer a la CONAIE es heterogénea pero creció enormemente durante el último levantamiento de junio de 1990, en el cual representó a los indios de todo el Ecuador y como tal, negoció con el gobierno. A nivel de la intelectualidad urbana, la CONAIE dispone de un buen contingente de aliados que abarca a personas de todas las profesiones, preferentemente de las generaciones más jóvenes. Algunos de los centros de investigación, de los institutos universitarios y de las organizaciones no-gubernamentales colaboran con la CONAIE y hay que suponer que muchos políticos le hacen la corte periódicamente, sin embargo de lo cual, la CONAIE no tiene ninguna vinculación partidaria.

Surgen de vez en cuando proyectos para la creación de un partido ecuatoriano de indios, idea que no ha tenido éxito. En las elecciones parlamentarias de julio de 1990 existieron algunos candidatos indígenas en todas las listas a las dignidades locales y regionales, pero no hubo candidatos indios en posiciones ventajosas en las listas para el Congreso.



Por otra parte, en el desarrollo de la conciencia de los indios-sobre todo en la Sierra- la CONAIE tiene un papel preponderante. Los indios en el Ecuador ya no son solo una masa de individuos anónimos frente a la opinión pública, sino que disponen ahora de una representación elegida y de un portavoz autorizado. Indirectamente, se puede también deducir la importancia de la CONAIE por los esfuerzos que hacen los gobierno, algunos partidos políticos y los militares, para desacreditar a la CONAIE y denunciarla como infiltrada y comunista.

Como representación de los indígenas, la CONAIE es única en América y su peso internacional -sobre todo en la campaña de resistencia a los festejos por los 500 años de la llegada de Colón a América- ha crecido enormemente. El Ecuador -por presiones de la CONAIE- no se comprometió mayormente con los actos auspiciados por el gobierno de España para dicha conmemoración, a pesar de las insistencias por parte de ese gobierno.

Como se ve, la reivindicación de un territorio -exigencia que se desarrolló a partir de las luchas por la tierra en los años 70 - es ahora la demanda máxima de los indígenas ecuatorianos, a la que se suma el respeto a los derechos culturales indios, en una estrategia para garantizar una posición al interior de la sociedad ecuatoriana.

Al respecto, ¿cuál es la cultura que los indios de la Sierra creen que se tiene que proteger y conservar?. El observador atento descubre que al lado de las costumbres, la sabiduría transmitida por los viejos y los conocimientos referidos a la producción, a la observación del tiempo, del ambiente, etc., todavía no existe una reflexión -o una descripción exhaustiva- de lo que se designa como el universo cultural de los quichuas de la Sierra.

Ya hemos mencionado que en su cosmovisión el pasado se liga con el presente y en su superación en el horizonte de la historia se genera el futuro. Los mitos andinos de carácter milenarista -el Inca Ri, el Pachacutec, el Taqui



Ongoi- son la base de una creencia según la cual estamos en los albores de un tiempo mejor para los indios de la Sierra, tiempo en el que los indios volverán a ser sujetos de la historia.

Estas esperanzas se manifiestan a través de muchas tradiciones que en parte no son originarias de este espacio geográfico, así como de mitos que no pueden sostener una confrontación con las fuentes historiográficas (esto vale sobre todo para la sorprendente revalorización del Tahuantinsuyo y de las tradiciones peruanas).

Será un largo trabajo para los intelectuales indígenas continuar coleccionando e interpretando su propia cultura y no solo conservarla, sino también desarrollarla. Mientras que para la escuela una selección modesta de manifestaciones culturales es suficiente, selección que puede ser enriquecida por los niños y los padres de familia con las tradiciones locales; las grandes líneas de la cultura quichua de la serranía tienen que ser claras y transparentes para que no tengan un efecto alienante. En este sentido, es indispensable una colaboración de la escuela con las organizaciones que son los custodios de la tradición indígena por excelencia.

La producción y reproducción de la cultura al interior de la comunidad étnica se da en un campo de tensiones, más aún cuando las dos sociedades y culturas que se encuentran en interacción no tienen los mismos derechos.

La Declaración de Quito de julio de 1990 resume el estado de las reflexiones de la CONAIE y de los representantes de los indios del continente de modo muy preciso. De ahí resaltamos que:

Se hacen algunas exigencias referidas al fundamento constitucional de la educación bilingüe; al fomento del intercambio de los pueblos indígenas del continente; a la creación de universidades; a la restitución de objetos sagrados (como códices culturales) que se hallan en los museos del mundo;



al fomento de la capacitación a los jóvenes indígenas; y a la integración de contenidos culturales indios en la educación de la población no-indígena. Al final se subraya que los pueblos indios tienen un enorme interés en rescatar su tesoro cultural y no ser meros partícipes laterales en las investigaciones, sino individuos capaces de investigar, coleccionar y conservar su cultura.

Desde el levantamiento indígena de junio de 1990 la constelación de fuerzas en el Ecuador está cambiando. Una encuesta realizada en Guayaquil y Quito por la empresa CEDATOS, referida a la opinión de la población ecuatoriana en general frente a las exigencias y reivindicaciones de los indios, arrojó resultados sorprendentes: el 78% en Quito y el 87% de la población en Guayaquil opinan que los indios tienen la razón en sus reivindicaciones. Este resultado deja entrever que al interior de la sociedad no-indígena se está operando un cambio positivo respecto de los indios.

En lo que se refiere a la educación en general -y en ella a la educación primaria- la intervención de las organizaciones indígenas es primordial a todos los niveles:

- A nivel de la comunidad porque es necesario organizar la escuela en estrecha colaboración e involucrar a sus miembros en el proceso de aprendizaje, de modo que entre maestros y organización se dé un intercambio continuo.

- A nivel de la provincia porque las escuelas y los maestros han sido seleccionados por los representantes de las organizaciones indígenas provinciales, pero también porque las organizaciones están llamadas a contribuir a la construcción del modelo educativo, poniendo a disposición de la escuela los contenidos locales dentro del contexto de su política de llevar al pueblo indígena a una revalorización de su cultura.



- A nivel nacional donde la CONAIE es el interlocutor primordial de todo el modelo, proceso en el que interviene aun sin estar todavía plenamente preparada para definir todas las cuestiones particulares y científicas. En todo caso, la intención es que el modelo como tal sea apropiado por la CONAIE.

Desde la aceptación del alfabeto hasta la integración de neologismos, pasando por la organización práctica de la educación y capacitación, la CONAIE es la instancia primordial del modelo educativo intercultural bilingüe.

Para lograr una cooperación de esta índole, es necesario cumplir con los siguientes puntos que rebasan la mera firma de un convenio:

1. Para poder superar todas las reservas aún existentes frente al Proyecto, el modelo EBI tiene que posibilitar que la CONAIE misma incorpore parte de su política en el modelo. Para lograr esto, el Proyecto EBI tendrá que renunciar a algunos de sus privilegios o compartirlos con la CONAIE.

2. La CONAIE tiene que disponer de un grupo mínimo de profesionales bien formados que combinen su competencia profesional con su lealtad a la organización y que puedan asumir los dos compromisos. El Proyecto podría brindar su ayuda al respecto. Este desarrollo presupone que la CONAIE comience a distinguir entre cuadros políticos y cuadros profesionales; lastimosamente sigue vigente la concepción común que un buen compañero también es un buen pedagogo.

3. La CONAIE no debe temer que el Proyecto le haga competencia en el campo de la educación, sino -por el contrario- debe apoyarle implementando los trabajos previstos y haciendo las veces de Confederación y no parte en competencia. Para que eso se dé el Proyecto tiene que ser más transparente y ganar credibilidad ante los ojos de la CONAIE.



## LA COOPERACION INTERNACIONAL

Como herencia de las primeras décadas de cooperación internacional, todos los agentes y las agencias defienden ahora la cooperación sobre la base de la planificación común e intercultural. Sin embargo, muchos proyectos actuales parecen reproducir los mismos errores que impiden la realización de propuestas válidas.

Veámosle al Proyecto EBI al interior del contexto del ministerio de Educación:

Ante todo, ningún proyecto quiere crear islas, entre otros motivos, porque los costos de las acciones tienen que ser los más bajos posibles para garantizar su sobrevivencia después del retiro de la parte internacional, lo que equivale a decir que el proyecto tiene que seguir funcionando con los propios medios de la contraparte.

El personal tiene que ser capacitado, pero no demasiado para impedir una migración de sus funcionarios a otros proyectos o dependencias, lo que no hace funcional la capacitación.

Hay que aprovechar la profesionalidad existente, de modo que las actividades del Proyecto puedan ser reconocidas como actividades afines a las existentes y obviamente optimizadas.

El Proyecto tiene que ser integrado a las actividades normales del ministerio, de modo que no se dé la impresión de que representa políticas totalmente artificiales pues ello implicaría un fracaso certero. También hay que respetar los tiempos del ministerio, vale decir, no hay que empujar demasiado para no abrir una brecha entre su burocracia y el proyecto de reformas.



Finalmente, el éxito eventual tiene que ser inteligible y reproducible y lo que es más importante, la dirección, la planificación y la implementación tienen que estar en manos de los profesionales locales y la parte internacional tiene que limitarse a la asesoría.

Como se deduce fácilmente de lo dicho, al interior de un marco como el señalado se puede trabajar solo si la parte internacional cuestiona continuamente los criterios y valores que rigen en su propia cultura. Continuamente -decimos- porque los choques se dan cada día. Adicionalmente, sin embargo, la cooperación ha de tener un carácter innovador y no puede limitarse a potenciar la impotencia del aparato, si no que debe abrir nuevos caminos e introducir nuevos métodos.

Sorprende que las numerosas evaluaciones, monitoreos e investigaciones hasta la fecha no hayan producido una planificación de todos estos factores complejos, donde ella sea entendida como una acción intercultural. Ello significaría que no son las concepciones europeas de desarrollo (ni sus reflejos locales) las que tienen la prioridad y que -por lo mismo- no son los conceptos europeos del tiempo la base de los cronogramas. Tampoco el pensamiento europeo orientado al éxito en plazos relativamente cortos puede ser ley durante la planificación de los proyectos de cooperación internacional.

Planificación intercultural significaría -por el contrario- que todos estos factores deban soportar un cuestionamiento continuo y una comparación de las categorías respectivas en las dos culturas, proceso en el que la parte europea tampoco puede imponer los instrumentos de planificación propios. Ya dijimos que no se trata de un potenciamiento de lo existente o de la parálisis de los aparatos. Al contrario, imprimirle la dimensión intercultural a la planificación sería: comparar, negociar, coordinar y definir de nuevo los criterios de la planificación en medio de un diálogo intercultural.



Obviamente, los europeos somos el resultado de nuestro desarrollo y no nos separamos fácilmente de nuestras ideas, de modo idéntico como sucede con la otra parte; pero la motivación para ese cambio es generalmente distinta: la parte nacional está muchas veces dispuesta a hacer más concesiones siempre y cuando fluyan los medios.

Interculturalidad significa también descubrimiento de los presupuestos etnocéntricos inconscientes de los dos lados e intento de encontrar categorías intermedias de entendimiento en la concertación, lo que en todo caso es de por sí una innovación.



## Capítulo VII

# REFLEXIONES FINALES

Si nos preguntáramos cómo se presentará la situación a finales de este milenio, podríamos -con todas las reservas del caso y retomando algunos de los temas aquí vertidos- ofrecer las siguientes reflexiones:

- La importancia de la población indígena al interior del Estado ecuatoriano y de los países andinos está creciendo lenta y continuamente.

Este desarrollo no será lineal; más bien los indígenas tratarán de entrar en la escena de modo quizás repentino.

Levantamientos, presiones, resistencia civil y paralización de regiones enteras han sido desde medio milenio parte de la estrategia usadas por la población india de los Andes para defender sus derechos.

- Una fraternalización de los indios con la guerrilla no está a la vista. En Colombia y en el Perú se han producido distanciamientos después de los primeros contactos, los que han sido para los indios bastante dolorosos. Parece que los indios no toleran ninguna clase de tutela política.

- Como factor nuevo se puede constatar que por primera vez en la historia de esta convivencia centenaria, algunos jóvenes indígenas llegan a los altos círculos hasta aquí vedados a ellos: universidades, profesiones de prestigio, empresas, parlamento. Esto significará que las reivindicaciones de



los indios serán escuchadas en escenarios cada día más numerosos e importantes. La revalorización de las culturas regionales y de las lenguas vernáculas en la escuela le dará realce al aspecto étnico de la población india y se vuelve interesante el hecho de ser indio. Consecuentemente, suponemos que la importancia de las lenguas vernáculas -sobre todo del quichua como el idioma mayor de los Andes con cerca de 15 millones de hablantes- va a seguir aumentando.

- Los festejos del los 500 años del encuentro europeo con América producirán, a pesar de su dimensión cuestionable, una revitalización de la investigación y difusión de las culturas andinas. Este hecho aumentará el interés de los indios en sus tradiciones y cultura.

- Si no hay ninguna reforma agraria a mediano plazo, la migración de los indígenas a las ciudades va a seguir aumentando.

Esto no significa necesariamente una pérdida de la lengua y cultura propias. Los suburbios de Lima son un ejemplo vivo de la adaptación de los campesinos andinos a otras condiciones de vida sin dejar atrás todo lo suyo.

- Hay que contar con una continua migración de los campesinos a los sectores artesanales y empresariales. El sector informal de la industria absorberá una gran parte de la población rural. En un primer momento se tratará de vendedores ambulantes y empleados en servicios, más que de trabajadores productivos, lo que cambiará con el tiempo. La migración de los indios se dirige sobre todo a la Sierra. Hay también un número creciente de migrantes indígenas a la Costa durante la zafra, a los puertos como estibadores y a las ciudades en general como comerciantes. En menor proporción también se van como colonos al Oriente. Sin embargo, estas dos regiones del país no son las preferidas: la mayoría de los migrantes indígenas se va al interior de la Sierra. Así, el idioma se expande: entre ellos tienden a usar el quichua, de modo que la red está creciendo.



- La parte indígena de la población total está aumentando. En consecuencia, los indígenas ganarán presencia en el Estado, más que todo como grupo étnico coherente. A esto favorece el que los demás grupos de población no tengan cohesión étnica. Las formas de representación política y etno-cultural se están ampliando y se puede conjeturar que la organización de los indios va a seguir expandiéndose. El aumento de indios con educación escolar, media y universitaria irá fortaleciendo su participación al interior de la sociedad y seguirá desarrollándose su contribución al interior de la cultura.

- La formación y capacitación profesional de los indios crecerán en importancia. En los próximos años, más y más indios estarán en escuelas, colegios y universidades. El apoyo ideológico por parte de las organizaciones nacionales, así como el respaldo de las organizaciones continentales de indios y el creciente contacto internacional entre sus pueblos, tendrán un gran papel en este crecimiento. La educación intercultural tendrá al interior de estos anhelos un lugar importante.

De un lado, muchos de los jóvenes indígenas se matricularán en las escuelas "hispanas". En el campo de la educación primaria y menos en el de la secundaria, la escuela bilingüe intercultural siempre constituirá una alternativa interesante. Esto lo demuestra el crecimiento de la educación intercultural en todos los países de América, desde Canadá hasta Chile.

En este contexto -y en relación con nuestro tema- parece que se acerca a su fin el tiempo de los experimentos y de su implementación por parte de los expertos extranjeros. En esta nueva fase, sería conveniente que la cooperación internacional se reduzca a la formación de formadores. En primera línea debería situarse el personal indígena -aunque no exclusivamente- en todas las tareas de planificación, implementación y evaluación de la reforma educativa bilingüe. Visto que este campo será en el futuro más conflictivo que en el pasado, los expertos internacionales deberían retirarse a una segunda línea.



Los indios no simpatizan con la presencia de extranjeros en el trabajo de bases: por un lado, la población indígena defiende celosamente sus derechos en la educación intercultural y, por otro, la población mestiza siempre denuncia "la infiltración" de los extranjeros entre los indios.

La capacitación para la investigación, docencia, organización y manejo de la educación y de la escuela son -en todo caso- gestiones vistas como necesarias, y por lo tanto toleradas y bienvenidas.

Esto significaría para la cooperación internacional al interior de la educación intercultural que:

1. Se impulse la investigación en el campo lingüístico y pedagógico.
2. Se fomente la organización de maestrías y posgrad universitarias al interior del país y en el exterior.
3. Se apoye con fuerza la formación y capacitación de los maestros con miras a una reforma del currículo. Y,
4. Se fomente el intercambio entre los diversos modelos y políticas educativas de los pueblos indios de América, para lograr una generalización de conocimientos y un mayor dinamismo en reformas.

En todo caso, el tejido de una red entre los proyectos es un primer paso que tiene que darse como apoyo a los proyectos más recientes.

Ahí donde los proyectos han tenido una función de punta de lanza (Perú, Ecuador) hay que darle más importancia a la integración de estos en el sistema educativo estatal. Si fuera necesario, habría que tomar medidas excepcionales en esta dirección para hacer de la educación intercultural una parte orgánica de los sistemas en toda América. Mientras se implementa esto,



es primordial organizar la transición de los proyectos a las manos de los propios indios. Las experiencias en Ecuador y Guatemala demuestran dos alternativas posibles:

- En Guatemala, quienes dirigen la educación intercultural son indios, pero entre estos y sus organizaciones no existe ningún contacto orgánico: los funcionarios indios ante todo son funcionarios.
- En el Ecuador, lo más notable es la participación de las organizaciones indígenas en el nombramiento de los funcionarios indios y la autonomía con la que ellos manejan la educación bilingüe al interior del ministerio. Este último hecho -la organización de la escuela para los indios, conjuntamente con los indios y en representación de su pueblo- es el eje al rededor del cual girará en el futuro el éxito o el fracaso de la educación.

En las páginas anteriores se mencionó brevemente lo que queda por investigar para una implementación completa de la educación bilingüe intercultural. En el campo pedagógico tendría que ponerse énfasis en la investigación de:

1. La etnopedagogía.
2. Las consecuencias del aprendizaje concreto y vivencial como método propio en la cultura oral andina.
3. La secuencia y asimilación de contenidos y la producción de conocimientos y comportamientos al interior de un contexto colectivo (el aprendizaje colectivo).
4. El desarrollo de métodos de evaluación que no se dirijan al control del aprendizaje colectivo.



5. En el campo de las actividades artesanales y agrícolas, en las escuelas del Proyecto se debería investigar las capacidades y los conocimientos existentes en las comunidades.

Ya antes habíamos sugerido la necesidad de realizar *un inventario a nivel nacional de los oficios artesanales en peligro de extinción*, invitando a los artesanos sobrevivientes a dictar cursos a los nuevos aprendices para evitar la pérdida definitiva de esas técnicas y destrezas. Las escuelas podrían jugar un papel importante en ese proceso de reapropiación de las capacidades artesanales.

En *el área de los estudios académicos*, deberían impulsarse sobre todo la formación de pedagogos, etnólogos y lingüistas indígenas, quienes son los llamados a hacerse cargo de todo el proceso de educación intercultural. Habría que ofrecer estudios de posgrado en educación bilingüe en una de las universidades andinas, posgrado que debería estar abierto a los indígenas de todos los países y que tendría como finalidad capacitar a un grupo de profesionales indígenas para que dirijan los destinos de la educación bilingüe intercultural.

En relación con *la formación de los docentes*, hay que lograr que ellos acepten y asuman su papel de reformadores de la escuela en general. Está claro que solo indios jóvenes con gran conciencia étnica podrán resistir a la tentación de concebir su rol de maestro como el medio para lograr un ascenso social y como aceptación acrítica de los valores de la otra parte. Esto se posibilitará con la formación de maestros jóvenes, nuevos, no deformados, quienes -aparte de la motivación pedagógica- dispongan de una motivación cultural y política. Ellos serán los pilares de la reforma y por lo tanto hay que invertir en su formación.

Por otra parte, después de 500 años de aislamiento, tiene una enorme importancia para *los pueblos indios de América crecer en común*, aprender



los unos de los otros. La cooperación internacional tendría que ofrecer su apoyo al respecto y tratar de canalizar los aprendizajes a favor de la organización de la educación.

Algunos de los logros indispensables deberían ser: la red americana de materiales bilingües y didácticos y de pasantías en los proyectos; el intercambio de maestros; la elaboración común e interdisciplinaria de materiales; y la simplificación o unificación de los alfabetos vernáculos. Para eso tienen que ser utilizados o revitalizados los canales de ciertas instituciones tales como: el Convenio Andrés Bello, la OREALC-UNESCO, la UNICEF.

Las posibilidades de los niños indios de los Andes tienen que ser mejoradas a través de *la educación en su idioma materno*. Si se quiere lograr un bilingüismo satisfactorio, la escuela tiene que ser interesante, divertida y llena de incentivos y los niños tienen que aprender todo lo necesario para su sobrevivencia.

Hay que formar a los maestros y motivarles para que promuevan una enseñanza creativa. A ellos y a los niños hay que proporcionarles los materiales adecuados para organizar una enseñanza basada no exclusivamente en los libros. Estos, además de ser una ayuda efectiva para los niños y los maestros en el proceso de aprendizaje, tienen que ser atractivos y pedagógicamente buenos. Las dos culturas tienen que ser transmitidas y fortalecidas. Los indios tienen que formarse a nivel académico para que puedan tomar en sus manos todo el sistema intercultural, máximo hasta fines del milenio.

Hay que desarrollar conjuntamente con las organizaciones *una política de defensa de la lengua y de revitalización cultural*. De las tres partes del Proyecto -el ministerio de Educación, la CONAIE y la GTZ- las organizaciones de los indios tienen que ser las llamadas a hacerse cargo de



toda la reforma. La DINEIB tiene que ser apoyada en su política de extensión del modelo a todas las escuelas indígenas rurales del país.

Como se ve, las tareas políticas del Proyecto EBI crecieron en los últimos años. El Proyecto encierra una parte considerable de utopía; de utopía concreta si se toma en cuenta que el grupo al cual se dirige hace parte del futuro de América: los jóvenes indios herederos de una tradición milenaria, los que después de 500 años de opresión se levantan y dicen: *Ecuador runacunapac richarimui*: nosotros los hombres -los runas- del Ecuador nos levantamos.



APENDICE I

LAS ESCUELAS DEL PROYECTO EBI-1988

COTOPAXI

COMUNIDAD EDUCATIVA

Juan Bautista Serrano

Ramiro Crespo Toral

27 de Febrero

General Luis Paz y Miño

Sin nombre

Charles Darwin

El Topo

Endófila Arboleda

Dr. Carlos Guevara

Francisco Delgado

Carabela

Cutumbi

BOLIVAR

S. Calupui

Cumbres Conde

El General de Bolívar

San Pedro gaitán

Angela

Sin nombre

Sin nombre

Manuela de Santa Cruz y Espejo

Alejandro Andrade

Dr. Ricardo Galarza

Angel Miguel

Ambay

Humanoloma

Apang

San Francisco de Chubulo

San Pedro Chibulapung

Palugsha

Tambor

Loma Gordabata

Sin nombre

Sin nombre

Celiano Menje

Nasacota Puerto

Manuel del Pino

Fernando Daquerna

ESCUELA

San Juan

San Juan

San Juan de Rubios

IMBABURA

San Juan

Galapagos

Tarquino Hidrovo

German Grifone

Manuel Fructo

Modesto Larrea

Sin nombre

Tomás Rivas

Segundo Luis Moreno

San Jacinto

Nasacota

Los Andes

Pangua

Pacarapamba

Brander

TUNGURAHUA

Casiche

Ana María Torres

Rodrigo Pachano

San Buena Ventura

Huancabamba

Jose Elias Pinto

Jorge González

Jose Felix

Carbunero

Rio Patate

Sin nombre

San Juan

Apue

Casa Loma

Quallita

Shipala

APENDICES



APENDICE 1  
LAS ESCUELAS DEL PROYECTO EBI 1988

ESCUELA	COMUNIDAD
<b>IMBABURA</b>	
Galo Plaza	El Topo
Tarquino Hidrovo	Ugsha
Germán Grijalva Tamayo	Chirihuasi
Manuel Freile Larrea	La Magdalena
Modesto Larrea Jijón	Carabuela
Sin nombre	Cutambi
Tomás Rivadeneira	S. Caluqui
Segundo Luis Moreno	Cumbas Conde
San Jacinto	El Cercado
Nasacota Puento	San Pedro
Los Andes	Angla
<b>TUNGURAHUA</b>	
Ana María Torres	Angahuana
Rodrigo Pachano	Ambayata
San Buena Ventura	Huamanloma
Huainacapac	Apatug Cuatro Esquinas
José Elías Pinto	San Francisco de Chubuleo
Jorge Gortaire	San Pedro Chibuleo
José Félix Ayala Palacios	Palugsha
Carihuairazo	Tamboloma
Río Pastaza	Loma Gorda
Sin nombre	Ramosloma



**COTOPAXI**

Alejandro B. Coronel  
 Juan Bautista Serrade  
 Remigio Crespo Toral  
 27 de Febrero  
 General Luis Paz y Miño  
 Sin nombre  
 Charles Darwin  
 Eudófila Arboleda  
 Dr. Carlos Guevara Moreno  
 Francisco Daquilema

Palopo Mirador  
 Jilingua Chico  
 Cachi Alto  
 San José de Rubios  
 Compañía Alta  
 Llamahuasi  
 Yanahurco Grande  
 Chalua  
 Yaguartoa  
 El Ponce

**BOLIVAR**

Bartolomé de las Casas  
 General Píntag  
 República del Ecuador  
 Sin nombre  
 Sin nombre  
 Manuela de Santa Cruz y Espejo  
 Alejandro Andrade  
 Dr. Ricardo Galarza  
 Angel Miguel Arregui Saltos

Gradas  
 Cacnisagua  
 Queseras  
 Pangua Chaupiyacu  
 Pucarapamba  
 Bramadero Grande  
 Cochapamba  
 Caschiche San Antonio  
 El Castillo

**CHIMBORAZO**

Quipaypan  
 Sin nombre  
 Pacífico Chiriboga  
 Emilio estrada  
 Sin nombre  
 Sin nombre  
 Celiano Monje  
 Nasacota Puento  
 Manuel del Pino  
 Fernando Daquilema

La Moya  
 Larcapungo  
 Llin Llin  
 Pilahuayco  
 San Juan de Tipín  
 San Carlos Tipín  
 Apote Guallalog  
 Casa Loma-Anulag  
 Guallipite  
 Shilpala



**AZUAY**

Fiscal Baltazar Aguirre  
 Sin nombre  
 Sin nombre  
 Luis Ignacio Cordero Moncayo

Chunazana  
 Puca Cruz  
 Monjas  
 Cahashun Grande

**LOJA**

Benito Juarez  
 Tupac Yupanqui  
 Sin nombre  
 Sin nombre  
 Huaynacapac  
 Dr. Carlos Manuel Espinoza  
 Gabril Vicente Castro Arias  
 Jaime Bejarano  
 Gustavo Adolfo Otero  
 Santo Domingo de los Colorados

Las Lagunas  
 Oñacapac  
 San José de Gañil  
 Pavama Puente Chico  
 Tambopamba  
 Gurudel  
 Centro de Gañil  
 Jara - Tenta  
 Sauce  
 Gera

**CAÑAR**

Cañar Dumac  
 Manuel María Sánchez  
 Sin nombre  
 Miguel Moreno  
 Rumiñahui  
 Sin nombre  
 Sin nombre  
 Miguel Heredia Crespo  
 Santiago Vásquez  
 El trabajo

Huairapungo  
 Sisid  
 Yuracasha  
 Cuchucun  
 Quilloac  
 San Rafael  
 Tunaspamba  
 El Cachi  
 Caguanapamba  
 La Posta



APENDICE 2  
 ESCUELAS DEL PROYECTO EBI ABRIL 1990

	<b>Nombre de la escuela</b>	<b>Comunidad</b>	<b>Cantón</b>
	<b><u>IMBABURA</u></b>		
1.	Germán Grijalva Tamayo	Chirihuasi	Ibarra
2.	Manuel Freile Larrea	La Magdalena	Ibarra
3.	San Jacinto	El Cercado	Cotacachi
4.	Nazacota Puento	San Pedro	Cotacachi
5.	Segundo Luis Moreno	Cumbas Conde	Cotacachi
6.	Modesto Larrea Jijón	Carabuela	Otavalo
7.	Sin Nombre	Cutambi	Otavalo
8.	CEP "Galo Plaza Lasso	El Topo	Otavalo
9.	Tomás Rivadeneira	S. Capulí	Otavalo
	<b><u>TUNGURAHUA</u></b>		
10.	José Félix Ayala Palacio	Palugsha	Ambato
11.	Carihuairazo	Tamboloma	Ambato
12.	Río Pastaza	Loma Gorda	Ambato
13.	Rodrigo Pachan	Ambayata	Ambato
14.	Huayna Capac	Apatug	Ambato
		4 Esquinas	Ambato
15.	José Elías Pinto	San Francisco de Chibuleo	Ambato
16.	Ana María Torres	Angahuana	Ambato



	<b>Nombre de la escuela</b>	<b>Comunidad</b>	<b>Cantón</b>
	<b><u>COTOPAXI</u></b>		
17.	Dr. Carlos Guevara Moreno	Yahuartoa	Pujilí
18.	Francisco Daquilema	El Ponce	Pujilí
19.	Remigio Crespo Toral	CachiAlto	Pujilí
20.	Eudófila Arboleda	Chalua	Saquisilí
21.	Sin nombre	Llamahuasi	Saquisilí
22.	Charles Darwin	Yanahurco	Saquisilí
23.	General Telmo Luis Paz y Miño	Compañía Alta	Salcedo
24.	27 de Febrero	S. José de Rubios	Salcedo
	<b><u>BOLIVAR</u></b>		
25.	Dr. Ricardo Galarza	Caschiche	Guaranda
26.	República del Ecuador	Queseras	Guaranda
27.	Genaral Pintag	Cacnisagua	Guaranda
28.	Bartolomé de las Casas	Gradas	Guaranda
29.	Sin Nombre	Pucarapampa	Guaranda
30.	Angel Miguel Arregui Saltos	El Castillo	Guaranda
31.	Alejandro Andrade	Cochapamba	Guaranda
32.	Manuel de Santa Cruz y Espejo	Bramadero Grande	Guaranda
33.	Ati II Pillahuazo	Pangua Chaupiyacu	Guaranda
	<b><u>CHIMBORAZO</u></b>		
34.	Pacífico Chiriboga	Llin Llin	Colta
35.	Emilio Estrada	Pilahayco	Colta



	<b>Nombre de la escuela</b>	<b>Comunidad</b>	<b>Cantón</b>
36.	Celiano Monge	Apote Guallalog	Colta
37.	Nasacota Puento	Casa Loma Anulag	Riobamba
38.	Fernando Daquilema	Shilpala	Riobamba
39.	Manuel del Pino	Gualipite	Guamote
40.	Pampeyo Montalvo	Larcapungo	Guamote
41.	Sin Nombre	San Carlos de Tipín	Guamote
42.	Sin Nombre	San Juan de Tipín	Guamote
43.	Quipaypan	La Moya	Riobamba
44.	Luis Ignacio Cordero Moncayo	Cahashun Grande	Cuenca
45.	Sin Nombre	Monjas	Cuenca
46.	Baltazar Aguirre	Chunazana	Nabón

CAÑAR

47.	Sin Nombre	Tunaspamba	Cañar
48.	Santiago Vásquez	Caguanapamba	Cañar
49.	Manuel María Sánchez	Sisid	Cannar
50.	El trabajo	La posta	Cañar
51.	Sin Nombre	Yuracasha	Cañar
52.	Sin Nombre	San Rafael	Cannar
53.	Miguel Moreno	Cuchucún	Cañar
54.	Ruminnahui	Quilloac	Cañar



## APENDICE 3

## ESCUELAS DEL PROYECTO EBI

## RESUMEN DE DATOS DE OCTUBRE DE 1990

(Primera visita a las escuelas en el año escolar 1990/1991)

Provincia	Escuelas	Maestros bilingües	Maestros hispanos	Alumnos -Grados						Total	Total
				1	2	3	4	5	6		
Azuay	3	8	1	51	59	41	34	22	11	218	232
Bolívar	9	22	14	107	139	98	60	31	5	440	675
Cañar	8	28	37	137	127	114	90	48	8	524	1312
Chimborazo	10	31	12	138	153	144	138	64	15	652	829
Cotopaxi	8	27	8	183	186	149	126	22	12	678	840
Imbabura	8	27	14	235	196	147	93	5	1	677	916
Tungurahua	7	33	15	222	184	201	103	72	37	819	1200
<b>Total</b>	<b>53</b>	<b>176</b>	<b>101</b>	<b>1073</b>	<b>1044</b>	<b>894</b>	<b>644</b>	<b>264</b>	<b>89</b>	<b>4008</b>	<b>6004</b>



APENDICE 4

Construcciones Escolares del Proyecto EBI 1987 / 88 - 1990  
(subvenciones en miles de sucres).

Año	Tungurahua	Azuay	Imbabura	Chimborazo	Cotopaxi	Bolívar	Cañar	Total Sucres	DH	Total
87/88	1.225	390	855	1.170	1.820	540	670	6.670	200	33.350
89	500	-	550	750	1.200	500	950	4.450	330	13.483
90	1.900	1.400	1.750	3.500	1.650	5.400	-	15.600	500	31.200
Total	3.625	1.790	3.155	5.420	4.670	6.440	1.620	26.720		78.035
Clases	7	2	7	5	6	7	3	37		
Casas para el maestro	1	-	-	1	4	-	-	6		

En el convenio se fijaron las siguientes condiciones:

- a) las construcciones debían realizarse en trabajo comunal (minga),
- b) Por cada S/. 1000 (mil sucres) los niños debían plantar un árbol.



## APENDICE 5

LOS CURSOS DE FORMACION Y CAPACITACION  
DE LOS PROFESORES DEL P. EBI.

El Proyecto realizó hasta ahora los siguientes cursos de formación y capacitación de profesores:

I. GUASLAN (Chimborazo)

- a. para bachilleres, 14.06.-24. 10.1986
- b. para profesores del INS Colta-Monjas, 01. 09.-24.10. 1986

Total de participantes: 75 (58 bachilleres y 17 profesores) Durante las 15 semanas del curso se enseñaron las siguientes materias:

Contexto de la educación bilingüe	Idioma y cultura
Didáctica de la matemática y de las ciencias naturales y sociales	Trabajo social
Pedagogía	Arte de los Quichuas
Psicología	Material didáctico
Curriculum	Investigación
Evaluación - Estadística	Teatro, títeres
Didáctica de L1 y L2	Organizaciones indígenas
Lingüística contrastante	

El 24 de Octubre, el entonces Ministro de Educación entregó los diplomas a los estudiantes. Los nombramientos en las diferentes provincias demoraron un poco y recién en febrero de 1987 se había empleado a todos los 75 diplomados. El 7 de noviembre de 1986 se inauguró en todas las provincias, con la presencia de las autoridades, el nuevo año escolar bilingüe en una de las diez escuelas; en algunas partes con una gran concurrencia de la población indígena y con la atención de la prensa local.



II. PICALQUI (PICHINCHA), centro de capacitación de la Fundación Brethren y Unida para la población rural de la sierra norte.

También aquí se realizaron dos cursos:

a. 11.08.-05.09. 1987 para los profesores que se harían cargo de los segundos grados; y

b. 31.08.-03.10. para los profesores nuevos.

También aquí se ofrecieron diferentes materias (20 en total). Lo nuevo fue el énfasis en la lingüística, porque se hizo evidente que la enseñanza del primer curso no obtuvo los resultados deseados; se enseñó fonología, morfología, léxico y sintáxis.

Como práctica para los 'talleres curriculares' se realizaron seminarios y se ofreció un ciclo de conferencias sobre "Dificultades de aprendizaje en los niños". Durante muchas tardes, y también noches del curso los mismos participantes elaboraron los materiales didácticos de madera. El proyecto había logrado para este fin la colaboración de una carpintería móvil del Ministerio. Se produjeron pizarrones, cajas con letras, tablas para matemáticas, etc.

Durante todo el tiempo de los cursos hubo muchos visitantes procedentes de las comunidades en donde se encontraban las escuelas, así como de las organizaciones y de parte del Ministerio. No se olvidó el aspecto social y la integración de los profesores en un grupo homogéneo avanzaba.

III. CAYAMBE, centro de formación de la NGO CAAP en la ciudad de Cayambe.

Este curso se realizó del 06 al 30 de septiembre y tuvo la siguiente organización:

a. 06 - 24.09. para 46 profesores del primero al sexto grado (excepto segundo grado) y para 44 profesores del segundo grado.

b. en la última semana (26.-30.09) se quedaron los profesores de los segundos grados junto con 20 profesores hispanos de las escuelas E-BI, para los segundos y terceros grados que estaba bajo su responsabilidad común.



Como la contratación de nuevos profesores no era muy probable, el proyecto intentó mediante este modelo comprometer a los profesores hispanos de castellano y de algunas otras materias en los segundos y terceros grados, mientras que los profesores bilingües debían enseñar quichua y algunas materias en quichua en los segundos y terceros grados.

Este curso tuvo como novedad la colaboración de dos colegas del Perú: Nonato Chuquimamani, que enseñaba 'Método de la enseñanza de L1' en su quichua del Puno, lo que al comienzo irritaba un poco a los profesores, que nunca antes habían escuchado el quichua peruano. Sin embargo, esta colaboración, después de superada la primera sorpresa, fue muy motivadora. El segundo colega era L.E. López que ofrecía junto con R. Moya el 'Método de la enseñanza en L1 y L 2'.

Otra novedad esperada ansiosamente fue la presencia de 20 profesores hispanos de las escuelas EBI (de un grupo de 40, que se habían invitado inicialmente). Vencidas las tensiones iniciales se logró una integración y colaboración bastante interesante, y los profesores hispanos demandaban su derecho a ser reconocidos también en el Proyecto como 'maestros hispanos del Proyecto EBI'.

#### IV. PUJILI. Jatun Yachachiccunapac Yachana Huasi, centro de capacitación del Proyecto

En marzo de 1989 se terminó y se inauguró el centro de capacitación propio del Proyecto.

a. El primer curso se realizó del 31 de julio al 25 de agosto para 60 profesores de la segunda contratación (1988). Durante 205 horas se enseñaron las materias arriba mencionadas. La novedad consistió en la introducción de ensayos prácticos y de horas modelos durante una semana. Para este fin se había invitado al centro de capacitación a un grado escolar proveniente de un comunidad vecina. La presencia de los niños animaba el evento y las horas de clase que habían preparado los participantes aportaban significativamente a la capacitación didáctica.

b. Del 03 al 29 de septiembre se realizó el curso para los profesores de la primera contratación. También participaron 60 profesores, así como 3 docentes del



INS. Se dictaron 200 horas, en parte por docentes y especialistas invitados, en parte -como antes- por miembros del equipo central de Quito. Adicionalmente se dictaron las nuevas materias: socio-lingüística, psicolingüística y antropología cultural.

En los dos cursos se continuó con los trabajos prácticos de producción de materiales de enseñanza y de aprendizaje, también se organizaron visitas a las escuelas de la provincia. Los estudiantes se quedaban dos días en cada escuela y trabajaban con los profesores y los niños.

#### V. PUJILI

Del 18 de diciembre al 12 de enero de 1990 se realizó un curso para los nuevos profesores del año escolar 89/90, en el cual participaron 44 candidatos elegidos en las provincias con el OOII. Durante 225 horas se ofreció una amplia gama de materias con especial énfasis en la 'tecnología educativa' y con repetidas visitas escolares a las escuelas de la provincia con clases de práctica. Este curso se introdujo en la vida del proyecto con muchas advertencias críticas y se constataron algunos puntos débiles, los cuales se presentaron en la asamblea final. Este fue también el primer curso en el cual el quichua dominó al castellano.

#### VI. PUJILI

Desde mediados de julio hasta fines de septiembre de 1990 se realizaron 3 cursos de verano con una duración de tres semanas cada uno. Estos cursos estaban dirigidos a los siguientes grupos:

- a. 50 profesores de la primera contratación, entre los cuales se encuentran ya algunos directores escolares. Por ello, el énfasis estuvo en cuestiones de la administración escolar y disminuyeron otras materias que sin embargo completaban el curso.
- b. 70 profesores de la contratación intermedia, que debían actualizarse en conceptos básicos como didáctica y método. También se agregaron cuestiones de administración.
- c. 60 nuevos candidatos que ingresaron para el año escolar 90/91 y que debieron absolver un programa básico para poder introducirse en la educación bilingüe.



Estos cursos eran los sextos cursos de verano y ya hubo una cierta rutina en su organización. La llegada e integración de los nuevos profesores se hizo más fácil. El efecto del aprendizaje horizontal aumentó bastante y naturalmente en las escuelas los profesores nuevos aprenden de los profesores antiguos. El número de los profesores hispanos en las escuelas -como estaba planificado- disminuye de año en año. Hasta ahora no se resuelve si se debe mantener un profesor hispano como profesor de L2 por lo menos en las escuelas en donde existe un profesor para cada grado. Esto aportaría seguramente al mejoramiento del nivel del castellano y aseguraría mejor la interculturalidad de la enseñanza global.

Además se debe considerar que se realizó durante el año una gran cantidad de capacitación en diferentes niveles: en el aula durante la visita de los supervisores, a nivel provincial para los grupos de profesores que realizaban sus propios cursos, en algunas provincias más que en otras, y muchas veces con la colaboración del equipo central. Además se convocó a cursos diferenciados por grados, generalmente con una duración de una semana, para introducir los nuevos materiales. En varios lugares, los profesores del Proyecto participaban en diferentes momentos en los cursos de capacitación de las direcciones provinciales, que estaban dedicados a llevar el libro del grado, deportes, artesanías, cuestiones psicológicas, etc. Aunque estos últimos cursos no estaban especialmente orientados a la educación bilingüe, la dirección del Proyecto creyó conveniente de animar a los profesores a participar, también con el propósito de alcanzar una integración de las escuelas experimentales en el contexto global. Algunos de estos cursos estaban dedicados especialmente a los profesores hispanos en las escuelas del Proyecto.



APENDICE 6  
 PUBLICACIONES DEL PROYECTO DE EDUCACION BILINGÜE  
 INTERCULTURAL (P. EBI)  
 1986- Marzo 1990

a) *Textos escolares*

ÑUCANCHIC YACHANA. (Libro de primer Grado para Chimborazo)

Autora: Lola Días Salazar

MEC-GTZ, Primera Edición Experimental (1986), 221 p.

MASHI ACHIC. (Libro de Lectura Primer Grado)

Autores: María Chango Anancolla, Cristóbal Quishpe Lema, Humberto Cachiguango. MEC/P. EBI, Primera Edición Experimental, Quito, Abril 1987, 132 p.

YUPAICAMAYUC. (Libro de Matemática Primer Grado)

Autores: María Augusta Díaz, Miguel Bonilla

MEC-P.EBI, Primera Edición Experimental, Quito, Abril 1987, 106 p.

MASHICU. (Cartilla pre-aprendizaje)

Autores: Cristóbal Quishpe, María Chango A.

MEC-GTZ, Tercera Edición, Quito, Octubre 1989, 68 p.

Primera edición experimental, Quito, 1987.

QUICHUAPAC CAUSAIMANTA YACHAYUC. (Libro de Ciencias Integradas Segundo Grado)

Autores: María Augusta Díaz, Agustín Jerez (Matemáticas), Graciela Chamorro, Ruth Moya, María Quintero, Mario Reinoso (Castellano), Hernán Coba, Pedro Ushiña, (Ciencias Sociales), Mattías Abram, Fernando Valencia (Ciencias Naturales), María Chango, Cristóbal Quishpe (Quichua)

MEC- GTZ, Primera Edición Experimental, Quito, Enero 1988, 298 p.



**QUICHUAPAC CAUSAIMANTA YACHAYUC.**

Libro de Trabajo para Segundo Grado (Segunda Parte)

Autores : María Chango A; Agustín Jerez J., Cristóbal Quishpe L., Pedro Ushiña S.

MEC-GTZ. Primera Edición Experimental, Quito, Agosto 1988, 117 p.

**QUICHUA RIMAI YACHAI.** (Gramática Quichua para Tercero y Cuarto Grados)

Autores: M. Mercedes Cotacachi, Ruth Moya, María Eugenia Quintero

MEC-GTZ, Primera Edición Experimental, Quito, Septiembre 1988, 301 p.

**QUIMSA YUPAICAMAYUC CAMU.** (Matemáticas Tercer Grado)

Autor: Humberto Muenala

MEC-GTZ-CONAIE, Primera Edición Experimental, Quito 1989, 123 p.

**RUNACUNAPAC CAUSAIMANTA YACHAYUC CAMU 3.** (Historia/ Ciencias Sociales, Tercer Grado)

Autores: Froilan Viteri G., María Paca C., Alejandro Lema G.

MEC-GTZ-CONAIE, Primera Edición Experimental, Quito Nov. 1989, 101 p.

**NINACURU.** Quillca Catina Camu Shuc Patapi Yachacuccunapac (Lectura)

Autores: Luz María De la Torre, Humberto Lema, Fabián Muenala, Víctor Paca, Edgar Rivera, Rosa Masaquiza

DINEIIB-P. EBI-CONAIE, Quito, Enero 1990, 140 p.

**NINACURU.** Quillcana Panca Shuc Patapi Yachacuccunapac (Escritura)

Autores: Luz María De La Torre, Humberto Lema

DINEIIB-P. EBI-CONAIE, Quito Enero 1990, 119 p.

**QUICHUAPAC CAUSAIMANTA CAMU 3** (Ciencias Naturales Tercer Grado)

Autores: María Chango A., Juan Shiguango A.

MEC-GTZ-CONAIE, Primera Edición Experimental, Quito 1990, 128 p.



*b) Guías y Programas*

**GUIA DEL LIBRO ÑUCANCHIC YACHANA.**

Para maestros de escuelas rurales indígenas 1er ciclo.

Autora: Lola Díaz Salazar

MEC, Quito (1986), 48 p.

**PROYECTO DE EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL**

Programas para Primero y Segundo Grados Bilingües

MEC-GTZ, Quito, Noviembre 1987, 38 p.

**GUIA DE LA CARTILLA "YUPAICAMAYUC"**

(Quito), 6 p.

**PROGRAMAS PARA IMPLEMENTAR EL CURRICULO.**

para el 3er Grado de Educación Bilingüe Intercultural

(1988), pág. diversas

**GUIA DIDACTICA DE CASTELLANO ORAL COMO SEGUNDA LENGUA.**

Autores: Mario Reinoso, Fernando Valencia, Graciela Chamorro (1987), 15 p.

**QUICHUAPAC CAUSAIMANTA YACHAYUC.**

Guía de Castellano Oral del Texto para el Segundo Grado

Autores: Ruth Moya, María E. Quintero

MEC-GTZ, Quito 1988, 69 p.

**CASTELLANO PARA SEGUNDO GRADO. Segunda Parte**

Autora: María E. Quintero

MEC-GTZ, Quito, Septiembre 1988, 84 p.

**QUICHUA RUNACUNAPAC CAUSAIMANTA. YACHAYUC CAMUCUNATA YACHACHINCAPAC. YANAPAC PANCA. 3o. PATAPI YACHACUCCUNAPAC.**

Guía didáctica de Ciencias Naturales y Estudios Sociales Tercer Grado

Autores: María Chango, Juan Shiguango (Ciencias Naturales), Alejandro Lema, María Paca, Froilan Viteri (Estudios Sociales)



MEC-GTZ, Quito 1990, 36 p.

*c) Textos de Difusión*

SEMILLAS DEL MAIZ (SARA MAMALLA).

(Historia ilustrada del maíz, edición bilingüe)

Autores: Suzanne Gouin, María Eugenia Quintero, María Mercedes Cotacachi

Ediciones CEDIME-EBI (MEC-GTZ), Quito 1986, 58 p.

CURI QUINTI -Ecuador llactamanta huiñai causai rimaicuna

El colibrí de oro -Literatura quichua del Ecuador

Autores: León Coloma M., María M. Cotacachi, María E. Quintero

CEDIME-EBI, Quito, Nov. 1986, 1a. Edición, 193 p.

UNA PEDAGOGIA POPULAR PARA LA EDUCACION INERCULTURAL BILINGUE.

Autor: Jorge Rivera Pizarro

Coedición EBI-Ediciones ABYA YALA, 1a. Edición, Quito 1987, 151 p.

EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL EN EL ECUADOR.

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

MEC-P.EBI-Ediciones ABYA YALA, Segunda Edición corregida revisada,

Quito, marzo 1987, 330 p.

EL QUICHUA SERRANO FRENTE A LA COMUNICACION MODERNA.

Autora: Anne Fauchois

MEC-GTZ, ABYA-YALA, Quito, Febrero 1988, 141 p.

POLITICA LINGUISTICA EN ECUADOR, PERU Y BOLIVIA.

Autora: Lucie de Vries

EBI-CEDIME, Quito 1988, 150 p.

DOCUMENTO DE INFORMACION.

Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural

P. EBI, MEC-GTZ, Quito 1988, 57 p.

MAMA DULU CACUANGO HUIÑAI CAUSAI YUYASHCA.

Crónica de un sueño. Las Escuelas Indígenas de Dolores Cacuango. Una experiencia de Educación Bilingüe en Cayambe



Autora: Raquel Rodas  
MEC-GTZ, Quito Enero 1989, 52 p. + 72 p.

AUQUICU. El Principito  
Autor: Antoine de Saint-Exupery  
Versión Quichua: Teodoro Gallegos, León Coloma  
EBI-CEDIME, Quito, Febrero 1989, 99 p.

VIAJEROS, CIENTIFICOS, MAESTROS.  
Misiones Alemanas en el Ecuador. Catálogo de exposición  
Autores: Iván Cruz Cevallos, Matthías Abram  
Galería Artes - P. EBI, Quito, Septiembre/Diciembre 1989, 195 p.

PROYECTO DE EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL.  
Convenio Ecuador-República Federal de Alemania  
(Calendario) 1989

CONFEDERACION DE NACIONALIDADES INDIGENAS CONAIE/-  
PROYECTO DE EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL -EBI-  
Dibujos de los niños de la Escuela bilingüe de Cacha, Chimborazo y de Manuel  
Chalán, EBI, Portada de Ramiro Jácome  
(Calendario) 1990

INTI RAIMI (Fiesta del Sol). Segundo Festival Infantil  
Topo -San Pablo- 16 Junio 1989  
Proyecto EBI (1989), 42 p.

*d) Gramáticas en Lengua Quichua*

LA LENGUA QUICHUA. (Dialecto de la República del Ecuador).  
Autor: Juan M. Grimm  
Friburgo de Brisgonia, B. Herder 1896  
Edición Facsímilar reimpresa por el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural.  
Colección de gramáticas y vocabularios quichuas.  
MEC-GTZ, Quito (Septiembre) 1989, 125 p.



GRAMATICA DE LA LENGUA QUICHUA. (Dialecto del Ecuador).

Autor: Manuel Guzmán S.J.

Tip. de la "Prensa Católica", Quito 1920

Edición Facsimilar reimpressa por el Proyecto de y Educación Bilingüe Intercultural.

Colección de gramáticas y vocabularios quichuas.

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

QUICHUA SHIMIYUC PANCA. Quichua-Castilla. Castilla-Quichua

DICCIONARIO QUICHUA. Quichua-Castellano.

Autor: Luis Cordero -Dibujos de Eduardo Kingmann.

Cuarta Edición, realizada en base a la Segunda Edición de la Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1955.

Colección Cashcanchicrami. Volumen 1

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

POLITICA LINGUISTICA EN ECUADOR, PERU Y BOLIVIA.

Autor: Lucie de Vries

EBI-CEDIME, Quito 1988, 190 p.

LA LENGUA QUICHUA. (Dialecto de la Región del Tumbuc)

Autor: Juan M. Guzmán

Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural

Edición Facsimilar reimpressa por el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural.

Colección de gramáticas y vocabularios quichuas

MEC-GTZ, Quito (Facsimilar) 1989, 218 p.

Experiencia de Educación Bilingüe en Cayash



## BIBLIOGRAFIA

- AA.VV.  
1979 *Lengua y Cultura en el Ecuador*. Instituto Otavaleño de Antropología, Otavalo.
- AA.VV.  
1987 "Lengua, Nación y Mundo Andino". Nros. 29/30 de la Revista *ALLPANCHIS*, Cuzco.
- ABRAM, Matthias  
1989 "Historia de la educación indígena en el Ecuador. Apuntes para un futuro rescate de la memoria popular". En: *Pueblos Indígenas y Educación* N. 11, Ed. ABYA-YALA / EBI, Quito, pp.129-150.
- ABRAM, Matthias  
1987 "Problemas y perspectivas de la educación bilingüe en el Ecuador". En: *Pueblos Indígenas y Educación*, N. 4, Ed. ABYA-YALA / EBI, Quito, pp. 5-37.
- ABRAM, Matthias  
1990 "El papel de las Organizaciones Indígenas en la educación". En: *Pueblos Indios, Estado y Educación*. López, Moya, editores. PEB, PUNO, PEBI, Quito, PP. 411-423.
- ALBAN ESTRADA, María, MUÑOZ, Juan Pablo  
1987 *Con Dios todo se puede. La invasión de las sectas en el Ecuador*. Planeta, Quito.
- ALMEIDA, José  
1983 "Política educativa y etnicidad". En: *Ecuador Debate: Estado y Alfabetización*, Quito, Ecuador. No. 2, pp. 83 ss.(REDUC -Perú, No. 243).
- AMADIO, VARESE, PICON, compiladores  
1987 *Educación y pueblos indígenas en Centro América. Un balance crítico*. UNESCO, OREALC, Santiago.



INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO.

*América Indígena*. Año XLVII, Nros. 3 y 4: "Revitalización de las lenguas indígenas". Ponencias del Seminario realizado en Patzcuaro, México en Julio de 1987.

AMODIO, Emanuele, compilador

1988 *Educación, Escuelas y culturas indígenas de América Latina*. Tomo I y II, ABYA YALA, Quito.

ANDRADE, Susana

1990 *Visión Mundial: Entre el cielo y la tierra. Religión y Desarrollo en la sierra ecuatoriana*. ABYA YALA - CEPLAES. Quito.

ARGUEDAS, José María

1975 *Formación de una cultura nacional indoamericana*. Siglo XXI editores, México.

BAETENS BEARDSMORE, Hugo

1982 *Bilingualism: Basic Principles. Multilingual Matters*, Clevedon.

BALLON AGUIRRE, Enrique; CERRON PALOMINO, Rodolfo, editores

1989 *Diglosia linguo-literaria y educación en el Perú*. Homenaje a Alberto Escobar. CONCYTEC - GTZ, Lima.

BATALLA, Guillermo Bonfil

1989 "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos", En: *ARINSANA*, Año V, Nr. 10, Caracas, pp. 5-36.

BMZ (Ministerio Federal de Cooperativa Económica de la República Federal de Alemania)

1989 *Resumen del informe sobre la evaluación del Proyecto: Elaboración de un Sistema de Educación Primaria Bilingüe en la Región Andina del Ecuador*. Bonn, 44p.

BURBANO, Héctor

1968 "Movilidad social, horizontal y vertical de la población indígena en el Ecuador". En: *ATAHUALPA*, Revista del IIE, Quito, pp. 106 -151.

BURGOS, Hugo

1970 *Relaciones interétnicas en Riobamba*. Instituto Indigenista Interamericano. México

CAMPOS, Luis Miguel

1989 *Autoeducación indígena, una alternativa*. MACAC, ABYA YALA, Quito.



CARDENAS, José Elias

- 1988 *Hacia una nueva escuela rural unitaria*. Universidad Central, Quito, 283 p.

CERON PALOMINO, Rodolfo

- 1982 *Aula Quechua*. Ediciones Signo, Lima.

CIEI Centro de Investigaciones para la Educación Indígena  
*Cultura, bilingüismo y sociedad nacional*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

CONAIE

- 1989 *Las Nacionalidades Indígenas en el Ecuador*. Ediciones Tinkui-CONAIE, Quito.

CRUZ, Iván y ABRAM, Matthias

- 1989 *Viajeros, Científicos, Maestros. Misiones Alemanas en el Ecuador*. Catálogo de exposición. Galerías Artes - PEBI, Quito, 195 p.

CUMMINS, Jim

- 1984 "Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy". *Multilingual Matters* 6, Clevedon.

DE VRIES, Lucie

- 1988 *Política lingüística en Ecuador, Perú y Bolivia*. EBI-CEDIME, 150 p.

DUBLY, Alain

- 1973 *Evaluación de las Escuelas Radiofónicas Populares de Riobamba*. INEDES, Quito, Ecuador.

DUBLY, Alain

- 1973 *Evaluación de las Radioescuelas de Pichincha-Tabacundo*. INEDES, Quito, Ecuador.

DUBLY, Alain

- 1973 *Evaluación de las Escuelas Radiofónicas de Sucúa 'Radio Federación'*. INEDES, Quito, Ecuador.

ESCOBAR, Alberto

- 1984 *Arguedas, o la utopía de la lengua*. IEP, Lima.

ESCOBAR, Alberto

- 1972 *Lenguaje y discriminación social en América Latina*. Milla Batres, Lima.

FAUCHOIS, Anne

- 1988 *El quichua serrano frente a la comunicación moderna*. MEC-GTZ, ABYA YALA, 141 p.



- GARCES, V. Gabriel  
 1941 Cuestionario de la Oficina Internacional del Trabajo sobre la situación de la raza indígena en el Ecuador
- GARCES, Gabriel V.  
 1945 "Consideraciones Culturales, Educación indígena". En: *Revista de la Casa de la Cultura Ecuatoriana*, N. 2, abril-diciembre, pp. 89 - 127.
- GLEICH, Utta.von  
 1989 *Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina*.  
 Schriftenreihe der GTZ, N. 214, Eschborn.
- GNAERIG, Burkhard  
 1981 *Zwischen Quechua und Spanisch: Sprachwahl und verwendung als Momente kultureller Konkurrenz. Zwei Beispiele aus Perú*.  
 Frankfurt, Fischer.
- GUERRERO, Andrés  
 1989 "Curagas y tenientes políticos: La ley de la costumbre y la ley del estado (Otavalo 1830 - 1875)". En : *Revista Andina*, año 7, N. 2, Cuzco, Diciembre, pp. 321 -366.
- HARTMANN, Roswith y OBEREM, Udo  
 1984 "Quito: un centro de educación de indígenas en el siglo XVI".  
 En: *Boletín Histórico del Estado Mayor de las FFAA*, N. 23-24, Quito, pp. 85 - 111.
- HUSEN, Torsten y OPPER, Susan  
 1984 *Educación multicultural y multilingüe*. Narcea, Madrid.
- INSTITUTO INDIGENISTA ECUATORIANO  
 1946 *Cuestiones indígenas del Ecuador*, Vol I. CCE, Quito. Con amplia bibliografía por Luis A. León.
- JUNG, Ingrid  
 1989 *Das Zweisprachenprojekt in Puno, Perú. Erziehungspolitik im Sprachen -und Kulturkonflikt*. Manuskript, Berlin.
- KILGUS, Hermann  
 1981 *Escuela primaria rural y formación de profesores en Ecuador*.  
 Anuario, Extra, Eschborn.
- KNAPP, Gregory  
 1987 *Geografía quichua de la Sierra del Ecuador*. ABYA YALA, Quito.



LARREA BORJA, Piedad

- 1971 "Nucanchic. Nuestras Comidas" En: *Memorias de la Academia Ecuatoriana* correspondiente a la Española, entrega 28, Quito, pp. 1-41.

LOPEZ, Luis Enrique; POZZI ESCOT, Inés; ZUÑIGA, Madeleine, editores

- 1989 *Temas de lingüística aplicada*. Actas del Primer Congreso Nacional de investigaciones lingüístico-filológicas. Lima.

LOPEZ, Luis Enrique y MOYA, Ruth, editores

- 1990 *Pueblos indios, Estado y Educación*. Actas del 46º Congreso de Americanistas, Amsterdam. PEB, Puno, PEPI, Quito.

LOPEZ, Luis Enrique, editor

- 1988 *Pesquisas en lingüística andina*. CONCYT - GTZ, Lima -Puno.

MEC, UACER, GTZ

- 1982 *Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador. Informe de una investigación sociolingüística en áreas quichuas*. UACER, Quito.

MEC -CONAIE

- 1991 *Nucanchic Shimi 1. El runashimi del Ecuador a fines del siglo XX*, Quito.

MILK, R.D; LOPEZ, L. Enrique

- 1986 "A Cross-National Comparison of Sociolinguistic Contexts for Bilingual Education". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 7, N. 6, pp. 451 ss.

MISION ANDINA DEL ECUADOR

- 1966 "Resumen de Actividades, 1965". En: *ATAHUALPA*, Revista del Instituto Indigenista Ecuatoriano, N. 1, Quito, pp. 25 -37.

MONTOYA, Rodrigo

- 1990 *Por una educación bilingüe en el Perú*. CEPES, Mosca Azul Editores, Lima.

MOODY, Roger, editor

- 1988 *The Indigenous Voice. Visions and realities*. Vol. I y II. London and Copenhagen.

MORA DOMO, José

- 1984 *Etnia en el Ecuador: Situaciones y análisis*. CAAP, Quito.

MORENO YANEZ, Segundo

- 1976 *Sublevaciones indígenas en la Real Audiencia de Quito*. PUCE, Quito.



## 224/BIBLIOGRAFIA

MOYA, Ruth

- 1981 *El quichua en el español de Quito*. Pendoneros, n. 40, Instituto Otavaleño de Antropología, Otavalo.

MOYA, Ruth

- 1988 "Educación bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas", En: *Pesquisas en Lingüística andina*, López y Moya (editores), CONCYTEC Universidad Nacional del Altiplano. GTZ. Lima - Puno, Perú.

MOYA, Ruth

- 1987 *ECUADOR: Cultura, Conflicto y Utopía*, CEDIME, Quito.

MOYA, Ruth

- 1982 "Políticas estatales para la educación y la cultura frente a la población indígena". En: *Políticas estatales y población indígena*. MBS, Oficina Nacional de Asuntos Indígenas y ABYA YALA, Quito.

MUYSKEN, Pieter

Das Studium der Sprache. Quechua, Sonderdruck aus "Studium Linguistik", Heft 19.

MUYSKEN, Pieter

- 1979 "La mezcla del quechua y el castellano. El caso de la 'media lengua' en el Ecuador". Sobretiro de la *Revista Lexis*, Vol. III, Nr. 1, Julio, Lima.

MUYSKEN, Pieter

- 1984 "The Spanish, that Quechua Speakers learn; L2 Learning as Norm-Governed Behavior". En: *Second Languages*, ed. by Roger Anderson, Newbury House Publishers.

NARANJO, Marcelo, PEREIRA, José, WHITTEN, Norman

- 1977 *Temas sobre continuidad y adaptación cultural ecuatoriana*. Ediciones de la Universidad Católica, Quito.

NAVARRO, José Gabriel

- 1955 *Los Franciscanos en la conquista y colonización de América*. Ediciones Cultura Hispánica, Madrid.

POZZI ESCOT, Inés

- 1989 "La discriminación étnico-cultural en la escuela peruana". En: *Amazonía Peruana*, N. 18, Lima, pp. 9 - 28. (Todo el número está dedicado a problemas de la educación).

RIVERA, Jorge

- 1987 *Una pedagogía popular para la educación intercultural bilingüe*. Coedición EBI- ediciones ABYA YALA. , 151 p.



ROCKWELL, Elsie (coord.)

- 1989 *Educación bilingüe y realidad escolar: un estudio en escuelas primarias andinas*. PEB, Puno.

RODAS, Raquel

- 1989 *Mama Dulu Caguango Huiñai Causai Yuyashca*. Crónica de un sueño. Las Escuelas Indígenas de Dolores Cacuango. Una experiencia de Educación Bilingüe en Cayambe, MEC-GTZ, Quito, 52p. + 72p.

RUBIO ORBE, Gonzalo

- 1946 "Organización escolar para grupos indígenas". En: *Cuestiones Indígenas del Ecuador*, CCE, Quito, pp. 56 - 86.

RUBIO ORBE, Gonzalo

- 1966 *La población rural ecuatoriana*. Quito

SCHARLAU, Birgit, MUENZEL, Mark

- 1987 *Quellqay. Muendliche Kultur und Schrifttradition bei Indianern Lateinamerikas*. Campus, Frankfurt/New York.

SHUCNIQUI TANDANACUI ISHCAI SHIMIPI YACHACHINGAPAC

- 1973 Documento Final, Octubre 15 - 20, Quito (Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe).

STARK, Louisa R.

- 1985 *El Quichua de la Sierra Ecuatoriana*. Instituto Interandino de Desarrollo. Otavalo

TERAN, Francisco

- 1981 El desarrollo de la educación en el presente siglo. En: *El Ecuador en el Siglo XX*. El Comercio, Quito, pp. 337 -400.

TERRA NUOVA

- 1985 *L'educazione bilingue in Peru*. Cuaderni monografici N. 3, Roma.

TODOROV, Tzvetan

- 1984 *La conquista dell' America. Il problema dell' altro*. Einaudi, Torino.

UNESCO - OREALC

- 1988 Materiales de apoyo a la formación docente en educación bilingüe intercultural. Vol 1: *Cultura*, 2: *Lengua*, 3: *Educación bilingüe*, 4: *Comunidad, escuela y currículo*, 5: *Alfabetización*. Santiago

UNICEF y otros

- 1990 *Normalización del lenguaje pedagógico para las lenguas andinas*, Informe Final. La Paz.



- URBANO, Henrique  
1981 *Wiracocha y Ayar*. Cuzco.
- UZCATEGUI, Emilio  
1976 *Desarrollo de la Educación en el Ecuador*. Cartillas de Divulgación Ecuatoriana, Nr. 3, CCE, Quito.
- VALCARCEL, Luis E.  
1945 *Ruta cultural del Perú*. Fondo de Cultura Económica, México.
- WACHTEL, Nathan  
1981 *La visión des vaincus. Les indiens del Peru devant la conquête espagnole*. Gallimard, Paris.
- YANEZ COSSIO, Consuelo  
"Algunos aspectos sobre la educación bilingüe intercultural en el Ecuador".  
1985 *Revista PUCE*, Año XII, No. 42. Quito, Ecuador
- YANEZ COSSIO, Consuelo  
1985 "Elementos para una definición de Educación Bilingüe Intercultural". *Revista Cultura del BCE*, No. 21. Quito, Ecuador
- ZUÑIGA, Madeleine, ANSION, Juan; CUEVA, Luis, editores *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*.  
1987 UNESCO OREALC, Santiago





Las reflexiones que se hacen en este libro pretenden ventilar los problemas de los idiomas, de la identidad y de la conservación de la cultura indígena. El punto de partida para estas reflexiones es la experiencia vivida en el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, la misma que nos acercó a estos y a otros problemas de la identidad cultural y la sobrevivencia económica del pueblo indio del Ecuador.

A través del análisis de la educación, el idioma, la cultura y la escuela en el Ecuador, con el aporte de reflexiones históricas, este libro es un intento por entender la organización de la escuela al servicio de la comunidad lingüística y cultural india; y examinar su posible aporte a la transmisión del saber y de los conocimientos necesarios para la sobrevivencia de la sociedad india de los Andes ecuatorianos.