

PUEBLOS INDIGENAS Y EDUCACION

Año I

Abril - Junio 1987

Nº 2

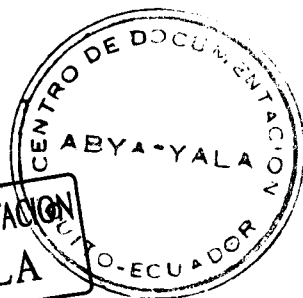
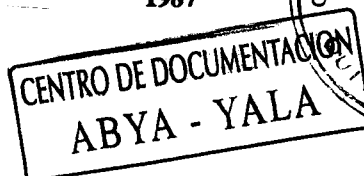
CONTENIDO

1. **Educación Bilingüe ¿Para qué?**
Ruth Moya 9
2. **La Elaboración de Alfabetos como tarea Interdisciplinaria**
Ana Lucía D'Emilio 21
3. **Desarrollo de un Sistema de Escritura para el Aymara**
Luis Enrique López y Domingo Llanque 35
4. **Cultura e Identidad en México y Política Cultural**
Leonel Durán 59
5. **Escuelas Indígenas de Quilotoa un Proceso de Educación Intercultural**
Gerardo Guerrero y Samuel Iñíguez 77
6. **El Cuidado y Socialización de la Niña Shuar**
Julia Santiak Tunki 109
7. **Reseña Bibliográfica**
Educación Indígena y Lingüística 133



07141

ediciones
ABYA - YALA
1987



PRESENTACION

Este segundo número de Pueblos Indígenas y Educación ofrece varios artículos que afrontan aspectos fundamentales del problema educativo en los pueblos indígenas.

La educación bilingüe, el desarrollo de sistemas y códigos de escritura, la recuperación cultural, los mecanismos de socialización son temas ricos para la investigación y el trabajo en las comunidades.

Antropólogos, educadores, lingüistas, hombres y mujeres que les duele la idea de una América sin colores ni sinfonía de lenguas, abren camino allí donde el hecho cultural de un pueblo indio lucha por el respeto y el derecho a SER.

La selección de las colaboraciones que presentamos, atestiguan la complejidad de los diversos problemas teóricos y prácticos, que envuelven a la educación indígena.

A esta búsqueda de respuestas y preguntas, Pueblos Indígenas y Educación" suma su aporte esperando poder servir para "hacer camino". ÑUCANCHIC ÑANTA MASCASHUN.

*Javier Herrán. S.D.B.
julio de 1987*

EN ESTE NUMERO

- **Educación Bilingüe ¿para qué?**

El artículo de Ruth Moya, señala el origen y los postulados que están a la base de algunos proyectos y menciona los problemas con los que tienen que enfrentarse hoy. Concluye exponiendo la visión de los propios interesados sobre esta propuesta educativo cultural.

- **La elaboración de alfabetos como tarea interdisciplinaria.**

Ana L. D'Emilio, expone los criterios y la necesidad de elaborar alfabetos adecuados que hagan posible la producción de textos en lengua vernácula y así favorecer el "bilingüismo de mantenimiento" y desarrollar las potencialidades y posibilidades de la lengua.

- **Desarrollo de un sistema de escritura para el Aymara**

Luis Enríque López y Domingo Llanque, enumeran las pautas lingüísticas, pedagógicas, históricas y políticas que deben guiar la búsqueda de un sistema de escritura para el Aymara.

- **Cultura e identidad en México y política cultural.**

Leonel Durán, partiendo de que la identidad de un país como México se basa en el reconocimiento de la riqueza cultural de cada grupo étnico y popular, propone las líneas fundamentales de un proyecto cultural basado en una serie de recuperaciones: del lenguaje, la memoria, el conocimiento, los espacios sociales y la identidad.

- **Escuelas Indígenas de Quilotoa: un proceso de educación intercultural.**

Samuel Iníguéz y Gerardo Guerrero describen una experiencia concreta de educación intercultural: las Escuelas Indígenas de Quilotoa (Cotopaxi-Ecuador).

- **El cuidado y socialización de la niña shuar.**

El estudio de una joven shuar, Julia S. Tunki, acerca del cuidado y la socialización de la niña shuar, establece las etapas y métodos del proceso de educación tradicional de un pueblo amazónico como el Shuar.

EDUCACION BILINGÜE ¿PARA QUE?

*Ruth Moya**

INTRODUCCION

Quisiera en la presente exposición revisar algunos problemas acerca del bilingüismo y de la educación bilingüe en América Latina, con especial énfasis en el caso ecuatoriano, del cual tengo un seguimiento y una experiencia cercana.

Las ideas que voy a exponer son el fruto de lecturas, conversaciones, debates y contrapuntos, pero, fundamentalmente son el fruto de una reflexión generada en este país en un proceso de búsquedas no exenta de errores.

Hay cuatro problemas que quiero recuperar hoy para el análisis, son muy sencillos y, tal vez, por eso, de gran complejidad a la hora de interpelarlos y de tratar de encontrar salidas pragmáticas a lo que estos problemas plantean desde una opción política de la educación y de la cultura.

En primer lugar, quisiera apuntar hacia el carácter del bilingüismo en el continente, en segundo lugar, señalar el origen y los postulados que animaron la

* Lingüista, directora de CEDIME (Ecuador). Ponencia del "Seminario Internacional sobre Educación Bilingüe" organizado por el Convenio Andrés Bello y la Sociedad Alemana de Cooperación GTZ, realizado en Quito, Ecuador del 25 al 30 de Mayo de 1987.

ejecución de algunos proyectos de educación bilingüe, en tercer lugar, nominar algunos problemas que confrontan hoy una mayoría de proyectos de educación bilingüe y en cuarto y último lugar, cuál es la versión que tienen los propios interesados acerca de esta propuesta educativo cultural.

No estoy segura de que la pregunta denunciada en el título de este artículo sea contestada creo en cambio que podría contribuir a la reflexión de los variados ángulos del problema.

Primer Problema: El bilingüismo en América Latina.

Por el surgimiento y desarrollo recientes, de la lingüística aplicada a la educación bilingüe, nos hemos llegado a habituar a la idea de que los problemas del bilingüismo y de la educación bilingüe son problemas a plantearse y a resolverse desde la lingüística, la pedagogía, las metodologías especiales, la asignación de recursos humanos y financieros, etc., y solemos descontextuar el bilingüismo de la dimensión histórico-política. La fragmentación lingüística del continente sin embargo, como todos conocemos, precede a la conquista europea, coincide con ella y subsiste hasta el presente.

Esto significa que las situaciones de bilingüismo e interculturalidad, tienen un carácter histórico y que, precisamente por eso, lo que ha ido cambiando son las significaciones históricas de esas mismas situaciones de multilingüismo y multiculturalidad.

En la medida en que los desarrollos sociales de los pueblos prehispánicos apuntaban hacia la constitución de formas estatales, las lenguas de los grupos de poder, de dichas sociedades pasaron a ser las lenguas de la hegemonía, independientemente de que, en los ámbitos locales y regionales otras lenguas cumplieron distintas funciones comunicativas. Ese fue el rol de lenguas como la azteca, la maya la aymara o la quichua, para ilustrar la idea con los casos que corresponden a la expansión de grandes civilizaciones y sistemas socio-políticos.

En los procesos precolombinos de homogenización lingüística, siempre está de base el hecho que una etnia o un grupo de etnias determinadas logró imponer sobre otra su lengua y cultura, redefiniendo constantemente los ámbitos espaciales y sociales de los usos lingüístico-culturales.

La conquista europea modificó estas relaciones socio-lingüísticas y culturales porque alteró fundamentalmente el orden social, económico, cultural y lingüístico de los pueblos conquistados.

Desde la versión de los conquistadores y de los conquistados el bilingüismo se convirtió en un hecho de la nueva realidad política, cultural y lingüística. Este bilingüismo de cuño colonial definió usos, ámbitos, tópicos y usuarios de las lenguas.

Si en la colonia temprana el conocimiento de las lenguas vernáculas, por parte de los conquistadores, fue una necesidad de sobrevivencia para su empresa política, en la medida en que el sistema colonial se afianzó, la necesidad de aprender las lenguas europeas se desplazó, aunque con distinta intensidad, a los pueblos conquistados.

Baste recordar, por ejemplo, que ya desde los viajes de Colón se iniciaron verdaderas cacerías a los "lenguas" o traductores indios que, a costa de la vida, se vieron forzados a servir de intérpretes y decodificadores de dos mundos en abierta contradicción de intereses.

Estas cacerías no fueron metafóricas sino verdaderas; los "lenguas", cuando se resistían, eran encadenados y a menudo este castigo se extendía también a sus mujeres e hijos que lograban acompañarlos. Si en los viajes o encuentros bélicos, los "lenguas" resultaban heridos o enfermos, eran abandonados o hechados a los perros, ese "amigo del hombre", naturalmente del hombre europeo, el único hombre posible, el único que podía asumir el derecho y el deber divino de que la conquista fuera cristianizar a "bárbaros" y "salvajes", más bárbaros aún que los "moros" recientemente replegados (1492).

El cronista italiano Benzoni, que visitó las costas de lo que hoy es el Ecuador, relata episodios bastante sagrientos de "lenguas", guerreros y jefes étnicos echados a los perros por resistirse a los deseos del colonizador.

A tal punto fue brutal el empleo forzado de los "lenguas", que el mismo rey Carlos V prohibió legalmente los desmanes cometidos; probablemente éstos contribuyeron a ampliar formas de resistencia y a dilatar procesos de negociación que, al menos en primera instancia, evitaron enfrentamientos armados.

Otros ejemplos casi arquetípicos de este bilingüismo del conquistador son los de la Malinche en México y el de Filipillo en Ecuador y Perú.

Independientemente de estos ejemplos paradigmáticos de las relaciones de subordinación que se instalaban, está un hecho de carácter más sostenido y duradero: me refiero al papel de la iglesia en las universidades coloniales y a la iglesia como agente privilegiado (aunque no exclusivo) de endoctrinamiento religioso.

Todos sabemos que, en la historia de la educación americana, antes que escuelas primarias se fundaron universidades y que éstas fueron una especie de "rescate" de las órdenes religiosas que incursionaron en las guerras de conquista. En esas universidades tempranas pronto se dictaron cátedras de las lenguas indígenas más importantes que se orientaban, como es de suponer, a los doctrineros, que tendrían como objetivo central, el catequizar en esas mismas lenguas conquistadas. Los curas cultos escribieron entre el segundo y el tercer tercio del siglo XVI las "Artes" (gramaticales) y vocabulario de las lenguas, a más de sermonarios, evangelios, catecismos destinados a los curas párrocos de indios.

A más de estas cátedras universitarias, también en los colegios (que también se crearon antes que las escuelas), se abrían cursos especiales de catequesis para los caciques y los hijos de los señores étnicos, que tenían lenguas vernáculas diferentes a las lenguas indígenas mayores, con el objeto de tener informantes de esas lenguas y tener, por así decirlo, la materia prima para elaborar nuevos catecismos y doctrinas en lenguas distintas a las lenguas generales.

No es un azar que en las universidades de Quito y Lima se hubieran incluido desde el siglo XVI cátedras de quichua, tampoco es un azar, en esta misma perspectiva, que el Sínodo de Lima hubiera promovido la normatización del quichua y del aymara y que al mismo tiempo reconociera el valor de identificar las variantes dialectales a fin de facilitar su comunicación en la endoctrinación.

Tampoco es un azar que en el Sínodo de Quito (1593), se reconociera que en áreas donde no fuera posible catequizar en quichua, se catequizara en las lenguas locales, para lo cual se determinaba qué curas y de qué orden religiosa debían confeccionar tales catecismos.

Lengua e intérpretes, lengua y doctrina, lengua y extirpación de idolatrías, lengua y alianza político-militar, lengua y tributos son índices distintos de un solo problema: la dominación lingüística formaba parte del gran proyecto de dominación colonial.

En este mismo proceso de dominación colonial se inscriben procesos de subordinación social, económica y cultural y muchos autores quieren ver en este origen histórico las causas del analfabetismo, rasgo que caracteriza a las mayorías de adultos indígenas en todo el continente.

Si las relaciones coloniales subordinan las lenguas y las culturas colonizadas, se puede concluir igualmente que esas lenguas, esas culturas, son también colonizadas.

En lo que respecta a las lenguas indígenas éstas resultan históricamente entorpecidas por la lengua colonial y, por tanto, históricamente despojadas de la posibilidad de los signos de los pueblos y culturas que las produjeron.

Podría decirse que en una situación de contacto de lenguas es imposible que nos ocurran préstamos y que no se definan procesos evolutivos independientemente en la misma dirección, lo cual, aunque es cierto, no explicaría el carácter de esos préstamos o desplazamientos o evoluciones idiomáticas.

Lo que quiero apuntar es que los llamados "contactos de lenguas" no ocurren nunca por fuera de condiciones sociales e históricas objetivas y que son las relaciones de carácter colonial las que, en América Latina (por ciento en la América anglófona) determinaron la subordinación de las lenguas americanas, el bilingüismo diglósico, el monolingüismo en lengua vernácula que aísla a sus usuarios de cualquier posibilidad comunicativa con la eufemísticamente llamada sociedad mayor.

A la existencia de estas mismas relaciones coloniales hay que recurrir para entender el por qué las masas indígenas de América Latina son los sectores más pauperizados y oprimidos de la región.

Una vez finalizado el período colonial, las flamantes repúblicas, sobre todo aquellas de población mayoritariamente indígena, que no habían roto sino profundizado - desde otro nivel las relaciones comerciales con las metrópolis, comenzaron aglutinando su propio poder a partir de la decisión de constituir la "ciudadanía" republicana con los criollos de la estirpe de los viejos encomenderos. Esa misma ciudadanía se basaba sin embargo en varias negaciones: la negación de las poblaciones indias, nunca ciudadanas y también la negación de otros sectores sociales excluidos de la posibilidad de constituir la nación y la cultura nacional de estas repúblicas de "blancos".

Aun en las repúblicas el tributo indígena constituyó uno de los rubros más significativos de los erarios nacionales. Este es el caso ecuatoriano y sin duda el de otras repúblicas americanas. En Ecuador, por ejemplo, la Ley de la Contribución Personal de Indígenas hasta fines del siglo XIX obligaba a los indígenas a pagar en dinero sus contribuciones al estado, pero eso no los eximía de que se usara su mano de obra para la construcción de obras de infraestructura llamadas de interés público. Este mecanismo no es otra cosa que una resignación de sentido y de función a la institución inca de la minga, que originalmente implicaba la utilización del trabajo comunitario en obras de bienestar colectivo.

En la mayoría de las legislaciones americanas y en concreto en la ecuatoriana

la población indígena estaba contraindicada para votar en los procesos electorales e incluso su ciudadanía legal estaba impedida. Hasta 1978 la legislación ecuatoriana permitía el voto exclusivamente a los alfabetos. Si, como es sabido, la mayoría de adultos indígenas son analfabetos, va de suyo que, en la práctica, se negaba el voto a la población indígena.

La desigualdad de acceso a los bienes, a la cultura, en fin a la riqueza producida por la clase del trabajo, es la situación actual de las grandes mayorías latinoamericanas, pero de manera muy particular, es la situación de las poblaciones indígenas.

Pero ha sido la lucha por la tierra y otras reivindicaciones y confrontaciones las que han hecho que estos mismos pueblos, busquen las más diversas formas organizativas para expresar su identidad y demandar por sus derechos en tanto que trabajadores y en tanto que miembros de comunidades socio o históricas diferenciadas.

A nivel continental los movimientos y organizaciones indias han señalado como una de sus demandas una educación que respete su lengua y su cultura y que al mismo tiempo les permita emplear la lengua y las expresiones culturales oficiales.

Esta actual situación de multiculturalidad, de multiétnicidad y de bilingüismo, como hemos visto, un arrastre histórico y exige de soluciones concretas si se admite que sólo eliminando las condiciones de opresión cultural sería posible la constitución de una sociedad civil coherente y consciente de su propio provenir.

Segundo problema: La ejecución de proyectos de educación bilingüe

En el análisis del punto anterior examinábamos el papel de la iglesia y de las universidades en lo que podrían llamarse los primeros esbozos oficiales de acciones de educación bilingüe. Se ha visto igualmente el carácter funcional de estos usos de las lenguas y culturas que tendían a favorecer los proyectos coloniales. Sin duda, a lo largo de las historias latinoamericanas hay más de una experiencia que de un modo u otro podría llamarse de educación bilingüe en este sentido lato.

En Ecuador, desde 1830, es decir, desde los albores republicanos, ha habido intentos de modificar el sistema legal para procurar cambios en la prestación de servicios educativos. Esas experiencias o proyectos coyunturales y siempre

experimentales o carentes de fondos públicos nunca lograron transformar el sistema educativo. Hay viejos ejemplos de igual índole en Colombia, en Perú, en Bolivia y probablemente en otros países y hay ejemplos muy contemporáneos en los países del Cono Sur, como Chile y Argentina.

Estos ejemplos tienen un denominador común, a más de aquellos rasgos de coyunturalidad, experimentalismo y desfinanciamiento: son proyectos delegados a las iglesias, a las sectas, el voluntariado, a las entidades extranjeras, pero no son parte, en rigor, de una política educativo-cultural congruente frente a los problemas del bilingüismo y la multiculturalidad.

Desde otra perspectiva de análisis, la de las fuerzas sociales, la preocupación por una educación atingente a la diversidad lingüístico-cultural, ha sido objeto de planteamientos e incluso experiencias de educación bilingüe.

La década del treinta es bastante rica en ejemplos de experiencias de educación bilingüe como experiencias alternativas que encerraban, en niveles distintos y no siempre conscientes, elementos contestatarios al viejo sistema de educación. Tal es el caso de experiencias en Puno y Cusco o en Cayambe, cerca de Quito. La experiencia comunitaria de alfabetización quichua de Cayambe, (1926) está históricamente ligada a procesos de redefinición de las relaciones sociales con la hacienda, a la naciente organización sindical y a las primeras luchas por la tierra.

Como todos sabemos, sin embargo la educación como proyecto del estado es un hecho reciente (aunque haya estado determinado en las Constituciones), sobre todo, en los países de incorporación tardía a los procesos de modernización.

En nuestro país este proceso se data sólo en los años sesenta y tiene un punto de culminación a partir de la siguiente década, la de la exportación petrolera.

Lo que quiero apuntar es que hay una coincidencia, cuya explicación sería objeto de otra discusión, entre la etapa de la modernización de nuestras sociedades y la ampliación de la cobertura educativa; pese a ello, o tal vez a causa de ello, la tendencia de las políticas educacionales es la de homogeneizar la cultura y la de homogeneizar los rasgos de ese sujeto de un desarrollo social, inscrito en la modernidad.

El precio de esa misma modernidad es la actual deuda externa de América Latina y la paradoja consiste en que parte de esa deuda fue contratada para pagar servicios educativos que se concentraron en las ciudades y que no incluyeron el reconocimiento de nuestras diversidades histórico-culturales.

¿Cuál es la situación actual de América Latina frente a sus políticas, programas y proyectos con poblaciones indígenas?

Millones de latinoamericanos tienen lenguas y sistemas culturales distintos. ¿Qué respuestas se han imaginado al respecto?

El abanico es amplio y los matices de cada situación nacional muy importantes, pues desde la negación del problema nacional se puede llegar hasta la voluntad de institucionalizarlo desde el estado.

Las dos situaciones externas: negación - o institucionalización de la cuestión indígena no han impedido que, en los diversos países, se haya experimentado con la educación bilingüe. Los postulados, los modelos, las propuestas pedagógico lingüísticas difieren.

En gran parte de América Latina desde los años cincuenta no deja de haber proyectos de esta naturaleza y de ahí para acá las orientaciones filosófico-políticas estatales acerca de la educación y la cultura se han ido redefiniendo básicamente por dos factores: por una parte, la necesidad de los estados de integrar sus sociedades y por otra, la emergencia de los propios sujetos sociales.

Lo importante sería recoger esas experiencias locales para profundizar las alternativas democráticas.

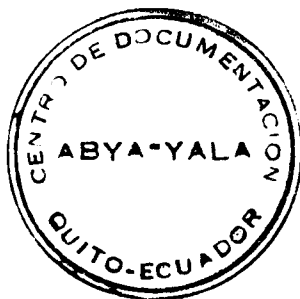
Tercer problema: Los "cuellos de botella" de la educación bilingüe

Con las distancias que existen y se reconocen en cada situación latinoamericana se puede señalar que, al mismo tiempo, existen rasgos comunes y problemas comunes en los planteamientos y experiencias regionales de educación bilingüe. No está demás señalar que la comparación entre países tiene sus propios límites, derivadas, como lo he tratado de sugerir, de los modelos de desarrollo y de los procesos concretos y específicos que tiene lugar en cada país acerca de la cuestión indígena en general y acerca de la educación y la cultura en particular.

Pese a ello, y para no intentar siquiera un análisis exhaustivo me parece que los "cuellos de botella" de la educación bilingüe ocurren en varios niveles:

1. En el nivel del modelo de desarrollo educativo cultural, generalmente excluyente de la cuestión indígena.

2. En la indefinición estatal de políticas educativo-culturales para poblaciones indígenas.
3. En la vaguedad de objetivos y metas educativo-culturales para las poblaciones indígenas, en los proyectos gubernamentales.
4. En la falta de mecanismos de planificación, administración y recursos asignados para los proyectos educativos y culturales.
5. En la opción estatal de sistemas educativos que no incluyen - a no ser experimentalmente - la educación bilingüe como parte de lo sistemas nacionales de educación.
6. En la debilidad de la propia sociedad civil para proponer a los gobiernos su propia imagen de desarrollo cultural productivo.
7. En la falta de recursos humanos para ejecutar o desarrollar todos los componentes de proyectos de educación bilingüe.
8. En la falta de producción teórica nacional para responder a la problemática global de la educación y la cultura y, en particular, para responder a proyectos de educación bilingüe, delegando a los "expertos" la conceptualización de los modelos y reservando a los nacionales la ejecución no deliberante de los mismos.
9. Los prejuicios sobre las poblaciones indígenas, las lenguas y culturas.
10. La falta de participación real - e incluso a veces de participación formal - de los propios indígenas en los proyectos de educación bilingüe que les concierne.
11. En las vertientes populistas de las nociones de "participación social".
12. En la falta de interlocución regional sobre educación bilingüe, tanto de los gobiernos como de sectores de la sociedad civil. Estos intercambios apuntarían a la sistematización, reflexión crítica y aprovechamiento local de experiencias regionales.



Cuarto Problema: La versión indígena de los proyectos de educación bilingüe.

Algunos de los aspectos enlistados en el punto anterior son parte de la versión que las poblaciones indígenas tienen acerca de los proyectos de educación bilingüe, entre esos, fundamentalmente el relacionado con la exclusión de la propia participación.

Me refería sin embargo a un solo aspecto central y tiene que ver con el hecho de si los proyectos educativo-culturales representan o no, recogen o no su problemática como pueblos con identidad propia y su situación de explotación como integrantes de la clase del trabajo.

Yo diría que, para el movimiento indígena latinoamericano la respuesta es sencilla: no ven en dichos proyectos ni representados, ni recogidos sus intereses históricos.

¿Qué explica, cuando los proyectos existen, las discrepancias entre ejecutores y usuarios? ¿Qué explica a su vez que, cuando los proyectos no existen, las demandas y reivindicaciones indígenas giren en torno a la necesidad de que los proyectos se ejecuten?

Creo que, la respuesta para la primera pregunta podría resumirse señalando que los proyectos de educación bilingüe existentes no apuntan al desarrollo deseado por parte de las poblaciones indígenas y no apuntan porque haya necesariamente deficiencias en el sistema educativo sino porque hay deficiencias en el sistema social.

Frente a la segunda pregunta, es decir por qué la educación bilingüe sigue siendo una demanda, creo que la respuesta radica en que la educación sí es una necesidad, dado los déficits reales de la cobertura educativa y dado que, a estas alturas del siglo XX, sí ha madurado una conciencia acerca del derecho a usar el propio idioma y a ejercer la propia cultura.

Creo que lo que ahí he expresado se presta a polémicas. Asumo lo que he dicho como lingüista, pero sobre todo como ecuatoriana y como latinoamericana.

BIBLIOGRAFIA

CIEI

1980

"Programa de alfabetización en lengua quichua", Convenio MEC-PUCE. En: *Revista de la Universidad Católica*, Año VIII, Nº 25, febrero, 41-46p.

CONACNIE,

1986

Las nacionalidades indígenas del Ecuador: sus procesos organizativos (versión preliminar) fotocopia 200 p.

Convenio MEC-PUCE

1982

En: Políticas estatales y población indígena. Ministerio de Bienestar Social, Oficina de Asuntos Indígenas, ABYA-YALA, Quito.

Federación Shuar

1978

"Organizarse o sucumbir: La Federación Shuar", *Mundo Shuar* Nº 14, Serie B, Sucúa, Ecuador, 104p.

IZURIETA, Leonardo,

1985

"La metodología participativa y reflexivo-crítica, su impacto en los resultados cualitativos". En: *La alfabetización en el Ecuador*, INSOTEC, Nov. 1985, 13-18p.

MOSCHETO, Néida,

1985

La alfabetización en el Ecuador, INSOTEC/CIEDC, Quito.

MOYA, Ruth,
1982

"Políticas estatales para la educación y la cultura frente a la población indígena". En: *Políticas estatales y población indígena*, Ministerio de Bienestar Social, oficina de Asuntos Indígenas, ABYA-YALA, Quito.

_____ 1985 "La alfabetización en el Ecuador: el sub programa en castellano". En: *La alfabetización en el Ecuador*, INSOTEC, Quito, Nov., 1985, 21-24p.

_____ 1986 Educación Bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas. Quito: CEDIME, mimeo. 28p.

República del Ecuador,

1985 *Ley de Educación y Cultura. Reglamentos. Ley de universidades y Escuelas Politécnicas*, Quito; Corporación de Estudios y Publicaciones, Agosto, 1985, 101p.

República del Ecuador, Ministerio de Educación y Cultura, Dirección de Educación Compensatoria y No Escolarizada. Mimeo. 26p. (Documento presentado a la Reunión Técnica Regional sobre estrategias y de cooperación entre entidades estatales y ONG en apoyo a programas de alfabetización y educación de adultos en el marco del Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe), Quito, 3-6 de Noviembre de 1986

"Ley de Educación", (Proyecto). En: *Oswaldo Hurtado Presidente*. (26 de junio, 1982) 1984 *Proyecto de Ley y Reglamentos 1981-1984*, 131-148p. (Democracia y Crisis, Vol. VII).

VARESE, Stefano, RODRIGUEZ, Nemesio J.

1981 "Etnias indígenas y educación en América Latina: Diagnóstico y perspectiva". En: *Educación, etnias y descolonización en América Latina: Una guía para la educación bilingüe intercultural*, Vol. I., UNESCO, I.I.I., México, 3-46p.

YAÑEZ COSSIO, Consuelo

1983 "Apuntes teóricos y metodológicos sobre la alfabetización en idioma quichua". En: *Educación etnias y descolonización en América Latina*, Vol. 2, UNESCO, I.I.I., México, 365-377p.

LA ELABORACION DE ALFABETOS COMO TAREA INTERDISCIPLINARIA

Ana Lucía D' Emilio*

"Consideraciones teóricas exigen que la lingüística se vuelva una ciencia social. Consideraciones sociales exigen que la lingüística se vuelva una ciencia de la comunidad. Ocuparse de la educación puede ser la clave para la realización de esta exigencia"¹.

Educación y Bilingüismo

El reconocimiento oficial de las lenguas vernáculas² en el proceso de enseñanza-aprendizaje es un hecho relativamente nuevo en la mayoría de los países de América Latina, pues sólo en los últimos años los Estados han empezado a preocuparse de ofrecer una educación más adecuada a las realidades socioculturales y lingüísticas de los diferentes grupos poblacionales.

Los grupos indígenas, y conjuntamente con ellos una gran parte de la población rural, hasta hace poco o no han tenido acceso a los servicios educativos o se han visto incorporados a un sistema ajeno que no respondía a sus intereses y necesidades³.

* Antropóloga Italiana. Trabajó cuatro años en la Selva Peruana (Murato-Candoshi). Actualmente trabaja en la UNESCO, sede Santiago de Chile (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe - OREALC).

El Proyecto Principal de Educación suscrito por los países de América Latina y el Caribe con el auspicio de la Unesco⁴, pretende dar una respuesta a esta doble opción negativa en la que se han encontrado los grupos étnicos: por un lado trata de aumentar la cobertura del servicio (eliminación del analfabetismo e incremento de la escolarización básica:) y por otro, mira el mejoramiento del mismo a través de la utilización del idioma materno en la enseñanza, la incorporación al curriculum de los elementos de la cultura autóctona, la formación y capacitación de personal indígena para los diferentes niveles y modalidades del sistema.

El cambio de actitud hacia las culturas y lenguas vernáculas por parte de los gobiernos ha sido también una respuesta a la presión ejercida por los mismos indígenas cuyas organizaciones están adquiriendo (desde las décadas del 60-70) más fuerza y poder decisonal. Sus luchas, que en un comienzo estaban centradas principalmente sobre el problema de la tenencia de la tierra, ahora, con mayor claridad, buscan el rescate de la identidad cultural de los pueblos y el reconocimiento de estados multiétnicos y plurilingüísticos.

La descolonización, el etnodesarrollo, la participación forman parte del marco conceptual que guía a las moviimientos indígenas de la región en la definición de sus estrategias y acciones⁵.

Si se aceptan las propuestas de las organizaciones de base con respecto a la educación que debe impartirse en el medio indígena, nos vemos obligados a descartar aquellos programas de bilingüismo de transición, que utilizan la lengua materna sólo como puente hacia la castellanización, y volcamos más bien a un tipo de bilingüismo de mantenimiento en la que las dos lenguas se usan durante todo el proceso de escolarización. Se nos presentan de inmediato algunas contradicciones que podemos dividir en dos grupos: a) las que se refieren a la naturaleza misma de las lenguas vernáculas; b) las que se refieren a la relación con el idioma oficial.

- a). La casi totalidad de las lenguas indígenas de América Latina son agrafas, es decir, de tradición oral. Sin entrar en las diferencias entre idiomas con o sin escritura (diferencias que no expresan juicios de valores) vemos que una primera dificultad para el logro de un bilingüismo de mantenimiento es la inexistencia de textos en lengua vernácula.

No hay mayor problema para un bilingüe hispano-inglés, por ejemplo, puesto que él puede contar con toda una serie de material didáctico, de literatura y de textos científicos, tanto en inglés como en español.

¿Qué posibilidades reales, por el contrario, tiene una persona de habla guaraya?

Lo máximo que se les ofrece son pequeños libros didácticos para la escolarización básica. Si quiere profundizar algunos temas, si tiene vocación para la lectura, si está interesado en conocer las noticias del periódico o si tiene la posibilidad de seguir estudiando, uno debe recurrir necesariamente a su segundo idioma. Además, cada lengua puede tener un cierto número de variedades y, aun produciéndose obras escritas, no siempre pueden ser accesibles a todos los hablantes de la misma familia lingüística. Por ejemplo, ha sido publicada la versión quechua del libro de García Márquez, *Crónica de una muerte anunciada*⁶. Pero no todos los de habla quechua podrán leerlo y entenderlo con la misma facilidad.

- b). En cuanto a las contradicciones que dependen de factores externos y que, en gran medida, se refieren a la aculturación lingüística ejercida por el grupo dominante, se evidencia la drástica reducción de las funciones sociales⁷ que la lengua vernácula absorbe.

El aymarú, el guaraní, el mapudugun⁸, etc., han sido relegados después de siglos de marginación a la esfera doméstica y a las actividades agrícolas, mientras que en la educación, en el derecho, en el comercio, en la religión y en las relaciones con el Estado, la lengua española ha sustituido el idioma materno. De hecho la característica principal de los países de América Latina no es el bilingüismo sino la diglosia, estando la utilización de uno de los dos códigos en estrecha correlación con la clase social y/o con las funciones sociales determinadas⁹.

Una de las consecuencias de esta restricción de las funciones sociales es la pauperización del léxico vernáculo a través de la incorporación de términos españoles, sea en sustitución de significados originalmente existentes originariamente (el caso, por ejemplo, de los números, colores, nombres de animales o lugares, etc.) o para expresar significados nuevos que dependen del desarrollo científico y tecnológico.

En el momento en que se quiere devolver a la lengua indígena una función que le había sido proscrita -la educativa- nos enfrentamos con la necesidad de desarrollo de la misma, desarrollo que ha sido en gran medida frustrado.

No estoy sosteniendo que las lenguas indígenas sean inadecuadas para expresar la amplia gama de conocimientos del mundo actual, sino quiero poner de relieve que, por el tipo de contacto con el idioma de los grupos hegemónicos, las lenguas autóctonas no han podido desarrollar todas sus potencialidades y creatividad. El "quechuañol" y el "aymarañol" son un ejemplo de este proceso aculturativo, en el cual las interferencias son tan fuertes que no sólo no se

mantiene la lengua materna (por incorporar a esta muchísimas palabras prestadas del idioma oficial) sino que también se transforma la organización sintáctica del castellano mismo, pues prevalece la estructura gramatical de la lengua vernácula.

Según Cerrón Palomino¹⁰, el castellano hablado en algunas zonas del Perú constituye una variedad criolla no exclusiva de los bilingües porque se ha convertido en la única lengua de varios grupos de población.

De lo expuesto anteriormente se desprende que el bilingüismo de mantenimiento, más que una opción real en educación, es un objetivo que, para ser alcanzado, necesita un tratamiento específico.

La solución de las contradicciones que se han presentado dependen no sólo de la disponibilidad política de los gobiernos, sino también de una acuciosa planificación lingüística que incluya la estandarización de la lengua cuyo primer paso es la elaboración y oficialización de su código escrito.

La Elaboración de Alfabetos

Llevar a cabo una educación en la lengua materna sin tener un acuerdo preliminar sobre los signos a utilizar, conlleva riesgos no solamente de carácter pedagógico. ¿Cómo puede un nativo aceptar que su idioma se escriba de tantos modos distintos, de acuerdo al educador y/o lingüista de turno, mientras que el español conserva su estructura rígida? Esta que parece una simple cuestión ortográfica puede tener consecuencias serias en la identidad cultural.

La tendencia al rechazo de la onomástica tradicional me fue explicada por un indígena como solución al problema que se les presentaba frente al funcionario público más cercano, en la identificación y aceptación de los documentos oficiales (partidas de nacimiento, libretas electorales, títulos de propiedad, certificados de estudio).

La elaboración de alfabetos de lenguas agrafas ha sido llevada a cabo, en la mayoría de los casos, exclusivamente por lingüistas, y las transcripciones no han tenido en cuenta las sugerencias que hubieran podido aportar los educadores y los mismos usuarios.

Es indudable que se necesita la asesoría de un lingüista pero no se puede poner totalmente en sus manos un asunto tan delicado, sobre todo, considerando que muchas veces los lingüistas sólo realizan un análisis interno al código, evitando considerar factores socio-lingüísticos de suma relevancia.

Entre grafema (signo escrito) y fonema (el sonido) no hay una asociación científicamente determinada: cualquier sonido puede ser representado por cualquier carácter. Lo que es fundamental es el consenso social alrededor de la correspondencia fonema/grafema.

La arbitrariedad del signo no debe conducir a la arbitrariedad en la elección del sistema de escritura y creo que la validación de un nuevo código debe considerar también a aquellos existentes para las otras lenguas, tanto de la misma familia lingüística, como de grupos territorialmente limítrofes.

Por ejemplo, si se analizan los alfabetos de algunas microetnias amazónicas, constatamos que a fonemas comunes se han asignado grafemas distintos. El problema se hace más grave si tenemos en cuenta que hay bastantes individuos que dominan dos o tres lenguas indígenas y que por anteriores contactos entre miembros de culturas distintas, muchas palabras son iguales (tanto en su significante como en su significado) a más de una sola lengua. Un ejemplo puede aclarar la seriedad del problema: el quechua que se habla en la Amazonía peruana, y en particular en el Pastaza, ha influenciado notablemente otras lenguas autóctonas, como el candoshi (de la familia lingüística jíbaro)¹¹, cuyo léxico ya ha incorporado muchos términos del quechua. Encontramos escritas estas palabras de un modo u otro según los textos sean quechua o candoshi:

español	quechua	candoshi
mitad	chawpi	chavpi
diez	chunka	choga
mil	waranqa	varaga
cerdo	kuchi	kochi

La lectura de estas palabras con su exacta pronunciación es la misma. ¿Qué ha pasado entonces para que estén escritas de manera tan diferente? Simplemente que el lingüista que se dedicó a elaborar el alfabeto para el candoshi no se interesó en considerar el alfabeto quechua, así que el grafema -w- lo encontramos escrito -v- y la -u- con -o-. Lingüísticamente, ambas transcripciones son válidas, pero lo que no se tiene en cuenta es la dificultad que va a tener el niño bilingüe quechua/candoshi cuando tenga que escribir en uno y otro idioma, dificultad que aumentará peligrosamente para el buen rendimiento escolar cuando tenga que aprender a escribir también en español (a la -w- y a la -v- se le añadirá ahora la -hu- y todo para el solo fonema /w/).

Por lo tanto, a los criterios lingüísticos se deben añadir también aquellos *pedagógicos* para que el aprendizaje de la lecto-escritura no resulte aún más complicado de lo que -ya es.

Para algunas lenguas indígenas de América Latina se han elaborado alfabetos perfectos y totalmente fonémicos pero que han quedado fuera de uso e, incluso, no han sido aceptados por los indígenas mismos.

No se trata, por lo tanto, sólo de fijar sistemas de escritura sino también de usarlos, según Fishman¹².

"La creación de sistemas de escrituras es significativa sólo cuando lleva a su aceptación y uso, y éstos son hechos ampliamente revolucionarios más que estrictamente técnicos".

El problema es de hecho complejo: por un lado hay los lingüistas acostumbrados al estudio interno al código; por el otro, los maestros que se encuentran constantemente en la necesidad de mediar entre el alfabeto del lingüista y el buen sentido docente.

La misma controversia se presenta entre profesionales indígenas. Para algunos no debe considerarse como referencia el idioma nacional porque perpetuaría la subordinación a la cultura oficial; para otros, el establecimiento de una escritura similar al español no interfiere con el planteamiento de descolonización de la educación.

Entre los principios para una correcta elaboración de alfabetos, J. Berry¹³ señala:

- "Lingüístico: ¿El alfabeto representa el sistema lingüístico económicamente, en forma precisa y sin ambigüedades?
- Pedagógico: ¿Cómo logra el alfabeto los fines útiles de economía de tiempo y trabajo en el aprendizaje de la lecto-escritura?
- Psicológico: ¿Hasta qué punto el alfabeto representa los procesos psicológicos y fisiológicos que intervienen en la lecto-escritura?
- Tipográfico: ¿Hasta qué punto el alfabeto se acomoda a las técnicas modernas de representación gráfica, por ej, la máquina de escribir, etc.?"

Además de dar respuestas adecuadas a estas preguntas, el alfabeto de la lengua vernácula que facilita también la transferencia al idioma nacional, creo tendría mayores posibilidades de aceptación y de uso en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Smalley¹⁴ señala, entre los criterios a tener en cuenta para la elaboración de alfabetos:

- máxima motivación para el lector,
- máxima representación del habla,
- máxima facilidad de lectura,
- máxima transferencia,
- máxima facilidad de reproducción.

Las objeciones que generalmente se hacen a las instancias de facilidad de transferencia no consideran que en las zonas rurales (sobre todo en aquellas indígenas) se encuentran los índices más altos de analfabetismo, y deserción escolar. Si un joven abandona la escuela tempranamente y ha recibido sólo enseñanza de la lecto-escritura en, idioma materno, no estará en condiciones de leer el castellano aun hablándolo.

La opción de las grafías a utilizarse debe permitir, dentro de las limitaciones dadas por la estructura fónica de cada lengua, una fácil transferencia al idioma oficial; por eso es conveniente que todos los fonemas iguales sean escritos del mismo modo a no ser que la grafía española ya presente dificultades ortográficas por haberse perdido la diferenciación fónica originaria (ej. v-b; c-z-s seguidas de vocales).

De hecho no siempre es posible respetar todos los criterios señalados; pues algunas veces ellos entran en contradicción. Por ejemplo, en el "Seminario Nacional sobre Unificación del Alfabeto Guaraní", realizado en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, en junio de 1986, la decisión más problemática fue aquella relativa a la opción de la grafía para el fonema /k/. Había quienes, apelando a la facilidad de transferencia al español, proponían la utilización de las letras c - qu, mientras otros defendían la letra -k- para facilitar el aprendizaje de la lecto-escritura en el idioma materno (además que por principios propiamente lingüísticos).

En relación a los criterios tipográficos no podemos dejarlos de lado, pues es improbable que se llegue a fabricar máquinas de escribir ad hoc para cada lengua indígena. En un encuentro de la UNESCO en Bamako (1966) sobre el uso de las lenguas modernas para la alfabetización, varios especialistas han puesto de relieve las consecuencias de la naturaleza económica y técnica por la adaptación de diacríticos y letras especiales no existentes en la lengua oficial nacional.

Es necesario, además, hacer una última reflexión sobre el caso específico de aquellas lenguas cuyos hablantes viven en territorios divididos por fronteras, como es el caso de guaraní y de muchos otros idiomas indo-americanos.

Se ahorrarían recursos humanos y económicos si la elaboración del código escrito fuera una tarea común entre especialistas y usuarios de los diferentes países. Por ejemplo, es una lástima que, pese a que en Bolivia se ha oficializado un alfabeto aymará (D.S. Nº 20.227, de 1984), los organismos que trabajan con este mismo grupo en el norte de Chile utilicen la escritura de otros lingüistas bolivianos; y más grave aún es que en Bolivia mismo haya grupos que sigan utilizando el alfabeto CALA-ILV (bastante distinto del oficial). Parte de la responsabilidad en estos casos la tienen los organismos de cooperación técnica y financiera que continúan apoyando experiencias que impiden el proceso de estandarización de las lenguas vernáculas.

Cuando se presentan para una misma lengua muchas variantes cuyas diferencias pueden ser más o menos marcadas, tanto en lo fonológico como en lo morfo-sintáctico y lexical, no necesariamente la estandarización del código escrito conlleva al aplastamiento de todas las variedades en el habla. El mismo español, aun teniendo un sistema ortográfico aceptado por todos, conserva diferencias fonológicas entre los distintos países e inclusive dentro de la misma España.

En el caso del quichua, Bolivia y Ecuador optaron por la unificación del código escrito, mientras que en Perú, se elaboró un pan-alfabeto (Resolución Ministerial Nº 1218-85-ED) que representa todos los fonemas existentes en las diferentes zonas y del cual cada variante utiliza sólo las letras necesarias¹⁵.

En el momento en que se opta por la unificación del alfabeto, es evidente que no podemos esperar la exacta correspondencia uno-a-uno grafema/fonema como han pretendido muchos lingüistas, sobre todo aquellos vinculados al Instituto Lingüístico de Verano¹⁶. Cabe señalar, además, que estos mismos tuvieron que modificar en parte y por diferentes motivos sus posiciones iniciales en cuanto a la práctica de un alfabeto totalmente fonémico.

Según Berry¹⁷, la correspondencia uno-a-uno con el habla es posible sólo rechazando la normalización como principio, pues si se quiere normalizar una escritura, algunas pronunciaciones deben ignorarse y adoptarse formas ortográficas que sean fonéticas para algunas personas pero no para otras.

En resumen, una tarea que puede parecer de exclusiva pertenencia de la lingüística -como la elaboración de un alfabeto- debe salir de los márgenes de esta disciplina y considerar factores socio-lingüísticos y pedagógicos, así como las reales posibilidades

de alfabetización que tengan las poblaciones indígenas.

Más que el purismo científico, nos debe guiar el buen sentido y las necesidades prácticas para las culturas de tradición oral de contar con un código escrito.

NOTAS.

1. Hymes, Dell, **Foundations in Sociolinguistics - An Ethnographic Approach**, Tavistock Publications, London, 1974.
2. Por lengua vernácula debe entenderse aquella "que es la lengua materna de un grupo social y políticamente dominado por otro cuyo idioma es diferente", mientras que la lengua materna o nativa es aquella "que una persona adquiere en edad temprana y que normalmente se vuelve su natural instrumento de pensamiento y comunicación" (Unesco: **The use of vernacular language in education: The report of the Unesco Meeting of Specialists**, París, 1951:). Por lo tanto, el término "lengua vernácula" pone de relieve factores sociolingüísticos más amplios.
3. Véase Tedesco, J.C., **Capacitación de educadores para áreas marginales**, OREALC, Santiago, 1981 y Tedesco, J.C., "Modelo pedagógico y fracaso escolar" en *Revista de la CEPAL*, Nº 21, Santiago, 1983, pp. 131-144.
4. OREALC: **Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe: sus objetivos, características y modalidades de acción**, OREALC, Santiago, 1981.
5. Véase: AA. VV., **América Latina: etnodesarrollo y etnocidio**, FLACSO, San José, Costa Rica, 1982; y Rodríguez, N., Masferrer, E. y Vargas Vega, R. (editores): **Educación Etnias y Descolonización en América Latina**. 2 vols. UNESCO-III, México, 1983.

- 6 García Márquez, G., **Mushuc quelleca huañuyta yachashpa hullarca**, Oveja Negra Ed., Bogotá, 1986.
- 7 Sería más apropiado el término "dominio", entendiéndose el conjunto de situaciones sociales en el que se establecen determinadas reglas de comportamiento lingüístico. Sin embargo, se utiliza el término "función social" para que la exposición resulte más fluida.
- 8 El idioma mapuche.
- 9 Véase Fishman, J., **The sociology of Language. An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society**, Newbury House Publo, Rowley, Mass. 1972.
- 10 Cerrón Palomino, Rodolfo, "O ensino da lingua. De limataça e perspectivas" en Montserrat, R. y Gryner, H. (eds.), **Lingua, Cultura e Desenvolvimento**, Ed. Brasilia, Brasilia, 1974, pp. 53-68.
- 11 Tuggy, J., **Vocabulario Candoshi de Loreto**, ILV, Pucallpa, 1966.
- 12 Fishman, J., op. cit.
- 13 Berryd j., "The Making of Alphabets", in Fischman, J. (ed. by): **Readings in the Sociology of Language**, The Hague, Mouton, 1970 (2a ed.), pp. 737-753. Véase también Berry J., "The Making of Alphabets Revisited" in Fishman, J. (ed. by): **Advances in the Creation and Revision of Writing Systems**, The Hague, Mouton, 1977, pp. 3-16.
- 14 Smalley, W. et al., **Orthography Studies: Articles on New Writing Systems**, London, 1964.
- 15 Por ejemplo, para el quechua ayacuchano sólo se utiliza 18 grafemas, mientras que para el quechua Cuzco-Collao, 29. Véase: Soto Ruiz, C., **Gramática quechua Ayucucho-Chanca**, Ministerio de Ed., IEP, Lima, 1976d y Cusihuamán, A., **Gramática quechua Cuzco-Collao**, Ministerio de Educación, IEP, Lima, 1976.
- 16 Por ejemplo, véase Pike, Kennet L., **Phonemics: A Technique for Reducing Language to Writing**, University of Michigan, 1947; Nida "Practical Limitations to a Phonemic Alphabet", **The Bible Translator** 15, 1954; Gudshinsky, S., **Handbook of Literacy**, Summer Institute of Linguistics. Okla., 1953.
- 17 Berry, J., op. cit. en Fishman, 1970 (2a ed.).

BILBIOGRAFIA.

AA.VV.,

América Latina: Etnodesarrollo y etnocidio, Flacso, San José, 1982.

Perú 1984: Caracterización sociolingüística. Apuntes para un debate.
CILAUNMSM, Lima, 1984.

Perú Problema, Cinco Ensayos, Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 1983 (3a ed.).

Albó, Xavier,

Los mil rostros del quechua, Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 1974.

Cerrón Palomino, Rodolfo,

"O Ensino da lingua. Delimitação e perspectivas" en: Montserrat, R. y Gryner, H. (ed.), *Lingua, Cultura e Desenvolvimento*, Ed. Brasilia, 1974.

Rodolfo (ed.),

Aula Quechua, Ed. Signo, Lima, 1983.

Corbera, A., (ed.),

Educación y Lingüística en la Amazonía Peruana, CAAAP, Lima, 1983.

Cusihuamán, A.,

Gramática quechua Cuzco-Callao, Ministerio de Educación, IEP, Lima, 1976.

Escobar, Alberto (ed.),

El reto del multilingüismo en el Perú, IEP, Lima, 1982.

Fishman, Joshua,

The Sociology of Language. An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society, Newbury House, Rowley, Mass., 1972.

____ (ed.),

Readings in the Sociology of Language, The Hague, Mouton, 1970 (2a ed.).

____ (ed.),

Advances in the Creation and Revision of Writing Systems, The Hague, Mouton, 1977.

Gudshinsky, S.,

Handbook of Literacy, SIL, Okla., 1953.

Hymes, Dell,

Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach, Tavistock Publications, London, 1974.

Nida,

"*Practical Limitations to a Phonemic Alphabet*", *The Bible Translator*, 15, 1954.

Ohannesian, S.,

Ferguson, Ch. and Polomé, E., (ed.), *Language Surveys in Developing Nations*, Center for Applied Linguistics, Virginia, 1975.

OREALC,

Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe: sus objetivos, características y modalidades de acción, OREALC, Santiago, 1981.

Pike, Kenneth L.,

Phonemics: A Technique for Reducing Language to Writing, University of Michigan, 1974.

Pontificia Universidad Católica del Ecuador,

Revista de la Universidad Católica, año VIII, N° 25, Quito, 1980.

Pottier, Bernard, (ed.),

América Latina en sus Lenguas Indígenas, Unesco, Monte Avila, Caracas, 1983.

- Rodríguez, N., Masferrer, E. y Vargas Vega, R., (ed.),
Educación, Etnias y Descolonización en América Latina, Unesco -III, México, 1983.
- Saville, Muriel R. and Troike, R.,
A Handbook of Bilingual Education, Washington D.C., 1973.
- Smalley, W. et al.,
Orthography Studies: Articles on New Writing Systems, London, 1964.
- Soto Ruiz, C.,
Gramática quechua de Ayacucho-Chanca, Ministerio de Educación, IEP, Lima, 1976.
- Tedesco, J.C.,
Capacitación de educadores para áreas marginales, OREALC, Santiago 1981.
-
- "Modelo pedagógico y fracaso escolar", en *Revista de CEPAL* N° 21, Santiago, 1983, pp. 131 - 144.
- Tuggy, J.,
Vocabulario Candoshi de Loreto, ILV, Pucallpa, Perú, 1966.
- Unesco,
The use of vernacular language in education. The report of the Unesco Meeting of Specialists, Paris, 1951.
- Unesco,
La interacción por medio del lenguaje. Revista Internacional de Ciencias Sociales, N° 99, Vol. XXXVI, N° 1, 1984.
-
- Perspectivas* 49, vol. XIV, N° 1. París, 1984.
- Zúñiga, M.,
"Educación Bilingüe Quechua-Castellano en Ayacucho. Un programa experimental de la Universidad Mayor de San Marcos", Lima 1985. Artículo presentado al "*Seminario Regional sobre Estrategias Educativo-culturales con Poblaciones Indígenas*", Lima, noviembre, 1985.

DESARROLLO DE UN SISTEMA DE ESCRITURA PARA EL AYMARA

*Luis Enrique López**
*Domingo Llanque**

Antes de optar por una u otra forma de escritura para una lengua tradicional, es necesario preguntarse quién va a escribir y para qué. Si se busca un determinado sistema de escritura para una lengua ágrafa, no es para satisfacer la curiosidad del lingüista sino para facilitar la comunicación escrita entre sus potenciales usuarios y para registrar por escrito, y así perennizar, los conocimientos, tradiciones y sentimientos con los que el pueblo usuario de dicha lengua aporta a nuestro mejor entendimiento del universo y de las cosas, en la búsqueda de un mundo mejor para todos los seres humanos. Esto es, no se busca escribir una lengua tradicional sólo por el interés académico ni tampoco porque estemos tratando de codificarla antes de que sea demasiado tarde y sus habitantes dejen de usarla, y así, por lo menos, tener algunas muestras escritas de la lengua guardada en celosos archivos para que, cual pieza de museo, puedan ser consultadas por los estudiosos. No creemos que hoy en día un profesional consciente de las causas y determinantes de fenómenos tales como la opresión lingüística, la glotofagia lingüística (Calvet, 1974), o la extinción o muerte de algunos sistemas lingüísticos (Dorian, 1981), pueda simplemente sentarse en su escritorio a atestiguar dichos hechos o a registrar las características de los procesos sin

* Ponencia leída ante el "Primer Congreso Nacional e Internacional de Academias de Quechua y Aymara", por Luis Enrique López (Puno) y Domingo Llanque (Chucuito). El congreso se realizó en Cuzco del 13 al 15 de febrero de 1987.

tomar posición no con la lengua en sí sino con los hombres, mujeres y niños usuarios de dicho sistema de comunicación y por lo tanto verdaderos receptáculos y generadores de ideas, conocimientos y tradiciones que deberían ser conocidos por todos a fin de que podamos descubrir cómo un grupo determinado supo adecuarse a un hábitat dado y, haciendo uso de sus potencialidades innatas como seres humanos, desarrollar medios y formas de aprovechar la naturaleza y manejarla racionalmente, para vivir y satisfacer sus necesidades humanas por siglos¹. Si tenemos pues interés por escribir una lengua de una sociedad tradicional no es por el mero hecho de escribir sino para conocer todo aquello que la lengua vehicula y lo que el pueblo usuario de ella aporta a la civilización y la cultura universal y, por cuanto, creemos que ese pueblo no sólo tiene derecho a hacerse conocer sino, principalmente, a seguir existiendo y a seguir aportando, claro está adaptándose a las nuevas condiciones que la sociedad moderna plantea. De lo que se trata entonces es permitirles a las sociedades tradicionales y a sus manifestaciones culturales y lingüísticas la oportunidad histórica de sobrevivir en un modo cambiante que anda a la búsqueda de mejores maneras de vida, búsqueda en la cual las sociedades tradicionales tienen mucho que decir. Si ésta es pues la situación, en el diseño de un sistema de escritura, tenemos que tomar en cuenta criterios que van más allá de lo eminentemente técnico y considerar también aspectos históricos, sociales y políticos así como el estudio crítico de la trayectoria histórica de dicha lengua en un contexto sociolingüístico determinado.

Estamos básicamente de acuerdo en que uno de nuestros roles es el de ayudar al usuario diseñando un sistema de escritura que le permita comunicarse con los otros miembros de su grupo cuando se de la necesidad de una comunicación escrita. Pero, igualmente tenemos que considerar que, dadas las características de nuestro país en particular, este mismo usuario necesita también tener acceso a otro código que le facilite la relación intercultural que el mundo moderno demanda en una sociedad heterogénea para no mantenerse en una situación de aislamiento. Entonces, estamos hablando de un usuario que debe hablar y escribir tanto en vérnaculo como en castellano. De ahí que las decisiones por las cuales se opte tendrán también que tomar en cuenta las soluciones dadas a problemas similares en el castellano a fin de discutir su posible adopción para la escritura en vérnacula. Obviamente que allí donde la solución castellana no corresponda a la naturaleza y situación particular de la lengua en cuestión o complique aun más la coherencia del sistema escrito en creación, tendrá que buscarse alternativas diferentes a las del castellano. Lo que quisiéramos recalcar es que no podemos guiarnos sólo por criterios técnicos de carácter lingüístico y perder de vista aspectos de suma importancia que devienen de un proceso histórico que, malo o no, no estamos en posición de revertir.

Pero así como aceptamos el carácter irreversible de la historia creemos también que podemos cambiar el rumbo que ésta ha seguido a fin de caminar hacia de un

mundo más justo en bien de nuestras poblaciones campesinas quechua y aymara-hablantes. Desde esta perspectiva, las decisiones tomemos respecto a la escritura en quechua y aymara no deben perder de vista esta orientación y cuestionarse constantemente acerca del rol que debe cumplir la escritura en este proceso y de la obligación que tienen en esta tarea instituciones como la Academia Peruana de la Lengua Aymara y la Academia Peruana de la Lengua Quechua.

Escribir en aymara o quechua no es un mal necesario como afirman algunos. Por el contrario, es un derecho humano que históricamente se les ha negado a los pueblos quechua aymara. Las políticas colonialistas desde la invasión europea ha tenido a quechuas y aymaras como extranjeros en su propia tierra. Se les ha impuesto sistemas socio-económicos ajenos, negando los suyos y, presumiendo superioridad cultural, se ha determinado el curso que habría de seguir su cultura y su historia. Los quechuas y aymaras han sufrido en estos tiempos modernos el más grande castigo que es la educación en una lengua extraña, el castellano, y siguiendo moldes y cánones ajenos que no hacen otra cosa que desconocer y negar su propia existencia. En lugar de enseñarles a respetar y desarrollar lo bueno de su cultura se los enajena imponiéndoles modos de vida extranjeros sobre los suyos, so pretexto de educarlos. Las consecuencias han sido funestas, pues con la influencia de la educación occidentalizante la juventud ha aprendido a rechazar lo suyo y a denigrarlo. Con mucho dolor reconocemos que un sector de la juventud campesina desea que lo aymara y quechua desaparezca completamente, entre ellos la organización comunal, las instituciones que nutren la estructura social colectivista, otras manifestaciones culturales y también su lengua. Rechazamos la política y la práctica de la alfabetización en lenguas vernáculas para lograr una castellanización más eficiente. Lo que exigimos es una verdadera educación en nuestros idiomas ancestrales y en el castellano; también el aprendizaje de este idioma como segunda lengua. Buscamos una educación bilingüe de mantenimiento y cultivo y no sólo una transición hacia el castellano.

En esta educación queremos que el pueblo aymara y quechua haga de la escritura también un instrumento suyo para que a través de él, reivindique su identidad cultural y perennice su pensamiento, historia, ciencia y su vivencia colectiva. El lenguaje oral desaparece casi inmediatamente, y sólo queda en la memoria de los oyentes; por el contrario, la escritura podrá ayudarnos a conservar el mensaje de nuestros pueblos indígenas por siglos venideros. La escritura es un instrumento eficaz para transmitir de generación en generación el pensamiento aymara y quechua acumulado hasta hoy. Además, a través de un sistema escrito se podrá también elaborar y expresar nuevas ideas que a su vez generaran otras ideas en quechua y aymara. Se trata de utilizar la escritura no sólo como una herramienta de conservación de ideas sino más bien como instrumento de elaboración del pensamiento; y vemos en la apropiación que de ella haga el pueblo indígena, una manera también de coadyuvar a su liberación de la

injusticia y discriminación en la que ahora se encuentra.

Es por esto importante recalcar que el sistema de escritura por el que se opte, no debe perder de vista esta perspectiva política. Al considerar a la escritura como instrumento de liberación, de la opresión colonial y de la explotación económica en la que viven nuestros pueblos quechua y aymara, el sistema de escritura que empleemos deberá basarse en un espíritu eminentemente reivindicativo de la verdadera esencia de nuestras lenguas indígenas y del uso que ellas hagan sus principales y naturales usuarios, nuestros hermanos campesinos monolingües aymara y quechua-hablantes: verdaderos depositarios de nuestra tradición y cultura ancestrales. Sólo así podremos ir camino de afirmar nuestra identidad como pueblo y al descubrir ese sentimiento de seguridad en nosotros mismos desarrollar una verdadera conciencia étnica que nos permita a nosotros mismos revalorar nuestra lengua y cultura y lograr que los demás también las revaloren como manifestaciones genuinas de un sector importante de la sociedad que debe y tiene que contribuir a ese tan ansiado proyecto de la formación de la nación peruana.

1. EL AYMARA DE HOY²

Antes de presentar nuestro punto de vista respecto del rol que le toca jugar a la Academia Peruana de la Lengua Aymara (APLA) en el desarrollo de un sistema de escritura para el aymara, nos parece oportuno hacer algunas precisiones respecto al estado actual de dicha lengua en el país a fin de establecer para quién, por qué y para qué, se necesita escribir en aymara.

El aymara es una lengua que junto con el **cauqui** y el **jacuri** conforman la familia **aru**. En la actualidad el aymara es hablado aproximadamente por dos millones y medio de personas distribuidas en la altiplanicie del Collao, en las repúblicas del Perú y Bolivia y, aunque en número menor, también en el norte de la primera región de Chile.

En el Perú las zonas aymara-hablantes se encuentran ubicadas principalmente, a ambas riberas del Lago Titicaca en tres de las nueve provincias del departamento de Puno. Por migración intradepartamental hacia las zonas de ceja de selva, diversas localidades de la provincia de Sandía-Puno, están sufriendo un proceso de aymarización debido al número cada vez mayor de migrantes aymara-hablantes hacia las zonas mencionadas. También se habla aymara en los departamentos vecinos de Moquegua y Tacna. Cabe además mencionar que es cada vez mayor la presencia aymara en centros urbanos de la costa tales como Tacna y Arequipa, y, en menor escala, en Lima, así como también en centro agrícolas del departamento de Arequipa, y en centros mineros de Tacna y Moquegua³.

El total de aymara-hablantes en el territorio nacional alcanza la cifra aproximada de 415.000 ciudadanos de los cuales un 83% se encuentra en el Departamento de Puno⁴.

Si bien, como en toda lengua se dan variaciones regionales y sociales, la comunicación entre los hablantes de dialectos diferentes del aymara se ve facilitada por la existencia de un inventario fonémico uniforme, ya que todos los dialectos del aymara comparten un mismo conjunto de reglas morfofonémicas y por la existencia de un inventario básico de morfemas igualmente común (Briggs, 1980). Si bien las variantes del aymara no han sido todavía lo suficientemente estudiadas⁵, resulta válido afirmar que a diferencia de lo que ocurre con otras lenguas vernáculas habladas en el país, en el caso del aymara, la existencia de variantes no afecta significativamente la inteligibilidad excepto cuando algunas emisiones son presentadas fuera de contexto (Briggs, 1980). Por otro lado, es necesario llamar la atención acerca de la considerable difusión que alcanza en los departamentos los numerosos programas radiales en aymara transmitidos desde radioemisoras puneñas o bolivianas y las posibilidades de contacto existentes entre aymara-hablantes de regiones diferentes; hechos que nos hacen prever cambios graduales en el aymara tendientes a una mayor uniformidad, particularmente en lo que se refiere al léxico.

En lo que se refiere a los dominios y contextos de uso, es necesario hacer una distinción entre el uso del aymara en el medio rural y el urbano. En el medio rural, dependiendo de la cercanía de un centro poblado de importancia como Puno o Juliaca, el aymara es aún la lengua de uso predominante tanto entre varones como mujeres y entre adultos como niños para la comunicación intrafamiliar e intracomunal, salvo cuando la presencia de extraños impone un cambio hacia el castellano. Puno es un departamento eminentemente rural y la mayor parte de su población se dedica a la agricultura⁶. Si a esta cifra añadimos aquellas relacionadas con los puneños dedicados a otras actividades productivas que se desarrollan en el medio rural, nos daremos cuenta de la vigencia que aún tienen el aymara y el quechua en el contexto puneño a pesar de la influencia cada vez más notoria del castellano. Según los datos del censo de 1981, sólo un 9.6% de la población puneña mayor de cinco años es monolingüe castellano-hablante. El 90.4% restantes es usuario de quechua o castellano⁷.

En este contexto es también necesario hacer mención al uso que recibe esta lengua por parte de las organizaciones campesinas cuyas reuniones en el medio rural, por lo general se desarrollan en aymara excepto cuando la presencia de un dirigente de Lima o de alguna otra ciudad impone un cambio de código. Asimismo debemos referirnos al trabajo de agentes pastorales de la Iglesia quienes emplean la vernácula para su trabajo religioso y al de algunas instituciones privadas quienes vienen implementando programas de capacitación campesina haciendo uso tanto del quichua como del aymara.

En lo que se refiere al uso del aymara en el medio urbano, este es notorio aún en las ciudades grandes como Puno, Ilave, Huancané, Pomata y Juli y, aunque de manera más limitada, también en la ciudad quechua hablante de Julica⁸. Si bien su utilización se ve restringida principalmente al contexto familiar, es posible apreciar algunas instancias de uso en las oficinas de algunas compañías de transporte, en los paraderos de ómnibus y colectivos hacia distritos y provincias del interior y en las plazas y mercados ciudadanos.

En contextos más formales como en el de transacciones comerciales menores o de prestaciones de salud es posible encontrar personal de habla aymara al que recurren los campesinos bilingües incipientes en busca de ayuda. En el caso de la administración de justicia, en la ciudad de Puno se puede encontrar a algunos abogados y secretarios de juzgado que emplean el aymara para atender a sus clientes campesinos aunque la conducción formal del juicio tenga que darse en castellano, si bien con la mediación permitida de intérpretes.

En lo que respecta a la educación formal, el aymara es utilizado desde dos perspectivas diferentes: en la mayoría de los casos, cuando el maestro habla aymara como lengua auxiliar de educación, particularmente en los primeros grados de la escolaridad primaria; y, en número reducido de escuelas -16-, que participan del Proyecto de Educación Bilingüe-Puno, como lengua de educación al lado del castellano en su programa de educación. La educación bilingüe en Puno postula un modelo de mantenimiento y cultivo que implica la utilización del aymara como vehículo de educación a lo largo de la educación primaria⁹.

El aymara se enseña también en la Universidad Nacional del Altiplano(UNA) y en el Instituto Superior Pedagógico de Puno y constituye requisito de graduación para los estudiantes de algunas de sus especialidades¹⁰. En esta última situación se viene implementando la formación de maestros bilingües para atender los requerimientos de una educación vernácula-castellano. Por otro lado, existe en Puno una institución especializada en la enseñanza del aymara como segunda lengua a la que asisten religiosos y profesionales diversos. Se trata del Instituto de Estudios Aymaras de Chucuito. Cabe también mencionar ahora al Programa de Postgrado en Lingüística Andina y Educación que desde 1985 conduce en Puno la Universidad Nacional del Altiplano y en el cual siguen los estudios especializados ocho aymaras hablantes, los mismos que constituirán el primer contingente de aymaras con formación especializada en lingüística andina aplicada¹¹.

En lo que respecta a publicaciones en esta lengua se cuenta con un número cada vez mayor de impresos en aymara, principalmente a cargo de dos instituciones locales: el Proyecto Experimental Educación Bilingüe de Puno y el Instituto de Estudio

Aymaras. Cabe mencionar también las numerosas publicaciones en aymara provenientes de Bolivia -tanto en lo que se refiere a material religioso como a recopilaciones de literatura oral y a material didáctico- algunas de las cuales pueden ser adquiridas en Puno en librerías locales.

En estas primeras líneas hemos intentado hacer un breve recuento del uso del aymara en el país y particularmente en Puno; pero, no podríamos terminar esta panorámica revisión sin hacer mención a tres aspectos que consideramos fundamentales: el status social del aymara resultante del conflicto castellano aymara, el estado actual de la lengua misma y la actitud tanto de sus propios hablantes como de los hispano-hablantes respecto del aymara.

Primero debemos comenzar por precisar que si bien en Puno el aymara goza de un uso bastante amplio, su principal reducto es el de los dominios informales y el de contextos en los cuales se dan casos de incomunicación y no queda "otro remedio" que recurrir a la lengua ancestral para asegurar el éxito de la transacción. Esto es, la relación aymara-castellana es una relación de conflicto en la que día a día la lengua dominante avanza y la ancestral cede paso.

La distribución funcional resultado de la jerarquización lingüística hace que el aymara quede relegada a lengua de segundo plano y el castellano sea lengua símbolo de prestigio, modernidad y avance. Y no podía ser de otra forma por cuanto lo mismo ocurre en relación con todas las demás lenguas vernáculos habladas en el país dada la estructura jerárquica de nuestra sociedad. Lo lingüístico no hace sino reflejar nuestro tipo de sociedad y la asimetría social se refleja en una asimetría lingüística con el resultante fenómeno no solo de bilingüismo vernáculo-castellano sino, principalmente, de diglosia. Esto es, de jerarquización socio-funcional en desmedro de las lenguas de los sectores oprimidos de nuestro país.

Esta situación de diglosia es la generante del carácter del aymara como lengua cuya flexibilidad funcional ha venido restringiéndose desde la llegada de los españoles junto con la paulatina desestructuración de la sociedad andina hasta devenir en lo que Albó y Cerrón denominan como lenguas atrofiadas o en proceso de anquilosamiento (Albó, 1977; Cerrón, 1981). Si bien el aymara muestra alguna evolución en determinados campos y pareciera estar gestándose una expresión aymara suburbana, particularmente en la Paz ¹³, es innegable que, en términos generales, a medida que avanza el bilingüismo aymara-castellano y el mundo moderno impone un abandono cada vez más notorio de las relaciones tradicionales de mercado, el aymara cede ante el castellano y se repliega hacia contextos de uso cada vez más restringidos. Este hecho se ve agudizado por la todavía insuficiente cantidad de literatura escrita en aymara, la falta de uniformidad en su escritura y por la poca necesidad "oficial" de utilización de esta lengua.

El avance de las comunicaciones, la difusión de una educación despersonalizante junto con la presión cada vez mayor por hablar castellano, así como nuestra propia situación diglósica, han hecho que la vernácula sufra importantes modificaciones que van desde la incorporación masiva de castellanismos hasta la conformación de un tipo de dialecto social con notorias influencias del castellano, tanto en lo que se refiere a los campos del léxico, como fonológico y sintáctico del castellano. Nos estamos refiriendo a lo que Albó y otros han denominado q'ara aymara o aymara de los blancos, un dialecto de tipo patronal y misionero hablado por lo bilingües, principalmente miembros contados del grupo mestizo y cuya lengua predominante es el castellano y cuya filiación con lo occidental e hispano es marcada ¹⁴. Este dialecto q'ara del aymara es el que con más frecuencia se escucha en la radio, el que generalmente utilizan religiosos de denominaciones diversas y el utilizado por un número considerable de maestros y promotores de instituciones diversas.

Al q'ara aymara se pone el jaqi aymara o aymara hablado por los campesinos, por los jaqis, en su mayoría monolingües o bilingües incipientes, y por un número cada vez mayor de bilingües aymara-castellanos comprometidos con el pueblo aymara y conscientes de la necesidad de revitalizar la lengua y la cultura aymarás.

Otra consecuencia del conflicto aymara-castellano es la generación de una mentalidad diglósica que sobrevalora el castellano y naturalmente va en desmedro del aymara. Como resultado de ello podemos constatar que muchos bilingües de aymara y castellano, por lo general menores de 25 años, se identifican más con la cultura occidental y expresan su deseo de dejar hablar aymara aunque participen de otras manifestaciones netamente aymarás tales como la música, la danza y los ritos mágico-religiosos tal como lo mostró un estudio sociolingüístico realizado en 1974 con estudiantes de un colegio secundario de Chucuito (Llanque 1974). En un estudio más reciente Briggs encontró a muchos aymara-hablantes ambivalentes respecto de su lengua y cultura y reportó casos de familias bilingües urbanas cuyos miembros menores de 20 años habían ya dejado de hablar el aymara y que a duras penas lo entendían (Briggs, 1980). La situación parece ser diferente con los bilingües mayores de 30 años quienes responden en aymara si se les habla en otra lengua.

En los que respecta a los monolingües, éstos por lo general demuestran una actitud más positiva respecto de su lengua y cultura aunque son conscientes de la necesidad imperiosa de aprender el castellano. En entrevistas que hemos tenido la oportunidad de hacer en el curso de nuestro trabajo, cuando se ha confrontado a campesinos con la posibilidad de aprender el castellano para dejar el aymara han expresado su disconformidad con la alternativa planeada. En la mayoría de los casos la opinión dada ha favorecido un bilingüismo aymara-castellano para poder interactuar tanto en la esfera comunal como con el mundo de la ciudad.

Entre la población hispano-hablante es posible distinguir dos posiciones diferentes, una de rechazo en los mayores y otra de mayor tolerancia en los jóvenes. Entre algunos profesionales jóvenes hispano-hablantes es notorio incluso el interés por aprender el aymara para poder comunicarse con los campesinos con los cuales trabajan. Entre los mayores, si bien persisten actitudes negativas respecto de lo aymara, en las últimas décadas se ha observado un cambio hacia una apreciación más positiva o, por lo menos, hacia una actitud más tolerante.

Es a esta problemática sociolingüística que la APLA debe responder y es en el marco del reconocimiento crítico de esta situación que debemos enfocar la cuestión del desarrollo de un sistema de escritura para el aymara.

2. ¿PARA QUE ESCRIBIR EN AYMARA?

Para dar respuesta a este interrogante es necesario referirnos a nuestra breve descripción del estado actual del aymara. Se anotaba que el aymara era una lengua atrofiada y que dicho atrofiamiento era resultado de nuestra diglosia nacional tanto en lo que se refiere a la jerarquización funcional que rige la selección de lenguas en contextos monolingües y bilingües como a la mentalidad diglósica que caracteriza a monolingües hispano-hablantes, bilingües aymara-castellano e incluso a monolingües de habla vernácula. Asumiendo que el reto histórico ante el cual estamos, en lo lingüístico, tiene ante sí al alterar dicho patrón diglósico no nos queda otro camino que dar pie a un proceso de cambio que permita a los aymara-hablantes reiniciar el proceso de desarrollo de su lengua a través de una política consciente de elaboración y "modernización" lingüística y, para ello, será indispensable asumir la tarea de creación de una literatura escrita en aymara que aborde temas diversos, además de los tradicionales.

Los aymara hablantes por no tener acceso a la escritura en su propia lengua han visto retrasadas las posibilidades de desarrollo de una literatura escrita que exprese y desarrolle su propia cultura. Escribir en aymara pondrá a sus hablantes frente a la necesidad de recrear su lengua y de buscar alternativas de expresiones que le permitan el desarrollo de diversos tipos de registro y de discurso, desde el literario hasta el científico. Para lograr verdaderos cambios cualitativos en el aymara se tendrá pues que ingresar a una fase de intelectualización en la cual la escritura jugará un rol preponderante. Y aquí es importante reflexionar respecto del rol que cumple la escritura en la lengua ágrafa en proceso de desplazamiento, como es el caso del aymara o del quechua. Nuestra diglosia nacional nos ha llevado hacia una lenta pero segura disminución de ámbitos de uso así como del número de vernáculo-hablantes en el país. Así, por ejemplo, del 4.43% de aymara-hablantes registrado en 1940, pasamos a

un 3.50% en 1961 y un 2.82% en 1972 para llegar a 1980 sólo con un 1.91% a nivel nacional ¹⁵. Como lo demuestra Pozzi-Escot en su trabajo sobre la incomunicación verbal en el Perú, las cifras censales nos indican que vamos de un monolingüismo verneáculo a un monolingüismo castellano sin que las cifras de bilingües experimenten un incremento significativo (cf. Pozzi-Escot, 1987).

El desplazamiento lingüístico como resolución natural de nuestro proceso diglósico resulta pues evidente. Esto nos coloca ante un reto histórico que debemos cuanto antes asumir: o seguimos como estamos y atestiguamos la progresiva extinción del aymara y del quechua o asumimos la tarea de servirnos de la escritura para detener esta suerte de agonía lingüística y vamos así en búsqueda de una resolución planificada de nuestra situación diglósica, colocando al aymara, al quechua y al castellano en condiciones de relativa igualdad. En este empeño, la escritura y el desarrollo de toda una literatura escrita en vernácula ¹⁶, podrían incluso ayudarnos a revertir la situación y asegurar un contingente importante de ciudadanos bilingües que puedan no sólo leer y escribir en aymara y quechua, sino además generar literatura en estas lenguas. Mientras más gente pueda leer, escribir y componer en quechua y aymara, menores serán las posibilidades de desplazamiento por cuanto una lengua con escritura y que cumple funciones de tipo intelectual tiene mayores oportunidades de sobrevivencia que una lengua ágrafa.

Por otro lado, también es necesario mencionar que la escritura en aymara y quechua ofrecerá al usuario un medio alternativo de expresión que le permita también la comunicación personal con otros potenciales usuarios miembros de su grupo. Todo esto habrá de contribuir a una mayor cohesión de los pueblos quechua y aymara a una mejor relación del hablante con su lengua.

Así mismo, dada la íntima relación existente entre lengua, pensamiento y experiencia, los valores culturales aymara no sólo deben ser expresados en la lengua sino quedar registrados en esta misma por cuanto deberían sobrevivir por muchos siglos a la sociedad que los introdujo. De allí que una función principal del sistema gráfico sea la de recoger los conocimientos y tradiciones aymaras antes de que se pierdan y para que las generaciones jóvenes puedan reencontrarse con su propia sabiduría y su propio pasado (cf. Taylor, 1987). Tendremos que aprovechar las ventajas que ofrece la escritura frente a la transmisión oral para perennizar las enseñanzas de nuestros achachilas ¹⁷ y difundirlas no sólo entre nuestra juventud aymara sino en el contexto de nuestra sociedad global y en ámbitos más amplios. Así los aymaras y quechua-hablantes podrán contribuir al enriquecimiento de la cultura nacional y universal a través de la difusión de su pensamiento y su realidad y tomarán conciencia de su propio valor como pueblo generador de pensamiento y cultura. Sólo así, a través de la recuperación de su esencia, quechua y aymaras estarán yendo vía del

descubrimiento de su propia identidad como pueblo, condición *sine qua non* de su auto-desarrollo.

La existencia de una literatura aymara escrita que trate temas diversos ofrecerá también al hispano-hablante la evidencia de que lenguas como la aymara son capaces de expresar contenidos variados si se sigue una política lingüística adecuada.

Finalmente el desarrollo de la literatura aymara por parte de sus propios hablantes, permitirá el acceso a fuentes de información por ahora parcialmente vedadas que nos aseguren una mejor comprensión del pensamiento aymara y por ende de un aspecto importante de la realidad nacional. Concordamos con Taylor (Ibid: 8) cuando dice que "cada grupo tiene un papel a desempeñar en el enriquecimiento de nuestro conocimiento del mundo y la reactivación y la propagación de la cultura popular andina es una reivindicación fundamental en el interés de todos". En este proceso de reactivación la escritura tiene pues que jugar un rol determinante.

3. ¿COMO ESCRIBIR EN AYMARA?

Decíamos en nuestro primer acápite que al momento de optar por un alfabeto u otro para una lengua como el aymara, había que tomar en cuenta tanto criterios lingüísticos, pedagógicos, históricos, como políticos, por cuanto la manera de escribir una lengua no está del todo desligada de la postura que tengamos no sólo de la lengua en sí sino, principalmente, de sus usuarios. Pero, como quiera que a lo largo de este trabajo hemos venido insistiendo en este último aspecto, para nosotros medular, quisiéramos también referirnos a otros que, si bien son de carácter técnico, son coincidentes con nuestra posición respecto del alfabeto.

Criterios lingüísticos.

Un principio fundamental que nos viene de esta disciplina es el fonémico que nos dice que debe existir una relación biunívoca entre fonema y grafema, esto es, que a cada sonido significativo de la lengua debe corresponderle un signo único y que cada signo debe representar a un sólo fonema. Desde esta perspectiva, el alfabeto utilizado por el castellano no sería fonémico cuando por ejemplo el fonema /s/ toma la forma de "c" como en cerro, /sero/ y cima /sima/, de "z" como en zapato /sapato/ y zorro /soro/ o de "s" como en silla /sila/ y saco/sako/. Tampoco sería fonémico cuando el fonema /k/ es transcrito como "c", "k" o "qu" como en casa /kasa/, kerosene /kerosene/ y queso /keso/. Por estas razones podemos decir que el alfabeto usado para el castellano no es lingüísticamente consistente y esto se debe a que es un alfabeto codificado hace siglos y que mantiene todavía herencias del latín. Esta es la razón por

la que se mantienen todavía símbolos que representan sonidos que ya no existen en la lengua como en el caso de la "h" que nosotros mismos reconocemos como "muda"¹⁸.

La mayoría de alfabetos utilizados para el aymara (o el quechua) desde la Colonia hasta nuestros días tampoco resultan fonémicos cuando, por imitar la tradición española, incorporan a la escritura en vernácula dificultades ortográficas clásicas del castellano.

Otro principio importante es el de la diferenciación que debemos establecer entre "transcripción" y "escritura", entendiendo a la primera como la representación de todos los sonidos que se dan en un habla determinada, y a la segunda como una abstracción de esa diversidad que permita no sólo la unificación de una lengua y la estandarización de su sistema de escritura sino, principalmente, que garantice la intercomunicación de sus hablantes a pesar de que sean usuarios de dialectos diferentes de una misma lengua. Así ocurre con la escritura en castellano, por ejemplo cuando se escribe gallo con doble "l" a pesar de que algunos decimos /galo/, otros /gayo/ o /gazo/; más aún muchos bilingües de vernácula y castellano tanto niños como adultos pueden incluso decir /kalo/, /jalo/ o /yalu/¹⁹.

Un tercer principio más sociolingüístico que lingüístico es el relacionado con la normalización de la lengua. Por normalizar entendemos el proceso a través del cual tomamos decisiones respecto de una lengua determinada que "normen" el uso y, en el caso de lenguas de tradición oral como el aymara, estas decisiones tendrán que ver con aspectos que van más allá de su codificación, esto es, del diseño de un alfabeto. Si enfocamos la escritura del aymara desde una óptica normalizadora tendremos que abocarnos también al diseño e implementación de todo un sistema que haga posible la producción de literatura escrita en esa lengua. Esto es, tendremos que, por ejemplo, decidir respecto de reglas de puntuación, estructuración de párrafos, organización del texto escrito, etc. En el aspecto léxico deberemos preocuparnos por la acuñación de términos nuevos allí donde la lengua carezca de los vocablos correspondientes y adoptar una política que regule el ingreso de préstamos a la lengua en cuestión. El desarrollo de registros en una lengua permitirá que ésa desarrolle también funciones de tipo intelectual y pueda ser utilizada para expresar contenidos diversos, desde los emotivos hasta los científicos. En suma, normalizar implica, como su nombre lo indica, hacer de una lengua tradicional una lengua normal que satisfaga todas las necesidades expresivas de sus usuarios²⁰.

Criterios pedagógicos.

A fin de que escribir una lengua no sea el privilegio de una élite refinada y de no hacer que el alfabeto constituya un nuevo elemento de marginación social entre una

comunidad lingüística determinada, es necesario también tomar en cuenta consideraciones que tienen que ver con el uso práctico de este instrumento por el mayor número posible de gente.

Por eso es necesario, por ejemplo, tomar en cuenta el repertorio de signos actualmente existente en las máquinas de escribir a fin de no crear símbolos que encuentren desde el inicio un serio obstáculo para la difusión de material escrito en la lengua en cuestión.

Por otro lado, habría que considerar también que los símbolos que se adopten, faciliten su escritura en letra "ligada" o "corrida". Desde esta perspectiva, por ejemplo, el uso de comillas (") para marcar la aspiración como en *chhankha* presentaría esta dificultad. Otro inconveniente del uso de comillas reside en el problema que tendríamos también al momento de escribir citas textuales. De escribir *thantha* (trapo viejo) con comillas tendríamos la complicación de contar en una misma palabra con hasta cuatro pares de comillas "t"ant"a".

Un tercer principio si bien de naturaleza sociolingüística, pero de implicancias pedagógicas, mencionado ya en nuestro acápite inicial, es el relacionado con el contacto-conflicto entre una lengua vernácula y otra de mayor difusión y de relación intercultural. En este caso la relación aymara-castellano y el hecho de que quienes aprendan a leer y escribir en aymara son o habrán de ser bilingües. Esto implica que tendremos que recurrir a las soluciones adoptadas por el castellano para la escritura de un determinado fonema; claro está, siempre y cuando la solución del castellano no ponga en peligro la coherencia del sistema en creación ni tampoco vaya en contra de la naturaleza misma de la lengua. No por facilitar la labor pedagógica vamos a escribir el aymara como si fuera castellano.

Criterios históricos.

Si bien en nuestras lenguas quechua y aymara los criterios históricos no tienen tanto peso como los que hemos venido discutiendo hasta el momento, dada la corta y aun insuficiente tradición de escritura en esta lengua, es conveniente tomar en cuenta las soluciones adoptadas por alfabetos anteriores así como la difusión que ha tenido la producción escrita a partir de cada uno de ellos.

Así, por ejemplo, para el caso del aymara podemos determinar que en las últimas décadas tres han sido los alfabetos mayormente usados en publicaciones aymara:

El alfabeto aprobado por el Congreso Americanistas de Lima de 1939 y posteriormente con ligeras modificaciones en el Congreso Indigenista Interamericano

celebrado en La Paz en 1954. Este alfabeto fue aprobado como oficial en el año 1954 en Bolivia, mientras que en el Perú la versión del 39 había sido ya aprobada en 1946.

El alfabeto de la Comisión de Alfabetización en Lengua Aymara (CALA) utilizado por diversas instituciones religiosas y por el Instituto Lingüístico de Verano²¹, y cuya creación se remonta a 1957.

El alfabeto diseñado por Juan de Dios Yapita, lingüista boliviano a partir de una adaptación para el aymara de convenciones internacionalmente aceptadas que emanan de la Asociación Internacional de Fonética y que se traducen en el Alfabeto Fonético Internacional (AFI); y

Desde 1983, el Alfabeto del "I Taller de Escritura en Quechua y Aymara" organizado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, oficializado por Resolución Suprema en noviembre de 1985²².

En la actualidad todas las instituciones puneñas que elaboran material escrito en aymara vienen haciendo uso del alfabeto de 1985, el mismo que es utilizado en la educación formal a través de toda la zona rural del departamento desde el presente año²³. Sin embargo es necesario mencionar que uno de los problemas con que se cuenta en el proceso de unificación y normalización de la escritura aymara es el de la presencia de publicaciones provenientes de Bolivia y editadas por los misioneros del CALA, quienes se muestran aún renuentes a utilizar el alfabeto oficial aprobado en dicho país, a pesar de que en su seno se encuentran lingüistas del ILV que conocen de las inconveniencias del alfabeto que CALA promueve²⁴.

4. EL ROL DE LA ACADEMIA PERUANA DE LA LENGUA AYMARA.

Como institución rectora de la lengua aymara preocupada por el desarrollo y evolución de la misma, la Academia de la Lengua Aymara ve en la escritura en aymara un instrumento fundamental que le permita cumplir sus propios fines institucionales. Desde esta óptica la APLA ve como tareas primordiales de la institución, las siguientes:

Concientizar y sensibilizar a la comunidad local, regional y nacional respecto de la necesidad de escribir en aymara.

Dada la mentalidad diglósica de nuestra sociedad y de los prejuicios lingüísticos, derivados de prejuicios sociales, en contra de lo aymara, la APLA cree necesario

emprender una campaña de concientización y sensibilización que promueve un cambio de actitud respecto de la lengua y la cultura aymara vía la difusión de su alfabeto y de material escrito en esta lengua. Pensamos realizar campañas de alfabetización en aymara, foros y concursos de escritura porque creemos que "en una sociedad moderna, la mayor parte de los individuos tiene no solamente que hablar su lengua sino también leerla y escribirla" (Ninyoles, 1972: 89). Tenemos también programada la elaboración de un conjunto de artículos periodísticos, la publicación de folletos informativos bilingües y contamos ya con la emisión de programas radiales que promueven la escritura en aymara.

Fomentar la producción escrita en este idioma.

Una de nuestras tareas primordiales es la de la promoción y fomento de la producción escrita en aymara a fin de que exista material escrito que pueda apoyar los programas de alfabetización en aymara en proceso dotando al aymara-hablante alfabetizado de textos de lectura en campos y áreas diversas para que afiance su manejo de lectura y garantizar así la noreversibilidad a un analfabetismo funcional.

En este sentido la APLA tiene programado concursos y convenios con personas e instituciones diversas en estrecha relación con organizaciones de base e instituciones que trabajan al lado de este proyecto histórico del pueblo aymara.

Posibilitar la enseñanza del aymara como lengua materna y como segunda lengua.

Las comisiones de léxico, ortografía y gramática de la Academia jugarán aquí un rol fundamental. Por un lado será necesario diseñar talleres de acuñación o adaptación de términos que se aboquen a la elaboración de glosarios especializados que viabilicen la utilización del aymara como lengua instrumental en la enseñanza, no sólo de las artes del lenguaje sino también de las matemáticas, las ciencias y la historia.

Igual tarea habrá que cumplir para que además del desarrollo de registros se logre los estilos tanto literarios como científicos que nos permitan transmitir por escrito materiales diversos en aymara.

Asimismo, se deberán diseñar los métodos y metodologías que apoyen la enseñanza del aymara como segunda lengua tanto a pobladores aymaras que por razones de migración o permanencia en centros urbanos hispano-hablantes han perdido su lengua, como a hispano-hablantes o hablantes de lenguas extranjeras que tienen deseo e interés por aprender el aymara.

Prestar servicios y asesoramiento a instituciones en cuanto a la escritura en aymara.

Por la naturaleza eminentemente rural del medio en el cual se instala la sociedad aymara todo individuo o institución que quiera prestar servicios en su ámbito tiene necesariamente que poseer algún manejo del aymara si es que verdaderamente quiere entender su mentalidad y coadyuvar a cambios que su sociedad requiere. Desde esta perspectiva el manejo del sistema escrito aymara habrá de constituir una eficaz herramienta para el desarrollo de acciones de promoción comunal. Por lo tanto, la APLA ofrece asesoramiento en el manejo de la escritura en aymara a instituciones e individuos tales como, organizaciones campesinas, periodistas y locutores de radio, catequistas, secretarios de municipalidades y parroquias, promotores, técnicos y profesionales diversos.

Por otro lado, tenemos en mente organizar, en coordinación con los centros de formación magisterial, cursos para profesores primarios y secundarios a fin de formar el personal docente para conducir tanto la educación bilingüe aymara-castellano como la enseñanza del aymara como segunda lengua.

Contribuir a la revitalización del aymara.

Una tarea fundamental de la APLA deberá ser la del fomento de un uso mayor de esta lengua en ámbitos diversos, tanto a nivel oral como escrito, para que, alterando la actual jerarquización lingüística que regula el uso de nuestra lengua en relación con el castellano, el aymara pueda recuperar y ganar espacios. Sólo así podremos sacar al aymara de su actual condición de lengua doméstica e íntima para llevarla a contextos formales más allá del educativo y contribuir a su florecimiento y cultivo.

Es así que la APLA no sólo editará y promoverá la publicación de material diverso en aymara sino que en sus propias sesiones de trabajo insistirá de manera tenaz en el uso del aymara en el desarrollo de las sesiones así como en la redacción de actas e informes tanto académicos como administrativos. Coincidimos con Ninyoles cuando dice que "un idioma 'vive' y prospera mientras aquellos que lo utilizan siguen hablándolo con orgullo" (1972: 78). Nosotros en la APLA así lo haremos.

Normalizar la lengua aymara.

En este sentido, será necesario enfocar el problema lingüístico del aymara ya no desde una óptica descriptiva sino más bien desde un sesgo prescriptivo o normativo que oriente a los usuarios sobre el uso de su lengua y que a la vez contribuya a la unificación y estandarización del aymara. Dicha postura normativa debe partir de una

perspectiva autárquica y basarse en un afán de revitalización lingüística a partir de la reivindicación del uso que hagan del aymara sus hablantes campesinos monolingües.

En este aspecto comenzamos con el reconocimiento, aceptación y uso del Alfabeto Oficial Aymara (R. M. Nº 1218-85 ED. de 18 de noviembre de 1985) por lo siguiente:

a). El alfabeto oficial aymara constituye una de las reivindicaciones políticas del pueblo aymara en cuya elaboración participamos miembros de esta Academia, de todas las instituciones del ámbito departamental dedicados a la promoción y uso de la lengua aymara conjuntamente con lingüistas, antropólogos y profesionales diversos entre los que se cuentan también miembros de nuestra hermana Academia Peruana de la Lengua Quechua.

b). El alfabeto oficial aymara se basa en un análisis científico de la lengua y constituye, hasta hoy, el sistema gráfico más adecuado para el aymara. Por ser un alfabeto fonémico considera sólo un grafema o letra para cada fonema aymara. Esto indudablemente hará que la tarea de escribir en aymara sea más coherente, sin los consecuentes problemas de ortografía que, por ejemplo, se tiene en castellano.

A nivel de vocales dicho alfabeto emplea sólo las tres vocales naturales del aymara (a, i, u) y a diferencia de soluciones anteriores elimina la e y la o, las mismas que, como sabemos, en las lenguas andinas no tiene rango de fonema y constituyen sólo variantes alofónicas de i y de u, condicionadas por el contacto directo o indirecto con una consonante post-velar (q o x).

En lo que se refiere a las consonantes el alfabeto propone grafías de fácil manejo para todos los fonemas consonánticos. Resulta económico por cuanto registra sólo un símbolo por fonema y comparte con el castellano un conjunto común de grafías (a, ch, i, j, k, l, ll, m, n, ñ, p, r, s, t, v, w, y). Allí donde las soluciones del castellano derivan en complicaciones de tipo ortográfico, como el caso de c, k, qu o s, c, z el alfabeto opta para el primer caso sólo por k y s, garantizando la coherencia interna del sistema y la facilidad de uso sin tener que depender de reglas ortográficas previamente memorizadas como nos ocurre con el castellano. Obviamente recurre a una simbología propia para representar los sonidos significativos no existentes en el castellano; tal es el caso, de las consonantes oclusivas y africadas glotalizadas y aspiradas. (ph, p' / th, t' / kh, k' / qh, q' / y chh, ch'). Los únicos dos signos con los que podrían haber cierta dificultad por la divergencia existente entre los dos sistemas son q y x que representan a las consonantes postvelares. Sin embargo creemos que dicha dificultad puede ser fácilmente superable a través de la enseñanza tanto del aymara como lengua materna como el castellano como segunda lengua.

Por otro lado, la calidad de este alfabeto ha merecido el reconocimiento de los especialistas latinoamericanos participantes en una reunión de UNESCO, celebrada en Buenos Aires en 1986 cuando en sus conclusiones respecto a alfabetos y sistemas de escritura para lenguas ágrafas recomendaron a los países latinoamericanos miembros de esta organización seguir el ejemplo del alfabeto oficial pandialectal quechua y aymara de 1985 y tomado como paradigma por su coherencia y consistencia interna²⁵.

c). El alfabeto oficial aymara peruano coincide en la totalidad de signos con el aprobado en Bolivia en 1984.

d). El alfabeto oficial aymara viene siendo usado en Puno desde su aprobación en 1983 por la APLA, el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe, el Programa de Alfabetización de la Dirección Departamental de Educación de Puno, el Instituto de Estudios Aymaras, el CEDCA de Acora, diversas instituciones y a la fecha existen numerosas publicaciones que escriben en aymara según lo estipulado por tal alfabeto. Sólo en lo que concierne a libros escolares en la actualidad se cuenta con material escrito en este alfabeto para la enseñanza de y en aymara para cubrir todo el nivel primario, con un cancionero, dos libros de cuentos y un diccionario. En Puno se producen además de un periódico bilingüe aymara-castellano, folletos informativos diversos que utilizan este alfabeto. Esto es, el alfabeto oficial aymara no constituye una propuesta a partir de un dispositivo legal sino un instrumento de los aymaras en uso frecuente para reivindicar su propia lengua y cultura.

e). Por otro lado por la coincidencia plena entre este alfabeto y el alfabeto oficial aymara de Bolivia de 1983 no sólo nos será posible leer material escrito por nuestros hermanos aymaras de Bolivia sino también lograr un cambio fluido de información, existente ya a nivel oral vía radio y organizaciones diversas, que coadyuva hacia la unificación y revitalización étnico-cultural del pueblo aymara en su conjunto, al margen de las fronteras políticas que lo separan.

En su afán normalizador, la APLA, a fin de coadyuvar a la estandarización y desarrollo del aymara, tiene también estructuradas comisiones técnicas ad-hoc las que, con la participación de lingüistas, educadores y miembros de organizaciones de base, elaborarán un diccionario y una gramática normativas en convenio o colaboración con universidades e instituciones académicas diversas del país y Bolivia.

A este respecto invocamos a nuestros hermanos quechuas para que dejen de lado posiciones personales y sigan el ejemplo de sus hermanos aymaras que, a pesar de encontrarse divididos en distintas repúblicas y de constituir minoría en relación a los quechua-hablantes, han llegado a una unificación de criterios y perspectivas respecto de lo escrito en una línea de reivindicación política, étnica, cultural y lingüística que

parte de un verdadero análisis de su realidad, de su cultura y de su lengua. Las decisiones que se tomen respecto de la escritura en quechua deberían tener en la mira a los naturales y principales usuarios de esta milenaria lengua: los campesinos monolingües quechua hablantes .

Les invocamos a no caer en errores que hasta la vieja Real Academia de la Lengua Española viene superando. Democratizamos a las academias, aceptemos en su seno a miembros de las organizaciones de base, reivindicemos a los verdaderos depositarios de nuestras ancestrales lenguas, caminemos del lado del pueblo y coadyuvemos, vía normalización lingüística, a su autodesarrollo y liberación de la opresión nacional y explotación de clase en las que se encuentran. Hagamos de las academias de la lengua verdaderas instituciones de dinamización cultural y revitalización étnico-cultural. Despertemos el orgullo en nuestras lenguas y sobre todo usémoslas en todos los ámbitos y para todos los propósitos. Sólo así lograremos romper la diglosia existente que nos impone esa injusta jerarquización funcional a la que hemos hecho referencia en este trabajo.

A nuestro entender ése es el rol de una academia de la lengua en una sociedad jerarquizada como la peruana y cuando se trata de la lengua de los sectores oprimidos de nuestro país. Ojalá que con relación a nuestras academias quechua y aymara no tengamos que decir como Dario "De las Academias líbranos señor".

NOTAS

1. a). Al respecto de la "muerte de lenguas" (language death) y del interés de determinados lingüistas por estudiar los procesos característicos de este fenómeno, Mosonyi (1985: 4-5) criticándolos dice que: "Lo único que les interesa es examinar de cerca, someter a un estudio microscópico, las manifestaciones de un proceso mediante el cual una lengua amenazada va perdiendo vigencia, va dejando de hablarse, va replegándose constantemente, va erosionándose en la mente de sus propios hablantes hasta el momento de convertirse en 'lengua muerta'... ellos quieren una crónica fiel y no perturbada por influencias extrañas, para lo cual se colocan en la cómoda posición de un visitante de otro planeta. Ni siquiera en caso de que los hablantes --temerosos

de perder su lengua-- le pidan ayuda y asesoramiento a este tipo de lingüistas, estará éste dispuesto a brindar una pequeña colaboración. Su vocación no es de médico sino de sepulturero... **Convalidar este tipo de (actitud) equivale a no identificar las verdaderas raíces del problema. Lo correcto es atacar la explotación y discriminación que se ejerce contra las etnias menos favorecidas, en lugar de obligar a esas etnias a camuflarse o a renunciar a su identidad a veces ancestral".** (El subrayado es nuestro).

- b). Con relación a la necesidad de recuperar, preservar y cultivar la sabiduría andina, en una entrevista hecha al conocido andinista John Murra, éste afirma que es necesario rescatar del olvido los conocimientos que nuestros antepasados poseían respecto a la mejor utilización del medio ambiente, no con el deseo de revivir algo perdido sino con el propósito de descubrir algo que como pueblo ya sabíamos para aplicarlo a nuestro quehacer cotidiano y mejorar nuestras actuales condiciones de vida (cf. Entrevista a John Murra por B. Dietschy en Boletín del Instituto de Estudios Aymaras, 19(1985) págs, 51-55).
2. Esta sección constituye una versión revisada del acápite "Cuestiones Previas" de una comunicación anterior titulada "Consideraciones acerca de la escritura en aymara" (cf. López, L.E. y D. Llanque, 1983: 1-7).
 3. La expulsión demográfica característica del departateo de Puno debido, entre otros factores, a problemas climatológicos, a la carencia de tierra para satisfacer las demandas de su población campesina y a la desigual distribución de la tierra produce oleadas de migración, pendular y definitiva, que modifican la imagen de determinadas zonas del país. Así, los centros agrícolas de Arequipa --particularmente Majes y Camaná-- y centros mineros de Tacna y Moquegua, como Cuajones y Toquepala, viene experimentando una progresiva aymarización como resultado del desplazamiento de individuos y familias usuarios de esta lengua y cultura. Lo mismo ocurre con el puerto de Ilo y la ciudad de Tacna.
 4. Datos tomados de proyecciones a 1982 hechas por el Ministerio de Educación en base al Censo de 1972.
 5. No existen aún suficientes estudios con relación a la variación dialectal del aymara. Se cuenta sólo con la tesis doctoral de L. T. Briggs de la Universidad de Florida y de algunos artículos de investigadores del Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos de Bolivia (INAL) los mismos que constituyen trabajos pioneros con carácter de diagnóstico. Tenemos también información de una tesis de licenciatura que viene siendo preparada por un estudiante de último año de la Universidad de San Marcos sobre la variedad aymara hablada en el distrito de Conima, provincia de Huancané (Comunicación personal de Jorge Chacón de la UNMSM, asesor del referido estudiante).

6. Según los datos del Censo de 1981 el 68.2% de la población puneña habita en el medio rural.
7. Proyecciones del INIDE a 1986 en base al Censo de 1981.
8. La ciudad de Juliaca --centro comercial de mayor importancia en el departamento, ubicado en la zona quechua-hablante de la región-- viene absorbiendo una cantidad importante de población campesina aymara-hablante proveniente de la provincia de Huancané.
9. El Proyecto Experimental de Educación Bilingüe Puno que se aplica en Puno desde 1980, atiende en la actualidad a un total aproximado de 4.000 estudiantes en 40 escuelas rurales del departamento. El PEEB-P postula un modelo de mantenimiento y cultivo basado en la utilización del aymara y del quechua como lenguas de educación -- al lado del castellano-- a lo largo de toda la educación primaria. (Para mayor información al respecto véase, trabajo de López, L.E., 1987).
10. El quechua y el aymara constituyen requisito de graduación para los estudiantes de las facultades de Ciencias Sociales, Trabajo Social, Educación, Enfermería y Medicina.
11. Desde 1985 la Universidad Nacional de Altiplano ofrece un curso de postgrado en Lingüística Andina y Educación a nivel de Maestría y Segunda Especialización Profesional en el que participan dieciocho profesionales del Sur Andino.
12. El PEEB-P ha publicado textos escolares en aymara para las asignaturas de lengua materna(5), ciencias sociales (2), ciencias naturales (4) y matemáticas (4) para los cinco primeros grados de educación primaria bilingüe y viene elaborando los correspondientes al sexto grado. Se cuenta además con un libro de cuentos (Wiñay Pacha), una recopilación de q'axllu, canciones tradicionales aymaras, (Oala Chuyma) y un diccionario bilingüe aymara-castellano. (Para un listado de las publicaciones del PEEB-P, véase López, L.E. 1987).
13. A este respecto Albeo et al en su interesante trabajo sobre la "Cara aymara de La Paz" dicen que una "cierta cultura aymara urbana se ha ido desarrollando durante todo este tiempo, dentro de las variaciones propias de las diversas contexturas demográficas, económica, social y también cultural por las que ha pasado la ciudad..." (1983:4). "Esta variante urbana...puede legítimamente llamarse aymara porque mantiene muchos elementos hasta hoy más vinculados con esta cultura que con la criolla occidental. No se trata sólo de residuos inestables, sino también de elementos constitutivos importantes de nuevas fórmulas culturales relativamente consolidadas y estables. Vistos desde la perspectiva del aymara campesino, varios de estos elementos quizás se perciben como impropios de un jaqi, por los contrastes que ofrecen" (p. 7-8). "Pero el núcleo aymara persiste, y sigue siendo

básico para comprender su constelación cultural, en conjunto, y como un bloque" (p.8). Se trata pues de una suerte de "sub-cultura colchón que suaviza enormemente el tránsito y permanencia en la ciudad" (p. 9). En lo lingüístico esto se refleja en el uso de una variante del aymara en lo que se refiere al sistema de tratamiento, recurre a estrategias comunicativas que "permiten establecer una mayor o menor distancia social entre los interlocutores" (p. 16). (Véase los acápites 11.1 "Los orígenes de la cultura aymara urbana", p. 4-9; 11.3 "algunos rasgos etnolingüísticos, p. 15-20) y el capítulo 13 "Cabalgando entre dos lenguas", (p. 79-99).

14. Algunos rasgos distintivos del q'ara aymara son la simplificación del sistema consonantal en lo que se refiere a las aspiraciones y glotalizadas, la no asimilación fonológica de los préstamos del castellano, el uso reiterado de castellanismos aún para reemplazar vocablos existentes en aymara y la subordinación de las estructuras frasal y oracional aymaras a las del castellano.
15. Datos tomados de Escobar, 1975 y Pozzi-Escot, 1984. Para el caso del quechua esta disminución gradual de hablantes va de un 46.71% en 1940, y pasa por un 32.57% en 1961, un 25.67% en 1972 (Escobar, 1975: 100-101), para llegar en 1986 a un 21.85% (Proyecciones INIDE).
16. a). Como nos dice Mosonyi (1985) a este respecto: "nuestro papel como lingüistas es ayudar a las lenguas a bien vivir, revelando y denunciando las razones de diversa índole que conducen a su debilitamiento, afortunadamente nunca irreversible; planificando y diseñando los métodos y técnicas para asegurar su reproducción generacional, su lugar en el proceso educativo, su estandarización y oficialización frente al oscurantismo lingüicida" (p. 13).

b). Entendemos el término literatura en su más amplio sentido, y nos referimos no sólo a lo "literario" sino a todo tipo de texto escrito. Así dentro de una literatura escrita en aymara veríamos tanto a la "tradicón" al plano escrito de la etnoliteratura y de la literatura oral aymara como a manifestaciones contemporáneas tales como, por ejemplo, los comunicados institucionales y los manifiestos políticos. Incluiríamos también bajo este rubro a todos los textos de naturaleza objetiva o científica y a los ensayos de orden diverso que pudieran ser escritos en esta lengua.
17. Achachila, vocablo aymara para referirse a los ancestros (abuelos, antepasados) así como también a las deidades tutelares que habitan en las montañas.
18. Problemas de este tipo son frecuentes en el alfabeto castellano. Nótese también como, por ejemplo, la x, en la actualidad representa a dos fonemas consonánticos diferentes /k/ y /s/. Antiguamente era utilizada para representar el fonema /x/. De allí que en la escritura de algunos nombres propios se mantenga aún con esta equivalencia, por ejemplo, Xavier, que se lee /Xabjer/ y no /ksabjer/.

19. Las complicaciones ortográficas serían interminables si tratáramos de dar valor de escritura a todas las posibles variantes fonológicas existentes aún dentro de un mismo dialecto aymara. La escritura tiene por lo tanto que ser normalizada; esta es, se debe determinar qué vocablo (y, por ende, qué pronunciación del mismo) va a ser tomado como patrón para la escritura. Así, por ejemplo, frente a la variación entre /chawla/ y /chawa/ para decir pescado, habría que escoger uno de esos vocablos y utilizarlo en todos los textos escritos. De esta manera estaríamos contribuyendo a la unificación escrita del aymara y, vía escritura, tendiendo a su estandarización.
20. A este respecto resulta sumamente ilustrativo consultar el capítulo 5 "La normalización lingüística" de Ninyoles 1972.
21. Albó (1987) nos informa que el Instituto Lingüístico de Verano no sólo participó en el Congreso Indigenista Interamericano realizado en La Paz en 1954, sino que además hizo oficios para que el Gobierno Bolivariano lo declarara oficial. Sin embargo, años más tarde, con misioneros de otros grupos protestantes forma posteriormente CALA y decide utilizar un alfabeto más cercano al del castellano contraviniendo su propia acción. Tal vez esto se deba al afán castellanizador y occidentalizante del conocido grupo fundamentalista que prefirió, a través de CALA, una escritura más cercana a la del castellano.
22. Por resolución Ministerial 1218-85 ED del 18 de noviembre de 1985, el Ministerio de Educación del Perú oficializó el "panalfabeto quechua-aymara" resultado del "I Taller..."
23. Como resultado de la firma del Convenio Perú-Banco Mundial la educación bilingüe se ha expandido a toda la zona rural del departamento de Puno a través de la reimpresión y distribución gratuita de los textos en quechua, aymara y castellano elaborados por el PEEB-P. Durante el presente año lo mismo habrá de ocurrir en otras zonas del Trapecio Andino como Apurímac, Cuzco y las alturas de Arequipa, para el caso del quechua.
24. Resulta interesante revisar lo actuado por el ILV en relación a la escritura de lenguas indígenas. En otra nota (ver nota 22) hemos hecho mención a la ambivalencia de esta institución frente a la escritura en aymara (y en quechua), y como llega incluso a ir en contra de sus propios criterios y opciones. Es necesario también reflexionar en torno a las razones que llevan al ILV a proponer una ortografía quechua para el Ecuador, y otra para el Perú, por ejemplo. O también cuestionarnos por qué ahora proponen para el caso peruano ortografías diferenciadas por zonas dialectales.
25. En octubre de 1986 en Buenos Aires, con ocasión de una reunión de UNESCO, un grupo de lingüistas latinoamericanos con experiencia en programas de educación de

poblaciones indígenas del continente fue comisionado para elaborar recomendaciones en torno a la elaboración de alfabetos y de procesos de planificación lingüística en las zonas con población indígena.

COMUNICACION
JAY - 1/11

CULTURA E IDENTIDAD EN MEXICO Y POLITICA CULTURAL

*Leonel Durán**

Después de muchos años, en un prolongado proceso histórico de controversias, de proposiciones y acciones diversas de instituciones gubernamentales, en el México de hoy al hablar de cultura, se parte de una concepción amplia del término, entendida como el conjunto de actividades y productos materiales y espirituales que se distinguen a una sociedad determinada de otra. Abarca todo cuanto ha recibido el hombre en herencia social y todo cuanto ha innovado, sea en la vida material, en la social o en la espiritual. Se refiere a toda concepción del mundo y de la vida del hombre, de la sociedad, de la naturaleza y del cosmos. Es en este sentido que se afirma que no ha existido, no existe, ni existirá ser humano o grupo social, pueblo o nación alguno sin cultura, pues la cultura es la característica esencial del hombre como ser social.

El concepto de cultura, al unirse a otros términos, da lugar a otras expresiones de contenidos propios, por ejemplo: cultura nacional, cultura popular, pluralidad cultural, patrimonio cultural, identidad cultural, etc., denominaciones diversas aunque específicas de un mismo fenómeno: la cultura.

* Miembro del Instituto Indigenista Interamericano (México). Ponencia del "Seminario-Taller sobre la Radiodifusión en Regiones Indígenas de América Latina", realizado en Quito, Ecuador, del 11 al 16 de Agosto de 1986.

CENTRO DE DOCUMENTACION
ABYA - YALA

Hoy aceptamos que México es un país pluricultural, en el que la riqueza cultural de cada grupo étnico y de cada grupo popular, crea -en el campo de historia- la identidad nacional, que aparece como una suma de concepciones, conocimientos, tradiciones, valores, cualidades y diversidades. Por eso importa revalorar la cultura y sus diversas manifestaciones, pues ello significa la revaloración del trabajo del hombre, de las formas de organización social producto de la historia, la afirmación de la dignidad popular y con ello la nacional.

Los protagonistas de estos procesos de cultura plural son, además de los grupos indígenas, los diferentes grupos mestizos que se manifiestan como culturas regionales, herederos de una historia local y regional, así como de los grupos representativos de estas culturas que por procesos migratorios configuran grandes áreas de poblaciones populares en las metrópolis del país, creando a su vez otras modalidades de cultura popular.

La cultura nacional se caracteriza por la diversidad de sus manifestaciones étnicas y regionales. La pluralidad étnica es un hecho; las modalidades del desarrollo cultural condicionadas por los diferentes ecosistemas con sus recursos y posibilidades específicos son otro hecho, como lo son también los diversos idiomas indígenas y las modalidades diferentes del castellano. Esta pluralidad no es una traba para el desarrollo cultural de la nación, sino muy por el contrario como una reserva fundamental y múltiple: de experiencias, iniciativas y capacidades colectivas dignas de preservarse y desarrollarse a través de políticas culturales que afirmen y apoyen la diversidad dentro de la unidad.

Así como cada grupo étnico y cada región tienen su propio patrimonio cultural consistente en su lengua y su historia, sus formas de vida y de expresión, sus monumentos religiosos e históricos y sus objetos y símbolos de identificación como grupo, así también el patrimonio cultural en México consiste en el cúmulo de esos patrimonios colectivos parciales, a los que se agregan los de significación propiamente nacional en cuanto territorio, bienes inmuebles y muebles representativos de la riqueza histórica y artística del país. El patrimonio cultural abarca, pues, tanto las obras del pasado consideradas patrimonio histórico de la nación, heredado de las generaciones anteriores, así como las prácticas, creaciones e innovaciones de las generaciones recientes y actuales en cuanto a cultura viva del presente. Su preservación es una responsabilidad primordial del Estado, especialmente al tener en cuenta las destrucciones y saqueos de sitios arqueológicos y coloniales por lo que toca a las obras del pasado, como las presiones de la propaganda consumista a que se ven sometidas las capacidades creadoras de los grupos populares en el presente.

Hasta ahora el Estado mexicano ha tenido una amplia experiencia en la identificación del patrimonio cultural histórico y su conservación: monumentos arqueológicos, coloniales, históricos, documentales, artísticos, que han constituido el acervo patrimonial de la nación, entendido como el conjunto de objetos, espacios y hasta ciudades que requieren conservación y mantenimiento mediante diferentes técnicas, pero no se ha trabajado suficientemente sobre la cultura viva y en creación constante, a partir de la cual se desarrolla la identidad plural del país y la identidad de cada una de sus regiones.

La cultura viva de la nación se configura por todas las creaciones de los grupos étnicos y populares como son los lenguajes, las tradiciones orales, la literatura popular, diversas manifestaciones de las artes populares: la música, las danzas y los bailes tradicionales, las artesanías; las concepciones y prácticas históricas diversas: oral, local, étnicas y regionales; los distintos conocimientos sobre la naturaleza, la flora, la fauna, la medicina tradicional, las técnicas y tecnologías desarrolladas a lo largo de seculares tradiciones para aprovechar los recursos naturales que ofrece el medio ambiente, la culinaria, la arquitectura, la vestimenta, los juegos, formas de recreación, las maneras de cómo el pueblo resuelve sus problemas y aspira a un futuro mejor, de cómo innova constantemente y cómo esto se transforma en conciencia y en identidad, se trata del patrimonio de los hombres vivos, presentes, actuantes y que dan rostro, personalidad y voz propia a la nación, que manifiestan su indomable voluntad de permanecer, de ser, hacer y transmitir lo mejor de sí mismos, es decir su cultura, a nuevas generaciones de hombres; transmitirles la capacidad de crear en lo material, en lo mental y en lo espiritual.

Ahora bien, muchas de estas manifestaciones culturales que identifican a los diversos grupos étnicos, populares y regionales, están expuestas al deterioro, falsificación o destrucción debido a la acción de otros grupos dominantes; en el caso de las artesanías y la música, por ejemplo, debido a la imposición de las normas de una sociedad de consumo a las minorías que tienen otra tradición en su modo de organizar su vida; en el caso de la lengua y las tradiciones orales, para citar otro ejemplo, por la imposición de patrones educativos homogeneizadores. Lo mismo sucede, ciertamente, con el saber y las técnicas tradicionales: las formas de explotación impuestas a los grupos étnicos destruyen los ecosistemas, alteran la calidad de la vida humana y corroen, por consiguiente, elementos que dan su identidad al grupo respectivo.

Ante estos hechos, surge imperiosa la necesidad de respetar y defender los patrones culturales de los grupos étnicos y populares, reconocer a cada grupo el derecho a su identidad, fortalecer los elementos culturales que dan a los grupos su

cohesión social, propiciar la creatividad existente en los grupos étnicos y las clases populares a partir de sus propias tradiciones; apoyar su respectiva recuperación de los espacios socioculturales para que dichos grupos desarrollen sus propios proyectos, y en suma, proveerlos de los instrumentos que les permitan concebir, elaborar, orientar y realizar aquellas acciones que consideren más necesarias e idóneas para fortalecer su identidad. El Estado, pues, habrá de propiciar la autogestión cultural de los diversos grupos que conforman la nación, tarea de gran urgencia, porque existe un grave peligro: la pérdida de nuestra identidad. Si revisamos la historia del país a lo largo de las últimas décadas, la pérdida de nuestra identidad cultural constituye un problema vital para el destino de la nación mexicana.

La desnacionalización cultural provoca la pérdida paulatina de la conciencia histórica, el olvido o el desinterés por la herencia cultural y la desvalorización de la propia realidad y la sobrevaluación de la cultura metropolitana.

La pérdida de su identidad, constituye para una nación un problema fundamental. Es la pérdida de la raíz misma de su razón de ser, de su autoconciencia, de su confianza en el futuro.

Una de las tendencias de toda política de dominio ha sido la destrucción de las raíces culturales de la sociedad dominada y el establecimiento de un modelo cultural derivativo del metropolitano. Por otra parte, la modernización integrada a las necesidades de la economía internacional y del capital transnacional requieren de la formación de hábitos uniformes de consumo, de la creación de patrones de vida y comportamientos generalizados.

Por identidad cultural, no concebimos una estructura fija de los patrones y pautas de conducta, de las maneras de ser y sentir, de concebir los proyectos educativos, sociales y políticos, sino un proceso histórico cambiante y abierto. Un proceso que se alienta, esencialmente de las fuerzas materiales y espirituales de una sociedad. La identidad de una nación es consecuencia de un proceso social que involucra tanto idiomas como el patrimonio cultural, los hábitos, aspiraciones, creencias y concepciones sociales; las costumbres, las formas de vida, la creación y el goce de la cultura.

La afirmación de la identidad no debe convertirse en un proceso esquemático y empobrecedor, o en instrumento de manipulación al servicio de las relaciones sociales existentes. La afirmación de la existencia de una cultura nacional, factor de unidad entre los mexicanos, no es contradictoria a los procesos de las luchas sociales que persiguen una sociedad democrática.

La defensa de la identidad cultural tampoco contradice las necesidades de modernización económica y tecnológica. Lo importante es abordar esta modernización con plena conciencia de lo que somos y deseamos, de lo que queremos preservar y transformar. Abordarla como un acto de voluntad, no como una inercia; emplear el progreso al servicio de nuestras necesidades y no a la inversa.

El desarrollo de una conciencia nacional a través de la cultura y la afirmación de nuestros propios valores históricos y culturales en el presente, no debe ser concebido como un proceso excluyente u hostil a los valores universales de la cultura. La afirmación de nuestra identidad no debe llevarnos a un amurallamiento o a una desvinculación de la vida cultural del mundo, por lo contrario, debe conducirnos a un diálogo fecundo con otros valores y realidades culturales.

Por último, el fortalecimiento de nuestra identidad no debe ser concebido como una decisión política centralizadora y autoritaria del gobierno de la República. Somos una nación plural que tiene un tronco común, pero que su mayor fuerza reside en la pluralidad cultural y el impulso a su desarrollo autónomo es esencial para preservar la riqueza cultural de México que constituye su diversidad.

En suma, es tiempo de cobrar conciencia de que el patrimonio cultural vivo es la sustancia de nuestra nacionalidad; no reconocerlo sería negarnos como nación; no apoyar su defensa sería abandonar la esencia del país.

Por eso afirmamos que México debe reencontrarse con sus orígenes indígenas, mestizos y populares. Esta es la única posibilidad real de renovación cultural de nuestro país. Escuchar la voz del pueblo es una necesidad imprescindible, ilumina nuestras confusiones y crisis; estimular y difundir la voz popular contrarresta las voces ajenas, dominadoras, colonizadoras que se oponen a nuestro desarrollo independiente.

De aquí la importancia de una política cultural correcta, es decir, de aquella que anota entre sus objetivos principales desarrollar una cultura propia y preservar la identidad nacional. Esto determina deberes y responsabilidades para el Estado y también para las organizaciones sociales.

El Estado debe apoyar con profundidad e intensidad las iniciativas de los creadores de la cultura, es decir, de los más amplios sectores de la población y, prioritariamente, las de sus grupos étnicos y populares, de tal manera que el pueblo recupere su palabra, el valor de sus saberes como el orgullo de su herencia cultural secular, para que se desarrolle, asimismo, las riquezas de su pluralidad, y participe, disfrute y reciba los beneficios de sus creaciones.

También, es indispensable que el Estado atienda de una manera prioritaria a las nuevas generaciones para que entren en contacto, conozcan, valoren y preserven nuestras tradiciones históricas y nuestro patrimonio cultural. La identidad de una nación descansa esencialmente en la vocación de autoconocimiento.

Asimismo, una política cultural correcta tiene dos grandes tareas: fortalecer la soberanía nacional y desarrollar la democracia.

Por lo que se refiere a la primera gran tarea, la independencia de la nación reside no sólo en sus recursos naturales o en la solidez de su economía, sino que descansa esencialmente en la existencia de una sociedad con conciencia de sí misma, de su tradición histórica, de su capacidad creadora para hacer frente a los problemas de su presente y de su porvenir. Nuestra independencia reside en el vigor de nuestra identidad.

Pero, no existe una sólida soberanía nacional si ella no se sustenta en una vida democrática, abierta a la más amplia participación de sus sectores populares.

Para estas grandes tareas, se conocen las necesidades, las demandas y los problemas. Por ello, toda política cultural tiene que ser resultado de un esfuerzo nacional, en el que el Estado sea un animador, el gran promotor que expresa su voluntad para crear las condiciones para que se dé y se haga propicio el desarrollo, planes, programas y proyectos culturales y en donde, a partir de los valores y expresiones de la cultura popular, los propios grupos populares sean corresponsables y gestores en la conformación de la cultura nacional. Por eso el Estado debe apoyar, con profundidad e intensidad, las iniciativas de los creadores de la cultura, es decir, de los más amplios sectores de la población y regionales, de tal manera que el pueblo recupere su palabra, el valor de sus saberes y el orgullo de su herencia cultural secular, para que desarrolle, asimismo, las riquezas de su pluralidad, y participe, disfrute y reciba los beneficios de sus creaciones. Una política basada en lo anterior impulsa el desarrollo de la cultura, el reconocimiento y enriquecimiento de la identidad nacional para fortalecer a la nación. Por ello, también debe fortalecerse la vida democrática, que no puede perfeccionarse si no admite o crea los espacios para las identidades étnicas, regionales y minoritarias.

Ya antes se hizo referencia que la pérdida y deterioro de nuestra identidad cultural constituye un problema vital para el destino de la nación mexicana, pues existen políticas de dominio que buscan destruir sus raíces culturales e identidades étnicas y regionales.

Enfrentar dicho peligro adquiere relevancia en los planes, programas y proyectos culturales que deben propiciar el desarrollo de las ideas antes referidas y que se sintetizan en los siguientes principios:

1. Asumir política, jurídica y educativamente que México es un país pluricultural y plurilingüístico.
2. Profundizar la defensa del patrimonio histórico, cultural, ampliando su conocimiento, disfrute y usos económicos, sociales y educativos.
3. Desarrollar la cultura viva, la cultura popular, es decir, del patrimonio cultural del presente, como prácticas cotidianas del pueblo; culturas étnicas, regionales y populares que se heredarán al futuro.
4. Propiciar la autogestión cultural: el desarrollo de las capacidades propias con autonomías de las culturas étnicas y regionales, de sus organizaciones sociales, tradicionales o no.
5. Vinculación de la cultura propia, concebida como fuente primordial, con los contenidos de la educación, vehículo principal para desarrollar nuestras identidades.

Si estos principios -entre otros- son comunes a todos, se requiere que toda política cultural sea coherente con los puntos de reflexión y los principios citados, que dé respuestas y apoyos ciertos y concretos; una política de cultura que sea firme plataforma para el desarrollo de una Quintuple Recuperación Cultural que oriente y haga posible todo programa y proyecto institucional o autónomo que preserve, defienda y acreciente nuestra identidad y que permita la quintuple recuperación cultural.

QUINTUPLE RECUPERACION CULTURAL

Primera: Recuperación de la Palabra.

Es decir, del lenguaje como instrumento de transformación; diseño de alfabetos para pasar de idiomas orales a idiomas escritos, de la literatura oral a la escrita y desarrollar de esta manera los valores, dignidad y orgullo de todos los idiomas de México (57), las lenguas indias y el castellano en sus diversas modalidades regionales, y que sean reconocidos jurídicamente como instrumentos para la comunicación, ratificándolos como vehículos de cultura, ampliando así la capacidad de comunicación social entre todos los mexicanos. Afirmados en la palabra de los indígenas y de los mestizos, se enraizará y perfeccionará la palabra de los mexicanos. Recuperación

también de las artes populares, todas: música, danza, canto, drama, expresiones plásticas y de arquitectura, en tanto modalidades, signos y símbolos de comunicación.

Segunda: Recuperación de la Memoria.

Es decir, el desarrollo de la historia y ampliación de la conciencia histórica de cada grupo, de cada región, lo que implica ampliar la visión del quehacer histórico, el reconocimiento preciso del pasado y su uso para la comprensión del presente en términos históricos y estar, así, en mejores posibilidades de proyectar los proyectos sociales para el presente y el futuro. La recuperación de esta memoria es fuente donde los medios de comunicación pueden nutrirse para su gran tarea. Es aquí donde también se ubican las tareas de recuperación del patrimonio cultural histórico, arqueológico, colonial, documental y artístico.

Tercera: Recuperación del Conocimiento.

Valorar, preservar y sistematizar los saberes tradicionales de los grupos étnicos y populares, referidos a las relaciones del hombre y el grupo con la naturaleza; su flora, fauna, recursos naturales, modos de producción, tecnologías, alimentación, plantas medicinales, medicina tradicional, arquitectura tradicional, etc. Y de las relaciones entre los hombres. Conocimientos que requieren difundirse, apreciarse y usarse como vías de liberación y que serán la base de una tecnología apropiada para la nación. Su difusión en el campo educativo y en los medios de comunicación es una de las tareas principales.

Cuarta: Recuperación de los Espacios.

La recuperación de los espacios sociales y de participación y de decisión por los grupos étnicos y populares, implica revalorar las formas de organización social y de vida democrática de nuestras comunidades, pueblos y organizaciones diversas y el reconocimiento de su importancia por los medios de comunicación social y, asimismo, el desarrollo de nuevos espacios de participación y de comunicación popular.

Quinta: Recuperación de la Identidad.

La recuperación de la identidad de los grupos étnicos y de las culturas regionales, como síntesis y efecto de las anteriores recuperaciones, y que debe articularse a los proyectos educativos, de acción cultural y de comunicación.

La "Quíntuple Recuperación Cultural" a que se ha hecho referencia implica diversos procesos de análisis, reflexión y acción sobre el pasado, también sobre el patrimonio cultural histórico y la cultura viva; también requiere de un proceso de prospección al futuro, el uso conceptual y la identificación de los valores que han permitido construir el país, y proponerse a erigir el modelo cultural que pueda permitir a la nación superar la crisis y resurgir transformada y abierta hacia el futuro*. En esa proyección al futuro todos deben ser protagónicos: las mujeres, los niños, los jóvenes y los ancianos, para que seamos capaces de promover y de vigorizar un solidario esfuerzo de desarrollo cultural y con ello, el futuro de la sociedad mexicana.

La historia de México nos muestra que en la unión y la fortaleza de los grupos populares y en su patrimonio cultural descansa la defensa de nuestra identidad. Los protagonistas de esos procesos de cultura plural son, además de los grupos indígenas, los diferentes grupos mestizos que se manifiestan como culturas regionales, herederos de una historia local y regional, en donde el hombre concreto no se pierde sino actúa en concordancia con su tiempo y su espacio.

El patrimonio cultural de nuestra nación está expuesto hoy en día a los embates del colonialismo cultural y a la clara mediatización de los medios masivos de comunicación. Y aquí se nos señala el gran desafío para los medios de comunicación: imaginemos las características de dichos medios si en términos de solidaridad con las generaciones del porvenir, una parte de su esfuerzo se dirigiera a la recuperación de la palabra, la historia, los conocimientos, de los espacios sociales y las identidades de los diversos rostros del México plural.

La "Quíntuple Recuperación Cultural" se propone como un instrumento vigoroso para fortalecer la identidad nacional, en donde la participación de los medios es esencial.

Por eso se demanda que los medios sean solidarios con el país, con su pasado y su futuro. Solidarios en el presente con cada uno de los grupos creadores de cultura propia, porque cuando la educación y los medios se realizan al margen de esta actitud de solidaridad, se niegan a sí mismos y puede hablarse, entonces, de subordinación ideológica, de la no-comunicación, de la elaboración de productos que constituyen una anticultura, porque niegan la cultura propia e introducen modelos ajenos, formas artificiales, consumos, modas, que no pueden sustentarse en la propia historia y tradición, en la propia personalidad cultural, ocasionando conductas y demandas que corresponden a otros centros y a otros sectores y que son origen de supeditación y de dominio.

* Ver cuadro al final.

Por ello, es imprescindible que los medios respondan también a la necesidad de formular y desarrollar un proyecto de renovación cultural en el que el pueblo disfrute su cultura, la autoestime y le permita ser factor digno y orgulloso de su estirpe cultural, porque cuando se emplean modalidades negativas de comunicación desagregan las posibilidades de la comunicación, no sólo entre grupos sociales, sino también en el interior de ellos; impide la comunicación entre generaciones y de tal manera se fractura la transmisión oral y la herencia cultural necesarias para el desarrollo de una identidad.

Así, por ejemplo, se niega la comunicación entre ancianos y niños para buscar tan sólo la comunicación vertical comercializada. Por antítesis, recordemos las concepciones de la pintura mural mexicana, antes de que existiera la televisión, como uno de los grandes esfuerzos para la enseñanza, información y fomento de la identidad y, asimismo, otros ejemplos como el de Radio Educación (1929) y de diversas publicaciones masivas educativas, culturales y de prensa, y los intentos cinematográficos para ponerlos al servicio de las causas del pueblo.

Por todo lo anterior, se precisa el desarrollo de cuatro tesis rectoras para la comunicación social:

Una. Que los medios respondan a la necesidad de formular un proyecto de renovación cultural en el que el pueblo disfrute su cultura, la autoestime y le permita ser factor digno y orgulloso de su estirpe cultural.

Dos. Que el pueblo pueda acceder al uso directo de los medios de comunicación y con ello desarrollar y producir su cultura, para que se exprese directamente, se comuniquen sus diversos componentes entre sí, y puedan crear y desarrollar sus espacios culturales y sociales, que puedan utilizar los medios de comunicación para decidir el proyecto de la cultura del futuro, estar en posibilidad de tomar posiciones y decidir por sí mismos y no ser inducidos a decidir a partir de proposiciones ajenas.

Tres. Que los medios de comunicación social se empleen para desarrollar en su acción el valor supremo de la solidaridad, para que seamos solidarios entre nosotros mismos, solidarios con nuestro pasado histórico y nuestra herencia cultural múltiple y diversa; críticos frente al presente y constructivos respecto al futuro. Solidarios no sólo consigo mismos, sino también solidarios con otras culturas y con otros pueblos. Respeto a nosotros, pero simultáneo respeto a los demás. Solidarios con las generaciones del futuro: interrogarnos sobre qué clase de país y de cultura les dejaremos a los niños de hoy, hombres del mañana.

Cuatro. Propiciar a la vitalidad popular la creación y uso de medios alternativos de comunicación social directos e informales, de la misma manera como recientemente

vienen haciéndolo entre otros:

- a). Los purhépechas, nahuas y mazahuas de Michoacán, los totonaco de Puebla y Veracruz, zapotecas y mixes de Oaxaca, al emplear las plazas públicas para llevar a cabo encuentros de tradiciones orales para hablar por sí mismos sobre su organización social y política sobre el trabajo comunal, la religión, las costumbres, el matrimonio, el idioma indígena y el español, sobre las plantas medicinales, las artesanías, los cuentos y leyendas de las comunidades indígenas.
- b). Los encuentros de cultura popular que llevan a cabo los mayas desde agosto de 1982 en Maní, Yucatán (lugar donde el Obispo Landa quemara los códices y libro sagrados, pretendiendo destruir a la cultura maya) y en otros centros ceremoniales y políticos importantes, para afirmar su permanencia y preguntarse acerca de sus tradiciones y su historia, en un intento de recuperar su memoria, su tradición y el orgullo de su identidad.
- c). De la misma manera, los encuentros interétnicos de jóvenes de diversas etnias del país que concurren a Michoacán, para intercambiar comunicaciones, ideas sobre el papel de los conocimientos tradicionales diversos en el propósito de defender sus identidades y sus organizaciones.
- d). Los encuentros interétnicos de cultura popular en Oaxaca, en donde las preocupaciones se centran alrededor del lenguaje, el arte popular en sus distintas manifestaciones, la educación y las formas propias de comunicación indígena y campesina.

En México ha sido muy prolongado el proceso histórico y social, y el debate de las ideas para asumir políticamente que nuestra cultura es plural, para aceptar nuestras diversidades étnicas, regionales y populares y, en consecuencia, construir programas y proyectos institucionales en los campos de la antropología, el indigenismo, la cultura y la educación. Este ha sido posible, entre otros factores, porque el Plan Nacional de Desarrollo del país de una manera indicativa señala estas orientaciones y el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deportes establece con precisión los objetivos y las metas deseables para el sexenio 1982-1988. Se trata de dos plataformas básicas para impulsar el desarrollo de las ideas referidas, aunque sean por ahora un inicio, pero posibilitan los diversos proyectos de instituciones nacionales, tales como el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), Instituto Nacional Indigenista (INI), Dirección General de Educación Indígena (DGEI), Dirección General de Culturas Populares (DGCP), Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA). Y más aún, concepciones y líneas de trabajo semejantes se abren paso paulatinamente en áreas de cultura y educación de diversos gobiernos

estatales, en especial de aquellos que presentan una alta densidad de población india. Esto tiene importancia en virtud de que la política predominante en México postula la necesidad de una homogeneidad en todos los órdenes de la población y borrar las diferencias es, en consecuencia, una de las tareas básicas de todo proyecto social, educativo y cultural. Se trata de la visión política y la acción consecuente hegemónicas, pero ese éxito no indica necesariamente que se finque en la realidad multiforme, sino, más bien, que ha pretendido modelarla a partir de un modelo teórico elaborado por corrientes del pensamiento social y político del siglo XIX, y con la idea fija de un estado-nación homogéneo.

De aquí la importancia del análisis histórico de las ideas rectoras y de las instituciones y sus programas; de la reflexión construida para discernir el trigo de la paja en la acumulación de las experiencias sociales, educativas y culturales; identificar lo que es vigente, lo que es promesa, y a la vez es futuro. Tener la capacidad de diseñar nuevos proyectos, conforme a nuevas necesidades, proyectos que llevarán, históricamente, a superar en un futuro, aún lejano, las contradicciones étnicas que surgen de la situación colonial de origen, desde el siglo XVI, la oposición cultural y de proyectos sociales que se da entre los problemas indio y mestizo.

En México, respecto a la Nación y al Estado, los grupos indígenas constituyen cuantitativamente grupos culturales minoritarios al contrastarse con el grupo étnico mayoritario de los mestizos, subconjunto dominante en todos los órdenes y a tal grado, que se le identifica con la nación misma. De aquí la necesidad de reformular la idea de la nación como una nación pluricultural.

En su origen, la cultura de los mestizos mexicanos surge también como una cultura subordinada, pero, a diferencia de las indígenas, aquella nace en el siglo XVI sin personalidad propia, ni rasgos bien definidos. Sólo después de atravesar el crisol biológico, de crecer numéricamente y de labrar los rasgos de su rostro cultural, se manifiesta como el sector más dinámico, aunque sumergido en la constante tormenta de sus tendencias contradictorias. Es así como se inicia el proceso de la búsqueda de su propia identidad. Después de la Guerra de la Independencia, los mestizos se ubican en todos los estratos de la sociedad mexicana, en virtud de su presencia y participación en todas las clases sociales. Por contraste, los indígenas no intervienen, como tales, en todas las clases sociales; se ubican en sitios precisos de la estructura social piramidal del país. Además, las diferencias culturales entre mestizos e indígenas se dan siempre como contradictorias aunque ambas participen en una misma clase social.

Bajo la perspectiva de la identidad cultural, también es diferente el comportamiento de indígenas y mestizos. Para los primeros el dilema es, desde la época colonial, la conservación de su identidad étnica a través de su resistencia

cultural, o la de su pérdida, por la asimilación. También se enfrentan al problema de saber guardar y transmitir la tradición cultural que las identifica y al mismo tiempo enfrentarse al cambio, es decir, a la transformación cultural. Para los mestizos, por lo contrario, su proceso ha sido el de la búsqueda de identidad, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XIX que es cuando se desarrollan los planteamientos de las características de una "cultura nacional", como un proyecto de las clases ascendentes, posteriormente establecidas como hegemónicas. Desarrollan su propio modelo de cultura, pero sujetos a la influencia de moldes europeos: la nación y cultura nacional se conciben homogéneas y a ella deberán integrarse todos aquellos que tienen una cultura diferente como los indígenas, pero éstos se resisten y saben, a pesar de las fuerzas opositoras, guardar la continuidad de sus tradiciones que les permite conservar su personalidad, pero que tampoco impide su transformación ni su cambio.

Para concluir, veamos como conciben la tradición y el cambio los nahuas del sur de Veracruz; escuchemos su palabra, aunque sea por un instante, en la lectura de un fragmento de la narración: Acontecimientos y la transformación del primer hombre del principio del mundo, recopilado y traducido recientemente por Genaro Gonzáles, poeta nahua, de Mecayapan, una pequeña comunidad del sur de Veracruz:

"Gentes mías, ustedes los de mi raza, los de mis grupos nahuas, los que hablamos en nuestros propios idiomas; y ustedes, lo que entienden por bien. Entiendan de lo que aquí les voy a exhortar; un conocimiento que nos habla sobre los acontecimientos de nuestros tiempos pasados, no dice la forma o manera cómo venimos evolucionando a través de los tiempos. Todos estos conocimientos todavía de nuestros antepasados que se fueron difundiendo de generación a generación; y que ahora a nosotros nos sirven para conocer y comprender mejor nuestras propias costumbres y de cómo venimos desde los primeros tiempos del principio del mundo". (...)

Por eso es que nosotros los indígenas creemos que las palabras y consejos de nuestros antepasados no son mentiras sino verdades. Pues tal como ahora vemos aquí, así es como vienen aconteciendo muchas cosas en los tiempos en que vivimos. Pues así como ellos vinieron cruzando los tiempos con muchos sufrimientos, de la misma manera y aunque no quiera uno, se tiene que cumplir, ya que es por nuestra naturaleza. Porque hay cosas que nos pueden acontecer de un momento a otro y, ni modo, las recibimos y es cuando decimos que esas cosas son del otro mundo, mas no es así, sino que es de nuestro mundo, de nuestra naturaleza, mas quizás no había llegado aún su día para que esa cosa se dejase ver. Quizá tenemos un mediador de nuestro universo que lo mantiene y lo tiene ordenado y así a la existencia o a la

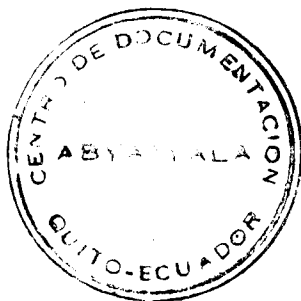
constitución de nuestro universo. Nosotros, pues, tendremos que ver todavía muchas cosas que irán a suceder con el tiempo que iremos a cruzar. Así como nuestros antepasados vieron cosas que ahora nosotros ignoramos. Pero nosotros veremos también cosas que jamás hemos visto hasta ahora en esta vida. De por sí veremos, lo queramos o no, pero veremos: porque nadie puede decir que eso no se verá o no es cierto, porque ya está así pronosticado por nuestros abuelos, ellos ya han predicho así. Y estas predicciones no son más sino de mis antepasados indígenas nahuas".

Campos de la <u>quintuple</u> recuperación cultural	Programas y proyectos de			Objetivos de política cultural
	Investigación	Promoción cultural	Educación formal	
<p>R¹</p> <p>Lenguaje</p> <p>Comunicación</p> <p>y</p> <p>Artes</p>	<p>Investigaciones lingüísticas, sociolingüísticas, y etnolingüísticas, pedagogía aplicada, literatura popular, arte popular: música, danza, drama, canto, expresiones plásticas, lírica infantil, simbologías étnicas.</p>	<p>Empleo de los medios de comunicación con los contenidos derivados de las investigaciones, publicación masiva de la literatura popular, animación de las expresiones artísticas, encuentros de narraciones tradicionales, modalidades de recreación y deportes étnicos, encuentros interétnicos.</p>	<p>Educación bilingüe (básica, técnica y superior y especializada). Formación de promotores culturales; capacitación de investigadores de comunidad. Uso de libros de texto gratuito, materiales de lectura en idiomas indígenas. Capacitadores de música para niños.</p>	<p>Política del lenguaje. Oficialización de idiomas. Elaboración de diccionarios, de materiales didácticos y de publicaciones diversas. Programas radiofónicos en idiomas indígenas.</p>
<p>R²</p> <p>Historia</p>	<p>Investigaciones etnohistóricas, historia oral, historia de las relaciones interétnicas, historia agraria, movimientos sociales, mesiánicos y milenaristas, tradicionalismos de resistencia. El mito, fuente primaria de la historia, cosmogonías, mitos de fundación, etc.</p>	<p>Encuentros de historiadores locales de la étnia e interétnicos; difusión de los resultados de las investigaciones históricas diversas, su difusión radiofónica o a través de los parlantes de los pueblos.</p>	<p>La historia y las tradiciones regionales en los libros de texto de la educación básica y en materiales de lectura, museos locales y regionales, exposiciones itinerantes.</p>	<p>Conocimientos y difusión de las historias étnicas, recuperación del patrimonio cultural arqueológico, documental y artístico.</p>

Campos de la quinta- ple recuperación cul- tural	Programas y proyectos de			Objetivos de políti- ca cultural
	Investigación	Promoción cultural	Educación formal	
R ³ Conocimientos	Investigaciones eco- lógicas, etnogeográ- ficas, etnobiológi- cas: flora, fauna, <u>3</u> agricultura tradicio- nal, tecnologías, a- limentación, plantas medicinales, plantas útiles, arquitectura estrategias de super- vivencia, etc.	Circulación de los conocimientos diver- sos en las poblacio- nes indígenas. En- cuentros de hombr- es de saber. Utilizar los medios diferen- tes de difusión	Los conocimientos tradicionales dan lu- gar a su empleo en todos los niveles de la educación y de la formación especiali- zada.	Revaloración de los conocimientos tradi- cionales para la in- vestigación, la pro- moción, la difusión y la educación.
R ⁴ Espacios sociales, étnicos / políti- cos Organización social	Organización del te- rritorio, modalida- des de explotación y uso de los espacios, organización políti- ca, organizaciones étnicas, gremiales y profesionales.	Las organizaciones étnicas diversas de- finen las modalida- des de la promoción.	Las informaciones de este campo intro- ducidas a los mate- riales educativos y de lecturas en to- dos los niveles.	Reconocimiento jurí- dico de los territo- rios y de las modali- dades de organiza- ción y de gobierno. Reconocimiento de las organizaciones étnicas. Importan- cia del derecho con- suetudinario.

<p>R5</p> <p>Identidad étnica</p>	<p>Adscripciones a una historia, a un lenguaje, una cultura, un territorio. Ubicación social en las estructuras regionales. Relaciones interétnicas regionales, nacionales e internacionales.</p>	<p>Proyectos de Etnodesarrollo.</p>	<p>El pluralismo cultural incorporado a la educación. Elaboración de materiales diversos para los distintos niveles.</p>	<p>REVERSION CULTURAL. Análisis y desarrollo del deber ético de los investigadores e instituciones de investigación, nacionales e internacionales. Desarrolló de figuras Jurídicas.</p>
-----------------------------------	---	-------------------------------------	--	---

ESCUELAS INDIGENAS DE QUILOTOA UN PROCESO DE EDUCACION INTERCULTURAL



*G. Guerrero-S. Iñiguez**

OCHO AÑOS DE EXPERIENCIA DE LAS ESCUELAS INDIGENAS

Situación que motivó la creación de las Escuelas Indígenas.

Hasta el año de 1976, la zona que comprende las parroquias de Zumbahua y Guangaje tenía un número de escuelas relativamente aceptable, debido fundamentalmente a que esta área se encuentra extendida a lo largo de la carretera Latacunga-Quevedo, lo cual facilita el acceso a las comunidades. En la parroquia de Chugchilán no ocurría lo mismo, ya que tiene comunidades aisladas, donde no hay vías carrozables.

La situación escolar presentaba algunas deficiencias tales como: la asistencia de los profesores el tipo de educación impartida.

Los índices de escolaridad no alcanzaban el 10% de la población infantil y, al llegar al tercer grado, desertaban en un 60%. En las mujeres el índice de escolaridad no llegaba al 4%. La población adulta tenía un analfabetismo del 85%. La dispersión de la vivienda dificultaba la cobertura escolar.

* Egresados del Instituto Superior Salesiano de Quito. Este artículo reproduce un fragmento de su tesis de Licenciatura.

En la parroquia de Zumbahua existían 10 escuelas unitarias y una escuela pluridocente con 6 grados en el centro parroquial. La distribución geográfica de las escuelas abarcaba todas las comunidades de la Parroquia.

En la parroquia de Chugchilán existían cinco escuelas fiscales unitarias y una escuela pluridocente con 6 grados en el centro parroquial. La distribución geográfica no abarca a las comunidades sin vías de acceso.

En las escuelas situadas a lo largo de la carretera Latacunga o Pujilí, la asistencia era normal, aunque el perjudicado era el horario de trabajo, oscilando entre las 8h00 ó 9h00, hasta las 11h00 a 12h00.

En el resto de las escuelas el profesor residía en la comunidad, pero con mucha frecuencia faltaba por las dificultades, la distancia y condiciones de vida. Este problema se agravaba cuando el docente era una mujer. Las condiciones geográficas, de vivienda, lingüísticas y culturales determinaba que los profesores se encontraran solos y en gran parte aislados de la comunidad.

La educación que se realizaba fue monolingüe, los profesores utilizaban sólo el castellano como única lengua de aprendizaje, cuando la comunidad era quichua-hablante y los niños no conocían el castellano.

"... algunos investigadores afirman que la educación rural indígena se contraponen con la cultura indígena pues aplica métodos deficientes e impone el idioma castellano como única lengua, lo que produce una falsa deserción escolar y analfabetismo" (1).

Los contenidos escolares estaban fuera de la realidad indígena. Se utilizaban y se siguen utilizando en las escuelas fiscales libros distribuidos por el Ministerio de Educación que son utilizados en todo el país y reflejan la cultura nacional, sin tener en cuenta la cultura indígena.

Esta apreciación concuerda con lo que dice la OEA, en su libro "Alternativas para grupos culturalmente diferenciados":

"Las formas y los contenidos de la educación son irrelevantes para la mayoría de la población: 1) No toman en cuenta la cultura de los grupos, su forma de concebir el mundo, de relacionarse, de aprender su lenguaje, sus ideas y opiniones así como los problemas y situaciones a que se enfrentan y 2) la educación que se ofrece es básicamente academicista, diseñada para llevar a las élites gradualmente desde la educación pre-escolar hasta la universidad..." (2)

En las escuelas fiscales la "asimilación de conocimientos era muy lenta. Aprendí a leer y escribir en 2do. y 3er. grado; a esta altura el 50% de los niños matriculados ya habían abandonado la escuela.

Por sus contenidos, la escuela oficial-formal, distinta de la cultura Autóctona, rompe los valores propios. La escuela aparece ante la comunidad indígena como un modelo de vivir y pensar en oposición a lo que es ella misma en cuanto comunidad indígena.

La Escuela es un medio de integración, pero esa "integración" no se da respetando aquello que simplemente es distinto. Integrar para la escuela es "unificar" y "unificar" dentro de un sistema socio-económico dado.

Este es el marco de la realidad de cómo se presentaba la situación educativa en los años anteriores al inicio de las Escuelas Indígenas. Junto a esto había otros factores que determinaron fuertemente la necesidad de crear otro tipo de escuela y de educación más ágil y adaptada a su realidad. La migración del padre de familia y de otros miembros adultos, de la misma madre, determinaban que las tareas domésticas tales como: pastar borregos, traer leña y agua, cuidar a los hermanos pequeños, la chacra, la casa, etc., estuvieran a cargo de los hijos de edad escolar.

Cabe señalar que esta situación no ha variado en sus causas, pero las comunidades donde no existían escuelas fiscales hoy son atendidas por las Escuelas Indígenas de Quilotoa, como alternativa educativa.

A continuación se presenta la historia de una experiencia que intenta dar una respuesta a este problema.

Reseña Histórica.

La ausencia de escuelas en algunas comunidades y la contestación de que el sistema escolar instalado se estimaba como deficitario e insatisfactorio, por los valores culturales del indígena, hacía que el equipo pastoral de las zonas Zumbahua, Chugchilán y Guangaje buscaran dar una respuesta a la realidad antes mencionada.

Las primeras colaboraciones con comunidades sin escuela se establecieron en torno a la concientización, ayuda económica para el local y realización de los trámites necesarios para obtener una escuela fiscal. Los resultados no satisficieron las expectativas creadas en la etapa de concientización. (3) Lo único que consiguió era ayudar a crear una escuela fiscal más. Este es el caso de Guasumbini y Chinaló.

En 1976, se inició un trabajo de seguimiento en la comunidad de Pila-puchín, en la parroquia de Chugchilán, aislada y con un 100% de analfabetismo. La atención permanente de un voluntario del Colegio Técnico Don Bosco de Quito, abrió las expectativas de un proceso que en este momento es motivo de nuestro análisis.

El equipo pastoral (formado por la Comunidad Salesiana y la Organización de Voluntarios Mato Grosso) que desde hacía algún tiempo ya venían trabajando en dichas zonas, inició una etapa de concientización en otras comunidades. Esta etapa de concientización estuvo enmarcada dentro de la opción por una educación bilingüe-bicultural.

En 1977, se sistematizó esa etapa de concientización y alfabetización con una serie de cursos. Esta educación partía de la realidad concreta de los campesinos, minifundistas unos, y en juicio de expropiación de tierras ante el IERAC otros, buscó que alfabetizadores y alfabetizados descubrieran su proceso de concientización (4).

Este mismo año se inició la primera Escuela Indígena en Pila-puchín. El educador era un joven de una comunidad vecina, que logró despertar el interés de la comunidad beneficiada y en las comunidades vecinas. Esto hizo que algunas comunidades manifestaran el deseo de tener una "Escuela Indígena".

Durante los meses de agosto y septiembre de 1978, para los primeros educadores, que fueron escogidos por las mismas comunidades, se organizó un curso en la comunidad de Cachi Alto, perteneciente al Cantón Pujilí. En dicho curso se concretaron los objetivos y la metodología a seguir en las escuelas.

Ernesto Baltasaca, uno de los que participó en este curso, conversa: "Los primeros que participamos fuimos tanto de Zumbahua como de Chugchilán. Por Zumbahua estuvimos Daniel Ushco, Ersaldo Guanotufía, Ernesto Baltasaca. Por Chugchilán estuvieron: Pedro Guamangate, Feliciano Sigcha, Francisco Paztuña, Pedro Ayala. Lo que vimos fue metodología, como utilizar materiales y otras cosas. Regresamos de ahí y nos iniciamos como educadores" (Ernesto Baltasaca, Educador de Saraugsha).

En octubre de 1978, ya funcionaban cinco escuelas en las siguientes comunidades: Pilapuchín, Guayama, Sarahuasi, Malqui y Quindigua. Además, en las comunidades de Guantopolo y Saraugsha de la parroquia Zumbahua se iniciaron cursos de alfabetización.

Es importante anotar que la creación de la Escuela Indígena en Chaupi y Guayama se dio como apoyo a la lucha por recuperar las tierras en momentos en que la comunidad trataba de expropiar las tierras al patrón.

El cabecilla, de ese entonces, de la comunidad de Guayama cuenta: "Nosotros antes vivíamos en hacienda, no teníamos nada. Vivíamos jodidos, trabajando para patrón... Empezamos juicio para quitar tierras a patrón... Yo semejante que sufrí, no sabía leer ni escribir... Pedí Centro de Alfabetización para los mayores, pidiendo apoyo a voluntarios y a padrecitos, ellos semejante que ayudaron hablando a la gente para que manden a los huahuas...

...Escuela se crea cuando estábamos peleando por la tierra. La escuela y educador apoyaba, hablaba a la gente..." (Joselino Ante, de la comunidad de Guayama).

Las comunidades participaron activamente en la administración de los centros escolares. Adaptaron locales y aportaron económicamente. Las mismas comunidades eligieron al educador y establecieron las normas de control del centro escolar.

Al respecto un padre de familia de la comunidad de Guayama afirma: "... en una reunión de la comunidad decidimos poner Escuela Indígena. Que sea un profesor indígena, que tenga pensamiento propio... Como en la comunidad todavía no había gente que enseñe, trajimos uno de una comunidad vecina".

Otro padre de familia de la comunidad de Jataló, manifiesta: "elegimos la propia comunidad que haya profesor que dé en propio idioma, ya que nosotros no sabíamos castilla...".

Un informe final del "Seminario Técnico de Políticas y Estrategias de Educación y Alfabetización en Poblaciones Indígenas", realizado por la UNESCO, dice:

"Abrir y ampliar los espacios en que las poblaciones indígenas puedan ejercer libremente sus capacidades de creación, planificación, administración, ejecución y evaluación de su proyectos educativos y culturales en coordinación con las instancias nacionales correspondientes" (5).

En 1979, la nueva experiencia educativa se fortaleció. Únicamente había desaparecido la Escuela Indígena de Quindigüa. En su local pasó a funcionar una escuela fiscal de una comunidad cercana. El Centro de Alfabetización de Guantopolo había desaparecido, pero el de Saraugsha consiguió alfabetizar al 30% de los matriculados. La actividad escolar fue normal durante todo el año. El educador era

parte de la comunidad. El horario de los centros escolares no sufrió alteraciones. En el Centro de Alfabetización se trabajó normalmente.

En las comunidades con centros escolares indígenas, el índice de escolaridad alcanzó el 20%; la deserción escolar fue de cero en las comunidades de Malqui y de Guayama y el 50% en Palapuchín y Sarahuasi (esto en el primer año de trabajo).

Al final del 79, el 57% de los niños que habían participado en las Escuelas Indígenas sabían leer y escribir en quichua y además sabían sumar.

En 1979, la escuela de Quindigüa se cerró. En el mismo año las comunidades de Pilapuchín, Guayama y Sarahuasi solicitaron la presencia de un profesor o educador más, por el aumento de niños en la escuela y en Guantugloma se abrió una Escuela Indígena.

En 1980, el gobierno lanzó una Campaña de Alfabetización. Paralelamente el centro que venía funcionando en Saraugsha generó un movimiento en el resto de comunidades de Zumbahua, dando origen a la creación de las Escuelas Indígenas en el sector, ausentes hasta ese momento.

En agosto del mismo año se estableció con claridad un doble campo de acción:

- En las comunidades donde habían escuelas fiscales se desarrollaban por la tarde actividades de alfabetización.
Asistían fundamentalmente jóvenes y niños de 8 a 13 años de edad, que no iban a la Escuela Fiscal por estar ocupados en las tareas domésticas a su cargo.
Es de notar que de esta edad la mayoría eran niñas por ser ellas las que más participaban en las tareas domésticas.
- En las comunidades donde no había escuela fiscal, las actividades se dividieron: por la mañana los niños y por la tarde los adultos.

En este mismo mes, se realizó un curso de capacitación para educadores de las Escuelas Indígenas. Participaron las comunidades de Pilapuchín, Guayama, Sarahuasi con dos educadores cada una. Las comunidades de Malqui y Chaupi con un educador. Esta última tenía un año de fundada la escuela.

En el mes de septiembre se realizó otro curso de capacitación para los educadores-monitores de alfabetización de la zona de Zumbahua: participaron las comunidades de Saraugsha, de Guantupolo y Cusualó (6).

A partir de 1982, se creó la escuela de Jataló y en 1983 se multiplicaron las escuelas indígenas, tanto en las zonas de Zumbahua como de Chugchilán y Guanaje.

Actualmente las Escuelas Indígenas y los Centros de Alfabetización funcionan en las siguientes comunidades:

Redrován, Talatac, Guantopolo (dos educadores), Yanashpa, Saraugscha, Cushca, Pucausha, Pasobollo, Chami, Vaquería, Iracunga, Tupiapamba, Niño Rumi, Cashapata, Jataló, Guayama (dos educadores), Chaupi (dos educadores), Pilapuchín (dos educadores), Guantugloma, Chinló, Saraugsha, Corralpungo, Chilca, Tigua Centro, Yaguartoa, Casa Quemada, Suni Rumi, Cusualó, Chami (dos centros).

Durante el transcurso del tiempo, muchos centros y escuelas han sido cerrados y luego reabiertos, como son los casos de: Casa Quemada, Cusualó, Talatac, Guantopolo y otros.

Uno de los informes que hace el P. Javier Herrán, promotor de E. I. Q., al señor profesor Estuardo Cerda, Jefe Provincial de la Oficina de Alfabetización de la Dirección Provincial de Educación de Cotopaxi, manifiesta:

"... notamos inestabilidad en algunas comunidades, en que por dar mayor facilidad a la alfabetización se han reabierto centros. Ha sido necesario cerrar algún centro, igualmente se ha amonestado a otros centros dándoles un mes de plazo para analizar la participación de la comunidad. Se ha reabierto un centro que fue cerrado por problemas con el educador comunitario y uno nuevo. Ha sido necesario aumentar un educador comunitario en Guayama y no se ha podido resolver por el momento el impase en la escuela bilingüe de Pasobollo" (7).

Los centros amonestados: Apahua, Talatac, Macapungo, Rumichaca. Centro que se cierra: Rucausha. Centros cerrados temporalmente: Pasobollo. Centros Nuevos: Yanaturo, Tigua, Guayama (8).

Cabe destacar que la mayoría de las Escuelas Indígenas principalmente del sector de Chugchilán, tuvieron origen en medio de conflictos, ya sea por la presencia de haciendas, o por las presiones de agentes externos contrarios a los intereses de la comunidad: comerciantes, pobladores del centro parroquial, chulqueros, etc., como también por la indiferencia y el temor de la nueva experiencia por parte de los mismos comuneros.

Referente a esto, se cita una de las declaraciones de los educadores y de los padres de familia de las Escuelas Indígenas.

"Los taitas no mandaban a los niños porque patrón Lucho Cepeda decía que no manden a escuela comunista" (Testimonio de César Pilaguano, educador comunitario de la escuela de Jataló).

OBJETIVOS INICIALES.

Los objetivos de las Escuelas Indígenas de Quilotoa son bastante concretos y bien definidos, pero en la práctica se ha logrado muy poco cumplirlos, entre otros están:

- Realizar una educación integral, partiendo de la realidad sociocultural de la comunidad a la que pertenece.
- Capacitar a los miembros de la comunidad indígena para participar activamente en la comunidad nacional, aportando los valores culturales de la comunidad indígena.
- Fortalecer la organización indígena.
- Reducir el índice de analfabetismo de las comunidades indígenas (9).

Al preguntar a los educadores comunitarios y a los padres de familia sobre los objetivos, ellos dicen lo siguiente:

- Ser libres.
- Tener educación propia.
- Valorar nuestra cultura (idioma y costumbres).
- Crear amistad y cariño entre nosotros y las comunidades.
- Que nuestros hijos se sientan orgullosos de ser indígenas.

Al hacer una confrontación entre los objetivos iniciales y los expresados por los mismos indígenas, ya sea educadores y padres de familia, se puede constatar una similitud.

El siguiente esquema nos demuestra claramente:

EQUIPO DE APOYO

- Realizar una educación integral partiendo de la realidad socio-cultural de la comunidad a la que pertenece.
- Capacitar a los miembros de la comunidad indígena, aprotando los valores culturales.
- Fortalecer la organización.

EDUCADORES Y PP.FF.

- Tener educación propia
- Valorar nuestra cultura (idiomas y costumbres)
- Ser libres.
- Que nuestros hijos se sientan orgullosos de se indígenas.
- Valorar nuestra organización.

Unos de los objetivos que ellos manifiestan es importante -crear cariño y amistad entre su gente y las comunidades- lo que en los inicios no existía.

Dificultades.

Se puede citar las siguientes:

- La sociedad envolvente ejerce una fuerte presión, infiltrando valores que son ajenos al pueblo indígena, desvaloriza su cultura, idioma y su misma identidad. Debido a esta influencia, el indígena cree que llegando a ser "mestizo" alcanza un status superior dentro de su sociedad. En este sentido, es clara la diferencia entre el tipo de educación que da la escuela fiscal y la que da la escuela indígena: la escuela fiscal atrapa muy fácilmente al niño en el mundo mestizo, mientras que la escuela indígena trata de afianzarlo en su propia cultura.
- La poca cohesión que presenta actualmente el pueblo indígena. Los muchos años de sufrimiento y opresión que ha sufrido, ha generado una preocupación al interior de su círculo familiar. Si bien esta afirmación puede parecer muy ligera debido a que no concuerda con la opinión de muchos estudiosos del problema indígena, sin embargo se ve que es una situación que se da en la realidad al cosntatar de cerca las tensiones y problemas de las comunidades indígenas. Con esto no se quiere negar que el indígena tiene también sus expresiones comunitarias y de solidaridad con los que surgen sus mismos problemas.
- La falta de soporte económico, que contradice con las declaraciones políticas del Estado, de que respeta y asegura una educación para todos. La búsqueda de una educación que sea alternativa para el pueblo indígena necesita el apoyo y

reconocimiento decidido y determinado del Estado, un aporte que debe respetar las opciones educativas del pueblo indígena.

Decimos desinteresada, porque no debe tratarse de un estandarte populista culturalista, como se ha venido presentando en estos últimos años en las opciones políticas educativas estatales (10), sino de facilitar al pueblo indígena el gestar su propia educación en los términos que él mismo propone.

- Falta de capacitación de los educadores comunitarios para que reelaboren una concepción del mundo mestizo de acuerdo a su realidad de mundo indígena (11).
- Si bien en estos ocho años de experiencia las comunidades indígenas y los padres de familia se han dado cuenta de la responsabilidad y participación que deben asumir en la escuela, no han asumido totalmente el compromiso de ser ellos mismos los gestadores de su educación.
- La situación económica obliga a migrar, impidiendo la estabilidad del niño en su comunidad y limitando así su espacio de educación propia de la edad escolar.

METODOLOGIA.

Desde los inicios de las Escuelas Indígenas, Quilotoa se buscó que la educación partiera realmente de su mundo, de la realidad que el niño y el adulto indígena conocen y deben transformar. No se trataba de trasladar nuestro esquema cultural al idioma quichua, sino que el indígena interpretara su realidad y la del mundo que lo rodea, con los valores de su cultura.

Al respecto, la OEA manifiesta:

"... lo que se pretende no es la acumulación de conocimientos sino que se parte del principio de que en el interior de las personas, de las comunidades, hay capacidades, potencialidades, conocimientos, cuyo desarrollo y manifestación se debe facilitar y que por medio de un proceso de reflexión sobre la experiencia se puede lograr la manifestación de conocimientos y aprendizajes y el desarrollo integral de las personas" (12).

La metodología de la clase se basa en temas a tratar.

Por ejemplo: un día el profesor puede hablar sobre la papa. Se inicia el diálogo y la conversación. El educador comunitario lleva a la clase varios tipos de papas. Se

pregunta al niño: ¿Qué es esto?, ¿Para qué sirve?, ¿Qué clase de papa conocen?, ¿Quiénes la comen mayormente? Se trata de que el niño hable todo lo que sabe acerca del tema.

Con la finalidad de facilitar el diálogo y la participación del alumno, cada lección consta de cinco pasos a seguir.

El material didáctico elaborado por las Escuelas Indígenas, del cual hablaremos más adelante, está orientado en este sentido y presenta algunas preguntas acompañadas del dibujo que facilitan la conversación. Los temas están siempre prrelacionados con su mundo, con lo que el niño ha observado y conocido. Los temas pueden ir desde lo que es una papa hasta descubrir el sentido de la fiesta indígena, por ejemplo.

De la conversación se pasa a la escritura a través del dibujo que hace referencia a la palabra-tema-generator (13).

Con la finalidad de explicar mejor la metodología usada se presenta a continuación algunos ejemplos:

Ciencias Naturales.

Cuando se habla del tacto se venda lo ojos del niño para que descubra objetos diferentes que le presenta el educador o sus compañeros. El gusto: se le da agua salada y agua sin sal, en pequeñas cantidades, para que saboree y descubra las diferencias de cada una de ellas. Heladas: los meses muy fríos y propensos a perder las cosechas por este fenómeno natural, se muestra concretamente las consecuencias producidas en sus sementeras y a partir de esto se inicia la conversación.

Matemáticas y Contabilidad.

Se lleva plata o dinero y se pregunta: ¿Para qué sirve? ¿Qué importancia tiene? ¿Quiénes tienen? ¿Qué beneficio o perjuicio trae a la comunidad? ¿Cómo se lo consigue? ¿Dónde se lo consigue?

Historia.

Aquí la metodología cambia ya que el indígena tiene su propia historia. Tiene una memoria viva de su pasado, fundamentalmente a partir del tiempo de la hacienda. José Yáñez en su libro: "Yo declaro con franqueza" nos da una visión amplia de lo enunciado (14). Decimos que cambia la metodología porque se siguen los folletos "Nuestra Historia" que traducen a términos indígenas la historia, ya que como está

escrita no responde a su realidad, o más bien no está presente. Lo único que se les ofrece es su anti-historia, así lo afirma la UNESCO.

"... esta historia no ha tomado en cuenta la totalidad de los actores sociales, o bien, ha silenciado hechos y situaciones que, de ser conocidos, cambiarían radicalmente la apreciación del conjunto de la vida colectiva. Su construcción se ha entrelazado con la de la ideología dominante y ambas han servido de base para las declaraciones de principios, las legislaciones y las expresiones que guían y condicionan las conductas y las actitudes tanto estatales como del sector poblacional privilegiado por la propia colonización" (15).

- Hay algunas cosas que son inesperables en la enseñanza de la escritura: el dibujo, la lectura, el diálogo entre los alumnos y la explicación del educador.
- Para la lectura se utilizan libros que hablan sobre su vida misma, por ejemplo: "La familia Indígena" habla sobre el enamoramiento, matrimonio, cuidado de los niños y, en general, sobre las diferentes costumbres y tradiciones que existen en el pueblo indígena. También se utilizan los libros de cuentos tradicionales de los que se trata de sacar alguna enseñanza.

Durante los dos primeros años, la enseñanza es sólo en quichua. El paso del quichua al castellano es progresivo, es decir según como haya avanzado en los folletos; este proceso es un conjunto y simultáneo. Después de algún tiempo, cuando el niño se ha iniciado en el castellano, se pasa a la escritura.

Al preguntarles a algunos ex-alumnos de E. I. Q., en qué idioma se les hizo más fácil aprender y que si es bueno o malo aprender castellano, manifiestan que en quichua es más fácil y que sí es bueno aprender castellano. A continuación se cita una de las entrevistas hechas a los ex-alumnos. Este es el caso de Manuel Pilaguano de la comunidad de Guayama:

"... El profesor enseñaba muy bien, no juetiaba como el profesor de escuelas fiescales. Enseñaba en quichua y castellano. Nosotros queremos aprender en quichua y castellano. Quichua es más fácil; pero es importante aprender castella para hablar con los blancos, ya que ellos no saben quichua y no queremos dejarnos pisar por lo blancos..."

María Esther Gavilanes, ex-alumna de las Escuelas Indígenas, que hoy trabaja como educadora de su misma comunidad de Chaupi, da también su opinión al respecto:

"Yo entré a estudiar en la Escuela Indígena y he tomado razón que era buena la escuela propia de nuestra lengua, porque nos enseñó en dos idiomas, primero en nuestro propio idioma y después fue en castellano aprendimos a conversar, después a leer y escribir. Por esa facilidad que tuvimos hemos logrado terminar pronto".

Cabe aclarar que parece no haber una edad fija en que los niños pasan del quichua al castellano fuera de la escuela. Depende de la ubicación de la comunidad. Por ejemplo en Chinaló, debido a que desde muy pequeños deben salir a trabajar en la hacienda de San José de Sigchos, hablan el castellano desde muy temprana edad. En cambio, los niños de las comunidades de Chaupi, Guayama y Pilapuchín lo aprenden en la escuela.

"En la escuela éramos bastantes mujeres, profesor enseñaba bien, se aprendía bien porque profesor primerito enseñaba en quichua, después en castellano... Castellano es más difícil, pero ahora ya entendemos más, ya hemos aprendido en la Escuela Indígena". Rosa María Gavilanes, ex-alumna de la escuela de Chaupi, actualmente se encuentra estudiando en el colegio de Chugchilán.

El niño y el joven indígena están más frecuentemente en contacto con la gente de habla castellana. Esto les facilita el aprendizaje, mientras para la mujer es mucho más difícil.

Los contenidos están sistematizados en los folletos, elaborados por las Escuelas Indígenas. Su extensión abarca un solo tema. Los primeros son sólo en quichua y el resto son bilingües (16).

Esta experiencia intuitiva que empezó hace ocho años concuerda con lo que la UNESCO pide como requisito en la planificación de los contenidos:

"... una educación intercultural bilingüe supone la presencia de elementos de culturas indígenas en los contenidos y programas de la educación formal nacional de modo que garantice una verdadera conciencia colectiva del carácter plural de la nación o sociedad global y una similar actitud de respeto y cooperación de los valores, costumbres y expresiones culturales de los diversos grupos étnicos que componen cada país" (17).

MATERIALES Y MEDIOS QUE SE UTILIZAN EN LA ENSEÑANZA

Los principales materiales son los que se encuentran en el mismo medio ambiente, tales como: piedras, palos, hojas, sombreros, ponchos, granos, como cebada y habas; también utilizan animales.

Dentro del material gráfico están los folletos. Están distribuidos por temas, son de poca extensión, de fácil aplicación y comprensión; todo esto ayuda al alumno y al educador comunitario para que las clases sean de constante interés y despierten al deseo de aprender "algo nuevo".

El material elaborado es el siguiente:

Historia y Geografía.

Ñucanchicpura yachacunchic. N° 1	Nuestra historia, libro N° 1
Ñucanchicpura yachacunchic. N° 2	Nuestra historia, libro N° 2
Ñucanchicpura yachacunchic. N° 3	Nuestra historia, libro N° 3
América ñucanchig pacha mama (Abya-yala)	América nuestra tierra.

Escritura.

Ñucanchicpura yachacunchic.	Folleto N° 1
Ñucanchicpura yachacunchic.	Folleto N° 2
Ñucanchicpura yachacunchic.	Folleto N° 3
Ñucanchicpura yachacunchic.	Folleto N° 4
Ñucanchicpura yachacunchic.	Folleto N° 5
Ñucanchicpura yachacunchic.	Folleto N° 6

Números

Números	Folletos: 1-2-3-4-5-6-7-8
Medidas	Folletos: 1-2-3
Contabilidad Básica	Folletos: 1-2

Ciencias Naturales.

El huerto
Nuestro cuerpo
Nuestro mundo

Lectura.

La familia indígena
Ley de comunas
Lecciones que no debemos olvidar. N° 1-2
Cuentos indígenas

Educación de la salud.

¿Por qué mueren los niños?
Alimentación de niños
Tuberculosis
Cuidemos la salud

Varios.

Juegos infantiles
Algunos folletos de cantos

Otros materiales utilizados son algunos de los folletos editados por el C.I.E.I. Estos folletos presentan algunas ventajas. Una de las ventajas es que desarrollan con bastante amplitud temas que no se encuentran en los folletos de las Escuelas Indígenas. Por ejemplo: matemáticas. Otra ventaja es la abundancia de dibujos y colorido que se encuentra en el libro de escritura.

Al preguntarles a los educadores de las zonas de Chugchilán y de Zumbahua sobre el material que más utilizan y cual ayuda mejor en el aprendizaje, manifiestan:

"Los folletos del C.I.E.I utilizamos sólo para los primeros grados. Estos últimos tiempos estamos utilizando los elaborados por las escuelas indígenas, nos parecen que son mejores..."

Para facilitar la verbalización se utilizan carteles y dibujos (algunos son ampliaciones de los que se encuentran en los folletos) de distintas realidades del pueblo indígena elaborados por el C.I.E.I y por los propios educadores. Los hechos por el equipo se basan en temas que se deben tratar, por ejemplo: chacra (puente), chaqui (pie), oca, etc. Además, los carteles sirven no sólo para la escritura sino también como tema de conversación sobre algunos acontecimientos de la comunidad, por ejemplo: matrimonio, mingas, fiestas, etc.

Tanto en los primeros como en los últimos años, los alumnos se sirven mucho del dibujo para expresar su pensamiento. Los niños muy pequeños aprenden a utilizar el lápiz y los diferentes colores jugando: de qué color es el perro, qué color tiene la chalina de Rosa, etc.

Otro aspecto de importancia es el uso de los cantos. La mayoría son cantos que ellos conocen y que hablan de su realidad. Algunos cantos han sido aprendidos en los cursos realizados por el C.I.E.I. Se está haciendo un intento de enseñar algunos temas con música; uno que otro educador ha intentado y el resultado ha sido satisfactorio. En

este caso se utiliza como resumen o como conclusión del tema tratado. Un educador de Pilapuchín, Francisco Paztuña, dice que ha "inventado" un canto en quichua para que los huahuas pequeños memoricen la suma. En otras comunidades, como Sarahuasi, hay dificultades con respecto a la enseñanza a través del canto por la presencia de los evangélicos que han inculcado la prohibición de cantos "paganos".

Varios educadores utilizan la mímica (esto también forma parte de la metodología) sobre todo en el paso del quichua al castellano. Así por ejemplo: ucucha ratón, se imita al ratón y se hace la comparación de las dos palabras.

Se utiliza, además, el sociodrama como representación de su realidad. Nunca se utilizan guiones; todo es espontáneo.

Los juegos indígenas, las adivinanzas (imashi-imashi), los cuentos, despiertan en el niño la vivacidad y le ayudan a valorizar las costumbres de sus mayores. Entre los más utilizados están:

Cuentos:

Rico y pobre, Tío lobo, Cómo ha nacido la laguna de Quilotoa, Tío lobo y sobrino conejo, El cóndor, Quriquingue.

Juegos:

Dónde estás patrón, El cuento: gato y el ratón, la batea, el conejo, el pescado, la botella, la olla, la cinta, el monigote, el ratón.

Mediante la educación bilingüe se trata que tomen conciencia de sus valores culturales, así lo manifiesta una educadora de la comunidad de Chaupi, María Esther Gavilanes:

"Además en nuestra escuela nos hemos dado cuenta que estamos perdiendo nuestros valores culturales o costumbres que han tenido nuestros abuelos... el compañero educador no enseñaba sólo la letra sino sobre la organización para poder mejorar".

Aunque se tratará más adelante, es importante señalar la participación de los alumnos en las actividades comunitarias, como un medio de educación.

En algunas ocasiones especiales, las escuelas realizan trabajos artesanales con los materiales de su medio ambiente, como paja, lana, dibujos de su realidad sobre cuero de borrego.

ESTRUCTURA EDUCATIVA.

Niveles de aprendizaje.

Los niveles de aprendizaje no se determinan anualmente, sino que se establecen de acuerdo a la mayor o menor rapidez con que los alumnos asimilen los conocimientos. En este sentido los reajustes son bimensuales, permitiendo de esta forma que el proceso educativo se adapte a las cualidades de los alumnos.

El sistema de folletos numerados (expuesto anteriormente) y convenientemente programados facilita la labor docente y mantiene a los alumnos en el constante interés por aprender algo nuevo. Al mismo tiempo, los folletos determinan los diferentes niveles de aprendizaje.

Los niveles de aprendizaje establecidos hasta el presente son ocho, los cuales se completan de tres a cuatro años, período normal de permanencia en la escuela de un niño indígena.

Período de actividad escolar.

La actividad escolar es permanente durante 10 meses, de lunes a viernes, con horario desde las 8h00 hasta las 13h00. De esta manera se intenta aprovechar al máximo el tiempo de permanencia fija en la comunidad, pues al partir de los 11 ó 12 años los varones comienzan a migrar por temporadas con el papá o algún familiar adulto.

Cursos de nivelación

Después de haber concurrido durante 3-4 años a la escuela, el niño debe participar de un período intenso de estudios, llamado Curso de Nivelación.

Se reúnen los alumnos que el educador comunitario considera ya preparados para terminar el nivel primario. Los alumnos son de diferentes comunidades donde funcionan las Escuelas Indígenas.

Los cursos se llevan a cabo generalmente en los meses de agosto y septiembre con una participación promedia de 30 a 40 alumnos por año.

Debido a que se reúnen estudiantes de los sectores de Chugchilán, Zumbahua y Guangaje, se realiza en una de las tres parroquias. Los niños permanecen en el centro en calidad de internos de lunes a viernes y regresan a sus comunidades el fin de

semana.

Normalmente el primer mes es de estudios intensos: de 7h00 a 12h00 y de las 14h00 a las 18h00; la noche se aprovecha para dialogar con los niños sobre los problemas de su comunidad y de su pueblo. El segundo mes se alterna estudio con trabajo. Por la mañana estudio y por la tarde talleres de sastrería, carpintería, zapatería u otro tipo de artesanías.

Se intenta completar el currículum del nivel primario impartiendo clases de las cuatro áreas fundamentales: matemáticas, idioma nacional, ciencias naturales y ciencias sociales.

Un alumno que realizó el Curso de Nivelación en el año de 1982, César Pilaguano, da su opinión al respecto:

"Escuela no da completo, algunas partes falta, en curso de nivelación se completa, es importante para sacar Certificado de Primaria. También ayuda a compartir con compañeros indígenas de otras comunidades que tienen mismo pensamiento y los mismos problemas".

Si bien todo el proceso educativo está orientado para que el niño indígena pierda el miedo de expresar su vivencia cultural, en el curso de nivelación se logra hacer realidad, por medio de cantos, teatro, juegos, adivinanzas, cuentos y algunas experiencias vividas en sus comunidades.

Otras de las intenciones del curso es que el niño o joven indígena pueda responsabilizarse de la continuidad de su proceso educativo. Para esto se le propone algunas alternativas de trabajos grupales y organizados de los cuales se hablará luego.

Al preguntarles a algunos ex-alumnos de las Escuelas Indígenas que hicieron el Curso de Nivelación, sobre su experiencia responden:

"Después que salí de la escuela fui al Curso de Nivelación en Zumbahua, enseñaron cosas interesantes, para aprender más y para ayudar a nuestra comunidad... estábamos 34 alumnos de diferentes comunidades. Después venimos a nuestra comuna, siempre hemos ayudado en pocas cosas de cómo es de hacer caminar a la gente". Entrevistado: Olmedo Ante.

El personal que colabora en el Curso de Nivelación es escogido por el Equipo Pastoral de la zona de Zumbahua Chugchilán-Guangaje. Son jóvenes voluntarios que ofrecen dos meses de trabajo con los niños indígenas.

La responsabilidad inmediata del curso está a cargo de jóvenes salesianos (2 ó 3 cada año), que de una u otra manera están vinculados en el trabajo de educación indígena. Además, cada año colabora en el curso un educador indígena que facilita la comprensión de las cuatro áreas de estudio.

Reconocimiento oficial.

El Estado está en la obligación de reconocer los derechos culturales de los grupos étnicos y en este sentido facilitar la legislación correspondiente, que permita el ejercicio de este derecho. Por ahora el derecho es meramente nominal.

Es imperiosa la necesidad de que el Gobierno Nacional conceda el apoyo legal necesario para que las Escuelas Indígenas de Quilotoa puedan continuar la experiencia en su totalidad.

Así mismo, la experiencia debe ser considerada por el Gobierno Nacional en la medida en que pueda ser aporte para otras comunidades quichua-hablantes.

Finalizando el Curso de Nivelación, los participantes del mismo reciben del "Departamento de Educación de Cotopaxi" un certificado que acredite el haber terminado la Enseñanza Primaria.

CAPACITACIONES Y REUNIONES.

Capacitación Docente (educadores).

Desde que se iniciaron las Escuelas Indígenas de Quilotoa, se ha visto la necesidad de capacitar a los miembros de la comunidad que desempeñan funciones en dichas escuelas. La capacitación ha sido fuerte y constante.

Cada año se realiza un curso de cuatro semanas de duración, en los meses de agosto y septiembre. Algunos años participaron en los cursos que realizó el C. I. E. I. en Quito. Aprovechando que los educadores de la zona de Zumbahua estaban participando en un curso, conversamos sobre las E.I.Q. Así manifestaron: "... los cursos de Zumbahua son más favorables porque nos capacitamos en nuestro medio. Y si no hubiera esos cursos no hubiéramos avanzado a capacitar a los niños. Nosotros queremos que se sigan dando aquí mismo..." Los cursos en los inicios tenían como objetivo capacitar al promotor o educador en lo que respecta a cultura general y sobre todo, aspectos pedagógicos.

Santos Pallo, educador de la comunidad de Cushca, de la zona de Zumbahua, aclara al respecto:

"Lo que daban antes era para dar a los niños, enseñaban metodología de todas las materias. Ahora es para nosotros y también para los niños.

Además, se efectúan tres cursos cortos al año, el primero en el mes de octubre, otro en enero y el último en el mes de marzo, después de Pascua. Los contenidos de estos cursos son: planificación, metodología y utilización de materiales didácticos.

Con el objeto de evaluar contenidos, metodologías y programas se realiza una reunión mensual de un día.

En la actualidad los educadores de la parroquia de Zumbahua se reúnen semanalmente para capacitarse con la ayuda de estudiantes salesianos que van desde Quito. Este curso semanal alcanza las cuatro áreas fundamentales de estudio con programas de primer curso, el horario es desde la 13h00 del sábado hasta las 12h00 del domingo. En el sector de Chugchilán, los educadores se reúnen quincenalmente. Igualmente el curso abarca las cuatro áreas fundamentales y es dictado por un miembro del equipo pastoral de Zumbahua.

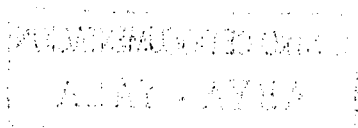
Este tipo de capacitación se está realizando con la finalidad de que lo educadores comunitarios puedan aprobar curso por curso el Ciclo Básico.

Un educador que participa en los cursos que se lleva cada fin de semana da su opinión:

"Para mi pensar, es bien los cursos que seguimos todas las semanas. Aprendemos mucho y quizá avancemos a terminar el colegio" (Ricardo Taquiza, educador de Latacunga).

Habría que anotar que algunos de ellos hace algunos años, no tenían aprobada la primaria y, gracias a una constante dedicación, la concluyeron y ahora están en perspectivas de alcanzar esta nueva meta que se han propuesto.

Con este mismo objetivo en los años anteriores, muchos de los profesores seguían el sistema de educación impartido por el ERPE, llegando algunos hasta el folleto N° 15, en un total de 29. Se suspendió este tipo de capacitación para dar paso a la actual.



En resumen, en la capacitación de los educadores comunitarios se han dado dos momentos coyunturales:

- Primero: capacitación en función de lo que se está haciendo.
- Segundo: debido a presiones institucionales, se capacita en vista a un título académico.

Al respecto se ven dos peligros:

- Estar en función de adquirir un título y
- Caer en un complejo de frustración al no alcanzar dicho título.

Este punto coyuntural lleva al educador a un "seudo profesionalización" y las consecuencias pueden ser negativas porque se corre el peligro de perder la mística.

REUNIONES.

Con los padres de familia.

Mensualmente de acuerdo a las comunidades, se reúnen los padres de familia en las respectivas escuelas para evaluar el trabajo del educador comunitario y presentar los problemas que van surgiendo al interior de la escuela y la comunidad.

En algunas comunidades, las reuniones son semanales y quincenales, como es el caso de la comunidad de Guayama:

"En la comunidad de Guayama todas las semanas, días miércoles, en la reunión de la comunidad hablamos de las escuelas. Ahorita, por ejemplo, es mejor, todos están organizados. Antes era difícil porque cada quince días hacíamos reunión o cada mes. También hacemos cada mes pero más larga la reunión. Como de costumbre no falla. Eso sí, yo para que pueda ni mentir, ni quejar, porque la gente más o menos está organizado... En la reunión conversamos sobre organización, niños que vayan organizando, conociendo de las cosas, vayan viendo lo que se necesita por acá..." (Joselino Ante).

A más de esto, una vez al mes se reúnen los representantes de los padres de familia de las escuelas del sector de Chugchilán para participar los problemas y dificultades que se encuentran en las Escuelas. Una de las cosas más importantes es que los padres de familia estimulan, corrigen o llaman la atención a los educadores. Son ellos los primeros supervisores de las escuelas. Al mismo tiempo, los educadores

reclaman a los padres de familia que no colaboran con la escuela, no mandan a los hijos a ella o facilitan el material necesario.

Al finalizar el año escolar se hace una reunión de evaluación con los representantes de los padres de familia para corregir ciertos errores y a la vez planificar para el próximo año.

Con los profesores.

A más de los cursos de capacitación, conjuntamente con la reunión de los padres de familia se evalúan mensualmente el trabajo realizado por los educadores.

Se hacen tres reuniones al año: una al inicio (octubre), otra en enero y la última en marzo. En ellas se planifican las actividades que se van a realizar y se preparan el material a utilizar en la escuela.

De igual manera, al finalizar el año escolar se realiza un día completo de evaluación de las actividades.

El Equipo de Apoyo (Comunidad Salesiana y Voluntarios Mato Grosso) se reúnen para seguir y planificar la marcha de las escuelas. El período de reuniones no está establecido formalmente, pero sí se lo realiza continuamente de acuerdo a las necesidades.

ADMINISTRACION ESCOLAR.

Financiación.

Las escuelas están financiadas por ayudas que dan algunas instituciones externas y una bonificación mensual de la Dirección Provincial de Educación.

Durante los años 1977 y 1978, la financiación fue cubierta por los voluntarios italianos.

En el año 78-79, la Diócesis de Latacunga, gracias a la ayuda de la Arquidiócesis de Munich, cubrió los costos hasta el mes de febrero.

En febrero los directivos del Banco Central conocieron las experiencias y encontraron que el rubro de las Escuelas Indígenas estaba dentro del objetivo de FODERUMA. Actuó inmediatamente apoyando el programa mediante una asignación de 145.000 sucres que se utilizó en materiales.

En el período de 1979-1980, FODERUMA amplió su ayuda para el mejoramiento de las infraestructuras escolares de Escuelas Indígenas de Quilotoa. A partir de 1980 se ha contado con las bonificaciones del Ministerio de Educación a través de la Dirección Provincial (18).

Actualmente las instituciones externas que colaboran son: Fundación Interamérica (IAF), FODERUMA y Tierra de Hombres. Creemos que el Estado es quien debe asumir la responsabilidad económica de la educación indígena, asignando un presupuesto para este fin.

En las conclusiones y recomendaciones que hacen los integrantes del "Seminario Técnico de Políticas y Estrategias de Educación y Alfabetización en Poblaciones Indígenas manifiestan:

"...que los gobiernos apoyen el rescate de las diferentes expresiones culturales otorgando a las comunidades indígenas los medios necesarios para el estudio, fomento y difusión de su cultura, incluyendo la conversación y/o recuperación de sus lenguas" (19).

La bonificación que reciben los educadores es poca; no cubre el sueldo básico. Cuando se iniciaron las escuelas recibían un sueldo de 500 a 3.000 sucres. En la actualidad el que más recibe tiene un sueldo de 9.500 y el que menos recibe cobra 6.000 sucres. Un educador manifiesta:

"Soy padre de familia y la bonificación no alcanza... saliendo a trabajar a Quito se gana más. Yo trabajo para servir a la comunidad" (Ernesto Baltasaca, educador de Saraugsha).

Dirección y Organización.

En las escuelas no existe una organización piramidal sino funcional, que mantiene independencia que aúna esfuerzos para que la experiencia educativa siga adelante. No se inició con un organigrama previo, sino que se fue dando con la práctica y la vida, como lo afirma uno de los iniciadores de las escuelas.

Organización comunitaria.

La componen los padres de familia, los educadores y todos los miembros de la comunidad.

Todos ellos son los que intervienen desde el momento en que tienen que elegir entre la escuela fiscal y la Escuela Indígena. Para ello, durante algún tiempo la comunidad debe reflexionar sobre las dos alternativas y conocer los pasos que hay que dar para decidir por cualquiera de ellas.

La comunidad tiene que velar por la buena marcha de la escuela a través de la directiva de los padres de familia y se encarga de adecuar la infraestructura para el funcionamiento de la escuela.

Organización de educadores comunitarios.

Las diferencias geográficas de la zona y el proceso histórico de las escuelas han ocasionado que se formen dos grupos: uno en Zumbahua y otro en Chugchilán. Cada uno tiene su directiva propia, formada por el presidente, el vicepresidente, el secretario y el tesorero. A su vez tienen supervisores: en Zumbahua son los mismos indígenas que recorren las distintas escuelas diariamente, siguiendo de cerca el trabajo en Chugchilán. Esta supervisión la realiza un miembro del Equipo de Apoyo. Los supervisores presentan mensualmente un informe de actividades a la Dirección Provincial de Educación; se preocupan en los Proyectos de las Escuelas, de su autocapacitación y de los asuntos administrativos. Además, participan en los cursos técnicos para la preparación y el manejo del material didáctico e intervienen en las diferentes actividades de la comunidad para promover y fomentar el desarrollo de la misma.

Organización campesina.

La organización Campesina a través de las casas campesinas de Zumbahua y Chugchilán de una o de otra forma tienen incidencia en la Escuela Indígena. Y más ampliamente, de una manera indirecta, el Movimiento Indígena de Cotopaxi (MIC).

Equipo de Apoyo.

- Se encarga de realizar cursos para los educadores.
- Elabora el material didáctico con la ayuda de los educadores.
- En cuanto a lo pedagógico, dan la orientación y la metodología.
- Busca el financiamiento necesario tanto para la elaboración de materiales como para las bonificaciones de los educadores.

- En este equipo hay un coordinador que está en contacto con los directivos del área de Educación Compensatoria No-escolarizada.

EDUCACION Y COMUNIDAD.

Incidencia.

Después de ocho años de experiencia se puede comprobar que la Escuela Indígena es un punto de referencia clave en la comunidad. Muchos de los criterios, antes de realizar ciertas acciones, son tomados en torno a la gente que está cerca de las Escuelas Indígenas (educadores, ex-alumnos, equipo de apoyo, el mismo pueblo indígena, etc.).

"Nosotros hacemos la reunión. En mi comunidad trabajamos con el presidente. Muchas veces el presidente no es capaz de abrir la boca. Yo explico y llevo la reunión. El no hace nada. Cuando yo no estoy, él no hace reunión, ni minga. El presidente anterior era mejor" (Ernesto Baltasaca, educador de Saraugsha).

Esta incidencia se ha notado también en los trabajos que han surgido junto con la escuela. Esto lo reafirmamos con algunos testimonios recogidos en las comunidades donde existen Escuelas Indígenas.

"... junto con la escuela hemos hecho capilla, casa comunal, bodega, carretera, estamos a negociar con el grano (comercialización). Estamos yendo adelante. Quizá taita Dios dé más cabeza para que los jóvenes sigan estudiando..." (Espíritu Ante de la Comunidad de Guayama).

"Los educadores campesinos hacen desarrollos comunitarios según las necesidades que tenemos en el campo indígena: casas comunales, tiendas comunales, centros infantiles, cuyeras, agua entubada, caminos vecinales, forestación, etc. Los educadores no solamente se preocupan de la educación, sino también de los trabajos comunales..." (Educadores de la Cocha: José Tigasi, Ricardo Toaquizza, Santos Pallo, Gerardo Ante y Amable).

"Los profesores ayudan a organizarse, comparten lo que saben, enseñan de cómo es de caminar, cómo ayudar a los otros compañeros y otras comunidades y especialmente a los indígenas, ya que ellos también son campesinos" (Francisco Pilaguano, ex-alumno del E.I.Q.).

La escuela también ha incidido positivamente en el uso del idioma, en su identidad cultural; el niño se siente más seguro ante sí mismo y ante los extraños, hay

una apertura hacia los demás, etc. Estos son valores que ayudan a una identidad indígena.

Trabajos organizativos.

Son varias las comunidades donde a partir de la Escuela Indígena crean trabajos grupales, ya sea de parte de los alumnos como de los ex-alumnos, también de los demás miembros de la comunidad, v.g. padres de familia.

En cuanto a los trabajos podemos mencionar los siguientes: por parte de los alumnos, hay cuyeras, siembra de hortalizas, forestación y artesanías. Ocho escuelas tienen huertos. Los productos se reparten entre ellos. En cuatro comunidades hay cuyeras. Un alumno cuenta:

"Comenzamos con 22 cuyes, de ahí se murieron la mitad, ahorita tenemos más de 50... todos los días llevamos un poquito de hierba. También hay veces que nos turnamos por semanas" (Alumno de la escuela de Chaupi).

Un padre de familia, al preguntarle sobre el trabajo que realizan sus hijos, manifiesta: "... un profesor organiza trabajos en el campo con los niños, como tener cuyes, huerto para sembrar plantas, etc., como de los agricultores, niños que no se olviden de esas cosas, pero que se vayan conociendo de trabajo". (Padre de familia de la comunidad de Saraugsha).

Por parte de los ex-alumnos se han realizado panaderías, dos pequeños talleres de carpintería en Guayama y Guantugloma; talleres de sastrería, tejidos y bordados, pequeños cursos de primeros auxilios. Citamos unas entrevistas que confirman lo anteriormente dicho:

"Yo trabajo en la tienda comunal, vengo trabajando hace dos años. Ayudo también en comercialización". (César Polaguano. Comunidad de Guayama).

"Soy promotor de salud, trabajo cuidando de las enfermedades, educando un poco a la gente. Yo trabajo también como gerente de comercialización viendo las tiendas... antes robaban las libras, pagaban menos, ahorita nosotros pagamos precios fijos y libra fija, es bueno para adelantar más nuestra comunidad". (Gabriel Pilaguano. Comunidad de Guayama).

"Yo trabajo en carpintería. Hacemos para la misma comunidad. Hacemos mesas, bancas, puertas, ataúd, todo, todo lo que piden. También estamos colaborando con otras comunidades y ayudando a los que más necesitan de nosotros mismos" (José Polaguano, Comunidad de Guayamo).

Por parte de los miembros de las comunidades se han formado tiendas comunales, se ha fortalecido la comercialización intercomunal e interprovincial campo-ciudad, mingas para el servicio de agua entubada, casas comunales, capillas, escuelas y forestación.

A un nivel más general hay que destacar la presencia de las Escuelas Indígenas de Quilotoa como organización clave de presencia en el MIC y como punto de referencia en el conjunto de la Organización Indígena Provincial.

Pensamos que es importante aclarar que detrás de estos trabajos pequeños lo más valioso es una nueva conciencia que va surgiendo entre los indígenas de la necesidad de trabajar unidos en busca de su autogestión.

Relación Educador-Comunidad.

Un buen porcentaje de educadores pertenecen a la misma comunidad donde trabajan. Esto es muy importante ya que el educador comparte todas las situaciones de la comunidad al mismo tiempo que su presencia lo obliga a ser un testimonio en todo sentido para los padres de familia y los alumnos.

La mayoría de los educadores son de la comunidad. Los otros van a la suya una o dos veces por semana. Esto es importante por cuanto el educador puede dedicar todo el tiempo necesario a la escuela y a la comunidad, lo que no sucede en las escuelas fiscales, donde el profesor regresa diariamente a Latacunga o Pujilí.

El educador comunitario participa no sólo en las reuniones de padres de familia, sino también en las reuniones del cabildo en forma activa, en mingas y es promotor de otras iniciativas.

"El educador ayuda en la comunidad. El informa el orden del día, empieza con palabra de Dios. El manifiesta que no organizando unidos, juntos nunca se puede adelantar. El ha luchado y conoce los problemas de nosotros" (Francisco Ante).

Anteriormente, el pago de la bonificación del educador se hacía en presencia del presidente del cabildo, quien informaba de la labor que estaba realizando el educador. Por dificultades de movilización se ha suspendido este sistema en vista de la presencia de los supervisores.

El educador es también un punto de referencia en la comunidad al momento de tomar ciertas decisiones que repercuten al interior de la misma.

DIFICULTADES.

En el punto 3.1, se expusieron las dificultades que existían para lograr los objetivos. Sin embargo se deben añadir otras dificultades constatadas hoy.

- Si bien es cierto que los educadores han hecho un gran esfuerzo para capacitarse convenientemente, ya que por diversas circunstancias los educadores actuales se sienten cansados y ha caído en la repetitividad.
- Es urgente también, después de ocho años de trabajo, revisar y elaborar el material didáctico y educativo.
- No cuentan con una asignación presupuestaria por parte del Estado, para solventar los gastos de la escuela.
- El servicio que presta el niño en su casa comienza desde muy temprana edad, lo cual dificulta la asistencia regular a la escuela. En algunas se ha solucionado esto, cambiando el horario a la tarde. En otras escuelas habría que cambiar para facilitar la asistencia de los niños.
- La difícil situación económica del pueblo indígena trae consecuencias que repercuten en la educación. Problemas referentes a salubridad, migración, insuficiencia de tierras, etc.
- La poca participación de la mujer en la comunidad y por ende en la escuela.

LOGROS.

- En las comunidades donde hay Escuelas Indígenas se nota una mayor conciencia de los valores que posee su cultura. Los jóvenes son más conscientes del respeto que se merecen como personas y del aporte que pueden dar para la construcción de una sociedad indígena y ecuatoriana más justa.
- Los ex-alumnos tienen una actitud mucho más serena en cuanto a su identidad cultural en comparación con los ex-alumnos de las escuelas fiscales. Se ha perdido en ellos bastante de la auto-humillación que estamos acostumbrados a ver en los indígenas.
- Se logra alfabetizar a los niños de Escuelas Indígenas reduciendo así el índice de analfabetismo.

- En 3 ó 4 años de Escuela, se consigue un nivel de instrucción que amerita el reconocimiento oficial como educación primaria compensatoria.
- Se baja el índice de deserción escolar.
- Hay una mayor valorización del papel que desempeña la mujer en la comunidad. Un gran paso en este sentido es el hecho que aumenta el número de mujeres que asisten a la escuela y participan en las actividades comunitarias. Así lo demuestra Rosa María Gavilanes, de la comunidad de Chaupi:

"Nosotras estamos participando en un curso que se hace cada mes en Zumbahua. Estamos aprendiendo sobre tejido, enfermería, todo, todo. Ayudan también a organizar. También estamos estudiando los folletos de ERPE. Estoy también estudiando en el colegio de Chugchilán".

- Se logra una continuidad en el proceso de autocalificación. 37 ex-alumnos se encuentran estudiando los folletos de ERPE, reuniéndose una vez al mes para retomar lo estudiado en la comunidad y para hacer pequeños trabajos, tales como: bordado, tejidos, cursos de primeros auxilios, y tratan sobre las posibles soluciones o alternativas que ellos pueden aportar en la búsqueda de un pueblo indígena libre. Otro grupo, aunque minoritario, se encuentra estudiando los primeros cursos de secundaria.

"... estamos también estudiando los folletos de ERPE; para no olvidar y seguir en los estudios y adelantar en la comunidad. Nosotros estamos bien y Dios ayuda dando buen pensamiento para seguir adelante". (Manuel Pilataxi).

- La educación indígena ha influenciado mucho en la recuperación del idioma. se ha perdido el miedo de hablar en quichua delante de personas extrañas, lo cual pensamos que es un valor de auto-afirmación de su identidad indígena.
- Un incremento de actividades comunitarias; un grupo de ex-alumnos han formado una panadería, dos talleres de carpintería en los que aprenden a trabajar juntos y organizados.
- Se ha fortalecido la organización comunitaria. Algunos alcanzan puestos de servicio en las comunidades a las que pertenecen, son presidentes, vicepresidentes, secretarios y tesoreros en los cabildos. Otros, en cambio son catequistas o animadores cristianos, algunos trabajan en la comercialización de sus productos.
- En cuanto a los profesores, han realizado investigaciones, como es el censo poblacional por condición de analfabetismo en las tres zonas de Zumbahua, Guangaje y Chugchilán.

- Externamente, las escuelas favorecen para que otras personas (estudiantes secundarios, universitarios y voluntarios) tomen conciencia de la problemática del pueblo indígena dentro de la realidad nacional y muchos se comprometen por la causa.
- Ultimamente, a nivel nacional las Escuelas Indígenas de Quilotoa son foco de atención de muchos grupos étnicos que están interesados en la recuperación de su educación. A este nivel, el Departamento de Pastoral Indígena de la Conferencia Episcopal Ecuatoriana está muy interesada en que se compartan las distintas experiencias educativas indígenas. Para ello, el mes de noviembre de 1986 se llevará a cabo un seminario de educación indígena, donde se expondrá las diferentes experiencias educativas.
- Se han utilizado los recursos humanos y materiales de su medio, para así lograr una educación que parta de su realidad.
- Ha participado la comunidad en el proceso educativo, de esta manera la comunidad se siente responsable de la escuela, ya no es sólo un grupito de personas.
- Esta educación ha ayudado a la copilación de tradiciones y costumbres, rescatando de esta manera valores que estaban a punto de desaparecer.

OBSERVACIONES.

- El material elaborado es poco. No existe el incremento de un nuevo material. Creemos que es algo prioritario que tanto el equipo de apoyo como los educadores deben tener en cuenta.
- Los educadores han perdido la mística que se tuvo en los inicios; tienden a imitar el modelo mestizo-nacional-convencional.
- No existe una coordinación entre los educadores de las zonas de Zumbahua y Chugchilán.
- No hay una apertura a las demás nacionalidades indígenas. Existe un desconocimiento.
- En algunas escuelas no se ha logrado un bilingüismo coordinado, sino que se ha quedado en un bilingüismo subordinado.
- Ha cambiado la realidad nacional en el contexto actual y sus planteamientos académicos quedan rebasados en algunas comunidades; así lo expresa un educador:

"Anteriormente querían aprender a leer y escribir, ahora quieren ir al colegio y nosotros no estamos preparados para enseñar, para eso estamos aprendiendo".
(Educador de Zumbahua).

- Existe un proceso de "desclasamiento" entre los educadores, ya que unos se sienten superiores a los demás miembros de la comunidad.

NOTAS

- 1 Expósito, Ana. "Educación marginal cultura indígena". Artículo del periódico "HOY", Quito, 13 de julio de 1986.
- 2 OEA. "Alternativas de educación para grupos culturales diferentes", pág. 147-148.
- 3 Proyecto de Escuelas Indígenas de Quilotoa.
- 4 Cfr. Introducción de Ernani María Fiori en "Pedagogía del oprimido" de Paulo Freire.
5. UNESCO. "Seminario Técnico de Política y Estrategias de Educación y Alfabetización en Poblaciones Indígenas". Informe final, México, 1982, pág. 61.

- 6 Proyecto de EIQ.
- 7 Archivo de EIQ
- 8 Cfr. Ibid.
- 9 Proyecto de EIQ
- 10 Cfr. Ministerio de Bienestar Social, op. cit., pág. 303-353.
- 11 Cfr. UNESCO. op. cit., Tomo I, pág. 10
- 12 OEA. op. cit., pág. 161.
- 13 Cfr. Bibliografía amplia de Paulo Freire.
- 14 Cfr. Yáñez, José. "Yo declaro con franqueza".
- 15 UNESCO. Op. cit., pág. 57
- 16 Cfr. Proyecto EIQ.
17. UNESCO. op. cit., pág. 59
18. Cfr. Proyecto EIQ.
19. UNESCO. op. cit. pág. 58. Véase también: OEA. op. cit., pág. 191.

EL CUIDADO Y SOCIALIZACION DE LA NIÑA SHUAR

*Julia Santiak Tunki**

1. INFANCIA (0 - 3 AÑOS)

Durante el embarazo

El cuidado de la niña comienza desde la concepción hasta el período de la primera menstruación de la misma niña; a partir de esta fecha se responsabiliza de su propia formación, considerando todos los cambios que se dan durante su vida infantil.

La madre, durante su período de gestación, se vuelve cariñosa con el esposo y con los familiares. Las visitas de las suegras son más frecuentes y ellas les traen a su casa alimentos preparados o crudos. Casi siempre suelen traerle carne con que ella pueda alimentarse.

Las actividades que realiza una madre embarazada las hace con alegría pensando en el nuevo ser que se está desarrollando en su vientre¹.

* Estudiante shuar egresada del Instituto Normal Bilingüe Intercultural Shuar de Bomboiza, en 1986. Su colaboración para este número, es una monografía realizada durante el año lectivo 1985-1986 como requisito de graduación.

Una mujer embarazada no está apta para cargar cosas pesadas, ni puede realizar trabajos duros, porque si esto no se cumple, puede suscitar el aborto. Por eso debe cuidarse con más delicadeza y puede llevar cosas livianas que no causan daño.

Se cree que la madre shuar embarazada es más fuerte y puede irse de cacería con el esposo y se va a la huerta con frecuencia. Esto, en los primeros meses y en los últimos meses se cuida debidamente para su buen alumbramiento.

"Durante los primeros meses de embarazo la mujer shuar sigue con normalidad las relaciones sexuales con el esposo"².

No debemos pensar que ellos faltaría el respeto a las normas del pueblo y a la mujer; es normal, nada puede pasar.

Cuando el nuevo ser se está desarrollando dentro del vientre de su madre y va a nacer mujercita, la madre se torna ojo dentro. En cambio, cuando va a nacer varón, la madre se engorda, ya que se cree que el hombre se mantiene siempre robusto.

En su período de embarazo, "la mujer shuar para su alimentación sigue las normas sociales de su ambiente en donde vive y la tradición. Así ella ingiere toda clase de frutos silvestres, plantas y animales comestibles que están a su alcance"³. Durante su embarazo debe comer todo lo que produce en su huerta para poder alimentarse de ella y no debe comer todo lo que le prohíben las normas de su pueblo.

También "el cuidado de la niña comienza con la higiene de la madre, debe bañarse con frecuencia para regular la temperatura de su niña, debe mantenerse limpia y aseada"⁴ la casa durante todo el período de embarazo. Debe ser limpia como hábito primordial porque de "esta manera traerá a su hijo al mundo sano y robusto. Se cree que del aseo de la madre depende toda la salud de su nuevo ser"⁵.

El esposo tiene un papel muy importante durante este período de embarazo; no debe hacer faltar nada a la apetencia de su esposa, caso contrario, no satisfacer su antojo ella podrá abortar. Por eso en ningún momento la mujer embarazada debe quedar sola y abandonada del esposo porque en verdad él debe sentirse "dueño y orgulloso de tener una mujer embarazada, según la mentalidad del hombre shuar"⁶.

"El esposo que hace faltar los antojos de su esposa embarazada deberá soportar los reproches de la tribu y en particular de la suegra"⁷, es objeto de crítica.

La mujer embarazada puede recibir maleficios de otras señoras, así como le pueden ojear, causando daño al nuevo ser. Ella se da cuenta cuando le duele bastante y

el bebé se mueve dentro de su vientre. El dolor es insoportable, se siente como que va a dar a luz. Este dolor le pasa cuando a la mujer que ha sido ojeada le hacen la curación. A ella le hacen tomar el jugo de caña, cogen las hojas de la yuca y la sacian con agua, pegándole en la barriga de la embarazada varias veces, nombrando a las mujeres que fueron afectadas, ojeadas y de esta manera la mujer embarazada queda sana.

Cuando se trata de hacer el fogón, el esposo, al poner la leña cortada, debe poner por la punta más delgada y no debe poner por la punta gruesa porque se cree que la niña que lleva dentro del vientre, no podrá tener una posición exacta, es decir, puede nacer por los pies.

Gracias a la experiencia de nuestros mayores, podemos tener una idea clara de como debemos hacerlo y ponerlo en práctica. Se debe obedecer todos los consejos que nos han inculcado nuestros antepasados.

Tabú para la madre embarazada.

La madre embarazada en nuestro medio suele estar atenta a los tabúes para no tener consecuencias de muerte para los dos. Así como ella puede ingerir todo lo que está a su alcance, se le prohíbe no comer en exceso los alimentos y dulces como son los siguientes:

- No debe chupar demasiada caña porque aumenta el tamaño del nuevo ser.
- No debe comer papaya, porque la cabeza de la niña se hace grande, pareciéndose a la papaya.
- No debe tomar el caldo de guanta porque el cuerpo de la niña crece rápidamente.
- Cuando ingiere una comida preparada, no debe alimentarse con bastante sal, tiene que ser escasa.
- No debe comer la cabeza del cogollo de las palmeras porque la criatura nace cabezón, pues de allí que la madre no puede tener a su hijita.
- Es tabú para todas las mujeres comer yuca cruda porque el niño o la niña nace con un desperfecto en todo su cuerpo; en la piel le aparecen manchas blancas como una especie de almidón; por eso debe privarse de este alimento para no tener consecuencias malas.

Durante el embarazo el apetito es grande, caso de no soportarlo. Las mujeres desean alimentarse demasiado, pero siempre los mayores de la casa le aconsejan diciéndole: "Si comes demasiado, lo que tienes dentro de tu vientre que vas a hacer, acaso vas a vomitar". En este estilo solían aconsejar para que la embarazada tenga bien a su hija sin muertes.

Otras mujeres que tenían experiencia explicaban a las que iban a tener su bebé por primera vez, para que ellas conocieran bien lo que debían hacer.

"De noche cuando dormían le decían que nos e acueste de un solo lado ni tan recta, porque la niña podía apegarse a un solo lado, sino tenía que dormir de un lado a otro"⁸.

En caso de que engorde el niño dentro del seno materno, la madre al dar a luz puede morir.

También de noche se levantaba y tomaba agua fría con Unkuship, calabaza para que la niña no se engorde demasiado, ni tampoco debía tomar con pilche porque el nuevo ser podía nacer cabeza redonda al igual que el pilche.

En todo los campos la mujer embarazada recibía consejos.

Cuando faltaba 2-3 meses para el parto, "el esposo le respetaba más que nunca y se evitaba la vida conyugal. Se abstiene de relaciones sexuales por creer que ello aumentaría la cabeza del nuevo ser y puede ocasionar la muerte de la madre"⁹.

Para traer al nuevo ser al mundo sin trastornos, se debe seguir sencillamente las normas dadas por nuestros mayores.

Alumbramiento.

El alumbramiento para la madre shuar significa mucho porque es un don grande que merece al tener una criatura.

Las antiguas mujeres shuar solían tener a su nuevo ser en la huerta, para que "Nunkui" le diera fuerza, valentía y poder a la niña que sea imitadora de ella y también por creer que el ratón enviado de "Nunkui" enseñó a dar a luz a la mujer shuar; porque antes la mujer shuar como tal no sabía tener hijos, tan sólo el esposo realizaba la cesarea para sacar a la criatura. Si era mujer se casaba con ella, observando todos los cuidados que ella merecía para su buen desarrollo. Es así que, según el mito de "Nunkui", se trata de "Katip Naujai" (la mamá ratona con la mujer shuar en la huerta),

en el cual la mujer aprendió todos los pasos de su alumbramiento. Desde allí el shuar comenzó a multiplicarse.

También el alumbramiento se lo debe considerar fruto de una nueva vida que la madre esperaba con sacrificio y el dolor que le pertenecía para dar a luz a un nuevo ser, al mismo tiempo con la alegría de recibir al bebé en sus brazos.

Cuando está de dieta.

La mujer shuar, después de su alumbramiento, siempre solía estar a lado del fogón hasta recuperar su salud y pasaba 15 días de dieta aislada o separada por el biombo. A este lugar se le denominaba "EJATAK", lugar sólo para las maternas.

En aquel lugar cuando tenían a su niña, al momento la lavaban bien y la mantenían junto a ellas. Al bebé no se le dejaba ver por ninguna persona por temor a que le ojearan y para evitar el llanto de la misma niña. Al recién nacido le bañaban bien y le ponían en la hamaca (tampu)¹⁰. Las mujeres antiguas solían decir que era necesario bañarlas ya que "el sudor las hace llorar"¹¹.

Hay señoras que dan a luz solas por varias circunstancias. En el caso de la señora Chiar, que es una de ellas, cuando nació su hijita, la cògió ella misma, le cortó el cordón umbilical y la lavó. Según ella, pensaba que se iba a morir, pues se le cayó al suelo y se ensució. Luego "tendido un trapo en el suelo ella se sentó, más tarde calentó agua y le hizo bañar a la criatura. La envolvió con un trapo y la puso en la hamaca, le dio de mamar su seno. Después de unos momenos la sacó de la hamaca y le hizo mamar su seno. Luego volvió a ponerle en la hamaca"¹².

Toda madre tiene el deber de cuidar bien a sus hijos, dándoles el alimento del propio seno hasta una determinada edad. Luego se preocupa de no darle el seno, por eso suele dejar a su hijita con sus parientes más cercanos como, por ejemplo, donde su mamá y donde la suegra, cuando se van de paseo o de visita.

"El infante era envuelto cómodamente con un pedazo de tela que se le quitaban para lavar y secar a la candela par usarla nuevamente"¹³. Es comprobado que un solo pedazo de tela dura para toda su infancia, tratándose del ambiente shuar antiguo.

También estando en el fogón, la mujer agujereaba las orejas "a los recién nacidos, sean estos varones o mujeres, con la espina de Kuru. A las niñas les solían hacer el agujero también en el labio inferior"¹⁴, hacían tatuajes a manera de adornos en las mejillas, nariz, frente, pinchando con el agujón de "Kuru" y utilizando humo de copal con cáscara de yuca, dejando así puntitos de color negro-azul imborrables para toda la

vida¹⁵, esto también lo practicaban después de la imposición del nombre.

Los cuidados de los hijos se dan iguales tanto al varón como a la mujer; no se les da mucha diferencia cuando son infantes.

Una mamá le atiende a su hijita de día y de noche, alimentándole, aseándole cuando orina y defeca.

Remedios que se da de tomar cuando la niña es tierna.

"Al niño se le daba de tomar hojas mascada de "PIRIPRI" para proteger y para que no le coja la enfermedad de otra persona y para que no le dé diarrea"¹⁶.

Cuando la niña nacía, recogían hierbitas de gramíneas y las preparaban y con eso le hacían bañar para mantener bien a su bebé.

Se le da de tomar las gramíneas tales como: Piri-piri, Wirin, Tapir, todo lo que era bueno para el niño y las que aconsejaban de hacer tomar. Especialmente los consejos que le daban siempre solían cumplirse porque era de verdad el producto de una experiencia vivida.

Para que el bebé se engorde se le hace tomar Virim (una planta pequeña que se tiene en la huerta) y para que no le dé bronquitis se le hace tomar tapir (una planta de tamaño pequeño de hojas churudas).

Según la experiencia de la señora Sanchu Ankuash, para el buen desarrollo le hizo tomar Tsentsemp; esto lo practicaba desde el fogón cuando tenían recién a su criatura.

También se le hace tomar gramínea para que no defeque por un tiempo. Cuando le hacían tomar no comían plátano asado para evitar la flaqueza de la niña.

Sanchu le hizo tomar a su niña toda clase de remedios naturales, pero ella se abstenía bastante, para que su hijita sea gordita y de esta manera cuidaba los primeros hijos, después fue conociendo muchas gramíneas que utilizó para sus hijos.

Es muy necesario tener remedios para los niños, por que así se asegura el buen desarrollo del infante.

A los recién nacidos siempre se acostumbraba a hacerles dormir a las niñas en la hamaca y nunca se dormía con la niña al lado porque se le podía matar aplastándole.

Tabues.

En la sociedad shuar el tabú consiste en que los esposos que tienen niñitos tiernos deben abstenerse de todo lo prohibido para el buen crecimiento de la criatura; los padres del niño o de la niña tienen el deber de cuidarle observando las normas prohibidas del propio pueblo.

Nuestros mayores lo practicaban debidamente. En la actualidad las nuevas generaciones se van olvidando poco a poco por adoptar las costumbres de la cultura occidental. Sería recomendable practicar las normas dadas. Es así que "si uno de los progenitores comiere algún alimento prohibido consciente o inconscientemente, causaría enfermedades infecciosas a los recién nacidos, a los cuales un mínimo de descuido le puede causar la muerte. Esto ocurre más o menos hasta los tres años"¹⁷.

Para que no haya ninguna consecuencia, los mayores les recomendaban mucho a los padres de la niña evitar comer cualquier pájaro, o de consumir las entrañas de cualquier animal.

También hay una creencia de que si uno de los progenitores desea tener o tuvieron relaciones sexuales fuera del matrimonio durante la infancia del niño, al infante le da diarrea y hasta se puede morir, si no se le cura a tiempo.

Los padres deben evitar muchas cosas con el fin de proteger bien a su bebé. "Las abstinencias se daban más cuando la madre de la niña estaba en la cama y todavía era tierna"¹⁸.

La mujer que tenía su infante en sus brazos nunca solía comer cosas prohibidas aunque haya dado remedios naturales más esenciales para la protección de la niña.

No debemos pensar o manifestar que los tabúes son simplemente una "creencia de nuestros mayores", porque en la actualidad suelen interpretar de esta manera: "de gana sufrimos ayunándonos pudiendo comer lo que deseamos". Esto nace especialmente en los recién casados que tiene uno o dos hijos; pero estos casi siempre suelen enfermarse por diferentes causas ya sea diarrea, vómito, bronquitis, etc. Esta realidad la palpé en mi comunidad y también he notado mucho en otras personas de diferentes comunidades y son los mismos que no quieren saber los tabúes de nuestro mundo social. A veces hay hombres que no quieren cumplir o que le exige la sociedad. Por eso, lo manifiesta de esta manera: "sólo mi esposa que ayune, yo voy a comer lo que a mí me parece".

Esto lo manifiestan cuando están fuera de su casa, es decir, se van a las fiestas, de visita, etc. Los que dicen de esta manera tienen un concepto equivocado, pues ellos deberían ser responsables de su chiquito; al no querer obedecer y cumplir las normas dadas, traen muchas consecuencias al niño y es por eso que algunos niños son pálidos, tienen diarrea, no pueden caminar a tiempo, un sinnúmero de consecuencias. Por eso recomiendo no violar los tabúes.

Por otra parte, hay personas que en verdad cumplen y mantienen sus normas prohibidas practicando como es debido.

Los tabúes causantes de infecciones en los recién nacidos son:

- No se debe comer menudencias de: guatuzá, yamála y sajino porque estos son bien fuertes. Si se come menudencia de guatuzá que tiene sabor amargo, la niña defecará a ratos. Si comen la menudencia de yamála los dos progenitores, la enfermedad de su niño será agravante; si no se le cura a tiempo éste puede morir, porque al ser afectado el niño por esta causa, tiene diarrea medio ensangrentada; al defecar se esfuerza mucho y hasta le sale un pequeño tamaño del intestino grueso, pero eso hay que repararla aplastándole el por eso no se le debe comer.

La menudencia del sajino es tan fuerte para la niña porque ingiere camacho y sachá palma (plantas que hacen tener mucho comezón). Al tener diarrea la niña, su anito se pela y le da dolor, hasta no puede defecar porque le duele; las menudencias de los animales ya nombrados ni siquiera se puede tocar ni lavar porque rápidamente afectan a la niña.

- No se debe comer la menudencia de armadillo porque el infante suele comer tierra cuando está en condición de caminar.
- No se debe comer tórtolas (yauch y yampits), porque la niña se vuelve pálida y posiblemente crea muchas lombrices en la niña.
- No se debe comer perdiz porque al infante le coge palidez y debilidad.
- No se debe comer gusano (mukint) para que la criatura no tenga diarrea.
- No se debe comer bugla, carpintero pacharaca, porque al lactante le da bronquitis (TAPIK) y respira igual que los mismos pájaros con voz sollozante y con fuertes punzadas que no le dejan respirar bien. Tampoco se debe ingerir (ikiak, kerua, kunamtum) y poto; acontece lo mismo.

Curación contra el tabú.

Pues bien, cuando la niña está enferma, afectada del bronquitis (TAPIK), se le da de tomar tapir. Cogiendo el fruto se le mastica y se le hace tomar, luego se aplica frotándole en todo el cuerpo de la niña. Se le chupa aplastándola para que no quede torcida y el momento de la curación; es decir cuando el padre o la madre le chupa (mukunek), nombran todos los animales que comiéndoles producen bronquitis. Cuando los padres no pueden curar porque le ha afectado demasiado, buscan a una señora de experiencia que entienda de esto para que le cure luego cuando se sana la niña. Por el favor que ella ha hecho, la mamá de la niña le paga con cualquier cosa.

Para evitar ciertos casos de bronquitis siempre es recomendable estar atento a los tabúes; la madre, de su parte, tendrá que ayunar por amor a su lactante todo el lapso de su infancia para que él sea sano y robusto.

También el niño le puede afectar una enfermedad infecciosa, que se considera en nuestro medio "NAPUT". Generalmente se produce cuando uno de los dos progenitores ha ingerido yuca, ha bebido chicha de otra familia o ha saludado a personas extrañas. La niña se pone inquieta llora, parece que le da calentura, luego diarrea blanquecina; si la madre deja pasar unos minutos, las heces de la niña se vuelven algo verde. Los padres tienen que asegurarse en donde recibió alimentos de otra familia para luego pedir curación de ellos. Van llevando remedios naturales tales como: achiote, taramanch, tubito de zanahoria. La persona quien ha sido culpable de aquella enfermedad debe coger a la niña y aplicarle el remedio; el achiote debe hacer tomar al bebé y el Taramanchi que es algo picante. Lo aplica con el tubito de zanahoria en el ano del niño.

También pasa lo mismo al ser tocado por otras personas, por eso la madre no debe permitir que a su lactante le toquen.

Lactancia materna.

La madre debe alimentar a su niña con su propio seno ya que es el mejor preparado para su hijo. En esto la mujer shuar siempre ha sido bien generosa.

El esposo la mantiene y debe cuidar la salud de la mujer, por lo tanto es encargado de la alimentación de su esposa. Es así que ella debe consumir alimentos exquisitos y abundantes líquidos de caldo de pájaros, aves, animales comestibles de la selva. Estos no debe hacerle faltar el esposo, para que ella pueda alimentar bien a su hijita.

La leche materna tiene un valor nutritivo especial considerada como la más limpia y pura para los shuar; ellos desconocen otros medios de alimentación y éste resulta más económico. Las mujeres alimentan a su pequeña con frecuencia hasta los 10 - 12 meses. A partir de esta edad ya no alimenta con su seno materno sino que le alimenta con la alimentación complementaria¹⁹.

Cuando la niña recién nace, suele vomitar el líquido malo, que ha tomado al nacer el líquido suyo mismo. Luego de haber vomitado lo malo es inmediatamente succionado el seno de la madre. Estos síntomas de vómito pasan por sí solos sin ningún remedio.

Los shuar suelen practicar la alimentación complementaria cuando la niña ya puede comer o chupar un pequeño trozo de carne y están los órganos de la niña en capacidad de digerir normalmente la comida que le ofrecen los padres. A pesar de esto la niña sigue mamando el seno de su madre, luego poco a poco van acostumbrándole a que deje de mamar.

La higiene de la niña es lo principal para que no pueda contagiarse de otras enfermedades extras que le causan daño.

Remedios que se dan para que camine.

Para que la niña camine pronto se sirven las gramineas que le hacían tomar cuando era tierna; también es recomendable hacer tomar cuando la niña está gateando, entonces se hace tomar las gramineas (wekatoi, piripri, tsekeancham piripri). Con estos remedios la niña puede caminar pronto, se aplica también poniéndole lavado de gramineas, para que tenga más potencia de resistir y así poder caminar pronto.

Era recomendable hortigar a la niña en las rodillas cuando estaba gateando para que se endurezcan las rodillas de la niña. Esto siempre se suele utilizar la hortiga se le denomina "hortiga boa" (pánki nará); es una planta pequeña que antiguamente nuestros mayores solían tener como remedio y ayuda para los niños. En la actualidad esas plantas no se ven tanto, ya se han muerto.

Tratos.

El trato que una madre da su hija cuando es tierna es más esencial y cariñosa. Cuando llora su niña, ella trata de hacerle callar, amamantándole, refrescándole o haciendo sonidos con su voz, que le agrada mucho a su niña al oír y que son sonidos prácticos usados diariamente, como se puede decir "prum,prum prum" "chi, chi". Al escuchar estos sonidos de su mamá, de hecho la niña se calla de su llanto.

También la madre conoce métodos y formas de hacer dormir a las niñas, que lo manifiesta cuando tiene entre sus brazos o en la hamaca diciéndole: "Duérmete niña" (Kanutrusta tuchi, tuchi). Esto lo dice varias veces hasta que se duerma la niña.

Cuando se para y se sienta la niña, la madre le dice que se coja de las estacas de la yuca (Tsanimchiniam achimsata). Esto lo repite varias veces hasta que la niña se acostumbre a ponerse de pie y pueda caminar. Lo dice porque la niña siempre se refiere a la huerta.

2. NIÑEZ (3 - 12 AÑOS).

Prohibiciones de la niña.

A la niña se le hacen prohibiciones en nuestra sociedad shuar para que no tenga malos hábitos: se le prohíbe comer la pata de guatusa para que no robe yuca y camote de la huerta ajena, como hace la guatusa, rebuscando alimentos de la huerta y dejándola en desorden. Aquellas que no tiene huerta limpia son maldecidas por "Nunkui" y, además, cuando la mujer saca camote desordenadamente ella maldice las manos de la mujer y ya no puede tener la suerte de producir más plantas comestibles en su huerta. Las mujeres que no tienen su huerta limpia son criticadas por otras mujeres, también son fichadas como malas mujeres, osiosas.

Aquellas no pueden entrar en la huerta ajena porque dañan las plantas de la yuca; las mujeres que suelen trabajar insultan a las que han entrado sin permiso y le han dañado las plantas de la huerta.

Para cultivar deben ayunar luego para obtener buenos productos de sus sembríos.

Consejos de la madre.

Los consejos son dados en dos lugares: en la cocina y en la huerta. La madre aconseja a su hija en sus momentos libres, cuando buscan piojos. En días de lluvia pasan en la casa, si es que tienen comida y chicha mascada allí. Pero si falta la comida, aunque llueva se van a traer comida de la huerta, a sacar la yuca. Por eso es mejor traer la comida, para estar tranquilas cuando llueve.

La madre, al llevar a su hija a la huerta, le dice: "Aprende a trabajar. Cuando algún día te cases, ¿cómo le vas a dar de comer a tu esposo?," en la huerta le enseña las técnicas de la siembra, le demuestra tolando la tierra. La madre le explica todo los pasos; la hija escucha y ve toda lo que hace la madre. Claro que pone atención unos

ratos y luego se distrae y hace cualquier cosa en la huerta, rompe las hojas de la yuca y las amontona en los diferentes sitios, pero la madre que es tan hábil y sabia en cuanto a su huerta le dice que no lo haga porque daña las plantas de la yuca. Ella lo hace por desconocer y por distracción, pero como la pequeña es llevada a la huerta con frecuencia y cada vez la madre le explica las cosas válidas de la huerta, con eso la niña se va grabando en la memoria y ella ya no dañará más las plantas de la yuca, camote y otras más que existen en la huerta.

La madre, considerada como maestra de su huerta le dice: "Saca la yuca, la papa china, camote y otros productos de la huerta para poder subsistir en la vida; así se debe hacer para comer".

También aconseja diciéndole a su hija que ella nunca debería llevar la yuca, sólo sacándole la yuca sin dejar la semilla de la misma planta de donde ha sacado, sin sembrar. No se debe sacar como quiera, sino que debe tolar para sembrar de la misma manera todos los productos que se sacan de la huerta para tener bien ordenadas las plantas y la huerta.

Para sembrar, tolan con "Wai" (elaborada de palmeras de chonta), Esta se tiene en la huerta; es una herramienta muy importante y útil para la mujer shuar.

La madre que en verdad sabe trabajar y sembrar tiene el poder de aconsejar a su hija diciéndole: "Acaso no sé sembrar yuca, camote, tuyo, etc. Otras me dicen de dónde tiene tanta abundancia de camote y tuyo, se pasa comiendo" y ella en su pensar dice que le bendice un ser superior.

La madre enseñaba sembrar la yuca y cómo vivir teniendo mucha comida y le decía a su hija que siembre tal como ella, luego la hija seguía cogiendo el método de su mamá y así aprendía las cosas de su madre.

La madre solía llevar a su hijita a la huerta cuando ya era grandecita y le decía que luego ella también trabajaba en la huerta y regresaban por la tarde, deshierbando, para mascar chica. Antiguamente las mujeres no tenían horas fijas para regresar a la casa. Esto depende de la mujer, si se preocupa de regresar más pronto o más tarde; una parte depende del esposo, pero en su conciencia trata de preparar la comida para sus hijos.

En el mundo de la mujer shuar el trabajo de la madre es muy importante y válido. Es por eso que ella debe guiar y conducir a su hija mediante sabios consejos prácticos.

La niña, cuando se iba con su mamá a la huerta, solía llevar su changuina designada sólo para ella y, de acuerdo a la edad, cómo iba creciendo, llevaba su

changuina cada vez más grande hasta igualar a su mamá. Es así que cuando cargaba productos pesados de la huerta solía llevar yuca a la casa, en su changuina, entonces para la madre era una ayuda traer más comida a la casa.

"La madre, cuando se iba a la huerta, siempre solía llevar a su hija y andaban juntas. Nunca la dejaba en la casa, y no le decían que se quede en la casa"²⁰, porque podía aprender la ociosidad, y una mujer ociosa es criticada por todos, por lo que no ha aprendido a trabajar especialmente en la huerta. En cambio, la mujer que se había dedicado mucho al trabajo de la huerta y sabía mascar chicha, era una chica preparada que podía vivir bien en su futuro.

Aprender a trabajar en su huerta como una sabia madre es muy aconsejable, porque un día la niña, ya grande, tendrá que hacer los mismos papeles que hace una madre en la familia y en la sociedad.

Actualmente hay unas pocas que siguen aconsejando el mismo ideal de antes, pero la que escucha sigue junta con su mamá y la que no escucha tiende a alejarse de su mamá, trayendo así graves consecuencias.

La madre enseñaba a su hija como cuidar aves hacer abarcar a las gallinas y hacer crecer a los pollos para tener en abundancia las gallinas y domesticar a los pollos pequeños. Antiguamente, la niña, cuando se iba a la huerta, llevaba sus pollitos domesticados, metiéndolos dentro de su tarach, junto a los senos.

Consejos para que aprendan los anent.

Antes, la mujer shuar solía invocar a "Nunkui" cuando trabajaba en su huerta para que crezcan los cultivos y para que no falte comida en su hogar. Además, por lo que "Nunkui" es la dueña de las plantas alimenticias y de la vegetación, no puede resistir a su nombre "Omnipotencia"²¹. Es por eso que, cuando la mujer shuar realizaba trabajos en su huerta, "la nombraba para participar de su omnipotencia sobre las plantas de la huerta y tener así la comida en la medida en que aumentando su familia"²².

Los consejos que daba una madre a su hija era con el fin de que ésta aprenda a trabajar para el bien de su futura y que tenga toda abundancia de alimentos.

Para cultivar una huerta, se busca un lugar bueno y apto para el sembrío. También es preferible sembrar en las guadúas socoladas y tumbadas, porque se cree que allí se dan mejores productos que en otros lugares. En el mito de "Nunkui", ella huyó de la casa de los shuar por medio de las guadúas y llegó a la profundidad de la tierra.

Por eso se cree que donde hay guadúas está la casa de Nunkui; por eso da en abundancia toda clase de cultivos. También en la actualidad esto sí lo creen algunos mayores; por eso las huertas lo realizan en las guadúas tumbadas y limpiadas porque creen que es la casa de Nunkui y fortalece las plantas sembradas.

El rato de hacer la huerta, le aconsejaba a la niña cuando tenía pereza de trabajar, y también le decía: "Si tienes pereza de trabajar, te van a coger los monos y te van a meter en las casas de "tiship"²³.

Cuando a veces se tenía pereza o miedo de trabajar, cuando al descuido se había remontado la huerta, se aconsejaba diciéndole que se cante a este anent para tener más éxito en el deshierbe.

Quebrando quebrando	siendo la misma	
despiértate	quebrándote quebrándote	
quebrando quebrando	en la socolada	
despiértate	te meteré	
en la socolada	quebrando quebrando	
en la socolada	despiértate	
te meteré, meteré	despiértate	
soy una mujer Nunkui	despiértate	(Chiar Kayap).

En el proceso del sembrío y desarrollo de la yuca, la madre canta siempre su plegaria, y para que la yuca dé más pronto su producto se le canta una plegaria Anent para que la asentada de la yuca dé lo más pronto posible.

Siendo mujer Nunkui	entrando	
siendo mujer Nunkui	entrando	
siendo mujer Nunkui	entrando	
de mañanita	saltando	
entrando	saltando	
entrando	De todo me han informado	
entrando	soy alerta	
como saliente	soy alerta	
entrando	llamo a la abundancia	
como saliente	llamo a la abundancia	
entrando	soy una mujer Nunkui	
de mañanita	llamo a la abundancia	
de mañanita		(Chias Mayap)

Hay señoras que cantan sus plegarias con frecuencia pero las hijas no se dedican a aprender; en cambio, hay otras que ya se han olvidado completamente de las plegarias de la huerta.

Papel de la niña.

La niña, según va creciendo, tiene funciones que cumplir, como obedecer a su mamá cuando le manda traer agua. Debe cocinar la comida, debe ayudarle a su mamá a mascar chicha, dedicarse a cuidar los pollos, darles de comer. No debe hacer faltar comida a los perros.

La niña siempre suele estar junto su mamá. Es por eso que cuando se va la madre la lleva, no puede apartarse de ella porque sin ella la niña no es nada. Por eso la niña siempre prefiere estar con su mamá porque siente que su mamá la quiere, la estima y con ella aprende muchas cosas.

En cuanto a los trabajos, la niña es más sometida desde pequeña, comienza más temprano su labor, vive retirada con su mamá. Es por eso que la niña imita los trabajos que realiza su mamá y los practica diariamente con el fin de adquirir todas las enseñanzas.

A la niña en su mundo a los tres años ya se le encarga el cuidado del más pequeño (a veces lo trata bruscamente o lo castiga). A los cinco años ya se va a la chacra con la mamá.

En el período de 2 a 12 años a la niña se manifiesta o se identifica con el mismo sexo y la madre la mantiene consigo a cada momento, así la lleva a la huerta, la tiene muy cerca de ella cuando hace práctica de la huerta²⁴.

El papel de la niña cuando llegan los visitantes.

La niña, como se consideraba que tenía actividades de menores, no podía actuar mucho en la sociedad y por eso tenía que actuar de esta manera: una mujer como tal no se presentaba ante los visitantes a ofrecer chicha, sino era mandada por su mamá a estar quieta en la cocina. Es por eso que cuando llegaban los visitantes, la madre le decía a sus hijas que estén quietas en el lugar reservado para las mujeres, pero ellas a escondidas solían mirar por las rendijas para pasar la curiosidad. Luego le preguntaban a su mamá para saber quiénes eran los que llegaron. La madre que había ido a brindar la chicha le constataba, pronunciándole que eran familiares o personas extrañas.

Dentro de esta sociedad la madre es muy alerta para cuidar a su hija, diciéndole que no salga afuera porque las personas malas brujan a una niña jovencita, y no esté mirando, saliendo afuera, porque le podían hacer daño a la niña violándola o insultándole. Para evitar las consecuencias, la madre siempre solía aconsejar a su hija cuando llegaban las personas extrañas; una mujercita era bien reservada tanto en lo físico como en lo espiritual.

3. ADOLESCENCIA

El rito de iniciación.

Consiste en el paso de una vida de niñez a la adolescencia en que la mujer se entrega a la sociedad de lo adultos después de la celebración del rito.

Consta que, mediante la celebración de "NUA TSANKRAM", recibe la niña todos los poderes del "WEA"²⁵ para poder desenvolverse en su sociedad es decir, recibe la suerte de sus quehaceres domésticos y de su trabajo, aprende cantos sagrados para manifestar a "NUNKUI"²⁶ cuando hace la huerta.

Se hacía la celebración de "Nua Tsankram" sólo a las que eran compradas desde pequeñas cuando encontraban la primera menstruación. La "Wea" es encargada de atenderle bien, pero hay casos en que otras mujeres no han recibido los poderes de "Wea".

En caso de la señora Chias Kayap, no había celebrado el rito de la iniciación de la pubertad, porque dice que "como no tiene experiencia de nuestros mayores, no tenemos el poder de celebrar, no se puede realizar sin saber"²⁷ y también dice que no se ha dado cuenta de la primera menstruación de su hija. Le preguntó después si ya había menstruado y ella le contesta que solía menstruar poco. La madre en su interior pensó si hubiese una mujer anciana pudiendo celebrar el rito de "Nua Tsankram". Le voy a dejar sin hacerle nada; por eso ella se entristece al pensar que una mujer quedaba sin poderes del "Wea".

También la señora Sanchu Ankuash manifiesta que a su hija no le celebró el rito de "Nua Tsankram"; sólo ha visto lo que a su hermana le lavaron y además, por lo que sus hijas no eran bastantes, según dice que sólo a las que eran varias mujeres de una familia, o sea, eran muchas hijas, algunas de ellas merecían la celebración de "Nua Tsankram", "sólo las que avisaban claramente que habían encontrado la primera menstruación, caso contrario las que no avisaban ni siquiera le lavaban"²⁸.

"La primera menstruación que encontraba una mujer era muy delicada, por lo que ella si no se cuidaba bien podía volverse ociosa sin valor. Por eso recibía algunas indicaciones de la madre o del Wea"²⁹.

La señora Mamainkiur no le había celebrado el rito de "Nua Tsankram" a su hija. Tampoco ella ha recibido, sólo ha participado en tabaco³⁰. Esto lo hacían con la finalidad de tener más fuerzas y visiones.

Posición de la niña ante la sociedad.

Considerando algunos puntos podré tratar de la posición de la niña y el cambio que se da para su integración ya como una mujer adulta ante la sociedad. La posición de la niña ante la sociedad y su participación son, de una manera, pasivas por lo que ella no tiene poderes de paternidad.

La niña queda como una mujer adulta después de la celebración del rito menstrual. "Esto quiere decir que ella debe llevar la vida de comunidad dentro de la sociedad y vida individual en lo que se refiere al dormitorio. Este dormitorio esta cerrado por los cuatro ángulos a manera de un cuarto, que nosotros los shuar decimos "EJATAK" (cuarto para las mujeres)"³¹.

En su cuarto la mujer cocina, realiza tejidos de mullos, hace trabajos de alfarería y hace la chicha. En especial el "EKENT" es el lugar donde la mujer realiza muhca actividades; en ningún momento la mujer pasaba al "TANKAMASH" para realizar sus actividades. La mujer pasaba al "TANKAMASH" para brindar chicha a su esposo y dar comida a la vez; hacía los mismos papeles cuando llegaban los visitantes. El cuarto de cada uno era muy respetado; tanto los niños como las niñas pasaban en su lugar.

Las mujeres antiguas en las fiestas se presentaban con sus adornos respectivos como son: shauk (mullo) en el cuello, patake (manillas) en los brazos, tsukanka (arete de plumas) en las orejas, shakap en la cintura, en las caras, pinturas de achiote. Así realizaban bailes colectivos.

Es verdad que la mujer shuar no era tan activa ante la sociedad como el hombre, pero eso no se debe rechazar en su totalidad porque se debe tomar en cuenta que ella tenía sus obligaciones que cumplir.

Una mujer que se ha preparado en sus quehaceres domésticos desde la niñez hasta la edad adulta es designada a casarse tranquilamente. Es por eso que, dentro del hogar, ella es reservada "como una esposa futura con dones de manufacturas"³².

En este campo las mujeres se casan de temprana edad, es decir muy pronto; pero eso sí, de acuerdo a las leyes del matrimonio shuar.

Al no estar de acuerdo con las exigencias de los padres, en la actualidad las mujeres suelen escaparse de sus casas a la ciudad por querer imitar a la mujer colona, pero encuentran tropiezos, tienen una serie de problemas. Emigran a las ciudades por su inconformidad, por su capricho, de gusto, por desprecio de sus padres; por series de circunstancias salen de la casa y se van a servir a los colonos como cocinera o lavandera, pero después se arrepienten y algunas regresan a la casa, ya totalmente aculturadas, que no quieren saber nada de la cultura shuar. El dialecto que usan es el castellano, ya no quieren comer ayampacos que les brindan sus padres y ellos a su vez, se sienten inferiores, piensan que su hija sabe más. Esto que he expresado no es una posición exacta de una mujer shuar, sino que entra la aculturación; la relación con otra sociedad debe ser limitada sin complejos, rescatando los valores perdidos por la imposición de otra culturas la occidental.

En caso de ser emigrantes, seamos conscientes en qué situación estamos realizando nuestras actividades. Como mujer shuar, es muy bueno lo que emigramos para estudiar; ojalá sean muchas, para fortalecer y ayudar a nuestro mundo de la mujer shuar. Es muy recomendable, que cojamos algunos puntos de nuestras mayores antiguas para llevar adelante nuestras actitudes y actividades, para luego seguir inculcando a la próxima generación como mujeres nativas.

Valor de la mujer.

Desde tiempos antiguos se ha considerado que la mujer no tiene valor, probablemente clasificada ya que no era nada más que una esclava del hombre, puesto que la mujer está limitada a ciertos trabajos de roce y tumbe y que tiene la menor fuerza de cargar cosas pesadas; sin embargo, la mujer deshierva la huerta y carga la comida.

En el campo de trabajo el hombre y la mujer son iguales, porque los productos de los dos se complementan.

La mujer en ningún momento se puede notificar que no tiene valor ya que ella sabe trabajar; sabe desenvolverse ante la sociedad. Hay que tener conciencia y dar valor a la mujer, no en precio, sino por sus cualidades, es decir por lo que ella sabe pensar, y puede actuar ante la sociedad de una manera excelente y a veces mejor que el hombre.

El hombre no debe mirar a la mujer sólo como el sexo opuesto, sino debe apreciarla como una persona igual a él con los mismos deberes y derechos, una compañera que le ayuda en su vida.

Se debe tomar en cuenta que la mujer tiene un valor de vida, ya que si no existieran ellas, no habría el crecimiento del pueblo shuar.

También se debe considerar que la mujer no solo vale por lo que sabe tener hijos, sino que su valor es dado por lo que ella es digna y comprensiva con el esposo y con sus hijos y por el esfuerzo que hace para mantener feliz a la familia, dando todo lo que puede en cuanto a su mundo.

"La importancia de la mujer gira más en torno a sus actividades domésticas, que en torno a la agricultura"³³.

El negocio de las hijas.

En este caso real, el padre, como jefe de la casa, tiene la facilidad de comercializar a las hijas y se "siente dueño de ellas y los dispone para obtener ventajas políticas (más yernos, más trabajo, más prestigio)"³⁴. Esto lo hace también con el fin de acumular más gente y poder, defenderse ante los otros enemigos.

Por otra parte "la escasez de mujeres hace que ellas se vuelvan pronto negociables y puedan ser concedidas como esposas en edad muy tierna, lo cual hace que el marido sea habitualmente de edad bastante mayor, por lo cual su actitud con la esposa es de tipo autoritario". Este tipo de matrimonio se daba en poquísimos casos; como he dicho antes, era para tener más habitantes en su comunidad.

No basta que las hijas sean negociadas por los padres y ser entregadas a los hombres, sino el que sea endueñado de su hija debe vivir unos años en la casa del suegro y dentro de su ambiente. En unos casos "el suegro es muy exigente con el yerno (como partida que él cedía a su hija)". En recompensa de ello, el yerno tiene la obligación de mantener a la familia de su esposa, tiene que procurar que no les falte leña, trae diariamente carne, ayuda con trabajos de la huerta y tiene que demostrar el poder de ser guerrero y la practica cuando los enemigos del suegro lo atacan y él lucha hasta triunfar.

"La dependencia del yerno depende de su fuerza y personalidad", para conseguir otra vida aparte; sin embargo, algunos yernos no logran independizarse totalmente de los suegros.

El nuevo hogar que han formado mediante todo el respeto, cumpliendo las normas de su cultura y la sociedad, lo acogen como miembro activo de la comunidad.

Dentro de la comunidad "la posición de la mujer varía de acuerdo a la edad, la situación del marido y el número de hijos y yernos".

Las funciones de la mujer como reproductora en este caso es de suma importancia, en especial por lo que ella es "trabajadora en la horticultura, pues realiza casi todas las faenas agrícolas". Los papeles que la mujer realiza dentro de la sociedad shuar determina una constante tensión. Las hijas e hijos que tiene son los parientes más cercanos a ellas y son los que tendrán que defenderla cuando ya sean grandes. Por eso se da mucha importancia a las hijas.

4. CONCLUSION

Al concluir este trabajo interesante para nuestro pueblo shuar, puedo dar algunas conclusiones:

La mujer shuar siempre solía cuidar y tratar a su hija desde pequeña, proporcionándole toda la alimentación íntima de su ser. La alimentación de la madre es la prioritaria, por lo que es más pura y fruto de toda la alimentación de la madre.

Al recibir informaciones sobre la sabiduría de la mujer shuar, me permití conocer su manera y forma de cuidar a su niña. Todos los cuidados son casi iguales, pero sí existen algunas diferencias en algunos momentos en cuanto a los trabajos.

Pues, es así que en nuestro medio el cuidado de la niña comienza desde la concepción, en la que la madre debe cuidarse anticipadamente, con coherencia, respetando todas las normas dadas en nuestra sociedad; no debe existir ninguna violación de los tabúes, para un buen fortalecimiento de su cuerpo.

Aunque nosotras no cumplimos con toda la perfección las normas dadas por nuestro pueblo, por lo menos conozcamos nuestra cultura en tu totalidad.

En la sociedad shuar tal vez no se ha dado mucha importancia a la complejidad de actividades que hace la mujer en relación al hombre. La misma división de los trabajos hace que se lo conceptúe como trabajos por niveles.

No hay que considerar que la mujer shuar fuera una esclava del hombre, a pesar de que se puede observar tal tónica, pero sus actividades son muy diferentes, necesarias y

útiles para el bien de su familia. También es una mujer trabajadora, conocedora de los trabajos de la huerta, de sus faunas y el cuidado de los niños.

En ningún momento la niña shuar era partícipe de las visitas de extraños, sino vivía en su cuarto preferido sólo para ella.

En la actualidad, con la llegada de los colonos y por comprar remedios elaborados de la botica, ya nos hemos olvidado de todas las plantas medicinales para los niños, como todas las gramíneas; ya no cultivamos plantas medicinales en nuestras huertas.

La lactancia es sumamente importante, es la alimentación más pura, no existen complementos extraños y es cultural. En los últimos tiempos por instrucciones de médicos, enfermeras, parteras y otras personas también, la mujer shuar empieza a utilizar otros productos como el biberón, la leche avena y otros.

Además, en nuestro grupo no existían niños abandonados; se los cuidaba con esmero y se respetaba la edad de todo niño y es por eso que recomiendo a todas las madres casadas que tienen hijos, manténganlos en sus brazos porque es la única forma de cuidar a los niños; de la misma forma recomiendo a las jóvenes que serán futuras madres de familia, que practiquen esta realidad, manteniéndola como una costumbre propia.

NOTAS.

1. Mashinkiash, Rafael: "La educación entre los shuar". Mundo Shuar "B": # 1. Pág. 5. Ed. ABYA-YALA, Quito, 1976.
2. Entrevista a Sanchu Ankuash por Mélida Santiak el 15 de agosto de 1985 cuaderno 1. Pág. 81.
3. Mashinkiash, Rafael: "La educación entre los shuar". Mundo Shuar serie "B" # 1. Pág. 5.

4. Mashinkiask, Rafael: "La educación entre los shuar". Mundo Shuar serie "B" # 1, (Sucúa - 1976). Pág. 6.
5. IBIDEM.
6. Bianch' César: "Hombre y mujer en la sociedad shuar", Mundo Shuar. Serie "B" # 16. Pág. 59.
7. Bianchi, César: "Hombre y mujer en la sociedad shuar". Mundo Shuar, serie "B" # 16 (Sucúa). Pág. 61.
8. Entrevista a Sanchu Ankuash por Mélida Santiak el 15 de agosto de 1985 cuaderno # 1. Pág. 83.
9. Sanchu Ankuash, cuaderno # 1, pág. 111.
10. Entrevista a Sanchu Ankuash por Mélida Santiak, el 15 de agosto de 1985, cuaderno # 1, pág. 17.
11. IBIDEM. Pág. 69.
12. Entrevista a ChiasKayap' Cuaderno # 1, pág. 31.
13. Michael Harner: "Pueblo de las cascadas sagradas". Mundo Shuar (Quito-Ecuador 1978). Pág. 81.
14. La familia y vida social, Mundo Shuar, serie "A" # 3. Pág. 41.
15. Familia y vida social, Mundo Shuar, serie "A" # 3. Pág. 41.
16. IBIDEM.
17. Mashinkiash Rafael. "La educación entre los shuar", Mundo Shuar, serie "B" # 1 (Sucúa). Pág. 9.
18. Entrevista a Chiar Kayap' por Mélida Santiak, el 2 de septiembre de 1985. Cuaderno # 1, pág. 37.
19. Mashinkiash, Rafael: "La educación entre los shuar", Mundo Shuar, serie "B" # 1 (Sucúa), pág. 12.

20. Entrevista a Sanchu Ankuash. Cuaderno # 1. pág. 25.
21. Mashinkiash, Rafael: "La educación entre los shuar". Mundo Shuar, serie "B" # 1. Sucúa, pág. 45.
22. IBIDEM.
23. Tiship son hormigas picantes que quitan la pereza de la mujer, según la mentalidad shuar.
24. Mashinkiash, Rafael: "La educación entre los shuar". Mundo Shuar, serie "B" # 1. Pág. 17.
25. Una anciana de harta experiencia que es encargada de dirigir la celebración de "Nua Tsankram".
26. Es una mujer misteriosa dueña de todas las plantas de la huerta. También significa "madre tierra" y la mujer shuar, siempre cree en ella.
27. Entrevista a Chiar Kayap' por Mélida Santiak, el 2 de septiembre de 1985. Cuaderno # 1. Pág. d 51.
28. Entrevista a Sanchu Ankuash. Cuaderno # 1, pág. 29.
29. IBIDEM.
30. Entrevista a Mamainkiur. Cuaderno # 1, págs. 75-77.
31. Mashinkiash, Rafael. "Educación entre los Shuar". Edición. Mundo Shuar, serie "B", # 1, 1976, pág. 24.
32. Harner, Michael. "Pueblo de las cascadas sagradas". (Quito-Ecuador, Edición Mundo Shuar 1978), pág. 75.
33. Bustamante, Teodoro: "La larga lucha del Kakaram contra el sucre". (Quito, 24 de julio de 1984), pág. 49.
34. Folleto, pág. 1.



BIBLIOGRAFIA.

Mashinkiash, Rafael.

"La educación entre los Shuar", Sucúa. Mundo Shuar 1976, serie "B" # 1.

Bianchi, César.

"Hombre y mujer en la sociedad shuar", Sucúa, Mundo Shuar 1980, serie "B" # 16.

Harner, Michael.

"Pueblo de las cascadas sagradas" Quito-Ecuador, Mundo Shuar 1978.

A.A.V.V.

"Familia y vida social", Sucúa, Mundo Shuar, serie "A" # 3.

Ponce Bustamante Teodoro.

"La larga lucha del Kakaram contra el sucre". Cambios culturales en la población shuar de Zamora. Quito, 1984.

FUENTES INEDITAS.

Entrevista a Sanchu Ankuash, cuaderno # 1. El 15 de agosto de 1985.

Entrevista a Chiar Kayap, cuaderno # 1. El 2 de septiembre de 1985.

Entrevista a Mamainkiur, cuaderno # 1. El 2 de septiembre de 1985.

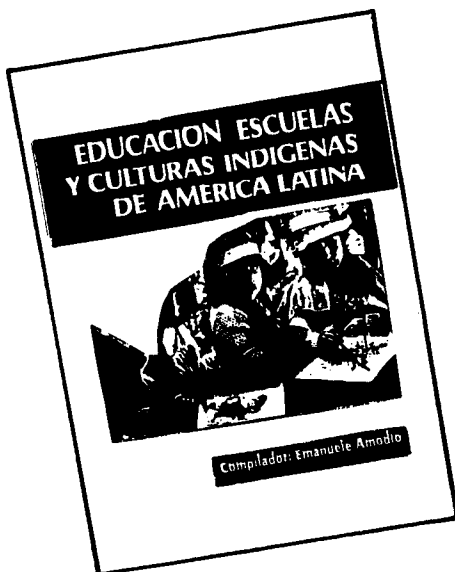
RESEÑA BIBLIOGRAFICA

EDUCACION INDIGENA Y LINGÜISTICA

EDUCACION ESCUELAS Y CULTURAS INDIGENAS DE AMERICA LATINA

Emanuele Amodio
(Compilador)

Ed. ABYA-YALA, Quito
(ECUADOR) 1986
199 págs.

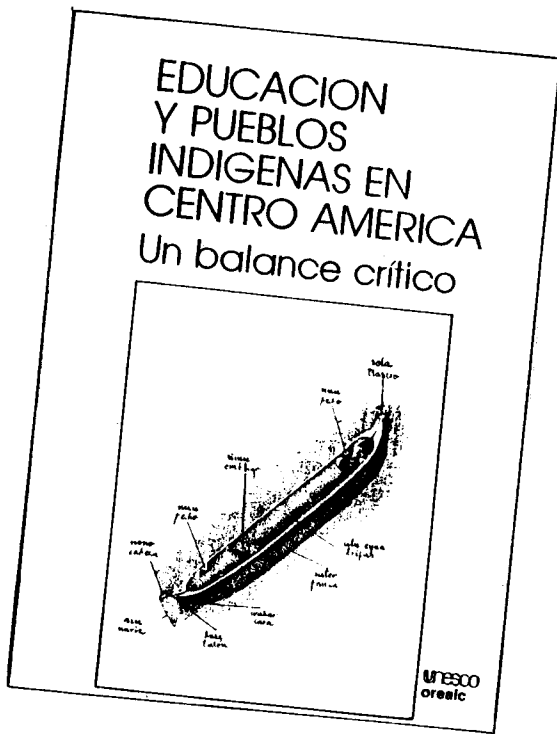


Número monográfico acerca de las alternativas y experiencias en el campo de la educación indígena en países como Perú, Ecuador, Venezuela y Bolivia. Junto a temas teóricos como el enfoque actual de la Educación Bilingüe Intercultural, hay otros que analizan y describen la situación de iniciativas educativas entre indígenas andinos (quichua-aymara) y amazónicos.

EDUCACION Y PUEBLOS INDIGENAS EN CENTRO AMERICA

Massimo Amadio, Stefano Varese
Cesar Picon
(Compiladores)

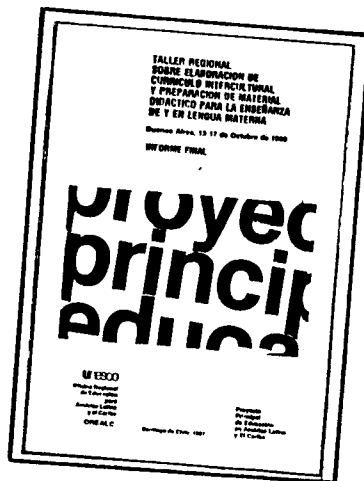
Unesco - Orealc
Santiago de Chile 1987
160 págs.



Ponencias del "Seminario - Taller Subregional sobre Capacitación de Promotores Indígenas en Centroamérica y Panamá", realizado en Panamá durante el mes de julio de 1985.

TALLER REGIONAL SOBRE ELABORACION DE CURRÍCULO INTERCULTURAL Y PREPARACION DEL MATERIAL DIDACTICO PARA LA ENSEÑANZA DE Y EN LENGUA MATERNA

Unesco - Oficina Regional



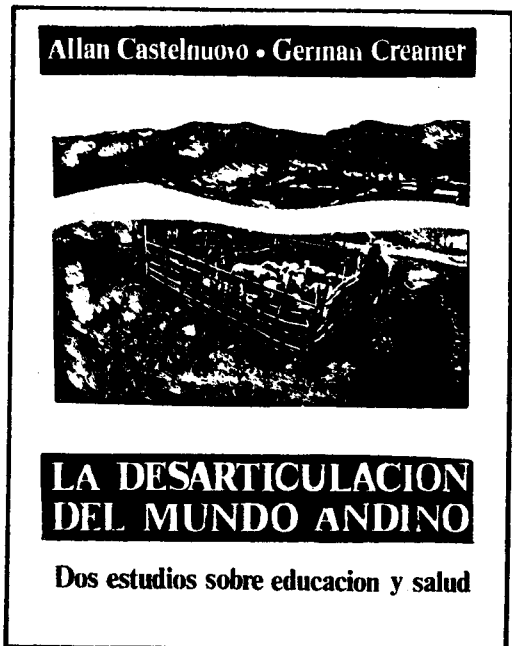
para América Latina y el
Caribe (OREALC)
Santiago de Chile, febrero
de 1987
110 págs.

Informe final del taller llevado a cabo en Buenos Aires, del 13 al 17 de Octubre de 1986, cuyos temas principales consisten en los documentos de base: "La lengua guaraní: etapas, descripción y aplicación" de Silvio Liuzzi; "Condiciones etnolingüísticas y pedagógicas para una educación indígena Culturalmente apropiada" de E. Gigante, P. Lewin y S. Varese y en la exposición de diversas experiencias nacionales (Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú y Venezuela). Concluye con propuestas de campos de cooperación regional y actividades.

LA DESARTICULA- CION DEL MUNDO ANDINO

Dos estudios sobre
educación y salud

Allan Castelnuovo
y Germán Creamer
Ed. ABYA-YALA, Quito
(Ecuador), 1987
247 págs.

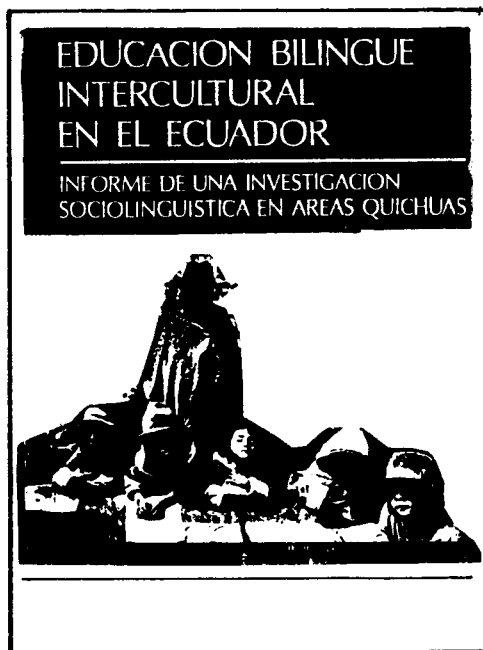


A partir de una perspectiva metodológica interdisciplinaria que incorpora puntos de vista de la antropología y la psicología, se analizan los procesos de cambio cultural y sus efectos e implicaciones en el sistema

educativo y de salud en comunidades andinas ecuatorianas.

EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL EN EL ECUADOR
Informe de una investigación sociolingüística en el área Quichua (1981-1982)

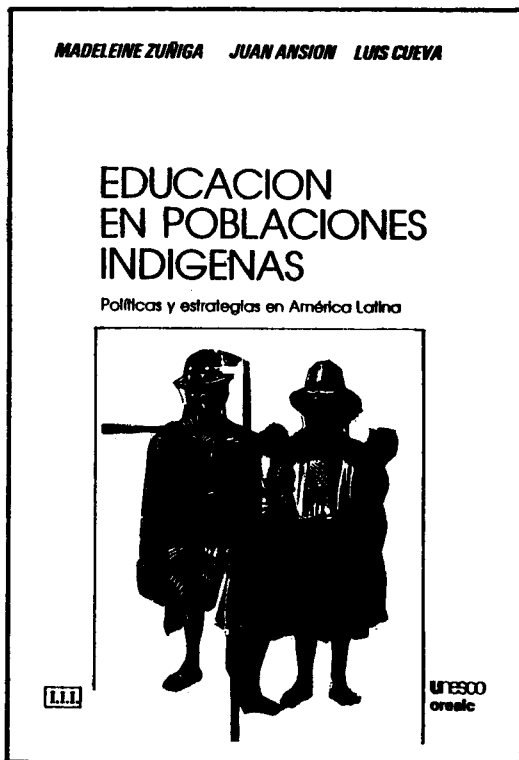
Unidad administración de Currícula de la Escuela Rural (MEC) - Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ)
Segunda edición
Ed. ABYA-YALA, Quito (Ecuador) 1987
330 págs.



Resumen de una investigación socio-lingüística, realizada en cinco provincias del Ecuador en los años 81/82. A partir del diagnóstico ofrecido por esta investigación se han implementado actualmente diversas iniciativas educativas a través del EBI (Educación Bilingüe Intercultural) y la Cooperación Técnica Alemana (GTZ).

**EDUCACION EN
POBLACIONES
INDIGENAS.
Políticas y estrategias
en América Latina**

**Madeleine Zuñiga - Juan
Ansión - Luis Cueva
(editores)
Coedición: Instituto
Indigenista Interamericano;
UNESCO - OREALC
Santiago de Chile - 1987
328 págs.**



Volumen que recoge la mayoría de las ponencias presentadas en el "Seminario Subregional sobre Políticas y Estrategias Educativo Culturales con Poblaciones Indígenas", llevado a cabo el mes de noviembre de 1985, en Lima, Perú.

Los artículos, desde distintos enfoques disciplinarios, tratan las alternativas que se están aplicando a la educación en áreas indígenas, en sus modalidades formales y no formales. Un elemento constante en sus páginas, es el reconocimiento de la necesaria participación de las comunidades y organizaciones indígenas desde la planificación hasta la evaluación del proceso educativo intercultural.

TARUCA - LA VENADA
Literatura oral quichua
del Ecuador

Fausto Jara (Compilador)
Ruth Moya (Traducción)
Coedición: CEDIME
Ed. ABYA-YALA

2ª Edición: Julio de 1987
Quito - Ecuador
318 págs.

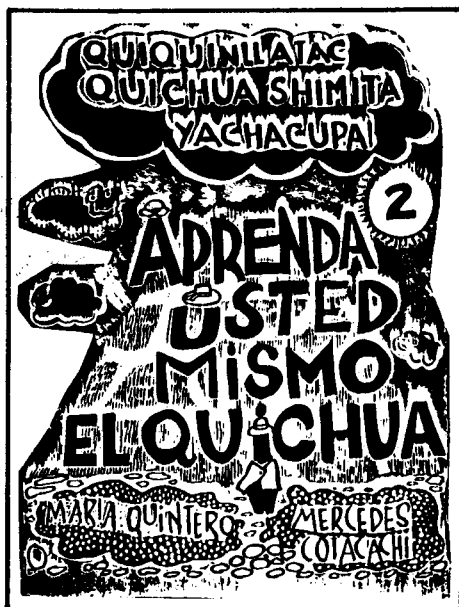


Compilación de diversas expresiones de tradición oral de los Quichua andinos del Ecuador, enriquecida con ilustraciones a todo color de destacados artistas ecuatorianos.

Tiene como finalidad difundir los valores de la cultura quichua y servir como material escrito de apoyo a la post-alfabetización.

**APRENDA USTED
MISMO EL QUICHUA**
*QUIQUINLLATAC
QUICHUA SHIMITA
YACHACUPAI*

María Quintero -
Mercedes Cotacachi
Coedición: Instituto
Nacional de Capacitación
Campesina - INCCA
Ed. ABYA-YALA
Quito (Ecuador)
1ª edición: 1987
7 tomos de 250 págs.,
cada uno aprox.



Una herramienta que permite a los hispano-hablantes el auto aprendizaje del quichua a través de un método que no requiere de profesor ni de un curso formal. Tiene la ventaja de contar, junto a las aclaraciones gramaticales, con notas culturales. Este manual, esfuerzo sin precedentes en el ámbito lingüístico del quichua, ofrece una metodología progresiva en el que el alumno autoevalúa los resultados del aprendizaje.

CENTRO DE DOCUMENTACION
ABYA - YALA