

PUEBLOS INDIGENAS Y EDUCACION

AÑO I

Enero-Marzo 1987

Nº 1

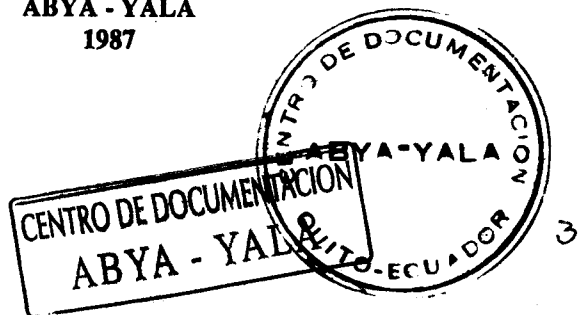
CONTENIDO

1. **La Juventud Indígena en América Latina.**
Alfonso Calderón 7
2. **Rasgos Históricos de la Educación Indígena Quichua en Ecuador.**
Samuel Iñiguez y Gerardo Guerrero 15
3. **Las Cabinas de Campo: Una experiencia de Educación Popular en Radio Latacunga (Ecuador).**
Javier Herrán 55
4. **Proyecto de Educación Bilingue y Bicultural para los Ashaninka (Río Tambo-Perú).** *María Heise* 75
5. **Proyecto Experimental de Educación Bilingue (Puno-Perú).**
Martha Villavicencio Ubilus 83
6. **Ciencias Naturales y Saber Popular: ¿Dominación o Complementariedad?.**
A. Dietschy-Scheiterle 113
7. **Cuentos Achuar para Niños.**
Santiago Kawarim 127



07140

ediciones
ABYA - YALA
1987



1811
1812

Dibujo carátula: Cornelia Kammernann



PRESENTACION

A medida que se hizo evidente el surgimiento de la originalidad de los pueblos indígenas al interno de las sociedades nacionales y paralelamente, se tomó conciencia de la necesidad de autogestión y reforzamiento de sus organizaciones, el proceso educativo en el campo indígena, se ha enriquecido con nuevos planteamientos y novedosas experiencias .

Conocer el significado, los alcances y las dificultades de tales experiencias es hoy indispensable para quienes se ven comprometidos en la educación de los pueblos indígenas. El imperativo para continuar buscando caminos y opciones en un campo donde todavía queda mucho por hacer es aún mayor si se considera la enorme complejidad de un problema que involucra por igual a indígenas y no indígenas, a culturas de diverso signo cultural a todo lo largo y ancho de América Indígena.

Por ello con esta publicación de carácter trimestral pretendemos difundir la experiencia y la problemática educativa de los pueblos indios que es hoy vital para su sobrevivencia.

En este primer número incluimos un estudio general sobre la problemática educativa de la juventud indígena de América Latina y también descripciones y análisis de experiencias concretas como las llevadas a cabo en Puno (Perú), entre los Ashaninka (Amazonía-Peruana) y entre los Quichua de Latacunga (Ecuador). Constan también un estudio histórico sobre el bilingüismo en Ecuador y el análisis sobre

los contenidos educativos de las asignaturas desde el punto de vista del biculturalismo (en este caso CIENCIAS NATURALES). El número concluye con una recopilación de cuentos achuar para niños (realizada por un achuar egresado del Instituto Normal Bilingüe Intercultural Shuar de Bomboiza-Amazonía Ecuatoriana), en donde se observa el paso del significado etiológico del mito al plano de la conducta moral.

P. Javier Herrán.

**Ed. "ABYA-YALA"
1987**

LA JUVENTUD INDIGENA EN AMERICA LATINA

*Alfonso Calderón**

1. Introducción.

La juventud indígena americana ha afrontado el riesgo de la supervivencia de sus propios pueblos.

Nuestra reflexión nace del diálogo sostenido con los pueblos indios del Ecuador y en alguna manera compartido también con otras Nacionalidades Indígenas Americanas.

Es difícil generalizar el análisis sobre la realidad de sociedades que viven en medios geográficos tan diferentes como la selva tropical, la sabana, o los páramos andinos. En tales ecosistemas las diferencias culturales son enormes.

Así, los temas a tratar no pretenden ser una síntesis sin alternativas sino un mero punto de vista en la reflexión. Por otro lado, la realidad de la juventud indígena es tan amplia y compleja que la presente propuesta queda cortada en la ilimitada posibilidad

* **Alfonso Calderón:** Doctor en Filosofía, arquitecto, investigador de la vivienda vernácula ecuatoriana. Asesor de varias organizaciones indígenas. Publicó la obra "Reflexión en las Culturas Orales".

de relaciones de la estructura social.

En los últimos dos decenios las sociedades indígenas marginadas durante siglos han entrado en contacto masivo, y exponencialmente acelerado, con las respectivas sociedades dominantes. Estas ejercen una fuerte presión de absorción sobre las minorías étnicas de tal manera que las culturas indígenas se encuentran en un proceso de cambio bastante dinámico.

Frente a esta situación sugerimos tres aspectos que pueden tener alguna importancia en la vida de la juventud india.

- El proceso de escolarización.
- La creación y robustecimiento de nuevas organizaciones indígenas.
- La necesidad de mantener la identidad en el proceso de cambio.

2. Escolarización.

Hay pocas "palabras mágicas" que tienen un gran poder de movilización al interior de las comunidades indígenas; tradicionalmente ha sido la de mayor fuerza la defensa de la tierra. Se explica porque ésta constituye la base de la supervivencia.

En los últimos veinte años ha ido surgiendo otra meta fuertemente motivadora: la escolarización o educación formal de la juventud. Esta nueva realidad es sentida como una necesidad funcional para la supervivencia en el marco de las sociedades nacionales. Es así como el joven indígena que ha logrado terminar su educación media o superior adquiere sin duda un nuevo elemento de prestigio en su grupo social.

Surgen también nuevas ideas motrices en las comunidades: construcción de infraestructura, caminos, casas comunales, escuelas, iglesias, etc. Igualmente germinan intentos de programas de desarrollo económico, pero como tendencia general todavía no encuentran el mismo refuerzo comunitario que el anotado para la tierra y educación.

La educación formal se inicia por influjo externo a los pueblos indígenas. La iniciativa más fuerte vino de los misioneros católicos quienes se plantearon la tarea "civilizadora" como medio para la evangelización. También los estados realizaron débiles esfuerzos en la escolarización indígena. En ambos casos fue una educación enajenante que no tomó en cuenta, o despreció, las lenguas y las culturas indias.

Posteriormente apareció la educación bilingüe en la que las lenguas vernáculas fueron utilizadas como vehículo para la enseñanza religiosa y la educación formal de tipo occidental. La protagonizaron agentes de diversas confesiones, entre otros, los del Instituto Lingüístico de Verano.

Finalmente surge la modalidad educativa del biculturalismo donde la alfabetización se realiza en las propias lenguas vernáculas, los profesores son indígenas y los programas contemplan en alguna medida las respectivas características culturales de los pueblos indios. Es una educación más adaptada a su mentalidad, abriendo la posibilidad de una autogestión compartida con las instituciones de las sociedades nacionales .

En cualquier caso la juventud indígena ha sido la destinataria de tales esfuerzos de escolarización y en la última de las alternativas, aunque el ideal no se ha realizado, se ha dado una participación real más activa.

Resulta interesante destacar algunos cambios generales que la educación formal ha traído a la juventud indígena. Para destacarlos mejor, los presentamos en forma comparativa con la formalidad tradicional.

En la antigua educación oral los conocimientos y habilidades eran transmitidos de padres a hijos con una participación directa de éstos en las tareas diarias. De allí que los mayores, con su experiencia, mantenían el prestigio y la autoridad inherentes a su sabiduría. Con la educación formal los viejos son inmediatamente superados por los jóvenes en lo referente a escritura, bilingüismo y conocimientos universales. Así, los mayores quedan en gran medida relegados, "superados".

Cabe anotar que este cambio de funciones dentro de la sociedad corresponde también a profundas alteraciones en la estructura social: se ha roto la estructura patrilínea, tan común en las sociedades indígenas, han variado las leyes de matrimonio y alianzas fundadas en las relaciones de parentesco, etc. En general, el influjo familiar tiende a desplazarse de la familia ampliada a la familia nuclear básica de padre, madre, hijos. La educación refuerza un nuevo modo de estructura social donde el poder y el prestigio de algún modo pasan al joven que ha logrado un nivel de educación alto, como es el caso de los profesionales indígenas. No se trata de una regla fija sin excepciones sino de ciertas tendencias reales.

Por otra parte la educación tradicional era práctica, sobre la vida integrada con la naturaleza. Actualmente el aprendizaje se realiza sobre libros, de una manera más abstracta. Esto de alguna manera se ha reflejado en síntomas de crisis: no pocas veces el muchacho se desadapta del trabajo del campo y realmente utiliza poco el lenguaje

escrito en su propia lengua, sea porque no se comunica de esta manera o porque no encuentra literatura en su idioma que tradicionalmente fue la expresión de una cultura oral.

Otro rasgo característico de la educación de padres a hijos era la normal madurez del joven para la vida adulta. El muchacho crecía dentro de una cosmovisión cultural "completa" en cuanto afrontaba todas las áreas de la supervivencia. En cambio, la educación formal, especializada en diversas materias y tecnificada rompe la posibilidad de una cosmovisión unitaria para el conjunto de una comunidad y produce necesariamente una desacralización de la cultura. Este proceso normalmente lleva a una crisis de valores bastante generalizada. Antes una chica o un joven, llegados a su edad fisiológicamente hábil para el matrimonio, esto es 13 y 16 años respectivamente, se integraban sin conflicto en la vida adulta; básicamente conocían lo suficiente para desarrollar su vida, tenían una pauta segura sobre lo bueno y lo malo, lo aceptable o rechazable en su medio social. Por su lado la educación formal ya no garantiza la madurez del individuo, la vida real es distinta de la pintada en los libros, hay áreas de la convivencia no contempladas en los programas de estudios y la crisis de valores no pocas veces hace actuar a los individuos según su propia conveniencia. Como resultado se comienza a observar una situación injusta para los más débiles: viejos abandonados, mujeres engañadas o ultrajadas, utilización de mano de obra de otros miembros de la comunidad, etc.

La educación tradicional, adaptada a la realidad social, correspondía armónicamente al sistema productivo: las técnicas de cacería, pesca, recolección, siembra, cosecha, etc.

El contacto con las sociedades nacionales ha traído a los pueblos indios no solamente una educación diseñada para el sistema de producción de tales sociedades dominantes, sino cambios forzados en los modos de producción indígena.

Así, en las selvas tropicales normalmente se va pasando de la horticultura itinerante a los asentamientos nucleados y estables, improvisando en ocasiones una agricultura o ganadería extensivas, donde los suelos son muy frágiles, como en la Amazonía, Orinoquía, etc.

En las zonas densamente pobladas de las serranías andinas, punas y páramos, se va imponiendo la migración estacionaria a las grandes urbes en busca de trabajo.

En tales casos la educación formal de algún modo refuerza en el joven indígena su predisposición para el contacto interétnico con la sociedad envolvente.

3. Las organizaciones indígenas.

Si se observa el proceso social de un modo histórico también se destacará que a menudo la iniciativa en la formación de las organizaciones ha sido compartida o estimulada por agentes intermediarios: políticos, religiosos, etc.

Sin embargo, en este campo se va ganando mucho terreno hacia la autodeterminación de las organizaciones con líderes indígenas que van formulando con claridad los objetivos de los pueblos por ellos representados.

No cabe duda que estas nuevas organizaciones son de modelo "occidental". Es necesario que así sean, guardando su propia modalidad y raíces, pues normalmente nacieron para defender a sus pueblos marginados contra el embate genocida y etnocida de las respectivas sociedades nacionales. No hay otro modo de defenderse dentro de una sociedad envolvente sino es en las instancias político-institucionales desarrolladas por tal tipo de sociedad. El aislamiento es imposible si la sociedad envolvente es agresiva, fagocitaria.

Así, hay un gran paralelismo entre el reforzamiento de las organizaciones indígenas y la lucha por la defensa de la tierra. De hecho, en países donde la presión sobre la tierra es menor y el indígena puede desplazarse de alguna manera frente a la invasión de sus tierras, como en el caso de Venezuela y Brasil, la fuerza de las organizaciones indígenas es menor.

En países con gran población indígena como Bolivia o fuerte presión demográfica como Ecuador, las organizaciones indígenas han adquirido un desarrollo relativamente más significativo.

Las organizaciones han expresado claramente en sus asambleas, encuentros, etc., sus aspiraciones de autogestión en el usufructo de sus tierras, programas de desarrollo, educación, salud, infraestructura, etc. En todo caso, las motivaciones suelen ser en cierta forma inmediatas, nacidas en las múltiples necesidades de una sociedad marginada.

Aunque todavía la capacidad de movilización masiva de las organizaciones es relativamente escasa, tanto las de base como las de supertestructura, está es, de cuarto o quinto grado, son imprescindibles; las primeras en el campo mismo y las segundas por su capacidad de negociación y alianzas en el seno de la sociedad nacional.

Sin la presencia de las organizaciones los pueblos indios serían arrasados e ignorados como tales.

En gran parte de los casos, los dirigentes de las organizaciones suelen ser jóvenes. Tanto su prestigio cuanto su preparación van en cierto modo ligados al proceso de educación, pues han adquirido los instrumentos y el conocimiento de las sociedades nacionales para enfrentarlas en el contacto interétnico interinstitucional.

4. Proceso de cambio e identidad.

Las sociedades indígenas, dinámicas como todas, necesariamente cambian con el contacto interétnico. Este cambio es un imprescindible y siempre irreversible.

El peligro inherente al cambio es la pérdida de la identidad cultural. Más aún, hay una aparente contradicción entre identidad cultural y cambio.

Por la experiencia se ve que cuando los indígenas pierden su identidad cultural se disgregan, es decir, quedan asimilados por la sociedad envolvente y desaparecen como pueblos.

Entonces se puede apreciar claramente que la cultura no es una curiosidad literaria sino una opción política.

Así pues, ¿qué es la identidad de pueblo?

La respuesta es muy difícil. Primeramente observamos que no consiste en las manifestaciones externas, como superficialmente se cree. En efecto, el vestido, la vivienda, hasta la lengua y las creencias, de hecho, cambian. Inclusive se ha dado el caso excepcional de que sobrevive la identidad sin el territorio, lo cual aparece como una situación de violencia; tal es el caso de comunidades tupi-guaraní que sobreviven en apartamentos en las afueras del gran São Paulo en Brasil, los palestinos desalojados por Israel, etc.

Parece ser que en una situación de diálogo interétnico no se puede dar la identidad cultural sin un proceso de concientización masiva del pueblo en cuestión. Esta respuesta es difícil, porque en tal sentido la identidad no es visible; lo serán las manifestaciones transitorias.

De algún modo las organizaciones han planteado el problema de la revalorización cultural en los programas educativos, pero con esfuerzos y resultados todavía débiles.

Explicando un poco más el proceso de concientización masiva, diríamos que es una reflexión sobre la cultura tradicional hasta desentrañar los valores y funcionalidad de sus manifestaciones, para ser releídos en el cambio actual. Se trata pues de una

reinterpretación simbólica de las estructuras actuales a la luz de las valoraciones tradicionales. Esto conduce a la revalorización cultural siempre fresca, creativa. Por ejemplo, si el shuar tiene presente que sus antepasados buscaban la justicia en la guerra, admirará a sus abuelos y no los considerará "salvajes"; con la misma fuerza buscará la justicia al modo actual. Así, aunque cambie la forma cultural, permanece un modo shuar de enfrentar la realidad.

De otro modo la defensa del territorio no sería sino la ambición de un bien de capital perfectamente negociable; la autonomía no tendría sentido frente a instituciones nacionales; el biculturalismo y la memoria histórica serían una curiosidad intelectual un tanto superfluas.

En una situación de diálogo interétnico la identidad sólo puede ser consciente para que territorio, autogestión, educación, etc., den un sentido de ser al pueblo como tal.

No se puede negar la validez de los objetivos inmediatos de las organizaciones indígenas en cuanto a tales aspiraciones mencionadas, pero sin un proceso de reflexión cultural la propia actividad se volvería "cancerígena", en cuanto los individuos comenzarían a buscar únicamente problemas coyunturales.

Esta concientización cultural es todavía muy difícil y constituye un reto oculto.

Parece que la juventud indígena no tiene en su mano actualmente todos los elementos de la reflexión cultural: el suficiente conocimiento de sus propias tradiciones culturales y una comprensión global del mundo "occidental" que se les presenta.

Puede ser que la concientización cultural sea indispensable y constituya un compromiso político del cual se derivan por añadidura todos los objetivos inmediatos. Si es así, en dicho compromiso estamos involucrados todos los que participamos en el diálogo: organizaciones indígenas, agentes intermediarios y sociedad nacional.

RASGOS HISTORICOS DE LA EDUCACION INDIGENA-QUICHUA EN EL EUADOR

*Samuel Iñiguez y Gerardo Guerrero**

1. EN EL INCARIO

En el Ecuador, desde época incaicas, coexistían varias culturas con una interrelación cultural-lingüística.

Se cree que el quichua fue hablado desde antes de la expansión del Tahuantinsuyo y debió ser lengua de comercio y de otro tipo de transacciones. Con la conquista de Huayna Cápac se oficializó el quichua, cuyo uso en muchas partes estaba limitado únicamente a la administración imperial y a las altas autoridades locales. Con la conquista española y posteriormente con el coloniaje desaparecieron las otras lenguas vernáculas y se generalizó el quichua como lengua del indígena de la Sierra¹.

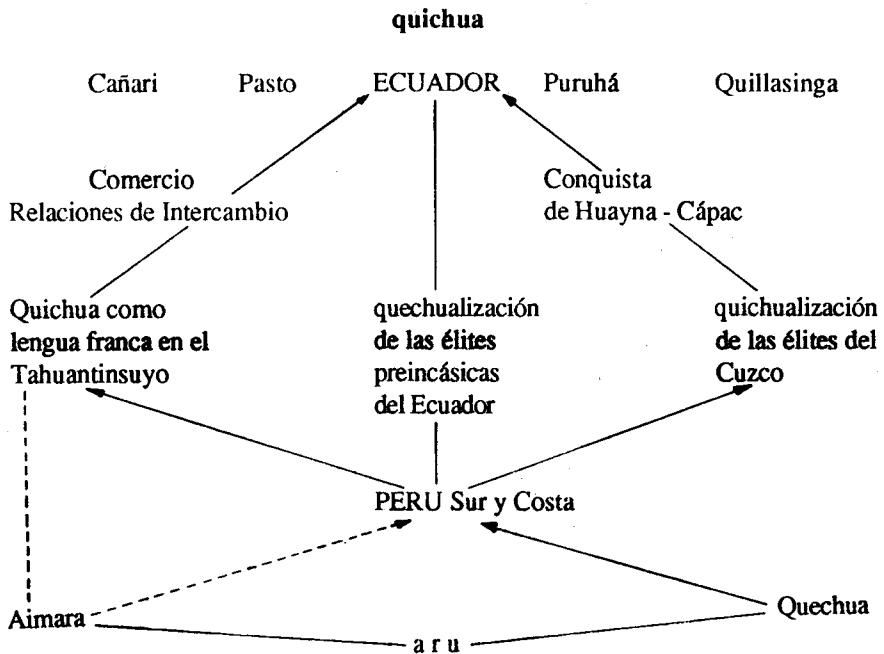
"La lengua quichua fue introducida en el Ecuador por los Incas, y fue hablada sólo como unos sesenta años antes de la conquista y hasta muy entrado el siglo décimo séptimo, todavía se hablaba el cañari en la provincia de Cuenca; el Puruhay, en algunos

* Samuel Iñiguez y Gerardo Guerrero: Egresados del Instituto Superior Salesiano con la Tesis de Licenciatura: "Un Proceso de Educación Bilingüe Intercultural en las Escuelas Indígenas de Quilotoa (Ecuador)". Se reproduce aquí un fragmento de dicha tesis.

pueblos de la Provincia de Riobamba, y el quillasinga en el Carchi. En los primeros tiempos que siguieron a la conquista habían más de veinte lenguajes distintos en el territorio ecuatoriano, subyugado por los españoles, sin que en ese número se cuenten los idiomas de los salvajes de la región oriental” 2.

Unos estudios realizados por el MEC (Ministerio de Educación y Cultura) sobre el desarrollo del quichua en el Ecuador, presentan el siguiente esquema:

DESARROLLO DEL QUICHUA EN EL ECUADOR



El quichua se establece como lengua franca en el Tahuantinsuyo, mientras que en el Cuzco se produce una quichuización de las élites, lo que repercute en el idioma de las demás élites del imperio. Por medio de las relaciones comerciales y a través de la conquista de Huayna-Cápac, el quichua llega al Ecuador y se transforma en un proceso de asimilación y dialectalización al quichua, en medio de una situación bilingüe, donde las interferencias recíprocas de la nueva “Koine” y de las lenguas vernaculares, sólo son cambiadas por la influencia de los conquistadores y del castellano como idioma de dominación³.

2. BILINGÜISMO EN LA CONQUISTA Y EN LA COLONIA

Darío Guevara afirma que desde la llegada de los Españoles a América se dio un bilingüismo español-quichua:

“El bilingüismo español-quichua comenzó en esta parte de América, antes de la conquista del Imperio de los Incas por los Españoles. Pues éstos, tan pronto como se pusieron en contacto con los indios, con los indios quichuas principalmente, porque eran éstos mayoría absoluta en el decapitado Imperio, se entregaron al aprendizaje del idioma quichua, y lo que es más buscaron indígenas que, atraídos de alguna manera, podrían enseñarles la lengua nativa y aprender ellos la española”⁴.

También es cierto que con la conquista española, nuestro país se expuso a una violenta reestructuración, lo que implicó nuevas formas de contacto cultural y lingüístico. Desde entonces todo lo autóctono comenzó a ser ajeno, se impuso una cultura y un idioma.

“La conquista implica una desestructuración del mundo indio que pierde su cosmovisión, sus dioses, su religión, sus autoridades, muchas de sus costumbres, sus vestidos, su idioma. Y en lugar de ello se imponen otros dioses, otra religión, otra cultura que son presentadas como el modelo ideal a imitarse, como una forma superior, relegándose la cultura nativa a una situación de inferioridad, en la medida en que todo lo indio es motivo de desprecio”⁵.

Po otro lado, la escuela a lo largo de toda la historia del país ha impuesto el castellano como el único idioma oficial de educación, menospreciando las lenguas vernáculas que han sido recludas a los hogares y a la educación familiar.

Los idiomas vernáculos, sobre todo el quichua, se han considerado incapaces de ser transmisores de una cultura, ya que se creía que el quichua-parlante⁶ carecía de cultura.

Siendo optimistas, en los primeros años de la Colonia, sin embargo, parece que se dio cierto interés no sólo por el quichua (lengua autóctona), sino también por la cultura conquistada en general.

2.1 La Subordinación del Quichua

En el Ecuador y en toda América el régimen señorial se justificó con la mal entendida “superioridad” del conquistador para juzgar a los conquistados. La

subordinación de las lenguas nativas al castellano fue, netamente, un hecho político y resultante de la desarticulación y opresión de la sociedad quichua.

“Para lograr los fines de explotación colonial, uno de los instrumentos claves es el acceso a la comunicación, de ahí que constituye un imperativo la imposición lingüística ya que a través de la lengua se transportan ideologías y valores de la Colonia, y principalmente con su idioma propio el colonizador puede ejercer un mejor control sobre las relaciones sociales de producción que se llegan a implantar. Han sido muy contados los casos en que una potencia dominante haya adoptado la lengua de los vencidos antes que imponer la suya”⁷.

La subordinación del quichua no se debe entender como problema puramente lingüístico, o de simple desprecio del idioma ante la dificultad de aprender, sino como resultado de la dependencia y desarticulación estructural de todas las nacionalidades autóctonas. Dicha subordinación es la expresión del proceso de dominación, ejecutado a lo largo de cientos de años en nuestro país y en toda América indígena.

2.2 Rescate del Quichua

Uno de los objetivos de los conquistadores, al llegar a América, fue la estructuración de un imperio unificado con España; pero se toparon con dos dificultades: la barrera de la comunicación, por la enorme desproporción numérica entre hablantes indo-americanos e hispano-hablantes; y el rol de las lenguas generales entre las cuales estaba el quichua, que unificaba y aglutinaba importantes y numerosos grupos nativos.

Haciendo referencia a Alfredo Torero, Leana Almeida, afirma:

“Las huestes españolas habían encontrado en el Quichua General un instrumento listo para ser usado ampliamente en todos los rincones del recién derrumbado Tahuantinsuyo e inclusive en algunas regiones que rebasaban los lindes del ex-imperio. Dado el reducido número de invasores en relación a la población andina, los castellanos no podían pretender la imposición de su propio idioma. El Quichua General fue así, definitivamente, una de las armas más útiles para la conquista española y la ulterior pacificación”⁸.

Por ello, en lugar de tomar el castellano como posible elemento cohesionador del nuevo imperio, juzgaron más conveniente la utilización de las mismas lenguas vernáculas más difundidas, dándoles valor oficial.

Esta fue una de las razones para que se diera el rescate oficial del quichua en escuelas, colegios y universidades, en el siglo XVI, como vehículo válido de comunicación dentro de la perspectiva de subordinación a los intereses del nuevo imperio colonial.

Paradójicamente, se hicieron grandes esfuerzos por rescatar el quichua a partir de la segunda mitad del siglo XVI, al mismo tiempo que se fortalecía en nuestro país el modo de producción capitalista, desintegrando la estructura social y económica.

Esta marcada contradicción pone de manifiesto el fenómeno que se ha venido desarrollando desde la Colonia hasta nuestros días: un rescate de la lengua funcional al sistema imperante.

2.3 Ensayos de Educación del Indígena de la Sierra

Las congregaciones religiosas establecieron escuelas artesanales de pintura, oficios y primeras letras. El primer colegio de educación de niños indígenas fue el colegio de San Juan Evangelista, fundado por Fray Jodoco Ricke, Franciscano, en el año de 1551.

“El colegio de San Juan Evangelista estaba destinado de modo principal a los indios, hijos de los caciques, que constituían una clase social desde el tiempo de los Incas. Además de éstos indios poseedores de tierras, había una clase de indios vagantes, que sin reconocer reducción fija ni dependencia de ningún cacique, prestaban sus servicios a cambio de alimentos y alguna residencia”⁹.

El mismo colegio en el año de 1556 cambió su nombre a colegio San Andrés y pasó a los padres Agustinos en el año de 1581; poco después fue clausurado.

“Poco más de un lustro había funcionado el colegio de San Juan Evangelista por cuenta exclusiva de los franciscanos... De su testimonio unánime se deducía que el colegio había sido organizado de modo preferente para los indios, mestizos pobres y criollos huérfanos. La enseñanza era gratuita y la proporcionaban dos religiosos que adiestraban a los alumnos en lectura, escritura, canto llano, gramática. La sagacidad del Gobernador bautizó al Colegio reorganizado con el nombre de San Andrés, patrono del Virrey Don Andrés Hurtado de Mendoza. El Virrey antes de cerciorarse del cambio de nombre del Colegio de San Juan Evangelista, había favorecido a éste....., con el tributo del repartimiento de Alangasí que había quedado vaco por muerte del encomendero Martín de Aguirre” ¹⁰.

La enseñanza que impartía el colegio era en dos lenguas, quichua y castellano; sin embargo Fray Jodoco Rike enseñó también agricultura, mecánica, carpintería y otras artes.

“...Así en el documento de 1556 se dice que Fran Jodoco enseñó a los indios a leer y escribir y tañer los instrumentos de música, tecla y cuerda, sacabuchues y chirimías, flautas y trompetas y cornetas y el canto de órgano y llano... Enseñó a los indios, todos los géneros de oficios hasta ser muy perfectos pintores y escritores, y apuntadores de libros”¹¹.

Muchos de los profesores que servían en el colegio, eran ex-alumnos que, luego de haber terminado su carrera, se quedaban como maestros; esto era un gran ventaja para los alumnos.

“La selección de profesores dependió del ideal que se había propuesto Fray Jodoco en la organización del Colegio. Su espíritu pragmático le movió a procurar la enseñanza primaria a los alumnos, pero sobre todo el ejercicio de todos los oficios. Con previsión social trató de atender a las necesidades futuras de una generación en que españoles y criollos veían con desdén la artesanía”¹².

El colegio presentaba una triple finalidad:

- Lograr promover el conocimiento del castellano; dado que en la Real Audiencia de Quito no fue posible generalizar el quichua como idioma común de los indígenas, el colegio favorecía esta generalización; y sobre todo con el ingreso de los hijos y herederos de la aristocracia indígena al colegio, permitía vencer la oposición que estos hacían contra la religión y la nueva sociedad blanco-española¹³.

Con la buena intención de igualar y aún de superar el castellano, los misioneros, como Diego Lovato entre los Puruháes, enseñaron a los evangelizadores formas de oratoria quichua, igual a la oratoria sacerdotal castellana¹⁴.

En 1560, Fray Domingo de Santo Tomás compuso “la primera gramática quichua”. En 1567 el segundo concilio provincial de Lima adoptó el quichua como materia obligatoria en la formación de los nuevos sacerdotes. Esto acrecentó el biligüismo español-quichua.

En la constitución 3 del Sínodo de Quito reunido en 1570, se ordena expresamente:

“... que los curas de indios aprendan con cuidado su lengua y para ésto sean inducidos por los Obispos por amor y también por rigor; los que fueran negligentes en ello pierdan la tercia parte de su salario, al segundo y al tercero se acreciente la pena conforme a la culpa”¹⁵.

Por otra parte, la cédula real de 1580, oficializó la enseñanza del quichua en todos los centros de formación de evangelizadores, imponiéndolo como condición para la ordenación sacerdotal y otorgamiento de doctrinas y beneficios.

En 1581, por esta misma cédula, se crearon las cátedras de quichua dentro del sistema educativo formal. En la posesión de la primera cátedra de quichua, el dominico Fray Hilario Pacheco, como condición de competencia tuvo que pronunciar un discurso en quichua, latín y castellano en la iglesia de Santa Bárbara, el 15 de noviembre de 1581. Este grandioso evento evidenció el lugar jerárquico otorgado oficialmente a los tres idiomas: el castellano lengua de Nebrija (no español) como lengua de los conquistadores; el quichua como lengua general de los grupos indígenas y el latín como lengua culta de élites.

El Sínodo de Quito de 1583, convocado por Fray Luis de Solís, demostró el interés por el quichua y las demás lenguas particulares en el Ecuador, como también el interés por la enseñanza de los indígenas.

El capítulo tercero del Sínodo dice:

“Por la experiencia nos consta que en este Obispado hay diversidad de lenguas que no tienen ni hablan la del Cuzco ni la aimará, y que para que no carezca de la doctrina cristiana es necesario hacer traducir el catecismo y confesionario en las propias lenguas: por tanto, conformándonos con lo dispuesto en el concilio Provincial último, habiéndonos informado de las mejores lenguas que podrían hacer esto, nos ha parecido cometer este trabajo y cuidado á Alonso Núñez de S. Pedro y á Alonso Ruiz para la lengua de los llanos y tallana; y á Gabriel de Minaya, para la lengua Cañar y purguay; á Fr. Francisco de Jérez la de los Pastos; y á Andrés Moreno de Zúñiga y Diego Bermudez Prebítero para la lengua quillaisinga; a los cuales encargamos lo hagan con todo cuidado y brevedad, pues de ello será Nuestro Señor servido, y de nuestra parte se lo gratificaremos: y hechos los dichos Catecismos los traigan ó envíen ante Nos para que vistos y aprovados, puedan usar de ellos”¹⁶.

El capítulo XLVIII del mismo sínodo, al referirse a la escuela dice:

“La buena costumbre ha de ser favorecida y ayudada; y así ordenamos y mandamos á los Curas de indios, tengan particular cuidado en que vaya adelante la que

se tiene, en que haya escuelas en los repartimientos, donde sean enseñados é industriados en leer y escribir los hijos de los caciques y principales por un sacristán o cantor de la iglesia, para que no falten en ella ministros que le sirvan, y ayuden en el canto y demás cosas necesarias”¹⁷.

El hecho que los curas de indios mantuvieran escuelas y en otros casos las fundaran para enseñar a los niños a leer, escribir y sobre todo a hablar la lengua castellana, obedece a un medio eficaz y muy poderoso para instruir y civilizar a la raza indígena.

La segunda gramática quichua apareció en 1607, editada por el Jesuita Diego González de Holguín, con exigencias literarias propias del período barroco, con tendencias a la retórica y a la elegancia de las formas. Posteriormente, al no desarrollarse ninguna forma literaria, ni un nuevo género literario quichua, decayó el interés por dicha lengua.

Al respecto Arturo Roig en uno de sus artículos escritos declara:

“Cada vez más, se fueron distanciando los dos idiomas, quedando sólo el quichua reducido a un uso instrumental en manos de curas párrocos y misioneros incultos e ignorantes en un proceso paralelo de distanciamiento del que sufrieron la ciudad y el campo”¹⁸.

2.4 La Castellанизación

Como manifestamos anteriormente, el quichua sirvió para la unificación de los grupos indígenas. Los conquistadores, apoyados en la Iglesia, obstaculizaron el avance del idioma quichua, porque lo consideraban algo peligroso para la unidad del Estado. La cédula de 1585 dice:

“Habiendo particular examen sobre si aún en las más perfectas lenguas de los indios se puede explicar bien con propiedad los misterios de nuestra Santa Fe católica, se ha reconocido que no es posible sin cometer grandes disonancias e imperfecciones, y aunque están fundadas cátedras donde se han enseñado a los sacerdotes que hubieren de doctrinar no es remedio bastante, por mucha variedad de lengua. Y habiendo resuelto conendrá introducir la castellana, ordenamos que los indios se les ponga maestro y ha parecido que esto podrían hacer bien los sacristanes”¹⁹.

Fiel a lo expresado el presidente de la Real Audiencia de Quito, en 1695, ordena que se cumpla lo antes estipulado y lo llama “Carta de Ordenes”. En una parte de esta

carta manifiesta el presidente:

“Que ordenen se obligue a los indios hablar en lengua española. Exigía que los curas doctrineros hicieran la doctrina en lengua castellana obligando a que la hablen en sus pueblos y recomendando no permitan que en ellos (los pueblos) se hable la lengua general del Imca, imponiendo algunas penas a los transgresores para que se contengan y establezcan en todas partes uso de la lengua española y se ponga en olvido la de los naturales en cumplimiento de las leyes reales”²⁰.

Para que se dé cumplimiento a esta ordenanza, la Iglesia de este tiempo, hizo un llamado a todos los párrocos de indios, por medio de los padres Franciscanos, amenazando con castigos a aquellos que no cumplieran. Al respecto el documento dice:

“Que ha de castigar con seis azotes a los indios e indias que en la doctrina general hablen la lengua general... porque de no tener algún castigo los indios, no podremos conseguir lo que su señoría nos manda en nombre de su Majestad”²¹.

Con el afán de propagar el castellano entre los indígenas, el Obispo Pérez de Calama insistió en la necesidad de perfeccionar el castellano en el nuevo mundo mediante la creación de escuelas primarias; el documento afirma:

“Que se obligue a los niños en las escuelas a pronunciar el castellano respetando la distinción fonética entre c, z y s”²².

Hasta entonces el castellano se impone como “idioma nacional” y es el único vehículo válido de comunicación y como instrumento administrativo.

Luego de esta época, en el siglo XVIII el idioma quichua vuelve a tomar auge con el sistema de haciendas.

Además, se reforzó la vigencia del quichua como lenguaje doméstico y en las escuelas prediales, empleándolo en la comunicación o conversación entre el terrateniente y los indígenas propios y ajenos a la hacienda.

Los dueños de las haciendas, también aprendieron a hablar perfectamente el quichua. Además aprendieron el quichua sus hijos, sus familiares, los mayordomos, los administradores, los profesores primarios, los mestizos intermediarios, los curas párrocos, los gobernantes de indios y doctrineros, los tenientes políticos y los “rezachidores” o “rezadores oficiales”²³. Pero esta nueva vigencia sólo estaba en función de la explotación de los campesinos dentro de las parroquias rurales y latifundios serranos.

3. LA REPUBLICA

Después de la dominación colonial, con sus características señoriales, vino la República. Como era obvio, de sus gobernantes se esperaba una consecuente recuperación cultural de la sociedad indígena, así como lingüística, pero la realidad fue contraria a estas expectativas.

“Desde un punto de vista socio-lingüístico, hay que suponer que para la época el español ganó más terreno, aunque no por ello desaparecerán las lenguas vernáculas”²⁴.

Julio Tobar al hacer referencia a la trayectoria educativa manifiesta:

“... nos encontramos con que durante los primeros veinte años de vida republicana, muy poca cosa habíamos ganado los ecuatorianos con la expulsión definitiva de los dominadores españoles. Aquella sentencia lapidaria que brotó de labios del pueblo ecuatoriano y que dice: ‘Ultimo día de despotismo y primero de los mismo’, expresa en forma estupenda lo que pensaron nuestros abuelos de la bondad práctica de la nueva forma de gobierno...

Si la educación colonial se caracteriza por su miseria y raquitismo, como por el abandono de las clases populares; la educación, en los primeros veinte años de la república, poco se diferencia de la anterior. Los indios, negros y mestizos sin fortuna, siguen condenados a la esclavitud que brinda la ignorancia y la miseria” ²⁵.

A medida que se fue afirmando el estado ecuatoriano, al problema indígena se añadió el problema racial, cuya solución era la necesaria integración a la sociedad nacional, preconizada por intelectuales indigenistas, a través del sistema educativo.

*“..., tanto liberales como conservadores o unitarios y federales, según los casos, pensaban que la educación consistía únicamente en la alfabetización castellanizante de las poblaciones indígenas, exclusiva manera de acabar con el “atraso” de los nativos”*²⁶.

El 16 de enero de 1833, Juan José Flores promulga un demagógico decreto de ley, favoreciendo la educación de los indígenas.

*“... El artículo primero de este decreto estipula que todas las parroquias del Estado deberían tener al menos una escuela primaria para indígenas. El artículo segundo establece que los indígenas aprendan de manera gratuita: moral, cívica, lectura y escritura y la constitución del Ecuador. Como es de suponer, este decreto afectaba los intereses de las comunidades religiosas y, como lo señala Uzcátegui (1951, 15) tuvo que ser derogado”*²⁷.

En sí la gratuidad en la enseñanza fue una farsa, porque la enseñanza debía pagarse con la venta pública de las tierras sobrantes y sin dueños o sin títulos. Además éstas escuelas preparaban mano de obra para el servicio de las haciendas y personal de servicio de las ciudades.

“En un sentido crítico, lo único que aporta este dato es el hecho de que el Estado ejerce el control educativo, aunque en la práctica este control tenga que ser largamente disputado con la iglesia”²⁸.

Uzcátegui manifiesta que la ausencia de educación para el niño indígena sigue hasta los tiempos de García Moreno, quien trajo al país a los Hermanos Cristianos y les entregó la educación primaria y secundaria. Los Hermanos crearon un Colegio anexo a sus escuelas para la formación de maestros indígenas para enseñar a indígenas. Debido a la falta de documentos y de seguimiento, nada se sabe de estos maestros indígenas.

Al mismo tiempo García Moreno había decretado por ley la obligatoriedad de la educación primaria para los niños entre los 6 y 12 años.

Con la llegada del liberalismo se mejora la institución pública en general, pero la situación del indígena no cambió. En 1906, el Presidente Eloy Alfaro, “el indio Alfaro” como lo llamaban peyorativamente sus enemigos, decretó:

“... que los propietarios de tierras donde vivan por lo menos veinte niños hijos de jornaleros o empleados, estarán en la obligación de abrir una escuela primaria mixta (Uzcátegui, 1951,23), pero la ley tampoco se cumplió. El incumplimiento de la referida ley conforma la disputa Estado-Iglesia por el control ideológico del aparato escolar”²⁹.

En 1918, la Iglesia, mediante el V Sínodo celebrado en Quito, aconsejaba fundar “ligas de protección indígenas”, modernizando así el sistema de doctrinas y, en lo que se refiere al campo educativo, la catequización en castellano para que se de un mejoramiento de la condición indígena.

“Es necesario que los niños indios sean catequizados en castellano tanto en la letra del texto, como en la explicación; que los adultos aprendan la letra en castellano y sigan la explicación en quichua, si fuera posible dársela en ese idioma”³⁰.

En 1922, luego de la abolición de “La Ley de Concertaje”, los grandes hacendados tuvieron que enfrentarse a un nuevo tipo de relaciones laborales con la formación de “Ligas de Agricultores”, que fueran encargadas de establecer formas nuevas de adscripciones, de los ex-concierptos a sus predios.

En el primer congreso de agricultores se acordaron varios tipos de adscripciones, como esta: "Queda oficialmente adscrito a la hacienda todo ex-concierto propio y ajeno, al momento de concurrir a la escuela mixta (indígena-mestiza) que funcionaba en un predio". Con este acuerdo muchos terratenientes se interesaron para poner escuelas en sus haciendas y de esta manera aumentar más gente en sus predios y tener más mano de obra a su disposición³¹.

La Iglesia ante este hecho, formuló unas medidas de mejoramiento, recomendó el uso del quichua como lengua compensatoria y mediatizadora en la comprensión del castellano. La liga de Agricultores aprovechó de esta ocasión para incorporar a su propiedad el mayor número de trabajadores como "peones propios".

Del año 1922 al 1930, con la creación de los Ministerios de Previsión Social y Trabajo, y de Agricultura se vislumbran cambios sustanciales, tanto en la cultura como en la lengua quichua; pero, como es de suponerse, arreciaron las medidas compulsivas de integración, apareciendo comportamientos racistas que en cierto modo se creían ya superados.

El Ministerio de Previsión Social y Trabajo en un informe de actividad de los años de 1925 a 1928 presentó las dificultades de integración que tiene la raza indígena a la sociedad nacional.

*"Raza diferente, lengua diferente. Mentalidad primitiva; sentimiento antagónico al del blanco. He aquí los factores psicológicos que hacen en resumen de nuestros indígenas un pueblo diferente dentro del pueblo ecuatoriano, porque no ha logrado asimilar su civilización e incorporarse a su nacionalidad. Las lenguas disímiles, son sin duda el factor más desfavorable para el entendimiento espiritual de los pueblos"*³².

En un informe presentado por los Ministerios de ese entonces, correspondiente a los años 1929 y 1930, se formula una política educativa integracionista, con el afán de que los indígenas se integren totalmente a la sociedad nacional.

*"Los demás aspectos de esta multifásica cuestión (de las comunidades indígenas) corresponden al Estado Ecuatoriano en todas las órdenes de sus actividades y quizá en mi concepto cabría ensayar el sistema empleado ya en otras naciones, como Bolivia, de enrolar al indio en el ejército, a fin de educarlo con la necesaria presión y poder incorporarlo a la vida colectiva. Sabido es que ya entre nosotros, el cuartel es la prolongación de la escuela e indudablemente la raza vencida, abyecta y degradada hoy, podía por ese medio levantar su nivel con su ejemplo, la instrucción la disciplina y el espíritu de corporación"*³³.

Todos los esfuerzos que se hicieron para integrar al indígena a la sociedad nacional fueron inútiles y llevaron al fracaso. Lo que se hizo fue alejarlo de su lengua materna y no se logró habilitarlo convenientemente para el uso de la lengua oficial, el castellano. Con todo esto y despojado de todos sus valores culturales, el indígena perdió su identidad, es decir, perdió su cultura y no logró insertarse en la cultura blanca.

Por la década de los años 20 nació una corriente indigenista, con el propósito de rescatar al hombre quichua de la situación en la que se encontraba. Sus seguidores hicieron de todo en favor del hombre quichua, pero cometieron una gran falla: la de no tomar en cuenta la cultura propia del indígena y quererlo rescatar desde afuera, sin conocer su situación con unos principios o proyectos ya elaborados. Tenían como política la "Integración-asimilación" con el fortalecimiento de una poderosa clase media.

*¿"Qué mal está afectando gravemente al Ecuador? Y la interrogación se resuelve así: ese mal es la servidumbre del campesino. Mientras el indio no quede incorporado a la vida nacional y deje indicada al millón de ciudadanos indiferentes, pesados, inertes, que sumados al elemento de las leyes, forman el gran bloque de resistencia pasiva que el elemento dirigente tiene que resistir sobre sus hombros, la marcha del progreso ecuatoriano no puede ser triunfal. Se necesita UNA PODEROSA CLASE MEDIA y una difusión de cultura elemental en las campiñas para que la herrumbre que entorpece el engranaje administrativo desaparezca u ofrezca la menor resistencia posible"*³⁴

A partir de la década de los años 30 es notoria la presencia del indio en la literatura. La novela "Plata y Bronce" de Luis A. Martínez, da inicio a un período novelístico. Surge el problema del indio con sus características similares, dentro del plan social y económico. Posteriormente, con la novela de Jorge Icaza "Huasipungo", que describe al indio en toda su dimensión con toda franqueza, que va desde el harapo hasta la lágrima, desde la sumisión más sórdida hasta el levantamiento justiciero y magnífico³⁵.

Como consecuencia de este nuevo enfoque literario, se despertó en muchos la consciencia acerca del grave problema que azotaba al indígena.

4. POLITICAS EDUCATIVAS Y POBLACION INDIGENA QUICHUA

4.1. Hasta las últimas Décadas

En 1945, la Constitución del Ecuador por primera vez garantiza el uso del idioma vernacular en la escuela primaria y abre las puertas a la educación bilingüe en

nuestro país. El artículo 143 de la Constitución de 1945 dice:

“El Estado y las Municipalidades cuidarán de eliminar el analfabetismo y estipularán la iniciativa privada en ese sentido. En las zona de predominante población india, se enseñará además del castellano, el quichua o la lengua aborigen respectiva”³⁶.

Además se incluye la asignatura de quichua en los programas de estudio en los Normales rurales de la Sierra.

Todo esto no pasó de ser un enunciado de gran importancia pero no tuvo mayor trascendencia en el futuro, por la falta de políticas adecuadas, de concientización y participación de las comunidades quichuas.

A continuación presentamos las diversas políticas estatales que se han ido desarrollando a lo largo de estas décadas.

4.1.1 Instituto Lingüístico de Verano ILV

En 1952, el presidente de la República Galo Plaza firma un convenio con el ILV, que brinda un nuevo modelo de desarrollo en el campo.

Durante el gobierno de José María Velasco Ibarra en 1953, el ILV, se instala en el Oriente del país, en territorio de Quichuas Amazónicos, Cofanes, Sionas, los últimos Záparos y los Huaoranis, grupos en cuyo seno ocurrió uno de los más violentos episodios de confrontación neocolonial³⁷.

Una vez instalado, el ILV asumió la educación bilingüe como empresa cultural en toda la Amazonía y los grupos quichuas de la Sierra, con el disimulado objetivo de estudiar científicamente las lenguas nativas.

“El supuesto de la asesoría externa es la necesidad de ‘desarrollar un programa de cooperación relativa a la investigación de las lenguas indígenas de la República’.

El ILV proponía la recopilación de datos lingüísticos (fonéticos, morfológicos) y antropológicos (Trujillo 1981, 33-34).

Así mismo el ILV se comprometía en entregar 'servicios prácticos' a la población y por supuesto la formación de promotores bilingües apoyadas y dependientes fundamentalmente de los misioneros, vendría poco más tarde”³⁸.

Con el pasar del tiempo se manifestó el verdadero objetivo: funcionalizar las lenguas nativas, especialmente el quichua, a la evangelización de las masas indígenas.

Este objetivo, erróneamente, se lo denominó con el nombre de "Educación Bilingüe Bicultural".

Este enfoque culturalista viene a ser una manera disimulada de dominio por parte de los grupos de poder. Los hablantes quichuas debían aprender el castellano, mientras que los mestizos no estaban en la misma obligación de aprender el quichua y otra lengua vernácula³⁹.

Como resultado se obtuvo que algunos grupos indígenas convertidos en pequeños propietarios, se volvieron apesores del mismo indígena, formando así la pequeña burguesía indígena, y, como es lógico, accedieron a la segunda lengua, el castellano, que se convierte en signo de prestigio.

José Pereira califica a la acción del ILV, como una política de alienación, de rechazo hacia los propios valores culturales y a las formas de organización aborígen, propugnando la necesidad nacional. Manifiesta además, que los representantes de estas políticas subordinan los intereses del país a los intereses de los poderes colonialistas, permitiéndoles apropiarse de territorios, recursos naturales y fuerza de trabajo de los grupos indígenas en beneficio de sus propios intereses.

Esta política ha encontrado su mejor articulación en el proceso de escolarización, a través de la escuela monolingüe, más sutil y efectivamente en la escuela bilingüe de tipo asimilacionista. Pereira dice que la finalidad de este tipo de escuela puede claramente verse en la siguiente cita:

"Para llegar al alma del indio del Oriente, hay que comprender su Psicología, y ésto se hace por medio de su idioma. Para ganar el Oriente, para explotar sus riquezas económicas, hay que incorporar al indio a la cultura nacional. El primer paso en este proceso es la alfabetización: el que el indígena llega a leer y escribir su propio idioma, que sirve de puente para el aprendizaje del Español (Instituto Lingüístico de Verano 1959: 3)"⁴⁰.

4.1.2 Misión Andina del Ecuador -MAE-

LA MAE, en 1956, empieza su acción paternalista en las comunidades quichuas de la sierra.

Se preocupó de rescatar el idioma quichua, como instrumento útil de acceso a las comunidades indígenas, más no se interesó del rescate de la cultura.

“La escuela es pues la difusora de una cultura abstracta, suprarregional y no precisamente de las expresiones culturales de las masas indígenas desescolarizadas a las cuales se pretende incorporar al desarrollo”⁴¹.

Entre los principales puntos de acción que la MAE se planteó se destacan los siguientes puntos:

- Concesión de becas a estudiantes indígenas que después de graduados en Normales, o en colegios agropecuarios y artesanales se convertían en profesores - facilitadores para el desarrollo de sus comunidades.

- Capacitación de artesanos nativos, que después deberían ser los maestros-guías de talleres comunales. En algunas comunidades dio resultado.

- Producción de materiales didácticos en quichua.

La MAE tuvo buen comienzo, pero no llegó a su culminación, quedando troncada su acción.

4.1.3 Primer Seminario de Educación Bilingüe

En octubre de 1973, el Ministerio de Educación por medio del ILV organizó el Primer Seminario de Educación Bilingüe que fue un evento muy concurrido. Asistieron representantes de las universidades nacionales, del sector público, de la Iglesia y de las misiones evangélicas, de universidades y agencias internacionales.

César Augusto Burneo, califica como un hecho de gran importancia la presencia de líderes indígenas, que aportaron con la exposición de problemas y aspiraciones de las comunidades, los mismos que fueron tomados en cuenta en la elaboración de los objetivos. Dichos objetivos se resumen en lo siguiente:

“a) Estudiar los aspectos de educación, lingüística, lengua vernácula, desarrollo de la comunidad y antropología, relacionados con los grupos de habla vernácula, con miras a determinar la metodología más adecuada a su enseñanza-aprendizaje;

b) Realizar el diagnóstico de su realidad socio-cultural y lingüística en orden a concretar recomendaciones de integración socio-económica y de mejor empleo de

una metodología bilingüe en la educación”⁴².

Al término del seminario se hicieron demagógicas recomendaciones que no se han cumplido. Por decisión unánime se recomienda la implementación de la Educación Bilingüe-Bicultural en todas las áreas de la población predominantemente indígena.

“Las conclusiones a las que se llegó no son necesariamente congruentes, lo que se explica en parte porque son el fruto de cerca de 250 delegados provenientes de distintos sectores de opinión.

Con todo, del conjunto de recomendaciones puede desprenderse que se da absoluta importancia a la nuclearización y a la integración de la escuela a la comunidad bajo los lineamientos del 'desarrollo de la comunidad' ⁴³.

A continuación presentamos una parte de la ponencia del Dr. Angel Polivio Chávez, Subsecretario de Educación de ese entonces:

“La intercomunicación social de los grupos humanos debería abrir cauce al proceso ascensional de Educación Bilingüe”. Prosigue: “La educación bilingüe requiere el estudio y comprensión del quichua en el que se parte de todos en un proceso en el que se ofrece el quichua con su equivalente en castellano. La comprensión del quichua en las escuelas, facilitará a los profesores la introducción y uso del castellano”.

Concluye: “se le debe aplicar bajo un sistema abierto de educación, en la población indígena del país a fin de integrarla a la nacionalidad ecuatoriana”⁴⁴.

El sistema abierto de educación funcionará a través de dos mecanismos: primero la formación profesional acelerada de promotores culturales bilingües y maestros bilingües de escuelas primarias; y, segundo la creación de Centros integrados de Educación Básica Bilingüe, con un sistema de nuclearización de 20 o más escuelas de la misma zona.

Con todo esto, a la educación bilingüe se la tomó como algo que iba a cambiar la educación del indígena e iba a dar un vuelco significativo en lo que se refiere a la política educativa. Pero esto no sucedió así, ya que todo su desarrollo se lo encargó al ILV hasta 1980, cuando de esto tenía que encargarse el mismo Ministerio, pero lamentablemente, no lo hizo.

Como consecuencia del Seminario, en muchos se despertó la conciencia sobre la importancia que tiene la educación bilingüe, ya que mediante esta educación se preveía un desarrollo de las nacionalidades oprimidas y, a través de la educación bilingüe, un acercamiento de todas las comunidades indígenas del país.

“La meta mejor cumplida por el seminario fue sembrar en esferas oficiales e intelectuales urbanas concientización sobre la situación indígena, además de que se auspició oficialmente la preocupación gubernamental por tal problemática”⁴⁵.

4.1.4 *Escuelas Radiofónicas Populares –ERPE–*

En 1962, Monseñor Leonidas Proaño, Obispo de Riobamba, inició una nueva experiencia educativa utilizando la radio. El objetivo que perseguía lo podemos captar muy bien en el artículo quinto de los estatutos de ERPE.

“Organizar campañas de alfabetización por radio; instruir a las clases populares en materias fundamentales para su desarrollo e incorporar el campesino indígena a la vida social y económica de la nación”⁴⁶.

En la primera etapa de su trabajo ERPE se dedicó a la alfabetización basándose en el método implementado por la Radio Sutatenza de Colombia, que venía haciendo educación desde 1949.

Las clases se seguían por medio de un aparato receptor de una sola frecuencia entregado a la comunidad que oía diariamente las instrucciones transmitidas desde Riobamba, en español y en quichua. La comunidad contaba con la presencia de un monitor (Auxiliar), que era escogido por la misma comunidad. Se le capacitaba y se le encargaba la tarea de coordinar al grupo y reforzar las tareas señaladas. El nuevo sistema contaba también con el uso de pequeños folletos sencillos.

“Según Monseñor Proaño, la capacitación consistía en cosas muy simples, como el manejo de una petromax, el manejo de un reloj para que pudieran guiarse por la hora, el uso de la pizarra y algunos afiches con el alfabeto”⁴⁷.

En el proceso educativo se utilizaban nuevos métodos de educación popular y se hechaba mano de las teorías de Freire, con el objetivo de profundizar los procesos de concientización. Los programas se caracterizaban por ser cortos (una duración de 8 minutos) con la finalidad de no cansar al campesino.

Para 1969 se habían creado 346 escuelas en 9 provincias de la Sierra, dos de la Costa y cuatro del Oriente. El rápido resurgir de ERPE se atribuye a la facilidad, al bajo costo y a la efectividad del aprendizaje en un grupo. La eficiencia que este nuevo sistema educativo presta, hace que párrocos, líderes de comunidades, catequistas y campesinos se interesen.

En 1972, después de 10 años de intensa labor, ERPE realizó una evaluación y comprobó que se habían alfabetizado alrededor de 1.000 campesinos adultos. Los campesinos alfabetizados por ERPE, en más de un 50% manifestaron el deseo de mejorar personal y comunitariamente y llegaron a la conclusión de que la educación que impartía ERPE ya no correspondía a las necesidades personales y comunitarias. A partir de entonces ERPE resolvió implementar el "SISTEMA DE TELE-EDUCACION", que a fines de 1976, ofrecía a la población una preparación básica para poder desenvolverse en la vida cotidiana y en el marco de las nuevas circunstancias⁴⁸.

Según Carlos Crespo este sistema definido como Post-alfabetización, se caracterizaba porque en su planificación curricular consideraba los conocimientos y las experiencias productivas que a través de su vida había adquirido el campesino⁴⁹.

Los participantes, durante los tres niveles que comprende el sistema, pueden ellos mismos seleccionar tareas, parcial o totalmente teledirigidas y a su vez hacer uso de la radio, del material escrito y participar en las reuniones grupales. La elaboración de los folletos permite un autoaprendizaje. El alumno oye individualmente en la radio los programas de refuerzo y al final de semana o cuando el grupo lo decida, se reúne con el coordinador para examinar las dificultades y, una vez terminado el folleto, se realizan las evaluaciones correspondientes.

4.2 A partir de las últimas Décadas

A partir de 1974, se reinstalaron los programas de enseñanza quichua en todos los Normales Superiores. La iglesia reorientó su acción en el departamento de pastoral indigenista y muchos evangelizadores se apresuraron a realizar cursos para el aprendizaje del quichua y emprender también nuevas experiencias educativas con el pueblo indígena, buscando dar un enfoque de autogestión. Entre estas nuevas experiencias se incarta el programa de "ESCUELAS INDIGENAS DEL QUILOTOA", que será tratado ampliamente en un capítulo posterior.

También se introdujeron en las universidades y politécnicas del país cursos de quichua, en reemplazo de alguna lengua extranjera.

En 1979, el ascenso al poder del binomio Roldós-Hurtado despierta nuevas expectativas sociales.

Con el nuevo gobierno se da inicio al Programa Nacional de Alfabetización para la población plurilingüe y multicultural.

"El Estado remozará sus tendencias en lo que se refiere al sector educativo y

tendrá como meta fundamental ampliar sus servicios al sector rural sobre todo a través de la universalización de la escuela primaria y la alfabetización”⁵⁰

El programa de alfabetización que se llevó a cabo, contemplaba un subprograma de alfabetización de adultos en lengua quichua, destinado a la población indígena. Al respecto Carlos Lema resume al objetivo en tres puntos:

- 1.- “La revalorización psicológica y cultural de la población indígena.
- 2.- La revalorización de problemas socio-culturales, económicos y políticos, para encontrar soluciones que permitan enfrentarlos dentro del marco característico de la misma comunidad.
- 3.- La revalorización y desarrollo de sus propias formas organizativas”⁵¹.

Se da también el fortalecimiento de las organizaciones indígenas, que a su vez exigen el derecho a una educación que use como herramienta educativa las propias lenguas vernáculas y tome en cuenta su propia cultura. Al mismo tiempo aparecen las teorías culturalistas de la educación. Se discute la unificación de la lengua escrita, sobre todo del quichua. Se reclama la incorporación en los programas, de la propia gestión educativa y se dice que la educación debe tener una independencia ideológico-política. Se ve también la necesidad de impulsar alternativas autogestionarias⁵²

Esta nueva coyuntura que atravesaba el país favoreció la educación bilingüe y permitió el desarrollo del subprograma de alfabetización quichua, mediante el Modelo Macac, implementado por el CIEI, del cual se hará referencia posteriormente.

Uno de los principales logros del gobierno de Hurtado es la oficialización de la Educación Bilingüe, mediante el acuerdo N° 000529 del 12 de enero de 1982 que dice así:

CONSIDERANDC

“Que la Constitución Política de la República del Ecuador, reconoce el quichua y demás lenguas aborígenes como integrantes de la Cultura Nacional y su utilización en las escuelas de predominante población indígena.

Que la política educativa del cual Gobierno Constitucional es la de velar por la educación y la Cultura de dichos sectores marginados; y, en forma preferente tendiendo a la reconquista de los propios valores y, en uso de sus atribuciones,

ACUERDA

OFICIALIZAR la Educación Bilingüe Bicultural, estableciendo en las zonas de predominante población indígena planteles primarios y medios donde se imparta instrucción en los idiomas Quichua y Castellano o su lengua vernácula”.

El 19 de julio de 1984, la Cámara Nacional de Representantes, aprueba la reconsideración planteada al Art. 27, que introdujo una modificación al inciso 10-del proyecto de Reforma a la Constitución de 1945 para fundamental legalmente la “Educación Bilingüe-Intercultural”.

“En los sistemas de educación que se desarrollen en las zonas de predominante población indígena, se utilice como lengua principal de educación, el quichua o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural”⁵³.

En base a este decreto el Profesor Carlos Poveda Hurtado, Director de la Oficina Nacional de Alfabetización en la circular N° 244-ONA con fecha 2 de febrero de 1984 da unos criterios para la creación y funcionamiento de las “Escuelas Biculturales”

1.- CRITERIOS GENERALES

- 1.1.- La educación Bilingüe debe estar concebida de tal manera que impulse la participación consciente de la población indígena y contribuya a la reducción de las desigualdades sociales.
- 1.2.- La educación Bilingüe debe propender a cimentar bases sólidas en el contexto socio-económico, político y cultural actual.
- 1.3.- El castellano y la lengua vernácula se utilizarán para integrar a los niños, jóvenes y adultos de las comunidades, locales a la comunidad nacional.

2.- CRITERIOS ESPECIFICOS

Las escuelas bilingües funcionarán en zonas previamente seleccionadas que responden a las siguientes condiciones:

- 2.1.- La comunidad interesada deberá estar inscrita en características ecológicas, sociales, culturales y económicas comunes.
- 2.2.- La comunidad deberá estar consciente de la importancia de la revalorización cultural.

- 2.3.– La comunidad deberá manifestar respaldo y colaboración a la educación bilingüe.
- 2.4.– La comunidad no debe contar con el servicio escolar hispano, por lo menos en un área de 3 km. de diámetro.
- 2.5.– En la comunidad deberá existir por lo menos 15 niños en edad escolar.
- 2.6.– La comunidad debe disponer de un local apto para el funcionamiento de una escuela.
- 2.7.– Que la población sea preferentemente concentrada.
- 2.8.– Que la comunidad presente un apreciable grado de organización con miras a su promoción.

3.– *SELECCION DE PERSONAL*

El personal de EDUCADORES BILINGÜES será seleccionado en atención a los siguientes requisitos:

- 3.1.– Ser ciudadano ecuatoriano.
- 3.2.– Ser bilingüe funcional; es decir, ser capaz de comunicarse con eficacia tanto en castellano como en lengua nativa.
- 3.3.– Tener título de docente en la especialidad de educación bilingüe o ser educador comunitario, que haya aprobado el curso inicial de capacitación para trabajar en escuela bilingüe y en desarrollo de la comunidad.
- 3.4.– Estar comprometidos con la obra social emprendida y que sea nativo de la comunidad o resida en ella.
- 3.5.– Ser seleccionado por la comunidad en asamblea popular de acuerdo con los criterios anteriores.
- 3.6.– Tener ascendiente en la comunidad y demostrar aptitudes para la docencia.

4.– *CAPACITACION DEL PERSONAL*

La capacitación del personal se realizará de conformidad con los criterios establecidos por la Oficina Nacional de Alfabetización y de acuerdo con las

disponibilidades de los recursos provinciales. La capacitación se efectuará mediante el empleo de técnicas de trabajo tales como:

- Dinámica grupal
- Talleres
- Demostraciones prácticas
- Microenseñanza
- Otras técnicas

5.- ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO

- 5.1.- Trabajo de promoción y sencibilización sostenida en la comunidad.
- 5.2.- Solicitud de creación de la escuela bilingüe dirigida al Director Provincial de Educación por parte de los moradores de la comunidad interesada.
- 5.3.- Estudio y aprobación de la solicitud por parte de la Oficina Provincial de Alfabetización, previa la verificación de los requisitos de creación señalados en este documento.
- 5.4.- Elaboración de la resolución correspondiente que será legalizada por el Director de Educación.
- 5.5.- Funcionamiento de la escuela bilingüe en conformidad con planes y programas de estudios elaborados por el Ministerio de Educación y Cultura.
- 5.6.- Aplicación de contenidos programáticos con enfoque funcional y que respondan a planteamientos científicos de educación, atendiendo además las particularidades culturales y lingüísticas de la población específica.

6.- CRITERIOS METODOLOGICOS

- 6.1 Técnicas de enseñanza-aprendizaje
- 6.1. El diseño metodológicos estará basado en los principios psicológicos universales y en las características del niño de habla vernácula.
- 6.1.2 El proceso de enseñanza-aprendizaje deberá estar diseñado e implementado exclusivamente para los niños de habla vernácula, sin descuidar sus propios valores culturales y los patrones culturales de la Nación.

- 6.1.3 La enseñanza-aprendizaje se fundamentará en la reflexión y crítica de la realidad.
- 6.1.4 Las metodologías responderán a indicadores pedagógicos comunes en cada una de las experiencias provinciales.
- 6.1.5 La actividad educativa debe estar dirigida a establecer una estrecha relación entre la problemática educativa y el desarrollo de la comunidad.
- 6.1.6 El hecho educativo estará vinculado a las actividades prácticas.
- 6.1.7 Se debe fortalecer las relaciones entre la enseñanza aprendizaje del mundo del trabajo.
- 6.1.8 Los contenidos educativos serán tratados en forma globalizadora.
- 6.1.9 Se debe transmitir el conjunto de conocimientos y experiencias y valores, y a la vez desarrollar las aptitudes individuales y colectivas para la consecución de mejores condiciones de vida.

6.2. Recursos Didácticos

- 6.2.1 Se utilizarán materiales didácticos de bajo costo, de fácil manejo y en lo posible elaborados con materiales del medio.
- 6.2.2 Se debe recurrir al uso de materiales didácticos existentes en la comunidad o fuera de ella, propiciando un contacto directo con la naturaleza.
- 6.2.3 El material debe ajustarse a las condiciones sociales económicas, culturales y lingüísticas de los niños y la comunidad.

7.- RACIONALIZACION DE RECURSOS

- 7.1 La Oficina Nacional de Alfabetización determinará partidas para la creación de escuelas bilingües de conformidad con las necesidades que plantean las provincias. Las partidas serán de bonificación.
- 7.2 Los supervisores serán bilingües y con una capacitación técnico-pedagógica especializada.

7.3 El número de supervisores estará de acuerdo con el número de escuelas bilingües existentes en cada provincia.

8.- *SEGUIMIENTO Y EVALUACION*

8.1 Es responsabilidad de la Oficina Nacional de Alfabetización a través de las Oficinas Provinciales realizar el seguimiento en los aspectos técnicos pedagógicos y administrativos de las escuelas bilingües e informar a la Dirección Provincial de Educación.

8.2 La comunidad participará activamente en todo el proceso educativo de las escuelas bilingües.

8.3 Los institutos de evaluación serán elaborados en cada una de las provincias.

8.4 La evaluación será inicial, intermedia y final.

8.5 Las evaluaciones sobre el cambio de comportamiento de los educadores se realizará en forma continua y permanente. Para lo cual en cada provincia los promotores responsables de este programa junto con los educadores bilingües deberán aplicar y valorar las pruebas correspondientes.

8.6 La evaluación será inicial, intermedia y final.

8.7 Los resultados de las diferentes evaluaciones se constituirán en los indicadores básicos para el refuerzo y reformulación del programa⁵⁴.

2.1 **Federación Shuar: Escuelas Radiofónicas Bilingües Biculturales**

Si bien, esta nueva experiencia educativa de grandes alcances no entra en las Políticas Educativas Quichua, se cree conveniente hacer referencia a ella, ya que ha incidido positivamente en bien del indígena, tanto en el interior como en el exterior del país.

La Federación de Centros Shuar a finales de la década de los 60 y comienzos de los 70 crea un nuevo sistema de necesidades educativas del pueblo shuar, para ello, se sirve del apoyo radiofónico de la emisora "Radio Federación" que funciona desde 1967.

Por los años de 1972, se realiza el primer curso para preparación de telemaestros y teleauxiliares, en la ciudad de Riobamba.

En octubre del mismo año, se da inicio a las emisoras de las clases, con cuatro telemaestros y 30 escuelas en las asociaciones de los centros shuar de Sevilla Don Bosco y Sucúa.

Desde entonces, el sistema ha tenido una cobertura progresiva de casi toda el área shuar-achuar, con 154 centros sobre 226 comunidades federadas en el año de 1981.

En 1977, alcanza la fiscomisionalización mediante decreto supremo 1160, reglamentado luego en 1978.

Por 1979, se efectúa una evaluación del trabajo realizado y se llega a resultados muy satisfactorios. En el mismo año con acuerdo ministerial 638 se autoriza el funcionamiento del Ciclo Básico.

En el proceso educativo, se utiliza el idioma materno no como medio de expresión y como puente al castellano, promoviendo su desarrollo en el ámbito más amplio de la cultura nacional. Alfredo Germani, da una visión amplia al respecto:

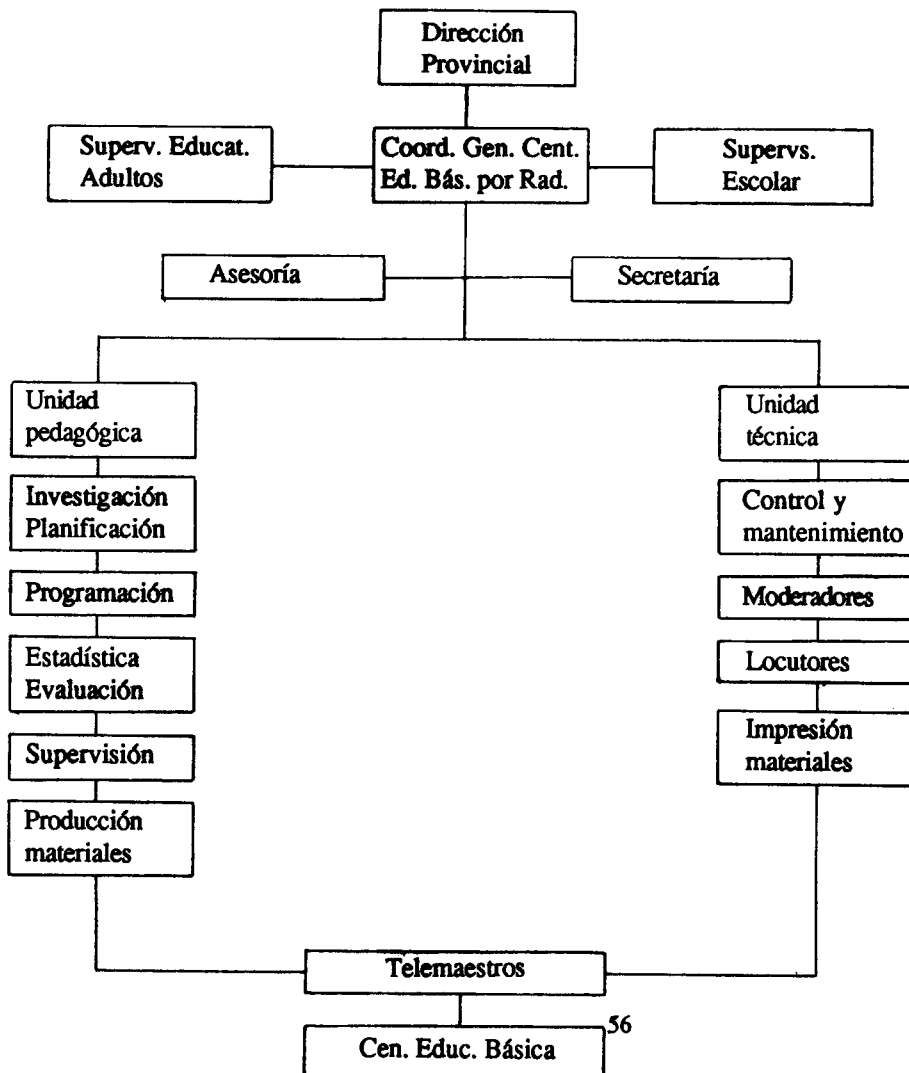
“El método original de la escuela shuar no es simplemente bilingüe, sino bicultural: es decir no se sirve únicamente del idioma materno como preparación o puente para llegar a entender el idioma nacional, sino que entiende aprovechar y desarrollar en el alumno la vida que él mismo vive en su ambiente, las destrezas que ya posee, el conocimiento de su mundo que ya ha recibido en familia, sistematizando y ampliando las nociones, profundizando el acervo cultural shuar, capacitando para aprovechar mejor el ambiente en la actualidad, relacionando lo que el niño sabe y ve en su casa y en su centro, con toda la Organización shuar de hoy; paralelamente, va introduciendo al niño en el mundo más amplio de la cultura ecuatoriana y en los problemas que vivimos a nivel de continente y de relaciones intercontinentales, como shuar y como ecuatoriano”⁵⁵.

Bajo el acompañamiento de un teleauxiliar los alumnos se reúnen diariamente para escuchar la clase, que tiene una duración de 20 a 25 minutos y que es transmitida por el telemaestro. Además se proporciona al alumno un material gráfico (fascículo)

(Gráfico, fascículo).

María Inés Laje, mediante un organigrama da una visión clara de cómo está estructurada la Educación Shuar:

ORGANIZACION TECNICO-ADMINISTRATIVA DE LAS ESCUELAS RADIOFONICAS



4.2.2 *Centro de Investigación de Educación Indígena-CIEI* *Modelo Educativo MACAC*

En enero de 1978, el MEC suscribió un convenio de cooperación con la PUCE para planificar y programar la alfabetización en lenguas quichuas. Se encargó de la ejecución el mismo departamento de Educación de Adultos del MEC y al ILL de la PUCE.⁵⁷ Entre sus tareas se incluyó la realización de investigaciones de base, preparación de material educativo experimental, y la aplicación experimental del proyecto en varias comunidades de la provincia del Cotopaxi. El proyecto constaba de cuatro etapas.

- 1.- Investigación de bases previas al comienzo de la alfabetización.
- 2.- Pos-alfabetización
- 3.- Educación Infantil
4. Investigación de campo⁵⁸

Para el proyecto se contó con la participación activa de miembros de las comunidades quichuas, quienes conjuntamente con los miembros responsables del proyecto realizaron las tareas de investigación, preparación de material didáctico, formación de personal de campo y aplicación del programa de alfabetización⁵⁹.

Uno de los tantos cuestionamientos y críticas que se han hecho al CIEI ha sido justamente el de la participación de los indígenas en el programa. Así algunos dirigentes indígenas han manifestado:

“Los indígenas que aparentemene laboran en el CIEI, no son más que unas simples piezas arqueológicas, utilizadas por los técnicos y científicos del CIEI, para aparentar frente a las instituciones del Estado y extranjeros que los indígenas están participando en la alfabetización”⁶⁰.

Siguiendo a Consuelo Yáñez y a Ruth Moya, la experiencia emprendida por el CIEI tuvo eficacia. Es por ello que en 1980 el MEC y la PUCE suscribieron una ampliación del programa anterior, con la finalidad de extender la alfabetización a otras comunidades del país y desarrollar, en base a las investigaciones realizadas, un modelo para educación de niños indígenas similar al modelo educativo de adultos. Como resultado de esta suscripción, la PUCE creó el CIEI cuya labor dio como resultado al “MODELO EDUCATIVO MACAC”.

Después de 2 años de trabajo, 1978-1980, se recogieron algunas experiencias y, teniendo como Modelo Educativo el de Macac, se plantearon objetivos, componentes y etapas:

Entre los Objetivos constan:

- Revalorización psicológica y cultural de la población indígena.
- Revalorización y desarrollo de sus propias formas organizativas.
- Identificación de problemas sociales culturales, económicos y políticos orientados a buscar soluciones en su misma comunidad.
- Revalorización de conocimientos y prácticas tradicionales, existentes en todos los campos de la vida⁶¹.

Los componentes son tanto estructurales como funcionales y pedagógicos.

Entre los componentes estructurales están:

- Las Organizaciones Indígenas
- El Estado y
- El CIEI

Entre los componentes funcionales se han escogido tres códigos:

- Código lingüístico
- Código matemático
- Código de imágenes

Estos códigos son utilizados como medios de transmisión y sistematización de los conocimientos⁶².

El componente pedagógico es considerado como factor de dinamismo social, de acuerdo a los que participan en las acciones educativas, las situaciones y las circunstancias, el cómo y cuándo se da en el hecho educativo y el qué se enseña directa o indirectamente.

La alternativa que el Modelo plantea para la educación es la educación bilingüe intercultural y el uso del quichua como lengua de educación y el castellano como segunda lengua o lengua de apertura.

Ana Expósito en un artículo del periódico 'Hoy' Intitulado "Educación Margina Cultura Indígena", al hacer referencia al CIEI manifiesta:

"El objetivo de los programas es implantar el español como segunda lengua, así como hacer una revalorización crítica de las culturas quichuas y occidentales para que los niños indígenas puedan convivir con seguridad en cualquiera de las dos"⁶³.

Una de las características significativas del CIEI es la realización de cursos de capacitación y la elaboración de material, como son las publicaciones. Hasta agosto de 1985, Consuelo Yáñez manifiesta:

"En lo que respecta a los cursos de capacitación, se han realizado 90, correspondientes: 13 a monitores y promotores, 67 a monitores de alfabetización y post-alfabetización y 10 para educadores bilingües de niños con atención a más de mil educadores bilingües que han asistido hasta cuatro cursos organizados y dictados por el personal del CIEI, según el año de ingreso al programa. Sin embargo, no todos los participantes a los cursos han llegado a ejercer sus funciones por diversos motivos. Los cursos fueron financiados por el Ministerio y Administrados por la PUCE. El material didáctico igualmente tiene financiamiento del Ministerio y ha sido producido por el CIEI en total de 54 títulos y aproximadamente medio millón de ejemplares"⁶⁴.

4.2.3 Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural "EBI"

En 1962, la República del Ecuador y la República Federal de Alemania, firman un convenio de Cooperación Económica y Técnica.

En 1971, se caracteriza el acuerdo de Cooperación, para el desarrollo de la Reforma Educativa Ecuatoriana en el nivel primario, y se crea la Misión Ecuatoriana-Alemana de Cooperación Educativa.

En el año de 1973, se firma el Convenio sobre Cooperación Técnica.

En 1975, mediante Acuerdo Ministerial, se aprueba el Proyecto de ayuda a la Escuela Rural Unitaria en las provincias de Imbabura y Cotopaxi.

En 1980, la unidad de Administración de Currículum de la Escuela Rural, pasa a depender técnica y Administrativamente del Comité Ejecutivo del Programa Nacional de Alfabetización.

Del 81 al 82 se hace una investigación socio-lingüística y socio-educativa en las áreas quichuas, y en ese mismo año se publican los resultados de la investigación.

“El 5 de mayo de 1982, se crea el Departamento de Educación Rural con la fusión de tres dependencias ministeriales, entre ellas la Unidad de Administración de Currículum de la Escuela Rural”⁶⁵.

El proyecto presenta objetivos inmediatos y mediatos.

Entre los objetivos inmediatos están los siguientes:

–Elaborar los lineamientos conceptuales y metodológicos de la Educación Bilingüe Intercultural.

–Investigar la realidad socio-económica y lingüística de la población indígena quichua-hablante.

–Proponer mecanismos técnico-operativos para la implementación de la Educación Bilingüe Intercultural.

–Implementar el primer año de la Educación Bilingüe Intercultural en el año lectivo 1986-1987⁶⁶.

El objetivo mediano que presenta el proyecto es alcanzar una gran cobertura en el futuro, ya que empiezan con la escuela primaria y se proyecta al ciclo básico.

Entre las metas están:

– Elaborar recursos didácticos para las 80 escuelas del Proyecto.

– Capacitar permanentemente a 300 docentes bilingües que atenderán esos grados de las escuelas pilotos.

– Ofrecer educación bilingüe intercultural a 12.000 niños indígenas del medio rural, en un lapso de 6 años.

Los campos de acción en los que se desenvuelve el proyecto son: Capacitación, Investigación, Elaboración de textos y Apoyo a las Organizaciones en la Promoción del Quichua.

El proyecto prevé el uso instrumental del quichua junto al castellano en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, los contenidos curriculares provienen tanto de la cultura quichua como de la cultura dominante⁶⁷

Otra visión que tiene el proyecto es de ofrecer al niño una educación funcional para su medio con los contenidos de vigencia en su propio mundo, que le permita participar conscientemente en el desarrollo de su comunidad⁶⁸

Según la visión general del proyecto no se pretende borrar la identidad del campesino-indígena, sino afianzarla para que pueda participar crítica y creativamente en el desarrollo del país.

Por último, el proyecto sienta sus bases en una realidad concreta, es la realidad multilingüe y multicultural e intenta dar una respuesta a las tantas exigencias del pueblo quichua frente a una realidad educativa de la escuela formal castellana.

Este proyecto se lo llevará a cabo a partir del año lectivo 86-87, en 80 escuelas, repartidas en 8 provincias del país. Su tiempo de duración es de 10 años: "un año de preparación de los recursos humanos, didácticos y materiales básicos para su implementación inicial, 6 años para la educación bilingüe intercultural en el nivel primario y 3 años más para el ciclo básico bilingüe"⁶⁹.

Mediante un diálogo mantenido con el Director del EBI (Matías Abram) y según como está planteado el proyecto se deduce un gran optimismo. Esperamos que el proyecto responda a una Educación Indígena. Aunque dudamos del hecho que se busca dar una Educación para el indígena, no del Indígena.

CONCLUSIONES

Al término de este artículo, presentamos las conclusiones provinciales. Es importante recalcar que desde épocas preincaicas se da un pseudo-bilingüismo, ya que además de la lengua materna se hablaba una segunda lengua que la utilizaban como instrumento para la comercialización. Con la invasión incaica y la Administración Colonial se generaliza el quichua, pero se sigue hablando otras lenguas como: el Quillasinga en el Carchi, el Cañar en al Cañar y Azuay, etc. Con la conquista española se impone el español como lengua oficial y dominante, pero el quichua se expande a toda la población Indígena.

- a.- Con la conquista y a partir de la Colonia se ha dado una "EDUCACION BILINGUE UTILITARISTA", como mecanismo de articulación entre el mundo cultural quichua y el modelo de desarrollo europeo. Fue manipulado por los grupos de poder, para que respondiera a sus intereses colonizadores dominadores y evangelizadores: unas veces dando importancia oficial a las lenguas vernáculas en este caso al quichua y otras al castellano.

- b.- Posteriormente se dio una “EDUCACION BILINGUE INTEGRACIONISTA Y ASIMILACIONISTA”, prevaleciendo el castellano; pero como medio de incorporación-asimilación del indígena a la sociedad nacional. Este nuevo enfoque no se preocupó de un desarrollo de la sociedad quichua. Estos intentos educativos subordinaron social y culturalmente el quichua al castellano.
- c.- Como resultante de esta nueva orientación educativa de integración compulsiva de la sociedad quichua a la sociedad mestiza se obtuvo un bilingüismo forzado. No se logra desarrollar la capacidad expresiva de los grupos quichuas; ni se logra tampoco dar elementos de comprensión del mundo castellano al que se le obliga integrarse.
- d.- En los últimos tiempos, aparece un nuevo enfoque: la “EDUCACION BILINGUE CULTURALISTA”, aunque nosotros preferimos llamarla “EDUCACION BILINGUE CULTURALISTA-INTEGRACIONISTA”. Lo novedoso de este nuevo enfoque es que ya se toma en cuenta la lengua; más no se toma en cuenta la sociedad quichua como tal; en muchos de los casos se aísla la lengua del contexto social y en otros se defiende la cultura por la cultura.
- c.- Si bien las nuevas políticas de Educación Indígena hablaban de una EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL”, no se toma como una corriente autogestionaria. Muchas de las nuevas experiencias hablan de una participación del indígena en el desarrollo de los programas. Creemos que no se da tal participación; más bien el indígena es manipulado y considerado incapaz de dar un aporte positivo en el proceso. Se lo toma como mero expectador y en el mejor de los casos traductor o informante; pero la dirección de los diseños pedagógicos, la dirección administrativa y la evaluación de los programas hasta hoy no ha llegado a ser responsabilidad de los propios indígenas.

NOTAS

1. Cfr. Torero, Alfredo
“LINGUISTICA E HISTORIA DE LA SOCIEDAD ANDINA”, EN “EL RETO DEL BILINGUISMO EN EL PERU”. Instituto de Estudios Peruanos, 1972, pág. 51-53.

Véase también, Moya, Ruth

"SIMBOLISMO Y RITUAL EN EL ECUADOR ANDINO. EL QUICHUA EN EL ESPAÑOL DE QUITO", En colección Pendoneros, Nº 40 Ed. Gallo capitán Otavalo, 1981, pág. 125-138.

2. Larrea, Carlos Manuel
"FEDERICO GONZALEZ SUAREZ", Ed. Jm. Cajica, Puebla, 1960, pág. 194.
3. MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA
EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL EN EL ECUADOR. Informe de una investigación Sociolingüística en áreas Quichuas. Unidad Administrativa de Currícula de la escuela Rural sociedad Alemana de Cooperación Técnica. Impreso en la UACER. Quito, 1982, pág. no tiene número.
4. Guevara, Darío
"El CASTELLANO Y EL QUICHUA EN EL ECUADOR" Ed. "Casa de la Cultura Ecuatoriana", Quito, 1972, pág. 47.
5. Hurtado, Osvaldo
"Política Cultural". Art. 3, Revistas del Instituto Otavaleño de Antropología, Nº 5, 1977, pág. 17.
6. Uzcátegui, Emilio
"LA OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACION EN EL ECUADOR", Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1951, pág. 84.
7. Cabrera R. Marco
"LINGUISTICA LENGUAJE Y SOCIEDAD", Facultad de Sociología, Machala, 1984, pág. 60.
8. Almeida, Ileana
"CONSIDERACIONES SOBRE LA NACIONALIDAD KECHUA". En lengua y cultura en el Ecuador. Instituto Otavaleño de Antropología, Edit. Gallo capitán, Otavalo, 1979, pág. 18.
9. Vargas, José María
"FRAY JODOCO RICKE", en Revista PUCE Nº 29, 1981, pág. 158.
10. Ibid. Pág. 160-161
11. Vargas, José María
"EL ARTE ECUATORIANO". Ed. J.M. Cajica, Puebla, 1960, pág. 157-158.
12. Vargas, José María
"FRAY JODOCO RICKE", en Revista PUCE Nº 29, 1981, pág. 162.

13. Cfr. González Suárez, Federico, Tomo II, pág. 233, ss.
14. Cfr. Hartmann, Roswith
"UN FREDICADOR QUECHUA DEL SIGLO XVI "MEMORIAS DEL PRIMER SIMPOSIO EUROPEO SOBRE ANTROPOLOGIA DEL ECUADOR Ed. Abya-yala, Quito, 1985, pág. 291-297.
15. Vargas, José María
"LA EVANGELIZACION EN EL ECUADOR"
Quito, 1978, pág. 25.
16. Vargas, José María
"INSTITUTO DE HISTORIA ECLESIASTICA ECUATORIANA. LOS SINODOS DE QUITO DEL SIGLO XVI", Revista Nº 3 y 4, Quito, 1978, pág. 92.
17. Ibid. Pág. 113
18. Roig, Arturo
Artículo: "VALORACION PRIMITIVA DE LA LENGUA QUICHUA"; El Comercio, Quito 1982.
19. Roig, Arturo
Art. IV: CONCIENCIA LINGUISTICA Y NACIONALIDAD", El Comercio, 1982.
20. Ibid.
21. Ibid.
22. Ibid.
23. Cfr. Guevara Darío, Op. Cit. Pág. 49
24. Moya, Ruth
"SIMBOLISMO Y RITUAL EN EL ECUADOR ANDINO", "EL QUICHUA EN EL ESPAÑOL DE QUITO" en colección Pendoneros Ed. Gallo capitán, Otavalo, pág. 151.
25. Tobar Julio
"APUNTES PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACION LAICA EN EL ECUADOR", Imprenta del Ministerio del Tesoro, 1948, pág. 7.
26. Los Editores
"DELIMITACIONES DEL CAMPO PROBLEMATICO EN EDUCACION INDIGENA", EDUCACION, ETNIAS Y DESCOLONIZACION EN AMERICA LATINA Vol. 2 una guía para la educación bilingüe Intercultural, México 1983, pág. XVII.

27. Moya, Ruth, Op. Cit., pág. 151.
28. Ibid. Pág. 151.
29. Ibid. Pág. 152.
30. Jaramillo, Pío
"EL INDIO ECUATORIANO", Ed. Casa de la Cultura Ecuatoriana, la Ed., Quito, 1922, pág. 72.
31. Cfr. Rubio, Orbe, Gonzalo
"LA POBLACION RURAL ECUATORIANA", Ed. Talleres Gráficos Nacionales, Quito, 1961, pág. 34-94.
32. Revista "ACCION", Nº 5, 1980, pág. 18.
33. Ibid. Pág. 18
34. Jaramillo, Pío, Op. Cit., pág. 10.
35. Cfr. CONADE. "DESARROLLO CULTURAL Y POBLACION INDIGENA", EN POLITICA ESTATAL Y POBLACION INDIGENA. Ed. ABYA-YALA, Quito, 1984, pág. 164-165.
36. Artículo 143 de la Constitución de 1945.
37. Cfr. Trujillo, Jorge. "EL INSTITUTO LINGUISTICO DE VERANO EN EL ECUADOR". Edc. CIESE, Ecuador, noviembre de 1981. Pág. 43-68.
38. Moya, Ruth
"POLITICAS ESTATALES PARA LA EDUCCION Y CULTURA FRENTE A LA POBLACION INDIGENA" en LA POLITICA ESTATAL Y POBLACION INDIGENA. Ed. Abya-yala, Quito, 1984, Pág. 312.
39. Cfr. Calvet, L.J. "LA LENGUA OFICIAL EN UN PROCESO DE ALFABETIZACION DE ADULTOS EN LENGUAS VERNACULAS", Revista de la PUCE, año VIII, Nº 25, 1980. Pág. 9-16.
40. Pereira José
"ALGUNOS FACTORES DEL BILINGUISMO QUICHUA CASTELLANO" EN "LENGUA Y CULTURA EN EL ECUADOR" Instituto Otavaleño de Antropología, Otavalo 1979, Edic. Gallo Capitán, Pág. 101.

41. Moya, Ruth
"POLITICAS ESTATALES PARA LA EDUCACION Y CULTURA FRENTE A LA POBLACION INDIGENA", op. cit., Pág. 310.
42. Burneo J. César A.
"EL RETO DE LA EDUCACION PRIMARIA PARA LAS COMUNIDADES QUECHUAS-HABLANTES DE LA SIERRA ECUATORIANA". Universidad de Loja, 1982, Pág. 79.
43. Moya, Ruth
"POLITICAS ESTATALES PARA LA EDUCACION Y CULTURA FRENTE A LA POBLACION INDIGENA", op. cit. Pág. 323.
44. Chávez, Angel P.
"PONENCIA", 1973 (Mimeografado)
45. Burneo, J. César A. Op.cit. Pág. 81
46. ERPE, Estatutos, 1963, art. 5ª
47. Moya Ruth
"POLITICAS ESTATALES PARA LA EDUCACION Y CULTURA FRENTE A LA POBLACION INDIGENA", Op. cit. Pág. 323.
48. Cfr. Crespo, Carlos
"ALFABETIZACION Y USO DE LA RADIO EN EL ECUADOR". "ESTADO Y ALFABETIZACION " EN ECUADOR DEBATE Nº 2, 1983, Pág. 165.
49. Cfr. Ibid. Pág. 165-ss.
50. Moya, Ruth
"POLITICAS ESTATALES PARA LA EDUCACION Y CULTURA FRENTE A LA POBLACION INDIGENA", Op. cit. Pág. 337.
51. Lema, Carlos
"UNA EVALUACION DEL PROYECTO ALFABETIZADOR". ESTADO Y ALFABETIZACION, EN ECUADOR DEBATE Nº 2, 1983, Pág. 99.
52. Cfr. Moya, Ruth
"POLITICAS ESTATALES PARA LA EDUCACION Y CULTURA FRENTE A LA POBLACION INDIGENA", Op. cit. Pág. 337-338.
53. El Comercio 20 de Julio de 1983, Quito

54. Cfr. Poveda, Hurtado, Director de la Oficina Nacional de Alfabetización. Circular N° 244 ONA, Quito, 2 de Febrero de 1984.
55. Germani, Alfredo
"LA EDUCACION BICULTURAL", Colección Mundo Shuar, Sucúa 1978, Pág. 65.
56. Laje H., María Inés
"FEDERACION SHUAR: UN SISTEMA ALTERNATIVO DE ENSEÑANZA", en "EDUCACION, ETNIAS Y DESCOLONIZACION EN AMERICA LATINA". Vol. 2, una guía para la Educación Bilingüe Intercultural, UNESCO, Edic. Loera Chávez Hnos. Cía. S. A., México 183, Pág. 441.
57. Cfr. Macas, Luis
"PARTICIPACION DE LAS COMUNIDADES INDIGENAS EN LOS PROYECTOS DE EDUCACION BILINGUE E INTER-CULTURAL, Educación, Etnias y Descolonización en América Latina, Vol. 1 una guía para la educación bilingüe Intercultural UNESCO, Edc. Loera-Chávez Hnos. Cía. S.A., México 1983, Pág. 108.
58. Cfr. Yánez, Consuelo
"APTITUDES TEORICAS Y METODOLOGICAS SOBRE LA ALFABETIZACION EN IDIOMA QUICHUA" En "EDUCACION ETNIAS Y DESCOLONIZACION EN AMERICA LATINA" Vo. 2
op.cit. Pág. 373-374.
59. Cfr. Revistas PUCE, N° 25, Pág. 156; 42 Pág. 92; 28-99.
60. ONA, "EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL EN EL ECUADOR", EN "POLITICA ESTATAL Y POBLACION INDIGENA", op. cit. Pág. 363.
61. Cfr. Revista PUCE N° 28, Pág. 102-103; 42 Pág. 92.
62. Yánez, Consuelo
"ALFABETIZACION EN IDIOMA QUICHUA" En "EDUCACION ETNIAS Y DESCOLONIZACION EN AMERICA LATINA", Vol. 2, op. cit. Pág. 370-371.
63. Expósito, Ana
Artículo "EDUCACION MARGINA CULTURA", PERIODICO "HOY", Quito, 13 de julio de 986.
64. Yánez, Consuelo
"ALGUNOS ASPECTOS SOBRE LA EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL EN EL ECUADOR"
Revista PUCE, año X, N° 42, 1985, Quito- Ecuador, Pág. 99.

65. Ministerio de Educación y Cultura, DEPARTAMENTO DE EDUCACION RURAL PROYECTOS Y PROGRAMAS. PROYECTO DE EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL "EBI", 1986, pág. 3.
66. Ibid. Pág. 7-8
67. Ibid. Pág. 7
68. Ibid. Pág. 6
69. Ibid. Pág. 27

LAS CABINAS DE CAMPO

UNA EXPERIENCIA DE COMUNICACION POPULAR EN RADIO LATACUNGA

*Javier Herrán**

1. RADIO LATACUNGA.

El Objetivo.

8 de diciembre de 1981, Radio Latacunga está en el aire. Un largo proceso de preparación, adquisición de fondos y montaje había llegado a dar frutos.

Comenzaba una nueva etapa: había que hacer realidad los objetivos que motivaron tanto esfuerzo económico y humano.

En términos generales el objetivo de Radio Latacunga estaba definido: Radio Latacunga, "La Voz de un Pueblo en Marcha", es una emisora al servicio del Pueblo

* **Javier Herrán:** Sacerdote Salesiano, iniciador de experiencias muy sobresalientes en el campo de la educación y comunicación entre los indígenas de Cotopaxi (Ecuador) como por ej. Las Cabinas Radiofónicas de las que habla este artículo.

de Cotopaxi, animada por la visión cristiana del hombre que busca el desarrollo integral de las comunidades campesinas y en especial de las comunidades indígenas de la provincia.

Define:

- Su estilo como servicio. No es una emisora que busca el lucro, ni es una emisora de adoctrinamiento religioso, tampoco es una emisora de corte magisterial.
- Su filosofía considera a los hombres como hijos de Dios y hermanos entre sí, con la misión de hacer entre todos la FRATERNIDAD, basada en la justicia y solidaridad, con capacidad para mejorar las condiciones de vida, tanto propias como comunitarias: salud, vivienda, producción, educación, alimentación, movilización.
- Su quehacer busca el desarrollo integral como un esfuerzo de la comunidad por conseguir metas pragmáticas en mejorar la calidad de vida y aumentar la producción en función de las necesidades del hombre.

Para Radio Latacunga la calidad de vida es un estado satisfactorio en donde el individuo y la familia son sujetos de los derechos y deberes consagrados por la carta de las Naciones Unidas.

Sus destinatarios: el Pueblo de Cotopaxi.

- Es una emisora regional. Se dirige a todos los grupos humanos, pero a partir de las aspiraciones e intereses de la población mayoritaria, campesinos y especialmente de los grupos más marginados, las comunidades indígenas.
- No excluye, pero sí define a partir de que grupos sociales identifica sus intereses.
- Este objetivo no nace como fruto de elucubración; todo lo contrario, es fruto de la experiencia y opciones que en el trabajo pastoral y en el acompañamiento a movimientos populares ha tenido la Diócesis de Latacunga.
- Los grupos involucrados en la acción pastoral como barrios, animadores, asambleas cristianas, centros de madres, grupos juveniles y Casas Campesinas formaron y siguen formando la base social de Radio Latacunga.
- Pero es fundamentalmente el Movimiento Indígena de Cotopaxi (MIC), el que

dará mayor impulso en la definición de tareas e intereses, y que se caracterizarán en un estilo de participación popular organizado a través de "Las Cabinas de Grabación".

El Equipo.

Con estas aspiraciones, sin conocimientos ni personal técnico, sin experiencias en el campo de la comunicación social, sin elementos metodológicos, el 8 de diciembre de 1981 Radio Latacunga se lanza en pos de realizar la participación popular.

Inaugurábamos una infraestructura más que mediana.

Transmisor Harris de 10kv. Estudio montado con equipos Harris. Locales apropiados y ubicados en el lugar asequible y artístico cual es el Pasaje Catedral.

Todo montado según los "canones técnicos". Después hemos ido descubriendo con dolor que esos cánones técnicos, no siempre encajan con el quehacer de una emisora, cuya esencia es la participación popular.

Radio Latacunga nace con un solo estudio. Bueno, demasiado bueno y sofisticado para manos acostumbradas al azadón. Sí, manos duras y con sabor a tierra, porque desde el primer momento los hombres del pueblo son sus protagonistas.

Entre la técnica sofisticada y las manos de los primeros operadores, Juanito y Luis, indígenas que por primera vez aplastaban botones y movían controles, no había entendimiento.

No se encontraba en mejores condiciones Santiago, otro indígena de Salcedo a cuyo cargo está la planta transmisora. Los caprichos del Harris nos han hecho tragar lágrimas amargas. Desadaptación a la altura en que ha sido instalado, sensibilidad a los cambios atmosféricos, necesidad de protectores especiales. Después, problemas en las líneas de alta tensión. Todo un calvario de apagones y dando dos quemados que hacían decir a los indígenas: "Radio Latacunga no suena, parece que alguien ha muerto en el páramo". Y que, por otro lado, hundían la pobre economía de la emisora.

Aunque escribo después de tres años de haber intentado corregir alguna de estas deficiencias, no lo hago sin un cierto temblor, pensando en este "tendón de Aquiles" cual es la falta del dominio tecnológico.

La Programación.

Desde el principio el idioma marcó la necesidad de dos tipos de programación.

En español, destinada a los centros urbanos y campesinos hispanohablantes y en quichua para las comunidades indígenas.

La primera con corte convencional de una emisora comercial. La segunda totalmente nueva, espontánea, en la voz de los propios protagonistas. Esta era la verdadera Radio Latacunga.

Juanito primero y Luis después, fueron configurando un programa en donde los indígenas no solamente encontraban expresada su vida y cultura, en su propia lengua y por gente de su etnia, sino que ellos mismos podían formar parte de esta "asamblea radial" que se organizaba al atardecer a través de Radio Latacunga, en los 1080 kilociclos.

"Riccharri" es el nombre de la programación quichua. Dos horas y media con un cierto formato anárquico, donde la música autóctona se mezcla con saludos, comunicados, cuentos, noticias, denuncias...

La voz del locutor dirige y anima, dando coherencia y continuidad a los diferentes elementos de la programación.

Cada tarde numerosos campesinos se hacen presentes en los estudios de la emisora para decir su pensamiento, saludar a sus familiares y hasta arreglar problemas judiciales, creando opinión en la comunidad. Llegan cassettes con cantos de la comunidad y bandas de música. Aparecen dirigentes campesinos para convencer a su comunidad de los beneficios de tal o cual trabajo que se está realizando y algunos para fustigar a sus contrarios.

Son los primeros pasos en donde la novedad juega un papel importante.

2. EL MOVIMIENTO INDIGENA DE COTOPAXI.

Las Casas Campesinas.

A partir de 1978 se da un acercamiento de las diferentes Casas Campesinas, animadas por agentes de pastoral de la Diócesis de Latacunga.

Ya con anterioridad se habían constituido organizaciones zonales de comunidades

indígenas afines, cuyas actividades comerciales y religiosas tienen un mismo centro de población mestiza como referencia. Es el centro ceremonial.

La cantina, el chulquero, el gasto religioso, el comerciante, pesaban sobre el indígena como un círculo infernal en el que no encontraba camino para librarse.

Un largo proceso de concientización e intercambio de problemas y experiencias fue formando la base para una organización zonal intercomunal. Así fueron apareciendo las organizaciones de: Salcedo con 20 comunidades, Cusubamba con 17, Chugchilán con 8, y posteriormente Zumbahua con 14, Pujilí con 50, Saquisilí con 15 y Guangaje con 5 comunidades.

Los problemas de los indígenas en los diferentes centros ceremoniales son semejantes, de ahí que las soluciones sean casi las mismas. Deben llegar a la población que funciona como centro ceremonial para enterrar a sus muertos, celebrar las fiestas religiosas, tramitar asuntos civiles, vender sus productos y adquirir otros.

La posada prestada por el cantinero está condicionada al consumo de bebidas por todo el grupo familiar, a la de usura, etc.

Los productos de primera necesidad no tienen control de precio ni de peso. Es necesario que la organización zonal tenga una infraestructura física que ofrezca hospedaje, tienda comunal, cursos de capacitación y lugar de reuniones.

Nace la Casa Campesina, Centro Social de la Organización, como una alternativa de poder local.

Las dificultades y peripecias que cada organización ha tenido, tanto en su formación como en la construcción y funcionamiento de su Casa Campesina, son dignas de un estudio. La sorda lucha contra el poder local que pronto descubrió el proceso de independencia, y el difícil camino de sortear las tentaciones de partidos políticos y sus confederaciones nacionales, forman parte central de ese duro despertar de las comunidades indígenas.

El Movimiento.

Los dirigentes indígenas de las Casas Campesinas vieron la necesidad de compartir sus experiencias realizando reuniones periódicas de dirigentes. Estas reuniones se irían haciendo en las diferentes casas comunales y en comunidades que ofrecieran posibilidades para realizar la asamblea.

Estas reuniones generan un movimiento que toma características de organización social y expresa los intereses de un grupo marginado.

El Movimiento Indígena de Cotopaxi no se identifica partidísticamente con ningún grupo político. Busca un mayor conocimiento y confianza entre las diferentes comunidades indígenas, se hace portavoz de sus intereses y problemática, establece criterios para alcanzar el desarrollo de las comunidades, promueve las actividades que benefician a los indígenas: alfabetización, reforma agraria, comercialización comunal, Seguro Campesino, educación bilingüe, forestación, capacitación, asesoría jurídica...

La participación de las comunidades se hace a través de sus dirigentes y es libre, no hay reglamentación escrita que coarte la posibilidad de participar o no participar.

El Poder de la Radio.

Desde las primeras reuniones los dirigentes indígenas determinaron la necesidad de una emisora que convocara a las asambleas e informara lo tratado en ellas.

Por otro lado era urgente llegar a todos los hogares indígenas, para tenerlos informados sobre la realidad de las Casas Campesinas. La mentira y el engaño se combinaban con la adulación y la amenaza para que los indígenas desconfiaran de las Casas Campesinas y de los nuevos programas en marcha. Los grupos que veían amenazados sus intereses con la presencia de las Casas Campesinas echaron mano de estas artimañas con una habilidad digna de mejores empresas.

La radio saltó las fronteras físicas y llegó a la intimidad del fogón, donde se decide el comportamiento familiar.

Su insistencia pesó considerablemente en la fundación de Radio Latacunga. cuando la emisora comenzó a funcionar verificaron su sabia apreciación.

"Ricchari" tenía poder de convocación, su mensaje llegaba a los hogares con el halo mágico de la radio que da prestigio, tiene poder, y al final convence al oyente.

Pero algo había en "Ricchari" que no satisfacía a los dirigentes. Los campesinos que llegaban a la emisora manipulaban la noticia, prevalecía el interés individual del que hablaba sobre el asunto comunitario, no había coordinación entre organización y radio. La distancia de los estudios de la emisora era otro problema.

Estas inquietudes quedaron flotando en el ambiente sin llegar a soluciones concretas. Se buscó limitar la participación a personas recomendadas por las

organizaciones, pero tampoco con mejores resultados. La vida de la organización, sus problemas y programas se perdían en el amasijo de asuntos personales y coyunturales.

El problema seguía pendiente. Cada vez iban asumiendo mayor protagonismo los locutores de la emisora, llegando a opacar a los dirigentes de las organizaciones. El poder estaba en ellos, en la radio, no en la propia organización.

3. EL NOTICIERO QUILOTOA.

La intuición no era nueva. "Si la Organización no puede llegar a la radio, hay que llevar la radio a la Organización".

El asunto estaba claro. Era poco menos que imposible que las diferentes organizaciones de las Casas Campesinas pudieran enviar periódicamente a sus representantes o reporteros a los estudios de Radio Latacunga; por otro lado la emisora no cuenta con personal para estar presente en la organización.

La solución estaba en que la organización zonal enviara a la emisora su programa de noticias, comunicados, etc.

El Parlante de Zumbahua.

En esta parroquia indígena ubicada a más de 3.500 mts. sobre el nivel del mar se encuentra uno de los mayores grupos indígenas de la provincia de Cotopaxi.

La organización comunitaria pasa por un momento difícil. De la autocracia del jefe o cabecilla, hay que caminar al dirigente demócrata. De la participación gregaria de la comunidad, a otra responsable y personalizada.

La lucha está dada entre los viejos dirigentes, intermediarios entre la comunidad y el mundo externo, reacios a todo cambio y usufructuarios del poder que detectan, y los jóvenes que aspiran a una participación más directa en la vida de la comunidad. Hay que acabar con el abuso del poder y la actitud negativa frente a todo lo que signifique progreso comunitario.

Para ello nada mejor que el poder de la información.

El medio, un parlante instalado en la Casa Campesina durante la feria del día sábado. Detrás un grupo de jóvenes que dirigen la tienda comunitaria y a la cabeza de ellos Ernesto Baltazaca, un indígena con vocación de comunicador.

El Parlante se convierte cada sábado en una pequeña emisora. Allí llegan noticias, comunicados, consejos agrícolas, cantos y narraciones de cuentos.

La constancia del mensaje consigue llegar a la conciencia de los feriantes. Sábado tras sábado, Ernesto dirige esta herramienta de cambio; ha llegado a dominar sus posibilidades y conoce sus desviaciones de personalismo y concentración de poder.

El Noticiero.

Cuando se decidió "llevar la radio a la organización" no fue difícil iniciar la experiencia.

La infraestructura: dos grabadoras.

Los responsables: la Organización de los Educadores Comunitarios.

El Programa: Un Noticiero, "El Noticiero Quilotoa".

En Marzo de 1982 ya "El Noticiero Quilotoa" comenzó a emitirse cada miércoles por Radio Latacunga a las 19h30, dentro de la programación quichua.

Los sábados, una vez concluida la feria, un grupo de educadores comunitarios se reunían para establecer las noticias de las parroquias de Zumbahua, Guangaje y Chugchilán. Durante la mañana habían recogido los acontecimientos principales de cada comunidad.

Los dirigentes campesinos se ponían en contacto con ellos y les transmitían lo que tenían que decir. Las noticias eran seleccionadas entre los reporteros, mediante el análisis de lo que significa tal noticia para la organización campesina y el adelanto de la comunidad.

Los primeros programas tenían una duración de 10 minutos y se tardaba más de una hora en grabarlos.

Con las dos grabadoras ponían en el programa cortinas de presentación, despedida y separación de noticias.

La noticia se resume escribiendo en un papel los datos fundamentales:

Qué día. En qué comunidad. Qué persona. Una palabra clave que defina lo que pasó.

Estos datos se memorizan y se les da vida oralmente.

Las dificultades en la escritura y lectura de los reporteros han obligado a adaptar este método, que a la postre ha resultado eficaz por su colorido y vivacidad, que se acerca mucho a la narración del cuento o historieta. Así se ha conseguido que la forma de dar la noticia incorpore ciertos rasgos culturales como "el desarrollo en espiral" del hecho y la informalidad en la conversación.

El sistema se facilita por ser varios los que graban las noticias. Mientras uno está hablando, el otro tiene tiempo para mirar al papel y recordar los elementos básicos de la noticia. La introducción posterior de un animador que va presentando y completando las noticias, ha dado más dinamismo al noticiero.

La falta de energía eléctrica crea serios problemas. El costo de grabación con pilas es alto. Además, si no se está muy atento, el desgaste reduce la velocidad de la grabadora, produciéndose deformación de la voz al ser reproducido el cassette en los estudios. La eliminación de ruidos, los cortes de las cortinas, las repeticiones se convierten en un verdadero malabarismo. Se grababa en un cuarto destinado a la atención de servicios parroquiales. Había que hacer guardia en la puerta y no siempre se conseguía impedir la inoportuna presencia de alguien que llamaba e interrumpía la grabación.

Por otro lado el portador de la noticia quería ser el transmisor de la misma. El protagonismo personal seguía presionando sobre el mensaje comunitario.

Querían que se escuchara su propia voz, y en esos momentos los reporteros de Escuelas Indígenas no manejaban las técnicas de la entrevista.

El trabajo se presentaba con las características de autogestión, con todo era necesario ayudar a resolver los problemas vitales. Por ejemplo, aún cuando la producción se hacía en las sedes sociales de las organizaciones, los reporteros populares pertenecían a comunidades que se encontraban a dos horas del centro. Las grabaciones concluían en horas en que ya hace tiempo había terminado la feria y no había transporte público.

Otro cabo por atar era la llevada del cassette a la emisora. El programa se grababa el sábado y se emitía el miércoles. De sábado a miércoles era necesario encontrar alguna persona que llevara el cassette a la emisora.

4. LA PRIMERA CABINA.

Las exigencias técnicas de grabación y el deseo de aumentar el tiempo del programa con más elementos nos hizo buscar nuevas soluciones.

Necesitábamos aislar un espacio del cuarto para evitar en lo posible los ruidos y además se precisaba mezclar sonidos.

La Estructura.

Cuatro planchas de madera de triplex, cinco tiras cuadradas, dos sacos de aserrín, un pequeño vidrio y comenzamos la construcción.

En uno de los rincones de la oficina se instaló la cabina. Sus dimensiones: 1.50 por 1.50, eran demasiado ajustadas para tres locutores, pero habíamos conseguido reducir considerablemente los ruidos. Fuera de la cabina instalamos una mesita con un pequeño mezclador de cinco canales al que conectamos dos grabadoras, un tocadiscos y dos micrófonos.

El aspecto físico había cambiado: ahora estaba más cerca de unos estudios de radio y eso es importante para los reporteros populares.

Seguíamos con los problemas de energía, así que probamos grabar con dos baterías de automóvil, conseguimos adaptadores de voltaje e hicimos las instalaciones correspondientes. El resultado fue positivo. Las baterías se cargaban instalándolas en los vehículos de la Misión.

El Aprendizaje.

Con una infraestructura que se asemejaba a los estudios de una emisora, era necesario hacer las cosas un poco más "profesionalmente". Así antes de iniciar el trabajo de grabación se daban pequeñas explicaciones sobre algunas técnicas.

Se estudió el valor de la noticia como orientadora de la opinión comunitaria. Hicimos numerosos ejercicios sobre el contenido de la noticia, su valoración y diferentes estructuraciones para narrarla.

La entrevista se acercaba más a una conversación con grandes "rituales" de presentación, agradecimiento y despedida, que a la investigación sobre la opinión del entrevistado. "Es falta de educación y respeto hablar con una persona para pasar únicamente dos o tres minutos".

"Cuando se invita a un dirigente hay que dejarle que diga lo que desea".

La entrevista es una técnica difícil de manejar, más en una cultura en la que generalmente no se suele ir directamente "al asunto", requiere más tiempo, para que se llegue a concretar.

No es fácil hacer prácticas de entrevistas cuando el entrevistado quiere escucharse después. Poco a poco este trabajo ha quedado reducido a los reporteros que han conseguido romper la barrera del "recolo".

Ya en las grabaciones se aprendían algunas normas en el uso de los micrófonos: distancia, tono de la voz, etc.

"Hablar a un micrófono" no tiene sentido para estos campesinos, es un proceso demasiado abstracto. Se habla con las personas y mirándolas; además la voz debe ir acompañada del gesto y si, es posible, hasta del contacto físico.

Nuestros pobres micrófonos recibían con dificultad la onda sonora cuya expansión se dirigía más al compañero operador que al diafragma del micrófono.

Las continuas repeticiones y la constatación de que "el micrófono no oye, si no se le habla dirigiéndose a él como si fuera una persona", consiguieron los efectos deseados.

Operar los equipos fue más sencillo de lo esperado.

La imaginación y el buen gusto musical hicieron lo demás. Sólo las teclas y controles sufren la pesadez de la mano campesina, pero felizmente la han soportado sin mayor problema.

Un poco más largo ha sido familiarizarse con los términos "out" "in" "aux", y con el por qué de cada cosa. Los trabajos comunitarios de dotación de agua segura sirvieron para explicar los controles como las llaves de agua, los cables como mangueras, etc.

5. EL SOCIODRAMA.

La problemática que viven las comunidades indígenas de Zumbahua no quedaba suficientemente reflejada en la información del noticiero Quilotoa.

Era necesario plantear a las comunidades sus propias formas sociales y sus

contradicciones. La marcha hacia adelante encontraba múltiples obstáculos que debían visualizarse para poderlos remover. La cabina tenía que servir para ayudar en la toma de conciencia.

La dramatización de situaciones vividas es un juego que anima momentos importantes de la vida campesina: fiestas y velorios encontraban en la dramatización un elemento dinamizador de la reunión social.

Los personajes preferidos eran el comerciante, el cura, el teniente político, el patrón; todos ellos vinculados al sufrimiento del indígena. Los juegos eran verdaderos sociodramas llenos de enseñanza en que se revitalizaba el papel del indígena despreciado y marginado en la vida real.

Y comenzaron.

Los reporteros populares determinaron la problemática que se vivía más intensamente en el momento.

Entre todos se discutía qué se quería resaltar, cuestionar o conseguir del comportamiento de la comunidad.

Finalmente decidían cómo llegar con el mensaje a la comunidad.

Era Semana Santa y la carestía de la vida golpeaba duramente las costumbres vinculadas a las actividades socio-religiosas de estos días.

Los campesinos decidieron que se debía resaltar el esfuerzo por mantener ciertas costumbres, como la comida de la fanescá, y al mismo tiempo cuestionar el gasto que buscaba prestigio social: tomar cerveza, banda de 12 músicos, repartir gran cantidad de trago, etc.

La conversación de un aillu que preparaba la fanesca era la forma elegida del socio-drama.

Los personajes, las palabras o frases clave, los efectos sonoros, las situaciones que debían darse, eran todos elementos pactados antes de la grabación.

El sociodrama solía tener la misma dinámica lineal de la vida normal: saludo, conversación sobre el asunto y despedida.

La duración de 6 a 10 minutos obligaba que los personajes se concretaran al

tema.

Las exigencias radiofónicas de velocidad en el hablar, dirección del micrófono, vocalización, se iban consiguiendo con la práctica.

No siempre el mensaje quedaba claro, pero la frescura de lo que se escuchaba cautivaba la atención del oyente. Lo que él escuchaba era parte de su vida.

El sociodrama se fue convirtiendo en una especie de tribuna donde, sábado tras sábado, se iban informando los problemas de la comunidad, se presentaban programas y se reforzaban acciones de campo.

El programa de forestación, los Centros Infantiles Campesinos, las campañas de vacunación, el proyecto de huertos familiares, los cursos de capacitación, encontraron en el sociodrama radial una buena manera de llegar a los destinatarios.

6. EXTENSION DE LA EXPERIENCIA.

El área de cobertura de Radio Latacunga es más que provincial

La cabina de Zumbahua circunscribía todo su accionar en torno a la vida parroquial. ¿Qué efectos estaba causando el noticiero Quilotoa en las otras organizaciones indígenas?

La coyuntura se presentó casi en seguida.

En la zona del valle interandino de la provincia del Cotopaxi, la Secretaría de Desarrollo Rural Integral (SEDRI) ejecuta dos grandes proyectos, el Proyecto "Salcedo" y el Proyecto "Tanicuchí - Toacazo - Pastocalle".

Responsable de la capacitación campesina en estos proyectos es el INCCA, (Instituto Nacional de Capacitación Campesina).

El coordinador de capacitación, René Unda, se entusiasmó con el efecto que la cabina de Zumbahua producía en las comunidades de los proyectos indicados y decidió apoyar la repetición de la experiencia.

Desarrollo Juvenil Comunitario, una institución que trabajaba con el Cabildo Mayor de Cusubamba, hizo lo mismo.

En junio de 1983 ya es una realidad "la rueda de comunicación campesina"

- Miércoles: La Unión de Cabildos de Zumbahua.
- Jueves: La Casa Campesina de Salcedo.
- viernes: El Cabildo Mayor de Cusubamba.

La chispa ha prendido. La participación sigue creciendo. Radio Latacunga INCCA, CIESPAL, Radio Nderland y el Ministerio de Educación y Cultura, suman esfuerzos para apoyar el proceso.

Hoy son siete las organizaciones campesinas de segundo grado que tienen en sus sedes sociales la cabina de grabación.

En Zumbahua: La Unión de Cabildos de Zumbahua y Escuelas Indígenas Quilotoa, con 35 comunidades.

En Salcedo: La Casa Campesina de Salcedo, con 20 comunidades.

En Cusubamba: El Cabildo Mayor de Cusubamba, con 17 comunidades.

En Toacazo: La Unión de Comunidades Campesinas del Norte de Cotopaxi, con 15 comunidades.

En Pujilí: La Casa Campesina de Pujilí, con 50 comunidades.

En Saquisilí: La Casa Campesina de Saquisilí, con 15 comunidades.

En Chugchilán: La Unión de Cabildos de Chugchilán, con 8 comunidades.

El tiempo ha demostrado que esta experiencia no sólo es repetible sino que es rápidamente asimilada por los campesinos.

El desafío está presente. La participación popular engendra mayor participación y otros sectores reclaman su presencia: La Federación de Barrios de Latacunga y la Federación de Estudiantes Secundarios de Cotopaxi.

Cada una de estas Federaciones desea organizar una rueda semanal de comunicación en la que intervengan las organizaciones barriales y colegios más dinámicos.

LA CAPACITACION.

En la medida que la experiencia ha ido creciendo numéricamente, ha sido

necesario atender más a la calidad del producto final.

Con la colaboración de las instituciones arriba mencionadas, las organizaciones campesinas han podido capacitar a numerosos miembros que en forma voluntaria y espontánea se dedican por períodos variables a trabajar en la cabina de grabación de su organización.

Esta capacitación, tanto *in situ* como en cursos cerrados, busca proporcionar algunas técnicas y conocimientos que permitan a los reporteros populares ser mejores comunicadores, sin perder la naturalidad y frescura de su expresión.

En cierta manera, la capacitación dada y las emisiones de los programas producidos, han ido creando un estilo homogéneo, que es totalmente captado por los nuevos miembros que se incorporan al trabajo de las cabinas.

La revista es el formato radiofónico que utilizan actualmente todas las organizaciones. Su ductilidad permite que los reporteros populares vuelquen la riqueza de su capacidad de improvisar frente al micrófono. Con frecuencia la variedad de contenidos de un programa hace que el mensaje se diluya. De ahí la necesidad de que la capacitación, más que una transmisión de técnicas radiofónicas, sea un continuo diálogo del por qué y para qué del proceso de comunicación popular.

No es raro que el narcisismo y endiosamiento hagan mella en los reporteros populares, pasando a segundo plano la Organización y sus objetivos; por esto se busca que los dirigentes de las organizaciones participen en la capacitación.

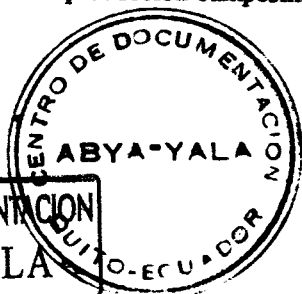
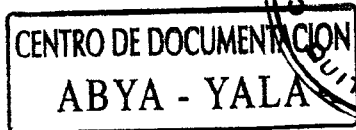
8. LA REVISTA RADIOFONICA CAMPESINA.

Las noticias, comunicados, el sociodrama, la charla ilustrada y los comentarios a modo de editorial forman un solo cuerpo con la música de los conjuntos y bandas locales, las adivinanzas, saludos, entrevistas, cuentos y consejos agrícolas, para expresar la vida de la comunidad, sus esperanzas, sus alegrías y dolores.

Un papel cuidadosamente anotado sirve de guía al operador que también hace las funciones de director.

Al inicio de nuestra experiencia teorizamos "la producción campesina" en los siguientes términos:

La producción campesina:



Este espacio debe ser:

- Un canal abierto para la participación popular.
- Proporcionar información básica, elemental y práctica, para ayudar a mejorar la vida diaria de las personas marginadas y no escolarizadas.
- Recoger los valores propios de las comunidades indígenas y darles cabida en el diálogo intercultural. De esta forma los valores populares se confirman y fortalecen.

La producción campesina se propone como centro de educación no formal radiofónica.

- a. Hacer una educación práctica para la vida.
- b. Pasar de la palabra a la acción.
- c. Dar la palabra al oyente.
- d. Apoyar a la organización de base.

El hecho de que sean los mismos campesinos los actores directos, determina la búsqueda de nuevas técnicas radiofónicas que permitan la expresión viva y espontánea, y al mismo tiempo, establezcan pautas progresivas en el desarrollo del tema.

Hacer una educación práctica es fundamentar científicamente el comportamiento socio-económico-productivo de las comunidades.

Esta educación práctica se hace realidad en la medida en que se encuentra vinculada al quehacer de la comunidad y a los nuevos planteamientos de producción que los proyectos de desarrollo presentan a las comunidades.

Es el pueblo marginado el que tiene que comunicar su sabiduría que ha ido acumulando para sobrevivir en condiciones ecológicas y sociales adversas, que, por otro lado, los proyectos de desarrollo no están en capacidad de alterar.

Así pues los contenidos de la revista campesina están en torno a:

Religión, salud, culinaria, agricultura, sanidad animal, forestación, artesanías, erosión, música autóctona, cultura nativa, idioma castellano, legislación, cívica.

Algunos temas específicos de estos contenidos necesitarán una mayor capacitación, que deberá realizarse directamente a través de los cursos cerrados de corta

duración.

Hoy, es una realidad en marcha.

9. EL TRABAJO.

Las acciones que permiten a las comunidades campesinas participar diariamente en la gran asamblea popular, en torno a esa mesa que forman las ondas de Radio Latacunga, son semejantes en cada organización.

El día de feria del lugar, los reporteros de la cabina recorren la plaza recogiendo noticias, precios de los productos y entrevistas.

A una hora señalada, cuando la feria empieza a declinar, se reúnen en el cuarto de la cabina y comienza el trabajo de elaboración del material.

Escriben los datos principales de la noticia, estableciéndose el orden de locución, seleccionan la entrevista, ensayan el conjunto, en caso de estar presente, o eligen la grabación de la semana.

Posteriormente preparan el sociodrama o charla ilustrada y determinan el compañero que debe hacer el editorial.

El Operador establece el orden de los diferentes componentes y la participación de los locutores.

Hay un previo ensayo en que se corrigen conceptos y repeticiones.

Comienza la grabación. Sobre la marcha y en el momento oportuno van apareciendo los comunicados, los partes mortuorios, los saludos a otras organizaciones, las adivinanzas...

El proceso de preparación y grabación dura aproximadamente dos horas. Hay organizaciones que elaboran los programas quichua y castellano en el mismo día, otras, en días distintos y con los grupos de reporteros: hispanohablantes y quichuas.

El cassette es enviado a los estudios de Radio Latacunga con personas vinculadas a las cabinas.

La emisión del programa de cada organización tiene un día señalado tanto en castellano, como en quichua. Para que el cassette pueda llegar a los estudios y ser

escuchado por los responsables del programa, las emisiones se hacen con uno o dos días de atraso.

10. LA UNIDAD DE EDUCACION NO FORMAL.

El trabajo de las cabinas de grabación tiene en Radio Latacunga un centro de coordinación y animación.

La Unidad de Educación no Formal está formada por tres personas, una para el castellano y dos bilingües.

Para que este proceso de comunicación popular no sea una superposición de programas sectoriales es necesario realizar un trabajo de conexión y de proyección hacia otros sectores. Además requiere ser completado con el acontecer del entorno nacional y latinoamericano, es tarea de la Unidad de Educación no Formal.

Otra función es incorporar ciertos elementos técnicos que son requeridos por las organizaciones, tales como conocimientos sobre agropecuaria, salud y legislación.

El resultado final de este trabajo, con la Revista Campesina la elaborada por cada organización como centro, son los dos programas: "Nuestra Palabra" y "Riccharri".

El trabajo de la cabina queda intacto, forma un solo cuerpo. Con éste se armonizan comentarios que conectan un elemento determinado con otros señalados, con otras cabinas en días anteriores. Se cuestionan otros, o se retoman aquellos que parecen importantes. Se incorporan secciones interesantes tales como charlas o sociodramas emitidos con anterioridad, series de microprogramas elaborados por las mismas organizaciones campesinas o por instituciones especializadas y se completa la información con noticias de carácter nacional e internacional.

No siempre se consigue una real organización; se produce superposiciones de secciones, contradicción de mensajes, omisiones importantes...

El contacto constante entre los miembros de la Unidad de Educación no Formal de Radio Latacunga y los grupos de reporteros populares, va corrigiendo poco a poco éstos y otros defectos.

11. ARCHIVO Y EVALUACION.

Es fácil perder de vista el objetivo inicial, sobre todo cuando el mosaico de voces, formas, elementos musicales, lugares... satisface cierto gusto estético y produce la

sensación de que se hace algo importante y novedoso.

Es necesario un instrumento científico que nos permita cuantificar y cualificar, con perspectiva histórica, el avance del proceso de comunicación con participación popular.

Raquel Salinas salió al paso de esta no pequeña dificultad. ¿Cómo saber si avanzamos o simplemente satisfacemos el gusto de conocer y hacerse conocer?

El instrumento elaborado por Raquel nos permite medir y tener una visión histórica del proceso, tanto cuantitativa como cualitativamente.

La Unidad de Educación no Formal estudia diariamente cada uno de los programas y procede a archivar cada una de las secciones de acuerdo al código del "Manual de Archivo y Análisis de Contenidos".

La desproporción de tareas que deben cumplir los pocos miembros de la Unidad de Educación no Formal, no nos ha permitido un análisis más periódico, ni realizar todo el archivo que desearíamos de los programas en quichua.

12. LA ENCRUCIJADA DEL CAMINO.

Cuando se inicia un proceso social no siempre es fácil visualizar las futuras exigencias que acarrea. Y ésta es la situación actual.

La movilización social generada por la comunicación con participación campesina, a través de las cabinas, exige una serie de tareas que superan las posibilidades actuales de Radio Latacunga.

- Las organizaciones sectoriales solicitan una mayor presencia en las comunidades de los miembros de Radio Latacunga.
- Los grupos de reporteros requieren a los miembros de la Unidad de Educación no Formal en las cabinas para perfeccionar la capacitación, evaluar el trabajo, corregir fallas técnicas, etc.
- El proceso necesita de un mayor trabajo de archivo y análisis.
- Los programas requieren de secciones más especializadas: pequeños documentales, microprogramas sobre legislación, historia, salud, agropecuaria.

- Es necesario atender las solicitudes de otros grupos sociales populares: Federación de Barrios, Estudiantes y Grupos de Madres.
- Las Organizaciones solicitan mayores espacios de radio.
- Hay una mayor necesidad de materiales: cassettes, cintas, grabadoras...

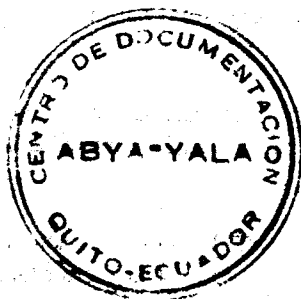
La movilización social y el crecimiento de sus necesidades, no ha sido posible complementarlo con un proceso paralelo de autofinanciación.

Las Organizaciones Campesinas no están en capacidad de financiar los costos de operación que se generan en Radio Latacunga. Su esfuerzo autogestionario está dirigido a financiar los costos de su cabina.

Por otro lado la escuálida economía de la emisora no le permite aumentar el número de servicios y personas, que requiere el movimiento social creado en torno a las cabinas de grabación de las Organizaciones campesinas.

Es el momento en que, instituciones preocupadas por la comunicación participativa, analicen y establezcan posibilidades de potenciarla y repetirla en otras emisoras con vocación de servicio al pueblo marginado.

PROYECTO DE EDUCACION BILINGUE Y BICULTURAL PARA LOS ASHANINKA (RIO TAMBO)



María Heise *

Ubicación del Proyecto y situación general de los Ashaninka

El Proyecto se está desarrollando desde el fin del año 1982 en 20 escuelas ashaninka del río Tambo (Selva Central-Perú), por iniciativa del CAAAP, en convenio con el Ministerio de Educación.

Los Ashaninka, uno de los grupos nativos más numerosos de la selva Peruana —las estimaciones varían entre 19.000 (A. Chirif: Atlas de las Comunidades Nativas) y 45.000 (Michael Reid: Perú, Paths to poverty, 1984)— ocupan una zona de la Ceja de Selva (Depto. de Junín) atravesada por ríos caudalosos, de los cuales el principal es el río Ene, denominado Tambo después de su confluencia con el río Perené.

* **María Heise:** Investigadora del Proyecto de Educación Bilingüe y Bicultural para los Ashaninka realizado desde 1982 por el Centro de Antropología Aplicada de la Amazonía Peruana.

Cristianizados por los Franciscanos, los Ashaninka rechazaron todo contacto con el mundo occidental a partir de la insurrección de Juan Santos Atahualpa (1742) hasta comienzos de este siglo cuando cientos de aventureros, apoyados por el ejército, penetraron en esta región, siguiendo la ola de la "Fiebre del caucho". En consecuencia los Ashaninka fueron explotados, diezmados, esclavizados y en parte desplazados de su territorio. El valle del Tambo representa ahora su última zona de refugio.

Como la mayoría de los grupos nativos de la selva, los Ashaninka son tradicionalmente agricultores, cazadores, pescadores, y viven de una economía de autoabastecimiento.

En los últimos años, por la penetración violenta de colonos, comerciantes y madereros que depredan el bosque, la caza ha comenzado a disminuir, y cada día aumenta su dependencia del mercado.

La mayor amenaza para los Ashaninka es actualmente la construcción de una carretera, que como prolongación de la "Carretera Marginal" tiene que seguir por el margen izquierdo del río Tambo hasta Atalaya, al inicio del río Ucayali. La carretera ya llegó en los últimos meses a Pto. Ocopa, en la confluencia del río Perené con el río Ene. A través de ella, cientos de colonos empiezan a invadir el valle del Tambo.

Esta es actualmente la situación de los Ashaninka, en su mayoría monolingües (entre 80 y 90%) y todavía no suficientemente preparados para enfrentar una entrada forzosa a la sociedad nacional.

Antecedentes del Proyecto. Duración y objetivos

El Proyecto fue iniciado por el CAAAP a fines del año 1982 a pedido de las organizaciones nativas, y comenzó con un sondeo de la situación en el área.

El acceso al valle del Tambo era posible sólo por avioneta. El desplazamiento de una comunidad a otra a lo largo del río Tambo (200 km) es sólo posible por bote, y se hace particularmente difícil en tiempo de lluvia, cuando el río aumenta su caudal hasta 7 metros. La población ashaninka del Tambo todavía no ha sido censada. Se estima que actualmente asciende a cerca de 8.000 personas, distribuidas en comunidades con un promedio de 200 a 400 personas. En las escuelas se encontró la siguiente situación: a lo largo del río Tambo existen 20 escuelas nativas, con un total de 1086 alumnos. En su mayoría se trata de escuelas unidocentes, con alumnos cuya edad varía de 5 a 16 años. Sólo pocos Centros Educativos tienen dos o más docentes. La totalidad de la población escolar es ashaninka, monolingüe al momento del ingreso a la escuela.

A pesar de la división teórica en 6 grados, según el sistema oficial del Ministerio de Educación, los alumnos pueden dividirse en dos grupos: el primero que abarca aproximadamente el 1º y el 2º grado, monolingüe ashaninka que todavía no sabe ni leer ni escribir, y otro grupo menor que comprende los demás grados, con conocimientos rudimentarios de la lecto-escritura y del castellano.

Los maestros son en parte nativos, con una formación hasta el 5º grado de primaria y unos cursos de verano de Secundaria, y en parte mestizos ajenos a la zona y por consiguiente desconocedores de la lengua y de la cultura nativa. Durante el sondeo realizado se constató además que la enseñanza se impartía en castellano, según el currículum oficial del Ministerio de Educación de Lima.

El impacto sobre el niño nativo de una lengua desconocida y de una cultura ajena, que además se presentaba como superior, tenía lógicamente efectos sumamente alienantes llevando a los alumnos al rechazo y a la pérdida de la propia identidad cultural.

Faltaba además casi completamente en las escuelas un material educativo adecuado a la realidad de los niños, faltaban útiles escolares, cuadernos, tizas, carpetas.

Frente a una situación tan dramática se elaboró un proyecto experimental de educación bilingüe dividido en dos etapas, cada una con una duración de tres años. En la primera etapa se preveía el desarrollo de material adecuado para los tres primeros grados de primaria. Cada año se dictarían dos cursos para la capacitación de los maestros.

Después de una evaluación de los resultados obtenidos, al finalizarse el tercer año, se preveía una segunda etapa para incorporar al cuarto, quinto y sexto grado de primaria.

Se formularon los siguientes objetivos del proyecto:

“Fortalecer la lengua y la cultura ashaninka, como medio para la autosuficiencia étnica, proporcionando correctos conocimientos de la lengua castellana, para una adecuada interrelación con la sociedad nacional”

Objetivos específicos:

“Elaborar material específico y una metodología adecuada para una educación bilingüe y bicultural”

“Entrenar profesores nativos para una correcta aplicación del material y su

metodología”

“Constituir en la zona un equipo mínimo con experiencia de la tecnología pedagógica de la educación bilingüe, para lograr una progresiva transferencia del proyecto”

Metodología

Desde el comienzo quedaba claro para nosotros que la educación bilingüe y bicultural era la única que tenía validez en estos medios, no sólo por evidentes razones metodológicas, sino porque el fortalecimiento de su identidad cultural representa para los Ashaninka la mejor herramienta para enfrentar en plan de igualdad el mundo de los mestizos que cada día en mayor número llegan a su tierra.

Material elaborado y a elaborarse

Se elaboró hasta ahora:

- Láminas para el aprestamiento
- Guía para el profesor
- Láminas para el castellano oral
- Guía para el profesor
- 1ª Cartilla de lecto-escritura en ashaninka
- 1ª Cartilla de lecto-escritura en castellano
- 2ª Cartilla de lecto-escritura en ashaninka
- Láminas para el reforzamiento del castellano oral.

En curso de elaboración:

- Matemática para el Primer y Segundo grado
- Gramática pedagógica y diccionario ashaninka.

Se prevee además la elaboración de un material de lenguaje, matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales para los últimos grados.

Particularmente importante nos parece la elaboración de un material de historia y geografía que enfoque la realidad de los Ashaninka y de los otros grupos nativos de la Selva, para abrirse paulatinamente hacia las culturas autóctonas de la Sierra y de la Costa y el mundo criollo.

Desarrollo y ampliación del proyecto

El proyecto empezó a funcionar en 1983 en tres comunidades: Anapati, Otika y Cutiviren, en convenio con la Dirección Zonal de Educación de la Merced. El primer material experimental elaborado, para el aprestamiento y el Castellano oral, fue presentado en un cursillo que se dictó al comienzo del año escolar 1984 en la comunidad de Mayapo (río Tambo), en el cual participaron en forma voluntaria todos los profesores del río.

En una primera fase experimental se había previsto la aplicación del proyecto sólo en las tres escuelas-piloto. Pero todos los profesores presentes, y representantes de la Federación Ashaninka del Tambo, pidieron la extensión del proyecto a todas las veinte escuelas del río argumentando que era injusto que sólo unas escuelas recibieran apoyo y asesoramiento. Esta ampliación significó un cambio radical en la concepción del proyecto.

De hecho fue posible realizarla, gracias también al apoyo de CARITAS ALEMANIA. Desde ese tiempo el proyecto cuenta con un centro base, construido por los nativos mismos en la comunidad de Otika, y con un bote, instrumento indispensable de trabajo a lo largo de los 200 kms. del río.

Se trataba ahora de desarrollar un material de lecto-escritura en ashaninka y en castellano que resultara funcional y adecuado a esta realidad. Estaba claro para nosotros que este material tenía que ser lo más posible claro y sencillo. Como ya se dijo la mayoría de los profesores son ashaninka, lo que consideramos indispensable para una comprensión entre alumnos y docentes y una correcta aplicación de la metodología bilingüe. Pero su reducida formación escolar excluye el éxito de cualquier material sofisticado. El hecho además que la mayoría de las escuelas sean unidocentes aumenta los problemas en la labor diaria. Nos decidimos por el método sintético, que resultó mucho más sencillo, claro y funcional que los otros hasta ahora usados. A esta primera cartilla siguió una segunda en ashaninka y una 1ª cartilla en castellano. Todo material fue elaborado en colaboración con profesores ashaninka que nos asesoraron sea en los contenidos sea en los aspectos lingüísticos. En un curso de dos semanas en marzo 85 en Satipo, en coordinación con la zonal de la Merced y la Supervisión de Satipo, se capacitó a todos los docentes en teoría y práctica de la educación bilingüe. A este curso la Supervisión invitó también a todos los profesores del río Ene y del Pajonal, así que contamos no con 20, sino con 50 participantes. El curso fue un éxito, ya que nunca los profesores antes habían recibido este tipo de capacitación. El éxito fue casi demasiado porque ahora todos los 50 profesores querían entrar en el proyecto, lo que hubiera largamente superado nuestras posibilidades económicas, logísticas (350 km de río) y de personal. Quedamos en que cada año invitaríamos a todos los profesores al curso de

capacitación de Satipo, proporcionándoles el material desarrollado. Las tres cartillas fueron aplicadas en el año escolar 85 en todas las escuelas, y como se pudo constatar en las visitas de seguimiento, y en las apreciaciones de los profesores mismos, los resultados fueron positivos.

Un momento importante de nuestra labor fue la presencia, en el cursillo dictado en el mes de agosto en la comunidad de Otika, de representantes de la Dirección Zonal de la Merced y de la Supervisión de Satipo. Era la primera vez en muchos años que representantes de las autoridades educativas visitaban el río Tambo. A pesar de esta visita, la incomprensión sigue siendo nuestro principal problema. A pesar de hallarse vigente una directiva ministerial que exige la presencia de un profesor bilingüe en cada escuela nativa unidocente, y permite la presencia de un profesor mestizo sólo en los últimos grados de escuelas poli-docentes, se sigue reemplazando a profesores nativos con profesores mestizos que desconocen la lengua ashaninka y llegan cargados de profundos prejuicios contra la población nativa. Actualmente, muchas comunidades se encuentran en una grave situación porque el profesor ashaninka bilingüe ha sido trasladado a mitad del año. En algunas comunidades la escuela se encuentra abandonada, en otras el reemplazante es un mestizo monolingüe castellano- hablante. Esto representa un profundo menosprecio hacia el derecho fundamental a la educación, que los niños ashaninka tienen en común con todos los otros niños peruanos.

Urgente nos parece también la aplicación de un curriculum adaptado, que desde hace meses hemos elaborado y presentado, y todavía carece de un reconocimiento oficial. La Federación Ashaninka del Tambo nombró ahora a un Secretario de Educación, para que se haga vocero de todos estos problemas y nos apoye en nuestra labor.

Otras actividades del Proyecto

En el curso de nuestro trabajo nos resultó claro que nuestra labor, para ser efectiva, no podía limitarse estrictamente al campo de la educación. Las tareas más urgentes se presentaron en el campo de la alimentación y de la organización. La alimentación de los Ashaninka se limitó fundamentalmente a la yuca (mandiok). Por la disminución de la caza y de la pezca, esta alimentación lleva a una grave falta de proteínas.

El proyecto apoyó entonces la creación de "huertas escolares", con la finalidad de variar y enriquecer la alimentación de los niños.

Por la "Carretera Marginal", que en los últimos meses ha llegado al inicio del río Tambo, llega ahora la más grave amenaza a los Ashaninka. Por esta carretera

empieza una penetración masiva de colonos a su territorio. Cuatro comunidades, entre ellas Otika, carecían todavía de su “título de propiedad”. Logramos concientizar a los comuneros sobre los peligros que esto representaba para ellos. Después de muchas asambleas comunales y muchos oficios, firmados por los comuneros mismos, se logró que representantes del Ministerio de Agricultura vinieran a completar el linderamiento de las comunidades.

La tarea más urgente es ahora la concientización de los nativos en la defensa de los derechos inalienables que ellos tienen sobre sus tierras, ya que los casos de penetración violenta en sus linderos, de fraudes y de engaños se hacen cada día más numerosos. A pesar de este futuro incierto, la educación bilingüe está progresando en el río Tambo, por la aceptación que recibe por parte de los profesores bilingües, de los comuneros y de la Federación Ashaninka. Nuestra relación con los hermanos ashaninka se hace cada día más amistosa, y esto nos alienta a seguir a su lado por este difícil camino.

LOGROS, DIFICULTADES Y PERSPECTIVAS DEL PROYECTO EXPERIMENTAL DE EDUCACION BILINGUE-PUNO (Convenio Perú-RFA).

*Martha Villavicencio Ubillus**

I.- CONTEXTO REFERENCIAL: Trilingüismo y Problemática educativa en Puno

Puno es un departamento del Sur Andino del Perú en el cual confluyen tres lenguas: Quechua, aymara y castellano. Según el censo de 1972, de una población de 839.689 habitantes, 324.300 personas mayores de 5 años hablan el quechua y 267.204 hablan aymara. De mantenerse la relación que se daba entonces, se podría afirmar que un 50% de la población puneña habla quechua y un 41% de ella habla aymara; esto significa que más del 90% de la población puneña es vernácula-hablante y menos del 10% es monolingüe castellano hablante.

La mayoría de la población rural (76% de la población puneña) es vernácula-hablante; esta situación se evidencia través de la información del cuadro siguiente:

* **Martha Villavicencio Ubillus:** Coordinadora de la Asesoría Nacional del Inide en el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe Puno (Perú).

CUADRO N° 1
Población Vernácula-hablante en el medio rural de Puno, diferencia
por sexo

Sexo	Población total	% Vernácula-hablantes	% hispano-hablantes
Hombres	233,027	98.28	1.72
Mujeres	261,194	98.93	1.07

FUENTE: Censo 1972

Se observa que el número de vernácula-hablantes mujeres es mayor, lo cual podría constituir una explicación del alto índice (80%) del monolingüismo de los niños al inicio de su escolaridad (Ortega, Sánchez, Aranda, Riedmiller: 1979).

Puno es una muestra de los departamentos peruanos en que los problemas del analfabetismo, de la inasistencia y deserción escolar, y el bajo nivel educativo de la población están íntimamente ligados con el problema de la barrera idiomática.

En efecto, el analfabetismo en Puno constituye un acuciante problema, particularmente en la zona rural, como nos lo revelan los datos que se presentan a continuación:

CUADRO N° 2
Tasas de analfabetismo de la población de 15 años y más en Puno

Area Departamento	Urbana	Rural	Total (*)
Puno	14.45	85.55	100

FUENTE: Estimaciones de Población y Analfabetos por departamento y grandes grupos de edades (documento de Trabajo N° 12., INE, DD); 1981.

(*) Este total corresponde a la población analfabeta del departamento.

En comparación con los otros departamentos del Perú, según la información del censo de 1972, Puno es uno de los departamentos que ocupan el 2º lugar en orden decreciente de las tasas de analfabetismo. El primer lugar lo tiene el departamento de Cajamarca. En efecto:

CUADRO Nº 3
Población analfabeta de 15 años y más. Población de idioma materno quechua, aymara u otro idioma nativo de 5 años y más

Departamento	Analfabetos		Pob. Quechua - Aymara- Otros Idiom.	
	Total	% respecto al país	Total	% respecto al país
Cajamarca	214,7	10.4	12,3	0.4
Puno	213,1	10.3	592,6	6.9
Cuzco	211,4	10.3	491,1	4.0

FUENTE: INE. Censo nacional de Población 1972

La información del cuadro siguiente nos permite tener una imagen el nivel educacional de la población del departamento peruano del altiplano.

CUADRO Nº 4
Niveles de educación de la población de 5 años y más del departamento de Puno

Nivel educativo	Nº	%
• Sin nivel	191,673	25.47
• Primaria incompleta	307,487	40.85
• Primaria completa	93,352	12.4

Nivel Educativo	Nº	%
• Secundaria incompleta	62,949	8.36
• Secundaria completa	24,332	3.23
• Superior no universitaria incompleta	3,326	0.44
• Superior no universitaria completa	4,553	0.60
• Superior universitaria incompleta	7,423	0.99
• Superior universitaria completa	6,860	0.91

FUENTE: Oficina Regional de Planificación de Puno. Censo de 1981.

Según los datos del cuadro precedente, en 1981, el índice de personas que no ingresaron al sistema educativo regular excede a un cuarto de la población puneña; constituyendo alrededor de los dos tercios de la población un conjunto considerable de personas con primaria incompleta y sin nivel escolar.

Particularmente en Puno, el sistema educativo vigente acusa baja capacidad de retención escolar; durante el lustro de 1977-81, el porcentaje promedio de deserción escolar en la educación primaria fue del 11.1% y en el nivel de educación secundaria común y técnica fue del 15.68%. El siguiente cuadro nos ilustra respecto al índice de deserción escolar anual durante los años del período indicado.

CUADRO Nº 5

Desertores en cifras absolutas y relativas de los niveles de educación primaria y educación secundaria común y técnica, en el departamento de Puno

Año \ Nivel	Primaria		Secundaria	
	Nº	%	Nº	%
1977	23,473	13.59	4,215	13.4
1978	21,502	12.43	6,025	17.23
1979	19,376	11.03	6,108	16.37
1980	13,852	7.73	7,006	17.42
1981	19,631	10.76	6,097	13.98

FUENTE: Oficina de Planificación de la Dirección Departamental de Educación de Puno.

Al comparar los porcentajes de deserción y repitencia de los niños de Puno durante los cuatro primeros grados de educación primaria en 1980, se evidencia que el mayor número de desertores y repitentes se da en el primer año de estudios escolares. Esta situación se muestra en el cuadro que se presenta a continuación:

CUADRO Nº 6

Desertores y repitentes en cifras absolutas y relativas, de los cuatro primeros grados de educación primaria, en el departamento de Puno, en 1980

Grados \ Situación	1º		2º		3º		4º	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Desertores	4,651	11.61	1,685	6.2	2,107	8.09	1,778	7.41
Repitentes	9,766	24.39	4,540	16.7	4,504	17.3	3,455	14.4

FUENTE: Oficina de Planeamiento de la Dirección Departamental de Educación de Puno.

Esta información nos estaría indicando que es la barrera lingüística una de las causas del hecho que al inicio de la escolaridad, cerca de los tres octavos del número de niños que ingresó a la escuela deserten, o repitan el primer grado.

A los problemas del analfabetismo, deserción y repitencia escolar, en nuestro país, hay que considerar la aguda problemática de la escasa o nula formación pedagógica de un gran porcentaje de los docentes. Específicamente, con relación a la necesidad de docentes capacitados en educación bilingüe, aquellos que han recibido orientaciones metodológicas al respecto constituyen un número muy reducido.

II. EL PROYECTO EXPERIMENTAL DE EDUCACION BILINGUE -PUNO (Convenio Perú-República Federal de Alemania)

El Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno se genera ante la necesidad de buscar respuestas al reto planteado por la problemática descrita anteriormete.

El PEEB-P se viene ejecutando desde 1977 por el Ministerio de Educación a través del Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE) y la Dirección Departamental de Educación de Puno, con la participación de la Sociedad Alemana de Cooperación Tecnica (GTZ), en las zonas rurales del altiplano puneño.

El Proyecto está concebido con base al reconocimiento del valor que tiene la Educación bilingüe que considera y respeta tanto la lengua vernácula y los elementos socioculturales que ella conlleva, como la lengua y componentes socioculturales externos a la propia cultura de las poblaciones nativas. Este enfoque implica la postulación de una educación bilingüe y bicultural, es decir, una educación en dos culturas a través de dos lenguas; que desde una perspectiva del desarrollo e identidad nacional pretende lograr —entre otros objetivos— la toma de conciencia de la realidad multilingüe y pluricultural del país.

1. Objetivo del proyecto.

1.1 Objetivos Generales:

- a) Diseñar, elaborar, experimentar y validar una tecnología para el logro eficiente de los objetivos de un programa de educación bilingüe.
- b) Proponer las bases técnico-pedagógicas para la implementación de un Sistema de Educación bilingüe adecuado a la realidad sociolingüística-cultural de las comunidades rurales del altiplano y otras zonas de características similares.

1.2 Objetivos Específicos:

- a) Realizar estudios de investigación para la elaboración y validación de una tecnología para la Educación Primaria Bilingüe.
- b) Elaborar, experimentar y producir programas curriculares adecuados para todos los grados de Educación Primaria Bilingüe.
- c) Elaborar, experimentar y producir módulos de material educativo para todos los grados de Educación Primaria Bilingüe.
- d) Capacitar y promover la formación de recursos humanos que garanticen la expansión de la Educación Bilingüe en Puno.
- e) Lograr la participación de las autoridades, instituciones y comunidades en las acciones de implementación del sistema de Educación Bilingüe en Puno.

2. Cobertura del Proyecto

El PEEB-P se aplica experimentalmente en 35 centros educativos rurales (18 de la zona quechua y 17 del área aymara). En tales centros educativos laboran 137 docentes que atienden cerca de 5.000 niños de las áreas rurales de Puno.

III. LOGROS DEL PROYECTO

La operativización del PEEB-P se ha venido efectuando a través de las cinco áreas siguientes:

- Investigaciones
- Elaboración y producción de material educativo
- Capacitación y perfeccionamiento docente
- Supervisión, y
- Difusión

INVESTIGACIONES

La investigación aplicada ha cumplido una función muy importante desde el inicio de la ejecución del PEEB-P.

Las investigaciones realizadas desde 1978 son:

De diagnóstico y
Evaluativas

1. Investigaciones de diagnóstico

Comprenden:

- a) Los estudios siguientes, que permitieron disponer de elementos de base para caracterizar la Educación Bilingüe y elaborar los módulos de material educativo de Lenguaje:
- Diagnóstico sociolingüístico y
 - Estudio del universo vocabular de los niños
- b) Los estudios para implementar el desarrollo de las asignaturas de Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, respectivamente.

Diagnóstico Sociolingüístico del Área Quechua

En esta investigación se arribó a las siguientes conclusiones, entre otras:

- i) En el departamento de Puno existen cinco sub-áreas diferenciadas por su formación económica, sociocultural y el uso de la lengua:
- Las más modernas, en las ciudades, donde existe una incipiente industria, banca y comercio en que predomina el uso del castellano.
 - Sub-áreas rurales:

De concentración de minifundios con presencia de alta densidad demográfica, en la que se usa mayoritariamente la lengua vernácula.

Con predominancia de concentración de tierras con baja densidad poblacional. El uso de la lengua se decide según la posición social y económica y según la inserción al sistema, existiendo predominancia del uso de la lengua vernácula.

De pequeña y mediana propiedad, constituida por población que se distribuye sin llegar a los extremos de dispersión ni de alta densidad. En esta sub-área se usa la lengua vernácula y el castellano.

De cordillera, de densidad bajísima de población en la que se usa predominantemente la lengua vernácula.

- ii) Existen dos polos en el uso de las lenguas. En la ciudad se prefiere el castellano, mientras que en el campo, la lengua vernácula.
- iii) La realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas del área quechua genera la urgente necesidad de una Educación Bilingüe por lo menos en los primeros grados, de la manera siguiente:

Los primeros años, enseñanza en lengua vernácula y aprestamiento en castellano y enseñanza bilingüe en los grados posteriores.

- iv) El profesorado presenta condiciones favorables a la implementación de la Educación Bilingüe. El 80% de los docentes domina el quechua o el aymara. El 46%, tienen una lengua vernácula como lengua materna, y además a nivel de opinión se han podido recoger manifestaciones de acuerdo a la educación bilingüe.

Universo Vocabular de los Niños

Entre las conclusiones formuladas se tienen:

- i) El habla de los niños refleja una asimilación estable de las reglas morfosintácticas y fonológicas del aymara.
- ii) La frecuencia de fonemas en aymara es diferente a la frecuencia en quechua.
- iii) Existe una fuerte diferencia, especialmente a nivel fónico y lexical entre las diversas comunidades aymara-hablantes.
- iv) Los préstamos del castellano son frecuentes, principalmente en las raíces. No faltan, sin embargo algunos sufijos prestados (por Ej. diminutivo ito).
- v) El aymara emplea el procedimiento de aglutinación mucho más complejo que el quechua, con elisión incluso de vocales en los sufijos.

—Además, es importante hacer notar que el análisis silábico y lexical de palabras de diferentes campos semánticos (actividades agrícolas, ganaderas, pesqueras, juegos, vestimenta, etc.) permitieron determinar un campo léxico para la redacción de los libros de lectura.

–Estos primeros estudios de diagnóstico han permitido caracterizar la Educación Bilingüe en proceso de experimentación. Se ha optado por una educación bilingüe bicultural, es decir una educación en dos culturas y a través de dos lenguas. Esta definición implica.

–La configuración de un programa educativo ad-hoc en el cual se integran contenidos provenientes de la cultura regional y de la nacional, y

–El uso instrumental de dos lenguas, la lengua vernácula y el castellano, durante el desarrollo e implementación de la enseñanza-aprendizaje, de manera que ambas compartan el rol de vehículo educativo.

Estudio para implementar la asignatura de Matemática

Este estudio se efectuó en tres niveles:

- Del adulto
- Del niño, y
- Del docente

Estudio a nivel del adulto

Tuvo como propósito el conocimiento del sistema matemático subyacente en las diversas manifestaciones culturales de las comunidades quechuas y aymaras.

La recolección de datos se realizó a través de entrevistas, con base en una Guía que contenía las preguntas y situaciones-problema a proponer a los adultos de las comunidades de la muestra.

La información se recogió en los meses de septiembre, octubre y noviembre de 1981, en 17 comunidades rurales (10 del área quechua y 7 del área aymara).

Las conclusiones de mayor relevancia son:

- El sistema de numeración utilizado por los campesinos vernáculo hablantes es aditivo y decimal.
- El registro de números se efectúa objetivamente utilizando los dedos de la mano, hilos, piedras huesos, estiércol, etc. En casos aislados se recurre a elementos gráficos y/o simbólicos.

-El lenguaje empleado para nombrar los números se caracteriza por su logicidad como expresión del sistema de numeración decimal.

-La solución de problemas numéricos que implica el uso de las operaciones fundamentales (adición, sustracción, etc.) se encuentra con la ayuda de elementos objetivos (dedos, granos de maíz, piedras, etc.).

-La “adición” se realiza mediante la “descomposición” de los números que se suma y utilizando agrupaciones, con base diez, empezando por las unidades de mayor orden.

-La “multiplicación” se efectúa por “adiciones repetidas”, para lo cual: Se descompone el número a repetir como sumando, en miles, centenas decenas y unidades. Se quintuplica, septuplica –según el caso– el número de “miles”, el de “centenas”, el de “decenas y el de unidades”, respectivamente. Se aplica la propiedad asociativa de la adición.

-Para orientarse en el tiempo, los campesinos dividen el año en meses y en días.

-En el día distinguen períodos de tiempo relacionados con el trabajo, la alimentación y el descanso para los cuales existen expresiones en lengua vernácula.

-Se orientan en el tiempo básicamente: mediante la observación del movimiento del sol, tomando como referencia el canto del gallo, y a través de la observación del movimiento de la luna y de algunas estrellas.

-Para medir la longitud, además de algunas medidas del sistema métrico decimal, utilizan otras de tipo arcaico, instrumentándose con partes del cuerpo humano (brazos, pies, etc.).

-Para medir la superficie utilizan algunas medidas del sistema métrico decimal y también otras, basadas en la “medida” del trabajo diario del hombre.

-Las unidades fundamentales para medir el volumen de un líquido, utilizadas por los campesinos son: el litro y la botella.

-La unidad de peso más usada es la libra, aunque también utilizan el kilo.

-Las representaciones figurales en los tejidos confeccionados por los campesinos están formadas por la combinación de formas geométricas básicas:

paralelogramos, triángulos, segmentos de recta, y en algunos casos, de exágonos, curvas simples y dodecágonos irregulares.

Estudio a nivel del niño

Este estudio también se realizó en 1981, paralelamente al estudio anterior. Se efectuó en una muestra de 306 niños de 5 y 6 años, que no habían ingresado al sistema escolarizado de la Educación Primaria. La Información se recolectó en las mismas comunidades que constituyeron las unidades muestrales para el estudio a nivel del adulto.

Los datos se registraron en formularios, luego de la constatación directa de las respuestas que los niños dieron ante las situaciones planteadas en forma individual por el observador, en la lengua materna del niño y con base en una Guía.

La composición de la muestra se indica en el cuadro siguiente:

CUADRO Nº 6

Lengua	Edad				Sexo				Propedeine			
	5 años		6 años		M		F		Si		No	
Materna	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Aymará	96	31.3	32	10.4	76	24.8	52	16.9	76	24.8	52	16.9
Quechua	107	34.9	71	23.2	92	30.0	86	28.1	61	19.9	117	38.2
Total	203	66.2	103	33.61	68	54.8	138	45	137	44.7	169	55.1

Las conclusiones que se pueden formular luego del procesamiento de la información disponible son:

-Los niños clasifican los objetos con mayor facilidad cuando los criterios que usan son los valores de la propiedad "tamaño": grande, pequeño (93.79%) En los casos de clasificación del "color" (rojo, azul, amarillo) y por la "forma", el porcentaje de los niños que acierta es 82.67% y 74.34%, respectivamente.

Hay una diferencia significativa, al nivel de confianza del 0,01, a favor de los niños del PROPEDEINE cuando se trata de clasificar objetos considerando el criterio “cuadrado”, y al nivel del 0,05 cuando clasifican objetos según el criterio “material” (tejidos y no tejidos).

PROPEDEINE= Programa piloto experimental de Educación Inicial No Escolarizada.

–La mayoría de niños (93,63%) utiliza correctamente los términos “grande” y “pequeño”

–Los niños identifican por su nombre:

•Al círculo, en mayor porcentaje (65.35%) y en menor número al cuadrado (25.81%), a l rectángulo (19.6%) y al triángulo (14.7%).

•Más fácilmente al color rojo (62.09%), y luego al amarillo (58.82%). Con menos frecuencia al color azul (39.86%).

•Hay diferencias significativas, a favor de los niños que no asistieron al PROPEDEINE en lo que se refiere a:

La identificación del círculo por su nombre, a un nivel de significación de 0.05, del color rojo, a un nivel de significación de 0.01., del color azul, a un nivel de significación de 0.01., y del color amarillo, a un nivel de significación de 0.02.

–Menos de la mitad de los niños logran ordenar objetos de “pequeño a grande” (45.42%) y de “grande a pequeño” (34.31%).

Existe una diferencia significativa a favor de los niños del PROPEDEINE, a un nivel de 0.05, cuando se trata de ordenar objetos de “grande a pequeño”

–Menos de la mitad de los niños discrimina el “primero” (44.4%) y el último (37.25%) de un grupo de objetos ordenados. El “segundo“ objeto sólo es reconocido por un 14% de niños y el “tercero”, por el 8.49%.

–El 54.57% de niños cuenta por lo menos hasta 5. Los niños de PROPEDEINE tienden a contar en castellano, en una diferencia significativa del 0.05, en comparación con los niños que no asisten a tales programas.

-Un bajo porcentaje (29.41%) de niños tiene la noción de número natural como “clase de conjuntos coordinables”.

-El 74.57% de niños tienen noción de “mitad” de un objeto o de un número de objetos.

-El 28.59% de niños logra resolver problemas sencillos de adición de números cuya suma es menor que 10, con apoyo objetivo.

Estudio a nivel del docente

Paralelamente a los dos estudios anteriores, se efectuó un estudio de casos de 17 docentes que tenían a su cargo la sección de Primer Grado de Educación Primaria, a quienes se entrevistó en sus centros educativos rurales, siguiendo las pautas de una guía que contenía las preguntas a formular.

En los casos estudiados se tiene que:

-La programación de actividades se realiza principalmente en “unidades de aprendizaje” o en “unidades de experiencia”, a desarrollar con los niños en el período de 10, 15, 20 días o un mes, sin ninguna referencia a la dosificación del uso de las lenguas vernáculas y castellana.

-En la práctica, en las clases de Matemática se utiliza el quechua o aymara y el castellano, en forma “combinada”. Un docente dijo: “En Matemática utilizo más el castellano”.

-En el proceso de la enseñanza-aprendizaje del número natural, comparación y adición de números se utilizan conjuntos de objetos., sin embargo se incide más en un aprendizaje mecánico de los número que en la formación de conceptos de números, valor posicional en el sistema de numeración decimal y adición.

-Como material didáctico se utilizan recursos del medio (granos de maíz, chapitas de botellas, palitos de quinua, piedras, fósforos, cajitas, bolitas de arcilla, hojitas, palitos de cebada, pelotitas de tela, hilos, etc.).

Un docente tenía en su aula láminas y tarjetas de cartulina con ilustraciones que representaban los diez primeros números naturales y la adición de números menores que 10.

En dos casos se disponen de ábacos de madera. En uno se utilizan chapas como material auxiliar para manejar el ábaco, y en el otro caso, palitos de fósforo, chapas y piedras.

–Un docente informó que en su clase introducía simultáneamente las nociones de adición y sustracción de números naturales.

–Dos docentes indicaron que la mayor dificultad que encontraban sus niños en Matemática era en la escritura de números y en resolver problemas.

2. Investigación Evaluativa

Comprende:

- a) Estudios para la validación de materiales educativos, y
- b) Estudios de algunos componentes del Programa de Educación Bilingüe.

Investigaciones Evaluativas para la Validación de Materiales Educativos

Estos estudios se han realizado con el propósito de conocer la funcionalidad, adecuación y eficacia de los materiales educativos experimentales, para su validación.

Las investigaciones evaluativas de los materiales educativos del Proyecto, se han realizado con base a la utilización de diseños descriptivos y casi experimentales.

El diseño descriptivo se utilizó para obtener información de los docentes sobre la aplicación de los materiales, relacionados esencialmente con la funcionalidad y adecuación en sus aspectos pedagógico, gráfico y lingüístico.

El diseño cuasi-experimental, fue utilizado para conseguir un mejor control sobre el logro de los objetivos de aprendizaje de los niños. El diseño aplicado fue el de “grupo de control no equivalente” que sigue el esquema:

GRUPO	PRETEST	VARIABLE-INDEPEN	POSTEST
G.E	01	XI	02
G.C.	03	X2	04

G.E. = Grupo Experimental

G.C. = Grupo Control

Los materiales educativos que han sido sometidos a estudios de validación, son los siguientes:

Para el Primer Grado

- Guías de aprestamiento “PUKLLASUN” (quechua) y “ANATAÑANI” (aymara)
- Módulo de lecto escritura (libro cuaderno, tarjetas léxicas y guía metodológica) en lengua materna quechua “HAKUKUSIWAN”, y en lengua materna aymara “MARKAJA”.
- Módulo de castellano oral “YA” (guía metodológica, libro)
- Módulo de Matemática para primer grado (guía y cuaderno), en versiones quechua-castellano y aymara-castellano.

Para el Segundo Grado

- Módulo de lenguaje en lengua materna quechua “AYLLUNCHIS”, y en lengua materna aymara “SARNAQAÑASA”/.
- Módulo de castellano como segunda lengua “NOSOTROS”.
- Módulo de Matemática para segundo grado.

2.1 Investigación para la Validación de Aprestamiento PUKLLASUN Y ANTAÑANI (..)

La muestra de niños en que se efectuó el estudio es:

Area	Grupo Experim.		Grupo Control
QUECHUA	Soraza	vs.	Capajsi
	Huayta	vs.	Marno
AYMARA	Takapisi	vs.	Isani
	Pichacani	vs.	Soquesani

- (..) Tanto en el caso de esta investigación como en la mayoría de los estudios de validación siguientes, en este documento sólo se exponen las conclusiones sobre la eficacia de los materiales.

Las conclusiones sobre la eficacia del módulo de aprestamiento son:

–Los niños quechuas del G.E. lograron alcanzar un óptimo logro de objetivos de aprestamiento.

–Los niños aymaras obtienen un buen rendimiento a excepción del grupo de TAKAPISI donde la tendencia es de regular a bajo rendimiento.

–Queda confirmada la HI del trabajo de investigación pues se produce un buen incremento en el desarrollo de las funciones del aprestamiento en general, debido a la intervención de la variable independiente.

–El rendimiento de los niños en las funciones de visomotricidad y seriación es bajo.

–En los niños aymaras del grupo experimental de TAKAPISI sólo se produce un regular avance en el logro de los objetivos del aprestamiento. Se observó que la variable docente influyó en este resultado: El docente de TAKAPISI no había realizado mayor desarrollo de las actividades de aprestamiento.

–Respecto a la función de seriación las guías incluyen escaso número de actividades, lo mismo sucede con las funciones de clasificación e idea del número.

–En relación a la operación de clasificación ningún juego didáctico posibilita realizar ejercicios de clasificación, sólo se proponen actividades a nivel de reconocimiento y discriminación visual.

–Respecto a la habilidad visomotriz: para el desarrollo de la visomotricidad y motricidad fina los niños de las áreas rurales del Puno no cuentan con mobiliario adecuado., muchos niños escriben sobre cualquier sitio menos en la mesa y en posiciones inadecuadas (agachachos, doblados, etc.).

2.2 Investigación para la Validación del Módulo de Lecto escritura en Lengua Materna Quechua “HAKU KUSIWAN”

La muestra de niños en que se realizó el estudio es:

Grupo Experimental		Grupo Control
Muñani	vs.	San Isidro

Las conclusiones sobre la eficacia del material son:

a) En lectura oral comprensiva:

–Los niños del G.E. obtienen un bajo logro (..) (32 y 41%) del objetivo: “Leer comprensivamente textos oracionales en lengua materna quechua”, aunque sí obtienen un buen logro (63%) al leer comprensivamente palabras sueltas, hecho que se corrobora con la lectura silabeante y de palabras aisladas que los niños obtienen como rendimiento predominante del grupo en la prueba de lectura oral. Se infiere que este bajo logro deriva de limitaciones que presenta el material “HAKU KUSIWAN”.

–Los niños del G.C. obtienen un deficiente logro (29%) del objetivo: “Leer comprensivamente textos de iniciación en la lectura del castellano”.

(..) La categorización que se utilizó para tipificar el rendimiento de acuerdo al mayor o menor porcentaje de logro de los objetivos es: **Optimo o Excelente del 70 al 100%**, **buen logro de 55 al 70%**, **regular del 45 al 55%**, **bajo logro del 30 al 45%**, y **deficiente del 0 al 30%**.

–Los niños del grupo experimental, no obstante haber obtenido un bajo rendimiento en lectura comprensiva, obtuvieron un avance. Sin embargo, este avance resulta mejor que el deficiente rendimiento obtenido por los niños del G.C. Resultando las diferencias de medias significativas al nivel del 0.05 de error a favor del grupo experimental. Este resultado implica que el material “HAKU KUSIWAN”, es parcialmente eficaz, sin embargo es necesario realizar cambios fundamentales en el material, para lograr un mejor rendimiento en lectura comprensiva de textos oracionales.

b) En escritura en lengua materna quechua

–Los niños del G.E. obtienen un buen logro (63%) del objetivo: “aprender a escribir legiblemente en lengua materna quechua, utilizando letra script”.

Se han identificado algunos rasgos de ilegibilidad en la escritura de los niños, entre ellos: mal espaciamiento al comienzo de la línea, entre palabras y entre las letras de una palabra; deficiente graficación de las grafías m, n, deficiente escritura de las mayúsculas y del trazado de las líneas horizontales en forma fluctuante.

–Los niños del G.C. obtienen un buen logro (60%) del objetivo: “Aprender a escribir legiblemente en lengua castellana”.

Cuatro rasgos relevantes en la tendencia hacia la ilegibilidad entre ellos: mal espaciado al comienzo de la línea, deficiente escritura de las grafías m, n, t y escrituras que no toman en cuenta las partes “medias” o “largas” de las letras, es decir no pueden utilizar las pautas de escritura.

Los niños quechuas del G.E. en comparación con los niños del G.C. logran similares rendimientos en cuanto a la legibilidad de la escritura.

–Se refiere evidentemente a que el G. E. logra un buen rendimiento en la escritura legible en lengua materna quechua y el grupo control en lengua castellana.

–Los resultados demuestran que el material Haku Kusiwan, resulta eficaz para aprender la escritura legible en quechua pero muestra limitaciones para lograr la lectura comprensiva de textos oracionales.

2.3 Investigación para la Validación del Módulo de Lecto- Escritura en lengua materna Aymara "MARKAJA".

La muestra de niños en que se efectuó el estudio es:

Grupo Experimental		Grupo Control
Takapisi	vs.	Chua Chua

Las conclusiones sobre la eficacia del módulo “MARKAJA” son:

a) En lectura oral comprensiva

–Los niños del G.E. obtienen un regular logro (48%) del objetivo: “Leer comprensivamente oraciones de iniciación en la lectura en lengua materna aymara”, infiriéndose que ello deriva de algunas limitaciones que presenta el material “MARKAJA”.

–Los niños del G. C. obtienen un bajo logro (39%) del objetivo: “Leer comprensivamente oraciones de iniciación en la lectura de lengua castellana”.

–Los niños del grupo experimental no obstante haber obtenido un regular rendimiento en lectura comprensiva, obtuvieron un avance. Sin embargo este avance resulta mejor que el bajo rendimiento obtenido por los niños del G.C. resultando la diferencia de medios significativos al nivel del 0.05 de error a favor del grupo experimental.

–Estos resultados demuestran que el material “MARKAJA” es parcialmente eficaz para el aprendizaje de una lectura comprensiva por parte de los niños aymaras.

b) En escritura en lengua materna aymara

–Los niños del G.E. obtienen un buen logro (65%) del objetivo: “Aprender a escribir legiblemente en lengua materna aymara”, utilizando letra script.

Se han identificado algunos rasgos de la escritura que los niños tienden a escribir ilegiblemente, entre ellos: el mal espaciamento al comienzo de las líneas escritas y entre renglones la deficiente escritura de las letras mayúsculas.

–Los niños del G.C. obtienen un regular (50%) logro del objetivo: “Escribir legiblemente en idioma castellano, utilizando letra script”.

–Se ha identificado mayor número de rasgos con tendencia a la ilegibilidad o escritos ilegiblemente como son: mal espaciamento entre letras y palabras, entre renglones, al escribir las grafías m, n, vacilación en el trazado, etc.

–Los niños aymaras del grupo experimental en comparación con los niños del grupo control, logran un mejor rendimiento en cuanto a legibilidad de la escritura, resultando la diferencia de medios significativos al 0.05 de error a favor del grupo experimental. El mejor logro del G.E. se produce al ejecutar la escritura en lengua materna aymara, frente a la escritura en castellano realizada por el grupo de control.

–Los resultados demuestran que el módulo “Markaja” resulta eficaz para el aprendizaje de la escritura legible en lengua materna aymara, pero parcialmente eficaz para el aprendizaje de la lectura oral comprensiva de textos de iniciación en la lectura.

2.4 Investigación para la Validación del Módulo de Castellano Oral “YA”

La muestra de niños en que se realizó el estudio es:

Area	Grupo Experimental		Grupo Control
Quechua	Mercedes	vs.	Capa Isi
Aymara	Kollini	vs.	Isani

Las conclusiones sobre la eficacia del módulo de castellano oral "YA" son:

-Los grupos experimentales en comparación con los grupos de control difieren significativamente con un margen de error del 10% según la prueba t de diferencia de medias, en cuanto a rendimiento en la prueba total de castellano oral a favor de los grupos experimentales.

Queda demostrado que cuando se opta por la enseñanza sistemática del castellano, oral se logran mejores resultados, que cuando se impone una enseñanza asistemática del castellano.

-En los grupos experimentales se notan limitaciones en el desarrollo de la habilidad de expresión oral mientras que sobresale el óptimo desarrollo de la pronunciación y buen desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva.

El regular rendimiento en castellano oral se debe a los bajos puntajes obtenidos en la habilidad de expresión oral.

-Los niños de los grupos de control presentan un deficiente rendimiento en expresión oral y un rendimiento menos que regular en pronunciación, lo que significa, que presentan mayores interferencias en la pronunciación y expresión de las palabras y frases castellananas en comparación con los niños de los grupos experimentales.

-Los niños logran parcialmente los objetivos del castellano oral porque:

- Los docentes no logran desarrollar todo el contenido del material.

- Los docentes encontraron dificultades al aplicar la metodología sugerida.

- El módulo presenta limitaciones respecto a los objetivos que se proponen lograr con la enseñanza del castellano oral.

•El módulo no concuerda con el período apropiado para iniciar la enseñanza del castellano oral. Los estudios de otros países indican que las habilidades de comprensión y pronunciación pueden lograrse con énfasis durante la etapa preescolar (4-5 años) y en el primer grado haciendo énfasis en la expresión oral, y algo en la lectura y escritura.

-En comprensión auditiva los niños quechuas obtienen óptimo avance y los aymaras regular.

2.5 Investigación evaluativa del Módulo de Matemática para Primer Grado

La muestra de niños en que se realizó el estudio es:

Area	Grupo Experimental		Grupo Control
Quechua	Mercedes	vs.	Capajsi
	Cantoría	vs.	Capajsi
Aymara	Kollini	vs.	Isani

Las conclusiones respecto a las hipótesis formuladas en el estudio son:

-L H1 de trabajo de la investigación, queda confirmada. Se produce un incremento del aprendizaje en los niños quechuas y aymaras, en la mayor parte de las nociones y habilidades de Matemática a excepción de algunas habilidades como escritura de números considerando el valor posicional de las cifras y seriación de números.

-La H2 de trabajo de la investigación queda confirmada, es decir, cuando se opta por la enseñanza de la matemática utilizando como medio instrumental la lengua materna de los niños y se adecúa el material a la realidad socio-cultural de los mismos, se logran mejores resultados que cuando se impone la enseñanza de la Matemática con un material no adecuado a su realidad y con el uso predominante de una lengua desconocida y que los niños vernáculo hablantes no dominan, como es el caso de la imposición del castellano dentro del sistema educativo vigente.

-La H3 de trabajo queda totalmente confirmada, dado que las observaciones formuladas son mínimas y fáciles de ser separadas. Son más abundantes los resultados positivos que se identifican sobre la funcionalidad y adecuación del material de Matemática propuesto en el marco del PEEB-P. Así como la H4 referida a la manuablez del material queda totalmente confirmada.

Utilización de los Resultados de las Investigaciones Evaluativas

Los estudios evaluativos han proporcionado información detallada y abundante sobre la funcionalidad y eficacia de los materiales experimentales, que han sido utilizados en el reajuste de los materiales estudiados, posibilitando así la elaboración de materiales válidos y metodologías adecuadas para el Primer Grado de Educación Primaria Bilingüe.

Así mismo, tales estudios han permitido disponer de elementos tecnológicos válidos para ser utilizados por los docentes, previa capacitación a través de cursos de actualización o en los cursos regulares de Formación Magisterial.

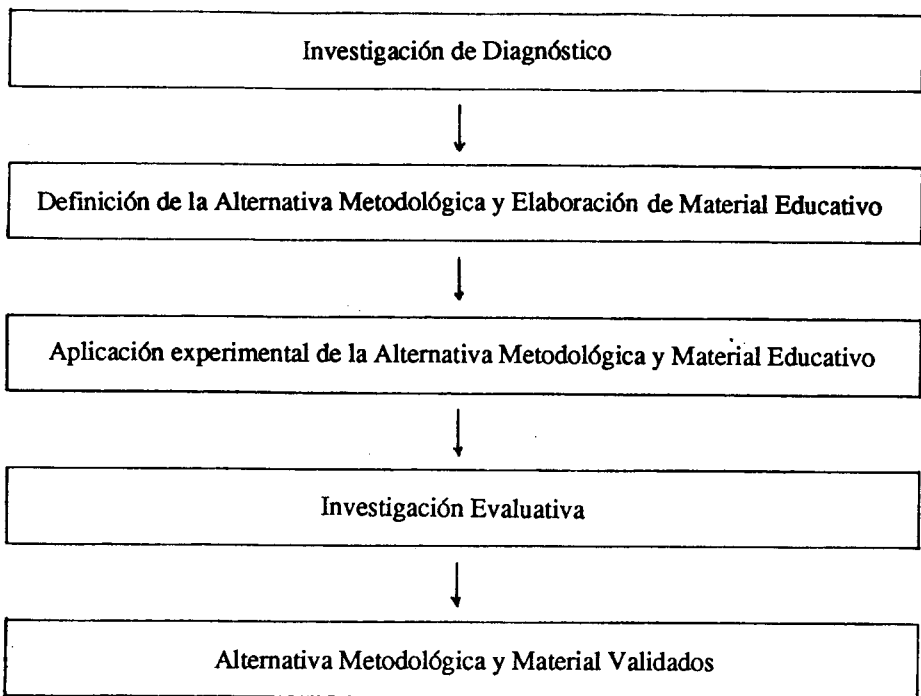
Por otro lado se ha planteado la necesidad de empezar la Educación Bilingüe de un modo sistemático desde el nivel de Educación Inicial con los niños de las zonas rurales vernáculas hablantes de Puno.

-ELABORACION Y PRODUCCION DE MATERIAL EDUCATIVO

En esta área se ha venido trabajando fundamentalmente en el diseño, elaboración y producción de alternativas metodológicas para la educación bilingüe a través de las asignaturas de Lengua I (Quechua/Aymara), Lengua II (Castellano), Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales; lo cual ha implicado el diseño, elaboración y producción de material educativo adecuado a la realidad sociolingüística y cultural de las comunidades rurales de Puno.

Se conceptúa 'alternativa metodológica para la Educación Bilingüe' como el conjunto de actividades adecuadas a la realidad sociolingüístico-cultural de los educandos vernáculo-hablantes, cuyo desarrollo secuencial posibilita el logro de los objetivos curriculares de cada asignatura, en los diferentes grados de Educación Primaria Bilingüe. En este sentido, también podemos referirnos a 'alternativa metodológica para una asignatura cualquiera'.

La implementación de alternativas metodológicas para las diferentes asignaturas en el Proyecto, se viene realizando siguiendo básicamente las cinco etapas cuya secuencia se indica en el esquema siguiente:



A Junio de 1985, el material educativo producido es:

PRIMER GRADO

Aprestamiento	Lengua I-CCNN-CCSS	Lengua II	Matemática
-Guía y cuadernos •ANATAÑANI (Aym) •PUKLLASUN (Que)	-Guía y Libros: •KATITA (Aymara) •KUSI (Quechua)	-Guía y Libros: •SAPITO	-Guía y cuadernos: •JAKHUÑANI I •YUPASUN I (Q)

SEGUNDO GRADO

Lengua I	Lengua II	CCNN	CCSS	Matemática
<p>Guía y Libros)</p> <p>•SARNA-QAÑASA</p> <p>•AYLLUNCHIS</p>	<p>–NOSOTROS</p> <p>(Guía y Libros)</p>	<p>–KAWSAYNINCHIS</p> <p>(Guía Quechua castellano)</p> <p>–YATIÑANAKASA</p> <p>(Guía Ay. –C</p>	<p>En preparación</p>	<p>–Guía y cuadernos:</p> <p>•JAKHUÑANI 2 (Q)</p> <p>•YUPASUN 2 (Q)</p>

TERCER GRADO

Lengua I	Lengua II	CCNN	CCSS	Matemática
<p>–Guía y libros:</p> <p>•KHUAMAWA</p> <p>•SUYUNCHIS</p>	<p>–SAMPOÑA</p> <p>(Libros)</p>	<p>–KAWSAYNINCHIS</p> <p>(Guía Quechua castellano)</p> <p>–YATIÑANAKASA</p> <p>(Guía Ay. –C</p>	<p>En preparación</p>	<p>–Guía y cuadernos:</p> <p>•JAKHUÑANI 3</p> <p>•YUPASUN 3 (Q)</p>

CUARTO GRADO

Lengua I	Lengua II	CCNN	CCSS	Matemática
<p>–Guía y libros:</p> <p>•ARUSKIPANANI</p> <p>•OHAWANA</p>	<p>–PUENTE</p> <p>(libros)</p>	<p>–En preparación</p>	<p>En preparación</p>	<p>–Guía y cuadernos:</p> <p>•JAKHUÑANI 4 (A)</p> <p>•YUPASUN 4 (Q)</p>

QUINTO Y SEXTO GRADOS

Lengua I	Lengua II	CCNN	CCSS	Matemática
-Guía y libros: •WINAY-PACHAS •(Aymara) • UNAY PACHAS II (Quechua)	-En preparación	-En preparación	En preparación	En preparación

Los materiales de Primer Grado ya han sido validados y los materiales de los grados restantes aún se encuentran en la etapa experimental.

En el contexto de esta área caben mencionar las publicaciones siguientes: Diccionario Aymara-Castellano; y los libros de educación extra-escolar: UNAY PACHAS I y YANAMAY AYLLU, ambos en quechua.

Por otro lado, desde 1982 se viene experimentando y validando la aplicación de la “yupana” (ábaco peruano) como material de apoyo para el aprendizaje de la Matemática en los cuatro primeros grados de Educación Primaria Bilingüe.

-CAPACITACION DOCENTE

Anualmente, desde 1980 se viene capacitando a los docentes de los centros educativos seleccionados para la aplicación del Proyecto, a través de cursos escolarizados cuya duración ha oscilado entre una y tres semanas. Además, durante el año escolar se continúa la capacitación a través de acciones de seguimiento “in situ”. A 1985 se han capacitado alrededor de 435 docentes.

-SUPERVISION

La Supervisión, concebida ésta como un servicio técnico-pedagógico de apoyo y asesoramiento continuo al docente, se desarrolla a través del seguimiento de la aplicación de la Educación Bilingüe en los centros educativos experimentales.

-DIFUSION

Con el propósito de conseguir el apoyo de los padres de familia y la comunidad en general, se han venido realizando programas de difusión, a través de la radio, prensa, reuniones con los padres de familia y autoridades; organizando participando en eventos (seminarios, exposición de materiales, etc.) relativos a la educación bilingüe.

IV. DIFICULTADES ENCONTRADAS EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO

–Uno de los mayores problemas que el Proyecto ha debido afrontar ha sido la falta de permanencia de algunos docentes en sus centros educativos por lo menos durante un año escolar, a causa de los traslados de docentes de un centro educativo a otro que no han cesado de efectuarse aún hasta en el mes de Septiembre en ciertos casos, debido a que el docente de las zonas rurales tiende a solicitar su traslado a un centro educativo más cercano a la ciudad.

La necesidad de capacitación en fundamentos y técnicas de la Educación Bilingüe que se desarrolla en el Proyecto, de los docentes reemplazantes ha implicado que cada año, en Julio o Agosto, se realice un curso de muy corta duración (de 3 ó 4 días), para dar a conocer a los nuevos docentes por lo menos los lineamientos metodológicos genéricos que les permitan aplicar el Proyecto durante los meses que restan para el término del año escolar en el mes de diciembre. Este mini curso, evidentemente, difícilmente puede suplir la capacitación que se da a los docentes en el curso anual de tres semanas, antes del inicio del año escolar.

–La discriminación sufrida por las lenguas vernáculas durante casi cinco siglos, y la marginación social de sus hablantes, han generado en los padres de familia un deseo vehemente de que sus hijos aprendan el castellano lo más rápido posible haciendo alusión a que “ya saben el quechua (ó el aymara)”, manifestando así una actitud de desconfianza respecto al aprendizaje del castellano a través de los métodos de Educación Bilingüe del Proyecto. Esta es una dificultad que debemos contrarrestar constantemente y que sólo podrá ser superada en la medida que se dé un real cambio de actitud, que se traduzca en acciones concretas, respecto al reconocimiento del valor de las lenguas y culturas que coexisten en nuestro país.

V. PRESPECTIVAS

Dado que los primeros estudios realizados nos muestran una evidente mejora cualitativa en los logros alcanzados por los niños de los centros educativos en que se

aplica el Proyecto, consideramos que es necesario la expansión de la Educación Bilingüe en el departamento de Puno. Esto supone la realización de actividades paralelas que posibiliten en breve plazo la continuidad y desarrollo de la Educación Bilingüe; de allí que en el presente año, a fin de garantizar la existencia de recursos humanos preparados, por gestión del Proyecto se ha logrado que :

- a) El Ministerio de Educación autorice el desarrollo de un Programa de formación Magisterial adecuada a la realidad sociolingüístico-cultural, en el Instituto Superior Pedagógico de Puno; y
- b) Se inicie el desarrollo del Programa de Lingüística Aplicada en la Universidad Nacional del Altiplano.

Por otro lado, en lo que resta del período de duración del Proyecto, se concluirá con las investigaciones de diagnóstico para la implementación de las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, así como con los estudios para la validación de los materiales de Educación Primaria Bilingüe, continuándose particularmente con las investigaciones de tipo evaluativo. Así mismo se terminará con el diseño, elaboración y producción de material educativo para las asignaturas cognoscitivas de los seis grados de Educación Primaria Bilingüe.

Lima, 16 de julio de 1985

DOCUMENTACION UTILIZADA

ARANDA, ROSALES

Validación de Material Educativo de Castellano Oral para Primer Grado de E.P.B.
INIDE, 1984.

ARANDA, Eleodoro y otros

Validación del Material de Aprestamiento.
Documento de Trabajo
INIDE, 1983.

ARANDA, Eleodoro y otros

Validación de los módulos de lecto-escritura "HAKU KUSIWAN" Y
"MARKAJA"
Documento de Trabajo
INIDE, 1983.

ARANDA, Eleodoro y otros

Validación del Material de Matemática para Primer Grado de EPB.
Documento de Trabajo
INIDE, 1983.

BUTTNER Y VALDIVIA

Procesamiento Lingüístico del Universo Vocabular del Niño Aymara.
Informe del Taller
Puno, 1979.

LOPEZ Luis E; VALDIVIA Manuel

Planteamientos para un modelo educativo adecuado a las características
lingüístico-culturales de las áreas rurales vernácula-hablantes del departamento
de Puno.
Documento de Estudio; 1983.

ORTEGA, Percy y otros

Diagnóstico Sociolingüístico del área quechua

INIDE, 1979.

VILLAVICENCIO, Martha

Numeración, algoritmos y aplicación de las relaciones numéricas y geométricas en las comunidades rurales de Puno.

INIDE, Lima.

Impreso en 1983.

Estudio sobre algunas nociones pre-matemáticas en niños de 5 y 6 años de las comunidades rurales puneñas.

Documento de Trabajo

INIDE, Lima, 1982.

VILLAVICENCIO; ARANDA; PRIETO

Resultados y Perspectivas de las investigaciones realizadas en el PEE-Puno

INIDE, Lima, Febrero 1985.

CIENCIAS NATURALES Y SABER POPULAR: ¿DOMINACION O COMPLEMENTARIEDAD?

*A. Dietschy-Scheiterle**

Problemática de la enseñanza de ciencias naturales en la Educación Bilingüe en Puno

¿Cuál es la ciencia natural que necesitan los niños indígenas?

Resulta inevitable cuestionar en general las intenciones de la enseñanza de Ciencias Naturales, a juzgar por los pocos estudios que rinden cuentas del resultado que la enseñanza de “ciencia occidental” tiene en niños con trasfondo tradicional¹.

Estando íntimamente relacionada con fenómenos de modernización y de transformación social, la enseñanza de ciencias naturales –sobre todo en países con tradiciones culturales marcadamente rurales, verbigracia no-occidentales– nos plantea

* **Annette Dietschy Scheiterle:** Investigadora y Asesora de Inide en el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe Puno (Perú).

algunos problemas: ¿en qué medida funge ella de vehículo para influencias tras culturales? ¿Cómo manejar en esta enseñanza aquellos elementos que son propios de una cultura y se contraponen al tipo occidental de racionalidad?

La discusión en torno a los programas educativos de ciencias naturales en países en desarrollo ² se caracteriza por tres posiciones:

- a) **El pensamiento precientífico** -Mágico o mítico- está en oposición al pensamiento científico racional y tiene que ser superado.
- b) El pensamiento científico nacional se enfrenta al **saber popular**; denomínase sabiduría popular aquella que surge de la experiencia directa del pueblo con la naturaleza, compenetrándose con ella y comprendiéndola en forma integral y totalizadora; se trata de conservar y fortalecer esta última.
- c) Entre el pensamiento científico racional (ciencia occidental) y el pensamiento basado en la experiencia natural (sabiduría popular) existen vínculos, ya que sus estructuras básicas son análogas en muchos aspectos³; a partir de esta base común se debe desarrollar una perspectiva integradora que nos haga concientes de la riqueza contenida en cada pensamiento e incorpore a ambos en la educación de ciencias naturales.

En el desarrollo curricular nacional, el debate señalado no encuentra casi eco. La planificación curricular, que se efectúa centralizadamente en Lima y cuyos lineamientos generales únicos rigen para todo el país, refleja más bien la primera de las posiciones referida. La mayoría de los de profesores recibe o asume sin crítica alguna el catálogo de objetivos y contenidos de la asignatura y las sugerencias para realizar actividades, elaborado todo ello en Lima, y lo transmite sin modificaciones a los alumnos. Con frecuencia, las propuestas que han sido pensadas como actividades estimulantes se reducen a inscripciones en la pizarra. Tal es que un profesor opinaba durante una visita a su escuela: “No es necesario ir al río o a la laguna. En vista de que los niños conocen demasiado el agua, saben del río, saben usos del agua, no es necesario visitar el río”.

Este curriculum oficial, obligatorio, tiene además carácter urbano y propaga temas del mundo “moderno”, como: termómetro y electricidad, que no existen prácticamente en ninguno de los hogares de nuestros niños del campo. Por otro lado, no se mencionan para nada el trueno, e l rayo, el granizo, etc., porque estos fenómenos naturales no tienen importancia en Lima. Las propuestas temáticas reflejan la pobreza de la vegetación de la metrópoli actual, rodeada por un desierto. El tratamiento que se da a los temas relacionados con la naturaleza, por ejemplo, plantas, animales y agua,

puede que satisfaga a los lectores urbanos, pero no hace justicia a los niños que viven en un medio rural, agropecuario. Así, muchos profesores manifiestan incluso que “(los niños) ya saben perfectamente todo sobre las plantas”, pero no sacan de esta observación las debidas conclusiones para el dictado de sus clases.

Las investigaciones de Piaget muestran que el aprendizaje tiene lugar en la tensión entre lo conocido y lo desconocido. ¡Es necesario, pues, preguntarse qué es lo que aprenden los niños recitando o repitiendo nombres, –tanto de plantas, animales y fuentes de agua– que les son familiares, como de objetos de los que se enteran por vocablos del texto escolar pero que les son ajenos y desconocidos!.

Los fines y objetivos de la educación en ciencias naturales (fines propedéuticos, referencias situacionales, apuntando hacia las ciencias, orientándose por la experiencia cotidiana, etc.) no son casi objeto de discusiones de principio en el ámbito nacional, por lo que sé, a no ser con propósitos metodológicos⁴, pero no en una perspectiva epistemológica. Por tanto, la orientación de la enseñanza de ciencias naturales no es vista con la sensibilidad y el espíritu crítico necesarios. Dado que se considera a las ciencias naturales un regalo singular y poderoso de los países industrializados a los países en desarrollo, la ciencia “occidental” tiene las puertas abiertas de par en par merced a una actitud irreflexiva, que trasplanta esta ciencia en forma inalterada e inadecuada a un contexto cultural diferente.

De cualquier modo, la escuela en el Perú andino es un cuchillo de doble filo, como lo formulara una vez Rodrigo Montoya: por un lado es símbolo del progreso, por otro lado socava los fundamentos de las culturas quechua y aymara. Esta tendencia aparece confirmada en una investigación que realicé en 1982 sobre la actitud de los profesores ante los conocimientos y comportamientos tradicionales de los niños, donde me fue dada la siguiente respuesta en múltiples variaciones: “las gentes de acá son un poco más atrasadas por falta de orientarlos, por falta de explicación. La comunidad tiene una mentalidad muy baja, en la ciudad tienen una mentalidad superior. Por ejemplo, no creen en el “qasiri”⁵ –el hombre que saca el cerebro de la gente–. “Cuando pregunté por ejemplo: qué actitud toman ante un niño que tiene la enfermedad “uraqen katjata”⁶, la mayoría de profesores contestó: “Tengo que decir que esto es creencia, en la cual no se debe creer, y explicó que esta enfermedad no existe”.

De esta manera la escuela actúa como agente de cambio, más exactamente como puente, que en la práctica se cruza sólo en una dirección, a saber, del campo a la ciudad, de lo tradicional a lo moderno, de la lengua vernácula al castellano, del abono natural al fertilizante químico, de la quinua a los fideos, de el qhatu con trueque al supermercado.

Los profesores, desarraigados del campo e igualmente incómodos y extraños en

la urbe “moderna”, buscan ocultarse tras de un saber fragmentario y viven prendidos de una imagen fija de “hombre científico” –el doctor o el ingeniero– que representa el progreso y a quien se busca imitar.

“No podemos enseñar ciencias naturales, nos falta un laboratorio”, es una opinión muy extendida. A su vez, los ingenieros opinan: “Solamente damos las instrucciones en castellano, porque quienes entienden el funcionamiento técnico hablan castellano, los que hablan aymara son analfabetos y no vale la pena enseñarles”.

De esto resulta que, cuando se presenta la necesidad de reparar una máquina del tipo de máquina de coser, radio, bomba manual de agua, etc, se establece una filiación étnica hacia la persona considerada competente para realizar el trabajo: el wiraqocha ingeniero o el misti. El conocimiento aparece ligado no a una persona –la que lo ha adquirido, vgr. el profesional– sino a un status, a una posición en la estructura social.

La visión extendida de ciencia natural está, pues, en gran medida alimentada por un clicsé importado del “hombre científico”, que carece de ligazón con el medio concreto: las consecuencias de esto son la alienación y la desvalorización de los propios conocimientos.

Para evitar malentendidos, cabe aclarar que no se está defendiendo una posición que niegue a los niños indígenas el acceso a instrumental científico; más bien se está sustentando que el conocimiento científico surge a partir de la experiencia sistematizada y es adquirido por medio de ella. En el presente caso, esto significa que los conocimientos de la cultura andina y los de la cultura euro-occidental deben ser integrados dentro de un pensamiento sistemático que abarque también el razonamiento de causa y efecto⁷.

Se justifica, sin embargo, resaltar que la elaboración de un curriculum adaptado plantea un problema, el cual podemos resumir con Osterloh⁸ de la siguiente manera: “la desventaja de los modelos pedagógicos adaptados es que encuentran resistencia sobre todo ahí donde ya previamente ha sentado sus reales una burocracia administrativa que, emulando el ejemplo europeo, se toma a pecho la planificación central y la normatividad curricular”.

2 Educación Intercultural

Por lo expuesto, pecaríamos de muy simples si redujéramos la enseñanza de ciencias naturales dentro de un Programa de Educación Bilingüe, al problema de la barrera lingüística entre lengua materna y castellano. No está en cuestión el enseñar una ciencia natural en dos idiomas, de eso no se trata.

Se trata de que educación bilingüe es también educación intercultural, porque la lengua es parte de un contexto cultural y étnico, así como la cosmovisión y las estructuras de pensamiento, habla y sociedad se condicionan mutuamente. Si entendemos la cultura como sistema de patrones de conducta transmitidos socialmente y adaptados al medio ambiente, resulta evidente que sería imposible enseñar elementos de la experiencia y de la sabiduría populares independientemente del horizonte cultural de los alumnos. Esto significa que la educación debe recoger e incorporar las peculiaridades y particularidades de la respectiva cultura. Es más: la producción de conocimientos es un proceso que ocurre dentro de contextos sociales y culturales y depende de ellos, aunque esta circunstancia con frecuencia sea “encubierta por el hecho de que muchas veces las partes componentes del saber, surgidas inter-subjetivamente, son consideradas como hechos objetivos libres de subjetividad”⁹.

La lengua juega un papel importante en la comprensión de la realidad. El individuo aprende a conocer lo incomprendido (desconocido) con ayuda de los medios comunicativos que le son familiares. Paolo Freire ha descrito este tipo de procesos de aprendizaje como “encuentros entre hombres para denominar el mundo”. La meta en la verbalización del entorno conocido es el otorgar significado a las acciones y situaciones. Esta estrecha relación entre acciones y significado tiende a ser menos visible en las abstractas costumbres de pensamiento occidentales. Sin embargo, el reto de comprender y dominar la naturaleza que nos rodea no parte de la operación científica aislada, que se va independizando, sino que nace con la búsqueda del significado. Tomemos el ejemplo “aire”: el curriculum oficial exige conocimientos físico-químicos (ocupa un lugar, tiene peso, estado gaseoso, ubicuidad, etc.) En el quechua empero no existe la abstracción del concepto aire. Lo que tenemos es un gran número de conceptos de viento (wayra o thaya), que expresan unos la procedencia local y calidad del viento (suni wayra, qucha wayra, parayuq wayra, millay wayra, q'aqya wayra, etc.), otros, su relación con predicciones del tiempo para fines agropecuarios (uray larumanta wayra mushan, ch'akiringahari), otros, su relación con enfermedades, por ejemplo, el “aya wayra” (viento muerto) ataca a los niños que andan o permanecen en la cercanía de un “jintil wasi” (casa del poblador del otro mundo, del mundo pasado u oscuro); el “machu wayra”, que aparece sorpresivamente como torbellino (t'uuyumi) trayendo junto con mucha tierra al demonio, rapta a la gente y embaraza a las mujeres; los niños asocian al wayra la historia de los “tres hermanos”, que relata el origen del viento.

El sistema conceptual, es decir la estructuración y nominación de fenómenos percibidos y considerados como importantes, depende pues del horizonte cultural y su codificación lingüística. El “orden natural” de las cosas no radica en la naturaleza misma –como parecen aparentar las “leyes naturales”– sino en clasificaciones funcionales, que obedecen a su importancia para la supervivencia de los miembros de la sociedad. No

debe olvidarse que las sociedades agrarias, tales como la andina, poseen un repertorio extremadamente rico de descripciones para fenómenos naturales. Los niños limeños tienen una sola palabra para la llama, los niños aymara distinguen: allqa qawra, muru qawra, wallat qawra, qachu qawra, uri qawra, wari qawra, jinch liwi qawra, marach qawra, wallq'ki, qawra, chuku qawra.

Los etnólogos suelen distinguir entre pensamientos mítico y pensamiento racional. Si aquí diferencio entre ciencia occidental y sabiduría popular andina, lo hago por razones pragmáticas. Si se trata realmente no de dos sistemas de pensamiento opuestos y hasta excluyentes, será cuestión de dilucidar en una discusión posterior. Basta echar un vistazo a los países industrializados de Occidente para constatar que las explicaciones científicas racionales no son las únicas, que no existe un solo tipo de racionalidad en las relaciones con la naturaleza y que los conocimientos cotidianos y la sabiduría popular avanzan simultáneamente, en forma superpuesta o paralela, con las explicaciones científicas.

R. Horton¹⁰ sostiene incluso la tesis de que existen estrechas relaciones entre el modo de pensar científico racional y el pensamiento de lo que él llama "cosmo visión mágica", basado éste en la experiencia. Las diferencias no las ve tanto en la función y estructuras de ambos, sino en que las culturas tradicionales constituyen un sistema de pensamiento "cerrado" y las culturas científicas un sistema "abierto". Tomando como ejemplo un caso extremo: entre la personificación de las fuerzas de la naturaleza por un lado y el frío materialismo impersonal de las ciencias naturales por el otro, él en última instancia sólo encuentra la diferencia entre juegos verbales. Los conocimientos occidentales e indígenas de la naturaleza ¿se refieren a los mismos objetos? Esta pregunta no puede ser respondida aquí. Sin embargo, en lo que respecta a la enseñanza de ciencias naturales, es importante reconocer claramente que tenemos entre manos, al menos, diferentes metodologías.

Los campesinos andinos son especialistas locales¹¹, sus conocimientos están dirigidos sobre un espacio local, son sintéticos y están enmarcados dentro de la práctica cotidiana de vida, de las relaciones sociales, la organización local y las fiestas religiosas. Consecuentemente, la sabiduría popular busca el perfeccionamiento de la percepción local y no la abstracción de hechos o situaciones concretas. Para el campesino andino la meta de sus conocimientos es manejar la particularidad de su ámbito de producción, pues de ella depende su supervivencia.

Contrariamente a esto, la sabiduría occidental es instrumental, universalizadora, cuantificadora, formalizante, analítica e intangible. La abstracción de los conocimientos en forma de leyes naturales se diferencia visiblemente de la relación hombre-naturaleza, tan característica de la cultura andina¹².

Estas breves alusiones intentan solamente aclarar la necesidad de que la educación bilingüe contenga también un componente intercultural. Por cierto que tenemos que explicar por qué hablamos de educación intercultural y no bicultural.

Cuando se habla de dos culturas se cae en una burda simplificación de la pluralidad de las situaciones socioculturales andinas. Además, se está presuponiendo una oposición entre dos sistemas cerrados en sí mismos, cuando la realidad es que observamos la superposición de dos culturas y la desarticulación de la cultura indígena tradicional. La contraposición de dos categorías culturales tampoco se ajusta a la realidad del cambio cultural que viene ocurriendo desde hace siglos¹³ y que conlleva tanto la conservación de algunos rasgos tradicionales, como la transformación y adaptación de otros.

No sólo no es realista separar las civilizaciones, sino que es también ignorar los anhelos campesinos de transformar su situación marginal, al tender a encerrarlos en un ámbito cultural idealizado y artificialmente tradicional. Ya años atrás Matos Mar advirtió acerca de este peligro: "En estas condiciones el mantenimiento de una posición indigenista aislada, que no tome en cuenta la situación global en que discurren las sociedades nacionales, es una idealización, que arriesga caer nuevamente en un etnocentrismo indígena, continuar con la discriminación racial y cultural y mantener una condición colonial de dominación"¹⁴.

La educación intercultural, entonces, no puede significar "llegar a un sectarismo folklorista de sobrevalorar la producción cultural del pueblo y tratar de impedir el curso del desarrollo social y económico; intentar aislar a la comunidad virginal de la voracidad externa; buscar la autosuficiencia en el aislamiento"¹⁵. La tentación folklorista de idolatrar lo indígena en una educación bilingüe, choca con toda razón contra una considerable crítica y resistencia de parte de los padres de familia, porque olvida que la cultura indígena actual es el producto de una estrategia de supervivencia, que se da en el campo en una situación de dependencia y de desarrollo frustrado. En esta situación, el elemento tradicional cumple una función ambivalente: de un lado personifica una identidad de la cual muchos campesinos no están dispuestos a renunciar, un símbolo de la resistencia; a la vez, la sabiduría tradicional y la técnica de sus padres es para ellos mismos sinónimo de atraso. Es decir, conservan la tradición no por convicción, sino a raíz de que se les excluye del progreso tecnológico, y en la medida de ello. Por tanto, no puede haber una revalorización de la sabiduría tradicional si no tiene lugar, simultáneamente, un aprovechamiento efectivo del potencial de innovación tecnológica.

En este contexto cabe también preguntarse si no estamos asistiendo a un

fenómeno de transición. De transición no sólo hacia el monolingüismo, sino hacia un “conocimiento monolingüe”, hacia una monocultura occidental. ¿Estamos ante el proceso irreversible de una migración de la cultura agraria y etno-específica de las Comunidades Campesinas hacia la cultura urbana, cosmopolita, industrial?. ¿No debe ser justamente la escuela la que represente el vehículo de este progreso a los ojos de los padres de familia? Mis hijos, dicen los campesinos, deben aprender lo que nos fue negado a nosotros; no deben ser más campesinos ignorantes, sino profesionales, funcionarios o por lo menos profesores...

Afirmaciones como ésta nos ayudan a plantear la pregunta en sentido inverso: Antes que la dominación de una cultura foránea, importada, ¿no será más bien la desigualdad entre campo y ciudad lo que determina la actitud de los campesinos? En otras palabras: la ciudad se torna modelo para el campo, porque éste está excluido de toda posibilidad de desarrollo. La práctica de la economía campesina se ha empobrecido, pero no por último a causa de su “desnutrición teórica”: los conocimientos y estrategias tradicionales pierden credibilidad y atractivo frente a las tecnologías modernas propugnadas por los expertos de desarrollo. Estas tecnologías sin embargo, a pesar de todo, no están al alcance de los campesinos en la mayoría de casos. De tal manera que los campesinos se sienten entre la espada y la pared y no les queda más que continuar con su práctica productiva, la cual no recibe impulsos enriquecedores de ninguna experiencia, ni moderna ni tradicional. (Ver Matayoshi, op. cit. pg. 44: “Frente a la abrumadora presencia de técnicos y promotores 'cultos', el campesino ha perdido totalmente la confianza en sus propios conocimientos; sin embargo, en sus prácticas productivas, continúa aplicándolos. Lamentablemente, la racionalidad entre práctica productiva y conocimientos se encuentra en franco proceso de deterioro”)¹⁶. Lo que necesitan, pues, los campesinos, es un conocimiento adecuado a sus condiciones de vida y de producción. Para la mayoría lo decisivo no es tanto si el conocimiento proviene de horizontes occidentales o tradicionales, sino, según arrojan estudios efectuados en comunidades¹⁷, si este conocimiento sirve o no para mejorar su producción y sus condiciones de vida.

3. Implicancias para el curriculum de Ciencias Naturales

Es un hecho conocido que la formación de las disciplinas científicas modernas desde el Renacimiento conllevó la marginación y eliminación de las especialidades tradicionales, como: partera, curandero, yerbatero, etc. La crítica científica de nuestros días se esfuerza nuevamente por revalorar estas “formas de saber consideradas de nivel científico o cognoscitivo inferior al requerido”¹⁸ y aboga por establecer un nexo entre los conocimientos académicos y éste, hasta ahora, descalificado saber “local” de la gente, del pueblo.

¡Con cuánta mayor razón deberíamos aspirar a recuperar y revalorar la sabiduría andina y campesina con fines de educación escolar en la región andina! Pero ¿Cómo lograr la introducción del saber tradicional en la educación escolarizada, cómo hacerlo fructífero para la asignatura de ciencias naturales, qué lugar y función debe ocupar en ella? A este respecto, unos comentarios finales.

Temas como la conservación tradicional de alimentos –chuño, tunta, ch'arki– o el cultivo en andenes, son fáciles de tratar en la asignatura de ciencias naturales. Ahora bien, ¿cómo tratar temas que están más inmersos en una concepción del mundo que resulta incompatible con el pensamiento occidental? Por ejemplo: de acuerdo a una concepción muy extendida, se piensa que el rayo cae en lugares donde hay un sapo con dos cabezas o en localidades donde hay una mujer que ha abortado. Indudablemente, estas opiniones son parte de una forma específicamente andina de relacionar los fenómenos.

¿Qué se entiende por aprendizaje práctico, vale decir, por un saber adquirido experimentalmente? Como ejemplo, ponemos la propuesta para una lección: “¿Qué papas son apropiadas (o mejores) para hacer chuño?” Hay cierto número de variedades de papa que son utilizadas tradicionalmente para hacer chuño: nativas (Lucca o Ruki, Hanco Imilla, Yana Imilla, Lok'a, etc). Y mejoradas (Ccompis, Casablanca). Ultimamente han sido introducidas nuevas variedades, que son menos apropiadas para producir chuño, pero que también se usan, por ejemplo, Mi Perú y Yungay. En clase se hará un experimento con las diferentes variedades de papa que estén disponibles; los alumnos harán pequeñas cantidades de chuño con cada una, observarán, compararán y discutirán los resultados. (Es importante que el profesor no se comporte como si lo supiera todo ni como si desde un inicio sólo deseara hacer que los alumnos comprueben hechos conocidos).

El concepto de aprendizaje práctico puede ser formulado también como “aprendizaje activo”: se aprende ciencia haciéndola, practicándola. Hay que privilegiar, entonces, no la memorización de hechos y conceptos, sino el desarrollo de capacidades, a saber: preguntar, observar, medir y comparar. También la interpretación y comunicación de las pruebas y experimentos efectuados tiene gran importancia. La articulación de experiencias es un aspecto esencial en la comprensión y manejo de la realidad, a la vez que fortalece la participación activa del educando. Es especialmente importante que los procesos de comunicación discurren en un idioma cotidiano, familiar a los alumnos; esto no sólo aumenta la espontaneidad de sus intervenciones, sino que manifiesta además la capacidad de las lenguas vernáculas para captar y describir el entorno natural.

Podríamos preguntarnos aún, en qué medida la experimentación responde a las

costumbres de aprendizaje de nuestros educandos. Si por adquisición experimental de conocimientos entendemos el aprendizaje activo, el realizar pruebas, entonces sí tienen mucho en común con la forma tradicional de relacionarse con la naturaleza, más no entendemos la situación de laboratorio, la probeta, el análisis sistemático de error. Así por ejemplo entre los alpaqueros es costumbre¹⁹, cada vez que bajan con sus animales a los valles para hacer compras o trueque de productos, el recoger plantas nuevas y plantarlas en la altura. Claro que detrás de esto no hay una voluntad de practicar el mejoramiento genético sistemático, pero por lo menos constituye una actitud de ensayar y buscar soluciones. Los viejos se quejan de que los jóvenes ya no se fijan en las flores del sank' ayu, ni en el nido del liqiliqi, ni en el zorrino, para saber cuándo el tiempo está bueno para sembrar. La escuela podría no sólo contribuir a que estas técnicas de observación, ensayo y comparación recuperen conocimientos y validez, gracias a la posición social de la que goza, sino que podría a la vez explotar un campo concreto de aprendizaje, sin tener que limitarse a inscripciones en la pizarra y material gráfico.

El campo de aprendizaje prioritario en la enseñanza de ciencias naturales es, pues, la investigación del medio ambiente como fuente de conocimiento útil para una ciencia campesina. ¡Esto no implica la restricción del saber popular a un horizonte estrecho! Implica más bien una premisa metodológica: la experiencia cotidiana de los alumnos y su tratamiento práctico y teórico conforman el campo en el cual ellos pueden adquirir capacidades de relevancia científica (observación, interpretación, etc.). Es en este sentido que el punto de partida para desarrollar una lección lo constituyen las concepciones e ideas de los alumnos y no las "structures of discipline" (Brunner) que tantas veces cumplen un papel decisivo en el desarrollo curricular. El saber cotidiano, sea andino-tradicional o ya aculturado, es la base para poner en práctica y desarrollar los métodos de las ciencias aplicadas. Por tanto, se entiende también que no han de tomarse como referencia patrones abstractos, científicos ni urbanos, sino que se han de plantear problemas en adecuación al método científico y al material de investigación disponible en la zona: animales, plantas, fenómenos climáticos, características geográficas.

Los temas que están fuera del radio de experiencia directa de los alumnos irán siendo incorporados paulatinamente al contenido de la asignatura, año tras año.

La educación intercultural puede ser resumida como el reto de un **currículum abierto**:

En primer lugar, abierto al proceso de comunicación intercultural que hoy tiene lugar con más fuerza que nunca.

En segundo lugar, abierto en las formas específicas de aprendizaje en el medio

rural andino, en el cual crecen los alumnos; para éstos no existen una división insalvable entre los conocimientos tradicionales y los modernos, sino que los adquieren en un proceso progresivo de integración y penetración recíproca. Un joven de siete años, por ejemplo, (no escolarizado, quechua-hablante), contestó a la pregunta de por qué llueve con las siguientes dos repuestas: "Las lluvias vienen del cielo. Las nubes son aguas. Cuando hace sol la tierra está hirviendo. Entonces se evaporan las aguas. Cuando hace frío cae lluvia". -"El Tatitu hace llover para sus hijos huérfanos. No hay que tener mala fe, por eso hay sequía, por eso hay hambre y pobreza". Ciertamente, para el profesor no es fácil manejar puntos de vista tan heterogéneos. Sin embargo, es deseable que no los juzgue a manera de árbitro, sino que posibilite un proceso de intercomunicación que albergue las diferentes formas de comprensión de la realidad.

En tercer lugar, el curriculum debe quedar abierto para recoger los procedimientos reales de aprendizaje de los alumnos. Esta es una exigencia que se reivindica también en la didáctica científica de otros países, independientemente de su contexto cultural, pues en el fondo la educación en ciencias naturales consiste en armonizar dos formas diferentes de conocimientos: el de la experiencia cotidiana y el de la metodología científica.

NOTAS

Dart, F./Pradham, P.,

1967: Cross-Cultural Teaching of Science en: Science, vol. 155 N° 3763

1. Driver, R. et al.,

1979 Cultural Diversity and Multicultural Education and the Classroom Teacher en: From Theory to Practice, Massachusetts

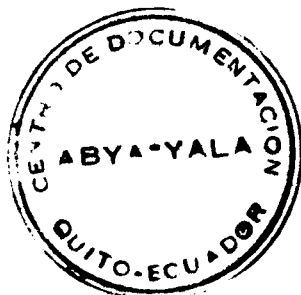
Goldschmidt, D./Schöfthaler, T.,

1984: Bildung als gleichzeitige Entwicklung von Vernunft und kultureller identitat en: Soziale Struktur und Vernunft Edit. Schöfthaler, Goldschmidt, Frankfurt

- Ingle, R./Turner, A.,
1981: Science Curricula as Cultural Misfits, en: European Science & Education vol. 3 N° 4
- Minssen, M.,
1983 Natur und Naturstoff inn ausländischen Curricula - Problemeinführung, Übersicht und eins Beispiel. Manuskript.
- Osterloh, K. H.,
1984 Traditionelle Lernweisen und europäischer Bildungstransfer - Zur Begründung einer adaptierten Pädagogik in den Entwicklungsländern en: Soziale Struktur und Vernunft Edit. Schöfthaler/Goldschmidt, Frankfurt
2. Bauer/Bergmann, H.
Die vergessene Ressource (en preparación)
3. Horton, R.,
1967 Traditional African Thought and Western Science en: Africa, vol. 37
4. Aula Abierta N° 3,
1977, N° 4, 1978
5. Qasiri (aymara): Existen diversos relatos del hombre que le saca el cerebro a la gente, cuando se encuentran en lugares prohibidos a horas prohibidas. También se lo relaciona con los bolivianos (en zonas de frontera)
6. Uraqen katjata (aymara): significa "agarrado por la tierra". Los síntomas pueden ser dolores de cabeza, malestar en todo el cuerpo, vómitos, etc. Solamente un yatiri (curandero) puede diagnosticar, por medio de la lectura de las hojas de coca, qué parte de la tierra ha podido agarrar al enfermo.
7. Golte, J.,
1981 Cultura y naturaleza andinas en: Allpanchis phuturinka N° 17-18, Cuzco
8. Osterloh, K. H.,
1984 op. cit.
9. Mason, P.
1981 Interpretative Probleme in Prozessen interkultureller Verständigung en: Grundfragen der Ethnologie, Berlin
10. Horton, R.,
1967 op. cit.

11. Golte, J.,
1981 op. cit.
12. Golte, J.,
1981 op. cit.
13. Malinowski, B.,
1951 Die Dynamik des Kulturwandels Wien-Stuttgart Frente a las opiniones que presumen una contraposición estática entre las culturas europea y nativa, conviene recordar la constatación de Malinowski –aún vigente– de que el choque de civilizaciones da vida a nuevas respuestas de la cultura nativa y a nuevas realidades socioculturales.
14. Matos Mar, J.,
1970 El indigenismo en el Perú en: El indio y el poder en el Perú, IEP, Lima
15. Matayoshi, N.,
1982 Identidad étnica y recuperación cultural, en: Chasqui
–Revista latinoamericana de comunicación N° 5, Quito
16. Matayoshi, N.
1982 op. cit. pg. 44
17. Scheiterle, A.,
1982 Investigación para la implementación de la LAE de Ciencias Naturales en el primer grado de Educación Bilingüe Puno
18. Foucault, M.,
1978 Historisches Wissen der Kämpfe und Macht, Vorlesung (7. 1.76) en: Dispositive der Macht, Berlin
19. Palacios, F.,
1984 Comunicación personal

CUENTOS INFANTILES ACHUAR



*Santiago Kawarim**

PROLOGO

He pensado sobre la situación de mi grupo desde mi edad escolar hasta hoy, y lo he visto en proceso de adelanto económico y cultural.

Hasta el momento en el campo educativo no hay libros escritos en idioma achuar. Viendo que todavía está en la misma situación pensé hacer este pequeño trabajo en mi idioma, que presento aquí en castellano especialmente para los niños achuar, para que así puedan mantener lo nuestro, ejerciten su lengua materna y en esa forma enriquecerse mientras siguen conservando todos los valores culturales que han venido de generación en generación hasta nosotros.

Mi afán también fue concientizar a los niños con este trabajo para que a su vez

* Santiago Kawarim: Joven achuar egresado del Instituto Bilingüe Intercultural Shuar de Bomboiza (Amazonía Ecuatoriana).

ellos también cuando sean grandes puedan seguir la misma idea que yo tengo y, continuar elaborando los instrumentos necesarios que en verdad puedan servir al mismo grupo.

Cada cuento contiene dos dibujos. Grafiqué dos escenas para que los niños pudieran comprender mejor.

Para realizar este trabajo primeramente entablé conversaciones con varios niños de mi zona a partir del 28 al 30 de diciembre de 1985, porque quería ver cómo hablaban, qué expresiones usaban más y cómo explicaban las cosas.

Algunos de ellos estaban en la escuela y otros en la casa. Mientras ellos seguían hablando yo los grabé y he usado esas formas de expresión en el contenido que se puede apreciar en la versión achuar.

Los redacté relacionando hechos con las cosas o con los animales del mismo ambiente en que vivimos.

Estos niños, a los cuales dedico este trabajo viven en el centro Pumpuenta perteneciente a la Asociación Achuar.



EL PAJARO Y LA HORMIGA

Hace muchos años, contaban que había un buen cazador. Un día amaneció y se fue como siempre a cazar, con su escopeta. Encontró un pájaro y estaba listo para disparar, cuando sintió en el pie un pinchazo muy fuerte.

El no sabía qué le había picado.

Era la hormiga "Tiship". Desde ese día hasta hoy la hormiga "Tiship" pica fortísimo tanto que puede hacer llorar a los niños.

El cazador con un fuerte brinco botó la escopeta y se puso a ver su pie, diciendo que tal vez le había picado una culebra.

Ese rato el pájaro se fue.

Poco después se encontraron la hormiga "Tiship" con el pájaro.

-Sí yo no hubiera estado allí, tú no estarías aquí ahora, ya te hubieran matado -dijo la hormiga.

Escuchando eso el pájaro se aterrorizó y estaba mirando con cuidado de un lado a otro por si acaso habían otros cazadores, luego se despidieron.

Otro día el pájaro se fue a tomar agua.

-¡Me ahogo en el río cógeme! ¡me ahogo en el río cógeme!- gritaba la hormiga "Tiship".

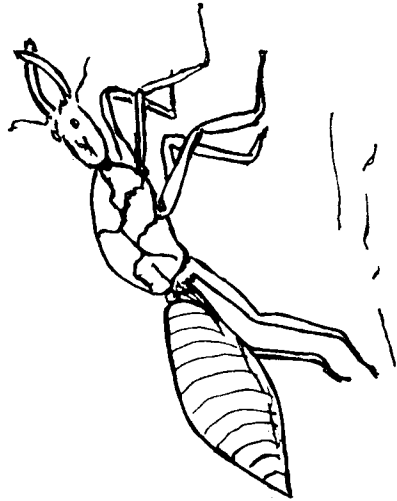
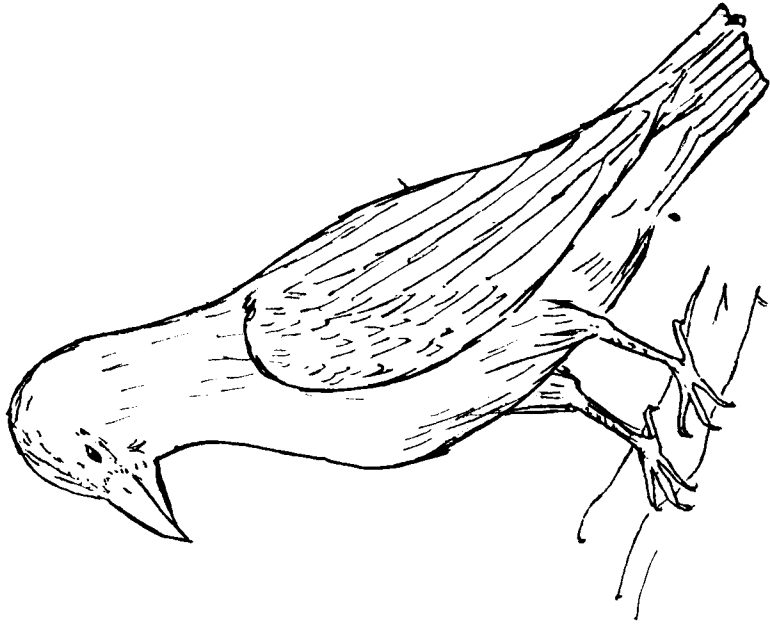
-¿Quién dirá eso? - dijo el pajarito, y se puso a correr para encontrar al que gritaba.

Vio a la hormiguita "Tiship" que estaba ahogándose en el río, llorando y pidiendo ayuda.

-¡Cógeme! ¡Cógeme!

Entonces el pajarito arrancando un bejuco lo tiró al río.

Agárrate aquí- le dijo el pajarito a la hormiga "Tiship"-



Cuando la hormiga agarró el bejuco que le había tirado el pájaro haló el bejuco y la sacó fuera.

¡Sí! yo también te agradezco muchísimo -exclamó la hormiga-

-Si tú no hubieras estado aquí, yo también hubiera muerto ahogada.

-Ahora vamos a ser amigos los dos para compartir lo que somos y ayudarnos.

Así contestó el pajarito a la hormiga "Tiship".

Entonces los dos quedaron como amigos y es por eso que hasta el día de hoy el pájaro nunca come a la hormiga "Tiship".

PAJARO JIMPIKIT

Antiguamente nuestros mayores contaban diciendo, que habían un Achuar brujo muy fuerte; era el más fuerte de todos los brujos. Se llamaba Chiriap y tenía un hijo llamado Jimpikit.

Por ser buen brujo, quería hacerle brujo como él.

Pensando así un día le transmitió todo su poder, pero tenía miedo de lo que podía pasar, porque Jimpikit era aún muy pequeño, con todo en el primer momento todo estaba bien.

Cuando Jimpikit era pequeño no estaba permanentemente en la casa, sino que se iba al monte para cazar los pájaros con la cerbatana.

Como él era así, se aburrió de estar en la casa y no cumplió con la obligación que tiene todo brujo que ha recibido el poder, de permanecer en la casa por un tiempo.

Además, el papá quien le transmitió el poder a su hijo le prohibió que comiera las frutas silvestres porque sabemos que los brujos no comen cualquier fruta sino comen solo lo que ellos tienen que comer.

"Cuidaraste, no comerás a la ligera las frutas silvestres, de veras digo que si no obedeces morirás" - Así le habló su papá.

Cuando su papá había ido a hacer visitar a los familiares, Jimpikit se fue al



monte con la cerbatana para soplar pájaros. Allí encontró la fruta de un árbol y se la comió, sin recordar lo que le había prohibido su papá.

Luego se marchó hacia la casa y llegó muy enfermo. Justamente en ese tiempo llegó su papá y le habló así;

- Mira, por eso te dije que no comieras frutas silvestres, ya sabía yo que iba a pasar esto; si por mala suerte yo no llegaba, tú ya hubieras muerto.

- Esto le dijo el papá a su hijo.

- Comí porque tenía mucho deseo- contestó su hijo.

Y el papá le curó teniendo compasión, porque era su hijo.

Después de pocos días le transmitió otra vez el poder al mismo hijo y le dio las mismas advertencias, pero aún habiendo recibido el poder comió otra vez las frutas de los árboles silvestres y volvió a enfermarse.

Esta vez le dio una fuerte calentura y al día siguiente ambos pies comenzaron a volverse amarillo-rojizos, como cuando se tiene sarna. Después de un rato se tornaron definitivamente de color amarillo y su cuerpo también cambió de color, haciéndose negro.

Por esa segunda desobediencia su papá le maldijo.

- Porque tú no cumpliste lo que yo te había dicho que hicieras, por esta desobediencia ahora te transformarás en un pájaro y todo el mundo dirá que este pájaro se transformó por la desobediencia a su padre; y escupió como signo de maldición.

Es por eso que hasta el día de hoy, a éste pájaro se le conoce con el nombre de Jimpikit.

Por eso mismo verán que este pájaro tiene patitas amarillas, eso comenzó cuando se enfermó, desde ese entonces le quedó para toda la vida.

También verán que este pájaro es vegetariano.

Se alimenta de las semillitas de plantas de kakan, chanchak, tumashinch, porque él se había transformado, comiendo esas frutas silvestres.



LA RANA Y EL CONEJO

En una selva virgen había una gran familia de ranas. La culebra viéndoles logró acabar con ellas y por buena suerte escapó una rana y se dirigió hacia donde estaban los conejos.

El conejo había ido un poco distante para comer hojas de maní.

Cuando amaneció en el camino encontró a una rana que venía llorando amargamente.

¿A dónde vas? -preguntó el conejo.

-Vine aquí escapándome, porque la culebra acabó con todos mis familiares -dijo la ranita y lloró.

¡Yo te defiende, soy valiente, a mi ni una vez me han vencido, hasta ahora, no me han logrado matar! -dijo el conejo manifestando lo que él era.

El conejo se manifestaba así porque era muy pícaro y en realidad siempre lograba escapar y no podían atraparlo.

El conejo llevó a su casa a la rana.

Al día siguiente emprendió como siempre su marcha hacia el sembrío de maní a comerse las hojas.

No había caminado mucho cuando, se encontró con una culebra.

¿A dónde vas? -preguntó el conejo.

-Voy a buscar ranas para comérmelas- contestó la culebra.

¡Ja, ja, que bueno caramba! -exclamó el conejo y añadió.

- Yo conozco un lugar donde habitan muchas ranas, yo te voy a indicar.

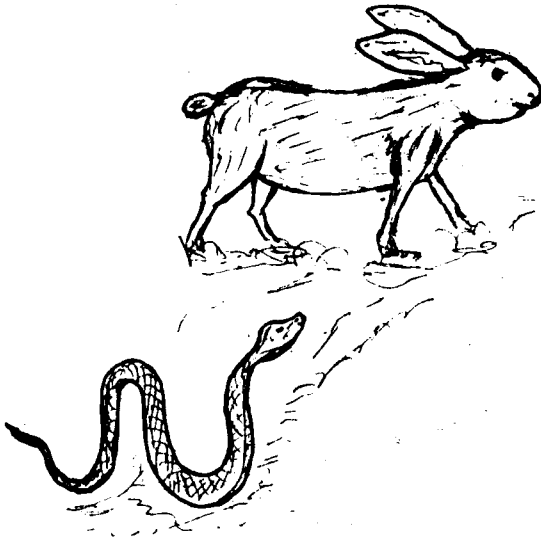
Bueno -contestó la culebra.

Y emprendieron su marcha, el conejo la llevaba engañándole al lugar donde habitaban los gavilanes, que acostumbran comer culebras así como es hasta hoy.



El conejo iba como guía.

Cuando llegaron a ese lugar donde habitaban los gavilanes, el conejo le dijo a la culebra:



- En esa casa que está allá habitan muchas ranas, entra corriendo con toda velocidad, el rato que tu vas a entrar las ranas escaparán y allí aprovecharás para coger las que tú quieras.

Bueno -dijo la culebra- y se alegró mucho.

La culebra creyó que eso era verdad y entró corriendo con toda velocidad en la casa, los gavilanes entonces se le echaron encima, cogiéndole y matándole se la comieron.

Así pues protegió el conejo a la rana ese día.



EL TIGRILLO Y EL ZORRO.

Había una vez un tigrillo, andaba rondando las casas, muerto de hambre porque no tenía qué comer, y se dirigió hacia donde viven los hombres.

Paseando por allí oyó cantar a un gallo, se puso a pensar y se dijo:

-Le alcanzaré y me lo comeré.

El tigrillo había caminado un poco cuando se encontró con el zorro, que también estaba dando vueltas para comerse las gallinas.

¿Para qué vienes? -dijo el zorro.

Vengo para comer las gallinas -respondió el tigrillo- porque estoy muerto de hambre.

-Y tú también, ¿qué andas haciendo? -preguntó el tigrillo.

-Yo también ando para comer las gallinas -contestó el zorro.

El tigrillo se quedó pensando y luego le dijo al zorro.

- ¿Porqué no esperamos la noche para aprovecharnos y comer todo cuando los hombres duermen?

-Cierto ¡está muy bien! Vamos a hacer así para comernos todas esas gallinas -exclamó el astuto zorro.

Con esta propuesta, resolvieron quedarse ahí mismo escondidos, hasta que anochezca.

Cuando oscureció se encaminaron a la caza y el zorro, mientras andaba, por el camino pensaba:

- Me las acabaré todas.

Después de muchas dificultades llegaron, ayudándose uno a otro, al gallinero donde estaba el grupo de gallinas, se metieron adentro y las acabaron a todas, sin dejar ni una sola gallina viva.



Por haber terminado tanta gallina se quedaron con la barriga tan llena que no podían moverse.

Quisieron salir arrastrándose pero ambos se quedaron atrancados en la salida.

Cuando amaneció, el dueño de la casa no escuchaba a las gallinas salió a ver ;y justamente encontró a los dos ladrones que eran el zorro y el tigrillo, acostados durmiendo dentro del gallinero entonces el dueño pidió ayuda y les mataron a palos.

-Por su gula tuvieron que morir.

Así le decía el dueño de las gallinas al matar al zorro y al tigrillo.

También nosotros, si somos golosos por nuestra gula podemos morir.



CENTRO DE DOCUMENTACION
ABYA - YALA