

PUEBLOS INDIGENAS Y EDUCACION

AÑO VII

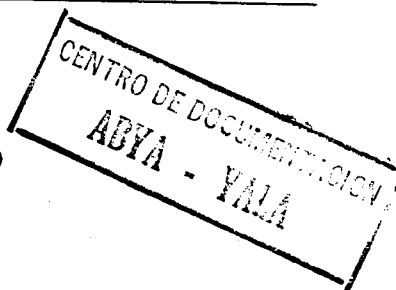
Julio-Diciembre

Nº 31-32



07318

CONTENIDO



Presentación 3
José E. Juncosa

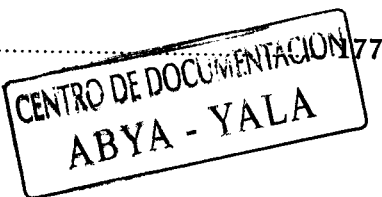
Heterogeneidad cultural y educación:
Encrucijadas y tendencias 5
Ruth Moya

Fuentes quechuas de la época colonial
con referencia al Ecuador 71
Roswith Hartmann

✓ El desarrollo sociopolítico de la educación
intercultural bilingüe en el Ecuador 99
Catherine Walsh

Las investigaciones sobre lenguas orinoco-amazonenses
y su aplicación en la educación indígena 165
Omar Gonzáles Nández

Ley indígena de Chile 77
Comisión Especial de Pueblos Indígenas



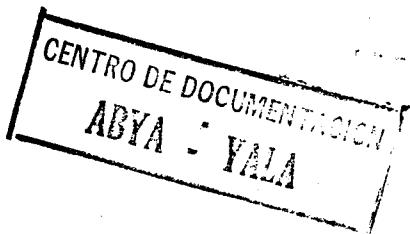
ABYA
1075

PUEBLOS INDIGENAS Y EDUCACION

Julio-Diciembre 1994

- Coedición: Proyecto EBI
MEC-GTZ
- Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador
- Co-director: Ruth Moya, (Postgrado de Lingüística Andina y
Educación Bilingüe Universidad de Cuenca)
Javier Herrán (Abya-Yala)
- Coordinación académica: Ruth Moya
(Postgrado de Lingüística Andina y
Educación Bilingüe Universidad de Cuenca)
José E. Juncosa (Abya -Yala)
- ISBN: 9978-04121-4
- Autoedición: Abya-Yala Editing
Quito Ecuador

PRESENTACION



Este número cierra un ciclo muy peculiar, no solo para la historia de la revista y quienes han tomado parte en su gestión, sino también para la historia de la educación indígena en Ecuador, al editarse en ausencia de unos de sus editores: el P-EBI.

El primer número se publicó en marzo de 1987, como iniciativa de ABYA-YALA, para sistematizar y difundir las numerosas contribuciones que llegaban a la redacción sobre los diversos proyectos de educación indígena que maduraban en el continente.

Eran otros tiempos, Hoy, a ocho años de distancia, mucho de aquel movimiento se ha potenciado así como muchas iniciativas han sucumbido. Las reflexiones evidentemente han afinado hoy sus registros, y a nosotros nos ha fascinado siempre el aporte multidisciplinario que ha acompañado la reflexión en torno a un hecho de aula. Las casi seis mil páginas editadas a lo largo de estos años de vida de la revista, están enriquecidas con aportes venidos desde la antropología, la historia, la lingüística y la sociolingüística y aderezadas con la crónica directa de los actores e instituciones que dieron vida a las experiencias y estructuras que hoy perviven.

Hacia fines de 1987, el Proyecto EBI (MEC-GTZ) asume la coedición de la revista potenciando su contenido con un innegable y oportuno acento andino, con proyecciones a la vez continentales.

La colaboración entre ambas instituciones se prolongó desde 1987 hasta 1994 en lo que respecta a la coedición de *Pueblos Indígenas y Educación* y hoy, este número doble, se edita sin la presencia del P-EBI en el país y ha salido a luz en co-dirección con la Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe de la Universidad de Cuenca (Ecuador).

Agradecemos de parte de ABYA-YALA, a Mattias Abram y Wolfgang Kueper -Directores del P-EBI- así como a Teresa Valiente y Ruth Moya su acompañamiento en la co-dirección y coordinación académica. Sin su aporte no se hubiera logrado la dimensión y densidad que hoy conforman las páginas de *Pueblos Indígenas y Educación*.

Ediciones ABYA-YALA agradece también la confianza y el compromiso de todos los autores y colaboradores sin cuyo aporte esta publicación no hubiera sido posible.

P. Javier Herrán
Co-Director por ABYA-YALA

José E. Juncosa
Coordinación académica
por ABYA-YALA

HETEROGENEIDAD CULTURAL Y EDUCACION: ENCRUCIJADAS Y TENDENCIAS*



*Ruth Moya***

En América Latina el análisis de un tema tan complejo como la heterogeneidad cultural y su relación con el hecho educativo ha suscitado más de un debate en foros de distinta naturaleza y en ámbitos tanto estatales como de la sociedad civil. Teóricos, planificadores, líderes de movimientos sociales, de iglesias, de grupos culturales, representantes de los medios financieros, voceros de los medios de comunicación, miembros de comunidades rurales y de las barriadas urbanas, padres de familia, estudiantes, se han involucrado -en distintos momentos y en relación a diversos aspectos- en la controvertida polémica sobre la cuestión cultural y la escolaridad en general.

Se puede constatar que un debate de esta naturaleza ha concitado acuerdos y controversias, avances y empantanamientos, rupturas entre la práctica pedagógica y los ideales culturales, educativos y sociales, desa-

* Este artículo fue preparado entre julio y agosto de 1993. En su versión actual, noviembre de 1994, contiene algunas correcciones y modificaciones que no alteran sustancialmente las ideas originales.

** Coordinadora Académica de la Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe, LAEB, de la Universidad de Cuenca, Ecuador.

rrollos epistemológicos y aplicados y una no despreciable, aunque no siempre acumulativa, capacidad de generalización y síntesis sobre los problemas inherentes a esta controvertida relación entre diversidad o heterogeneidad cultural y educación. Sin embargo de esto último parecería ser que son los dispositivos sociales estructurantes de la vida cotidiana los que, en última instancia, definen la naturaleza social, política y otra vez cultural de esta misma relación.

En un horizonte social tan complejo como el presente, la noción de *diversidad cultural* en América Latina parece haberse desgastado o bien haberse desprovisto de uno o varios de los sentidos con que la noción misma se asumía en las dos décadas precedentes. Por ejemplo el que en nuestro continente la diversidad cultural tenía que reconocerse como una diversidad oprimida, sujeta a la avalancha de factores homologantes provenientes de los estamentos del poder. Esta noción de diversidad permitía impugnar el orden social y proponer retos distintos para construir una sociedad que remozara su comprensión del propio desarrollo, desde sus recursos e intereses y, al mismo tiempo, forjar una identidad distinta, en el marco de solidaridades y de las peculiaridades inherentes a nuestras sociedades.

Parecería ser que estamos frente a un nuevo debate. Muchos intelectuales democráticos, ante la crisis, plantean un nuevo género de concertación social y la idea de que es posible concebir "otro" tipo de desarrollo y, aunque este "otro" género de desarrollo no ha sido suficientemente esbozado, toma más en cuenta que en el pasado la necesidad de establecer una relación armónica entre el hombre y la naturaleza.

Los líderes políticos y de opinión, por su parte, parecen inducir a las sociedades latinoamericanas a una nueva comprensión de lo "diverso". En efecto, lo diverso se constata, pero, lamentablemente, tal constatación no está al servicio de la forja de utopías de una nueva sociedad, a no ser que esa nueva sociedad se redimensione a sí misma desde las leyes del mercado total. Las sociedades latinoamericanas por tanto se reconstruyen, se remodelan y se reciclan a partir de paradigmas totalizantes y unitarios desde el punto de vista económico e incluso de una nueva ética delineada para justificar o acceder a ese mismo mercado total.

Las peculiaridades culturales, lingüísticas, históricas, geográficas, económicas, etc., son tomadas en cuenta, en el mejor de los casos, para impulsar aspectos subsidiarios del desarrollo social global y por tanto no son vistas como útiles para transformar -en esa línea matriz de los cambios a partir del mercado- la naturaleza de las sociedades que las engloban y de sus expresiones estatales. Más aún, el Estado mismo se “adelgaza” en virtud de la lógica precedente.

La crisis general que se agrava progresivamente en los países del llamado Tercer Mundo -e incluso en los países desarrollados- nos obliga a poner en tela de juicio algunos paradigmas de los cuales se afirmaba tener validez universal: por ejemplo aquel que formulaba los efectos positivos de la tecnología y la ciencia para el desarrollo de la humanidad, la consecución del bienestar general, de la paz mundial, etc. No sin dificultades podemos afirmar ahora que el desarrollo científico y tecnológico efectivamente ha tenido esas consecuencias positivas para la humanidad, pues, por el contrario, se han agudizado las condiciones de pobreza, violencia y guerra.

Los viejos paradigmas roussonianos y post-roussonianos han caído por tierra y los productos de la ciencia y la tecnología -ahora más que nunca-, son una mercancía, objeto de apropiaciones adscritas al poder constituido en el nuevo orden geopolítico mundial. Son los propios productos científicos en tanto que conocimientos los que constituyen la mercancía (pueden por tanto ser “vendidos”, “contrabandeados”, “espiados”, considerados como “provocaciones”, como “armas de guerra”, etc.) y, en esa dimensión, las relaciones del poder se establecen en función de la capacidad social, económica y cultural para reproducir las condiciones que facilitan la generación de los productos científicos y tecnológicos. En estas circunstancias la fuerza de trabajo, o la “mano de obra”, abundante en el Tercer Mundo, se desvaloriza no solo práctica sino incluso simbólicamente.

En el Tercer Mundo, y en América Latina en particular, tal dinámica ha impactado en un único sentido a sus clases gobernantes: es preciso involucrar a nuestras sociedades en ese tipo de desarrollo sin importar

que para ello haya que pagar una cuota muy estricta: la transnacionalización de nuestras economías y de nuestra organización social para la producción, con el objeto de reabsorber esa ciencia y tecnologías generadas por los países industrializados.¹

No en vano la clase política latinoamericana está tan empeñada en la cuidadosa elaboración y aplicación de paradigmas de *modernidad* que, a mediano y largo plazos, parecen significar la realimentación de una industria sustitutiva, el acceso a mercados regionales controlados desde un centro, etc., pero a la luz de sus desconcertantes consecuencias más inmediatas, para las grandes mayorías de nuestros países tienen un único significado: se han privatizado y subastado los pocos servicios que daban un mínimo de coherencia social a las ya restrictivas políticas de inversión destinadas a esas mismas mayorías (vale la pena precisar: destinadas selectivamente a los menos pobres de los pobres y no a los más pobres de los pobres, como podría esperarse o suponerse). De distinta naturaleza es la lectura que de la modernidad y desde sus propios intereses hacen las mayorías latinoamericanas, hecho que, en el caso los Andes, retomaré muy brevemente más adelante.

Parecería superfluo, pero es necesario, señalar que esa misma producción científica y tecnológica condiciona un nuevo concepto de cultura, que sobrepasa la clásica inclusión de las artes y las letras para abarcar, precisamente, la capacidad de formular la propuesta de que la ciencia y su aplicación tecnológica hacen también el nuevo orden internacional de la "cultura".

Así, las ideas acerca de la universalidad de ciertos conocimientos, valores, bienes o servicios -como el de la educación- entran en crisis o, al menos, son objeto de agudas controversias. Pero si las nociones de universalidad entran en crisis ¿Cómo trabajamos las de la diversidad o heterogeneidad? No resulta tan sencillo salir al paso con la respuesta obligada de que, para nuestros países, es necesario buscar la unidad en la diversidad. De hecho hay una gramaticalización de la expresión misma "*unidad en la diversidad*", pues su sentido se vacía si nos situamos en el contexto mundial contemporáneo.

¿De qué *unidad* estaríamos hablando? ¿Cuáles son los factores históricos, sociales, culturales, económicos o morales que harían esa unidad? ¿Es que *unidad* y *diversidad* se contraponen irreconciliablemente? ¿Es que -incluso- es posible el proyecto unitario en sociedades tan polarizadas como las nuestras, donde las grandes masas poblacionales están bajo los límites de la pobreza extrema? ¿Es que la noción de *diversidad* en la práctica sólo atañe a esas mismas masas oprimidas culturalmente y explotadas socialmente y cuya única reacción posible ante la vida es la hipótesis de la sobrevivencia? ¿No es mucho más coherente pensar que lo que en América Latina se tilda de *diverso* es más bien lo general y *unitario* y que lo que llamamos unitario (y da sentido a la unidad hegemónica) es más bien lo *diverso*? ¿Es que la diversidad apareja la violencia? ¿O se trata más bien de una organización política de la violencia que, a pretexto de la diversidad, termina permeando a los mismos sujetos que sufren la violencia? ¿Cuáles son los nexos entre poder, violencia y diversidad? ¿Es viable el que, con una conducción distinta, dicha política pueda ser revertida en favor de objetivos de un desarrollo real?

Trataremos, en lo que sigue, de iniciar la presente discusión con una cuestión que me parece de lo más sugerente, esto es, la relación entre las relaciones socioculturales macro y las relaciones que se operan al interior de una sociedad dada.

Empezaré por indagar las ideas que sostienen, como lo formula el pedagogo alemán Wolfgang Kueper², la posibilidad de lograr un compromiso entre *universalidad* y *endogenización*. El fundamento de una proposición tal es el indudable reconocimiento de la diversidad cultural pero las interrogantes se centran en la cuestión de si esa diversidad es *endógena*, esto es, si resulta de una dinámica propia y no como consecuencia de una *estructura universal*. La endogenización sería, en el pensamiento del autor, la conservación de la identidad cultural propia y tanto la endogenización como el desarrollo de las capacidades cognitivas y de descubrimiento constituirían condiciones necesarias para la cooperación científica entre mundos signados por desarrollos distintos. El uso del *know-how* local y la investigación de las realidades del propio país serían, además, necesarios para moverse en ese compromiso mixto entre *universalidad* y

autonomía cultural para lo cual, no sólo sería preciso desarrollar las instituciones locales de los países pobres, sino favorecer la cooperación “*con igualdad*”, denominada por Kueper “*comunicación intercultural*”.

Señalemos, de paso por el momento, que los matices de la noción de *interculturalidad* son tan ricos, pero al mismo tiempo recubren aspectos tan disímiles e incluso contradictorios, que es necesario volver sobre ellos en las reflexiones subsiguientes. De otro lado, es preciso añadir que conceptos como *autonomía* o *autogestión cultural*, *desarrollo autogestionario*, *desarrollo auto sostenido* o el más reciente de *desarrollo autosostenible* elaborados principal, aunque no exclusivamente, por lingüistas, antropólogos y pedagogos latinoamericanos en la década de los años ochenta, también son ideas sujetas a revisión, no porque éstas hayan sido básicamente incorrectas sino porque los conflictos existentes en la realidad no han podido ser superados en las prácticas políticas e institucionales concretas, y porque la “*descolonización*” de América Latina es un proyecto inconcluso... Por el contrario, se avizoran inéditos matices en las ya existentes relaciones neocoloniales³.

Es en este momento del debate en que se inscribe la reflexión sobre la *heterogeneidad cultural* y se inscribe también la que atañe a la *educación* como un sistema, con su filosofía propia, sus metas, sus métodos y recursos, sus metodologías y personal especializado, sus propuestas de futuro, su comprensión del presente y del pasado, sus posibilidades y límites para proponer y acceder a los cambios necesarios en función de una sociedad que acorte sus abismos sociales y culturales.

A lo largo y a lo ancho del continente, se dan diversas concepciones y prácticas sociales en torno a la diversidad cultural y a la educación. Este panorama, amén de los diferentes grados de experimentalidad o consolidación de los procesos educativos en cuestión, de la cantidad y calidad de los recursos humanos existentes, de las intenciones y exigencias más particulares, etc., plantea encrucijadas tanto conceptuales como pragmáticas, si es que concordamos que se dan influencias recíprocas entre los niveles teórico y práctico.

Las concepciones sobre cultura, diversidad cultural y educación han dado lugar tanto a modelos -implícitos o explícitos- como a praxis educacionales también distintas, siendo su resultado un verdadero abanico de posibilidades, con matices y rasgos propios, provenientes de los contextos específicos en los que ocurre el hecho educativo.

Pese a tal variedad de situaciones, y simplificando intencionalmente los resultados presentes, nos encontramos frente a modelos que plantean el uso de estrategias y mecanismos diferentes para resolver la cuestión de la heterogeneidad cultural y la educación. Estos modelos, podemos aseverar, enfatizan, cada cual, al menos los siguientes aspectos sustantivos:

- 1) el mecanismo de la *negociación entre la cultura particular y la educación* para asegurar la sobrevivencia de los grupos culturales en un marco en que la sociedad envolvente promueve la asimilación cultural;
- 2) el mecanismo de la *resistencia cultural y la asunción del conflicto social* para la redefinición continua del poder étnico social de los pueblos diferentes, en una trama de intereses sociales diferenciados y en la que la concreción de sus derechos civiles y culturales corresponde a la utilización de distintas estrategias que ponen a prueba las posibilidades del poder;
- 3) el mecanismo que, partiendo de la resistencia y el conflicto, *afirma la identidad diversa* en la perspectiva de construir un poder alternativo distinto al generado por los sectores dominantes de la sociedad específica en la que esta identidad se procesa.

Los énfasis distintos corresponden a modelos educativo culturales también distintos. En cada uno de los tres modelos los énfasis son contemporáneos y coexistentes aunque, desde un punto de vista epistemológico y de la historia de las ideas, equivalen a *momentos sucesivos* del debate.

Aún a riesgo de caer en simplificaciones, parece ser que la noción (1) -que enfatiza en la capacidad y en la posibilidad de la *negociación*- ha sido descartada en los países latinoamericanos con un mayor desarrollo orgánico de los movimientos sociales de identidad étnica; así mismo este énfasis es desarrollado por minorías étnicas y/o por los países industrializados que apoyan esas iniciativas, mientras que los énfasis (2) y (3) están presentes más bien en los desarrollos educativo culturales de aquellos países en los que los movimientos étnicos han logrado, desde hace no menos de dos décadas, consolidar sus posibilidades de actuación política en el marco de sus sociedades nacionales y han sido preferentemente usados por comunidades etnohistóricas con un significativo peso poblacional, así mismo en relación a sus respectivas sociedades nacionales.

Volveremos sobre este punto a través de ejemplificaciones. Lo que importa por el momento es añadir a la reflexión precedente otras que la complementan: los "modelos" resultan de las propuestas globales, o de algunos rasgos resaltantes de dichas propuestas, provenientes tanto del Estado como de los movimientos sociales y, en unas y otras han influido, sin lugar a dudas, los desarrollos teóricos y prácticos provenientes de las ciencias sociales, especialmente -y me parece que en este orden- de la lingüística, la antropología o la sociología y la pedagogía.

No es la intención -ni es posible- presentar aquí todos los aportes que, sobre el debate, han hecho esas disciplinas. La idea es sin embargo revisar, rápidamente, las principales tendencias que desde las mencionadas ciencias sociales han tenido mayores repercusiones en las últimas dos o tres décadas a la hora de ejecutar acciones educativas las cuales, en su propuesta filosófica, social y propiamente educativa, declaran haber incorporado la variable cultural e ir ilustrando, a través de ejemplos, el uso de determinadas categorías.

Así, de la lingüística provienen, en primer término, las reflexiones acerca de las imbricadas y estrechas relaciones entre la *lengua*, la *cultura* y el *pensamiento*. Estas nociones, en particular las basadas en las teorías de la relatividad lingüística de Sapir y de Whorf⁴ dieron lugar a la proposición de que a partir de una *lengua* un pueblo en particular construye una

cosmovisión particular y que ésta, a su vez, condiciona la actuación lingüística, el modo de seleccionar y adquirir conocimientos e informaciones, así como la conducta, el pensar y la propia satisfacción que produce el acto de pensar.

A partir de estas premisas se realizaron estudios tanto lingüísticos como antropológicos y se expandió y generalizó la idea de que los pueblos diferentes y, en particular los indoamericanos, tenían su propia *cosmovisión*, distinta a la visión del mundo que poseen los pueblos portadores de culturas estandares de origen europeo. Los primeros estudios de carácter etnolingüístico se hicieron sobre pueblos indígenas norteamericanos como los *hopi* o los *navajo* e incluso los antiguos *mayas* o *aztecas* pero pronto estas ideas -u otras similares- se aplicaron a las etnografías de corte comunicativo o lingüístico de otros pueblos indígenas de América.

De hecho, a mediados de los años sesenta, cuando se empiezan a deslindar los objetivos y las metodologías propios de la sociolingüística se establecía también el corte entre la sociolingüística y la etnolingüística y es esta última la que, a partir de supuestos descriptivos propios así como de aquellos provenientes de la teoría etnográfica (o mejor de las diversas teorías etnográficas), se va a hacer cargo de la descripción de las lenguas amerindias, con un énfasis muy peculiar en los mundos simbólicos, en las taxonomías específicas y en las racionalidades intrínsecas a nivel etnocultural y estructural (de las estructuras lingüísticas). Así surgen, algo más tarde, la etnosemántica, la etnolexicografía, la etnoliteratura, etc., y, al menos en la última década, se tienden puentes con otras disciplinas como la etnohistoria e incluso con la etnopsiquiatría, esta última también articulada a propuestas de educación. Nótese de paso -y ya que para la naturaleza de esta exposición es innecesario abundar más que esta "nueva" lingüística, o si se quiere esta "nueva filología", establecía cortes más o menos drásticos con las tendencias previas que abordaron el tratamiento de las lenguas nativas a partir de ciertos "universales" (sobre todo léxicos aunque también fonético-fonológicos y morfológicos) que permitían el establecimiento de comparaciones y filiaciones lingüísticas.

Si bien no es posible detallar aquí los sustentos y desarrollos teóricos específicos, en términos gruesos se puede decir que las decisiones epistemológicas de esta nueva lingüística están en deuda, sobre todo, con el estructuralismo. Una crítica a estas nociones provino, sobre todo en los años setenta, del pensamiento marxista, expresado por semiólogos como Ferruccio Rossi-Landi⁵, que vieron en la seducción ejercida por el relativismo lingüístico y la existencia de las cosmovisiones el peligro de caer en un *fisiocratismo* y en un *determinismo lingüístico y cultural*. Si la lengua tenía tal poder de determinación en las visiones del mundo ¿Cómo podría éste ser transformado por el hombre, inserto en una sociedad marcada por contradicciones de toda índole? En la complejidad social son más bien las determinaciones sociales las que condicionan y predisponen a la aceptación de valores y conductas, modelando de esta manera la conducta lingüística y social. Los símbolos y los signos en este sentido, son vistos como productos ideológicos e ideologizables, que *circulan* a manera de mercancías. Símbolos y signos son entonces productos humanos y sociales, fruto de un *trabajo signico* realizado por el hombre en condiciones materiales y espirituales específicas.

Más allá de la crítica a la *relatividad lingüística* y cuyo resumen se ha esbozado aquí, la noción de las cosmovisiones tuvo una amplia aceptación, especialmente por parte de los propios intelectuales indígenas. Podría decirse que uno de los sustentos de los discursos sobre la *etnicidad* es el de la *cosmovisión excluyente* y uno de los rasgos que hace la heterogeneidad cultural.

Es cierto que el concepto mismo de *cosmovisión* recubre distintas aprehensiones y aproximaciones sobre lo peculiar de la cultura concreta pues puede abarcar desde la filosofía, la religión, la ética, la estética, la normatividad y el derecho consuetudinario o la organización social y el parentesco pasando por la empiria, el uso y desarrollo de los conocimientos e instrumentos y las técnicas aplicadas a problemas vitales así como las actuaciones y valoraciones sobre la realidad. Un receptáculo y un modelador de esa cosmovisión es la lengua. En otras palabras, la cosmovisión es definida por la cultura -así en términos latos- y la cultura a la vez retroalimenta la cosmovisión. Años más tarde se retomará la idea

de que si la lengua condiciona el pensamiento, vale decir los patrones del pensar, este *pensar* específico a su vez condicionará el modo de aprehender, es decir de conocer y se establecerá el puente entre lengua, cultura y patrones cognitivos e incluso entre patrones cognitivos e interacción social. Pero no vayamos tan rápido y retornemos al punto previo, porque de todos modos lo que interesa es visualizar los grandes tramos de las ideas, en una secuencia relativamente respetuosa de cómo éstas se han ido desarrollando.

Podría acotarse, en todo caso, que la articulación entre cultura y cosmovisión encierra elementos tautológicos dado que observamos la ocurrencia de un proceso cuasi metafórico mediante el cual *cosmovisión* equivale a *cultura*. En la mayoría de proyectos de educación o de revitalización lingüística destinados a la población indígena, indígenas y no indígenas, asumen como uno de los objetivos de las acciones educativas concretas el rescate o la plasmación de esa *cosmovisión indígena* en sus propuestas curriculares o en los desarrollos de la lengua indígena. Asumir la *cosmovisión* como eje del currículum añade a los previos nuevos problemas conceptuales, por ejemplo el de la *interculturalidad* que igualmente sirve de fundamento para el currículum de la educación bilingüe destinada a la población indígena. En esta lógica resulta válido preguntarse si lo que entra en este contrapunto (aún se se usa el prefijo "inter") son dos cosmovisiones o bien una cosmovisión (la de la cultura nativa) versus una sumatoria de rasgos culturales, lo suficientemente macro como para designarlos con la etiqueta de "*cultura occidental*". Parece que una simplificación tal es insatisfactoria y presenta muchos baches de orden metodológico.

Si bien la noción de *cosmovisión* no se ha elaborado suficientemente, las políticas lingüo educativas y culturales en cambio se han enriquecido, como lo veremos con cierta profundidad más adelante, con la de *identidad*, de algún modo complementaria a la primera.

A manera de ilustración de lo dicho, citaré dos ejemplos de estos énfasis no excluyentes entre sí: el primero sobre la noción de que la cultura indígena, vale decir la *cosmovisión indígena*, debe plasmarse en el curri-

culum para la educación intercultural bilingüe destinada a la población indígena, propuesta sustentada por la *Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe de Ecuador*, (DINEIB) y, el segundo ejemplo, sobre el concepto de que *la lengua indígena hace la identidad indígena*, como se desprende del análisis de la sustentación de la *Ley de la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala*.

Examinemos brevemente algunas ideas que, en torno a la cultura, a la interculturalidad y a las estrategias para el desarrollo curricular aparecen en la propuesta ecuatoriana, tal como ésta se esbozaba en 1990, a dos años de creación de la DINEIB⁶.

(Item 4.) [el currículum debe] "... Incorporar a los contenidos educativos los esquemas lógicos, la concepción espacio temporal, los sistemas de clasificación propios de la ciencia indígena y más elementos que constituyen el saber de su cultura".

(Item 5) [el currículum debe] "... Incorporar en la enseñanza su visión [la de los pueblos indígenas] relacionándola con la historia de los demás grupos socioculturales que conforman la sociedad nacional"

(Item 6) [se debe] "... Incorporar en el currículum las manifestaciones artísticas propias de cada pueblo indígena, recuperando sus valores estéticos".

En este mismo documento de 1990 se señalaba también que los componentes básicos del sistema intercultural bilingüe son los siguientes: la territorialidad (derecho al territorio/tierra), la cultura y la interculturalidad, las lenguas materna y segunda.

Los componentes operativos por su parte estaban constituidos por: la comunidad y su contexto, el currículo, la cultura indígena (y los conocimientos sobre la naturaleza y sus componentes, sobre matemáticas, sobre ciencias sociales, la tecnología, la mitología, las artes y las artesanías, la lingüística del idioma nativo, la pedagogía bilingüe y la psicología), las culturas hispana y universal (y otra vez los conocimientos sobre la natura-

leza y sus componentes, los conocimientos sobre matemáticas y las ciencias sociales, la tecnología, la mitología, las artes y las artesanías, y, además, castellano y literatura e idiomas extranjeros, la pedagogía general y la psicología).

En un documento elaborado en 1992 por el primer Director Nacional de la DINEIB en el que hace una comparación entre la propuesta curricular del *Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural*, (PEBI) y la propuesta elaborada por la *Sección Curricular* de la DINEIB con el apoyo del *Consejo de Nacionalidades Indígenas del Ecuador*, (CONAIE) es completamente explícita la idea de que la *cosmovisión* debe fundamentar el currículum⁷. En este documento el autor, al establecer la comparación en función de “*la adecuación curricular al desarrollo de la interculturalidad*”, señala que, en la propuesta de la DINEIB, el plan de estudios contempla la “*cosmovisión y el pensamiento indígena*”. Acto seguido y para sustentar la *interculturalidad* observa que esta misma propuesta (de la DINEIB) se centra excesivamente en los mismos supuestos de la *cosmovisión*, pues:

“...da la impresión de que el conocimiento va a centrarse casi únicamente alrededor de lo indígena. Los conocimientos no pueden centrarse casi únicamente alrededor de lo indígena. Los conocimientos no pueden centrarse solo alrededor de la cosmovisión indígena. Antes la queja consistía en que lo indígena no estaba presente, y se reclamaba con toda razón; pero ahora no puede hacerse lo contrario. Tal como está el plan presentado no favorece al desarrollo de una *interculturalidad adecuada*”.

(El énfasis es mío, R.M.)

En el documento oficial de la DINEIB denominado “*Modelo de Educación Bilingüe Intercultural*”, y presentado al Ministro de Educación en agosto de 1993 para su oficialización (ocurrída efectivamente el 31 del mismo mes y año)⁸ se sustenta, como en documentos anteriores, el carácter *multilingüe y pluricultural* del Ecuador, la *heterogeneidad cultural* de la nación ecuatoriana, el papel de las *comunidades* así como la necesidad de promover la *interculturalidad*. A diferencia de los anteriores documen-

tos que colocaban en acento en la cuestión de las *nacionalidades indígenas*⁹ en éste documento, lamentablemente, se sustituye “*nacionalidad indígena*” en favor de “*pueblo indígena*”, por primera vez se relleva la importancia de la *persona* o individuo y de la *familia*. y, finalmente, no se enfatiza más en la *cosmovisión*..

En cuanto a la diversidad cultural el mismo documento señala que ésta se configura a partir de la existencia de los pueblos indígenas, la población negra y la mestiza y es concebida como una “*riqueza cultural*” del conjunto de la nación. Es esta misma *heterogeneidad cultural* la que justifica la búsqueda de perspectivas educativas, sin pérdida de la propia identidad:

“... Partiendo de la *heterogeneidad* de la población ecuatoriana, se considera indispensable definir una alternativa educativa que responda a la realidad socio-cultural de manera que se garantice una educación de óptima calidad, en la que se recupere y fortalezca el conocimiento y las prácticas sociales que los diferentes pueblos indígenas han logrado generar y mantener a través de la historia...”¹⁰

(El énfasis es mío, R.M.)

“... La *realidad multicultural* que caracteriza a la sociedad ecuatoriana y que ha sido tradicionalmente ignorada por los grupos dominantes ha conducido a crear situaciones de aislamiento y marginación perjudiciales para las comunidades y para el país. Los pueblos indígenas se han encontrado impedidos de acceder a conocimientos, tecnologías y avances científicos por la imposibilidad de contar con información. Muchos conocimientos son actualmente compartidos por infinidad de pueblos en el mundo, sin que por ello se hayan producido, necesariamente, procesos negativos de aculturación o deculturación, pues cada sociedad sabe cómo integrarlos cuando dispone de los medios informativos suficientes”¹¹

Así mismo en los principios -entre otros- se establece que:

“...los conocimientos y prácticas sociales de los pueblos indígenas son parte integrante del sistema de educación intercultural bilingüe”

“El currículo debe tomar en cuenta las características socioculturales de las culturas correspondientes y los avances científicos logrados en este campo en diversas experiencias realizadas en el país”¹²

En los fines de la educación intercultural bilingüe se expresa textualmente el interés por la *interculturalidad* y la *identidad*:

- “Apoyar el fortalecimiento de la *interculturalidad* de la sociedad ecuatoriana”;
- “Fortalecer la *identidad cultural* y la organización de los pueblos indígenas”.¹³

Entre los objetivos generales igualmente se señala:

- “Fomentar la *relación intercultural* entre todos los pueblos socioculturales que conforman el país”¹⁴

Antes de pasar a examinar el segundo ejemplo, el de la experiencia guatemalteca, quisiera acotar que en América Latina el concepto de la *diversidad cultural* como *riqueza* o como *acervo* es un concepto en plena discusión. Muchos autores que han sustentado la noción de la *diversidad cultural* como *riqueza* han tenido el acierto de superar la visión de la *diversidad cultural* como una desventaja, como una barrera o como un impedimento para el desarrollo. Sin embargo la crítica a tal sustentación tiene que ver con el hecho de que el concepto de *riqueza cultural* a menudo, aunque no haya sido la intención original de quienes defendieron o defienden tal postura, se asimila a la de *patrimonio cultural*, esta última muy vinculada a una visión estática de la cultura; una visión que da paso solamente al interés por los monumentos, la arqueología, los pueblos nativos prehispánicos pero no por las culturas vivas con sus contradicciones pasadas y presentes.

El matiz de esta crítica me parece pertinente sobre todo porque al examinar la mayoría de instrumentos jurídicos latinoamericanos relativos a la conservación y defensa del patrimonio cultural, el sentido subyacente de *patrimonio*, *acervo*, *riqueza cultural*, etc., efectivamente es el de proteger a los “bienes” monumentales sin que importen para nada, justamente, los destinos de los pueblos originarios o de sus poblaciones étnicas que forman parte de dichas sociedades por efectos de esclavismos o colonialismos, independientemente de si constituyen mayorías o minorías. A veces, y solo a veces, se incluye como patrimonio el legado lingüístico, aunque no en su existencia oral y actual sino como un recuerdo histórico, esto es, a través de toponimias o fitonimias (se excluyen las antroponimias porque obviamente dan lugar a conflictos derivados del racismo). Como sea, y con el fin de ejemplificar nuevamente, la legislación hondureña sobre patrimonio cultural sí incluye a las toponimias como patrimonio cultural y existen disposiciones punitivas para quienes alteren los nombres geográficos tradicionales.

Pero volvamos nuevamente al segundo ejemplo, aquel que concierne a la expedición de la *Ley de la Academia de la Lengua Maya*, oficializada el 18 de octubre de 1990. Los intelectuales mayas que formaban la Junta Directiva de la Academia explicaban el surgimiento de esta entidad como fruto de un proceso orgánico sustentado en la necesidad de afirmar la *identidad maya*¹⁵:

“Desde la invasión española, los pueblos mayas sufrieron la imposición de elementos culturales muy distintos a los propios, lo cual fue el inicio del genocidio cultural sobre el pueblo maya. Dentro de los elementos [y] aspectos culturales que padecieron un ataque genocida más intenso están los Idiomas, que constituyen el vehículo de transmisión de los valores, prácticas, normas y costumbres de los pueblos mayas. Es a través del idioma que se han logrado conservar los patrones de identidad y se mantiene la unidad comunitaria. A pesar de los mecanismos utilizados para su extinción total, es uno de los elementos que mayor resistencia ha presentado a los ataques de eliminación cultural. Siendo entonces la razón de algunos de desaparecerlo totalmente, justificando que su extinción

ayuda a la unidad de los pueblos. Otros luchan por su difusión y mantenimiento, mientras que hay unos terceros que aprovechan la situación anterior para hacer planteamientos integracionistas. Ante esta situación de crisis de identidad y compromiso cultural surge la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala, que inicialmente se consideraba un ideal y que hoy es una realidad...”

A través de dicho mecanismo legal se aseguraba -según los directivos de la misma- la autonomía de la misma Academia como “*entidad rectora de las acciones lingüísticas y demás aspectos culturales mayas...*” cuyas actividades previstas eran, para entonces, diversas acciones de orden cultural, la organización e instalación de la Academia como órgano autónomo, la elaboración de un departamento sobre la identificación, fundamentación y uso del alfabeto unificado, la realización de exposiciones de literatura y pintura mayas y el establecimiento de contactos con las veintitrés comunidades lingüísticas de todo el país.

Para no diluirnos en digresiones, enfocaremos ahora otra fundamentación que, sobre el problema cultural, proviene de la teoría lingüística. A mediados de los años cincuenta, Uriel Weinreich¹⁶ elaboró el concepto de *lenguas y culturas en contacto* aplicado a situaciones de bilingüismo. Weinreich también desarrolló la idea de *lealtad lingüística* y la equiparó con la de *nacionalidad*: La lealtad lingüística, señalaba, es a la lengua lo que el nacionalismo a la nacionalidad, con lo cual suscribía plenamente el que los factores sociales pueden potenciar o inhibir las valoraciones sobre la lengua misma y sobre la comunidad social portadora de dicha lengua. Estas ideas, recogidas más tarde por otros lingüistas y pedagogos de tradición lingüística o antropológica sirvieron para recrear el concepto de *culturas en contacto*, especialmente en Canadá y Estados Unidos.

En el caso de Canadá, Arlene Stairs¹⁷ refiriéndose especialmente a indígenas *inuit* y *mohawk* del Québec, asume la existencia de las denominadas *culturas en contacto* y sustenta la hipótesis de la *negociación cultural* -de esas culturas en contacto- en el ámbito de las respectivas escuelas indígenas; la negociación, a su vez, constituye una alternativa a la asimi-

lación de la cultura étnica por parte de la cultura dominante, produciendo, adicionalmente una tercera cultura, la cultura institucional escolar.

La asunción del paralelismo entre las lenguas y culturas “*en contacto*” deja por fuera del análisis la complejidad social del “*contacto*” en sí, el cual, a menudo, es una confrontación de órdenes sociales contradictorios. Piénsese por ejemplo en los recientes ejemplos europeos que muestran que el “*contacto*” encierra confrontación y que ésta puede agudizarse hasta convertirse en conflagración bélica.

Si bien lo de “*culturas en contacto*” es una extensión de lo que ocurre con las lenguas creo que ya desde fines de los años cincuenta y durante los sesenta, con Ferguson, la sociolingüística desarrolló un concepto mucho más rico, el de *diglosia*¹⁸, que suponía un bilingüismo a partir de la existencia de dos variedades de una misma lengua, pero con funciones sociales distintas: la variedad alta (A) usada en contextos prestigiosos y la variedad baja (B) en contextos marginales. La absoluta delimitación de las funciones de estas lenguas en situación de diglosia aseguraban por su complementariedad la estabilidad de sus respectivos roles. En esta perspectiva fergusoniana -sin duda de corte estructuralista- el conflicto sociolingüístico está ausente en la medida en que los usuarios de estas variedades no cambian ni quieren modificar los roles sociolingüísticos de cada una de las variedades en cuestión.

Más tarde, en 1967, Joshua Fishman¹⁹ amplió el concepto de diglosia no solo al análisis de variedades de una misma lengua sino a aquel que nos remite a lenguas sin nexo histórico alguno entre sí. Adicionalmente señaló que la diglosia podía estar acompañada o no de bilingüismo. Fishman, como lo hizo Ferguson, sostuvo que la delimitación de las funciones de las lenguas en cuestión aseguraba la estabilidad de ese tipo de bilingüismo.

Desde una perspectiva crítica se puede señalar que el problema reside precisamente en el hecho de que la conflictiva y contradictoria situación sociolingüística involucra la existencia de elementos desestabiliza-

dores constantes que amenazan la existencia misma de la lengua de “funciones bajas” cuyo corolario es la agresión cultural.

El concepto de diglosia, a mi juicio, fue enormemente enriquecido a la luz de los análisis referidos a realidades sociolingüísticas españolas e hispanoamericanas. Para la situación catalana tanto Francesc Vallverdú como Luis F. Ninyoles²⁰ criticaron la noción de “estabilidad” de las lenguas en situación de diglosia precisamente debido al carácter colonial de la realidad sociolingüística y desarrollaron la noción de “*conflicto lingüístico*”.

Paralelamente en América Latina se desarrollaban ideas similares, al calor del fortalecimiento de los movimientos campesino-indígenas. Así en el caso de Ecuador y a partir de un estudio de caso sobre el bilingüismo quichua-castellano argumenté acerca del riesgo de manejar nociones ahistóricas como designar a las lenguas como “A” (para el español) y “B” (para el quichua) y sugerí la sustitución por “*lengua dominante*” y “*lengua dominada*”, respectivamente. Esta situación diglósica fue examinada como resultado de los *conflictos lingüísticos* coloniales y neocoloniales y, las funciones sociales de las lenguas, a partir de las estructuras locales y globales de poder²¹. Casi al mismo tiempo se desarrollaban análisis similares para la situación peruana²², boliviana y, más tarde, para la situación mexicana²³.

En todos los ensayos sobre el bilingüismo de la región andina, especialmente de Ecuador, Perú y Bolivia, y en el marco de un amplio impulso a la normatización de las lenguas indígenas, no sólo que se descartó la noción de “*equilibrio*” de las lenguas sino que además el carácter diglósico se extendió a sus literaturas, mostrando por ejemplo que la rica tradición oral de carácter mítico, religioso, etc., se designaba justamente como “*tradición oral*” o “*folklore*” ... Es por ello que, en una perspectiva de apoyo al desarrollo escrito de esta tradición mítica literaria se sustituyó “*tradición oral*” por “*literatura oral*”, lo cual significaba la definición de nuevos roles de la lengua vernácula y la adhesión a su enriquecimiento y desarrollo en el reconocimiento, ya mencionado, de que lenguas y literaturas vernáculas son diglósicas y están en conflicto. Se sumaban, además,

algunos esfuerzos por crear un metalenguaje para la literatura andina, sobre todo en lengua quichua.²⁴

Creo que los desarrollos en materia de educación primaria bilingüe en Ecuador, Perú y Bolivia y el hecho de compartir -al menos respecto a las lenguas quichua/quechua y aymara-, avances y problemas similares permitió una más ágil discusión sobre problemas teóricos, técnicos y aplicados y, respecto a las “literaturas indígenas” contamos no sólo la designación sino un enfoque sostenido bibliográficamente en apoyo, sobre todo, a las habilidades de lectura de los niños indígenas inmersos en proyectos de escolaridad bilingüe.

Los Proyectos de Educación Bilingüe Intercultural tanto de la Sierra del Ecuador como de Puno, Perú, publicaron diversos títulos de esta literatura dirigida a los niños y realizaron así mismo casetes con música indígena. Y en el caso de Ecuador, el mismo P. EBI publica la revista *Pueblos Indígenas y Educación* que regularmente trae análisis sobre la lengua, la literatura y la cultura indígenas y ha publicado calendarios y almanques con la misma finalidad de difundir la cultura quichua, pero, en este último caso, el blanco era la población adulta.

También en Ecuador^{25-a} se han esbozado recursos de la tradición oral para la enseñanza y en Bolivia, los proyectos de educación bilingüe, tanto en quechua como en aymara, han hecho diversas publicaciones literarias dirigidas a niños y en 1993 se creó la revista *Yuyayninchik, Nuestra memoria*^{25-b}, con el auspicio del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (P.E.I.B) (en quechua) y la Comisión Episcopal de Educación. La intención es la de reflexionar sobre los vínculos entre literatura oral y educación bilingüe. De este modo se expresan los responsables de la edición en la *Presentación* de la misma:

“... aspiramos [a que la presente publicación] cumpla por lo menos tres funciones, la primera: sustentar teóricamente al libro de cuentos; la segunda, ofrecer un material de apoyo al maestro de aula; y, la tercera, motivar y promover la investigación...”

En el espíritu de difundir el patrimonio literario oral a niños no indígenas también se ha publicado estos textos bilingües en castellano y quichua, como es el caso de la DINEIB, en Ecuador²⁶; la CONAIE ha publicado un mito *secoya* en lengua *secoya* y traducido a otras lenguas indígenas nacionales y al castellano y el ya mencionado P. EBI divulgó en varias lenguas textos literarios y un vocabulario, con fines promocionales y dirigido a la población hispanohablante y la Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe de la Universidad de Cuenca ha publicado, en ediciones bilingües, muestras de la literatura oral quichua recopiladas por los estudiantes del programa²⁷.

La reflexión sobre la literatura indígena en nuestros países ha llevado a la consideración de que no podemos hablar más de una sola literatura, la escrita en la lengua oficial: estamos frente a diversas literaturas nacionales²⁸.

Como hemos visto -a través de los ejemplos de los tres países andinos-, también podemos afirmar que esta literatura se incluye en los textos escolares y, editada como libros aparte, es considerada un importante material pedagógico de apoyo no sólo para los niños sino también para los adultos.²⁹

Más allá de la difusión literaria propiamente dicha también se pueden advertir algunos avances en cuanto a la creación de un metalenguaje para esta literatura oral³⁰ precedido, en algunos casos, de tempranos estudios semióticos³¹.

Se debe añadir que, en Ecuador, Perú y Bolivia ha ocurrido un interesante flujo de información e intercambio respecto a la creación de acuñamientos o neologismos pedagógicos en quichua/quechua, material que también ha servido de referente para crear terminología en aymara³², particularmente en áreas curriculares específicas como la matemática, el lenguaje e incluso las llamadas de la vida o (las viejas ciencias naturales).³³

En cuanto a la matemática la reflexión tiene que ver no sólo con la necesidad de crear una terminología en las lenguas indígenas sino con

problemas más complejos, como aquel de la *neonumeración* en lenguas que originalmente no tienen un sistema decimal, problema que se plantea para todos los proyectos educativos bilingües de niños o de adultos, como se ha registrado en experiencias colombianas³⁴, ecuatorianas, bolivianas³⁵, etc.

La reflexión en la *etnomatemática* ha llevado a la especialista peruana Martha Villavicencio a plantear una metodología especial para la enseñanza de la matemática en la educación bilingüe a la cual denomina *Educación Matemática en base al Contexto Sociocultural*, EMACOS³⁶.

El desarrollo de la lengua escrita, el impulso a la escritura de la tradición literaria oral y la creación de la terminología básica que facilite la escolaridad es un rasgo común de prácticamente todos los proyectos de educación bilingüe a lo largo del continente. Sin embargo, cabe añadir que no siempre las poblaciones indígenas están necesariamente interesadas en el desarrollo de la lengua indígena a nivel escrito, y no siempre son idénticas las estrategias empleadas, pues, en muchos casos el fortalecimiento de la lengua indígena parte de la transferencia de habilidades de la lengua oficial/dominante a la lengua indígena como parece ocurrir entre algunas comunidades indígenas *mohawk* canadienses³⁷ o de la amazonia brasileña³⁸.

En otros casos se dan acuerdos binacionales para adoptar alfabetos y en general los desarrollos escriturarios, como es el caso de Perú y Bolivia, que han acordado usar la misma escritura para las lenguas *quechua* y *aymara*, o el caso de Ecuador y Colombia, que han llegado a similares acuerdos en el caso de la etnia *awa-kwaiker*^{39a}.

En párrafos precedentes sugería la importancia acordada en América Latina -y en la mayoría de proyectos de educación bilingüe para la población indígena infantil o adulta- a la *identidad étnica*, a la *interculturalidad* y al *conflicto cultural*. De la tradición de la educación popular viene también la idea de trabajar con el conflicto e incluso con la *ansiedad*, como medio de contribuir a la afirmación de la identidad étnica generalmente "*triturada*" por el dominador^{39b}.

De hecho el manejo de estas nociones es un rasgo esencial de los proyectos de Ecuador, Perú y Bolivia donde tanto sus sistemas como sus proyectos educativos oficiales se denominan “*interculturales*”.

En Ecuador las primeras experiencias educativas de escolaridad bilingüe, por ejemplo la de la Federación Shuar, que se inicia a mediados de los años sesenta (1964) y se expande a inicios de los años setenta (1972) se denominó “*bilingüe*” y “*bicultural*”.

También se denominaron “*biculturales*” las escuelas que entre los años setenta y los ochenta fueron creadas tanto con el modelo norteamericano del ILV en la Región Amazónica y en la región quichua de Chimborazo, cuanto con el modelo del Instituto Interandino de Desarrollo, apoyado por la AID y que actuó en la escuela quichua-castellano en cuatro provincias serranas: Imbabura, Cotopaxi, Tungurahua y Loja.

El paralelismo entre “*bilingüe*” y “*bicultural*” es evidente y el supuesto es que del mismo modo que “*bilingüe*” se relaciona con dos o más sistemas lingüísticos, “*bicultural*” significa que estamos frente a dos o más sistemas culturales y, así como se puede adquirir otro sistema lingüístico también se puede adquirir otro sistema cultural. Esta tendencia de la lingüística aplicada concedía importancia a la lengua materna (LM) entendida como el “*puente*” que permitiría la “*transición*” para el aprendizaje de la segunda lengua. El razonamiento subyacente es que así como es importante el papel de la lengua materna también lo es el de la cultura materna y ambas, lengua y cultura maternas, facilitan el aprendizaje de la otra lengua y la otra cultura, respectivamente. En este sentido la cultura materna también se convierte en un puente, en elemento que favorece la transición para el aprendizaje cultural.

La crítica que se ha formulado a este tipo de educación bilingüe es que fomenta un *bilingüismo transicional*, puesto que su objetivo central es el pasaje de un idioma al otro. En la medida en que la cultura materna también es concebida como nexo con la otra cultura, a esta tendencia de la antropología aplicada bien podría llamársela de *culturalismo transicional*.⁴⁰ La meta mayor, como se ve, es adecuar al niño (o al adulto) al otro

contexto linguo cultural. Otro implícito es que estos “puentes” facilitan el aprendizaje en general o la integración a la sociedad mayoritaria porque minimizan o eluden el conflicto.

Otro tipo de crítica señala que una persona puede ser bilingüe pero no “bicultural” o “intercultural”. Ello implicaría que el individuo bilingüe puede usar las dos (o más) lenguas pero ningún otro código cultural a excepción del suyo propio. La argumentación precedente no convence suficientemente y pienso que la crítica debe insistir más bien en el peligro de empobrecimiento o desaparición que hay para las lenguas y las culturas oprimidas si éstas sólo sirven de nexo con la lengua y cultura dominantes sin procurar su propio desarrollo, previa la garantía de los derechos civiles a la población indígena. Además, éstas posibilidades *transicionales* y *transaccionales* ¿No corresponden, desde el punto de vista metodológico, a las nociones de la psicología empresarial que admite la *negociación* entre sectores opuestos (vgr. gerentes empresariales y obreros, dueños de la tierra y campesinos, etc.) y fomenta la idea de que es posible restablecer el equilibrio (esto es las mismas relaciones sociales) previo un acuerdo con las partes? Si no es posible responder a todas interrogantes es sin embargo posible sugerir que no son banales las diferencias entre los individuos o los sectores sociales diferentes y que las relaciones sociales establecidas entre ellos de facto son contradictorias. La capacidad de negociación, de otro lado, es el fruto de muchas otras cosas: asegurar la autosubsistencia en primer término, garantizar el acceso a los bienes y servicios para lograr un bienestar básico, participar en la vida social, política y cultural de su entorno, etc. Por lo demás, aún suponiendo como cierta la posibilidad de la *transición-transacción*, en este tipo de modelo educativo no se potencia el desarrollo de las mismas lenguas y culturas y su empleo se reduce a las primeras etapas de escolaridad.

Por otra parte sería necesario formularse interrogantes que indagaran cuestiones como las que siguen: ¿Cómo no confundir “cultura” exclusivamente con “contenidos” educativos? ¿Cómo apuntar a otras búsquedas, por ejemplo: ¿De qué manera sistematizar los proceso de socialización para aplicar esos conocimientos a la socialización secundaria ocurrida en el ámbito escolarizado? ¿Cómo y con qué recursos se aprende en

una cultura determinada y cómo trabajar en esas características en tanto que argumentos pedagógicos? ¿Cómo se conoce y cómo se organiza el conocimiento? ¿Cuáles son las mejores vías de transmisión de lo aprendido? ¿Qué ventaja tendría un educando en su aprendizaje si partimos de recursos de la cultura oral?, etc.

Desde un punto de vista histórico en Ecuador, como en otros países de la región, se comenzó usando la noción de *biculturalismo* para luego, como hemos visto, manejar la de *interculturalidad*. A inicios de los años ochenta (1982) y con el apoyo de la Cooperación Técnica de la República Federal de Alemania (GTZ), la Unidad Administrativa de Currículo de la Escuela Rural (entonces dependencia de la Oficina Nacional de Alfabetización) del Ministerio de Educación y Cultura realizó un sondeo sociolingüístico que sirvió para fundamentar la creación del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, P.EBI. En el Informe de dicha investigación se asume la noción de *interculturalidad* que, desde entonces ha significado *diálogo respetuoso y equilibrado entre culturas*⁴¹. Tal asunción ha supuesto, además, un rechazo a la posición *integracionista* y la posibilidad de reforzar la *autonomía cultural*⁴². Cabe insistir en que en el Ecuador de la época e incluso en el de los años setenta las capas gobernantes planteaban la necesidad de “*integrar*” al país a los segmentos sociales que, según esta argumentación, estaban marginalizados del desarrollo social nacional. En esta perspectiva la educación era vista como un instrumento estratégico para alcanzar el desarrollo social deseado, el cual se lograría por la vía de la modernización del aparato productivo, como condición para elevar la producción y la productividad. La modernización, en ese sentido, crearía más riqueza la cual debería distribuirse socialmente. En este mismo discurso estatal de los años setenta *la modernización no se oponía a la diversidad cultural*, rasgo constitutivo de la sociedad ecuatoriana y *patrimonio cultural de la nación*. El robustecimiento de una identidad nacional y nacionalista pasaba, justamente, por la aceptación plena de la diversidad y heterogeneidad culturales. Así mismo la afirmación de la identidad nacional implicaba romper con los lazos de dependencia hacia las metrópolis, relaciones cuyo carácter fuera explicitado por los científicos sociales que se inspiraron en la teoría de la dependencia y de la marginalidad social. Simultáneamente, y desde los mismos años setenta, emergía

el movimiento indígena que a lo largo de esa década y especialmente en la década de los años ochenta, como he mencionado ya, va a reformular la cuestión nacional y a proponer la noción de que el estado ecuatoriano debe ser no sólo *plurilingüe* y *pluricultural* sino también *plurinacional*⁴³. El movimiento indígena de hecho ha presionado, sin éxito, en la modificación del primer artículo de la Constitución que menciona la existencia de una nación ecuatoriana y que, en la expectativa de los indígenas debía señalar la existencia de las *nacionalidades*. Al momento de escribir este texto aún no ocurren las reformas constitucionales pero es previsible que se añadan los conceptos de que el Ecuador es pluricultural y plurilingüístico sin aludir, para nada a la plurinacionalidad. Es necesario señalar que para la perspectiva indígena la plurinacionalidad en modo alguno ha significado la constitución de estados dentro del estado. Sin embargo es así como ha sido aprehendida la propuesta indígena que, aunque no corresponde a sus opciones actuales (ni futuras), crea nerviosismo entre los sectores gobernantes y en las fuerzas armadas.

Para el movimiento indígena la *heterogeneidad cultural* subsumida en el concepto englobante de *nacionalidades indígenas* plantea la necesidad de ese diálogo intercultural entre los pueblos indígenas y la sociedad mestiza. En muchos sentidos este planteo tiene similitudes con el pensamiento *lascasiano* del siglo XVI (el cual básicamente argumentaba desde el conocimiento, reconocimiento e inclusión del pensamiento del dominador en el discurso del dominado para atenuar o matizar los virulentos efectos de la dominación), pero no es del caso profundizar en este trabajo el desarrollo de la hermenéutica empleada en la cuestión indígena.

Por fin cuando en 1988 se creó el subsistema la educación bilingüe ésta se adjetivó en primer lugar como "*indígena*", en segundo lugar como "*intercultural*" y, en tercer lugar como "*bilingüe*".⁴⁴

En Perú la discusión sobre la *heterogeneidad cultural* presenta muchas similitudes con el caso ecuatoriano aunque también exhibe diferencias. Una noción compartida es la del *conflicto* y otra es la de la *interculturalidad* y, como en Ecuador, las nociones en cuestión presentan contradicciones que, a mi juicio, tienen que ver con la consideración de que el con-

flicto ocurre en la sociedad pero que éste puede ser atenuado e incluso desplazado a través de la educación (estrategias, contenidos, metodologías...) Sólo así se puede entender el que -como en Ecuador-, la interculturalidad suponga un diálogo cultural de igual a igual, entre las culturas y sus portadores sociales. La diferencia entre el planteo ecuatoriano y el peruano reside en que en éste último la interculturalidad asume una dimensión incluyente puesto que *la educación debe ser intercultural no sólo para los bilingües sino para todos los peruanos*, planteo también compartido con Bolivia, como se ha venido expresando tanto en diversas reuniones que fundamentan la educación intercultural bilingüe (EIB) como en su reciente propuesta de reforma educativa⁴⁵. Me parece muy interesante que en el fondo de todas estas argumentaciones, aunque sin mencionarlo necesariamente, subyazca el implícito de la posibilidad del consenso. Quizá no esté muy claro, siguiendo la misma lógica, que incluso el consenso es posible sólo desde el poder y restaría deslindar un poco más aquella conexión establecida al inicio de este artículo entre poder y violencia. En última instancia el poder eliminaría las posibilidades de la violencia (aunque también pueda, como he dicho, organizarla) porque permite interiorizar la idea de que el poder es compartido en el libre juego democrático que no es, a la postre -y como todos sabemos- ni tan libre ni tan democrático. No puedo, aunque me gustaría ilustrar con ejemplos de violencia en los Andes, el poder de la afirmación que acabo de hacer pero basten como ejemplos las rebeliones indígenas contemporáneas e incluso los de la guerra silenciosa desatada por movimientos guerrilleros.^{46-a}

Volvamos un poco a la cuestión del conflicto cultural y la educación en el caso peruano. Ingrid Jung^{46-b} en su libro *Conflicto cultural y educación* sostiene que *el contacto cultural es conflicto cultural en los Andes*. y que la escuela significa, como lo señala también Juan Ansión, a quien la autora sigue, un "trampolín hacia afuera" de la comunidad, una vía de acceso a la modernidad. La contradicción implícita en la institución educativa reside en el hecho de que la escuela no sólo es vista como un mecanismo para mejorar la situación individual sino también para construir un proceso colectivo de bienestar. La contradicción se agrava cuando los agentes de la institución escolar representan una negación de los ideales colectivos y cuando al mismo tiempo la escuela no procesa los saberes lo-

cales para satisfacer las necesidades propias⁴⁷. Otro nivel de contradicciones planteado por la autora es la paradoja de una *educación bicultural* y un *currículum intercultural*. El concepto de *interculturalidad* (del currículum, en un sentido lato de currículum) para esta autora tiene dos niveles de interpretación, el primero se refiere a la relación entre culturas, que ella ve como algo real en contextos como el norteamericano, donde migrantes de distinta procedencia deben relacionarse entre sí en el ámbito escolar, pero ve como algo no posible en situaciones como la escuela bilingüe en el sur andino del Perú, específicamente en Puno, donde los alumnos tiene una cultura que comparten plenamente en la vida cotidiana y sólo el maestro representa algunos elementos de la otra cultura o al menos de la cultura urbana. El segundo significado de *interculturalidad* es aquel ya mencionado del “diálogo cultural” abierto a la sistematización, uso, etc., de las experiencias propias de una etnia en particular y de las ajenas, hecho conflictivo, dada la expoliación a la cultura nativa y las dificultades de transferir así como de incorporar el “saber occidental” en la vida cotidiana.

Pienso que habría que añadir que otro nivel de reflexión a la noción de *interculturalidad* (no advertido por la autora) pero que sí ha estado presente en la discusión ecuatoriana: es el de *interculturalidad al interior de una misma etnia y entre etnias*, discusión muy importante a la hora de decidir cómo se va a diseñar el o los currículos para las modalidades bilingües pero también para el currículum de la población no indígena, hecho que habría que operativizar dado que la filosofía educativa “oficial” peruana así lo sustenta. Una reflexión adicional que es consecuencia natural de la aceptación de que el *conflicto* está presente es el que *la cultura no indígena no siempre es la cultura dominante* del mismo modo en que *tampoco el uso de la lengua oficial por parte de los sectores populares corresponde mecánicamente a los estándares normativos de la lengua oficial y/o de prestigio*. Si este es el caso para la mayoría de los países con altas concentraciones poblacionales indígenas la pregunta es entre ¿qué elementos, componentes, contenidos, rasgos, valores, etc., de las diversas culturas se va a establecer esa relación supuestamente dialógica? ¿Qué planteos se formulan frente a la ciencia y a la tecnología? ¿Cuál es el criterio

de apropiación y de pertinencia de esta apropiación científico tecnológica y, supuesto un proceso de selección, tal proceso de apropiación es posible? Estas preguntas, entre otras, nos muestran, como lo anunciáramos desde el inicio, la versatilidad del concepto mismo así como la necesidad de ampliar y redefinir propositivamente sus sentidos.

La discusión sobre *interculturalidad* ocurre también en Guatemala⁴⁸ y las acotaciones hechas anteriormente a propósito de los casos ecuatoriano y peruano pueden extenderse a este país y a otros de la región, como lo podremos comprobar enseguida.

En Colombia la identidad étnica o *etnicidad* es asumida como fundamento de la propuesta educativa oficial, al punto que la modalidad se denomina "*etnoeducación*"⁴⁹. El manejo de *etnoeducación* se basa en el concepto de *etnodesarrollo* sin embargo no se ha excluido aquí el de *interculturalidad*. Veamos los matices en el uso de esta última noción.

En la propuesta colombiana se denomina *cultura A a la cultura dominante* o *hegemónica* y *B a la cultura dominada*, lo que significaría una *interculturalidad desigual*. La *cultura dadora* sería la cultura A y la *receptora*, la B; esta última estaría en relación de *dependencia* frente a la primera porque la cultura hegemónica reproduce e impone sus propios recursos y prácticas. Frente a este horizonte la etnoeducación propone asumir un *nuevo concepto de interculturalidad que significaría interrelación en lugar de dependencia*:

"En oposición a la interculturalidad desigual asumimos un concepto de interculturalidad centrado en relaciones diversas y múltiples de las culturas, donde la autonomía en las selecciones culturales esté orientada por principios como legitimidad de conocimientos, saberes y organizaciones sociales"⁵⁰

Esta nueva dimensión de *interculturalidad*, a más de significar interrelación, horizontalidad, contacto en lugar de aislamiento entre las culturas, pluralidad cultural, participación social (en especial en el propio ámbito escolar), generación de prácticas sociales, productivas y comuni-

cativas, apropiación selectiva de otras practicas y experiencias, legitimación de los saberes culturales propios y de las lenguas indígenas...⁵¹

Así, la interculturalidad forma parte de la etnoeducación que a su vez se entiende como “*horizonte socializador*”, y problematizador de la realidad que se busca transformar en favor de la población indígena.

Veamos cómo los participantes a un seminario teórico sobre la etnoeducación conceptualizan la diversidad cultural:

“La etnoeducación presupone la *diversidad cultural*. Las comunidades son diferentes, así pertenezcan a la misma etnia, porque viven en circunstancias diferentes. Algunas comunidades están más cerca a la zona urbana por ejemplo, otras están a tres día en bote del centro de población más cercano. Algunas familias han entrado en un proceso de descomposición debido en parte a que sus hijos han ingresado a un internado, o han ido a trabajar o a estudiar al interior del país. En cuanto a la naturaleza, algunas comunidades ya no disponen de recursos ecológicos, ya no se pesca, la selva se ha talado y con ella, algunos animales fueron eliminados, o se adentraron en la selva. En general la flora y la fauna están en extinción. Todo esto nos permite entrever cómo la familia, la comunidad y el medio, juegan un papel fundamental en la pregunta de cómo constituir un programa educativo, en términos de la cultura, de las formas de trabajo, en términos de los procesos de comunicación de estas comunidades, familias y regiones en las cuales se ubican las etnias”

“La etnoeducación busca en una transformación, a través de la forma de pensamiento que va a cambiar prácticamente la educación y que nos la enfoca propiamente a nivel indígena: esa educación nos va a servir a nosotros, pues debemos volver a educarnos en nuestro propio medio, para lo cual tenemos que hacer más investigaciones etnoeducativas, de mitos de origen, costumbres sociales e *interculturales*”⁵²

“Cuando hablamos de interculturalidad, tenemos que partir del conocimiento y del respeto por la cultura propia para estar en capacidad de conocer, valorar y criticar las otras culturas. La interculturalidad presupone también, el reconocimiento del indígena como miembro de la sociedad y, por ende, con todo el derecho a actualizarse tecnológicamente”

“La necesidad de revalorización no puede ser la única, ni debe serlo, porque en un mundo como el actual sería una especie de ceguera no entender que con toda la diversidad cultural que existe, debe haber un cúmulo de experiencias, conocimientos y saberes que pueden ser importantes para mi comunidad en términos, por ejemplo, de la ciencia: uno no puede ignorar que un motor fuera de borda es producto de un conjunto de conocimientos que son patrimonio de la humanidad. Dentro de la diversidad cultural surgen entonces también, necesidades de apropiación y mediante una reflexión (y no por un capricho), yo puedo decir ésto le sirve a mi comunidad, es útil para la vida de mi comunidad social...”⁵³ (El subrayado es mío, R.M.)

Quisiera insistir ahora mismo y a propósito de la etnoeducación, en algunas otras concepciones referidas a la relación entre *identidad e interculturalidad*.

Veamos cómo, en el modelo colombiano, se plantea la *identidad como proceso en construcción*:

“La identidad de hoy en día, no solamente la identidad tradicional que se va preservando, sino también la que se va reconstruyendo y sí puedo decir que es una identidad semejante pero no idéntica a la identidad del pasado”⁵⁴

Otro ejemplo, en este caso de un estudiante de la Escuela de Postgrado en Lingüística Andina y Educación de la Universidad Nacional del Altiplano en Puno, Perú, sirve para ilustrar la autoadscripción e identificación con la etnia:

Verdaderamente, hablar de mi propia identidad es intentar mostrarme como soy. Al analizar el problema de la identidad a nivel de lo "andino", como producto de la triste situación de explotación que durante más de cuatro siglos nos ha tocado vivir y que nos ha tornado en sumisos y resignados, ¿qué identidad podemos tener?

Si en la escuela y en el colegio nuestros profesores nos han enseñado a negar lo nuestro, cumpliendo minuciosamente todos los esquemas ya elaborados en la capital de la República -al interés de un grupo de familias y con el propósito principal de hacer desaparecer sistemáticamente los intereses de lo andino-, entonces ¿cómo podemos identificarnos con nuestra propia identidad?

El suscrito estudiante de Lingüística y Educación, nacido en la zona rural de una comunidad campesina aymara del distrito de Acora, al mirarme en un espejo debo decir que nunca me he avergonzado de decir que soy aymara, aunque debo manifestar que esto no es nada fácil, particularmente cuando los del otro grupo -los mistis- desde pequeño, cuando uno es trabajador de estos señores, a cada instante nos dicen: "cholito, indiecito, etc." Ahora siento que es hora de ponerme firme sobre estos apelativos que he recibido. Con orgullo diré que soy así. Pero lo lamentable es el caso de mis propios paisanos al salir de la tierra que los vio nacer a los centros urbanos tienen esa idea de aculturación, condicionados a las costumbres foráneas a su hogar de nacimiento, rehúsan decir que son aymaras.

Acaso al ubicarse en la matriz cultural propia de su raza uno puede tratar de limitar la infiltración de elementos foráneos en su conciencia, supuestamente no. Los cuatro siglos de dominación nos han tenido sumisos. Mis propios progenitores son fieles testigos de ese terrible y lamentable hecho vivido en las pequeñas parcialidades, sin tener acceso a la educación, a las relaciones sociales con pensamientos de liberación de esa cadena venenosa. Sobre el problema de la identidad, yo podría decir que en esta parte del altiplano peruano se ha dado también el desconcierto frente a nuestra

identidad. Tanto sojuzgamiento por parte de los que se creían dueños y amos de esta parte del departamento de Puno. Yo por ejemplo, en varias oportunidades he sido objeto de mil castigos y desprecio por el simple hecho de querer ir a la escuela.

Quiero ser sincero en señalar que el problema de la identidad es muy amplio y su análisis requiere de un vasto conocimiento de los múltiples factores que lo influyen. Entonces, al tratar de referirme a mi propia identidad, me encuentro un poco desubicado para explicar y definir a conciencia qué y cómo soy.

Por ello creo que es necesario que los maestros como yo empecemos a indagar sobre nuestra propia historia como pueblo a partir del análisis de los hechos como los que sucedieron en mi pueblo de Acora. Así tomaremos conciencia de quiénes hemos sido y cómo hemos sido vistos y tratados. Recuperando nuestro pasado podremos ir hacia adelante. Estoy convencido de que muchos de mis colegas profesores que laboran en las diferentes comunidades y parcialidades aún no tienen una idea de lo que es historia y menos aún su identidad. Entonces es muy necesario empezar a trabajar y encarar sobre estos aspectos tan importantes para todos nosotros.”⁵⁵ *Dionicio Condori Cruz*

En el caso de los pueblos indígenas del oriente boliviano la identidad se manifiesta a partir del concepto de ser “*originari*”, nativo de ese territorio. Por tanto la relación con el entorno natural, no solamente con la tierra, se torna insoluble. De ahí que sus pueblos en lugar del concepto de corte sindicalista de “*acceso a la tierra*” manejen la noción de “*derecho al territorio*” y es, en la medida en que ese derecho cultural se preserve en que los pueblos son “*dignos*”.

Es el caso de los pueblos indígenas del Beni, organizados en la *Central de Pueblos Indígenas del Beni* (CPIB) que desde 1987 exigían al Gobierno boliviano -sin éxito- el reconocimiento legal de sus territorios⁵⁶. La falta de respuestas favorables motivó la marcha “*Por el territorio y dignidad*” iniciada el 15 de agosto de 1990, en Trinidad, Beni, hasta la ciudad

de La Paz, hasta donde llegaron el 17 de septiembre. La marcha duró 34 días y se recorrieron 607 kilómetros. En el camino se sumaron a los *mójeños*, *yuracarés*, *movimas*, *chimanés* otros pueblos "originarios": los *matacos* del Departamento de Tarija, los *guaraníes avas* y *simbas* de Chuquisaca, los *ayoreos*, *guarayos* y *guaraníes* de Santa Cruz, los *mosetenes* y *tacanas* de La Paz, los *urus* de Oruro y Alto Beni, lo que contribuyó para que los propios bolivianos tuviesen conciencia de la existencia de otros pueblos a más de los *aymaras* y *quechuas*⁵⁷. A la marcha también se sumaron obreros, campesinos y población en general.

A propósito del respaldo recibido durante la marcha el Presidente de la Central de los Indígenas del Beni decía:

"Nuestro movimiento ya es de nivel nacional, porque ya somos siete los departamentos que estamos reclamando los mismos problemas. Con este apoyo llegaremos fortalecidos a la sede de gobierno y allá, todos juntos lucharemos hasta que nos den soluciones conjuntas"⁵⁸

Los mismos pueblos indígenas originarios, en el curso de la marcha, tuvieron la oportunidad de reconocerse como diferentes pero aquejados de los mismos problemas, especialmente la cuestión territorial.

Un líder del pueblo *yuracaré* a este propósito señalaba:

"Nosotros los *yuracarés*, necesitamos tener un territorio propio, por esa razón atravesamos serranías, subidas y bajadas, con los pies ampollados y con las piernas doloridas, pero es hora de que nos den una solución"⁵⁹

Un dirigente *guaraní* por su parte se expresaba del siguiente modo:

"Nosotros los de habla *guaraní*, hemos venido a apoyar a nuestros hermanos y compañeros indígenas del oriente boliviano, porque vemos que es justo lo que están reclamando... Es importante irnos conociendo todas las familias indígenas de este país que es Bolivia,

para que de esa manera podamos hacer un país grande y unido..”⁶⁰

Otro dirigente aymara señalaba:

“Los quechuas y aymaras también estamos marchando hasta La Paz, porque queremos que este Gobierno les dé soluciones concretas a los hermanos indígenas. Esta unidad con los del oriente es histórica y sólo es el inicio de la lucha, que debemos hacer frente a los 500 años de opresión e invasión”⁶¹

Los resultados de la marcha se consagraron en cuatro decretos relativos a los derechos territoriales de los pueblos del Beni, así como a la posibilidad de redactar una ley que consagrara los derechos de los indígenas⁶².

Las acciones tomadas por los indígenas del Beni, en Bolivia, no es un hecho aislado en la región andina. De hecho, unos meses antes, entre mayo y junio de 1990, en Ecuador había tenido lugar un *paro nacional* autodefinido por los pueblos indígenas como *Levantamiento indígena*, precedido y a su vez seguido de movilizaciones, paros y huelgas de carácter más micro regional. En el caso ecuatoriano las demandas de los pueblos indígenas se articularon a la noción de los derechos de las *nacionalidades* y los 16 puntos contenidos en las peticiones al Gobierno se denominaron “*Mandato por la defensa de la vida y los derechos de las nacionalidades indígenas*”. Estos mandatos básicamente se relacionaban con la solución a conflictos de tierras y territorios, acceso a bienes y servicios, disminución o eliminación de impuestos, acceso a fondos para el desarrollo autogestionario de las comunidades, acceso a fondos y autonomía para ejercer la medicina tradicional e impulsar la educación bilingüe, protección de los derechos del niño...⁶³ En lo político, quizá el planteamiento más importante, como he sugerido previamente, tiene que ver con la propuesta de modificar el artículo primero de la Constitución de la República declarando al Ecuador como un país “*plurinacional*”. El levantamiento indígena, como en el caso boliviano, despertó un interés nacional y, en su momento, colocó la cuestión indígena en el escenario político

nacional. A los acontecimientos del levantamiento se sucedieron una serie de reuniones entre las organizaciones indígenas y los funcionarios gubernamentales a las cuales se las denominó *Diálogo*. El *Diálogo* ponía a prueba la propuesta estatal de la concertación y pretendía, en un plazo corto, solucionar los principales conflictos. Sin embargo es de notar que la naturaleza misma de los conflictos -y por tanto de las demandas indígenas- era (y sigue siendo) de diversa índole pues atañe a esferas diversas de la estructura social, económica, política y cultural. Esto significaba que, de hecho, existía niveles no solucionables del conflicto que difícilmente se podían resolver por la vía de la negociación.

En los dos ejemplos que acabo de resumir, el boliviano y el ecuatoriano, existe como rasgo común el que se trata de movimientos indígenas protagonizados por pueblos distintos que logran articular sus demandas en función del denominador común de la pobreza extrema y la agresión a sus derechos culturales, hecho que permite una concertación indígena y una toma de conciencia desde adentro.

Esto permitiría afirmar que la conciencia de la pluralidad étnico social y por tanto de la identidad colectiva y nacional es, ante todo, un proceso complejo cuyos elementos constitutivos se arman y desarman a la luz de los hechos cotidianos pero también a la luz de las perspectivas de mediano y largo alcance.

Los ejemplos presentados también muestran que los movimientos indígenas, en el momento culminante de su lucha, buscan negociar con el Estado soluciones que en su mayoría no escapan del marco jurídico normativo y, por lo tanto, difícilmente aterrizan en una praxis política global distinta a la previamente existente, como se puede desprender del hecho de que, a tres años de lo que se dieran esas movilizaciones en Ecuador y Bolivia, en sustancia no sólo que no ha mejorado la situación indígena sino que, en términos generales, se ha agravado, debido a las limitaciones de toda índole traducidas en la desatención de un estado -ahora privatizador- de las necesidades de las poblaciones indígenas.

¿Cuáles son entonces las condiciones objetivas que modelan la identidad? ¿Qué posibilidades futuras existen para configurar esa identidad nacional? ¿Es que el propio concepto de identidad, originado en los movimientos indios, surgió como una propuesta excluyente de la noción de mestizaje? ¿Es que en la última década el movimiento indio abandonó la propuesta de una alianza con otros sectores populares no indios? ¿Es que es incluso posible ahora hablar simultáneamente de lo indio y lo popular? ¿Qué ocurre, por otro lado, con las poblaciones negras -o chinas, como en el Perú- no originarias pero nacidas en América a consecuencia del sistema esclavista colonial?

Néstor García Canclini⁶⁴, desde una perspectiva analítica de la comunicación cultural prefiere hablar de la existencia de “*culturas híbridas*” en América Latina, producto a su vez de una “*historia híbrida*” modelada a partir de nuestra tendencia de querer “*modernizarnos*” haciéndonos eco de los modelos centrales, lo cual ubicaría el análisis -nuevamente- en la relación centro-periferia, discutida desde hace algunos años en América Latina cuando hacíamos la exégesis de las teorías sociológicas de la dependencia y la marginalidad.

Las inquietudes de García Canclini en todo caso nos obligan a reflexionar igualmente en el sentido que tiene la noción de “*modernidad*”. Creo que es posible apropiarse de la preocupación de este autor cuando se pregunta si la “*postmodernidad*” no ha llegado a nuestros países antes que la “*modernidad*”⁶⁵, inquietud intelectual ampliamente compartida por los latinoamericanos. En cualquier caso habría que acotar al menos que la noción de “*modernidad*” y su aplicación en la “*modernización*”, en estricto rigor, tiene múltiples sentidos, dependiendo de qué sector social use las nociones en cuestión. Si tenemos en cuenta la existencia de una verdadera polaridad social en América Latina no tendremos otro remedio que concluir que estamos frente a la atribución de distintos sentidos a la idea de “*modernidad*” y que éstos son inevitablemente contrapuestos, denunciando -a partir de los usos diversos- el origen social de sus interpretantes.

Es evidente -me parece- que la “modernidad” -o su forma aplicada la *modernización* (de los servicios, de la estructura del Estado, del aparato productivo, etc.)- no es lo mismo para las clases gobernantes latinoamericanas que para los grupos étnicos minoritarios de la foresta tropical por ejemplo. Siempre, claro está, cabe preguntarse si el problema de la *modernización* en primer lugar constituye un problema y si pasa o no pasa por las preocupaciones de estos grupos... Pero incluso en el caso de que la respuesta fuera negativa, no podemos dejar de advertir la dinámica de los cambios y sus controvertidos efectos en esas sociedades particulares y en el conjunto de las sociedades nacionales latinoamericanas.

Parecería ser que las minorías -o grupos étnicos que aunque no constituyan minorías son minorizados- resuelven los cambios a partir de una reinterpretación de los hechos reubicándolos temporalmente en el llamado “*tiempo mítico*”. Sospecho que son recursos para atenuar la violencia o el efecto devastador o desestructurador que los cambios provocan en la vida social de estas comunidades.

No otra interpretación puedo encontrar cuando el campesino andino peruano (y más concretamente ayacuchano) reinterpreta como *pishtacos*⁶⁶ a los agentes de Sendero Luminoso o a los miembros del ejército que ejecutan las maniobras de contra insurgencia... Los *pishtacos*, seres míticos que viven de la grasa de sus enemigos, en realidad absorben nuevos atributos lo cual le permite a la gente asimilar esos cambios sin que se altere fundamentalmente el orden de las cosas. Los ataques que perpetran los *pishtacos* se vuelven a explicar desde la cultura como transgresiones cometidas por las víctimas⁶⁷.

Otro ejemplo de esta reinterpretación mitificadora de los hechos encuentro cuando campesinos quichuas de la provincia de Cotopaxi en Ecuador explicaban la existencia del cólera por el disgusto de los *apus* o espíritus de los cerros.

Igual lógica explica, también en Ecuador, en la provincia de Azuay, una inundación espectacular a causa de las lluvias. El desastre ocurrido en mayo de 1993 fue provocado por el desprendimiento de una montaña

para formar una represa natural que, al desbordarse, arrasó con poblados, sembríos e industrias. Los campesinos comentaban que sus comunidades no podrían salvarse de un destino así y deben terminar inundadas debido a que existen “personas malas”, que abusan del alcohol, son violentas e incluso incurrir en el incesto.⁶⁸

Los ejemplos nos hacen pensar de inmediato en la conocida distinción que suelen establecer los antropólogos entre “*tiempo mítico*” y “*tiempo histórico*” y, al mismo tiempo nos hacen pensar en la existencia de racionalidades diversas. Esa voluntad fabulatriz que convierte a los hechos en leyendas y en mitos y los explica desde esa racionalidad inherente al pensamiento mítico sería pues la que termina convirtiendo los hechos del tiempo histórico en hechos del tiempo mítico y sería esa racionalidad mítica la que se opone, junto a otros factores, a la modernización y por tanto al proyecto de modernidad.

A estas preocupaciones siguen otras como la relación entre mito y cuento popular y fundamentalmente entre mito e historia⁶⁹, que, lamentablemente, no pueden abordarse aquí satisfactoriamente. A la distinción entre *mito* e *historia* habría que añadir la existente entre *mito*, *historia* y *política*. Uno (el mito)⁷⁰ y otras (la historia, la política) obviamente exigen un rigor hermenéutico y recursos metodológicos propios para su análisis y, en cualquier caso, a su vez pasan a formar parte de la historia de las ideas.

Pero, insistimos, ¿qué relación tiene esta discusión sobre modernidad con el problema de la *identidad cultural* y con la *educación*?

Especialmente en el caso de los pueblos indígenas de América Latina éstos han desarrollado un discurso en el cual expresamente construyen su identidad tanto a partir de su pasado mítico como de su pasado histórico y, simultáneamente, reclaman el acceso a la ciencia y a la tecnología para su desarrollo integral. Adicionalmente reclaman que *pasado mítico*, *ciencia* e *historia* deben ser parte de su propuesta educativa. ¿Es que hay en esta propuesta planteos irreconciliables? Parece ser que, efectivamente, cada argumentación contiene su propia lógica y, en este senti-

do, sí son planteos irreconciliables. Creo así mismo que la dimensión en que hay que ubicar este discurso es la de la política y que la nueva racionalidad (política) subsume las racionalidades precedentes. Así es comprensible entonces el porqué se puede apelar a los dioses del propio panteón cultural y contemporáneamente hablar de la conquista del espacio, buscar el acceso a la tecnología, intentar la participación activa en los mercados de exportación, etc.

Es en esta misma dimensión política que debe ubicarse la discusión en torno a las *nacionalidades indígenas*, desarrollada de modo privilegiado, como hemos visto, entre los indígenas de Ecuador. Es en función de la racionalidad política que poco importa que se autodenominen "*nacio-nalidad*" tanto los miembros de una minoría étnica como los *sionas*, *secoyas* y *cofanés*, que no suman en conjunto unas 300 personas o los *quichuas*, que bordean dos de los once millones del total de la población nacional.

En los párrafos iniciales del presente trabajo he sugerido que la literatura de corte más lingüístico insiste en que uno de los rasgos esenciales de la *identidad étnica* es la *lengua vernácula* y, en efecto, así es cuando ésta se conserva pues constituye uno de los componentes básicos de pertenencia a una comunidad histórico-lingüística determinada. Sin embargo, en toda América Latina, y por efectos de la razón colonial, muchos pueblos indígenas han perdido su lengua nativa materna. Se puede constatar así mismo la reducción de hablantes monolingües en lengua indígena en favor de un bilingüismo en la lengua indígena y en la lengua oficial, bilingüismo que tendencialmente privilegia la predominancia de la lengua de origen europeo. Está también el hecho de que las poblaciones negras y de origen asiático en América Latina perdieron su lengua muy tempranamente o bien crearon lenguas criollas a partir de las cuales se expresó o se expresaba una nueva identidad, la cual también *se sigue construyendo* en la lengua del dominador. La *identidad como proceso* se explica entonces por el hecho de que no se ha eliminado la razón colonial.

Generalmente los lingüistas han sustentado que la pérdida de la lengua indígena automáticamente constituye un signo de *anomia cultural* o por lo menos un signo regresivo que impide la *endoculturación*.

Frente a estos planteos el re-examen de situaciones contemporáneas en diversos países de la región mostrarían que tal aserto no es necesariamente inquebrantable. En realidad en los países en que han cobrado importancia los movimientos sociales étnicos observamos que la autoadscripción y la decisión de autopertenecerse a un grupo indígena (o negro o de origen hindú, o asiático como ocurre en áreas y/o países del Caribe) ocurre independientemente del uso de la lengua original vernácula del grupo en cuestión. Este proceso se puede observar en múltiples países.

En Ecuador por ejemplo, desde hace dos décadas, se da un proceso de *indianización* de la propia cultura, más allá de la lengua, aunque también implica el reaprendizaje de la lengua. La *indianización* es impulsada desde dentro de los movimientos sociales indígenas y abona en favor de la opción por un sistema educativo que parte de la lengua indígena como lengua materna y primaria aunque, en verdad, la lengua materna de algunos grupos indígenas sea el castellano.

Muchos indígenas quichuas son castellano hablantes pero siguen considerándose y actuando como indígenas. Es el caso de los quichuas de la zona de Cayambe (provincia de Pichincha) o de Saraguro (provincia de Loja) o de Angochagua (provincia de Imbabura)... ¿Qué es para ellos ser *indígena*? La respuesta tiene aristas de contenido opuesto, pues la adscripción a la etnicidad compartida ocurre gracias a factores tanto positivos como negativos. La cohesión étnica se da a partir de factores valorados positivamente como las costumbres, la alimentación, las creencias religiosas, la fiesta, la tradición literaria, el uso de tecnologías, conocimientos e instrumentos, la historia común, el manejo de fundamentos filosóficos y éticos similares, las relaciones de parentesco, etc. Todos estos elementos aluden a la existencia ideal de una cultura ancestral, también ideal e idealizada. De otro lado, los pueblos indígenas ecuatorianos se homologan a sí mismos, como se ha señalado ya, a partir de la noción de la *opresión nacional*. Todo indio es oprimido, aunque use o no la lengua oficial. Esta opresión ocurre incluso con independencia de los factores de explotación social pues, segmentos indígenas que alcanzan poder económico y prestigio (como es el caso de los imbabureños dedicados a la co-

mercantilización de artesanías para el mercado interno e internacional) sufren una discriminación parecida. Tales elementos positivos y negativos arman la posibilidad de una etnicidad distinta al tiempo que es posible visualizar lo indígena como una cuestión pan-étnica. Hay factores que entran en juego para esta adscripción a lo indígena, por ejemplo los logros económicos y políticos o el acceso a determinados bienes alcanzados a partir de la aludida autoadscripción como indígenas. Podrían mencionarse algunos ejemplos: la mayor capacidad de los indígenas para dirimir quiénes son o deben ser las autoridades de los gobiernos locales, el acceso a créditos o financiamiento para el desarrollo comunitario, la posibilidad de conducción y manejo de servicios como la educación bilingüe, etc. Todos estos factores también han incidido en la población mestiza que mira con mayor apertura que antes el que la población indígena ejerza sus derechos culturales.

En términos más generales ¿Qué plantea la diversidad de situaciones sociolingüísticas para la praxis educativa? Las respuestas de los grupos étnicos de Norte, Centro y Sudamérica son diversas, pues encontramos casos en los cuales la opción de la educación indígena es usar la lengua oficial como instrumento de escolaridad hasta experiencias que realizan su proyecto educativo exclusivamente en la lengua vernácula, pasando por situaciones en las cuales los grupos indígenas aspiran que, a futuro, no algunos sino todos los niveles del sistema educativo empleen la lengua vernácula como vehículo de escolaridad.

La reflexión sobre la diversidad étnico social de la mayoría de países de la región ha contribuido, a su vez, a renovar la propuesta educativa, pues se han iniciado transformaciones en los currículos (sobre todo, pero no exclusivamente, para el nivel de la primaria), en las metodologías e incluso se ha intentado e intenta modificar el sistema educativo nacional en su globalidad.

Todas estas propuestas educativas innovadoras no pueden ocurrir por fuera de una política general del uso de las lenguas, aunque es preciso tener en cuenta que, a la hora de formar/capacitar a los recursos humanos que van a ocuparse de este tipo de educación, la lengua de ins-

trucción no logra ser la lengua indígena materna, debido principalmente al hecho de que los maestros o han sido escolarizados previamente en la lengua oficial que es la que manejan y usan más para una comunicación que no aborda aspectos de la cultura tradicional o porque la lengua indígena ha inhibido su desarrollo y no necesariamente es a través de ella que se pueden comunicar tópicos históricos, culturales, pedagógicos, etc., no tradicionales.

Veamos⁷¹ un ejemplo brasileño que ilustra la complejidad de estas situaciones en la práctica pedagógica. En la zona de la amazonia occidental (Acre, Rondonia) se ejecutó un proyecto de educación para la población indígena de la zona, a cargo de la *Comisión Pro Índio* del Acre, que, entre 1983 y 1988 atendía a 35 escuelas. La capacitación inicial a los futuros maestros (en 1983) implicó un proceso de alfabetización en portugués dada la diversidad de lenguas habladas por los maestros (once lenguas de tres grupos lingüísticos distintos). Después de alfabetizados los maestros desarrollaron propuestas de los alfabetos de sus lenguas respectivas y solo más tarde (1985), en el segundo curso de formación, se pudo evaluar las ortografías escogidas para las lenguas indígenas así como resolver problemas relacionados con la transmisión y/o enseñanza de la lengua y la cultura. Este proceso de 5 años de duración terminó equilibrando el aprendizaje del portugués por parte de los maestros para favorecer la reflexión y aprendizaje más sistemáticos de su lengua materna. Por otra parte, en las aldeas, los parientes adultos de los maestros, sus primeros aprendices, así como los niños, o hablaban distintas lenguas o eran monolingües en portugués, razón por la cual los maestros iniciaron la alfabetización en la lengua oficial para luego introducir, paulatinamente, la lengua indígena en la escuela⁷².

En cuanto a la definición curricular en las escuelas indígenas del Acre los maestros aspiraban a desarrollar contenidos relacionados con su pasado ancestral pero también contenidos nuevos de la cultura del "blanco", conocida después del "contacto". A nivel metodológico se interesaban en desarrollar los llamados *centros de interés*⁷³.

Quiero enfatizar que en las áreas de foresta tropical y, en particular en la Región Amazónica, es particularmente compleja la situación lin-

güística por la gran cantidad de lenguas habladas por grupos poco numerosos que habitan zonas generalmente bastante más amplias que en las áreas montañosas o serranas. Este problema implica la toma de decisiones drásticas como la de alfabetizar primero en portugués, como en el ejemplo anteriormente descrito de las escuelas del Acre, o desarrollar no sólo una escritura sino también los textos de aprendizaje en estas lenguas minoritarias, como es el caso de otro grupo brasileño, el de los *myky*, compuesto por 38 personas que habitan una aldea en la reserva indígena Escondido, situada en el noreste del Mato Grosso⁷⁴.

Un problema similar aborda el Programa de formación de maestros bilingües de la Universidad de Iquitos, en Perú que ha tenido que optar por enseñar a los estudiantes indígenas en castellano y, al mismo tiempo, acompañar a cada grupo lingüístico de un lingüista, un antropólogo y un matemático, involucrados en la reflexión sobre una lengua y cultura particular, lo cual encarece la ejecución del Programa que además sigue recibiendo las demandas de otros grupos indígenas que quisieran ver en el programa un trato similar al descrito respecto a sus lenguas y culturas.⁷⁵

Igual situación sociolingüística confrontará la Universidad de la Amazonia de Colombia que va a iniciar en Florencia un programa de Licenciatura en Lingüística y Educación Indígena⁷⁶. La lengua de formación será básicamente el castellano pues la programación académica incluye la enseñanza de la lengua indígena sólo a partir del quinto de nueve semestres. Por otro lado, como en muchos otros programas parecidos, no hay maestros universitarios indígenas que puedan conducir una política lingüística en la formación de docentes. Por todo ello es complejo imaginar de qué manera profesores y estudiantes podrán lograr objetivos que implican fluidez en las dos lenguas y destrezas para el quehacer investigativo y pedagógico en la escuela indígena, como lo indican los objetivos del programa:

“... formar maestros conocedores e investigadores de sus culturas y de la cultura nacional y universal. Con sólidos conocimientos teóricos, técnicos y metodológicos para el ejercicio de la docencia y la

investigación dentro de los conceptos del bilingüismo y el interculturalismo. Poseedores de buenas destrezas comunicativas en su propia lengua y en la lengua española. Capaces de diseñar, ejecutar, supervisar y evaluar programas curriculares para las escuelas indígenas. Conscientes de la importancia de generar propuestas académicas eficaces para la preservación de la cuenca amazónica y para su desarrollo racional⁷⁷

La diversidad lingüística de estudiantes que se forman para maestros de escuelas indígenas no es un rasgo exclusivo de la Amazonia. Problemas y estrategias similares se pueden ver en la conducción de la *Academia Indígena* de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México que tiene alumnos de unas 70 lenguas y, es poco común que los programas de formación universitaria incluyan como lengua de instrucción la lengua vernácula. Esta estrategia, en realidad solo se puede implementar en situaciones en las que los destinatarios hablan una sola lengua o variantes dialectales inteligibles y, además, se trata de lenguas con tradición escrita. Un ejemplo de esta política es el que se lleva en la Universidad de Cuenca, en el programa de Lingüística Andina y Educación Bilingüe (LAEB), destinado a los quichuas ecuatorianos⁷⁸.

Evidentemente la relación entre heterogeneidad cultural y educación no se agota en el problema lingüo-pedagógico, aunque sigan constiuyendo preguntas claves el si se debe privilegiar el habla o la escritura y aunque siga reinando la obscuridad sobre las metodologías de la alfabetización básica. También queda pendiente la cuestión de la modernización de las lenguas indígenas o vernáculas para poder trabajar, adecuadamente, los contenidos curriculares y esto nos plantea el carácter artesanal de las prácticas de la creación de palabras o acuñamientos lingüísticos, el análisis y construcción de discurso...

Resultan más estimulantes para la reflexión actual aspectos como la concepción holística del currículum intercultural bilingüe y su relación con el currículum de la educación regular, la pedagogía bilingüe y particularmente las didácticas especiales de las áreas curriculares específicas

que deberían estar diseñadas para los diferentes niveles y modalidades de escolaridad infantil y de adultos.

En la literatura pedagógica existen aportes específicos de la denominada *etnografía del aula* que en general insiste más en la llamada “*subcultura del aula*”⁷⁹ que en la cultura del grupo, que desborda el aula. Sin embargo de ello las descripciones entográficas del aula han aportado a la observación y análisis de la interacción maestro-alumnos, no sólo en lo que concierne a la comunicación verbal sino -y sobre todo- en lo relativo a la comunicación extra verbal, lo cual implica conductas y actitudes que dejan entrever valoraciones y micro procesos educativos muy complejos. La intención es la de apoyar básicamente el aprendizaje de los alumnos antes que la enseñanza del profesor. En este sentido también constituyen aportes interesantes las reflexiones piagetianas y post-piagetianas referidas a los estilos de aprendizaje de los alumnos los cuales, en el pasado e incluso hoy día, no son suficientemente tomados en cuenta.

Una cuestión no resuelta ni a nivel teórico ni a nivel pragmático tiene que ver con la determinación cultural de los patrones cognitivos y el aprendizaje y en general está ausente la reflexión acerca de cómo aprende el niño y el adulto, portadores de culturas distintas. A menudo los maestros, incluso siendo de la misma cultura del grupo meta, se manejan con estereotipos acerca de las características “culturales” de sus alumnos. Así se piensa que el indígena norteamericano es “*silencioso*”⁸⁰ o el andino es “*triste*” y, de este modo, no se promueve la comunicación verbal o la actividad física y el juego, respectivamente. Pero otra vez más hay una relación con la escritura, pues es corriente el supuesto -no comprobado realmente- de que la escritura modifica los propios patrones cognitivos.

Otro estereotipo, al menos en los Andes ecuatorianos, es el de concebir al niño indígena como a un pequeño adulto en razón de su temprana -e injusta- inserción en el mundo del trabajo⁸¹ lo que lleva a desatender los intereses del niño como niño, con sus curiosidades, intereses y deseos.

Este punto me lleva a otra aproximación: en la última década se ha puesto el énfasis en el aprendizaje antes que en los procesos de enseñanza, propuesta absolutamente válida en términos generales pero que debe ser cuidadosamente sopesada en proyectos educativos destinados a poblaciones indígenas ya que no existen maestros formados y los problemas relativos a la enseñanza todavía deben ocuparnos al menos los próximos diez o quince años.

La idealización sobre la existencia de relaciones dialógicas y horizontales de la propia cultura inhibe trabajar con problemas como los temores y angustias del niño y, en general, se elude cualquier clase de conflicto a nivel conceptual o conductual.

Los maestros indígenas no siempre tienen una reflexión abstracta sobre su cultura y, a menudo, tienen dificultades en organizar pedagógicamente los contenidos culturales o en extrapolar de las formas de transmisión cultural aplicaciones con un valor didáctico para la enseñanza de los conocimientos, habilidades y destrezas en general. Este problema se ha tratado con frecuencia como una cuestión de contenidos y se lo ha resuelto con la presencia de un miembro adulto de la misma comunidad cultural para la transmisión de saberes ancestrales específicos, como la herbolaria o la literatura oral por ejemplo, pero no se han extraído de estas observaciones enseñanzas para la transmisión de la matemática, las ciencias o las lenguas... Tampoco se han sistematizado las observaciones inherentes al carácter oral de la cultura de modo que puedan realizarse inferencias aplicables al proceso pedagógico y, aunque existen aproximaciones intuitivas de los propios maestros de aula, estas iniciativas están lejos de formar parte de su propia formación como maestros.⁸²

Otro supuesto es el de la existencia de una *pedagogía indígena* caracterizada por su practicidad, dialogicidad, oralidad y no competitividad, por establecer una relación diáfana con el medio ambiente. Este supuesto, me parece, es muy similar a aquel otro que habla de una *ciencia indígena*, que coloca la empiria en un nivel similar al de la abstracción, obstaculizando de esta manera la búsqueda de formas adecuadas para la adquisición y transmisión de saberes así como para el desarrollo de la

misma capacidad de abstracción. Al adoptar esta posición, en última instancia, se logra un efecto contrario ya que se está devaluando ese otro modo de conocer desde la intuición o la práctica.

Una confusión adicional tiene que ver con el hecho de que la educación indígena es concebida, mecánicamente, como “*informal*” mientras que la educación de los grupos culturales dominantes es, también mecánicamente, “*formal*”. Una parte de la confusión radica en no distinguir la socialización primaria de la oficialización secundaria que procura el sistema educativo y en pensar que esta misma socialización secundaria sustituye los procesos permanentes de endoculturación, que si bien son más intensos en la niñez no terminan en la vida adulta sino con la muerte. La practicidad y contextualización del aprendizaje de los sujetos de cultura diversa a la occidental ¿no es en verdad la socialización? ¿Y no es la socialización un rasgo humano, un producto cultural que depende del tiempo, el espacio y las circunstancias específicas, tanto individuales como sociales?

Otra parte que se agrega a la confusión precedente es que al rasgo de “*formalidad*” de la educación se suma el de “*urbano*” así como al de “*informalidad*” le corresponde el carácter “*rural*”. Realidades urbanas como las de Ciudad de México, Quito, Guatemala, La Paz o Lima desmienten e invalidan este supuesto y deberían ser tomadas en consideración a la hora de diseñar programas educativos para poblaciones indígenas o culturalmente diferentes. A estos supuestos también se añade aquel otro que caracteriza la cultura popular y étnicamente diferente exclusivamente como cultura oral, sin reconocer que toda cultura popular e incluso la cultura no popular en sus manifestaciones coloquiales es también oral.

Una explicación, al menos parcial, de la situación descrita tiene que ver con la exigua presencia de pedagogos en las escuelas bilingües latinoamericanas y en la limitada reflexión de los propios pedagogos en la cuestión cultural y científica.

Así mismo la cultura dominante ha sido ideologizada en un doble sentido pues por un lado se ha hecho un culto de ella dando lugar a una

cultura imaginaria distinta a la *cultura profunda* -como para México las denominaba Bonfil Batalla⁸³- y, al mismo tiempo, esa misma cultura envolvente es mal conocida y descrita y peor trabajada pedagógicamente, amén de que la propia cultura indígena es objeto de elaboraciones caprichosas e infundadas próximas al "esoterismo"⁸⁴ o al menos a la folclorización de la cultura.

Por otro lado si se hace una realidad monolítica de la cultura no indígena la cultura indígena se autoexplica a partir de la comunidad o la micro región, lo que hace perder la percepción de la totalidad temoral, espacial y social y la dinamia y complejidad de las relaciones de la cultura local con el espacio nacional e internacional.

Siendo el ideario indígena la fuente de inspiración de la educación indígena, un problema extra con el cual generalmente no se cuenta es la cooptación (partidismo, burocratización) de los propios líderes indígenas y/o de sus movimientos sociales. El clientelismo y algunos rasgos inmediatistas de sus organizaciones siempre se pueden analizar, como lo hizo el ya mencionado Bonfil Batalla al explicar el rol de las organizaciones indígenas mexicanas en las votaciones de 1988 a favor del PRI⁸⁵, pero no deja de ser desconcertante la disolución progresiva de la propia utopía pedagógica y las imprecisiones de la propuesta en virtud de la explicación general de que la mirada de corto plazo se debe al hecho de que las poblaciones indígenas tienen ante sí la urgencia de resolver sus necesidades inminentes.

Finalmente la pregunta más importante será siempre ¿de qué modo reconocer la heterogeneidad cultural en la educación que está al servicio de los intereses profundos de los seres diversos?

Quito-Cuenca, julio-agosto, 1993-noviembre de 1994.

Notas

- 1 Algunas ideas respecto a la producción de los conocimientos como inscritos en el ejercicio del poder político y sus rasgos de transnacionalización se pueden encontrar en: KUEPER, Wolfgang, *Cooperación científica, entre universalidad y autonomía cultural, Pueblos Indígenas y Educación*, P.EBI/Abya-Yala (eds.), Quito, 1992, p 7-22. (Tomo VI, N° 21, enero-marzo, 1992).

Ideas relativas a la relación entre macro estructuras del poder y control de la ciencia y la tecnología también fueron expresadas por mí en el Panel "Curriculum, ciencia y cultura" realizado en el marco del Taller Curriculum y Educación Bilingüe, auspiciado por la Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe, (LAEB) de la Universidad de Cuenca, Cuenca, abril de 1992, Documento de circulación interna, Publicaciones del Departamento de Difusión Cultural de la Universidad de Cuenca, Cuenca, 1993, p 252-257.

Algunas ideas sobre la interacción entre educación y los niveles macro y microsocial e interpersonal fueron abordadas por W. Kueper en la exposición intitulada "El currículo: fundamentos y procesos metodológicos" en el marco del ya mencionado Taller Curriculum y Educación Bilingüe, *ibid*, p 5-12. Este pedagogo señaló como ideas básicas de la pedagogía las de endoculturación, socialización, formación, aprendizaje social, comportamiento y acción. La endoculturación presupone la noción de cultura como medio de la existencia humana y equivale a la inserción del niño en todas las relaciones de la vida humana y es por tanto un concepto básico de las acciones humanas. La socialización, formando parte de la endoculturación, es la integración del niño en la sociedad y en todas sus relaciones; es el proceso básico de integración del individuo en la sociedad y la sociedad es la organización fundamental de la cultura. El aprendizaje social es el proceso de la interacción social con la sociedad de los educandos en cuestión. Por su parte la formación es la reflexión general del hombre frente al mundo y todo lo que ha aprendido. Por fin el comportamiento y la acción tienen que ver con lo que se ha aprendido y cómo se actúa, cómo el individuo se comporta en el mundo. Lo importante de estos conceptos sería, para Kueper, reflexionar qué significa la endoculturación, qué el aprendizaje; qué significa y en qué condiciones se desarrolla la socialización, es decir la integración del niño en su sociedad y cuáles son las condiciones del proceso de educación, cómo vive el niño la enseñanza; qué, cómo, para qué y a través de qué instituciones quiere aprender el niño; cuánto dura y cómo se organiza el proceso de enseñanza y de aprendizaje y cuál es la relación de estos procesos con la sociedad concreta,

- 2 KUEPER, Wolfgang, *Cooperación científica, entre universalidad y autonomía cultural, Pueblos Indígenas y Educación*, *op cit*, p 11 y ss.

- 3 La preocupación por la "descolonización" de América Latina fue una de las líneas matrices para la comprensión de la situación de las etnias y la educación bilingüe intercultural en nuestro continente en los años ochenta. Existen varios trabajos al respecto. A manera de ejemplo cito la obra colectiva: *Educación, etnias y descolonización en América Latina, Una guía para la educación bilingüe intercultural*, UNESCO/I.I.I, Vol. I y II, México, 1983.
- 4 Ver la clásica obra de Edward Sapir, *El Lenguaje*, FCE, México, 1952, así como la llamada hipótesis de la relatividad lingüística de Sapir y, sobre todo de Benjamín Lee Whorf. Ver: *La relatividad lingüística*, Alianza Editorial, Madrid.
- 5 ROSSI-LANDI, Ferruccio, *Semiótica y marxismo*, Editorial Universitaria, Quito, Ecuador, 1975, 57-111.
- 6 DINEIB/Ecuador, *La educación intercultural bilingüe en el Ecuador*. En: *Pueblos Indígenas y Educación*, Abya-Yala, Quito, p 23-71 (año V, enero-marzo, 1991, N°17). Este documento fue presentado al *Taller Andino de Alfabetización y Educación Bilingüe Intercultural* que tuvo lugar en Quito del 05 al 09 de noviembre de 1990. Contó con el auspicio de UNESCO- OREALC, UNICEF y el P. EBI y fue organizado por el MEC/DINEIB.
- 7 Ver: MONTALUISA CHASIQUIZA Luis Octavio, *El currículum intercultural bilingüe para la primaria ecuatoriana, Comentarios*. Se trata de unos comentarios elaborados por el autor en el marco del aludido *Taller Currículum y Educación Bilingüe*, auspiciado por LAEB, Universidad de Cuenca, Cuenca, abril de 1992. Documento de circulación interna, Publicaciones del Departamento de Difusión Cultural de la Universidad de Cuenca, Cuenca. Este Comentario se publicó además en la revista *Pueblos Indígenas y Educación*, P.EBI/Abya-Yala (eds.), Quito, 1992, p39-47. (Tomo VI, N° 21, enero-marzo, 1992).
- 8 DINEIB, *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe*, computadora, Quito, agosto, 1993, pp 81. Este mismo documento contiene un *Acuerdo Ministerial* con cuatro artículos que, de modo resumido, se refieren a los siguientes aspectos:
 - Art. 1. Oficialización del Modelo de Educación Intercultural y Bilingüe y del Currículum para la educación básica de nueve grados;
 - Art. 2. Aplicación e implementación del Modelo y su Currículum a cargo de la DINEIB y a partir del año escolar 1993-94 en el ámbito de su jurisdicción;
 - Art. 3. Disponer que la Supervisión de la educación intercultural bilingüe se realice como seguimiento y evaluación en la perspectiva del mejoramiento de la calidad de la educación;

- Art. 4. Facultar a la DINEIB la realización de reformas al Modelo y al Currículo según los requerimientos pedagógicos que surjan del proceso, previa una evaluación.

Ver también *Pueblos Indígenas y Educación*, Abya-Yala /LAEB (eds.), Quito, 1994, pp 5-142. (Tomo VII, N° 29-30, enero-junio, 1994).

- 9 En los documentos publicados por la DINEIB, a partir de 1988 se usó el término *nacionalidad* que no se sustituía por el de *pueblo*, aunque incluso fuese necesario explicitar la diferencia de visiones entre el mundo oficial y el mundo indígena respecto al concepto de *nacionalidad*. Un ejemplo de esto se puede ver en la publicación auspiciada por la DINEIB y la CONAIE: MEC/DINEIB/CONAIE, *Nuncanchic Shimi, I, El runashimi del Ecuador a finales del Siglo XX, Contribuciones para su estudio*, edic. Tinkuy, Quito, septiembre, 1990. 197. En este libro, previa la Presentación del mismo aparece una *Nota* aclaratoria que textualmente dice así:

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

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

A continuación de esta nota y en la misma página, la CONAIE explicita el concepto de *Nacionalidad Indígena* como sigue:

“El término nacionalidad se usa como equivalente a grupo étnico. Actualmente, los pueblos indígenas del Ecuador y América prefieren utilizar el término nacionalidades dentro del proceso organizativo. Para ellos asumir el hecho de ser nacionalidad representa el reencuentro con su propia historia y su identidad. Cada nacionalidad se diferencia de otra por su cultura, su lengua, su historia. Por eso se habla de las siguientes nacionalidades: Quichua, Shuar-Achuar, Chachi, Awa, Tsachila, Siona-Secoya, A'i Cofan, Huao, Embera. En este texto se hará referencia a nacionalidades, grupos o pueblos indígenas, sin distinción o interpretación alguna”

Esta oposición oficial al uso de “nacionalidad” ocurría en la presidencia de Rodrigo Borja Cevallos. El actual presidente de la República, Sixto Durán Ballén, en el *Informe a la Nación* presentado el 10 de agosto de 1993 aludió a que su Gobierno

ha impulsado la educación bilingüe pero aclaró que rechazaba en término "nacionalidad" dado que en el país existe una sola nacionalidad: la ecuatoriana.

Los documentos aquí citados parecerían significar un repliegue en las posiciones indígenas o bien la necesidad de los indígenas de evitar controversias a fin de garantizar su accionar desde dentro del Ministerio de Educación y Cultura. En cualquiera de las dos alternativas posibles lo cierto es que el discurso previo de CONAIE -en 1989- se favorecía el uso del término "nacionalidad", como lo demostraría la publicación *Las nacionalidades indígenas en el Ecuador, Nuestro Proceso organizativo*, edic. Tinkuy/Abya-Yala, Quito, 1989, p 316. En esta publicación, ocurrida en el marco de una serie de actividades programadas para 1992 y con el objeto de contribuir a la discusión de lo que se llamó "500 años de resistencia india", si bien en un sentido estricto no se define el significado que se quiere dar a "nacionalidad" y más bien se enfatiza en los argumentos de carácter organizacional, en el ensayo "*Confederación de las nacionalidades indígenas del Ecuador, CONAIE*" del mismo volumen se legitima el concepto en cuestión al afirmar lo siguiente:

"(...) Lo que debemos subrayar a manera de síntesis es que los pueblos indios nos hemos unido partiendo, en primer lugar, del reconocimiento de nuestra heterogeneidad así como de los rasgos culturales semejantes; de la convicción de ser partícipes de una misma historia de opresión y explotación; y, de que también somos parte de una sociedad más amplia en la cual estamos cuestionando la naturaleza de un Estado nacional que no reconoce nuestras identidades culturales diferentes por lo que es un problema que debe ser resuelto. En este contexto, nos planteamos la unidad con todos los sectores populares para la transformación estructural de la sociedad y la instauración de una sociedad igualitaria, justa y pluricultural, representada en un Estado plurinacional", op.cit. p 268-269

Y más adelante, en el ensayo "*Reflexiones finales*" de la misma obra se acota:

"El movimiento indígena creó instrumentos conceptuales y discutimos la coherencia de nuestros postulados teóricos con la práctica cotidiana. Así, adoptamos el concepto de nacionalidad indígena entendida como una comunidad de historia, lengua, cultura y territorio; luchamos porque se reconozca el carácter plurinacional, pluriétnico y plurilingüe de la sociedad ecuatoriana; por el reconocimiento de los territorios nativos en tanto son la base de nuestra subsistencia y de la reproducción social y cultural de las diferentes nacionalidades; por el respeto a la diversidad e identidad cultural, por el derecho a una educación en lengua nativa con contenidos acordes a cada cultura; por el derecho al desarrollo autogestionario y por el derecho a tener una representación política que permita defender nuestros derechos y levantar nuestra voz", op cit, p 279.

- 10 Ver *Modelo...*, op. cit., p 2
- 11 Ver *Modelo...*, op. cit., p 12
- 12 Ver *Modelo...*, op. cit., p 13
- 13 Ver *Modelo...*, op. cit., p 13
- 14 Ver *Modelo...*, op. cit., p 14
- 15 JUNTA DIRECTIVA DE LA ACADEMIA DE LAS LENGUAS MAYAS, *La Academia de las Lenguas Mayas y su Autonomía*, En la revista: *A saber*, Guatemala, 1990, pp 26-27.

Ver también: *Ley de la Academia de las Lenguas Mayas*, en: *A saber*, op cit., pp 24-25.

En un documento más reciente producido por la misma Academia de Lenguas Mayas de Guatemala, esto es el boletín *Tz'ijonik* (año I, agosto de 1994) en el cual se hace la convocatoria al Sexto Congreso Americano de Lenguas Aborígenes (a efectuarse entre el 9 y 12 de octubre del presente año de 1994) se transcribe el programa de actividades del congreso y se enfatiza en la importancia de celebrar, entre las actividades del evento, una ceremonia maya; el sustento es nuevamente esta racionalidad cosmogónica. Textualmente se fundamenta la trascendencia de tal ceremonia como sigue:

"...Por ser el *cosmos* parte de nuestra vida misma, toda actividad que realizamos los descendientes de la Cultura Maya, gira alrededor del aspecto puramente *cosmogónico* o espiritual. Situación que permite ofrecer actos ceremoniales para pedir la bendición de Ayaw no solo por el evento, sino que también por nuestro país y los países cuyos representantes estarán presentes en este Congreso a nivel continental".

- 16 WEINREICH, Uriel, *Languages in Contact*, Mouton, The Hague, Paris, [1953], 1970.
- 17 STAIRS, Arlene, *Indigenous Ways to Go to School: Exploring Many Visions*, Faculty of Education, Queen's University, Kingston, Ontario, Canadá, Ponencia presentada al *Coloquio Internacional: Bilingüismo y Educación*, Universidad Pedagógica Nacional, México, abril, 1993, p 29.

- 18 FERGUSON, Charles A., *Diglossia*, En: *Word*, N° 15, pp 325 -340.
- 19 FISHMANN, Joshua, *Bilingualism with and without diglossia: diglossia with and without bilingualism*, En: *The Journal of Social Issues*, XXII, N° 39, pp 2-49.
- 20 Por ejemplo los trabajos sobre el caso catalán en: VALLVERDU, Francesc, *Ensayos sobre bilingüismo*, Ariel, Barcelona, 1972. Posteriormente aludió a esta problemática Ninyoles, En: NINYOLES, Rafael Luis, *Estructura social y política lingüística*, Tecnos, Madrid, 1975.
- 21 MOYA, Ruth, *Estructura del poder y prestigio lingüístico en Toacazo*, En: Alemeida et al, *Lengua y cultura en el Ecuador*, Instituto Otavaleño de Antropología, Otavalo, Ecuador, 1979.
- 22 Ver por ejemplo los trabajos de L.E. López: "La escuela en Puno y el problema de la lengua: excursu histórico", En: L.E. López (ed.) *Pesquisa en lingüística andina*, Lima-Puno, CONCYTEC, UNA-P, GTZ, p265-282.

L.E. López, *El bilingüismo de los unos y de los otros: diglosia y conflicto lingüístico en el Perú*, En: *Diglosia linguo literaria y educación en el Perú*, Enrique Ballón Aguirre y Rodolfo Cerrón-Palomino (eds.), CONCYTEC/GTZ, Lima. 1990, pp 91-128.

- 23 Un ejemplo de este tipo de análisis para el caso boliviano lo encontramos en: PLAZA, Pedro, *Colonialismo lingüístico en Bolivia*, Ponencia presentada al *Congreso Nacional de Estudios Bolivianos*, La Paz, 1988.

Para la idea general de discurso y poder así como para analizar un caso en el valle del Mezquital, México, ver: SIERRA, María Teresa, *Discurso, cultura y poder. El ejercicio de la autoridad en los pueblos hñahñús del valle del Mezquital*, Archivo General del Estado de Hidalgo/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (eds.), México, 1992, p 281.

- 24 Para el uso de "literatura oral" en lugar de "tradición oral" en Ecuador, ver por ejemplo el título de la compilación preparada por Fausto Jara y Ruth Moya: *Taruca. Quichuacunapac rimashca rimaicuna, La venada, Literatura oral quichua del Ecuador*, Consejo Provincial de Pichincha, MEC (eds.), edit. IGM, Quito, Ecuador, 1982, p 318.

Para la noción de "diglosia literaria" ver: BALLON, Enrique, *Las diglosias literarias peruanas (deslindes y conceptos)*, en: *Diglosia linguo literaria y educación en el Perú*, Enrique Ballón Aguirre y Rodolfo Cerrón-Palomino (eds.), CONCYTEC/GTZ, Lima. 1990, pp 253-301.

Para la creación de un metalenguaje literario, por su carácter pionero, y pese a que ha sido bastante criticado me parece útil un trabajo de Margot Beyersdorff, *La tradición oral quichua vista desde la perspectiva de la Literatura* (En: *Revista Andina*, Año 4, N°1, julio, 1986, pp 213-236). Allí la autora revisó el vocabulario quichua referido a las artes verbales, basándose en fuentes documentales de los siglos XVI y XVII: el *Lexicón* de Domingo de Santo Tomás (1560). El *Arte* y el *Vocabulario de la lengua quichua* de González Holguín (1608), y los textos de los cronistas Molina El Cuzqueño, Murúa, Santa Cruz Pachacuti Yamqui Sallcamayhua, Garcilaso de la Vega y Guamán Poma. Más tarde insistió en este análisis comparativo pero centrándose en Murúa: *Fray Marín de Murúa y el cantar histórico inka*, *Revista Andina*, Año 4, N°2, Cusco, pp 501-519.

Por mi parte, basándome en algunas formas léxicas recogidas por esta autora así como en la constatación de algunos términos y “géneros” literarios en la cultura quichua del Ecuador, y recuperando así mismo palabras acuñadas en el proceso de alfabetización quichua que acababa de realizarse en el país, propuse un metalenguaje para la poética y la narrativa quichuas. Para entonces todavía vacilaba entre usar “tradición” y “literatura” oral. Ver: *La tradición oral en el Ecuador: Historia y perspectivas*, En: *Pueblos indígenas y educación*, P.EBI/Abya-Yala (eds.), Quito, 1991, p 85-109. (Año V, N° 18, abril-junio, 1991). Conceptos de esta misma naturaleza fueron expuestos en mi artículo *La tradición oral indígena: políticas y estrategias*, En: *Educación en poblaciones indígenas, políticas y estrategias en América Latina*, Madelaine Zúñiga, Juan Ansión, Luis Cueva (eds.), UNESCO, OREALC-I.I.I., Santiago de Chile, pp 69-77. Otros autores, como Rosaleen Howard-Malverde usaron para la literatura quichua ecuatoriana la designación de “tradición oral”, lo que no excusa mis vacilaciones pero sí explica la trayectoria de esta discusión. Ver: *Dioses y diablos. Tradición oral del Cañar, Ecuador*. En: *Amerindia*, N° 1, París, p 225.

- 25-a Ver el interesante artículo de José Sánchez-Parga, *Formas de la memoria: tradición oral y escolarización*, En: *Educación Indígena*, José E. Juncosa (comp.), Abya-Yala/MLAL (eds.), Quito, 1989, p 83-112.
- 25-b. PEIB/CEE, Yuyayninchik, *Literatura oral en educación intercultural bilingüe*, La Paz, Bolivia, 1993 (Año 1, N°1).
- 26 DINEIB/UNICEF-PROANDES, *Cuentos de niños indígenas para niños*, Pintemos nuestros derechos, Quito, marzo, 1992, pp 161.
- 27 La publicación auspiciada por CONAIE es la siguiente: OISSE-CICAME-CO-NAIE- VICARIATO APOSTOLICO DE AGUARICO, *Ñama yaiio huai cui'ne cutihuecow, El venado, los tigres y la tortuga*, FEPP, Quito, 1989.

El P. EBI me estimuló a publicar un texto con ilustraciones conteniendo mitos, relatos, etc, y un vocabulario (con interés cultural) en las ocho lenguas indígenas ecuatorianas. Ver: *Ecuador Plural: palabras y textos*, P.EBI (ed.), Quito, 1993, p 80. En el marco de la evaluación externa del P?EBI este texto sirvió de base para una exposición con el mismo título y presentada en la Asociación Humboldt, en Quito, 1993.

Los títulos publicados por LAEB son: *Huaca pachamanta causashca rimai, Los cuentos de cuando las huacas vivían*, Trad. al castellano por Ruth Moya, Versión quichua Mercedes Cotacachio, LAEB/P.EBI/Abya-Yala (eds.), Cayambe, Ecuador, 1993, p 209.

También el texto compilado por los estudiantes de LAEB , con versión quichua y castellana de Fausto Jara: *Challi Chuzalungo pachamanta, En los inmemoriales tiempos del pícaro Chuzalungo*, LAEB (ed.), La Huella Impresores, Quito, 1994, p 174.

- 28 La Corporación Editora Nacional en Ecuador prepara una serie de volúmenes de literatura nacional. El primer tomo está dirigido a las literaturas indígenas contemporáneas.
- 29 Ver por ejemplo la publicación de la Licenciatura de Lingüística Andina y Educación Bilingüe, realizada como fruto de la investigación de estudiantes universitarios en el marco del taller permanente de Quichua: LAEB, *Huaca pachamanta causash-ca rimai, Los Cuentos de cuando las huacas vivían*. Abya-Yala, Quito, julio, 1993.
- 30 Ver nota 24 de este mismo trabajo.
- 31 Como en el caso de las literaturas amazónicas peruanas, en: BALLON AGUIRRE, Enrique, *Introducción al estudio semiótico de la literatura étnica en el Perú*, En: *Amazónica Peruana*, Lima, 1978, p 53-98. (Vol. II, N° 3, Mitología).

Este tipo de estudios muestra muchos más avances en la literatura quichua, sobre todo por el aporte de la etnohistoria. Falta sin embargo desarrollar un más completo análisis del discurso. Se están esbozando en los programas de formación universitaria como la Maestría de Lingüística Andina de la Universidad del Altiplano, Puno, y en LAEB, Cuenca, panoramas más globales de esta literatura y de su poética. Falta todavía una comprensión más totalizadora de esta literatura en su dimensión contemporánea.

- 32 Este intercambio se intensificó a partir del *Taller Regional de Normalización del lenguaje pedagógico para las lenguas andinas* efectuado en Santa Cruz de la Sierra, Bo-

livia, del 23 al 27 de octubre de 1989. Ver: *Normalización del lenguaje pedagógico para las lenguas andinas, Informe final*, Ministerio de Educación y Cultura, UNICEF, OREALC-UNESCO, Agencia Española de Cooperación Internacional, La Paz, Bolivia, 1989, p 89.

- 33 Para las matemáticas, Véase por ejemplo: MUENALA, Humberto, *Taller de terminología básica de matemática en quichua para la educación bilingüe intercultural*, En: *Pueblos indígenas y Educación*, P.EBI/Abya-Yala (eds.), Quito, p 39-82 (Año IV. N° 16, septiembre-diciembre, 1990).

En el área del lenguaje los términos gramaticales han aparecido en los propios textos escolares de los proyectos de Puno-Perú y el P.EBI de Ecuador los cuales han contribuido a su creación y divulgación. En el caso de Ecuador ha sido muy importante la publicación de gramáticas quichuas en quichua. Ver: ALMEIDA, Ileana, *Quichua rimai Yachai 1*, MACAC (ed.), Quito, 1987. Ver igualmente; COTACACHI, Mercedes, MOYA, Ruth, QUINTERO, María, *Quichua Rimai Yachai, Gramática quichua para tercero y cuarto Grados*, 1a ed. experimental, P.EBI (ed.), Quito, 1988. Así mismo: De la Torre, Luz María, *Quichua Rimai Yachai 2*, MACAC (ed.), Quito, 1988. la más reciente es: COTACACHI, Mercedes, *Nucanxic Quichua Rimai Yachai*, Nuestra gramática Quichua, LAEB (Ed.), La Huella Impresores, Quito, 1994, p 179. El mérito de las gramáticas ecuatorianas (del P. EBI y de LAEB) es que en ellas se recupera la terminología gramatical ya creada y que, adicionalmente, en un *Glosario* se explican los recursos gramaticales empleados para la formación de tales términos.

Un incompleto -y quizás inexacto vocabulario para las ciencias de la vida (incluye términos que no se relacionan con esta área curricular) aparece en el *Anexo* del Volumen *Didáctica de la Ciencia de la Vida en la educación primaria intercultural bilingüe*, Teresa Valiente Catter (comp.), P.EBI (ed.) Quito, p 129-135 (*Serie Pedagógica y Didáctica*, N° 11).

- 34 CAUTY ZIRNHELT. André, TRILLOS AMAYA, María, *Algunas soluciones del problema de la nenumeración*, En: *Pueblos indígenas y Educación*, P.EBI/Abya-Yala (eds.), Quito, p 7-37 (Año IV. N° 16, septiembre-diciembre, 1990).

Este problema también se enfrenta en la enseñanza de las llamadas matemáticas modernas, Ver: Indígenas del Alto paraná y Kanindeju, *Matemática moderna en las escuelas indígenas*, En: *Pueblos indígenas y Educación*, P.EBI/Abya-Yala (eds.), Quito, p 121-134. (Año V. N° 17, enero-marzo, 1991).

- 35 Por ejemplo las experiencias en la creación de la nenumeración en guaraní para el proyecto de educación intercultural bilingüe impulsado por la Asamblea del

- Pueblo Guaraní ,APG.(Comunicación verbal de Martha Villavicencio Ubillús, Cuenca, 1992)
- 36 Comunicación personal de Martha Villavicencio Ubillús, profesora invitada a LAEB, Cuenca, julio de 1993.
- 37 Como lo atestigua para el caso canadiense Arlene Stairs, op cit. La autora comenta que las distintas opciones escogidas por los mohawk del sur del Canadá. Una comunidad *mohawk* decidió escolarizarse enteramente en inglés, en base al curriculum provincial destinado a anglohablantes; la lengua indígena es una metaria más. otra comunidad decidió por un programa de inmersión, conducido completamente en mohawk ; allí mismo se traducen materiales pedagógicos del inglés al mohawk en la perspectiva de que la lengua implica cultura y que los valores y caminos indígenas pueden fortalecerse cuando la lengua se encuentra plenamente establecida.
- 38 Por ejemplo en la amazonía occidental brasileña, en la zona del Acre, parte de Rondonia y sur del Amazonas, donde la población indígena y en especial los maestros se alfabetizaron en portugués para luego desarrollar un sistema "espontáneo" de escritura de la lengua indígena, útil en la enseñanza-aprendizaje de las artes de leer y escribir en lengua indígena.Ver: LINDENBERG MONTE, Nietta, *Algunas concepciones indígenas de educación*, En: *Pueblos indios, Estados y Educación*, Luis Enrique López y Ruth Moya (eds.), Abya-Yala, Quito, 1990, p 211-223.
- 39-a Para el caso peruano-boliviano y los aportes que se han llevado a cabo en la unificación escrituraria, adaptación de textos escolares, investigaciones, formación de especialistas: Ver: LOPEZ,Luis E., D'EMILIO, Lucía, *La educación bilingüe más allá de las fronteras nacionales*. En: *Pueblos indígenas y Educación*, P.EBI/Abya-Yala (eds.), Quito,p 93-121, (Año V. N° 20, octubre-diciembre, 1991). En este mismo trabajo también se señala la cooperación entre Perú y Ecuador en relación a la aceptación de los textos escolares de castellano como segunda lengua.

Para la cooperación colombo-ecuatoriana y en relación a la lengua *awa*, Ver: MONTALUISA, Luis Octavio, *La fonología del awapit, Hacia la estandarización de su escritura*, En: *Pueblos indígenas y Educación*, P.EBI/Abya-Yala (eds.), Quito,p 41-99 (Año VI. N° 22, abril-junio, 1992).

Ver también la recomendación que en este sentido se da en el documento de la DINEIB, *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe*, op.cit.Allí se señala la necesidad de establecer acuerdos binacionales para efectos de facilitar la cooperación en estos aspectos técnicos.

39-b. Ver la interesante discusión de Paulo Freire con misioneros que trabajaban en el Matto Grosso: *Un diálogo con Paulo Freire sobre educación indígena*, en: *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*, T I, Emanuele Amodio (comp.), Abya-Yala, Quito, 1989, 115-151. Se trata de la transcripción de una grabación realizada en la octava asamblea regional del Conselho Indienista Missionário, CIM - MT, en Cuiabá, del 16 al 20 de junio de 1982.

40 Ver esta discusión En: MOYA, Ruth, *Interculturalidad y educación bilingüe*, en: *Pueblos Indígenas y Educación*, P.EBI/Abya-Yala (eds.), Quito,p 23-40 (Año VI. N° 22, abril-junio, 1992).

41 Ver por ejemplo: UACER/MEC, *Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador, Informe de una investigación sociolingüística en áreas quichuas,(1981-1982)*, 2a ed, Abya-Yala, Quito, 1987,pp330.

ABRAM, Mathtías, *Lengua, cultura e identidad, El Proyecto EBI, 1985-1990*, P.EBI, Abya-Yala (eds.), Abya-Yala, Quito, 1992, pp 218.

42 ABRAM, Mathtías, *Lengua, cultura e identidad, El Proyecto EBI,1985-1990*, p 24-26.

43 Ibid.

44 La DINEIB originalmente se denominó DINEIIB, Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe. El cambio de la sigla suprimiendo la I de "Indígena" ocurrió en 1991, sin explicación alguna.

45 Ver: EQUIPO TECNICO DE APOYO A LA REFORMA EDUCATIVA/ETARE, *Seminario taller: La Educación Intercultural Bilingüe*, Memoria del Seminario Taller "La Educación Intercultural Bilingüe: de la experimentación a la institucionalización y generalización", 6-9 de julio de 1992, Cuadernos de la Reforma, La Paz, 1993, p 142.

En cuanto a la reforma del sistema educativo boliviano la diversidad curricular en relación al tronco común es lo que las hojas al tronco de un árbol.

46-a. Para la subregión andina de Ecuador, Perú y Bolivia resulta muy interesante el texto *Poder y Violencia en los Andes*, Henrique Urbano (comp.), Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, Cusco, Perú, 1991. Y para no referirme al abundantemente estudiado proceso senderista peruano (que incluso a arrojado *senderólogos*) mencionaré el ejemplo del grupo guerrillero colombiano *Quintín Lame*, que involucra a etnias de la región centro-sur de dicho país.

- 46-b JUNG, Ingrid, *Conflicto cultural y educación*, P.EBI, Abya-Yala (eds.), Abya-Yala, Quito, 1992, p 187.
- 47 JUNG, Ingrid, *Conflicto cultural y educación*, op.cit., pp 58-62;
- 48 CIFUENTES, Víctor Eliú, *La educación bilingüe en Guatemala*, en: *A saber*, Guatemala, 1990, p 28-30.
- 49 REPUBLICA DE COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, DIRECCION DE CAPACITACION Y CURRICULUM, *Etnoeducación, Conceptualización y ensayos*, Bogotá, Colombia, 1990, PP 361.
- 50 Ibid, pp 33 -34
- 51 Ibid, pp 34-36
- 52 Ibid, pp 53-54
- 53 Ibid, pp 67-68
- 54 Ibid, p 70
- 55 UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO, *¿Quiénes somos? El tema de la identidad en el altiplano*, Mosca Azul editores, Lima, 1988, p 113.
- 56 El CPIB reclamaba principalmente tres territorios: (1) Bosque Chimanes, donde viven *mojeños*, *yuracarés*, *movimas* y *chimanes*; (2) El Parque Nacional Isiboro-Sécure, habitado por *mojeños*, *yuracarés* y *chimanes*; (3) La xona de Ibiato, habitada por los *sirionó*. Ver: CONTRERAS BASPINEIRO, Alex, *Los niños por el territorio y la dignidad*, Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, MEC-UNICEF, La Paz, Bolivia, 1992, p21
- 57 Los datos sobre los pueblos participantes en la marcha se encuentran en CONTRERAS BASPINEIRO, op.cit., p 61.
- 58 Ibid, P 60.
- 59 Ibid, p 66
- 60 Ibid, p 63
- 61 Ibid, p 64

- 62 Los decretos son: (1) el N° 22609, en favor de los *sirionó* que habitan el Ibiato; (2) el N° 22610, que beneficia a *mojeños*, *yuracarés* y *chimanes* del parque Isiboro-Sécure; (3) el N° 22611, a favor de *mojeños*, *yuracarés*, *chimanes* y *movimas* que habitan el Bosque Chimanes; y, (4) el decreto 2612, que promete la redacción de una ley indígena. CONTRERAS BASPINEIRO, op.cit., p 88
- 63 Las demandas del Levantamiento Indígena se citan textualmente: (1) Entrega y legalización de la tierra; (2) Solución a los problemas de agua: regadío, consumo y políticas de no contaminación; (3) No al pago del predio rústico; (4) Cumplir y hacer cumplir el Acuerdo de Sarayacu [que contenía demandas similares, R.M.]; (5) La creación de partidas presupuestarias para las direcciones provinciales y nacional de educación bilingüe. Entrega de recursos del Convenio MEC-CONAIE; (7) Reformas al artículo lero. de la Constitución de la República declarando al país un Estado plurinacional; (8) Entrega inmediata de fondos presupuestarios para las nacionalidades indígenas a través de un proyecto de Ley de la CONAIE; (9) Congelamiento de los precios de los productos industrializados de primera necesidad, mínimo por dos años y precios justos a los productos campesinos; (10) Cumplimiento, realización y terminación de las obras prioritarias de infraestructura básica de las comunidades; (11) Libre importación y exportación para los artesanos de la CONAIE; (12) Aprobación de ordenanzas para el control, protección y desarrollo de los sitios arqueológicos de la CONAIE y organizaciones filiales; (13) Expulsión del Instituto Lingüístico de Verano; (14) Respeto a los Derechos del Niño y rechaza a las elecciones de la población infantil [la alusión a las "elecciones" es un malentendido; se trataba de que los niños en sus escuelas u otras instituciones votaran por el derecho consagrado en los Derechos del Niño que prefirieran. R.M.]; (15) Decreto de legalización y financiamiento de la práctica de la medicina indígena; y, (16) Inmediata derogatoria de los decretos que han creado instituciones paralelas a los consejos provinciales y municipales como el CORNOFORT, dirigidas por un solo partido político que trafican con la conciencia de nuestras comunidades indígenas".

Un resumen y un análisis de este *Levantamiento*, ver en: COMISON POR LA DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS ABYA-YALA (eds.), *El levantamiento indígena y la cuestión nacional*, Abya-Yala, Cayambe-Ecuador, 1990, p 114.

Ver también: MOYA, Ruth, *Réquiem por los espejos y los tigres, Una aproximación a la lengua y literatura secoyas*, UNESCO-ORCALC (ed.), Abya-Yala, Quito, 1992, pp 60-70.

- 64 GARCIA CANCLINI, Néstor, *Culturas híbridas, Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (ed.), Grijalbo, México, 1989, p360.

- 65 Cabe también la discusión entre lo que es "modernismo" y lo que es "modernidad". GARCIA CANCLINI, op.cit., p 70, haciendo una exégesis de los planteamientos de Perry Anderson y siguiendo a este autor, al referirse a la relación entre cultura y economía señala que no siempre al modernismo literario corresponde una modernización de la economía. El "modernismo" debe entenderse como una tendencia en la historia del arte (la literatura por ejemplo) mientras que la "modernidad" o más bien la "modernización" de la economía se corresponde con *cambios modernizadores estructurales*. Así, señala García Canclini siguiendo a Anderson, en Europa continental los movimientos modernistas coinciden con el surgimiento de cambios modernizadores estructurales y, en situaciones complejas, coincide también con la intersección de *diferentes temporalidades históricas*.
- 66 El *pishtaco* es un ser mítico malvado que se alimenta de la grasa de sus víctimas. Con esta grasa se fabrican los productos metálicos de origen industrial, por ejemplo los cuchillos, los machetes, las campanas e incluso los aviones o las armas... En esta lógica la grasa es usada por los *pishtacos* para "templar" adecuadamente los metales.
- Una discusión más amplia sobre el tema de la modernidad en la subregión se puede ver en: *Modernidad en los Andes*, Henríque Urbano (comp.) Centro de Estudios Rurales Andinos Bartolomé de las Casas, Cusco, Perú, 1991. (Debates Andinos, N° 17).
- 67 Un santero de Ayacucho explica sí la conducta de los *pishtacos*:
- Mi padre y el *pongo* don Saturnino decían que el hombre de verdad no le teme a las brujas y a los *pishtacos* porque llevan un corazón derecho.
- "El mundo está muy bien ordenado y son los hombres malos los que desordenan por hacer daño a otros".
- En: URBANO ROJAS, Jesús, MACERA, Pablo, *Santero y caminante, Santoruraj-Nampurej*, Editorial Apoyo, Perú, 1992, p 158.
- 68 Estos hechos han sido observados personalmente. A tal punto el sentido de culpa era intenso que el obispo de la ciudad de Cuenca hizo -y hace- esfuerzos por disuadir a los campesinos de esa convicción.
- 69 Ver el interesante ensayo de Henríque URBANO, *Introducción al estudio del espacio simbólico andino*, en: *Mito y simbolismo en los Andes, La figura y la palabra*, Henríque Urbano (comp.), Estudios y Debates regionales Andinos, N° 84, Centro de

Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", Cusco, Perú, abril, 1993, pp29-33.

- 70 Edward Burnett Taylor (1832-1917) apud. URBANO op. cit. p 11, pensaba por ejemplo que el mito, aunque surge en la "infancia" de la humanidad puede ser estudiado porque es un producto del espíritu humano, lo cual permitiría diferenciar el mito de la historia. De otro lado, el mito estaría asociado a las sociedades arcaicas. El problema, continúa Urbano (pp 11-12), se plantea con los griegos, cuya cultura produjo una rica mitología pero distinguían claramente entre este pensamiento mítico, concebido como pensamiento fabulador y la razón.
- 71 LINDENBERG MONTE, Nietta, op cit., p 212-213.
- 72 Ibid, p 213.
- 73 Ibid, p 219.
- 74 FONINI MONSERRAT, Ruth, *La enseñanza de lenguas indígenas brasileñas*, en: *Pueblos indios, Estados y Educación*, Luis Enrique López y Ruth Moya (eds.), Aby-Yala, Quito, 1990, p 457.
- 75 Comunicación personal de Ingrid Jung (Cuenca, agosto de 1993).
- 76 UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA, LICENCIATURA EN LINGUISTICA Y EDUCACION INDIGENA, Documento, mim., Florencia, febrero de 1992, p 17. Al programa en cuestión se le concedió la licencia de funcionamiento el 12 de noviembre de 1991.
- 77 Ibid, pp 2-3.
- 78 Aproximadamente un 40% del total de los cursos programados se da en quichua. No se trata solamente de los cursos de lengua sino de otros como algunas áreas de la lingüística andina y la pedagogía. Esta política es posible porque se cuenta con algunos maestros universitarios bilingües.
- 79 Ver: STAIRS, Arlene, op. cit.
- 80 Ver: STAIRS, Arlene, op. cit.
- 81 Discusiones de este tipo pude observar en el marco del P. EBI.

- 82 Existen por ejemplo interesantes observaciones sobre la oralidad de los quichuas ecuatorianos en un trabajo de José Sánchez-Parga. Lamentablemente el autor no ha insistido en el punto y no se ha tendido ningún puente entre estas observaciones y su aplicación a la escuela. Ver: SANCHEZ PARGA, José, Formas de memoria , tradición oral y escolarización, en: *Pueblos indígenas y Educación*, P.EBI/Abya-Yala (eds.), Quito, 1992, pp 85-114. (Nº 6, 1988).
- 83 BONFIL BATALLA, Guillermo, *México profundo, Una civilización negada*, Centro nacional para la Cultura y las Artes/Grijalbo, México, [1987], 1990, p 250.
- 84 Así lo ve Enrique Urbano para el caso del análisis de las culturas andinas en un segmento de su ensayo introductorio al libro *Mito y simbolismo en los Andes*, e intitulado *Lectura crítica de viejas filosofías y del esoterismo*, en: URBANO, Henrique, op cit, pp 38-45.
- 85 BONFIL BATALLA, Guillermo, op cit, p 1.



FUENTES QUECHUAS DE LA ÉPOCA COLONIAL CON REFERENCIA AL ECUADOR

Roswith Hartmann
Universidad de Bonn

“Los indios que entonces [es decir después del diluvio] habitaban aquí no hablaban el quichua sino una lengua cuyo recuerdo está olvidado. Podían conversar con los animales y los pájaros y eran totalmente salvajes. El Papa de Roma les envió el rey inca para instruirles y enseñarles el quichua y la civilización”.

En los años veinte de nuestro siglo este relato fue recogido por Robert de Wavrin (1927:329) entre los indios quijos quichuahablantes en la región del río Napo del oriente ecuatoriano. Refleja la vaga reminiscencia de un proceso de transformación experimentado por la sustitución de las hablas vernáculos por una lengua general, el quechua o quichua como se dice en el Ecuador, un proceso que afectaba no sólo a la etnia mencionada sino a otras más, sobre todo en la Sierra ecuatoriana.

El relato antes citado, por breve que sea, deja entrever las dos etapas de difusión del quechua: la expansión del mismo como “lengua general” promovida por los incas a lo largo de sus campañas de conquista y de incorporación de los grupos étnicos al Tahuantinsuyu seguida, tras la caída del imperio incaico, por la gran oleada quechuizadora en la época colonial bajo el signo de la propagación de la fe cristiana.

En cuanto a los inicios del quichua en el Ecuador la única fuente, según la cual se remontan a tiempos preincaicos, la constituye la "Historia del Reino de Quito" del padre jesuita Juan de Velasco ([1789] 1946/II, lib.II:74-76) de fines del siglo XVIII. Su autor sostiene que "un dialecto corrupto del de los Incas del Perú", es decir una variedad quechua parecida a la hablada en el centro del imperio, había sido introducida a raíz de la migración de los Caras (Shiris) de la Costa a la Sierra alrededor del año mil de nuestra era.¹

En 1853 (p. 16), y una vez más en 1884 (pp. 63-65) el suizo Johann Jakob von Tschudi rechazó como hipótesis del todo insostenible "la opinión generalmente compartida de que sólo con las conquistas incaicas el quechua haya sido difundido al norte, hasta Quito y más allá... Cabe aceptar como un hecho", continúa diciendo, "que en todas aquellas regiones, en las que está en uso hoy día, el idioma quechua se habló también ya miles de años antes de la dinastía incaica. Considero al dialecto de Quito como más antiguo que el del Cuzco..." [Traducción del alemán por la autora]

En los años 70/80 de nuestro siglo el tema de la existencia de un "quechuismo preincaico" en el Ecuador de nuevo ha recuperado actualidad. Sin entrar en los detalles del debate al respecto quisiera limitarme a exponer lo siguiente:

A base de las investigaciones modernas en relación con los idiomas andinos, entre ellos el quechua en primer lugar, y la elaboración de varias expansiones del mismo en tiempos preincaicos como incaicos, hoy en día se acepta ampliamente como realidad histórica la quechuización prehispanica de vastas regiones del Ecuador en dos fases: la primera anterior a la expansión imperial de los incas, la segunda como consecuencia de la misma.

Si bien no miles de años antes, como lo había postulado Tschudi en su tiempo, pero, según sostiene Lawrence Carpenter (1984:36), ya alrededor de 900 d.C. el quechua, difundido por mercaderes de Chíncha de la Costa peruana centro-sur, se usaba como idioma comercial en la

parte sur y meridional del Litoral ecuatoriano de donde se extendió a la Sierra. A fines del siglo XV/principios del XVI, cuando los incas extendieron los límites de su imperio a lo largo de la región serrana, fue impuesto como lengua de los conquistadores.

Cabe suponer que esta primera quechuización del Ecuador quedaba limitada a quienes intervenían en el comercio lejano como grupo profesional o elite autóctona respectivamente (véase Hartmann 1979:292-293, 1985a:111, 1990:548-549; Torero 1984:384, 1985:113).

Las fuentes a disposición para poder reconstruir la situación lingüística tal como se presentaba en la época de la conquista por los españoles y en proyección hacia atrás para las postrimerías del régimen incaico, no son ni numerosas ni lo suficientemente detalladas. Sugieren un proceso de quechuización en dirección sur-norte, al parecer de intensidad paralela a la duración de la dominación inca en territorio ecuatoriano. Al lado de la lengua general del Inca se mantenían las hablas autóctonas.

La política lingüística propagada por la Corona española lo mismo que por representantes del clero, pero también el contacto con los nuevos dueños en la vida diaria pusieron fin a la diversidad de idiomas existente.

En la región de la Costa, jamás incorporada al Tahuantinsuyo y de ahí no sometida al proceso de quechuización durante la dominación incaica, ya al cabo de unos 70 años después de la conquista española, el proceso de unificación lingüística a base del castellano había entrado en una fase bastante avanzada.

Por lo que al oriente se refiere, como ejemplo ilustrativo de quechuización durante la época colonial cabe citar a los ya mencionados Quijos, hoy en día quichuahablantes al igual que los Canelos en la actual provincia de Pastaza. Datos de los siglos XVII y XVIII, por pocos e parcos que sean (Oberem 1971:258-259), reflejan como en su hábitat, caracterizado como zona multilingüe, por etapas, las hablas autóctonas desapare-

cieron hasta que hacia fines del siglo XVIII, o posiblemente no antes de comienzos del XIX, se puede considerar como terminada la quechuización de esta etnia, en lo principal como obra de la misión.

En la Sierra, al lado del español, se impuso ampliamente el quichua sustituyendo definitivamente las lenguas vernáculas; cabe suponer como concluido este proceso al finalizar el siglo XVIII.

Sobre las razones que puedan haber estimulado el abandono definitivo de las hablas autóctonas, según parece sobre todo durante el siglo XVIII, sólo se pueden formular hipótesis. Un motivo, quizás bien decisivo, puede haber sido el de que si hubiesen seguido aferrados al idioma materno no hubiera habido para los indígenas ni cómo ni con quién confesarse.

Talvez este proceso fuese relacionado con mayores esfuerzos por parte eclesiástica. En 1725 apareció en quichua del Ecuador el "Catechismo para los yndios en Lengua" que el obispo de Quito, Luis Francisco Romero, con una pastoral dirigió "a los venerables curas de su obispado, sobre la omisión y descuido en que los Yndios, sus Feligreses cumplan con el precepto anual de comulgar y el de recibir el Santísimo Viático en el artículo de la muerte" (Rivet & Créqui-Montfort 1951-56/I:141).

En el siglo XVI Quito se había destacado como un centro de educación de indígenas y de enseñanza del quichua (Hartmann & Oberem 1981). Ya en los primeros años, después de la fundación de la ciudad por los españoles, se pueden registrar varias iniciativas tendientes a servirse de la lengua general del Inga para la cristianización de la población autóctona. Están íntimamente ligadas con las personas de Fr. Martín Alonso, o Fr. Martín de Vitoria, de la Orden de La Merced, y del padre franciscano Jodoco Ricke, ambos fundadores de escuelas para indígenas. A mediados del siglo se hizo famoso el Colegio de San Andrés como institución educativa para hijos de caciques, por medio de la cual los franciscanos lograron formar miembros de la elite indígena en pro de los intereses españoles. La enseñanza de idioma no se limitaba al español sino se

incluía en la misma también el quichua para fines de unificación lingüística.

El 17 de noviembre de 1581, a raíz de la Real Cédula dada en Badajoz el 23 de septiembre de 1580, se inauguró en Quito la cátedra del quichua encomendada a la Orden de Predicadores. Documentos y datos a disposición permiten sacar la conclusión de que siguió funcionando por lo menos hasta 1620, lo que equivale a 40 años aprox. (Hartmann 1977).

Entre quienes cuyos nombres han sido legados como expertos y predicadores en la lengua general del Inga en el antiguo obispado de Quito durante el siglo XVI descuella el del clérigo Diego Lobato de Sosa, "hijo natural del capitán Juan Lobato y de doña Isabel Yarucpalla natural de aquel reino del Perú que fue una de las mujeres más principales de Atahualpa". Contemporáneamente con él, a partir de 1586, el padre jesuita Diego González Holguín dominaba la escena (Hartmann 1985b).

Tomando en consideración las actividades en torno a la propagación del quichua en el Ecuador durante el siglo XVI se plantea necesariamente la pregunta por materiales escritos al respecto.

En general, por lo que al área de difusión del quechua se refiere, cabe indicar que, en comparación con el México antiguo, la región andina se distingue por una escasez de documentos de índole lingüística. Falta ante todo textos de tipo autóctono, a excepción del manuscrito de Huarochirí, un conjunto de textos relativamente largo, apuntado en los primeros años del siglo XVII, que versa sobre las creencias y los cultos religiosos practicados, desde largos tiempos, en la provincia de Huarochirí en el actual departamento de Lima/Perú.

Según todas las evidencias, tal estado de cosas debe atribuirse al hecho de que los habitantes del área andina no habían desarrollado una tradición de escritura.

A base de la "Bibliographie des langues aymará et kizua" de Paul Rivet y Georges de Créqui-Montfort (1951-1956) que, en cuatro tomos,

abarca los títulos correspondientes desde principios de la Colonia hasta mediados de nuestro siglo, Xavier Albó (1973:150-52) ha elaborado tres fases que se caracterizan por un manifiesto interés y empeño reivindicador en relación con estos dos idiomas o, mejor dicho, conjuntos plurilingües andinos.

La primera fase abarca el período desde la llegada de los españoles hasta 1650. “Los pioneros son los misioneros”, escribe, ...“pero a fines del siglo XVI y principios del XVII surgió una notable floración de obras religiosas y lingüísticas en quechua y aymara”. Le sigue “un letargo de casi dos siglos con sólo trabajos esporádicos, muchos de ellos reediciones, dedicados casi exclusivamente al tema religioso y a dos campos subsidiarios: la lingüística práctica para entrenar a nuevos misioneros y en un grado mucho mayor, la dramática, también para fines evangelizadores”.

El auge que, a partir de 1581, se puede registrar respecto a los estudios y trabajos en materia quechua fue determinado esencialmente por la instalación de la imprenta en Lima con Antonio Ricardo como “primer Impresor en estos Reynos del Pirú” (Rodríguez-Buckingham 1988).

Con respecto al Ecuador Albó (1973:150) llega a la conclusión de que “todo el proceso está desfasado, correspondiendo las primeras producciones a la segunda mitad del siglo XVIII”.

Esta afirmación no es del todo exacta. Por cierto, no existen obras impresas como por ejemplo las de Fray Domingo de Santo Tomás de 1560 o del ya antes aludido padre jesuita Diego González Holguín que datan de 1607 y 1608 respectivamente. Y, al buscar en los archivos por datos en relación con la enseñanza y la predicación en quichua para fines de cristianización y la quechuización en general sorprende la falta de documentación concreta.

En cuanto al siglo XVI hay que señalar que el ya mencionado Fray Martín Alonso figura como autor de un “Arte y Vocabulario de la Lengua del Inca”² que, lamentablemente, hay que considerar como perdido. También de la “Doctrina cristiana y Sermones en lengua peruana” de Fray Jodoco Ricke sólo se ha llegado a conocer el título³.

Al parecer, en la Diócesis de Quito, durante el siglo XVII tampoco se han formado colecciones de sermones en quechua más o menos voluminosas como fue el caso en el Perú durante los años 40 por parte de los predicadores limeños Fernando de Avendaño y Francisco de Avila así como por el padre Francisco Diego de Molina, párroco en Huánuco.

Ni siquiera Diego Lobato de Sosa, el renombrado predicador quichua en quichua, hace referencia a un manuscrito quichua de su pluma; en cambio alude a una historia de los Incas, redactada, sin lugar a dudas, en castellano (Oberem 1968:84).

Sólo para el siglo XVIII, la bibliografía de Rivet y Créqui-Montfort (1951-56/I:206-208) enumera entre los manuscritos uno del jesuita Guiliel Grebmer "Exhortationem Moralium por Indis praesertim harum Missionum duae parte", un conjunto de sermones en quichua en dos volúmenes⁴.

Extraña sumamente el hecho de que Diego González Holguín (1989:8) que, después de haber pasado una temporada en el Cuzco y Juli, fue enviado a Quito en 1586, donde pasó catorce años hasta 1600, calificase su obra lingüística, la "Gramática" y el "Vocabulario de la Lengua General de todo el Perú..." de 1607 y 1608 respectivamente, como fruto de trabajo de 25 años, precisando con respecto al lexicón que se debe a "los muchos indios del Cuzco a quienes yo he repreguntado y aueriguado cada vocablo y de ellos lo he sacado, assi ellos son los principales autores desta obra ...". Ni con una sola palabra alude a los largos años de su estadía en el Ecuador ni al quichua tal como se solía hablar en la región de Quito. El que ya entonces estaba empeñado en la elaboración de una obra lingüística lo indica claramente una serie de cartas del P. Claudio Aquaviva, tercer General de la Compañía de Jesús, fechadas en 1596, en las que llama la atención sobre "el verbal" del que González Holguín le había avisado "que tiene medio trabajado y de la traza [del libro] que en él lleva" (Egaña 1954-81/VI:83, 93, 99, 123, 173; V:174 Docs.10, 13, 17, 42, 66, 62A).

El hecho de que González Holguín en sus dos publicaciones haya presentado exclusivamente el quechua cortesano del Cuzco, jactándose

incluso de haber introducido una nueva ortografía apropiada a las características fonológicas del mismo, sin duda alguna se lo puede relacionar con “el desencadenamiento de una campaña tendente al reconocimiento del quechua cuzqueño ... como el único ‘puro’, ‘auténtico’ y digno de ser cultivado”, sucedido al parecer alrededor de 1600, según opina Torero (1970:251).

En comparación con el siglo precedente, lo mismo que con el que le sigue, no se puede menos de constatar que el siglo XVII no es sino un gran vacío por lo que a trabajos relacionados con el quichua en el Ecuador se refiere.

Únicamente cabe señalar la reedición del “Arte, y vocabulario en la lengua general del Perú llamada Quichua, y en la lengua Española”, de 1586, que, aunque anónimo, se atribuye al padre agustino Fray Juan Martínez, que salió de la imprenta de Francisco del Canto en Lima el año de 1614, dedicada por éste a Hernando Arias de Ugarte, habiendo sido electo obispo de Quito (Rivet & Créqui-Montfort 1951-56/I:62-66).

Quizás no sea atrevido interpretar este hecho como un indicio de que en el Ecuador escaseasen obras quichuas sea de índole lingüística o religiosa.

Para fines de enseñanza del quichua en el Ecuador, y en Quito especialmente, a excepción de este “Arte”, compuesto a manera de manual para todas las personas que quieran aprender la lengua general o se vean obligadas a hacerlo, el material didáctico impreso quedaba reducido prácticamente a la “Gramática” y el “Lexicón” de Fray Domingo de Santo Tomás de 1560 hasta que desde comienzos del siglo XVII “se generalizó el uso de la ‘Gramática’ del padre [González] Holguín” (Vargas 1947:XXI).

De todos modos, el hecho de que la dedicatoria de la reedición del “Arte y Vocabulario” de 1586 fuese dirigida al nuevo obispo de Quito, pone de manifiesto la dependencia del Obispado de Quito que, en cuanto al uso de materiales quechuas para fines de catequización, estaba com-

prometido por el tercer Concilio Provincial de Lima a utilizar los textos sancionados por el mismo y, a más de esto, con respecto a productos de imprenta tuvo que ser suministrado por la central limeña.

En el territorio de la Audiencia de Quito la imprenta fue introducida a mediados del siglo XVIII, primero en Ambato para, a continuación, ser trasladada a Quito, donde siguió trabajando hasta la expulsión de los jesuitas (Castillo 1980:211-212).

Contrario a lo constatado por Albó de que para el Ecuador no se pueden registrar producciones quechuas antes de la segunda mitad del siglo XVIII cabe indicar un título ya para la primera mitad de ese siglo. Se trata del ya mencionado "Catechismo para los yndios en Lengua" de unas cinco páginas aprox., redactado para hablantes del quichua de la Sierra. Junto con el "Catechismo para instrvir a los rudos en el misterio de la Santissima Eucharistia" forma parte de la pastoral que Luis Francisco Romero, 14^o obispo de Quito, despachó con fecha 30 de agosto de 1725.⁵

Finalmente, para la segunda mitad del siglo XVIII hay que destacar como primera obra lingüística y de ahí como fuente para el quichua ecuatoriano de la época colonial la "Breve instrucción o arte para entender la lengua común de los Indios, según se habla en la Provincia de Quito", publicada en Lima en 1753, que se considera fue escrita por el padre jesuita Tomás Nieto Polo de Aguila, oriundo de Popayán en la actual República de Colombia, que en la Colonia dependía de Quito.⁶

Las palabras introductorias: "Pesada tarea ha sido, o lector, el aprender Idiomas extranjeros, y mucho más penosa, cuando no hay Arte, por quien gobernarse para su perfecta inteligencia" revelan que, evidentemente, se trataba de un caso de emergencia que había que remediar. El autor anónimo indica que redactó la "Breve instrucción..." a base de "la lengua común de estas partes de Quito, y Maynas" valiéndose de las informaciones "de alguno otro, que había estado en Maynas", con el propósito de que sirva de cartilla fácil de consultar y que debería integrar el equipaje del misionero, especialmente destinado "para los que desean ir

por allá [Maynas] llevados de su celo y fervor” (Nieto Polo de Aguila 1964:59).

Juan de Velasco, como autor de la “Historia del Reino de Quito”, desde luego el más famoso entre sus coetáneos jesuitas, a parte de las informaciones que facilitó acerca del origen histórico del quichua ecuatoriano, debe ser mencionado también como lexicógrafo. Tras la expulsión de los jesuitas en 1767, en el exilio italiano, “el ocioso de Faenza”, como se titulaba así mismo, “empleó ‘útilmente el tiempo’”, entre otras cosas, con la redacción de sus “Vocabularios de la lengua Peruano-Quitense” (Romero Arteta 1964:XXVIII). Se trataba de dos. De uno, que data probablemente del año de 1787, llamado “Vocabulario A” de 3.000 vocablos aprox., se ha llegado a conocer sólo la primera página con la “Prefación” y el “Índice”. Resultaron en vano los esfuerzos por parte ecuatoriana por encontrar en 1960 el manuscrito en el Museum für Völkerkunde en Berlín, donde, según se indica en la bibliografía de Rivet y Créqui-Montfort (1951-56/I:188-189), debería hallarse.⁷

Pero en cambio se logró localizar en el archivo de los jesuitas en Alcalá de Henares el llamado “Vocabulario B” que reúne 1.450 vocablos, para ser publicado en 1964 (Velasco 1964:1-65).

A base de las evidencias documentales relacionadas con el quichua por lo que al Ecuador se refiere, se puede registrar un primer período de intensa actividad en el siglo XVIII. Sin embargo, como obras impresas no hay más que dos, el “Catechismo para los yndios en Lengua” de 1725 y la “Breve instrucción o arte” de 1753, a las que se puede añadir una “Gramática de lengua ynga”, impresa en 1762, como cuyo autor figura Manuel Messía, un jesuita de Latacunga, sobre la cual se carece de más datos. El manuscrito de una nueva edición “más exacta” juntó con un “Diccionario” que Messía había preparado por orden del Provincial de Quito hasta 1766 se perdió antes de llegar a la imprenta en Lima.⁸

Como parte de publicaciones más comprensivas cabe mencionar el capítulo “De lingua generali, vulgo dicta: del Ynga” que se encuentra incluido en “Gründliche Nachrichten über die Verfassung von Maynas in

Süd-Amerika bis 1768" redactadas por el jesuita alemán Franz Xaver Veigl (en: Murr 1785:418-450), que como misionero había llegado al Ecuador en 1753. Contiene una breve exposición gramatical, un análisis del Padrenuestro y un vocabulario, así como a continuación, bajo el título "Specimena Bacmeisteriana", una serie de frases quechuas comentadas y analizadas.⁹

Asimismo se puede aducir al respecto el apéndice intitulado "La señal de la Santa Cruz y Oraciones que los Padres de la Compañía de Jesús usaban enseñar en las misiones de Maynas en lengua inga" que acompaña el "Diario" escrito 1771-1774 por Manuel Uriarte (1952/II:211-227), al igual que Veigl jesuita empeñado en la misión en Maynas.

Es de suponer que se trate de textos estandarizados con tal vez leves modificaciones.¹⁰

Todo lo demás son trabajos redactados por otros miembros de la Compañía de Jesús:

El manuscrito del "Vocabulario en la lengua Castellana, la del Inga y Xebero" que sobre 35 folios reúne unas 1.300 entradas es atribuido al jesuita alemán Samuel Fritz. El quechua se lo caracteriza como el dialecto chinchasuyu transplantado a Maynas.¹¹

Como proveniente del siglo XVIII se registra también el manuscrito de otro "Vocabulario de Lengua de Inga", la última página del mismo ostenta al final, escrito por la misma mano que los 107 anteriores: "Es del uso del Hermano Marcos Viescas / Finis Coronar Opus / Ea hermano has lo que es de tu obligación". Se ignora si Viescas, nacido en Ibarra en 1743, es el autor o solamente el poseedor del manuscrito.¹²

Romero Arteta (1964:XXI) cita "un valioso ms. 'Glosario quichua, aymara y castellano', valioso no tanto lingüísticamente, cuanto por su valor documental de lo violenta y destructiva que fue para la cultura y para la misma Corona española, la Expulsión de los Jesuitas; al fin de la hoja

43 de propia mano del autor se lee: 'Agto. 28 me intimaron salir de Ibarra, y suspendí escribir dha. na...'

Otros manuscritos o impresos sin fecha precisa ni de referencia concreta al Ecuador constituyen desde luego casos problemáticos. De ahí que haya pasado por desapercibido un manuscrito cuyo título "Arte de la lengua general del Cusco llamada Quichua" no sugiere que pudiera tratarse de una obra sobre el quichua del Ecuador o elaborada a base del mismo.¹³

Este manuscrito, que no ostenta fecha ni nombre de autor, guardado en el Archivo Histórico Nacional de Bogotá ha sido editado recientemente por Sabine Dedenbach-Salazar Sáenz (1993), bajo el título de "Una Gramática del Quichua del Ecuador". La publicación contiene la transcripción a más de una interpretación del manuscrito. Las completan un vocabulario reconstruido a base del "Arte", unos folios facsímiles y una bibliografía.

Resumiendo el análisis interpretativo consta que "la evidencia paleográfica y ortográfica sugiere que el presente documento es una copia hecha por dos copistas -uno de ellos extranjero, es decir no vernáculo del castellano- en el siglo XVIII de un original del XVII. ...La existencia de un documento del siglo XVII con un título casi idéntico que se encontraba en el Colegio de los Jesuitas en Quito¹⁴ ... sugiere que este 'Arte' es copia del otro que fuera escrito por un jesuita en el Ecuador, ...un sacerdote que por lo menos había tenido contacto con el quichua del Cuzco, o había vivido en el sur del Perú. ... Por los fenómenos fonológicos, léxicos y gramaticales ... es muy probable que se trate ... de un dialecto quichua del Ecuador ... sin poder adscribirse a una determinada zona; y a pesar de mostrar algunas características del cuzqueño al comienzo [la glotalización y/o aspiración de las oclusivas], la mayor parte de la gramática describe lo que se podría denominar una 'lengua general de Quito',... con lo cual tendríamos aquí en nuestras manos la gramática del quichua más antigua conocida hasta el presente. Probablemente la copia se hizo para tener una gramática quichua para la catequización de los indios en el sur de Colombia" (Dedenbach-Salazar 1993:2,8,9,10,12).

La necesidad de catequizar a la población de la parte sur de Colombia en la lengua general del inga la documenta ya un escrito de 1607, al que se hace referencia otra vez en 1635, en el cual el Oidor D. Diego de Armenteros de la Audiencia de Quito indica que se “procure entablar entre los indios escuelas de la lengua general del inga, ...para que se acabe de yntroduzir entre ellos y los pueda mejor doctrinar y sacramentar” (Hartmann & Oberem 1981:120 basándose en Col.VG, IV/4:18; IV/21:417-418).

Es del todo probable que ya en aquel entonces se haya utilizado este “Arte” para tal propósito y que en el siglo siguiente una copia pueda haber servido para el mismo fin.

Pero tampoco hay que descartar la posibilidad de que el “Arte” haya sido redactado en el siglo XVII con miras a las tareas de misión en el oriente ecuatoriano y la Región Amazónica. El autor anónimo del mismo, aludiendo (fol. 2r) a “los indios montarases [que] casi no la entienden [esta lengua], ni la conocen por propia de ellos”, parece referirse a la zona oriental.¹⁵

La existencia de una copia del “Arte” del siglo XVIII podría verse también en relación con las actividades intensificadas de los jesuitas en la provincia de Maynas. Esta denominación circunscribió a partir de 1638 todo el territorio del alto Amazonas y de sus afluentes¹⁶ que hasta la expulsión de la Compañía de Jesús perteneció a la orden provincial de Quito, independiente del Perú desde 1616.

En 1660/61 los jesuitas se hicieron cargo de la parroquia de Archidona en el territorio de los Quijos que comprendía también Tena y Puerto Napo, motivados por dos razones: “por una parte, el camino Quito-Archidona-Río Napo era el acceso más cómodo a las misiones jesuitas en Maynas en la parte superior del Amazonas...; y por otra, pensaban establecer en Archidona el centro para la misión de los indios paganos al este y sureste de los Quijos”.

Como uno “de los grandes servicios prestados a las Misiones por el P. Lucas de la Cueva” se destaca “la fundación de un colegio [en Archidona] para formar intérpretes o ‘lenguas’ ... [que] fueron después de grande ayuda para la conversión de sus naturales”. Fue de corta duración, porque debido a “todas las trabas posibles a los Padres” por parte de un nuevo Teniente “...por este y otros motivos ... los jesuitas abandonan la parroquia en 1674”. Sin embargo, en 1708 consiguen nuevamente hacerse cargo de la misma (Jouanen 1941-43/I:438; Oberem 1971:84-86 con referencia a Jouanen 1941-43/I:436, 472-74, 442-44).

Un centro semejante existía en Borja debido a la iniciativa del P. Gaspar de Cugía, el primer misionero de Maynas a partir de 1638. “Entre las obras que emprendió en favor de los indios, una de las principales fue la creación de dos seminarios en Borja, ... [y] de esos dos seminarios salieron muchos intérpretes que fueron de eficaz auxilio a los misioneros... En ellos se enseñaba además de la doctrina cristiana la lengua del Inga...” (Jouanen 1941-43/I:409).

Francisco de Figueroa, otro jesuita oriundo de Popayán que, durante largos años, se dedicaba a la labor misionera en Maynas, llegó a la ciudad de Borja en 1643, después de haberse ejercitado en el uso de la lengua del Inga en el colegio de Cuenca (Jouanen 1941-43/I:453). En su “Ynforme de las misiones de el Marañón, Gran Pará ó Río de las Amazonas ... al P.^e Cabero, provincial de la Compañía de Jesús de la provincia del Nuevo Reyno y Quito” fechado el 8 de agosto de 1661 (Figueroa, Acuña & otros 1986:165, 307) insiste en que “también ay que trabajar en catequizar y bautizar otras diferentes naciones que se traen á esta provincia de Maynas y á la ciudad, en órden a que sirvan á los vecinos y se crien y hagan aptos en la lengua del Inga, para traer á sus parientes que están de paz ó se espera que la darán, de que sean bautizados algunos centenares”. De ahí que entre “algunos medios necesarios para el fomento de estas santas misiones” proponga en segundo lugar “que todos los Padres procuren en todo caso ir introduciendo la lengua general del Ynga en las reducciones...; que lo pueden hacer hablando siempre en ella á los yndios, principalmente á la jubentud, y dando á los muchachos lições de vocablos. Este idioma es el que más se les pega y en que más

fácilmente entran, como se ve por experiencia, por ser el más acomodado á su capacidad, y que en las colocuciones, partículas y modos de hablar, corresponde con sus lenguas naturales. Con esta advertencia han de venir los Padres persuadidos á que importa, no sólo para la facilidad en comunicarlos con lengua común, sino también porque los yndios que saben la lengua del Ynga conocidamente están más despiertos y hacen mucha diferencia á los otros en estilo de christianos y policía ...”.

Bastan estas referencias para ilustrar la estrategia aplicada por los jesuitas para imponer el quechua como lengua general, con Archidona y Borja como centros de irradiación, a fin de acabar de este modo con la gran cantidad de idiomas hablados en Maynas.

De ahí es del todo verosímil que pueda haber existido en el siglo XVII por lo menos una gramática al estilo del “Arte” que acaba de ser publicado, con el propósito de facilitar el estudio.

Pese a los criterios de caligrafía que, según Dedenbach-Salazar (1993:2-3) hacen pensar que “el presente documento es una copia hecha ... en el siglo XVIII de un original del XVII”, queda no obstante una duda al respecto. El autor “parece haber tenido conocimientos de alemán pues emplea una grafía alemana y él la denomina explícitamente así; se trata de la ‘sch’ que presenta el fonema /sh/ y también se encuentra escrita como ‘sh’ en este ‘Arte’”, porque, según explica, “tiene esta lengua [el quechua] otra pronunciación muy propia y particular que solo conviene con la Alemana,... y es esta al modo que oímos muchas digciones á los Alemanes y mucho depeletivos [sic: apelativos] alemanescos como decir *Schindler Scheflegen* [sic] y otros varios con pronunciación diversísima de nuestra Castellana,...” (Dedenbach-Salazar 1993:6, 47/fol. 2v).

En su lista de misioneros jesuitas alemanes de los siglos XVII y XVIII en el Nuevo Mundo Houlder (1899:122-129), con referencia a la provincia de Quito y un total de 56 en la misma, en su gran mayoría activos en Maynas, cita a uno que se llamaba “Schaeffgen”, escrito también como “Schöffgen, Schellgen”, que fue a la misión en 1728 trabajando en el Alto Amazonas, y a otro con el apellido de “Schindler”, reproducido

también en forma de “Schindeler, Singler, Schingler” que se hallaba en Quito a partir de 1723 para, posteriormente, trasladarse a las misiones del Napo y Marañón, a más de otros cuyo apellido empieza con ‘sch’ como “Schenherr/Schönherr, Schegher/”, “Schirlyn”, “Schnedez”, “Schone-mann” y “Schueyna (?)”, cuya actuación misionera tuvo lugar exclusivamente en el siglo XVIII, haciendo caso omiso de otros más, v.g. del hermano Juan Adán Schwartz, primer tipógrafo e impresor.

Mientras no se disponga de datos concretos la cuestión de datar con exactitud el original del “Arte”, copia del mismo acaba de publicarse, quedará sin solución, si bien a raíz de los indicios arriba expuestos parece más probable ubicarlo en siglo XVIII.¹⁷

Resumiendo el período que media entre la llegada de los españoles hasta fines del siglo XVIII con respecto a fuentes quechuas referentes al Ecuador se puede constatar lo siguiente:

En un principio hacían falta materiales religiosos y lingüísticos como lo documentan, en fecha ya temprana, el “Arte y Vocabulario de la Lengua del Inca” de Fray Martín de Vitoria y la “Doctrina cristiana y Sermones de lengua Peruana” de Fray Jodoco Ricke. Con el correr del tiempo, sin embargo, parece que se consideraba como superfluas instituciones y obras didácticas para la enseñanza de la lengua general del Inga. La realidad debe haber correspondido a lo que la Audiencia de Quito expone en carta al Rey con fecha 25 de marzo de 1609. Insinuando que “...para lo de adelante esta cátedra [de quichua] se consuma de todo punto”, aduce como argumento que “en ninguna manera es necesaria en esta tierra ni en otro ninguno convento ni porque la lengua general del inga que en ella se lee la maman los criollos en el pecho y ninguno deprende por el arte, sino con el trato y comunicación que tienen todos con los indios...” (Col.VG IVa serie, vol.4), lo cual explica - hasta cierto grado por lo menos - la falta de documentación al respecto.¹⁸

Romero Arteta (1964:14) opina que, disponiendo de la “Gramática” de Diego González Holguín, publicada en Lima en 1607, “que a juicio de los más entendidos, es la mejor, nuestros misioneros ya no se preocuparon en trabajar otra”.

La “oleada reivindicadora” del quichua, para utilizar este término de Xavier Albó (1973:150-52) respecto al siglo XVIII en el Ecuador, está relacionada con las actividades misioneras desplegadas por los jesuitas en Maynas. Probablemente fue motivada, por lo menos en parte, por el hecho de que Tomás Nieto Polo de Aguila, entonces Procurador General de la provincia de Quito, por medio de Real Cédula del 27 de noviembre de 1741, fue autorizado a organizar desde España una expedición de 67 personas para las misiones en aquella región. No hay que descartar que este aumento de personal -a fines de 1742 partieron más de treinta del contingente que se le había concedido para Ultramar - le hubiese estimulado a redactar una gramática “para entender la lengua común de los indios, según se habla en la provincia de Quito” (Uriarte 1952/I:XVIII-XIX).

Extraña desde luego el fenómeno de que en el fondo se hayan impreso sólo dos obras durante el siglo XVIII: el “Catechismo” del obispo Romero en 1725 y la “Breve instrucción o arte” de 1753 de la que se supone como autor Nieto Polo de Aguila.

Evidentemente manuscritos de índole lingüística así como religiosas eran del todo suficientes para las necesidades misioneras de los jesuitas, según se puede desprender de una de las cartas que Juan de Velasco desde Faenza escribió al padre jesuita Lorenzo Hervás (1800-1802/I, t.I, cap.V:271, nota al pie de página) en Roma, que dice lo siguiente:

“Habiéndose hecho común por orden de los superiores seculares la lengua quichua en las misiones del reyno de Quito, y siendo muchísimos y diversísimos los idiomas de las naciones quiteñas, los misioneros formaban la gramática y el catecismo del idioma de la respectiva nación que empezaban á catequizar; y estas gramáticas y catecismos quedaban manuscritos en la librería de la misión para instrucción de los que sucedían.”

En la mayoría de los casos el nombre del autor es desconocido. Constantino Bayle, en la introducción al “Diario” del misionero jesuita Manuel Uriarte, indica que “era uso corriente que se prestaran sus apun-

tes, para desbrozar la ruta a los nuevos; cada cual añadía su experiencia, y las obras se iban perfeccionando”.

Así lo documentan los inventarios cuando se efectuó el abandono de las misiones, por ejemplo la lista compuesta por el P. Martín Schweyna el 11 de septiembre de 1768 que, entre los libros del pueblo de Santo Thomas de Andoas (véase Grohs 1974:69-70), registra un “Diccionario de la lengua Yamea, y de Inca, manuscrito, un tomo en octavo”, cuyo autor no se indica. Asimismo “el Hermano Schonemann [sic] en su pueblo de Santa María, anejo del de Santa Bárbara [véase Grohs 1974:97-100]: al hacerse el inventario ... hizo manifestación de unos cuadernos de explicación de la lengua iquita y la general del Inga”.¹⁹

Tampoco hay que olvidar la pérdida de “obras que versaban sobre la flora, fauna, lenguas y culturas indígenas” debida a que “poco antes de abandonar las misiones de Maynas, el superior ordenó a los misioneros que destruyeran sus escritos. Dos de ellos - los padres Veigl y Plindeldorfer - lograron salvarlos escondiéndolos en sus almohadas” (Cipolletti 1992:181, nota 2).

Es posible que el “Arte” que se considera el original de la copia que acaba de publicarse haya llegado a Europa como consecuencia del destierro de los jesuitas siendo ofrecido a la venta con indicación de precio más de cien años después (Leclerc 1878:625).

Por lo demás, quizás no sea atrevida la sugerencia de que la diferencia entre “la [lengua] Quichua del reyno de Quito y la que está en uso en el Perú, variando bastante en los nombres de las cosas y en la significación”, como Antonio de Ulloa (1944:309) constató en “Noticias americanas”, publicadas en Madrid 1772, haya sido motivo para recogerla como variedad propia distanciándose de las obras peruanas clásicas sobre la lengua general del Inca.²⁰

Juan de Velasco (1964:5), al parecer, quiso dar la pauta para tal proceder cuando en la “Prefación” al llamado “Vocabulario A”, que hasta la fecha tiene que considerarse como perdido, escribe:

“De ahí es, que habiendo una gran diversidad en las Provincias del Cuzco y en las de Quito, apenas pueden entenderse los unos con los otros, y es necesario que cada partido tenga su propio vocabulario”.

A continuación, en las obras enciclopédicas de fines del siglo XVIII/principios del XIX el quichua quiteño figura como un dialecto separado de los del quechua peruano. Lorenzo Hervás

“para dar una idea algo exacta de las lenguas de Quito ... [consultó] a varios misioneros, y principalmente de palabra y por escrito al doctor Sr. Abate Don Juan de Velasco,...”.

Recoge sus informaciones sobre la historia del quichua en el territorio de la actual República del Ecuador y las difunde aún antes de que se publicara la “Historia del Reino de Quito” en 1789, principalmente en base de lo que Velasco le había comunicado por medio de carta (Hervás 1800-1802/I, trat.I, cap.V:258-59, 276). En 1784, en su “Catálogo delle lingue conosciute e notizia della loro affinitá...” enumera el “Quiteño” como un dialecto de la “lengua quichua” entre otros.²¹

Notas

- 1 Esta “invasión” de los Caras, sin embargo, hasta la fecha no ha sido comprobada ni refutada de manera convincente; véase Hartmann 1979:276-278.
- 2 Rivet & Créqui-Montfort 1951-56/I:26; véase también Monroy 1938:118 y Romero Arteta 1964:XIV.
- 3 Rivet & Créqui-Montfort 1951-56/I:25; Romero Arteta 1964:XIV.
- 4 Añade que “le hasard a séparés et qu’une heureuse chance nous a permis de rapprocher”; y respecto al autor que, oriundo de Ersingen [Baviera], fue miembro de la Compañía de Jesús desde 1705 y que murió en Quito en 1766.
- 5 Muy probablemente impreso en Lima. Rivet & Créqui-Montfort (1951-56/I:141-147) dan una descripción exacta de este documento.

- 6- Rivet & Créqui-Montfort 1951-56/I:157-58; nota de Romero Arteta 1964:57-58. - Hubo varias reediciones, así en 1898, si bien incompleta; y, posteriormente, en 1927, 1936, 1937 (Rivet & Créqui-Montfort 1951-56/II:301) y 1964, lo que, desde luego, equivale a un indicio de la importancia de este trabajo lingüístico para el Ecuador.
- 7 Véase también Osvaldo Romero Arteta 1964:XXXII. - Tampoco se logró un resultado positivo cuando en 1981 la autora trató de averiguar el paradero del mismo en la biblioteca del museo en Berlín-Dahlem al que se había integrado lo que antes formaba parte del antiguo instituto de investigación. Había adquirido el manuscrito "por 500 francos suizos de la Librería già Nardecchia de Roma ..." en junio de 1930.
- 8 Battlori 1951:75; Rivet & Créqui-Montfort 1951-56/I:742.
- 9 Véase Rivet & Créqui-Montfort 1951-56/I:184-185; respecto a la edición parcial en latín de 1788-89 y la reedición alemana de 1798 I/190, 195-97.

Se trata de un extracto de la obra del misionero jesuita Filippo Salvatore Gilij "Saggio di Storia Americana, o sia storia naturale, civile e sacre de' Regni, e delle provincie Spagnuole di Terra-fera nell'America meridionale", tomo III, 3a parte, que versa sobre "Della religione, e Delle lingue degli Orinochesi e di altri Americani", Roma 1782.

- 10 Acerca de la "Doctrina en lengua inga", Constantino Bayle, en la "introducción" (Uriarte 1952/II:XLVII) anota que seguramente no es suya, porque la introdujeron muchos años antes de entrar él a las Misiones señalando "el objeto que Uriarte buscaba al escribir: dar pauta a los futuros misioneros para restablecer las Misiones tal y como las dejaron el día de la expulsión".

- 11 Rivet & Créqui-Montfort 1951-56/I:220; Romero Arteta 1964:XX-XXI.

El manuscrito anónimo "Arte de lengua/de las Misiones, del Rio/ Napo de la Nacion/ de los infieles, Quen/que, hoyos: ydioma/ General de los mas de ese Rio/ Payohuajes: Senzehuajes:Anco/ teres: en Cavellados./ Junta mente tiene la doctrina/ Christiana en dicha Lengua. y/ en la del Ynga: al remate://", fechado 4 de mayo de 1753, que se halla depositado en la Public Library de Nueva York ha sido analizado recientemente por María Susana Cipolletti (1992:181-1882, 194). Según ella, "recoge una variante de la rama occidental de la familia lingüística tucano, hablada por los indígenas que habitaban a las orillas del río Napo, a los que las fuentes denominaban genéricamente 'Encabellados'... Probable autor del manuscrito es Martín Iriarte S.J.". Del total de 76 folios la "Doctrina en lengua Ynga" llena unos nueve.

- 12 Rivet & Créqui-Montfort 1951-56/I:219-220; reproducen la primera y la última página.
- 13 Rivet & Créqui-Montfort (1951-56/I:126-127) lo registran entre los anónimos del siglo XVII lo mismo que Romero Arteta 1964:XVIII indicando que se lo puede ver en el Archivo Nacional de Bogotá.
- 14 La referencia más temprana al respecto se encuentra en Leclerc (1878:625.No 2.394), que registra un "Arte de la lengua general del Cosco Qquichua". In-4, vél 200 fr. 40 fnc. - Manuscrit du XVIIe siècle d'une fort belle écriture. Il provient de la bibliothèque du collège des Jésuites de Quito, et il a été composé par un des missionnaires de cet ordre", así ofreciéndolo a la venta. Rivet & Créqui-Montfort (1951-56/I:126) incluyen el título en su bibliografía, y Romero Arteta (1964:XVIII) subraya en relación con este manuscrito que "debió pertenecer al Colegio de Jesuitas en Quito, pues lleva el sello de su biblioteca... Se encontraba en Paris en la Librería de J. Maissinneuve [sic] 25,Quai Voltaire...".
- 15 Según el "Diccionario de Autoridades", vol.II:600/2 'Montaraz ... Lo que anda ò está hecho à andar en los montes, ò se ha criado en ellos'. "Considerando que el quichua sí se hablaba en la sierra del Ecuador en la época colonial, se puede suponer que aquí 'montaraz' se refiere al 'monte de árboles', es decir, al Oriente" (Dedenbach-Salazar 1993:6, nota 6).
- 16 Respecto a los límites no constantes véase Grohs 1974:17-20, mapa p. 120).
- 17 En su reseña Cerrón-Palomino (1993:330), basándose en otros criterios, llega a la misma conclusión cuando anota que, al parecer "estamos aquí frente a una obra tardía, posiblemente del s. XVIII, copiada en el mismo siglo o incluso tal vez en el XIX, a estar por la caligrafía que se puede ver en las copias de los folios ofrecidos como anexo".
- 18 Semejante parecer se manifiesta en la carta que el P. Aquaviva escribió al P. Visitador en octubre de 1596 mediante la cual le informó sobre "un verbal,...libro útil y grave, [que Diego González Holguín durante su estadía en el Ecuador] ha comenzado a componer". Evidentemente este propósito tropezó con ciertos obstáculos, porque prosigue: "Reparan algunos en que se le dé la licencia que él con toda resignación pide para passar adelante y estamparle, porque dicen será inconveniente que en una Provincia donde se professa ayudar los indios, se aya de ocupar en escribir y estampar" (Egaña 1954-81, VI:232, Doc.77).
- 19 Uriarte 1952/II:XLVI y nota 40; Bayle supone que Uriarte se llevara copia de la misma.

- 20 Véase lo que Cerrón-Palomino (1993:331-332) opina al respecto. - Veigl ([1768] 1785:133-134) menciona como conocidas a él las gramáticas y vocabularios tanto de Santo Tomás y de González Holguín así como la edición de 1586.
- 21 Hervás 1784, cap.I, art.IV/61-68:53-55 y art.V/90:68-69; asimismo 1800-1802/I, trat.I, cap.IV:241-244; 1778-87/XIX:101; XX:162-213, 224).

Refiriéndose a las publicaciones de Hervás, Adelung (1806-1817/III:521-523, 526) - su trabajo fue continuado y concluido por Johann Severin Vater - destaca entre 'los dialectos más elegantes ["vornehmsten" en alemán] de la lengua quichua ... Quiteño alrededor de Quito...':

Bibliografía

ADELUNG, Johann Christoph

1806-1817 *Mithridates oder allgemeine Sprachenkunde mit dem Vater unser als Sprachenprobe in bey nahe fünfhundert Sprachen und Mundarten*. 4 vols. Berlin. (Th. 2-4 fortges. u. bearb. von Johann Severin Vater)

ALBO, Xavier

1973 El futuro de los idiomas oprimidos en los Andes. En: *Suplemento Antropológico*, VIII/1-2:141-161, Asunción del Paraguay.

ANONIMO

[1586] Arte, y vocabulario en la lengua general del Perv llamada quichua, y en la lengua española. ... en los Reyes [Lima] por Antonio Ricardo [ed.].

ANONIMO

[ms.] Arte de la lengua de las Misiones, del Rio/Napo de la Nacion de los infieles, Quen/que, hoyos: ydioma/ General de los mas de ese Rio/Payohuajes: Senzehuajes: Anco/ teres: en Cabellados./ Junta mente tiene la doctrina/ christiana en la dicha Lengua y/ en la del ynga: Al remate://- 1753.

- BATTLORI, Miguel
1951 El archivo de Hervás en Roma y su reflejo en Wilhelm von Humboldt. En: *Archivum Historicum Societatis Iesu*, 20/39: 59-116. Roma.
- CARPENTER, Lawrence Kidd
1984 Ecuadorian Quichua: Descriptive Sketch and Variation. *Ann Arbor* (Ph.D.diss. The University of Florida 1982).
- CASTILLO, Abel Romeo
1981 La imprenta en Quito, Guayaquil y Cuenca. En: *Salvat Editores Ecuatoriana, S.A. "Historia del Ecuador"*, 5:207-224, Barcelona-Quito.
- CERRON-PALOMINO, Rodolfo
1993 Reseña: Sabine Dedenbach-Salazar Sáenz (ed.): "Una gramática colonial del Quichua del Ecuador", Scotland, University of St. Andrews, 1993, 175 pp. En: *Lexis*, XVII/2:326-332. Lima.
- CIPOLLETTI, María Susana
1992 Un manuscrito tucano del siglo XVIII: ejemplos de continuidad y cambio en una cultura amazónica (1753-1990). En: *Revista de Indias*, LII/194:181-194, Madrid. Colección Vacas-Galindo (abreviada Col. VG)
- Colección de documentos para la historia del Ecuador por el R.P. Fray Enrique Vacas Galindo (copias del Archivo General de Indias) en el convento de Santo Domingo de Quito. 4 series: I^a serie - Patronato, II^a serie - Cedularios, III^a serie - Eclesiástico, IV^a serie - Secular.
- DEDENBACH-SALAZAR SAENZ, Sabine (ed.)
1993 Una Gramática Colonial del Quichua del Ecuador. - Transcripción e interpretación de un manuscrito del Archivo Histórico Nacional de Colombia. Bonn - St.Andrews. (BAS 20/ IAS 25)

DICCIONARIO DE AUTORIDADES

1726-1737 Diccionario de la lengua castellana... por la Real Academia Española. 3 vols. (Facsimile) Madrid.

1976 (Biblioteca Románica Hispánica, 5. Dictionarios, 3.)

EGAÑA, Antonio de

1954 Monumenta Peruana. vols. I-VI. Roma.

1975 (Monumenta Missionum, 7, 8, 18, 22, 27, 33)

EGAÑA, Antonio de & FERNANDEZ, Enrique

1981 Monumenta Peruana. vol. VII. Roma. (Monumenta Missionum XL)

FIGUEROA, Francisco de, Cristóbal de ACUÑA & otros

1986 Informes de Jesuitas en el Amazonas 1660-1684. Iquitos. (Ed. IIAP / CETA - Monumenta Amazónica)

GONZALEZ HOLGUIN, Diego

1607-1975 Gramática y arte nueva de la lengua general de todo el Peru, llamada lengua quichua, o lengua del Inca. [Ciudad de los Reyes (Lima)] Vaduz-Georgetown. (Edición facsimile)

1608-1989 Vocabulario de la lengua general de todo el Perv llamada lengua Qquichua o del Inca. [Ciudad de los Reyes (Lima)]. Lima. (3ª ed./Edición facsimile de la de 1952. Incluye adenda.)

GROHS, Waltraud

1974 Los indios del Alto Amazonas del siglo XVI al XVIII. Poblaciones y migraciones en la antigua provincia de Maynas. Bonn. (BAS 2)

HARTMANN, Roswith

1977 Apuntes históricos sobre la cátedra del quechua en Quito. (siglos XVI y XVII). En: Boletín de la Academia Nacional de Historia, LIX/127-128:20-41. Quito.

- 1979 ¿"Quechuismo preincaico" en el Ecuador? En: Ibero-Amerikanisches Archiv N.F., 5/3:267-299. Berlin.
- 1985a Comentario a Torero 1984. En: Revista Andina 3/1:107-111. Cusco.
- 1985b Un predicador quechua del siglo XVI. En: Segundo E. Moreno Yáñez (comp.) con la colaboración de Sophia Thyssen: "Memorias del Primer Simposio Europeo sobre Antropología del Ecuador", pp.291-301. Quito.
- 1990 Sprachen und Literatur. En: Ulrich Köhler (ed.): "Altamerikanistik - Eine Einführung in die Hochkulturen Mittel- und Südamerikas"; 2.Hauptteil: Andengebiet und Zentralamerika, pp.535-558. Berlin.

HARTMANN, Roswith & Udo OBEREM

- 1981 Quito: Un centro de educación de indígenas en el siglo XVI. En: Thekla Hartmann & Vera Penteadó Coelho (eds.): "Contribuções à Antropologia em Homenagem ao Professor Egon Schaden", pp.105-127. Sao Paulo. (Coleção Museu Paulista, Série Ensaíos, 4)

HERVAS [y Panduro], Lorenzo

- 1778-1787 Idea dell' Universo che contiene la storia della vita dell' uomo viaggio estatico al mondo planetario e storia della terra, e delle lingue. 21 vols. Cesena.
- 1784 Catálogo delle lingue conosciute e notizia della loro affinata', e diversita'. Cesena.
- 1800-1802 Catálogo de las lenguas de las naciones conocidas, y numeración, división, y clases de estas según la diversidad de sus idiomas y dialectos. 3 vols. Madrid.

HOUNDER, Anton

- 1899 Deutsche Jesuitenmissionare des 17. und 18. Jahrhunderts.
2. Teil. Freiburg i.Br.

JOUANEN, José

- 1941-1943 Historia de la Compañía de Jesús en la Antigua Provincia de
Quito 1570-1774. 2 vols. Quito.

LECLERC, Charles

- 1878 Bibliotheca Americana, Histoire, Géographie, Archéologie et
Linguistique des Deux Amériques et des Iles Philippines.
Paris.

MONROY, J.L.

- 1938 El Convento de la Merced de Quito de 1534-1617. Quito
(2^a ed.).

NIETO POLO DE AGUILA, Tomás

- 1964 Breve instrucción o arte para entender la lengua común de
los yndios, según se habla en la Provincia de Quito. -1753.
En: Velasco 1964:57-87.

OBEREM, Udo

- 1968 Amerikanistische Angaben aus Dokumenten des 16. Jahr-
hunderts. En: Tribus - Veröffentlichungen des Lindenmu-
seums, 17:81-92. Stuttgart.

- 1971 Los Quijos - Historia de la transculturación de un grupo in-
dígena en el Oriente ecuatoriano. 2 vols. Madrid. (Memorias
del Departamento de Antropología y Etnología de América,
1-2)

RIVET, Paul & Georges de CRÉQUI-MONTFORT

- 1951-1956 Bibliographie des langues aymará et kicua. 4 vols. Paris.
(Travaux et Mémoires de l'Institut d'Ethnologie, LI, 1) Ro-
dríguez-Buckingham, Antonio M.

- 1980 Colonial Peru and the Printing Press of Antonio Ricardo. Ann Arbor, Michigan. (Ph.D.diss. The University of Michigan 1977)

ROMERO, Luis Francisco

- 1725 A los venerables curas de su Obispado, sobre la omision y descuido en que los Yndios, sus Feligreses cumplan con el precepto annual de comulgar, y el de recibir el Santissimo Viatico en el artículo de la muerte. [Lima]

Romero Arteta, Oswaldo

- 1964-1560 Introducción. En: Velasco 1964:III-XXXV. Santo Tomás, Domingo de Grammatica o Arte de la lengua general de los Indios de los Reynos del Perú. Lima. (Edición facsímile)

- 1560-1951 Lexicon o vocabulario de la lengua general del Perú. [Valladolid] Lima. (Edición facsímile)

TORERO, Alfredo

- 1970 Lingüística e Historia de la Sociedad Andina. En: Anales Científicos de la Universidad Agraria, 4/3-4:291-316. Lima.

- 1984 El comercio lejano y la difusión del quechua. El caso del Ecuador. En: Revista Andina, 2/2:364-402. Cusco.

- 1985 Debate en torno a: El comercio lejano y la difusión del quechua. El caso del Ecuador. En: Revista Andina, 3/1:107-114. Cusco.

TSCHUDI, Johann Jakob

- 1835 Die Kechua-Sprache. 2 vols. Wien.

- 1884 Organismus der Khetsua-Sprache. Leipzig.

ULLOA, Antonio de

1772-1944 Noticias americanas. - Entretenimiento físico-histórico sobre la América Meridional y la Septentrional Oriental. Buenos Aires.

URIARTE, Manuel J.

1771-1772 Diario de un misionero de Mainas. 2 vols. Transcripción, introducción y notas del P. Constantino Bayle, S.J. Madrid.

VARGAS, José María

1947 La primera Gramática Quichua por Fray Domingo de Santo Tomás, O.P. Quito.

VEIGL, Franz Xavier

1785 Gründliche Nachrichten über die Verfassung der Landschaft von Maynas in Süd-Amerika, bis zum Jahre 1768... En: Christoph Gottlieb von Murr (ed.): "Reisen einiger Missionarien der Gesellschaft Jesu in Amerika", pp.1-441. Nürnberg.

VELASCO, Juan de

1789-1946 Historia del Reino de Quito en la América Meridional. 3 vols. Quito.

1787-1964 Vocabulario de la Lengua Indica. Quito. (Lacta 20)

WAVRIN, Robert de

1927 Investigaciones etnográficas - Leyendas tradicionales de los indios del Oriente Ecuatoriano. En: Boletín de la Biblioteca Nacional, n.s. 12:325-337. Quito.

EL DESARROLLO SOCIOPOLITICO DE LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGUE EN EL ECUADOR

Un análisis de perspectivas y posiciones

*Catherine Walsh**

Este documento representa un resumen de una investigación hecha durante 1993-1994 en el Ecuador bajo una beca de la Comisión Fulbright. Por medio de entrevistas y diálogos con representantes del Estado incluyendo representantes del Gobierno actual como también de los dos gobiernos anteriores, dirigentes y miembros de organizaciones indígenas nacionales, provinciales, y comunitarias, y organismos intermediarios como las iglesias/misiones, ONGs, proyectos privados, y una compañía petrolera, y por medio de una revisión de la literatura, el estudio documenta la complejidad sociopolítica de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador. Los individuos y organizaciones entrevistados estan listados en Apéndice 1. Ninguna parte del estudio necesariamente refleja la posición de la Comisión Fulbright.

* Dra. Catherine Walsh es catedrática en la Universidad de Massachusetts de Boston. Tiene más de 15 años de trabajo en el campo de educación bilingüe, incluyendo un gran número de libros y artículos publicados en los Estados Unidos y Canadá.

Como el resumen presentado aquí todavía está en proceso de elaboración, citados o referencias sin el permiso de la autora están prohibidas. Ninguna parte del estudio necesariamente refleja la posición de la Comisión Fulbright.

Introducción

La educación bilingüe como método instruccional basado en el uso de la lengua vernácula de un grupo “minoritario” y el idioma dominante de la sociedad, ha recibido mucha atención al nivel internacional en los años recientes. Donde existe la educación bilingüe, debido a su enfoque lingüístico y cultural, siempre ha sido un método controversial. En gran parte, esta controversialidad nace del temor de que, por medio de la educación bilingüe, los grupos “minoritarios” van a ganar un poder en la sociedad y en sí, amenazar la hegemonía política, lingüística, y cultural. Aunque los sintimos y las realizaciones de esta amenaza percibida están presentes en muchos países, como por ejemplo, Guatemala, México, Suecia, y Estados Unidos, investigaciones, estudios, y publicaciones en el campo de la educación bilingüe en su gran mayoría enfocan en asuntos lingüísticos y pedagógicos si como la política no tenía nada que ver. La falta de análisis sociopolíticos de la educación bilingüe especialmente en países donde hay una minoría lingüística grande y nativo, no solamente asume que la educación bilingüe es neutral, pero también niega que el establecimiento de la educación bilingüe es, en la mayoría de los casos, parte de una lucha mucho más grande. El caso del Ecuador es un buen ejemplo.

La educación bilingüe en el Ecuador ha sido parte de una larga lucha de las comunidades indígenas que, según estimados, puede ser hasta 45% de la población, para tener una educación no solamente comprensible pero que también valora la historia, tradiciones y realidades culturales de los distintos pueblos indígenas del país. Ha sido el Gobierno Nacional en conjunto con organismos privados y religiosos, ONGs, y otros grupos que por muchos años han determinado el enfoque, contenido y los asuntos lingüísticos/culturales de la educación para los indígenas. Este control, lo que podemos denominar como neocolonialismo, ha resul-

tado, en algunos casos, en la pérdida de idiomas y culturas nativas y, en otros casos, en una resistencia MAXUS quien ha tenido una influencia grande en la educación de los Huaorani, está discutido dentro del próximo tema.

Como dice Arturo Muyulema en una ponencia presentada por parte de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE).

...Vale la pena diferenciar el tipo de educación que ha venido ofreciendo el Estado a la sociedad nacional y la propuesta educativa planteada por los pueblos indígenas. El primero desde cerca de dos siglos y mucho antes, ha estado promovida por la integración indiscriminada de los pueblos indígenas, imponiendo el castellano como única lengua válida para la educación; además, la transmisión de esquemas urbanos, así como los conceptos y valores ajenos a la realidad y cultura indígenas. La segunda, las experiencias llevadas a cabo por las propias comunidades nos da cuenta que cada cultura puede expresarse sin la necesidad de recurrir al castellano; es más, disponemos de los recursos necesarios para organizar el pensamiento y los conocimientos de las ciencias... que demuestran la capacidad innata para dinamizar el proceso educativo.¹

El Proyecto Político de la CONAIE también habla de esta realidad:

La educación actual, formal y memorista no responde a la realidad, ni a las aspiraciones y necesidades de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas, y por tal razón las Organizaciones Indígenas hemos luchado a lo largo de estos, siglos de sometimiento y dominación, exigiendo el derecho a que se nos eduque en nuestros idiomas y lenguas, y de acuerdo a nuestra cosmovisión.²

Aunque la educación bilingüe en el Ecuador tiene sus rasgos en programas autogestionarios desde los años sesentas y aún antes, el primer marco jurídico se promulgó el 17 de enero de 1982 con el Acuerdo Ministerial No. 0005229, mediante del cual se acordó oficializar la educación bilingüe bicultural, estableciendo en las zonas de predominante

población indígena planteles primarios y medios donde se imparta instrucción en los idiomas quechua y castellano o su lengua vernácula. Aun cuando era un paso adelante, este acuerdo no tuvo mucho impacto, principalmente por la falta de infraestructura gubernamental y por la total paralización de toda la política social y del apoyo al desarrollo organizativo de los sectores populares, especialmente a las organizaciones indígenas, durante el régimen de León Febres Cordero (1984-1988). El establecimiento de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB) mediante del Decreto Ejecutivo No. 203 fue el primer acto del Gobierno social demócrata del Dr. Rodrigo Borja en noviembre 1988; fue aprobado mediante ley del Congreso Nacional el 15 de abril 1989. El establecimiento de la DINEIIB dio la organización jurídica y el apoyo estatal necesario para que la educación bilingüe pueda llegar a ser una realidad. Pero aún así con la creación de la DINEIIB como parte de una nueva estructura bifurcal del MEC, incluyendo la DINEIIB y la Dirección Hispana, la adición de 15 direcciones provinciales, y, por medio de la reforma a la Ley de Educación en el Congreso Nacional, el reconocimiento de la existencia de la DINEIIB, sus direcciones provinciales, y la autonomía para elaborar proyectos educativos acordes con las diferentes realidades culturales, la educación intercultural bilingüe parece que todavía no ha tenido la recepción, los recursos, y el apoyo estatal necesario para establecerse como una verdadera alternativa a la educación hispana.

En el libro *la Escuela Indígena: ¿Integración o Afirmación Étnica?* Víctor Hugo Torres presenta dos grandes vertientes de la educación indígena en el Ecuador:

Una originada en el reformismo estatal modernizante, por la que el Estado relega la responsabilidad de la propuesta educativa a ciertos organismos privados; y otra imbricada en el proceso de organización y lucha cultural de las nacionalidades indígenas, en el que conflictivamente se van forjando experiencias educativas dentro de los procesos de resistencia etno-culturales.

Como él explica,

La educación intercultural, desde la perspectiva del desarrollo de base es una reivindicación política propia de las nacionalidades indígenas que pese a su largo enraizamiento en los procesos de resistencia étnico-cultural, adquiere consistencia solo en la última etapa de modernización del país. Su vigencia y actualidad están asociados con los diferentes factores históricos que han configurado una insuficiente y conflictiva idea de nación, en la que los valores culturales, el sistema educativo y la propia cosmovisión "nacional", han sido el patrimonio de oscuras elites criollas que en mala réplica del mundo occidental moderno, forjaron, por exclusión, un régimen patrimonial que no logra cohesionarse con los distintos estamentos culturales que conformen la sociedad ecuatoriana.

El propósito de este documento es de analizar las distintas perspectivas y posiciones sobre la educación intercultural bilingüe que existe entre representantes del Estado y las organizaciones indígenas como también con otros organismos intermediarios que han sido en vuelta con la educación indígena como las iglesias/misiones, ONG's, proyectos privados y hasta de una compañía multinacional petrolera. El análisis incluye perspectivas y posiciones no solamente del Gobierno actual pero también de los gobiernos anteriores que han jugado un papel en la educación indígena.

La presentación y análisis de las perspectivas y posiciones que forman parte de las dos vertientes de la educación indígena bilingüe ayudan a entender la naturaleza sumamente política de la educación bilingüe en el Ecuador y como esta política ha afectado su desarrollo, implementación, e institucionalización. El análisis esta organizado en término de tres temas principales: 1) por qué y cómo surgió la educación intercultural bilingüe; 2) el manejo y su control; y, 3) su relación a la cuestión al asunto de poder y a la política nacional.

Tema I. Por qué y cómo

El hecho que la educación tradicional no ha sido exitosa para los niños indígenas es una noción compartida por diversos sectores de la sociedad ecuatoriana. Aunque las organizaciones indígenas han argumenta-

do sobre esta realidad hace siglos, es reciente, especialmente desde los finales de los años setentas durante la "apertura democrática" de transición de gobiernos militares a gobiernos elegidos, que el Estado también ha tomado la posición que la educación tradicional hispana no ha sido apropiada para los pueblos indígenas.

En realidad, varias comunidades indígenas tienen una larga trayectoria en el desarrollo de sus propias escuelas bilingües, bajo su control y no del Gobierno. Por ejemplo, al comienzo de los años 60's la Fundación Runacunapac Yachana Huasi en Simiatug plantearon una educación bilingüe ejecutada por educadores indígenas locales, también en los años 60's se inició las escuelas radiofónicas de la Federación Shuar, en los años 70's los Sistemas de Escuelas Indígenas del Cotopaxi (SEIC), y a mediados de los años 80's CONFENAIE desarrolló su Programa Alternativo de Educación Bilingüe Intercultural (PAEBIC).³

Algunas intermediarias como las iglesias/misiones y las organizaciones no gubernamentales también han estado trabajando en proyectos y programas de educación bilingüe indígena hace tiempos; algunas han estado apoyando o trabajando en colaboración con las comunidades y organizaciones indígenas mientras otras han estado promoviendo sus propios intereses. El Instituto Lingüístico de Verano, por ejemplo, desde los años 50's ha desarrollado programas experimentales de educación indígena bilingüe con el apoyo total estatal. En los años 60's hasta los 70's la Misión Andina, como parte de la Alianza del Progreso, tenía proyectos del desarrollo comunitario que incluyó escuelas bilingües. El Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) del Programa Nacional de Alfabetización de Roldós-Hurtado y basado en la Universidad Católica estableció escuelas comunitarias de alfabetización quichua y la Corporación Educativa MACAC ha dado continuidad de esta experiencia desde 1985 con su trabajo de educación a distancia basado en modelos educativos interculturales.

A pesar de la atención de diferentes sectores a la educación indígena en general y la educación bilingüe en específico, hay diferencias muy claras entre las perspectivas actuales de las organizaciones indígenas, el

Estado, y las entidades intermediarias en término de como lo ven a la educación intercultural bilingüe como una respuesta al problema de la educación tradicional.

Se puede decir que las organizaciones indígenas, el Estado, y las entidades intermediarias han estado en acuerdo sobre la necesidad de una propuesta educativa alterna, diferente no necesariamente surge que estos grupos comparten la misma perspectiva en término de la solución o en término del desarrollo, establecimiento, contenido, y propósito de porqué la educación intercultural bilingüe es necesaria y cómo debe ser conceptualizada y organizada. Además, aparecen diferencias grandes en las perspectivas de las organizaciones indígenas, el Estado, y las entidades intermediarias acerca de cómo la educación intercultural bilingüe logró establecerse y quiénes fueron responsables de este logro. De hacer claro estas diferencias es importante porque reflejan no unas diferencias de opiniones, pero más bien, unas diferencias de visión (y de cosmovisión) basada en identidades culturales, en asuntos de poder y hegemonía, y en siglos de lucha y opresión.

Por ejemplo, en las entrevistas con representantes de los gobiernos pasados y presente y con representantes de organizaciones indígenas nacionales, provinciales, y comunales, surgen dos visiones muy distintas sobre como la educación intercultural bilingüe se estableció. Los miembros del Estado mantienen que fue el resultado de las buenas intenciones y los actos políticos de ellos y, según algunos, el trabajo previo de las misiones e iglesias. Obviamente, muchos religiosos comparten esta idea que las iglesias tenían mucho que ver, como dice el padre Juan Bottasso del Instituto Salesiano de la Universidad Católica, la formación de la ley y con eso la DINEIB "oficializó las experiencias de la iglesia". La Federación Ecuatoriana de Indígenas Evangélicos (FEINE) toma esta misma perspectiva.

En cambio, la CONAIE como todas las otras organizaciones indígenas entrevistadas (con excepción de la FEINE) argumenta que la oficialización de la educación intercultural bilingüe es el resultado de los esfuerzos de ellos. Como dice el Proyecto Político de la CONAIE, la crea-

ción fue “debido a la lucha y presión de las organizaciones indígenas”. Aunque conceden que la educación intercultural bilingüe fue en el sentido político y jurídico, “creado por el Gobierno social demócrata”, la centraliza en el contexto propio y socio-histórico, lo que en general no hacen la Iglesia ni los representantes estatales.

Como ese ejemplo demuestra, el tema de “por qué y cómo” la educación intercultural bilingüe provee una base desde cual podemos entender mejor la realidad actual de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador incluyendo sus tensiones, contradicciones y problemáticas. Este análisis está organizado en base de tres perspectivas competitivas extraídas de las entrevistas.

Perspectivas principales

En general, en término de “por qué la educación intercultural bilingüe”, tres perspectivas principales surgieron de las entrevistas:

1. Para mejorar la calidad de educación y promover una integración a la sociedad nacional.
2. Para tener una educación apropiada y propia que fortalece los valores culturales y promueva una interculturalidad.
3. Para establecer una separación, un sistema a parte.

1. Calidad e integración

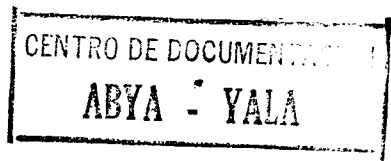
La perspectiva que la educación intercultural bilingüe fue una respuesta para mejorar la calidad de educación y promover una integración a la sociedad nacional, es una noción de que está compartida, en gran parte, por los representantes liberales y neoliberales del Estado y por algunos representantes de las entidades intermediarias. Esta perspectiva es esta basada en la noción que la educación bilingüe debe ser un proceso integrador orientado a la integración lingüística, cultural, y social de los indígenas a la sociedad mestiza e hispano hablante. Viene, en gran parte,

de un reconocimiento que al negar la educación a un porcentaje grande de la población no hace nada para la economía del país; en cambio, al ofrecer una educación intercultural bilingüe da la posibilidad a las nacionalidades indígenas, no solamente a una educación más comprendida y eficaz, pero aún más importante, la posibilidad de participar más activamente en la vida estatal.

Aunque existe diferentes perspectivas y políticas, el sentido de muchos de los comentarios de los representantes del Estado y sus partidarios era que la educación intercultural bilingüe es un hecho y una obra del Gobierno, hecho para las comunidades indígenas con intenciones y deseos nobles y buenos. "Calidad y integración", en sí, refleja y significa no solo un interés educativo pero más bien, componentes de proyectos y estrategias socio-políticas.

Oswaldo Hurtado fue Vice-Presidente del Ecuador en el Gobierno de Jaime Roldós; en 1980 asumió la presidencia cuando Roldós falleció. Él mantiene que fue las administraciones suyas (Roldós y Hurtado) que prepararon las bases para el establecimiento de la educación intercultural bilingüe y la formación de la Dirección Nacional. Según él, la educación bilingüe surgió dentro del "problema étnico" del país; tenía mucho que ver con la pobreza, la falta de educación, la campaña de alfabetización, y el trabajo previo del Instituto Lingüístico de Verano.⁴ La campaña de alfabetización, la cual se estableció, fue, para él, uno de los actos políticos previos más importantes.

La alfabetización en los 4 ó 5 años se redujo hasta alrededor de 10%... De esta manera me parece que se introdujo cambios significativos en el mundo indo-campesino, varias espectaciones. En el orden educacional además de la gran unificación escolar, es allí donde se produce mayores transformaciones sociales -iniciaron los programas de la educación bilingüe-. Yo pienso que eso produjo un cambio cultural muy importante en el mundo indígena... Toda la movilización indígena de los años '80 y '90 en buena parte se ve el avance notable en los sectores indo-campesinos, en la alfabetización....



Como explica Ruth Moya,⁵ la alfabetización propiciada por el Gobierno de Roldós-Hurtado tuvo un impacto más cualitativo que cuantitativo.

Si solo se alfabetizaron unas 20.000 personas, muchísimos más indígenas y no indígenas se sensibilizaron al derecho de la población indígena de educarse en su propia lengua. También se reveló el mito de la supuesta incompetencia de una lengua indígena, además de tradición oral, para la educación y la producción del conocimiento. Otro aspecto positivo fue que las organizaciones indígenas se vieron en la necesidad de fortalecer los procesos internos de formación de recursos para llevar adelante los programas internos de alfabetización y de capacitación socio-organizativa.

Para Hurtado, la formación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) surgió de este ambiente.

Se constituyó basado en el propósito que era un derecho fundamental de parte de la población nacional, de una presencia de una población bilingüe o monolingüe quichua y de otros idiomas no españoles, que ha sido marginado, no integrada a la vida nacional.

En su libro *Los Indígenas y el Estado en el Ecuador: La Práctica Neoindigenista*, Alicia Ibarra contextualiza la política del Roldós-Hurtado dentro del crecimiento de la nueva burguesía y su interés de integración. Como ella dice,

...para la nueva burguesía que configura la nueva estructura de poder dominante, la creación de otras relaciones de dominación y de consenso a través de medios integrativos hacia las clases dominadas, constituye una condición para la reproducción capitalista y ve estas acciones como requisitos para la formación y desarrollo del capital.⁶

Pero como Ibarra explica, la integración que este Gobierno apoyó fue distinta a la integración tradicional del indigenismo oficial, esta nueva forma es lo que se denomina "neoindigenismo". Como ella explica.

Vale precisar que el neindigenismo se centró en enfatizar aspectos étnico culturales que ubican al problema indígena en un nivel superestructural; idealiza los sistemas socio económicos no capitalistas, niega las contradicciones existentes en las comunidades indígenas... Al concebir lo étnico-cultural como elementos separados de la totalidad social, este enfoque tiende a ver a las comunidades indígenas como entidades autónomas que en el proceso de integración deben articularse a un sistema moderno capitalista, democrático a ultranza y respetuoso a la diversidad; esto negando las contradicciones reales presentes en cada sector social y los nexos estructurales que unifican a todos los ámbitos socio-económicos dentro de las relaciones de explotación. Esta clara forma de relegar las reivindicaciones auténticas de un importante sector forma parte de una estrategia de dominación y un planteamiento general de perfeccionamiento racionalizado del sistema.⁷

En cambio de los gobiernos pasados, lo de Roldós-Hurtado sí tenía interés en el llamado "problema indígena". En su mensaje de posesión en agosto 1979, Roldós inició una época nueva, histórica, en su mención e inclusión de los indígenas:

...Hablo para los centenares de miles de indios, para mis hermanos indígenas ecuatorianos, recordados en los discursos, protagonistas de la novela, materia de poesía, objeto permanente de explotación social...

Aunque el Gobierno tuvo un respaldo popular al inicio, fue desgastándose y perdiendo este respaldo por su política en si, especialmente después que desapareciera Roldós. Como Ibarra explica,

Se le respondió a la población campesina indígena con un discurso etnicista, añadido de una racionalidad tecnocrática... no pudo acoger las demandas de los sectores populares, entre las que se encuentra las de la población campesina indígena del país.⁸

Pero como ella dice también, parece que el interés en el "problema indígena" fue más una táctica política que un deseo de auténtica participación de las organizaciones indígenas y de diálogo y negociación.

...Cabe reflexionar si este "interés por el problema de la población indígena correspondió a las auténticas reivindicaciones de esta población u obedeció a una nueva estrategia de la burguesía para aprovechar en su favor el momento de crisis del movimiento campesino indígena. Cabe concluir que lo que se persiguió fue hacer del "problema" indígena un factor de debilitamiento y división del movimiento campesino indígena.⁹

Alfredo Vera fue el Ministro de Educación en el Gobierno de Rodrigo Borja (1988-1992) y en sí, jugó un papel clave en el acto político que estableció la Dirección Nacional. El, como Hurtado, piensa que el impulso para establecer la educación bilingüe surgió con una campaña de alfabetización, la de Monseñor Leonidas Proaño de su administración. El explica:

Cuando estábamos en este proceso iniciándola [la campaña] nos dimos cuenta de que había un problema muy grave que al dar alfabetización a la población indígena, los que estaban participando en la alfabetización eran los bachilleres, los estudiantes... ninguna de ellos hablaba quichua ni ninguna de las otras lenguas aborígenes. Empezamos a enfrentar ese problema y nos dimos cuenta de que había una demanda de las comunidades indígenas planteadas desde hace 20 años porque les dieron educación en su propio idioma... Que fueron dos proyectos que marcharon muy unidos porque a donde íbamos con la alfabetización los indígenas lo reclamaban y decían bueno, a nosotros, ¿quién nos va a enseñar?

Según Vera, la falta de educación en el idioma propio, en el idioma que habla y entienden los niños indígenas, contribuyó, en gran parte, a los problemas educativos incluyendo la deserción escolar y el analfabetismo. Dentro de esta realidad, Vera como el mismo Presidente Borja, vieron a la educación bilingüe como una grande posibilidad para mejorar la calidad de educación.

Sin ser experto en el asunto, entendí que el problema básico de la educación en Ecuador estaba radicado en el hecho que no había una educación en su propio idioma para los niños indígenas... mas que co-

mo un acto de justicia social lo tomamos paralelamente como un acto de mejoramiento de la educación global del país... Todo eso tenía también un trasfondo de inspiración y de antecedente histórico que era la labor que había hecho el obispo, que se llamaba de los pobres, el obispo de los indígenas, Monseñor Leonidas Proaño.

La administración de Borja tenía como uno de sus aliados la iglesia progresista. Monseñor Proaño, uno de los mejores ideólogos de la teología de la liberación, tenía años trabajando con las comunidades indígenas en asuntos de recuperación de tierras y de educación. Como Vera explica, fue Proaño quien pidió a Borja que tome en serio la educación indígena, lo que sí se hizo.

En un gesto propio de una solaridad de un compromiso cuando ya estaba electo Borja Presidente pero no posesionado todavía, le fue a visitar Proaño, estando bastante enfermo y le pidió a Borja que le dé atención a la educación de los indios, porque Proaño quien había logrado que el reparto de tierras, el proceso de reforma agraria en la provincia de Chimborazo había llegado lo más lejos posible. No avanzó más porque encontró límites para eso. En cambio, él estaba preocupadísimo y era uno de los precursores de la educación como factor importante para la liberación de los indígenas... Cuando nosotros, ya desde antes presionando, hablando con el CONAIE y con la gente sobre la educación, encontramos una respuesta muy positiva de la iglesia progresista... Se consiguió este apoyo, tanto para la campaña de alfabetización como para la institucionalización de la educación bilingüe.

Distinto a otros gobiernos, la administración de Borja vio la necesidad educativa como también política de tomar una acción relacionada a la educación bilingüe, a responder a las demandas indígenas. Como su primer acto del Gobierno, Borja estableció por medio de decreto ejecutivo la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe y convirtió de día a noche la modalidad de instrucción en todas las escuelas en comunidades indígenas de castellano a una modalidad bilingüe, la lengua materna y castellano.

De establecer una ley que ponga la infraestructura para mejorar la calidad de educación para los niños indígenas fue un acto sumamente importante. Pero como está explicado con más detalle en el próximo tema, el acto en sí no aseguró los tipos de cambios necesarios para poner en marcha el nuevo sistema educativo. Lo que faltaba era el establecimiento de una estructura técnica, financiera como también ideológica para permitir, ayudar y asegurar la implementación. Aunque la administración de Borja era consciente sobre la necesidad de poner un director indígena en la DINEIB y personas indígenas en las direcciones provinciales, toda la organización y estructura no reflejaba muchas diferencias o cambios de la estructura hispana. Dentro de esta realidad, uno sí puede cuestionar si el fin o la meta de “integración” no era sobreentendido.

Alicia Ibarra ofrece una crítica a la administración de Borja en este sentido, argumentando que al final, cayó en la misma política neoindigenista de Roldós-Hurtado.

No obstante, el Gobierno de la Izquierda Democrática continuó pronunciándose por un nuevo trato a la problemática indígena nacional... La creación de programas e instancias burocráticas especiales para tratar la cuestión indígena hacía abrigar la expectativa de que había en este régimen la voluntad política para abocar la demanda indígena integral, más aún a sabiendas del descalabro que atravesaban estos sectores gracias al febrescorderato. La evolución de esta política oficial, sin embargo, nuevamente se proyectó hacia el típico camino neoindigenista.¹⁰

Como propone Ibarra, las medidas frente a la población indígena incluyendo la educación intercultural bilingüe se desligaron de los problemas y demandas fundamentales de los indígenas, como recuperación y defensa de tierras, oportunidades de trabajos, y garantías políticas/constitucionales. O sea, aunque la educación intercultural fue un acto importante con su trascendencia de lucha, sola no hace mucho para asegurar los derechos económicos, políticos, y culturales de los indígenas. La posición del Gobierno de Borja de desconocer la validez del “Acuerdo de Sarayacu”, un acuerdo llegado entre la Organización de Pueblos Indígenas de la Pastaza (OPIP) con altos funcionarios del Gobierno sobre ti-

tulación de tierras indígenas, y su distanciamiento de organizaciones indígenas como OPIP y CONAIE provean ejemplos de como su política fue desarrollándose. No es de extrañarse entonces que la educación bilingüe llegó a ser un instrumento de tratar de mantener en línea a la CONAIE.

El régimen empezó a poner reparos y cortapisas a la presencia de esta organización en el programa de educación bilingüe, condicionándole su participación a que disminuyera sus críticas al régimen.¹¹

Debido a las tensiones con la CONAIE, en realidad fue lo poco que podían hacer los programas educativos.

La administración neoliberal -conservador del Presidente Sixto Durán Ballén (1992-presente) no ha tomado una posición de mucho apoyo para la educación indígena, más bien ha hablado públicamente sobre la necesidad de extender la instrucción de quichua a todos los ecuatorianos y en sí extender a interculturalidad. Aunque la idea de ofrecer una instrucción en quichua como segunda lengua no es mala, sirve en la forma en que ha estado presentado de negar las razones por que la educación bilingüe indígena fue establecida, o sea niega u omite el hecho que la CONAIE y las otras organizaciones indígenas hacen claro, que los pueblos indígenas han sido sometidos a una educación opresora y dominante y esta realidad demanda una educación propia y diferente.

Aunque alguna gente que entrevisté mencionó los esfuerzos de Durán Ballén cuando asumió la presidencia de anular o cambiar el decreto de ley sobre la educación intercultural bilingüe, Gabriel Pazmiño, Subsecretario de Educación en los primeros dos años del Gobierno de Sixto Durán Ballén, (1992-1993), argumenta que su administración sí apoya la educación intercultural bilingüe y que no ha hecho nada para eliminarla, también dijo, más bien sigue buscando “la integración educativa de las distintas realidades”.

Para Pazmiño y para su administración, los asuntos de “integración” y de “interculturalidad” (el significado entendido por ellos siendo parte de la integración) son las razones y los objetivos de la educación

intercultural bilingüe. Como presentamos en el “Tema Dos: Manejo y Control”, las ideas y estrategias que Pazmiño surgiere para promover la integración, indican la eliminación eventual de la DINEIB y posiblemente de la educación bilingüe indígena. Dentro de esta perspectiva, la educación intercultural bilingüe actual es un paso a la educación intercultural, donde niños indígenas y niños hispanos estarán aprendiendo juntos. Las distintas necesidades lingüísticas y socioculturales no parecen ser consideradas. Aunque no criticó directamente las acciones del Gobierno de Borja a estalecer la educación intercultural bilingüe, el mensaje que compartió es que la administración de Durán Ballén va a reestructurar y redefinirla.

El ex-Subsecretario ha tenido un interés personal en el asunto de la educación bilingüe que empezó mucho antes de tomar su puesto. Empezó en 1986 con su participación en el Congreso de la Comisión de Asuntos Indígenas. El mantiene que fue esta Comisión, además de los primeros pasos que tomó el Gobierno democrático de 1979 (Roldós-Hurtado) que alentó la participación de las organizaciones indígenas y el eventual establecimiento de la educación bilingüe. Como el dice:

Entonces allí comenzó a gestarse y a ponerse en todos estos nuevos elementos que significa un nuevo tipo de organización nacional donde tienen que intervenir los distintos sectores y poderes del Estado.

Como otros representantes del Estado, Pazmiño dio mucha razón al trabajo previo de las misiones e iglesias.

Han hecho todo el trabajo anterior necesario para que esto de ahora califique y sobre todo que establezca sus mejores parámetros para que la educación intercultural bilingüe sea una realidad de integración.

También identifica como muy importante al trabajo que las misiones e iglesias siguen haciendo en el campo educativo, especialmente en la selva y con grupos indígenas menos poblados por ejemplo, los huorani; en algunos casos esos trabajos han estado en coordinación con el mismo Ministerio de Educación.

Obviamente, Pazmiño y otros miembros del Gobierno actual asuman una posición sobre la educación intercultural bilingüe que refleja su política modernista, neoliberal. De apoyar lo que puede ser considerado la privatización de la educación bilingüe, o sea el control nuevo que está tomando las iglesias/misiones y otras entidades (compañías como Maxus, por ejemplo), que comparten los mismos intereses que el Gobierno, con tendencias a no reconocer a los indígenas, a sus organizaciones como también a la DINEIB, como actores principales en la formación y en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe.

Alfredo Vera habló sobre la amenaza que la educación intercultural bilingüe representa y sigue representando para los gobiernos y la población mestiza, especialmente de las clases medias y altas. Como él dice, había hasta social demócratas en su administración que no apoyaban.

...el otorgarles la educación bilingüe en su propio idioma a los indígenas era un acto, por decir lo menos desproporcionado, peligroso, inadecuado, inconveniente.

Aunque Vera quizás ha mostrado más apoyo que cualquier otro político, su posición sobre la aprobación de la DINEIB y la adopción legal del Congreso fue enteramente gracias a su trabajo. Esta posición es debatida por algunos indígenas que estaban participando en este proceso durante este tiempo.

Luis Montaluisa, el director anterior de la DINEIB y en ese tiempo, un dirigente de la CONAIE, cuenta lo que sucedió en la lucha en el Congreso para conseguir la Dirección Nacional. El Ministro no iba a crear la DINEIB si todos del Congreso estaban en contra. Sugirió que CONAIE delegue 6 personas para defender el asunto. Fue solamente por la movilización de dirigentes provinciales y nacionales y sus argumentos de entrar bajo la "democracia" que resultó en una decisión positiva.¹²

Aunque CONAIE como las otras organizaciones indígenas acepta que fue el Gobierno de Borja que creó la ley y la Dirección Nacional, el entendimiento del porqué y cómo la educación bilingüe llegó a este

punto es diferente que las perspectivas estatales y religiosas mencionadas previamente. Como CONAIE plantea, fue “creado por el Gobierno social demócrata debido a la lucha y presión de las organizaciones indígenas, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador”.¹³ Esta perspectiva está elaborada en la siguiente sección “Intercultural y Propia”.

2. *Intercultural y propia*

Un dirigente de la organización de ECUARUNARI me explicó, la educación intercultural bilingüe está basada en la idea de que hay una necesidad integral que la educación de los niños indígenas sería a base de sus realidades culturales, sociales y lingüísticas y que esta educación promueve un entendimiento entre los varios pueblos indígenas, así es la interculturalidad. Según Jorge Andrango de la DINEIB, la educación intercultural propone la integración entre tradición indígena y modernidad rural.¹⁴

Víctor Hugo Torres prevé un buen análisis de la complejidad de la interculturalidad y su significado como una respuesta alternativa a la “integración” promovido por la sociedad blanca-mestiza.

...precisamente los excluidos quienes tomen la iniciativa en plantear la interculturalidad que, a su vez, no debe ser interpretada como la simple traducción de materiales pedagógicos del mundo occidental a los idiomas y/o dialectos nativos, ni reducida el esfuerzo lingüístico de pensar “como indios”, sino asumida como el reconocimiento societal de que los pueblos indios son en sí mismos complejos culturales portadores de propuestas plurinacionales... Incluso el hecho de que las experiencias educacionales interculturales surjan ligadas a las organizaciones indígenas, demuestra justamente que además de ser respuestas autogestionarias a la falta de integración societal, constituye acciones alternativas... imbricadas con la resistencia cultural de las nacionalidades indígenas...¹⁵

Como Blanca Chancoso, exdirigente de la CONAIE y de ECUARUNARI argumenta, desde la Colonia, los gobiernos han desconocido la

existencia de los pueblos indígenas, de sus distintas y propias identidades en sus discursos sobre la integración nacional. Como ella dice, ...¿qué clase de integración, cuando la educación era única y no se la realizaba en nuestro idioma? La idea era ir desapareciéndonos, evitando que hablemos nuestro idioma, haciendo que cambiemos nuestra forma de vestir y, a la final, que perdamos nuestra identidad.¹⁶

El deseo de tener una educación que refleja la comunidad y el hogar, que apoya el uso del quichua y el aprendizaje del español, y que busca un mejor entendimiento entre los varios grupos indígenas es un deseo expresado por personas indígenas en todas las organizaciones y comunidades con quien he tenido contacto. Como muchos me han dicho, la educación intercultural bilingüe potencialmente ofrece la posibilidad para una educación intercultural y propia; aunque en la práctica depende de muchos factores, incluyendo el apoyo del Estado como político y financiero, el apoyo técnico de la DINEIB y las direcciones provinciales, la preparación y capacitación de los maestros, el currículo y los textos, y el involucramiento de la misma comunidad.

Por la razón que todos estos factores todavía no están logrados, alguna gente indígena en las comunidades piensa que los programas propios de la educación bilingüe (programas no apoyados por el Estado) que tenían antes de la formación de la DINEIB estaban más orientados a las realidades y necesidades actuales de los niños y de la comunidad y en sí, reflejaba un entendimiento más nítido sobre el “porqué” de la educación bilingüe. Como dijo un líder indígena de Simiátug,

Estamos muy claros sobre la necesidad de la educación bilingüe indígena. No estamos muy claros todavía si la educación intercultural bilingüe bajo el control y las normas del Gobierno, va a posibilitar la educación bilingüe indígena que teníamos antes. A lo largo creo que vamos a llegar a conflictos sobre lo que es, desde la perspectiva de la comuna, la educación bilingüe.

La CONAIE ve muy claramente que la educación bilingüe, es el resultado de la lucha indígena, es una respuesta propia y política de años

de dominación y marginación. Como dice el Proyecto Político de la CONAIE:

La educación actual, formal y memorista no responde a la realidad, ni a las aspiraciones y necesidades de los pueblos y nacionalidades indígenas, y por tal razón las organizaciones indígenas hemos luchado a lo largo de estos siglos de sometimiento y dominación, exigiendo el derecho a que se nos eduque en nuestros idiomas y lenguas, y de acuerdo a nuestro cosmovisión... En tanto la Educación de los pueblos y nacionalidades indígenas, es un factor decisivo para nuestra liberación económica y política.

En general, las organizaciones indígenas ven que la creación de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador ha sido parte de: 1) una larga lucha para tierras y educación propia; 2) el ejercicio de poder de las comunidades indígenas; y, 3) el resultado de años de preparación, incluyendo experiencias educativas propias, reuniones y planificación del nivel provincial y nacional, y esfuerzos para crear una nueva sociedad.

Dentro de esta perspectiva, hay cinco objetivos de la educación intercultural bilingüe que explica como la CONAIE entiende el "porqué":

1. Desarrollar un sistema educativo acorde con la realidad social, cultural, lingüística y económica, las necesidades y expectativas de las nacionalidades indígenas para desarrollar un Ecuador Intercultural.
2. Proponer el desarrollo integral de los pueblos indígenas tomando en cuenta sus conocimientos y prácticas sociales.
3. Facilitar la relación intercultural entre todos los grupos socioculturales que conforman el Estado Nacional.
4. Recuperar y fortalecer el uso de las distintas lenguas indígenas en todos los ámbitos de la ciencia y cultura.

5. Recuperar las estructuras organizativas de los pueblos indígenas para restablecer la armonía con los procesos educativos.¹⁷

Las perspectivas de la CONAIE como también de otras organizaciones indígenas argumentan para una educación bilingüe que está situado en la realidad de los pueblos indígenas, que incorpore las comunidades y sus estructuras organizativas, y que promueva una relación y un entendimiento intercultural entre todos los ecuatorianos. Desgraciadamente, muchos ecuatorianos no indígenas han interpretado estas perspectivas a decir que los indígenas quieren segregarse y separarse. Dentro de esta interpretación, la educación intercultural bilingüe, como explica la sección siguiente, es vista en términos negativos y amenazantes.

3. Separación

La tercera perspectiva sobre “porqué” la educación bilingüe esta basada en la noción compartida por muchos mestizos que los indígenas están usando la educación bilingüe para establecer una separación, un sistema aparte. En gran parte esta perspectiva fue expresada en entrevistas con miembros del Gobierno actual de Durán Ballén. Según ellos, la integración que debe ser promovida por la educación intercultural bilingüe no está ocurriendo por las acciones y deseos separatistas de las organizaciones indígenas. Ellos contrastan estas acciones y deseos separatistas indígenas con las acciones y deseos integracionistas del Gobierno, situando el asunto de integración como la única meta de la educación intercultural bilingüe.

Como dice el economista Walter Correa, Director General de Relaciones Externas del Consejo Nacional de Desarrollo:

Los objetivos del Gobierno son integradores... Con la educación bilingüe hay un problema político. Entre algunos indígenas hay tendencias separatistas. El temor del Gobierno es perder control de eso.

Representantes de la Dirección Hispana y del DINACAPED argumentan que la educación bilingüe como ha sido creada, funciona a soste-

ner dos culturas y dos sistemas educativos divididos. Como un oficial comentó: Les mantiene a los indígenas separados en vez de integrarlos. Es ghettoización. Según ella, la mejor cosa que el Gobierno puede hacer, es tomar control de la educación intercultural bilingüe, reestructurarla en tal forma que promueve una integración máxima en la cual los indígenas no tengan tanto mando.

Como ha sido claro en los comentarios presentados aquí, el entendimiento y las perspectivas sobre porqué la educación bilingüe está ideológica, política, y pedagógicamente separada. ¿Cómo eso afecta el manejo y control, cómo también la implementación actual de la educación intercultural bilingüe? Eso es el próximo tema.

Tema 2: Manejo y control

El tema de manejo y control de la educación intercultural bilingüe demuestra claramente las tensiones y los conflictos entre la lucha indígena y el poder estatal. Cinco preguntas claves que surgieron de las entrevistas pueden orientar esta discusión:

- * ¿Quién maneja la educación intercultural bilingüe?
- * ¿Quién debería manejarla?
- * ¿Bajo qué entidad, organización, organismo está el control de la educación intercultural bilingüe?
- * ¿Bajo qué normas y estructuras funciona?
- * ¿Cuál es la relación entre estas entidades de manejo y control y las necesidades prácticas del desarrollo e implementación?

Perspectivas del Estado

En las entrevistas con los representantes del Estado surgen tres perspectivas diferentes en términos del manejo y control de la educación intercultural bilingüe. Son los siguientes:

1. Darles a los indígenas el manejo de su educación, incluyendo ayuda política y capacitación.
2. Los indígenas ya tienen el manejo y control dentro del sistema legal y la estructura del Estado.
3. Los indígenas no deberían tener el manejo y control.

1. La primera perspectiva es la que fue compartida en gran parte por el Gobierno social demócrata de Rodrigo Borja. Como han sido ellos quienes hicieron el acto político de establecer la educación intercultural bilingüe como modalidad en todas las escuelas de las comunidades indígenas y de crear la DINEIB, son conscientes de la alianza política y la coordinación necesaria que esta acción implica en término de su implementación con las organizaciones indígenas. Dentro de este entendimiento, la administración de Borja, específicamente el Ministro de Educación Alfredo Vera, tomó la perspectiva que los indígenas tienen que no solamente están involucrados en el desarrollo y el proceso de la educación intercultural bilingüe, pero tienen que estar incluidos y involucrados en el manejo de esa educación. Como el Secretario de Estado entendió, este involucramiento requería la capacitación de indígenas y la ayuda política del Gobierno para apoyar la preparación y facilitar el desarrollo e institucionalización de la educación bilingüe.

Vera, explica esta perspectiva y posición:

Un asesor nos planteó una cosa que lo entendimos claramente: Hay que darles a los indígenas el manejo de su educación. [Nuestro Gobierno] dio oportunidad a los propios indígenas para formar todas las instancias de la educación... se trataba que las propias comunidades sentían que eran los actores y los dueños del proceso educativo.

...Mi preocupación inicial fue siempre la capacitación de los que iban a manejar el sistema educativo... Dentro de la legislación nosotros establecimos una serie de posibilidades para que los indígenas se capaciten y se preparen.

Si no hay ayuda política... como dimos a la educación bilingüe era probable como ha sucedido después, que se detenga, que no prospere, que no camine...

2. En cambio, representantes del Gobierno neoliberal de Sixto Durán Ballén toman una perspectiva y posición mucho más cautelosa y dominante; esa perspectiva esta basada en la noción que si los indígenas van a estar involucrados en el manejo y control de la educación bilingüe, tiene que ser en término limitado y supervisado, o sea bajo la estructura y el control político y jurídico del Estado. Los comentarios del economista Walter Correa, Director General de Relaciones Externas de CONADE, hacen clara esa posición:

Nuestra preocupación general es que hemos dado todo apoyo a la educación bilingüe... Con la educación bilingüe hay un problema político. Entre algunos indígenas hay tendencias separatistas. El temor del Gobierno es perder control de eso... Nuestra posición es que se mantenga todo bajo el sistema legal ecuatoriano. Es importante que todo siga bajo el control del Gobierno para no dividir el país.

El Director Interino en el otoño de 1993 de la DINEIB, Mariano Morocho, mantiene que los directores anteriores trataron de convertir la DINEIB en institución independiente, no colaboradora con el Gobierno. Según él, la DINEIB debería estar bajo el control y la dirección del Estado.

Al principio este Gobierno hizo limitaciones, poniendo ciertos argumentos. Pero parte de la razón de eso fue que esta oficina bajo el gobierno y director anteriores se convirtió en institución política... Ahora hay apoyo directo, sincero. Hay apertura, mucho más que lo de pasado.¹⁸

El manejo y el control estatal de la educación bilingüe fue establecido en la estructura organizacional, introducida con el decreto legal en 1988. Aunque la ley formó la DINEIB como institución dirigida por indígenas, la situó paralela a la Dirección Hispana bajo el control, dirección, y vigilancia del Ministro de Educación y su Subsecretaría. Según el Subsecretario Gabriel Pazmiño, el Gobierno considera que por medio de la

DINEIB, el control de la educación bilingüe ya está en las manos de los indígenas. Como él dice, de dar más control es un asunto y preocupación más que todo, político.

Sobre control desde el punto de vista educativo, hay una ley al respecto, es una realidad... Si había demandas para establecer también un sistema especial de control pero... esto ya es un problema que no ha sido tan fluido y que está dentro del contexto de lo que significa la reforma constitucional y distintos decretos que tiene que ver el Congreso y otros acatamientos del Estado.

Para Pazmiño, la prioridad educativa de su administración es de extender la "Interculturalidad" y en sí, ir más allá que dos modalidades y dos direcciones.

Lo único que estamos buscando es un proceso de interculturalidad y ese proceso de interculturalidad no es la cuestión de la ley si no la realidad educativa del país y la realidad sociocultural del Ecuador. En las comunidades es bastante difícil en la práctica separar, en el sector rural especialmente, a los hispanos y a los bilingües cuando comparten una sola realidad social. Es nuestro primer aporte, nuestro primer desafío, nuestro primer trabajo de crear la interculturalidad donde la realidad así lo exige y donde se pueden establecer distintos mecanismos y buscar nuevos aspectos pedagógicos y técnicos para establecer este proceso y que ese proceso nos sirva de modelo para ir extendiendo al otro sector.

Parece que dentro de su perspectiva y de los objetivos de su Gobierno, esta extensión de la interculturalidad incorpora dos enfoques o metas. Una de esas metas es de destacar las diferencias entre nacionalidades indígenas, enfatizando la necesidad de descentralizar la educación intercultural bilingüe, en sí, disminuyendo el control de la DINEIB y de CONAIE en término de los pueblos no-quichuas, como Pazmiño comenta:

Aquí en el Ecuador tenemos distintas nacionalidades indígenas. No es lo mismo hablar de los Saraguros y los Otavalos, de los Cañaris, de los

Shuar, y de los Huaoranis. En este último caso los Huaoranis quieren tener su propio sistema educativo más o menos para las dos mil familias. Es la comunidad que dice. No queremos pasar de allí de lo que ellos dicen. “No queremos pasar de nuestro idioma al quichua, y al quichua al español o al hispano, no”. Ellos dice: “Nosotros tenemos nuestro propio idioma. Queremos aprender en nuestro idioma, nuestro propio dialecto y una vez que superemos eso entonces pasar directamente al hispano”. Y no tener ese triple momento que puede ser muy perjudicial para ellos.

Aunque el modelo de la educación intercultural bilingüe desarrollado por la DINEIB no tiene ningún enfoque étnico y más bien ha sido diseñado en forma que puede ser adaptado a la realidad cultural y social de cualquier nacionalidad, funcionarios dentro del Gobierno de Durán Ballén como el mismo Pazmiño argumentan que el modelo como también la modalidad bilingüe de la DINEIB son solos quichuas. Esta argumento ha servido de base bajo este Gobierno, del establecimiento de dos acuerdos ministeriales, uno con los Huaoranis y otro más recientemente con los Awás, promoviendo una autonomía y separación de autoridad de la DINEIB. Por medio de estos acuerdos, la Dirección Hispana ha reemplazado la DINEIB en término de la autoridad organizativa, conceptual, curricular y metodológica.

El plan de “extender la interculturalidad” es basado en la noción que la educación intercultural no debe ser solo para los indígenas. Aunque hay una necesidad importante que la interculturalidad sería de no solo una vía pero de dos vías, educando a los mestizos sobre la realidad cultural indígena y promoviendo mejores relaciones interculturales, eso no quiere decir que la educación intercultural bilingüe debe o puede ser modalidad integradora en término de enseñar niños indígenas y niños mestizos juntos en la misma aula. O sea, la necesidad de usar el idioma nativo en la enseñanza/aprendizaje y de basar la instrucción en la realidad sociocultural de los indígenas implica la necesidad de modalidades y metodologías diferentes. La interculturalidad y la integración mestiza-indígena, no puede, como muchos representantes de las organizaciones indígenas del nivel nacional, provincial, y comunal han comentado, reemplazar la educación intercultural bilingüe.

Ha sido claro en sus comentarios Pazmiño que no hay un entendimiento completo dentro del Ministerio de Educación sobre esta realidad. Como está ocurriendo en otros países con programas de educación bilingüe para los grupos considerados “minoritarios”, parece que la meta de este Gobierno es de integrar la educación bilingüe dentro de un sistema único bajo el nombre de educación intercultural.¹⁹

La interculturalidad es un proceso... ¿Por qué existe una sola subsecretaría y un solo ministro para dos direcciones? La interculturalidad no es solamente para el sector indígena, si no el sector indígena aprende al hispano y el hispano del indígena y viceversa de tal manera que podamos crear un solo sistema educativo y un solo proceso intercultural.

De esta forma, la estructura dual de la DINEIB y la Dirección Hispana sería eventualmente eliminada. En su lugar, como me explicó Pazmiño, va un solo sistema; obviamente, el manejo y control de cual caerá en las manos del Estado y sus delegados y representantes. No parece afuera de la realidad de preguntar ¿qué pasará a la educación bilingüe y a la participación indígena, conceptual y actual, en este plan unitario?

3. La tercera perspectiva es una que salió en mis entrevistas con representantes de la Dirección Hispana y DINACAPED. Aunque actualmente expresada por esos miembros del Gobierno, refleja también las perspectivas e inquietudes compartidas por muchos mestizos; gente que se siente incómoda y amenazada por la existencia de la DINEIB y por la realidad de tener indígenas en posiciones de poder (aunque sea poder limitado). El comentario de un oficial de la Dirección Hispana refleja esta perspectiva:

La Dirección Bilingüe es como mini ministerio, hasta tiene su propio presupuesto. Eso me parece equivocado, peligroso. Hemos creado dos sistemas separados. ¿Quién está controlando, vigilando ellos?

Alfredo Vera habló de la frecuencia y predominio de esta perspectiva (hasta en su partido) y los conflictos que sucedieron como resultado de la formación de la DINEIB y la designación de directores y maestros indígenas. Como el dice:

La protesta y la crítica decían que estábamos creando dos sistemas paralelos, uno que le llamábamos nosotros “regular” y otro “bilingüe”... Tuvimos conflictos muy serios con funcionarios del Ministerio de Educación, inclusive personas que han sido nombradas por mí y que eran de mi partido, y que eran progresistas y sin embargo, tenían recelo, tenían miedo, tenían animadversión por razones de prejuicio racial. Luego tuvimos muchos tropiezos, inclusive en provincias donde está más acentuada la presencia indígena como en Chimborazo, en Cotopaxi, en Imbabura. Las organizaciones gremiales de los maestros se opusieron tenazmente por una razón verdaderamente innoble e inmoral. No pudieron aceptar de los maestros la pertenencia de las escuelas donde había población indígena perdía su autoridad, que fuera un indio a regir la vida educativa de la provincia, de cantón, de la escuela o de grado.

Estas tres perspectivas estatales relacionadas al manejo y control de la educación intercultural bilingüe, aunque representativas de diferentes políticas, sirven para indicar las tensiones y conflictos que han estado presentes desde el inicio de la DINEIB y la educación intercultural bilingüe. Estas tensiones y conflictos han afectado la institucionalización de la educación intercultural bilingüe, incluyendo el establecimiento y la aceptación del control y autoridad de la DINEIB no solamente como institución gubernamental pero también como institución de relación organizacional y comunitaria.

Algunos de los comentarios y las tensiones expresadas, hacen claro que la educación intercultural bilingüe no es solamente un asunto pedagógico/lingüístico, más bien es un componente integral de la lucha Estado-nación. Por esta razón, de agarrarse del manejo y control de la educación intercultural bilingüe y de manipular y captar la para servir a sus propias necesidades y objetivos, son actos propicios para el Estado; la cual podemos detectar en los comentarios y acciones del Gobierno actual.

Perspectivas indígenas

Obviamente, las organizaciones indígenas comparten unas perspectivas sobre el manejo y control de la educación intercultural bilingüe que son muy diferentes que las del Estado. Muchas de estas perspectivas vienen de una vista sociohistórica, de lo cual está integralmente relacionada a las luchas de tierras y para un Estado plurinacional.

Aunque hay lineamientos sobre la educación intercultural bilingüe presentado por la CONAIE como Confederación Nacional, no podemos decir que todas las organizaciones comparten la misma perspectiva. Hay diferencias entre las organizaciones regionales, provinciales, y comunitarias como también entre las diferentes organizaciones nacionales que representa varios intereses políticos.

De las entrevistas, tres perspectivas o inquietudes sobre el manejo y control de la educación intercultural bilingüe salieron claras. Son los siguientes:

1. El excesivo control administrativo del Estado y la desconfianza en la posición y discurso del Gobierno y sus agentes. Eso incluye la preocupación sobre el control estatal en término de:
 - a. La DINEIB, como institución dentro de la estructura y normas del Estado.
 - b. Las limitaciones debido a la falta de apoyo del Gobierno.
 - c. La pérdida del control comunitario.
2. El control total de la CONAIE.
3. El nuevo modelo, incluyendo:
 - * La participación
 - * La distribución
 - * El contenido
 - * La implementación

(Por la razón que el modelo nuevo recién está en proceso del desarrollo e implementación actual, pienso que es mejor no opinar o discutirlo detenidamente aquí).

1. Excesivo control estatal

La primera perspectiva o inquietud sobre el excesivo control del Estado es una que en gran parte está compartida por casi todas las organizaciones indígenas con quienes he hablado. Como está indicado arriba, tienen tres principales componentes.

El primer componente es la DINEIB, específicamente el control que el Estado ha mantenido sobre DINEIB en término de estructura, normas y funcionalmente. Por ejemplo, aunque algunos representantes del Estado ven la DINEIB como institución indígena con cierto nivel de funcionalidad y poder, la CONAIE reconoce sus limitaciones debido a su lugar dentro de la estructura estatal y dentro del control administrativo y financiero que el Estado mantenga. Aún así que existe la DINEIB con cierto nivel de autonomía, seis años después de su establecimiento, el Ministerio de Educación todavía no le ha dado un presupuesto ni control financiero. La CONAIE habla de este problema del control excesivo:

[DINEIB] atraviesa por serios problemas financieros y de funcionalidad, debido al limitado apoyo económico, y al excesivo control administrativo del Estado uninacional... [Tenemos que] exigir al Estado uninacional, el apoyo económico necesario y suficiente para la DINEIB; así como la autonomía administrativa de la institución.

Como parte de este control excesivo del Estado, el Gobierno no ha dado los fondos necesarios para asegurar la preparación y capacitación de personal, componentes esenciales para la institucionalización de la educación intercultural bilingüe. Este problema está reflejado en los comentarios de un miembro de la comunidad de Cañar:

El campo legal ya está más o menos solucionado. Hay una apertura, no es como antes. Lo que necesitamos ahora es preparación, expe-

riencia en la educación bilingüe. Eso requiere fondos que el Gobierno no está dando.

Indígenas en las direcciones provinciales como también en las comunidades expresaron sus preocupaciones relacionadas a la pérdida del control comunitario sobre la educación que ha resultado con la formación de la DINEIB. Antes del establecimiento de la DINEIB, algunas comunidades tenían sus propios sistemas de educación bilingüe manejados por la misma comunidad. Ahora DINEIB supuestamente tiene el control nacional, provincial, y local como ellos dicen, este control muchas veces cae dentro de la estructura estatal y en si, la participación activa de las comunidades ha sido limitado y a veces cortado. Por ejemplo, un miembro de la comunidad de Simiátug comenta:

Antes luchábamos con el Ministerio de Educación, ahora luchamos con la Dirección Bilingüe... El problema es que la Dirección funciona bajo las normas del Estado. No está cumpliendo con los que plantea, viene dando lo mismo de la tradicional. Quizá es tiempo que la organización tome la educación nuevamente.

Los comentarios de funcionarios de las direcciones provinciales de Chimborazo y Pastaza también expresaron inquietudes sobre la falta de conexión entre la DINEIB y las bases. Esas inquietudes están reflejadas en los comentarios de un funcionario:

La Dirección Nacional no entiende las realidades provinciales, de las comunidades. Muchas veces funcionan como el mismo Gobierno, excluyendo la participación nuestra. En cambio, nosotros trabajamos directamente con las organizaciones.

En su tesis, Samuel Anapa Chapiro, un Chachi, habla que la falta de apoyo de la DINEIB a las Dirección Provincial de Esmeraldas sirve a limitar la implementación adecuada de la educación intercultural bilingüe como también la participación de las comunidades:

Las direcciones provinciales de Educación Bilingüe tienen bajo su responsabilidad la implantación de la Educación Intercultural Bilingüe de acuerdo a las características y necesidades de los pueblos indígenas. Para lograr este propósito se requiere elaborar una planificación de consenso, es decir, con la Federación de Centros Chachi de Esmeraldas y la DIPEIB-E, con la participación de las comunidades, sin embargo, esto no se ha demostrado en la práctica, lo que significa que hay obstáculos que impiden realizar dicha labor, por ejemplo: falta de apoyo por parte de la DINEIB el mismo consiste en brindar asesoramiento técnico, provisión de recursos y asistencias de la supervisión puesto que, de la DINEIB depende la dirección, ejecución, control y evaluación del proceso para la implantación de la Educación Intercultural Bilingüe en el país.²⁰

Dos funcionarios de la Dirección Provincial de Chimborazo expresaron su desacuerdo con la DINEIB en término del número de grafías en el idioma quichua, o sea la unificación del quichua que la DINEIB ha impuesto. Ellos mantienen que el uso obligatorio de los 21 está en contra de lo que las comunidades en Chimborazo desean. Un funcionario explica sobre este problema:

En 1980 hubo una reunión nacional para examinar el alfabeto... identificaron 26 grafías incluyendo b, g, d, tz. Después, no recuerdo en exactamente que año, hubo una reunión en la Universidad Católica sin participación de organizaciones indígenas pero incluyó a Montaluisa y Luis Macas. En esa reunión decidieron unificar el quichua con 21, b, g, d fueron reemplazados por p, c, t. En Chimborazo la gente sigue usando b, d, g. No entienden cuando usan el 21. Pero la DINEIB impone la estandarización. Dicen que nosotros tenemos que usarla. Las comunidades han rechazado los textos que están con 21. Entendemos la necesidad en término de desarrollo de materiales de tener una estándar, pero no cuando alguien está imponiendo. Además, no tiene mucho sentido a enseñar niños pequeños, especialmente de primer y segundo grados en una forma que no entienden. Estamos empezando a desarrollar nuestros propios materiales. La DINEIB no nos apoya en eso, más bien está en contra.

actual de esta modalidad -que es "bilingüe- y que está organizada para promover capacidad y conocimiento en dos idiomas. Además, esos argumentos están basados en una perspectiva limitada y malformada, que no reconoce y acepta que el proceso de desarrollar esta capacidad en dos idiomas no ocurre en solo uno o dos años.²² Impartiendo la realidad actual de la educación intercultural bilingüe a las comunidades y ayudando los padres de familia de entender el proceso que requiere, el porqué y los buenos resultados que puede tener, es un trabajo esencial que parece que no se está cumpliendo.

Un funcionario de la Dirección Provincial de Chimborazo habla sobre la existencia de esta realidad en su provincia.

Los padres de familia quieren un programa "bilingüe" -no solamente quichua. Dicen que si solo va a ser quichua, quieren la educación hispana.

Según un funcionario de la DINACAPED, la educación intercultural bilingüe es algo impuesto, en contra de los deseos de los padres:

Hablan quichua en sus casas, no necesitan y no quieren aprenderlo en la escuela. Los padres quieren que aprendan el castellano pero la ley no permite eso.

Lo que todos esos comentarios hacen muy claro es que la implantación de la educación intercultural bilingüe como también el manejo y control de tal programa y modalidad es una lucha que se extiende mucho más allá que asuntos pedagógicos y lingüísticos.

2. Control de la CONAIE

La CONAIE como Confederación Nacional, representa la mayoría de las organizaciones indígenas regionales, provinciales y comunales en el Ecuador. Como está reconocida internacionalmente, la CONAIE debido a sus actos políticos en los últimos años, actualmente ocupa una posición de mucho peso en la política del país. Sin embargo, hay grupos que

han tomado la decisión de no afiliarse con la CONAIE, mas que todo, por diferencias políticas. Uno es el grupo de indígenas evangélicos FEINE, la Federación Evangélica de Indígenas del Ecuador. Según estadísticas, FEINE es la organización que más se aproxima a la CONAIE con el 15% de representación de las comunidades. CONAIE representa alrededor del 6%.²³

Al frente del manejo y control de la educación intercultural bilingüe, ellos mantienen que la CONAIE ha tomado control completo, eliminando la participación y la voz de ellos en las negociaciones con el Gobierno y en la coordinación con la DINEIB. El Presidente de FEINE Alfonso Guacho comenta:

No hay nada de participación. La política y la metodología de la educación bilingüe responden a una situación de la política de la CONAIE, FEINE pide participación, respaldo del Gobierno. Esta posición consta con los reglamentos que dicen que todas las organizaciones tiene el derecho de participar. Eso no ha pasado.

Otro punto en que los grupos o sectas evangélicos argumentan en contra la CONAIE como también la DINEIB es en término del número de grafías en el idioma quichua, o sea, sobre la estandarización previamente mencionado. También mantiene que la CONAIE ha impuesto la educación bilingüe hasta en comunidades que no la quieren. Como dice Alfonso Guacho,

Había mucho rechazo al nivel comunitario con la introducción de la educación bilingüe. Un gran número de escuelas hispanas automáticamente pasaron a ser bilingües. Debería hacer que donde existió escuelas que enseñaban en español, los que quieren, pasan a la educación bilingüe, y los que no, no. CONAIE llegó a conseguir que todas obligatoriamente pasan. No se discutió ese tema. ...Lo que tenemos que hacer es dejar en libertad que el pueblo escoja lo que ellos quieren, que escojan la educación bilingüe o escojan la educación hispana. Para nosotros no es la forma apropiada, para usar la educación en la lucha política. En sí, la CONAIE se ha convertido en ser una organización que no representa el

actual de esta modalidad -que es "bilingüe- y que está organizada para promover capacidad y conocimiento en dos idiomas. Además, esos argumentos están basados en una perspectiva limitada y malformada, que no reconoce y acepta que el proceso de desarrollar esta capacidad en dos idiomas no ocurre en solo uno o dos años.²² Impartiendo la realidad actual de la educación intercultural bilingüe a las comunidades y ayudando los padres de familia de entender el proceso que requiere, el porqué y los buenos resultados que puede tener, es un trabajo esencial que parece que no se está cumpliendo.

Un funcionario de la Dirección Provincial de Chimborazo habla sobre la existencia de esta realidad en su provincia.

Los padres de familia quieren un programa "bilingüe" -no solamente quichua. Dicen que si solo va a ser quichua, quieren la educación hispana.

Según un funcionario de la DINACAPED, la educación intercultural bilingüe es algo impuesto, en contra de los deseos de los padres:

Hablan quichua en sus casas, no necesitan y no quieren aprenderlo en la escuela. Los padres quieren que aprendan el castellano pero la ley no permite eso.

Lo que todos esos comentarios hacen muy claro es que la implantación de la educación intercultural bilingüe como también el manejo y control de tal programa y modalidad es una lucha que se extiende mucho más allá que asuntos pedagógicos y lingüísticos.

2. Control de la CONAIE

La CONAIE como Confederación Nacional, representa la mayoría de las organizaciones indígenas regionales, provinciales y comunales en el Ecuador. Como está reconocida internacionalmente, la CONAIE debido a sus actos políticos en los últimos años, actualmente ocupa una posición de mucho peso en la política del país. Sin embargo, hay grupos que

han tomado la decisión de no afiliarse con la CONAIE, mas que todo, por diferencias políticas. Uno es el grupo de indígenas evangélicos FEINE, la Federación Evangélica de Indígenas del Ecuador. Según estadísticas, FEINE es la organización que más se aproxima a la CONAIE con el 15% de representación de las comunidades. CONAIE representa alrededor del 6%.²³

Al frente del manejo y control de la educación intercultural bilingüe, ellos mantienen que la CONAIE ha tomado control completo, eliminando la participación y la voz de ellos en las negociaciones con el Gobierno y en la coordinación con la DINEIB. El Presidente de FEINE Alfonso Guacho comenta:

No hay nada de participación. La política y la metodología de la educación bilingüe responden a una situación de la política de la CONAIE, FEINE pide participación, respaldo del Gobierno. Esta posición consta con los reglamentos que dicen que todas las organizaciones tiene el derecho de participar. Eso no ha pasado.

Otro punto en que los grupos o sectas evangélicos argumentan en contra la CONAIE como también la DINEIB es en término del número de grafías en el idioma quichua, o sea, sobre la estandarización previamente mencionado. También mantiene que la CONAIE ha impuesto la educación bilingüe hasta en comunidades que no la quieren. Como dice Alfonso Guacho,

Había mucho rechazo al nivel comunitario con la introducción de la educación bilingüe. Un gran número de escuelas hispanas automáticamente pasaron a ser bilingües. Debería hacer que donde existió escuelas que enseñaban en español, los que quieren, pasan a la educación bilingüe, y los que no, no. CONAIE llegó a conseguir que todas obligatoriamente pasan. No se discutió ese tema. ...Lo que tenemos que hacer es dejar en libertad que el pueblo escoja lo que ellos quieren, que escojan la educación bilingüe o escojan la educación hispana. Para nosotros no es la forma apropiada, para usar la educación en la lucha política. En sí, la CONAIE se ha convertido en ser una organización que no representa el

asunto político, real de los pueblos, no representa el sentido de los pueblos.

Influencia de organismos intermediarios

Como dice el Proyecto Político de la CONAIE:

Diferentes instituciones públicas, privadas y religiosas se han encargado de “educar, civilizar e integrar” a los pueblos y nacionalidades indígenas a lo largo de estos cinco siglos de opresión y explotación. Sus distintos métodos no han cumplido con sus objetivos, pese a la imposición del idioma español o castellano, así como de sus valores “occidentales”, nuestros pueblos y nacionalidades han sobrevivido con inteligencia y sabiduría, logrando incluso desarrollar nuestros idiomas ancestrales y la identidad cultural.

Aunque el número de organismos que han intervenido en la educación bilingüe indígena han sido muchos, por asuntos de espacio, se discute aquí solo los que han sido los más visibles en los años recientes: el Instituto Lingüístico de Verano y el Proyecto EBI de la GTZ. La compañía Petrolera MAXUS quien ha tenido una influencia grande en la educación de los Huaorani, está discutido dentro del próximo tema.

El Instituto Lingüístico de Verano

La intervención del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) desde 1953 en el Ecuador quizás ha provocado más polémica que cualquier otro organismo extranjero. A pesar de una serie de denuncias que han surgido en el Ecuador como también en otros países sobre sus actividades, su verdadera misión entre las poblaciones indígenas, y sus conexiones con los gobiernos locales y con el gobierno de los Estados Unidos, el trabajo educativo del ILV sigue siendo reconocido por mucha gente, incluyendo representantes estatales, quedando así como un antecedente de la educación intercultural bilingüe.²⁴

Fundado en México en 1934 por el Dr. William Townsend, el ILV, según la misma organización se dedica a: la investigación, el desarrollo de las lenguas, la alfabetización y otros proyectos de valor práctico, social y espiritual en las comunidades culturales menos conocidos del mundo. Desde su modesto principio en México en 1935, el trabajo del ILV ha crecido y se ha extendido a más de 45 países y a mucho más de 1000 idiomas.²⁵

Como dice Perez y Robinson, la fundación ILV coincidió con la puesta en práctica de una política indigenista interamericana consagrada en México.

Fue el comienzo de la guerra, y este mismo programa se extendió, posteriormente a Filipinas y Vietnam. La propia política del ILV de evangelizar entre las etnias y no entre las poblaciones urbanas y hablantes de las lenguas dominantes aparece como una conspiración para asegurar la conformación de los ejércitos de confianza del porvenir. En todo caso, la táctica burocrática de ligarse al respectivo Ministerio de Educación como responsables de la educación bilingüe, significaba una ampliación del aparato del Estado y una nueva conquista de las etnias de sumo interés para los respectivos ejércitos nacionales. El ILV llegó en el momento oportuno con el programa apropiado para las burguesías nacionales preocupadas por la incipiente insurrección de sus etnias, que a veces eran la mayoría de la población²⁶.

Ecuador fue el cuarto país en el que inició su labor el ILV (después de México, Perú y Colombia), debido al pedido oficial del ex-secretario general de la OEA, Galo Plaza Lasso, un americano. Como dice el *Informe de Actividades* del ILV, desde entonces hemos cumplido una acción esforzada y, en ciertos momentos, incomprendida, pero repleta de la satisfacción inmensa de trabajar bajo el amparo de nuestra doctrina que manda servir a Dios sirviendo a los demás²⁷.

Una vez establecidas en el oriente amazónico, el ILV empezó a realizar sus servicios y actividades, incluyendo: intérpretes de las autoridades educacionales, sanitarias y otras que lleguen a las regiones...; la

organización de cursos de capacitación lingüística para maestros rurales que trabajen en poblaciones indígenas; la preparación de cartillas en los idiomas indígenas a fin de facilitar a los analfabetos el aprendizaje de la lectura y de la escritura, como medio de llegar al conocimiento del español; la elaboración de cartillas en español y lenguas indígenas traducción a las lenguas aborígenes de leyes, consejos sanitarios, manuales agrícolas, de pequeñas industrias, así como de libros que contengan enseñanza patriótica y de mejoramiento moral; el fomento del deporte, del civismo y del cooperativismo, la eliminación de los vicios²⁸.

En 1963, el ILV inició su sistema de educación bilingüe en Limoncocha. Por el año lectivo 1967-68, ya funcionaban 29 escuelas con 36 maestros bilingües en cinco provincias²⁹.

El Decreto ejecutivo del Presidente Velasco Ibarra en 1971, exalto el ILV por su trabajo "civilizadora" en el campo educativo y ofreció extender y ampliar su contrato:

...El ILV viene presentando importantes servicios en el ramo de la investigación lingüística y la civilización y educación de las comunidades indígenas del país..., la creación y funcionamiento del sistema de Escuelas Bilingües Indígenas... que es el deber del Estado, proteger, estimular e impulsar la continuación del programa de las Escuelas Bilingües Indígenas y que para ello es imperativo la revisión del Contrato de 1956 con miras a la expansión y fácil desarrollo de la obra civilizadora que el Instituto realiza³⁰.

La perspectiva de que el trabajo de ILV ha sido importante y positiva en término de las poblaciones indígenas es una perspectiva compartida, en general, por representantes del Estado como también de algunos educadores mestizos. Según el Director del Departamento de Lingüística en la Universidad Católica en los años sesentas, el Dr. Gustavo Fierro, el ILV ha llevado el milagro de la palabra escrita, y además, en su colaboración con el programa de la educación bilingüe, de adoptarse a escala nacional, sería la base para una verdadera verdadera liberación cultural del indígena³¹. Como fue mencionado anteriormente, Hurtado y

Pazmiño apoyaban el trabajo del ILV; así como también el expresidente León Febres Cordero³².

La noción de que la educación bilingüe fue la creación y obra del ILV, sigue siendo una posición común y dominante. Sin embargo, muchos indígenas como también otra gente, percibe la intervención del ILV de otra manera. Como dice María Mercedes Cotacachi.

...En los hechos, sus objetivos no fueron otros que usar las lenguas vernaculas para evangelizar a las masas indígenas. Con descaro a este proyecto político se lo denominó como de educación bilingüe bicultural³³.

Esta implantación de religión y la educación bilingüe por misioneros ha sido atacado por varios frentes dentro y fuera del país. Francesco Chiodi explica lo que ocurrió dentro del Ecuador: Organizaciones indígenas, intelectuales y estudiantes universitarios lograron poner en tela de juicio no solo el trabajo y los fines proselitistas del ILV, sino también el comportamiento del Estado sesgado al desinterés frente a las tareas que había delegado a esta institución extranjera³⁴.

En la Declaración de Quito y Resoluciones del Encuentro Continental de Pueblos Indígenas, el ILV fue nombrado, con otras organizaciones evangélicas extranjeras, como parte "de la misma cadena de opresión". Similarmente, en su libro *Los Oscuros Designios de Dios y del Imperio: El Instituto Lingüístico de Verano en el Ecuador*, Jorge TRujillo habla entre otros asuntos, sobre la política etnocida del ILV, de lo cual fue de:

lograr que estos grupos abandonaran su territorio, base fundamental de su economía, para sumirlos en una situación de miseria en la cual fácilmente podían crearse los nuevos lazos de dependencia³⁵.

Como fue mencionada antes, el Presidente Jaime Roldós Aguilera expulsó la ILV en 1981. Aunque la expulsión seriamente afecto la organización, la expulsión no fue definitiva ni completa. La oficina del ILV mantuvo abierto hasta julio de 1993, y, según su base en los Estados

Unidos, El Centro Internacional Lingüístico, miembros del ILV siguen hoy en día con sus trabajos de la educación bilingüe en comunidades indígenas ecuatorianas, en el oriente y la costa, bajo otras afiliaciones o sin afiliación formal ninguna.

El Proyecto EBI de la GTZ

En diciembre de 1984, se firmó un convenio entre el Gobierno del Ecuador y la República Federal de Alemania para el desarrollo y la implementación de un proyecto de educación bilingüe intercultural con el objetivo de mejorar la calidad de la educación de la población indígena de la edad escolar de la Sierra del Ecuador.³⁶ Actualmente, el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) comenzó a funcionar en 1986 bajo un convenio con el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) en 8 de las 10 provincias serranas con 73 escuelas.³⁷ Se inició con el primer grado y se preveía el incremento de un nuevo grado cada año.

El PEBI tenía dos fases, el primero 1986-1990 se concentró en la difusión de un modelo de bilingüismo de mantenimiento y desarrollo, el desarrollo de textos y materiales, y la capacitación de los maestros bilingües. La segunda fase 1990-1993 fue basado en la incrementación de sus actividades en término de elaboración de textos escolares, apoyo a la infraestructura escolar, cooperación interinstitucional, y la expansión de las actividades de la capacitación a la formación docente y un curso de Lingüística Aplicada y Educación Bilingüe.³⁸

Una de las tensiones que ha existido desde el principio entre el PEBI y las organizaciones indígenas ha sido su relación formal con el MEC y no con la CONAIE. Como explica Matthias Abram, el primer asesor del PEBI (1985-1990),

Desde el principio, el Proyecto EBI se propuso seguir una línea de integración al aparato existente del MEC. En Alemania se había discutido tres alternativas respecto de la implementación del Proyecto y sobre la contraparte nacional, habiéndosele encomendado relacionar al Proyecto

ya sea con los institutos de formación de docentes y con su departamento de coordinación en Quito, o con la organización nacional de los indios, o con el Ministerio de Educación y a su interior, con el DER [Departamento de Educación Rural], con el que ya existían contactos. Sin embargo, la segunda alternativa -la cooperación con la CONACNIE- fue vista en Alemania como la menos realista... Al momento de la llegada al Ecuador del funcionario de la GTZ, todo estaba decidido. El DER, se presentó como la contraparte nacional.³⁹

Aunque la intención del PEBI, según Abram, era que la CONACNIE cooperara oficialmente, fue difícil lograr por, entre otras razones, la relación formal establecida con el Gobierno derechista de Febres Cordero, Gobierno rechazado por los indígenas. Además, como dice Abram.

...Algunos dirigentes indios estaban convencidos que las tareas asumidas por el Proyecto eran actividades intrínsecas de la organización y que era incorrecto delegar al Estado la educación de sus hijos. En el trasfondo, existían fuertes dudas por parte de la organización respecto de la capacidad del Estado para organizar la educación en quichua, pues -hasta esta fecha- la única política de los gobiernos había sido la integración de los indios como campesinos a la sociedad general.⁴⁰

A pesar de que algunos acuerdos generales sí fueron realizadas, incluyendo la selección de las escuelas y de los maestros, los conflictos entre PEBI y los indígenas seguían. En 1986, la CONACNIE se convirtió en la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, Abrams mantiene que desde allí, las negociaciones se tornaron más difíciles:

...el nuevo encargado de educación y cultura representaba una línea dura que consideraba que la organización indígena disponía de suficiente personal especializado para hacerse cargo de la investigación científica y -en general- de la educación de sus representados. A todas las instituciones se les prohibió entonces trabajar en el área de la lingüística de lenguas indígenas y en general, en todos los asuntos referidos a los indios, inclusive escribir y publicar sobre ellos sin autorización expresa de

la CONAIE. No cabe duda que semejante posición no era procedente y el P.EBI vivió un período difícil durante el cual tuvo que capear la animadversión declarada de la CONAIE.⁴¹

Con el establecimiento de la DINEIB, las relaciones entre el P.EBI y la CONAIE cambiaron formalmente. Un convenio P. EBI/CONAIE fue firmado en febrero de 1989, incluyendo acuerdos sobre la incorporación de profesionales indígenas en la elaboración de materiales didácticos, la fianza de profesionales de la educación bilingüe de la CONAIE, y la adquisición de una infraestructura que le permitiera a la CONAIE difundir la educación bilingüe intercultural. Como dice Moya.

Con la creación de la DINEIB, el P.EBI pasaba automáticamente a ser parte de su jurisdicción y eso permitía una mayor fluidez en las relaciones administrativas y sobre todo en las de política educativa de la modalidad de educación bilingüe intercultural.⁴²

Aún con un convenio formal, existen diferentes opiniones sobre la relación real que existía entre el P.EBI y la CONAIE y la DINEIB. Por ejemplo, según el Mariano Morocho, Director Interino de la DINEIB de 1993.

La relación con el Proyecto EBI era más negativa que positiva. No había apoyo para la Dirección en término de formación o capacitación. No había apoyo directo para formar maestros y había una falta de apoyo sólido para la institucionalización de la educación bilingüe. La relación con las organizaciones indígenas también fue negativa.

Similarmente, Arturo Muyulema, dirigente de educación de la CONAIE en 1993, dijo que, por la razón que la GTZ negoció el convenio al principio con el Estado, convenio que no fue renegociado con la CONAIE, nunca había una colaboración o cooperación directa ni una relación de confianza completa con la CONAIE.

En cambio, Cristóbal Quispe, funcionario indígena del P.EBI y ahora de la DINEIB, mantiene que el P.EBI siempre trabajó con la CONAIE.

Los materiales fueron hechos en el campo, trabajando con los mismos niños. En sí, la relación con las comunidades y con la CONAIE siempre ha sido buena.⁴³

Actualmente, hay variedad en término de las opiniones sobre la relación el PEBI tenía con las comunidades y sobre el trabajo realizado. Por ejemplo, según un líder indígena de la comunidad de Simiátug en la provincia de Bolívar, la presencia del PEBI en su comunidad tenía resultados no buenos.

La organización [de la comunidad] quedó parado en todo que fue capacitación, desarrollo de materiales, etc., cuando estableció la Dirección y empezó el Proyecto EBI. El trabajo GTZ fue sin participación de la organización. La comunidad quedó con nada.

Una maestra bilingüe de la escuela El Topo de la provincia de Imbabura también comentó que en término de capacitar los maestros y mejorar los métodos de la enseñanza, el PEBI no hizo mucho.

Lo que ellos hicieron era de darnos los libros de texto, cuadernos de estudiante, no mucho más. Nunca nos enseñó como usar los textos ni demostraron como usar estos métodos. Nosotros pedimos demostraciones... nunca lo hicieron. El primer año nos han dado textos para todos los niños y cuadernos de trabajo también. El segundo año había textos para cada dos niños, sin cuadernos. El tercer año había unos pocos textos no más. Ya terminó el proyecto.

Si es cierto que el PEBI en los años 1986-1993 no tuvo relación en base ni de coordinación y colaboración íntima con las organizaciones indígenas, parece que, como dice Moya, sí lograron algunas cosas importantes como, por ejemplo, la difusión del modelo de mantenimiento y desarrollo (reemplazando el modelo transicional), la producción de textos en conjunto con los indígenas en el Proyecto, la capacitación de maestros (aún así limitada), y el incremento del número de niños matriculados. Aunque parece que esos logros han contribuido al desarrollo de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador, también hay asuntos

sociopolíticos que debería ser considerados. Por ejemplo, como algunos indígenas me han comentado, es necesario cuestionar en el beneficio a que y a quienes ha funcionado este proyecto, como también de analizar el papel de organizaciones extranjeras y modelos y métodos de afuera en la educación intercultural bilingüe de las comunidades, especialmente cuando esas comunidades han tenido una larga trayectoria y experiencia propia. Finalmente, creo que es importante considerar cual debería ser el papel, la organización y la coordinación de proyectos como el PEBI en relación al asunto de poder y la política nacional.

Tema 3: Relación al asunto de poder y la política nacional

Tres subtemas relacionados al asunto de poder y la política nacional fueron sugeridos en las entrevistas. Estos tres subtemas son: la visión y realidad social, estrategias de división, y la CONAIE y su propuesta de un Estado plurinacional.

La visión y la realidad social

La visión de la educación intercultural bilingüe y de las realidad social que la enmarca dentro de la política nacional es obviamente diferente entre las organizaciones indígenas y el Estado. Como explica el proyecto político de la CONAIE, la educación manejada por el Estado siempre ha sido un instrumento de dominación; el objetivo de cual ha sido de apoyar la política nacional y en sí, sostener el mismo Estado.

La Educación para los Pueblos y Nacionalidades Indígenas, y para todos los sectores sociales; es un instrumento más de sometimiento, dominación, aculturación, desideologización y explotación, utilizado por sectores dominantes, tanto en la Colonia como en la actualidad; con el objetivo de perpetuar su sistema económico, político-ideológico y cultural.⁴⁴

Las organizaciones indígenas han ganado mucho espacio político en el Ecuador en los últimos años. El establecimiento del decreto de la educación intercultural bilingüe y la DINEIB, la recuperación de tierras,

y últimamente su papel clave en la Ley de la Reforma Agraria son ejemplos claros. Los levantamientos también lo han hecho imposible que el Gobierno ignore la presencia y la fuerza indígena en el país. Mientras tanto, todavía existe un paternalismo y un racismo fuerte. Sabiendo muy bien el nivel del liderazgo y el peso político que ahora tienen las organizaciones indígenas, especialmente la CONAIE, algunos representantes de alto nivel en los gobiernos del pasado y presente, por ejemplo, siguen refiriéndose a “nuestros indígenas” como ellos fueron los dueños.

Como dice Luis Montaluisa:

Es una cuestión de poder. Si había democracia real, sería diferente el asunto de interculturalidad, la educación bilingüe. La educación bilingüe ejerce un poder pequeño, le da un espacio pequeño pero dentro de una sociedad que es injustamente racista.⁴⁵

Luis Maldonado habla sobre la visión del país que los grupos dominantes siguen manteniendo: Para las clases dominantes, la sociedad ecuatoriana supuestamente es homogénea y el Estado que la representa también. El artículo 1 de la Constitución dice: “El idioma oficial es el castellano; el quichua y demás lenguas aborígenes forman parte de la Cultura Nacional. Si bien se contempla la presencia lingüística de los pueblos indígenas en la práctica se ha aplicado una política integracionista de extirpación cultural.”⁴⁶

Padre Juan Botasso del Instituto Salesiano de la Universidad Católica de Quito pone en perspectiva como la visión del Estado, a pesar del espacio político que las organizaciones han ganado, no ha cambiado nada:

Gran parte del problema es la visión que mantiene ese Gobierno, la sociedad. “Patria, Progreso, Unidad” sigue siendo la visión desde el siglo pasado. El enemigo es Perú. No se preocupe de lo que está pasando internamente.

Estrategias de División

Hay mucha evidencia que surge que una de las estrategias de este Gobierno es de fomentar divisiones entre los mismos indígenas; educación intercultural bilingüe es uno de los campos principales donde andan sembrando estas divisiones.

Como ejemplo, el padre Juan Botasso habla del panel público del 12 de octubre 1993 auspiciado por el Estado en conmemoración del “descubrimiento” o “encuentro” de las Américas. El padre recibió una invitación a participar, pero como el dice, no se dio cuenta hasta que llegó que fue entre algunos indígenas que ya están manipulados y los militares. En este panel, la estrategia de división del Gobierno fue evidente.

Lo que este Gobierno quiere es de tener a los propios indígenas diciendo que no quieren la educación bilingüe, que quieren aprender castellano y ser integrados a la sociedad, que eso es la única forma que van a salir bien, tener éxito. Así fue. La verdad es que ellos [el Gobierno actual] están en contra de todo que es la educación bilingüe indígena. La propuesta [que están haciendo ahora] de enseñar quichua es ridículo, es una forma de distraer la atención, armar conflictos, simplificar el problema.

Un funcionario de la Dirección Provincial de la Educación Intercultural Bilingüe de Chimborazo explica como esta estrategia de dividirse está llevando a cabo en Chimborazo:

Ese Gobierno está militarizando la provincia de Chimborazo. Parte de su estrategia es de militarizar las escuelas con maestros militares. Ellos no están preparados de ser maestros, peor de ser maestros bilingües... Los militares no están solamente ofreciendo educación, también están ofreciendo proyectos a las comunidades. Eso es otra forma de controlar - de hacer las comunidades contentas con el Gobierno. Las comunidades muchas veces no entienden que los militares, el gobierno tienen otras metas. En si, el mismo Estado nos divide, unos están luchando, reclamando sus derechos mientras que otros se hallan en el lado del Gobierno.

Maxus

En otro ejemplo, quizá hasta más crítico es el proyecto de la educación bilingüe de la compañía petrolera extranjera MAXUS con el pueblo huaorani. La iniciativa educativa de la MAXUS, la cual inició en 1993, tiene tres metas principales:

- * disminución en el 10% de los índices de deserción y repetición escolar.
- * mejoramiento de la calidad de la educación, a base de los contenidos y valorización cultural;
- * mayor preocupación de la ONHAE por el problema educativo.⁴⁷

Este plan, que ha sido en conjunto con las misiones y con el Ministerio de Educación, Sección Hispana, incluye la construcción de escuelas, el desarrollo de infraestructura escolar, la capacitación de maestros, y la formulación de currículo, metodologías de enseñanza y textos.

El proyecto educativo y la colaboración tienen un poder legal; en septiembre de 1993 el Ministro de Educación Eduardo Peña Triviño firmó el Acuerdo Ministerial N° 4761, el cual nombró una comisión constituida por: el Subsecretario de Educación, el Director Nacional del Planeamiento de la Educación, el Director Nacional de Capacitación y Perfeccionamiento Docente (DINACAPED), el Director de la DINEIB, el Director de la Unidad Ejecutora MEC-BID, dos representantes del ONHAE, el representante de la MAXUS, y representantes de las Lauritas, Capuchinos, y la Misión Evangélica. Aunque el Director de la DINEIB o su representante está en esa comisión, la comisión en sí está dirigida por el MEC y la Sección Hispana; la DINEIB no tiene ningún poder ni participación activa. Es allí que la estrategia de división empieza.

Maxus y la Sección Hispana del MEC mantienen que la DINEIB y su modelo son quichuas, que no tiene nada que ver con la realidad huaorani. Eso no es verdad. El Modelo de Educación Intercultural Bilingüe

desarrollado por la DINEIB y publicado en junio 1993, es un modelo general, hecho en forma que puede ser adaptado a la realidad de todas las nacionalidades en el país. Como la introducción del Modelo explica:

Partiendo de la heterogeneidad de la población ecuatoriana, se considera indispensable definir una alternativa educativa que responde a la realidad socio-cultural de manera que se garantice una educación de óptima calidad, en la que se recupere y fortalezca el conocimiento y las prácticas sociales que los diferentes pueblos indígenas han logrado generar y mantener a través de su historia... El Gobierno Nacional establece como interés prioritario la atención educativa a los pueblos que, por mantener características sociales, culturales y lingüísticas particulares, requieren de la implementación de una política y de estrategias acordes con su realidad y las necesidades del desarrollo del país.

Estas palabras son bastantes similares a las de los lineamientos para la construcción del Modelo Educación Huaorani, presentado por el Ministerio de Educación en septiembre de 1993:

Los procesos educativos en todo tipo de comunidades deben responder a las características socio-culturales del medio circundante...

Aunque el modelo de la DINEIB incluya los principios básicos y objetivos de la educación bilingüe, las estrategias y bases curriculares, metodología y contenidos generales, elementos estructurales como también una descripción de experiencias previas con las diferentes nacionalidades, incluyendo los Huaos, la Maxus y el Ministerio de Educación han mantenido que no es apropiado para los Huaorani. Según ellos es el pueblo huaorani que ha rechazado la DINEIB y el modelo de educación intercultural bilingüe; a pesar de que no había ningún contacto con la DINEIB antes que empezó la Maxus ni un entendimiento de que es la educación intercultural bilingüe, la validez de esta noción es cuestionable. Además, la experiencia educativa que ellos previamente han tenido ha sido principalmente con las misiones evangélicas, especialmente el Instituto Lingüístico de Verano. Según el Presidente de FEINE y el Dirigente de Educación de la CONAIE, estas misiones hicieron el trabajo preparativo

para la petrolera, desarrollando una dependencia y convenciendo los Huao que la Maxus tiene mucho más que ofrecer que la DINEIB y la CONAIE. Como dice Alfonso Guacho de la FEINE:

El ILV trabajó con los Huaorani, ellos hicieron la base de lo que esta pasando ahora.

César Cerda de la CONAIE habla de las estrategias que han usado para convencer a los Huaorani que están mejor con la Maxus.

Les dicen que la Maxus le ha dado escuelas, comida, textos, etc. Que ahora viven mejor. Y les pregunten ¿qué les han dado las organizaciones? Les dicen que las organizaciones tienen dinero pero no lo comparten con los Huao. Les dicen, "Pregúntales a las organizaciones por qué no le han dado dinero a los Huao". Les dicen que van a ver que las organizaciones no se preocupen de los Huaorani. La Maxus sí.

Cerda también habla sobre la falta de conocimiento entre los Huaorani sobre que es la educación intercultural bilingüe. En una reunión que sucedió en 1994 con la Maxus, representantes de los Huaorani, y algunas organizaciones regionales, Cerda dice que la Maxus preguntó a los Huaorani si quieren la educación intercultural bilingüe.

Los Huaorani gritaron que no quieren la educación intercultural bilingüe, que quieren la educación "Huaorani". La gente les preguntó, ¿qué es eso, la educación "Huaorani"? No dijeron nada, solo quedaron mirando los de la Maxus.

Según el Dr. Milton Ortega, Supervisor de Relaciones Comunitarias de la Maxus y la persona que ha estado dirigiendo el proyecto educativo:

Los Huaorani ven que la Dirección Bilingüe es más quichua que todo. No significa nada para ellos. El modelo de la educación bilingüe no tiene nada que ver con su realidad; es un modelo quichua... El Gobierno ha aceptado que este sistema no funciona para los Huaorani.

El Subsecretario de Educación Gabriel Pazmiño verifica:

Se establece la necesidad de educar... a partir de las realidades educativas, socioecológicas, impulsar de ellos un sistema de educación. Es en este sentido que la Maxus ha venido para trabajar y colaborar muy estrechamente con la Subsecretaría, es un proceso donde estamos integrados distintos sectores que tienen que ver con la razón social de estas comunidades para buscar la mejor forma de dar una educación. Los Huaorani quieren tener su propio sistema educativo. No queremos pasar de allí de lo que ellos dicen: "no queremos pasar de nuestro idioma al quichua, y al quichua al español".

Un funcionario de la DINACAPED que ha estado participando en los seminarios dado por la Maxus y el MEX repite igual:

Es por eso que los Huaorani quieren cercar a la educación hispana y no a la Dirección Bilingüe... para ellos hay solamente dos opciones: afiliarse con la educación hispana o crear su propia organización. Parece que ellos ven que la más oportuna es de estar con la educación hispana.

En cambio, las organizaciones regionales como también la CO-NAIE, argumentan que el Estado en conjunto con la Maxus está manipulando la conciencia de los Huaos, aislándoles de las otras organizaciones y de la educación indígena y bilingüe. La seriedad de estas acciones está expresado por el Director del Instituto Amazanga:

El Estado ecuatoriano ha vendido el pueblo huaorani. El control de sus territorios, el manejo de su vida ya está afuera de sus manos. Eso va a hacer el fin del pueblo huaorani.

La división entre el trabajo de la DINEIB y lo del MEC-Maxus también es evidente en la capacitación de maestros. En conjunto con la Maxus y las misiones, el MEC Sección Hispana ha organizado una serie de talleres para la capacitación de maestros. Los participantes en su mayoría han sido mestizos y la metodología ha sido hispana, no bilingüe. No había ninguna participación activa de la DINEIB, de la Dirección Provincial, o de CONAIE, o CONFENAIE en esos talleres; además, no hay ninguna utilización de las capacidades y experiencias indígenas. No es sola-

mente que las capacidades y experiencias indígenas están ausentes, pero son mestizos que están enseñando sobre la cultura huaorani y determinando sus necesidades.

Es indispensable que en el próximo seminario-taller se tomen los estudios de la cultura HUAORANI realizados por el Dr. José Miguel y el Dr. Milton Ortega, entre otros para determinar las necesidades, intereses y problemas culturales inferidos a través de la concientización de los participantes en los campos de la organización económica, social, política, religiosa, ideología, lengua, arte, ciencia, etc., del pueblo huaorani...⁴⁸

En término del desarrollo de textos, el asunto es similar. Maxus está dirigiendo el proyecto; los Huaorani están haciendo algunos dibujos. Según Milton Ortega, el enfoque del texto es como vivir en la selva y tener buen actitud sobre la alta tecnología. Los niños van a aprender eso en Huao y en castellano.

El currículo, como la capacitación de maestros y el desarrollo de textos, vendría del marco teórico de la educación hispana, no de la educación intercultural bilingüe, como dice el reporte del MEC-BID:

Los fundamentos teóricos para el diseño y desarrollo del currículo para el pueblo huaorani son aquellos que constan en el "Documento Base para un Proceso de Reforma Curricular del Sistema Educativo Ecuatoriano".

En cambio, el modelo de la DINEIB argumenta para un currículo propio, basado en las necesidades y realidades del estudiante, la familia, y la comunidad.

Esta intervención de la Maxus en el desarrollo y proceso educativo de los Huaorani representa la primera vez en la historia del Ecuador, y quizás en el mundo, que una compañía petrolera ha asumido un trabajo educativo. Mientras otras razones, la problemática de este trabajo está, en parte, por las divisiones que ha promovido. Dentro de la larga trayectoria de establecer la DINEIB y desarrollar un modelo de la educación inter-

cultural bilingüe que puede responder a las diversas necesidades y realidades de los pueblos y nacionalidades indígenas en el Ecuador, la Maxus en conjunto con el MEC y las misiones han fomentado un rechazo no solamente de la educación indígena bilingüe actual, pero también de todas las experiencias educativas propias que desde muchos años atrás, distintas comunidades han ido desarrollando. La relación establecida con la Sección Hispana y no con la DINEIB sirve para negar el papel pedagógico-político de la DINEIB y de promover conflictos entre los dos.

La intervención Maxus-MEC también ha servido para promover conflictos y divisiones entre los Huaorani y las otras nacionalidades y organizaciones indígenas y de marginalizar esta nacionalidad de las otras. Como me dijeron representantes de la CONAIE, OPIP, CONFENAIE, Amazanga, y la Dirección Provincial, eso es parte de la estrategia.

Lo que es preocupante en particular es que el trabajo que anda haciendo la Maxus y el MEC implica no solamente el establecimiento de escuelas e infraestructuras pero la formación de mentes jóvenes, la transmisión de valores extranjeros, la posible destrucción de las formas tradicionales de conocimientos de la cultura y la ciencia y de las estructuras sociales y del balance hombre-naturaleza.

Según representantes de la ONG Acción Ecológica, la Maxus ya ha dado trabajos a prácticamente todos los Huaorani, creando así una dependencia total basada en una nueva relación al sistema monetario y los valores occidentales. Eso, combinado con su sistema educativo, sirve para desarrollar una dependencia hacia la petrolera desde la niñez. Esta dependencia que ha promovido el rechazo de la CONAIE y las organizaciones regionales afiliadas, puede también servir para dividir el esfuerzo y las posiciones indígenas, especialmente en término de sus demandas al Estado.

La CONAIE y la propuesta de un Estado plurinacional

En el Ecuador, con una estructura política-social constituida con un alto porcentaje de la población indígena, 45% de la población total y

que por nuestras raíces culturales nos hemos autodenominado nacionalidades o pueblos indígenas, la sociedad nacional no ha terminado de comprender que también nosotros debemos ser tomados en cuenta en la participación de los destinos del país; pero en base al respeto de nuestra propia identidad.⁴⁹

Los comentarios de Rodrigo de la Cruz, asesor jurídico antes de la CONAIE y ahora de COICA, refleja la base de la propuesta para un Estado plurinacional. Artículo 1 de la Constitución establece que el Ecuador es un Estado soberano, independiente, democrático y unitario. El idioma oficial es el castellano. El quichua y las demás lenguas aborígenes forman parte de la cultura nacional. Lo que argumentan las organizaciones indígenas es que esta noción del Estado no solamente niega la existencia de las distintas nacionalidades indígenas pero también representa una exclusión que el intelectual indígena Luis Maldonado argumenta, no es nada más que un colonialismo interno.

El Estado y la sociedad ecuatoriana excluyen a la sociedad indígena, estableciendo una relación de marginación racial expresada en la ausencia de derechos políticos, económicos, culturales y religiosos como pueblos.⁵⁰

La educación intercultural bilingüe tiene que estar netamente ligada a la propuesta para un Estado plurinacional si va a llegar a ser algo en verdad igualitaria, representativa, intercultural, y institucionalizada. Como dice el Proyecto Político de la CONAIE:

La educación intercultural bilingüe es un factor decisivo para nuestra liberación económica y política. Con el establecimiento y construcción del Nuevo Estado Plurinacional, la educación bilingüe y la que se desarrolla a nivel nacional, responderá a los planes nacionales del desarrollo económico, social, y cultural de la Nueva Sociedad Humanista.

Actualmente, desde los años 80's, la convicción que el Ecuador es un país pluricultural, plurinacional y multilingüe ha sido afirmado entre los indígenas. Con la creación de la CONAIE en 1986, la idea de cons-

truir un Estado plurinacional como respuesta a las características del país, específicamente la existencia de distintas nacionalidades y pueblos indígenas, venía elaborándose.⁵¹ Antes que fue presentado formalmente como parte de las demandas en el levantamiento indígena de junio de 1990, el significado de la idea de la plurinacionalidad, fue interpretado en varios modos. Borja, por ejemplo en su discurso inaugural declaró que el Ecuador era un país plurinacional. Pero como Ramón dice,

Estamos seguros, que en la interpretación del Presidente no había ni una crítica al tipo de Estado Nacional que hoy tenemos, ni un reconocimiento profundo de la existencia de nacionalidades indias con iguales derechos a los de la nacionalidad blanco-mestiza...⁵²

Discusiones con funcionarios estatales sobre la necesidad de reconocer la plurinacionalidad del país como también la autodeterminación y autonomía de los pueblos indígenas fueron introducidas en el Acuerdo de Sarayacu en Mayo 1989. Pero fue en el levantamiento indígena en junio 1990 que el planteamiento de que se “declare al Ecuador como Estado plurinacional” como parte de las 16 puntos o demandas, fue formalmente presentado. La marcha de la Organización de Pueblos Indígenas del Pastaza (OPIP) en abril de 1992 también puso esta propuesta como una de sus demandas principales: que se cambia artículo 1 de la Constitución para que se reconociera la plurinacionalidad y pluriculturalidad del Ecuador. Con la demanda de cambiar la Constitución del país, el “problema indígena” ya llegó a significar un complejidad que extendió mucho más allá que reivindicaciones de tierras, actualmente, presentando, para muchos blancos-mestizos, una amenaza al estatus quo y su dominio único estatal como también una reivindicación separatista.

Galo Román sitúa los dos extremos:

En los extremos se situaron dos interpretaciones terriblemente diferenciadas: para los unos habla la clara certeza de que lo plurinacional era un proyecto separatista indio, aupado por unos derrotados comunistas que buscaban asirse a cualquier nuevo proyecto anarquizante que ponía el inminente riesgo la unidad nacional. Para los indios, había una ter-

giversación de su planteamiento; no se consideraban separatistas, sino portadores de un proyecto beneficioso no solo para sí mismos, sino para el conjunto de las sociedades ecuatorianas.⁵³

El Presidente de la época, Rodrigo Borja, quien, unos años antes, declaró al Ecuador país plurinacional, tomó la propuesta como un ataque en contra de él y todos sus esfuerzos para los indígenas. Según él, se pretendía la creación de un "Estado paralelo" o de un "Estado dentro de otro Estado".⁵⁴ Esta respuesta sirvió para dirigirme la opinión pública a un rechazo general, reflejado en la prensa el día siguiente con los comentarios editoriales:

Los indígenas llegaron a extremos absurdos e inaceptables. (El Comercio).

... Tampoco puede llegar a la disolución de la Nación o la negación del Estado ecuatoriano. (El Hoy).

Como dijo el Ministro de Educación en este tiempo, Alfredo Vera, el levantamiento y las demandas presentadas por la CONAIE sirvió, en cierta forma, de dar la razón a la gente, incluyendo los del mismo Gobierno, que pensaban que su administración les dio a los indígenas demasiada apertura.

En general, todo el Gobierno tenía una posición de apertura hacia los indígenas. Con todo y eso se da el levantamiento. Se interpreta de diferentes maneras y una de esas maneras de interpretación era resultado de demasiada liberalización, de demasiada concesión al mundo indígena.

En sí, la reacción del Gobierno y los sectores de apoyo estatal sirvió de dar un significado a la demanda que, según muchos indígenas, no tenía nada que ver con sus concepciones de la propuesta actual, confundiendo el público y armando un frente de actitudes en contra de la CONAIE y las organizaciones indígenas.

Luis Macas, Presidente de la CONAIE, explica lo que en realidad los indígenas proponen: Para los pueblos indígenas, plantear el reconoci-

miento de un Estado plurinacional y pluricultural parte de un cuestionamiento al Estado actual. Para nosotros, el Estado es una entidad que cubre a todos pero en forma desigual, y con esto expreso que los pueblos indígenas no estamos en el entendimiento ni en la forma de desconocer a un Estado ecuatoriano. Lo que nosotros propugnamos es que el Estado ecuatoriano tiene que modificarse, tiene que ser de acuerdo a las condiciones y a la realidad de lo que somos los ecuatorianos. Los indígenas no decimos que vamos a construir un Estado aparte. Esa es una falacia muy mal intencionada.⁵⁵

Como explica Blanca Chancoso, exdirigente de ECUARUNARI y de la CONAIE, esas modificaciones puede implicar una nueva forma del Estado.

Necesitamos una nación donde un conjunto de leyes pueda ser beneficioso para nuestras culturas y otro conjunto de leyes sea beneficioso para la otra, y donde también las nacionalidades tengamos derecho a hacer las propuestas de leyes que beneficien tanto a unos como a otros. Quizás una nueva forma de Estado. No podemos hablar de democracia cuando la legislación no reconoce a nuestras autoridades. Y no podemos hablar de nación si no se nos reconoce como pueblos y nacionalidades con su propia identidad cultural.⁵⁶

Aunque la propuesta de un Estado plurinacional según los indígenas, representan un paso a una Nación más democrática, inclusive, y equitativa, la mayoría de la pública blanca-mestiza, incluyendo los representantes estatales, todavía lo ven como separatista y radical. Los comentarios del expresidente Osvaldo Hurtado refleja esta posición:

Es una declaración política... puede provocar debate en proporciones que aumentaría todos los conflictos. Estoy en favor de todo lo que podamos hacer para ir ayudando un indígena de la influencia de dependencia, para un mayor participación... El movimiento indígena evolucionó hacia posiciones excesivamente radicales. Me parece que han tenido posiciones extremas que ha hecho perder simpatías que se ganó en la sociedad blanca-mestiza.

El Director General de Relaciones Externas del Consejo Nacional de Desarrollo Ecuatoriano (CONADE) del Gobierno actual, Walter Correa, también expresa la preocupación de la administración de Durán Ballén en términos radicales y separatistas:

Nuestra preocupación con las organizaciones indígenas es que tiene ciertos tintes políticos basados en gran parte en el territorio propio y derechos territoriales... Nuestra preocupación general es que hemos dado todo apoyo a la educación bilingüe y a la ayuda al sector campesino... Lo que sí quiero es mantener un solo Estado, esa es la posición clave.

Hurtado como Vera y representantes del Gobierno actual expresan su incomodidad con la CONAIE después del levantamiento y la propuesta constitucional. En cierta forma, esta incomodidad parece ser basada en la percepción que los indígenas deben "integrarse" en la sociedad y el Estado como es y no cuestionar o intentar de cambiarlo. El espacio político que ha ganado la CONAIE a nivel nacional e internacional, claramente es una amenaza que en una forma u otra a muchos les gustaría disminuir. Por ejemplo, el comentario del Subsecretario de Educación Gabriel Pazmiño que la CONAIE no es el representante de todos, es la imagen que el Gobierno trata de manipular y mantener.

FEINE es una de las pocas organizaciones que en verdad no comparte la posición de la CONAIE ni la idea de un Estado plurinacional. Ellos toman la perspectiva dominante que lo que esta propuesta trata es una división estatal. El Presidente de FEINE Alfonso Guacho expresa su posición:

La Constitución política, la ley madre de todo la legislación ecuatoriana establece que el Estado es unitario. Reconoce las diferentes lenguas de las diferentes culturas del Ecuador. Está bien así. Desde ahí nos decimos que Ecuador es una nación pluricultural, multilingüe, multiétnica pero el Estado es uno solo. No estamos en acuerdo con la propuesta de CONAIE ni con su concepto de nacionalidades -ellos sustenta que somos grupos diferentes-, con diferentes costumbres y formas de pensar. FEINE dice que todos somos ecuatorianos.

Aunque la CONAIE representa la gran mayoría de las organizaciones indígenas en el país y FEINE un porcentaje muchísimo más pequeño, FEINE mantiene que la CONAIE representa sus propios intereses políticos y no de las comunidades. Además, sus acciones y formas de luchar, según Guacho, no respeta al Gobierno.

Nuestros antepasados eran bien disciplinados, ordenados. CONAIE está yendo en otra dirección. CONAIE tiene una presencia nacional, internacional. Basado en eso ha conseguido sus cosas. Para nosotros, eso o es la forma apropiada para usar la educación en la lucha política. No representa el sentido de los pueblos. Son profesores para gritar. Nuestra organización es pacífica, respeta al Gobierno.

De ser visible en los comentarios de la FEINE como los del Estado es la preocupación por el esfuerzo y poder político que la CONAIE ha ganado en estos últimos años y sus implicaciones actuales como también futuros. En sí, de mantener la posición estatal y general que lo que quiere la CONAIE es dividir la nación y así, destruir la comodidad y dominio blanco-mestizo, es conveniente. Así mantiene la hegemonía.

Como Rodrigo de la Cruz explica, la demanda para un Estado plurinacional no tiene nada radical, separatista, ni fuera de los derechos de cualquier humano.

Los pueblos indígenas del país, organizados en la CONAIE, una vez más reiteramos que jamás pretendimos el desmembramiento territorial o la separación del Estado ecuatoriano como se ha pretendido tergiversar desde algunos sectores sociales retardatarios. Los indígenas en este país, a lo único que aspiramos es que se ponga fin a los que ya cerca de 500 años de opresión y explotación en las que nos han mantenido sometidos y, en base a esa igualdad que propugnamos de todos los sectores sociales, nosotros igualmente tenemos el derecho a ser protagonistas de nuestro propio destino y por ende a participar en los diferentes poderes del Estado ecuatoriano.⁵⁷

Creo que las palabras de Galo Ramón pone el asunto de la plurinacionalidad dentro del contexto humano, nacional y en sí, hace claro que la plurinacionalidad no es algo propio indígena, sino algo para todo el país. De delinear los cambios que todos tiene que hacer en su forma de pensar, adjunta los indígenas, los negros, y los blancos-mestizos en un nuevo enlace nacional que puede servir como esperanza, meta, y reconocimiento de la realidad ecuatoriana, un modelo propio y para muchos otros países.

Los ecuatorianos no estamos acostumbrados a pensar de manera plurinacional. Estamos acostumbrados a pensar de manera excluyente, también la gente de las nacionalidades con legítimo derecho, están acostumbrados más a pensar desde el punto de vista de su identidad india antes que de la construcción de un pensamiento plurinacional. Creo que tenemos que aprender a pensar de manera intercultural, es decir, hacer realidad aquello de que aquí existen diversas etnias, que en pleno respeto y en marco de la igualdad podamos construir un pensamiento nuevo que tenga elementos que nos permitan comunicarnos y, que nos permitan a todos nosotros crear ese lenguaje nuevo de la comunicación igualitaria, que podría dar lugar a un pensamiento plurinacional, piuri-étnico de todos nosotros.⁵⁸

Conclusión

El propósito de este artículo ha sido de analizar las distintas perspectivas y posiciones sobre la educación intercultural bilingüe que existe entre representantes del Estado, organizaciones indígenas, y otros organismos intermediarios. Este análisis representa una proximación de los procesos internos que se ha venido desarrollando dentro de los diferentes sectores sociales y políticos del Ecuador.

Como el artículos demuestra, la educación intercultural bilingüe en el Ecuador ha sido y sigue siendo un territorio disputado. Con menos de 10 años más en forma no-oficializada, la educación intercultural bilingüe representa la presencia y voz creciente de los pueblos indígenas que, unidos y organizados, representan la mayoría de la población ecua-

toriana. Así, las perspectivas y posiciones competitivas presentadas aquí no tiene casi nada que ver con asuntos verdaderamente pedagógicos o educativos; más bien las tensiones nacen y se relacionan a asuntos verdaderamente pedagógicos o educativos; más bien las tensiones nacen y se relacionan a asuntos de hegemonía, racismo y poder y son elementos de una grande lucha sociopolítica. Estos procesos son similares en distintos países donde hay "minorías" nacionales.

Instituciones/Organizaciones/Comunidades de contacto

Gobierno de Hurtado

Gobierno de Borja

Gobierno Actual:

MEC

CONADE

DINACAPED

Sección Hispana

DINEIB

Direcciones Provinciales:

Chimborazo

Bolívar

Cañar

Pastaza

Organizaciones Indígenas:

CONAIE

FEINE

COICA

ECUARUNARI

CONFENAIE

OPIP/Amazanga

Federación Shuar

Asociación Evangélica de Chimborazo

Organizaciones comunitarias:

Simiatug

Inti Churi

Cañar

SERBISH

PAEBIC

SEIC

Radios Populares (Latacunga, Riobamba)

Escuela del Topo

Instituto Salesiano Univ. Católica

MACAC COMUNIDEC/FIA

GTZ Acción Ecológica

MAXUS

Notas

- 1 Muyulema, Arturo. "Ponencia presentada por parte de la CONAIE", Congreso Nacional del Ecuador 1-3 de junio de 1993, citada en primera Jornada Parlamentaria Educación y Desarrollo, pp. 245-246.
- 2 Proyecto Político de CONAIE.
- 3 Para una descripción de algunos de estos proyectos, vea V.H. Torres (Editor). *¿La Escuela India: Integración o Afirmación Etnica?* Quito, Ecuador: Comunidec, 1992; *El Modelo de la Educación Intercultural Bilingüe de la DINEIB*.
- 4 Roldós expulsó al Instituto Lingüístico de Verano del Ecuador terminando su convenio con el Gobierno después de casi una década de presiones y movilizaciones de distintos sectores sociales del país. Un poco de tiempo después de este acto, murió en un accidente aéreo.

Hurtado mantiene que él no estaba de acuerdo con la expulsión.

Ya fue un hecho cuando yo asumía la presidencia de la República. Probablemente si yo hubiera estado en la presidencia, no lo habría tomado. Los sectores de la izquierda lo tomaron como una bandera, una cabilda del Estado. Eso creció más la situación. Desde lo que yo conozco, con ese proyecto se destruyó, se puso muy

disminuido, muy ineficaz, hasta con preocupaciones ecológicas. Eso fue uno de los elementos de la guerra fría, librada en el campo del Instituto Lingüístico de Verano... Que hubo mucha presión política de los sectores de la izquierda, los partidos marxistas, el movimiento sindical, popular y marxista, los medios universitarios, muchísima influencia. Cuando yo me encontré con la decisión ya asumida, dentro de lo que podía hacer, empecé a buscar, encontrar un medio de salvar el proyecto... salvar las investigaciones, el trabajo del Instituto, pero no logré hacerlo.

- 5 R. Moya. "Un Decenio de Educación Bilingüe y Participación Indígena: Ecuador", *Pueblos Indígenas y Educación* V(19), Julio-Sept. 1991, 7-30.
- 6 A. Ibarra. *Los Indígenas y El Estado en el Ecuador. La Práctica Neoindigenista*. 2ª edición, Quito, Ecuador: Abya Yala, Mayo 1992, 180-181.
- 7 *Ibid.*, 187.
- 8 *Ibid.*, 182.
- 9 *Ibid.*, 186.
- 10 *Ibid.*, XX.
- 11 *Ibid.*, XXII.
- 12 Presentación en el Primer Encuentro Internacional de la Educación Intercultural Bilingüe, Cayambe, Ecuador, 2 de diciembre de 1993.
- 13 Proyecto Político de la CONAIE.
- 14 J. Andrango. "Rol de la Organización Indígena en la Educación Intercultural Bilingüe", en V. H. Torres (Ed.) *La Escuela India: ¿Integración o Afirmación Étnica?* Quito, Ecuador. Comunidec, 1992, 222.
- 15 Torres, *op. cit.*, 7.
- 16 B. Chancoso, "Damos La Cara", en Gómez et al. *Los Indios y El Estado-País*. Quito, Ecuador: Abya Yala, 1993, 139.
- 17 Muyulema. "Ponencia de la CONAIE", p. 249.

- 18 Esta posición no esta compartida por el Director actual de la DINEIB ni con los otros funcionarios de la DINEIB con quienes he hablado.
- 19 En los Estados Unidos, esta integración sucede dentro del nombre y concepto de "inclusión" que, en la práctica, resulta de ser nada más que un modelo moderno, "innovador" de la educación monolingüe-monocultural, dominante.
- 20 Anapa Chapiro, Samuel Galo. Libro de Experiencias Vivenciales. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación y Cultura, Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe "Martha Bucaram de Roldós", Limoncocha, 1993-1994, pp. 31-32.
- 21 Ha sido FEINE, o sea todas las sectas y grupos evangélicos, que han tomado esta posición sobre el número de grafías en el quichua. La Provincia de Chimborazo tiene la concentración más grande de evangélicos.
- 22 Hay muchas investigaciones hechas en los EEUU y Canadá que muestra que adquisición de la segunda lengua en términos académicos, o sea, para poder estudiar las materias en el segundo idioma y tener éxito, toma entre 5 a 7 años.
- 23 R. De la Cruz. "Plurinacionalidad y el Movimiento Indígena", en Pueblos Indios, Estado, y Derecho, Quito, Ecuador: Corporación Editora Nacional, 1992.
- 24 Para un análisis critica del ILV, vea *La misión detrás de la misión*, por G. Perez y S. Robinson, México: Claves Latinoamericanas, 1983.
- 25 *Alfabetización en los 90. El papel del Instituto Lingüístico de Verano*, Mayo 1990, p.6
- 26 Perez y Robinson, op. cit., 13.
- 27 Instituto Lingüístico de Verano, División en el Ecuador. *Informe de Actividades. Edición Especial*. Quito, Ecuador: 1990, p.1
- 28 El comercio, 28-VI-52, citado en Barriga Lopez, Franklin. *Las Culturas Indígenas Ecuatorianas y el Instituto Lingüístico de Verano*. Quito, Ecuador, Ediciones Amauta, 1992.
- 29 Ibid.
- 30 Ibid., p. 71

- 31 Yost, J. A. *El desarrollo comunitario y la supervivencia étnica. El caso de los Huaorani Amazonia ecuatoriana*. Cuadernos Ethnológicas, # 6. Quito, 1979, prólogo.
- 32 Veá Barriga, op. cit., p. 316.
- 33 Cotacachi, M. M. "La educación bilingüe en el Ecuador: del control del Estado al de las organizaciones indígenas", en L. E. López y R. Moya (Eds.). *Pueblos indígenas, Estados y Educación*. Lima: Proyecto EBI, 1989, p.256.
- 34 Chiodi, F. *La educación indígena en América Latina*. UNESCO, OREALC, EBI-MEC, GTZ, Abya-Yala, 1990, p.352.
- 35 Trujillo, J. *Los oscuros designios de Dios y el imperio: El Instituto Lingüístico de Verano en el Ecuador*. Quito, Ecuador: Centro de Investigación y de Estudios Socioeconómicos, 1981, 504.
- 36 W. Kuper y T. Valiente. "El P.EBI y sus actividades: Resumen de un balance", *Pueblos Indígenas y Educación VII* (26), abril-junio 1993, 7-38.
- 37 R. Moya, op. cit.
- 38 Para una descripción completa de las actividades de P.EBI, vea Abram, M. Lengua, Cultura, E. Identidad. *El Proyecto EBI 1985-1990*. Quito, Ecuador: Abya Yala, 1992; Kuper y Valiente, op. cit.; Ministerio de Educación y Cultura, Documento de Información. *Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural*. Quito, Ecuador, 1988; Moya, op. cit.
- 39 LA CONAIE -Consejo Nacional de Coordinación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador- fue el antecedente de la CONAIE.
- 40 M. Abram. Lengua, Cultura e Identidad. *El Proyecto EBI 1985-1990*. Quito, Ecuador. Abya Yala, 1992, 95.
- 41 *Ibid.*, 95-96.
- 42 Moya, op. cit., 20.
- 43 Comentarios hechos en el Primer Encuentro Internacional de la Educación Intercultural Bilingüe, Cayambe, Ecuador, 1 de diciembre de 1993.
- 44 Proyecto Político de la CONAIE.

- 45 Comentarios hechos en el Primer Encuentro Internacional de la Educación Bilingüe Indígena, Cayambe, Diciembre 1993.
- 46 L. Maldonado R. "El Movimiento Indígena y La Propuesta Multinacional", en V. H. Torres (Ed.) *La Escuela India: ¿Integración o Afirmación Étnica?* Quito, Ecuador: Comunidec, 1992, 152.
- 47 Maxus, *Plan Integral de Relaciones Comunitarias Comunalidades huaorani*, 1993, p. 15.
- 48 *Lineamientos Curriculares para el Desarrollo Educativo del Pueblo Huaorani*, p. 2.
- 49 R. de la Cruz, *op. cit.*
- 50 *Op. cit.*, 155.
- 51 Ver. G. Ramón Valarezo. "Estado Plurinacional: una propuesta innovadora atrapada en viejos conceptos", en Ayala et al. *Pueblos Indios, Estado y Derecho*. Quito, Ecuador: Corporación Editora Nacional/Abya-Yala, 1992, 9-24.
- 52 *Op cit.*, 10.
- 53 *Ibid.*, 10-11.
- 54 Ver A.K. López. "La Demanda Indígena de la Pluriculturalidad y Multiétnicidad: El Tratamiento de la Prensa", en Gómez et al. *Los Indios y el Estado-País*. Quito, Ecuador. Abya Yala, 1993, 21-60.
- 55 L. Macas. "Tenemos Alma Desde 1637", en Albán Gómez et al. *Los Indios y El Estado-País*. Quito, Ecuador: Abya Yala, 1993, 127.
- 56 B. Chancoso. "Damos la Cara", en Albán Gómez et al. *Los Indios y el Estado-País*. Quito, Ecuador: Abya Yala, 1993, 138.
- 57 *Op. cit.*
- 58 G. Ramón V. "Política e Interculturalidad Indígena", en V.H. Torres (Ed.) *La Escuela India: ¿Integración o Afirmación Étnica?* Quito, Ecuador: Comunidec, 1992, 218.

LAS INVESTIGACIONES SOBRE LENGUAS ORINOCO-AMAZONENSES Y SU APLICACION EN LA EDUCACION INDIGENA

Dr. Omar González Náñez

Ministerio de Educación-Lingüista FACES-UCV

I. Las primeras investigaciones de lingüística histórica de las lenguas indígenas de la Amazonia-Orinoquia fueron las realizadas por el padre carmelita Filippo Salvatore Gilij quien entre 1780-1784 trabajó con las lenguas indígenas MAIPURE (Arawak) y TAMANACO (Caribe) ambas habladas en las llanuras del Orinoco Medio y la región oriental (costa norte) de Venezuela. Al padre Gilij se debe el haber descubierto por primera vez la existencia del stock de lenguas de la familia lingüística ARAWAKA a la cual algunos lingüistas denominamos hoy Maipure-Arawak. Gilij estableció de manera precursora correspondencias lingüísticas entre diversas lenguas de la familia arawal de Suramérica cuya lengua matriz él pensó que sería el MAIPURE. La otra contribución pionera a la lingüística orinoquense fue la de los padres Alfonso de Neira y Juan Ribero sobre el "Arte y vocabulario de la lengua Achagua", un ensayo gramatical de la lengua ACHAGUA bastante profunda a pensar de haber sido elaborado por misioneros catequistas sin entrenamiento lingüístico académico. El achagua es una lengua arawak que se creía extinguida pero en realidad aún la hablan más de doscientas personas en las cabeceras del río Meta en los llanos orientales de Colombia; un estudio reciente sobre "el nominal en Achagua" de Miguel Angel Meléndez (1989) así lo corrobora.

II. Luego de estos dos trabajos pioneros podríamos mencionar una serie de vocabularios y fraseologías (muy pocas gramáticas) recogidas por viajeros, misioneros, exploradores, naturalistas, etc., que son necesarios considerar para reconstruir el desarrollo de la lingüística de la Orinoquia. He aquí algunos de ellos:

Jean Chaffanjon (1886-1887) quien en su obra “El Orinoco y el Caura” recoge vocabularios y datos etnográficos de las siguientes lenguas: yaruro (Apure) y las siguientes de la Orinoquia: Guahibo, Piaroa, Piapoco, Bare, Gerale, Baniva y Maquiritare (Yekuana).

Lucien Adam y Jules N. Crevaux. (1882). Recogieron vocabularios de lenguas arawakas y caribe de la Guayana y del Amazonas: Roucouyenne, Aruac, Piapoco.

Theodore Koch-Grünberg. (1908; 1919). Este naturalista alemán hizo importantes contribuciones a la lingüística de las Guayanas y del Amazonas. Elaboró listados de palabras arregladas de forma sistemática incluyendo datos de fonología, morfología y fraseología. Estudió lenguas arawakas del noroeste amazónico (Alto río Negro, Isana, Aiarí, Caiarí, Guainía y de la cuenca del río Vaupés) tales como Tariana, Baniva, Curripaco (Siusí, Katapolitani, Ipeka, Kaua, Hahúteni, Yukuna, Warekena, Bare). También elaboró vocabularios de lenguas de la región del Roraima, en la Guayana: Wapishana (Arawal), Makushi y Taurepan, Ingariko, Yauarana (Caribe).

Kurt Nimuendajú (1927). Realizó un importante reconocimiento lingüístico y etnográfico de las cuencas de los ríos Isana, Aiarí y Vaupés recogiendo listados de diversos dialectos del Curripaco llamado en Brasil “Baniva do Isana” aunque, de acuerdo a nuestras investigaciones (1985) el “Baniva” es una lengua emparentada pero diferente al curripaco y la misma se habla en la aldea de Maroa, Departamento Casiquiare del Estado Amazonas, nosotros la llamamos “baniva legítimo” (true baniva). Nimuendajú confundió diferentes nombres de fratrias y sibs curripaco con dialectos diferentes pero hoy sabemos que existen cuatro variantes dialectales de esa lengua, a saber, ôjo-karru, êje-kjénim, âja-kurri y ôjo-ña-

me, una variante del karru. Los “dialectos” de Nimuendajú fueron: hohódeni, karutana, siusí, katapolitani, kapité, Mauliéni, Moriweni, Ipéka, Payaulieni, adyáneni, Mapanáí, entre otros (cfr. González Nãñez, 1984, 1985). Nimuendajú también recogió datos sobre lenguas de la familia tukano oriental habladas en la cuenca del Vaupés, a saber: Tukano, Wanao, Cubeo, Desano.

III. Las misiones religiosas contemporáneas y las lenguas indígenas de la Orinoquia

En 1934 se instalaron las primeras misiones religiosas norteamericanas en el Alto Orinoco, llamadas Misiones Nuevas Tribus (MNT). Entre algunas de sus contribuciones está la cartilla de James Barker (sin fecha) “Yanomamö cajicö” (cartilla guaica), un texto para Yanomami monolingües. Esta y las cartillas editadas posteriormente por esta misión no eran estudios lingüísticos sino más bien intentos por traducir el Nuevo Testamento a las lenguas amerindias, cargadas muchas veces de valores religiosos y culturales foráneos y prejuiciados hacia esos pueblos. Fueron en su mayoría textos (monolingües o bilingües) utilizados para catequizar y a lo sumo para usar la lengua indígena como vehículo para castellanizar. Estos materiales tienen el mérito, no obstante, de haber sido los primeros usados en educación entre los yanomami y otras etnias, estas cartillas fueron publicadas bajo los auspicios de la antigua Comisión Indigenista que funcionaba en el Ministerio de Justicia. Otros trabajos son la “Historia Maquiritare” (Yekuana-Castellano) de Jaime Bou (1977, “Historia de mi Patria” (piaroa, MNT 1966). Es importante acotar que en el Territorio Amazonas (hoy Estado) de Venezuela no realizó nunca actividades el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) el cual sí opera en Loma Linda, en los llanos orientales de Colombia; a diferencia de las MNT, esa organización sí utiliza lingüistas profesionales en su trabajo de catequización, aunque no por ello hayan desistido, algunos de sus miembros en seguir usando prácticas etnocidas y reduccionistas y sus aportes lingüísticos deben ser examinados cuidadosamente; muchos de ellos han hecho importantes contribuciones a diversas lenguas del Orinoco, del Vichada, el Guaviare, el Vaupés, etc. Por ejemplo: los trabajos de V. Kondo (1964; 1975) sobre el guajibo; Kerr I. Y Berg Marie (1976) sobre el cuiba; los trabajos de los

Klumpp (1979, 1983) sobre el piapoco (tsáse) para solo citar algunos. Las misiones salesianas se instalan en el mismo sector en 1944 pero inicialmente, a diferencia de las MNT, no tenían interés en enseñar o catequizar en lenguas indígenas. Existen, no obstante, algunos intentos: José Berno (“Diccionario Yanamamü-Castellano”, 1969), o los del padre Hernán Feddema “Evangelio de San Marcos. En Piaroa” (1969) y “Ensayo de Gramática Piaroa” (1973, mimeog.) o los del P. L. Wojciech (1940) que incluyen vocabularios y datos gramaticales de lenguas arawakas del Guainía (aún inéditos), entre otros trabajos. Pero no se usaba sistemáticamente la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación. Antes de referirnos a este reciente proceso, resumiremos otras etapas del desarrollo de la lingüística profesional en el Amazonas.

IV. La lingüística profesional y las lenguas orinoquenses

Es a partir de 1970 que se inicia un interés institucional por las lenguas indígenas amazónicas por parte de un equipo de lingüistas venezolanos. Se trata del Equipo de Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales (IIES) de la Universidad Central de Venezuela (UCV) el cual fue coordinado por el profesor Esteban E. Mosonyi quien ya había iniciado algunas publicaciones sobre lenguas indígenas venezolanas, a saber:

“Contribución al estudio de la fonémica del idioma Guajibo” (1964), posteriormente también escribió sobre los guajibos del Capanaro del Estado Apure, Venezuela: “Sistema fonémico y breve vocabulario del idioma Guajibo del Alto Capanar (Chiricoa-Cuiba, 1969). El Equipo del IIES-UCV contribuyó especialmente con investigaciones de lenguas arawakas del Guainía-río Negro, algunas de estas son: Esteban Mosonyi “Introducción al análisis intraestructural del idioma Baniva” (1968), “Breve caracterización del idioma piaroa (wõtihũ) (s/fecha); Omar González Nãñez “Los Guarekena” (mimeog., 1972); Rafael López S. “El Baré” (mimeog., 1972), Jorge Mosonyi “El Yavitero: ensayo de gramática y vocabulario” (1987). Luego este equipo edita a partir de 1983 un Boletín de Lingüística (Fac. Ciencias Económicas y Sociales-UCV) donde regularmente aparecen artículos sobre lenguas indígenas de Venezuela. González Nã-

ñez también ha publicado sobre el curripaco, el piapoco, el tariana el wa-rekena y el yeral.

Aparte del equipo de la UCV, algunos lingüistas e investigadores de otras instituciones, nacionales y extranjeros, así como estudiantes tesisistas, etc., siguen contribuyendo al conocimiento de las lenguas de la Orinoquia. Citaremos solo algunos autores:

Ernesto Migliazza (1972) "Yanomami grammar and intelligibility", "Languages of the orinoco-Amazon Basin: Current Status" (Rev. Antropológica, 1980); Marie-Claude Müller "vocabulario básico de la lengua mapoya" (1975), "La diferenciación lingüística panaremapoya" (1975), "la reducción silábica en panare" (1981), M.M. Müller y J. Lizot "el sistema fonológico del yanomami central" (1981); Jacques Lizot (1972) "Diccionario yanomami"; Rilley Carrol (1954), sobre los panare; Virginia Guarisma (1974), sobre los Hoti; Gonzalo Tosantos (1979) sobre los panare; María Eugenia Villalón (Mary R. Key, comp. 1991) sobre cambio lingüístico en lenguas caribe ("A spatial model of Lexical Relationship Among Fourteen Cariban Varieties") también publicado en Antropología N° 53, 1980; Marshall Durbin (1977) "A survey of the Carib language family"; Katherine Hall (1985: mimeog.) "Argentivity and person hierarchy in Carib Languages" (leng. yekuana); Laurence, Krute G. "Noun classification systems in Western Amazonia" (leng. piaroa) F. Queixalos (1988) "Diccionario Sikuaní-español" (leng. guajibo) hablado en el Isana. Nestor Pardo (1993) "El Alfabeto Puinave"; Pedro Krisólogo (1976) "Manuel glotológico del idioma Wo'tihéh (piaroa), entre otros.

Las investigaciones macrolingüísticas más recientes sobre lenguas Orinoco-Amazonenses han sido publicadas en el *Amazonian Linguistics*, volumen editado por Dorys Payne (1990) donde aparecen dos trabajos importantes para la región que nos ocupa: "Morphological Characteristics of Lowland South American Languages" (Doris Payne) y "Transitivity and Ergativity in Panare" (Thomas Payne). También es importante referir el "Programa Nacional de Estudio Científico de las lenguas indígenas Brasileñas" coordinado por el Prof. Aryon D. Rodrigues de la U. de Brasilia el cual fue iniciado en 1991 y donde participa un nutrido grupo de

investigadores brasileiros y extranjeros entre los cuales mencionamos a los Profes. Jean-Pierre Angenot, la Dra. Alexandra Aikhenwald (Univ. Fed. de Santa Caterina), L. Dos Santos, Rute Coelho Amorim, entre otros; dicho proyecto consiste básicamente en un estudio clasificatorio de lenguas arawakas del Alto río Negro en Brasil, y ha aportado datos recientes sobre gramática tipológica y relacional y de lexicoestadística de lenguas como el warekena y el baniva del Isana (Curripaco) habladas en esa región fronteriza con Venezuela.

V. La investigación en lenguas indígenas y la educación

A pesar de los intentos pioneros realizados por los misioneros una verdadera educación de acuerdo a la perspectiva de las lenguas y culturas indígenas surge en Venezuela a partir de 1980, y es asumida por el Estado laico a través de su Dirección de Asuntos Indígenas cuando se aprueba el Decreto presidencial N° 283 del 20 de septiembre de 1979 que establece la obligatoriedad del Estado de implantar un Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (REIB) entre sus poblaciones (una población estimada según el Censo de 1982 en unos 140.000 individuos y recientemente por el Censo-1992 en 315.815 personas de los cuales el 14% se localiza en el Estado Amazonas). La educación intercultural bilingüe se define por la participación equilibrada y dinámica de las culturas y lenguas indígenas en la cultura nacional, debe observarse no obstante que toda esa reestructuración de la educación dirigida hacia los pueblos indígenas no nos asegura, y en efecto nunca nos aseguró, que las tímidas reformas realizadas en la educación indígena a nivel de la Ley Orgánica de Educación de 1991, significaron Un Verdadero Proceso de Educación o Pedagogía Aborigen en el sentido del control cultural y un proceso educativo dirigido y administrado por los propios educadores y sabios indígenas ya que el sistema se siguió rigiendo por la Ley de Misiones de 1915 (aún vigente) que establece obediencia a la autoridad misional y debemos recordar que el Estado venezolano desde los tiempos coloniales delegó en las misiones religiosas la educación de sus poblaciones indígenas, las cuales en su mayoría están localizadas o fueron reducidas a centros de actividad misional en esas regiones fronterizas. Sin embargo, el Decreto 283 comenzó a conferirles a los educadores laicos al servicio del Estado

mayor control de los programas educativos pero el principal problema resultó y sigue siendo el reducido número de docentes indígenas titulados o graduados entrenados para el REIB; estos maestros además se habían educado en centros misionales. Las principales fallas de esa primera etapa del REIB, aún no del todo superadas las resumía el líder yakwana Simeón Jiménez en 1989 en la siguiente frase: “El Ministerio (de Educación) procedió a elaborar los currícula, un plan operativo, un modelo normativo, los alfabetos experimentales, sin atacar la preparación de los maestros, lo que las zonas educativas decidieron fue utilizar a los mismos maestros mal preparados y darles cursillos de mejoramiento profesional para inculcarles la lógica de la educación oficial criolla, pero no prepararlos para una educación intercultural bilingüe” (1989: 118). Como decíamos arriba, en 1980 se implementa la enseñanza en lenguas indígenas luego que la Dirección de Asuntos Indígenas, a través de su Comisión de Lingüística donde participan especialistas en lingüística amerindia, misioneros y maestros indígenas elaboran el documento “Sistemas Sonoros de lenguas indígenas de Venezuela” que incluye la caracterización de la estructura sonora de las siguientes lenguas indígenas: guajibo, guajiro (wayúunaiki), kariña, pemón, warao, yanomami, yaruro, yekuana y yukpa y la presentación de las propuestas de los alfabetos prácticos para esas primeras nueve (9) lenguas. La DAI (antes OCAI) edita a partir de 1982 una serie de libros experimentales para la lectura en lenguas indígenas, entre estos corresponden a lenguas de la Orinoquia los siguientes: “Kopieya Ta Yorobi Kuyalato” (Guajibo) por el Lic. Guillermo Guevara (DAI, 1982), “Üwü Ya’deu’wa Ye’kuana A’deu’kue” (Ye’kuana) Samuel Jiménez, Florinda Jiménez, Haron Moreno, Roberto Gómez (DAI, 1982); “Pemon Yuurö” (taurepan o pemón) de Juvencio Fierro (DAI, 1982). También durante esa época se inicia un período de elaboración de una serie de Manuales Interculturales Bilingüe en un Convenio con la Fundación La Salle que lamentablemente, a pesar de que el Ministerio de Educación hizo el aporte económico a los lingüistas investigadores no se cumplió el contrato editorial por parte de La Salle y los Manuales no se publicaron; los manuales originales incluyeron textos bilingüe castellano y las siguientes lenguas indígenas: pemón, ye’kuana, kariña, yanomami, yaruro, y yukpa y warao. La Fundación La Salle acaba de publicar (1993) el Ma-

nual Warao unilateralmente; el mismo fue editado con el título “Warao o Rejetuma-Narraciones Warao” Librado Moraleda y Bernarda Escalante. La DAI, por su parte, hace intentos desde 1993 para que la editorial del Estado (Monte Avila) publique el resto de estos valiosos Manuales. Desde el año 1980, luego de un período de entrenamiento lingüístico y antropológico bajo la dirección del etnólogo Jacque Lizot, los misioneros salesianos del Alto Orinoco forman su “Equipo Educativo de la Escuela Intercultural Bilingüe Yanomami” y comienzan a publicar una serie de materiales en yanomami para ser usados en las escuelas indígenas de Mavaca y Ocamo; entre estos misioneros están o estuvieron Emilio Fuentes, Antonieta Amazonas, José Bórtoli, Fabiola Ramírez, María Ysabel Eguillor y un equipo de maestros y hablantes yanomami; algunos de los títulos editados son: “Yanomami 1 (suwë hëri-maranapi) Urihiri” (1981); “Kamiyë Theri Mi Comunidad” (1982), “Ya No Wapëo Matemática” (1983); “No Patapi Tëhë-En Tiempos de los Antepasados” Texto de Lectura 2 (Jacques Lizot, 1989), “Yanomai 1-Suwëhëri-maranapi Matemática 3er grado” (1990).

Luego de este empuje vienen unos cinco años (durante el régimen del Presidente Lusinchi) en que la educación intercultural bilingüe para las etnias es prácticamente olvidada. No obstante las misiones salesianas siguen publicando materiales para el REIB, es así que en 1987, en la Revista La Iglesia en Amazonas N° 37 publican “Los Curripacos: un Manual Bilingüe” del Prof. Omar González Nández; en 1988 se publica (Escuela de Antropología-UCV, mimeog.) la tesis “Notas para una gramática pedagógica referencial de la lengua Wótjüjä” (piaroa) de Maurelena Remiro; en 1990 el Vicariato Apostólico de Puerto Ayacucho publica el libro de lectura (monoling. español) “¡Hola! Somos Arawakos” del P. Ramón Iribertegui el cual contiene leyendas de pueblos arawakos del Guainía (Baniva, Baré, Warekenas).

El 10/04/1992 por Resolución Ministerial N° 453 del Ex-Ministro de Educación Pedro A. Beauperthuy se incluyen para la enseñanza en la modalidad del REIB el resto de las lenguas no incluidas originalmente; ello permitió que se tomaran en cuenta las lenguas arawakas al sur del Orinoco: Piapoco, Baniva, Warekena, Curripaco y una lengua Tupí ara-

waquizada, el Yeral. El Boletín Indigenista de la DAI (Número Especial 1984-85) publica un artículo del Prof. Omar González Ñ.: “Adverbios y adjetivos de la lengua Curripaco (dialecto êje-kjénim)” el cual tiene una propuesta de alfabeto para ese dialecto del curripaco. Este material comienza a ser revisado por lingüistas y maestros curripaco colombianos del sector del Guainía vinculados a programas educativos del Programa de Etnoeducación del Ministerio de Educación de Colombia y sus Centros Experimentales Piloto, y por lingüistas y antropólogos de una fundación privada que tiene convenios con dicho Ministerio, la Fundación Etnollano. A partir de 1992 la DAI, basándose en Convenios fronterizos binacionales entre los dos gobiernos (“Puente Internacional Francisco de Paula de Santander” de 05 de octubre de 1989) comienza una programación binacional conjunta de Talleres y Seminarios de Capacitación a docentes indígenas y se busca su nivelación de acuerdo a las cláusulas permitidas por el Convenio “Andrés Bello”. Ambos programas tanto el de la DAI sobre el REIB como el de Colombia sobre Etnoeducación incluyeron un vasto proyecto no solo de capacitación de los docentes indígenas sino de producción y publicación de materiales realizados por los propios indígenas en sus lenguas y culturas a objeto de utilizarlos en el currículo de sus escuelas interculturales. La etnoeducación en Colombia se basa en el Decreto 1142 de 1978. En cuanto a los resultados de estas políticas debemos reconocer que no se trata todavía de un verdadero programa de educación indígena con participación de sus protagonistas en todas las etapas del proceso pues aún se nota mucho control desde afuera por parte de los investigadores no indígenas. Entre los especialistas que hemos participado en estos eventos e investigaciones podemos citar a: Estaban Mosonyi, Nestor Pardo, Andrés Reinoso, Francisco Ortiz, Juan Castellanos, Jorge González y Omar González Ñ, entre otros.

Entre algunos de los textos para la lectoescritura en las escuelas indígenas producidas conjuntamente o por cada país podríamos citar: “Waku Idana. Cartilla para leer en Curripaco” (Material experimental dialecto aja-kurri: DAI Venezuela-CEP Guainia-Etnollano, Sejal, 1991); “Wáku Dana” (Dialecto eje-kjénim DAI Venezuela-CEP Guainia-Etnollano-Programa Coama. Maroa, 1992); “Awákarruna La Madremonte y su hijo Pú-peli Sejito” (Filintro Rojas; textos míticos aja-kurri. Etnollano-CEP Guai-

nía-Programa COAMA. Santafé de Bogotá, 1991); "Alfabeto y Educación Curripaco" (Documentos. CEP Guainía, Etnollano, DAI Venezuela, Programa COAMA. Pupérrida Sejal, Guainía, Colombia 1991); "Relatos Astronómicos Curripaco" (Filintro Rojas. (DAI VZLA-CEP Guainía, Etnollano. Programa COAMA. Bogotá, julio 1992); "Lengua y Cultura Baniva" (Documentos 1ro. y 3er Seminarios Taller Binacional REIB Vzla -Colombia. DAI VZLA-CEP Guainía, Etnollano, Programa COAMA. Bogotá, marzo 1993); "Paniweta Kárruda. Matemática Curripaco (Francisco Ortiz, Editor. DAI VZLA-CEP Guainía-Etnollano-Programa COAMA-Fundación GAIA. Sejal, 1992); "Diccionario Kurripako" (Octavio Bedoya. DAI VZLA-CEPT Guainía-Etnollano Programa COAMA. Inírida, 1992); "Diccionario Piapoco-Español" (Andrés Reinoso, Teodoro Curvelo, Jorge L. González. Educa. Contratada Guainía-Etnollano-Programa COAMA. Bogotá, 1993); "Kuyáluta Itana" (Cartilla Piapoco. A. Reinoso F. Ortiz, M. Bustillo. DAI VZLA-CEP Guainía-Etnollano. Laja Lisa, Atabapo, 1992); "Baniva" (Cartilla. O. González Ñ., Esteban Mosonyi, Hernán Camico. DAI VZLA-CEP Guainía-Etnollano. Moroa, 1992); "Manual Intercultural Bilingüe Baniva-Español" (Hernán Camico, Omar González Ñ. DAI. Caracas, 1993); "Walékjena wabjawa banákje. Cartilla Warekena-español" (Equipo warekena de Wayánapi-Guzmán Blanco, Guainía. Lingüista Omar González Ñ. DAI. Wayánapi, 1993).

Como última referencia porque corresponde a la región fronteriza del río Negro y se trata del curripaco de Brasil citamos los Cuadernos de Lectura editados por el Núcleo de Estudios Etnolingüísticos y Ambientales de la Universidade do Amazonas en Manaus, bajo la coordinación de Gerald Taylor y donde han participado los profesores padre Alfonso Casanovas, Elizabeth Ferreira, José Ademir Gómez Ramos y María Leonor de A. Ramos. Estos Cadernos son: "Caderno de Leitura Baniwa 1. Vamos a Escrever Nossa Lingua" (Nos. 1 y 2 Manaus, 1992).

Para concluir debemos señalar que particularmente a partir de 1994, luego de que la educación intercultural bilingüe (REIB) ha cumplido 15 años de implantación entre las etnias venezolanas y debido a que siguen subsistiendo los problemas de cobertura, escasez de docentes capacitados, falta de materiales y programas suficientes para el REIB, falta

de presupuesto para la re-edición de los programas del REIB y para organizar talleres para los docentes indígenas, falta de una supervisión y seguimiento del programa, falta de información y respeto por parte de los integrantes de la sociedad nacional sobre los valores educativos y culturales de las etnias en el marco de una verdadera interculturalidad, la Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación decidió concentrarse en dos proyectos piloto: los Centros de Capacitación Docente en el REIB aprobados por Resolución Ministerial 952 del 06/08/93 los cuales han comenzado a funcionar, una en Maroa, Dpto. Casiquiare del Estado Amazonas y el otro en La Guajira, Edo. Zulia. En estos centros se parte del reconocimiento y capacidad que tienen los propios docentes y líderes indígenas para producir sus propios materiales de lectoescritura basados en la pedagogía aborígen, sus propios textos escolares basados en la etnocencia y el saber tradicional indígenas. La participación de los educadores no indígenas, lingüistas, antropólogos, historiadores etc., los que hasta ahora se han asumido como "los especialistas", resulta más bien condicionada a la prioritaria participación indígena y en todo momento se trata de interpretar sin reducir a los esquemas criollos un proceso educativo verdaderamente democrático en el sentido de que sean los propios indígenas los protagonistas de su educación. Quizá esa fue la intención de los que idearon el REIB pero el mismo se redujo en la práctica a un currículo no diferenciado del criollo utilizando "lo indígena" como una mera etiqueta. Los indígenas decidirán si los centros de capacitación anunciados se convierten en más de lo mismo.

LEY INDIGENA DE CHILE

LEY N° 19.253

La Nueva Ley Indígena N° 19.253, Establece Normas sobre Protección, Fomento y Desarrollo de los indígenas, constituye el resultado de un largo proceso en el que participaron numerosas organizaciones y personas.

En primer lugar, las organizaciones indígenas que fueron capaces de levantar sus demandas, suscribir acuerdos, mantenerlos y participar activamente en forma honesta y seria en esta nueva experiencia de redemocratización.

Junto a ellos el Equipo Técnico de la CEPI, el Consejo de Cepi, sus diversas subcomisiones, las que en conjunto con las autoridades del Ministerio Secretaría General de Gobierno fueron capaces de lograr paso a paso el reconocimiento de que ese proyecto obedecía y obedece a realidades concretas y urgentes.

Es preciso agregar que los parlamentarios, tuvieron la capacidad de entender y respetar la voluntad de los Pueblos Indígenas, en la casi totalidad del artículo.

En efecto, la Ley Indígena, recoge en gran medida incluso en ciertos artículos en forma textual, el Borrador de Discusión aprobado por los dirigentes indígenas en enero de 1991, en Temuco, el que fue resultado de una larga discusión democrática en las Comunidades.

En consecuencia, la Ley Indígena representa un gran triunfo tanto de las Organizaciones como del Gobierno y muy particularmente de la democracia, patrimonio de todos los chilenos.

La Ley Indígena es a la vez, un desafío. Establece numerosos derechos para los indígenas y sus comunidades, crea mecanismos para resolver viejos problemas y permitir un desarrollo equilibrado, plantea importantes perspectivas en el ámbito de la educación y la cultura, y sobre todo, establece el principio general de la participación.

Es por ello de principal importancia que esta ley sea conocida y analizada ampliamente. Que los dirigentes la estudien juntos con sus comunidades. Este es el sentido de esta publicación.

Comisión Especial de Pueblos Indígenas

LEY INDIGENA DE LOS INDIGENAS, SUS CULTURAS Y SUS COMUNIDADES

Párrafo 1

Principios Generales

Artículo 1. El Estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura.

El Estado reconoce como principales etnias indígenas de Chile a: la Mapuche, Aimara, Rapa Nui o Pascuenses, la de las comunidades Atacameñas, Quechuas y Collas del norte del país, las comunidades Kawashkar o Alacalufe y Yámana o Yagán de los canales australes. El Estado valora su existencia por ser parte esencial de las raíces de la Nación chilena, así como su integridad y desarrollo, de acuerdo a sus costumbres y valores.

Es deber de la sociedad en general y del Estado en particular, a través de sus instituciones respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines y proteger las tierras indígenas, velar por su adecuada explotación, por su equilibrio ecológico y propender a su ampliación.

Párrafo 2

De la calidad de indígena



Artículo 2. Se considerarán indígenas para los efectos de esta ley, las personas de nacionalidad chilena que se encuentren en los siguientes casos:

- a) Los que sean hijos de padre o madre indígena, cualquiera sea la naturaleza de su filiación, inclusive la adoptiva.

Se entenderá por hijos de padre o madre indígena a quienes desciendan de habitantes originarios de las tierras identificadas en el artículo 12, números 1 y 2.

- b) Los descendientes de las etnias indígenas que habitan el territorio nacional, siempre que posean a lo menos un apellido indígena;

Un apellido no indígena será considerado indígena, para los efectos de esta ley, si se acredita su procedencia indígena por generaciones, y

- c) Los que mantengan rasgos culturales de alguna etnia indígena, entendiéndose por tales la práctica de formas de vida, costumbres o religión de estas etnias de un modo habitual o cuyo cónyuge sea indígena. En estos casos, será necesario, además, que se autoidentifiquen como indígenas.

Artículo 3. La calidad de indígena podrá acreditarse mediante un certificado que otorgará la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Si ésta deniega el certificado, el interesado, sus herederos o cesionarios podrán recurrir ante el Juez de Letras respectivo quien resolverá, sin forma de juicio, previo informe de la Corporación.

Todo aquel que tenga interés en ello, mediante el mismo procedimiento y ante el Juez de Letras respectivo, podrá impugnar la calidad de indígena que invoque otra persona, aunque tenga certificado.

Artículo 4. Para todos los efectos legales, la posesión notoria del estado civil de padre, madre, cónyuge o hijo se considerará como título suficiente para constituir en favor de los indígenas los mismos derechos y obligaciones que, conforme a las leyes comunes, emanen de la filiación legítima y del matrimonio civil. Para acreditarla bastará la información testimonial de parientes o vecinos, que podrá rendirse en cualquier gestión judicial, o un informe de la Corporación suscrito por el Director.

Se entenderá que la mitad de los bienes pertenecen al marido y la otra mitad a su cónyuge, a menos que conste que los terrenos han sido aportados por solo uno de los cónyuges.

Artículo 5. Todo aquel que, atribuyéndose la calidad de indígena sin serlo, obtenga algún beneficio económico que esta ley consagra solo para los indígenas, será castigado con las penas establecidas en el artículo 467 del Código Penal.

Artículo 6. Los censos de población nacional deberán determinar la población indígenas existente en el país.

Párrafo 3

De las culturas indígenas

Artículo 7. El Estado reconoce el derecho de los indígenas a mantener y desarrollar sus propias manifestaciones culturales, en todo lo que no se oponga a la moral, a las buenas costumbres y al orden público.

El Estado tiene el deber de promover las culturas indígenas, las que forman parte del patrimonio de la Nación chilena.

Artículo 8. Se considerará falta la discriminación manifiesta e intencionada en contra de los indígenas, en razón de su origen y su cultura. El que incurriere en esta conducta será sancionado con multa de uno a cinco ingresos mínimos mensuales.

Párrafo 4

De la comunidad indígena

Artículo 9. Para los efectos de esta ley se entenderá por Comunidad Indígena, toda agrupación de personas pertenecientes a una misma etnia indígena y que se encuentren en una o más de las siguientes situaciones:

- a) Proviengan de un mismo tronco familiar;
- b) reconozcan una jefatura tradicional;
- c) posean o hayan poseído tierras indígenas en común, y
- d) proviengan de un mismo poblado antiguo.

Artículo 10. La constitución de las Comunidades Indígenas será acordada en asamblea que se celebrará con la presencia del correspondiente notario, oficial del Registro Civil o Secretario Municipal.

En la Asamblea se aprobarán los estatutos de la organización y se elegirá su directiva. De los acuerdos referidos se levantará un acta, en la que se incluirá la nómina e individualización de los miembros de la Comunidad, mayores de edad, que concurrieron a la Asamblea constitutiva, y de los integrantes de sus respectivos grupos familiares. La Comunidad se entenderá constituida si concurre, a lo menos, un tercio de lo indígenas mayores de edad con derecho a afiliarse a ella. Para el solo efecto de establecer el cumplimiento del quórum mínimo de constitución, y sin que ello implique afiliación obligatoria, se individualizará en el acta constitutiva a todos los indígenas que se encuentren en dicha situación. Con todo, se requerirá un mínimo de diez miembros mayores de edad.

Una copia autorizada del acta de constitución deberá ser depositada en la respectiva Subdirección Nacional, Dirección Regional u Oficina de Asuntos Indígenas de la Corporación, dentro del plazo de treinta días contados desde la fecha de la Asamblea, debiendo el Subdirector Nacio-

nal, Director Regional o Jefe de la Oficina, proceder a inscribirla en el Registro de Comunidades Indígenas, informando a su vez, a la Municipalidad respectiva.

La comunidad Indígena gozará de personalidad jurídica por el solo hecho de realizar el depósito del acta constitutiva. Cualquier persona que tenga interés en ello podrá solicitar a la Corporación el otorgamiento de un certificado en el que conste esta circunstancia.

Artículo 11. La Corporación no podrá negar el registro de una Comunidad Indígena. Sin embargo, dentro del plazo de treinta días contados desde la fecha del depósito de los documentos, podrá objetar la constitución de la Comunidad Indígena si no se hubiere dado cumplimiento a los requisitos que la ley y el reglamento señalan su formación y para la aprobación de sus estatutos, todo lo cual será notificado por carta certificada al presidente del directorio de la respectiva comunidad indígena.

La Comunidad Indígena deberá subsanar las observaciones efectuadas dentro del plazo de ciento veinte días contados desde la recepción de la carta certificada. Si así no lo hiciere, la personalidad jurídica caducará por el solo ministerio de la ley y los miembros de la directiva responderán solidariamente por las obligaciones que la Comunidad Indígena hubiere contraído en ese lapso.

Un reglamento detallará la forma de integración los derechos de los ausentes en la asamblea de constitución, organización, derechos y obligaciones de los miembros y la extinción de la Comunidad Indígena.

DEL RECONOCIMIENTO PROTECCION Y DESARROLLO DE LAS TIERRAS INDIGENAS

Párrafo 1

De la protección de las Tierras Indígenas

Artículo 12. Son tierras indígenas:

1. Aquellas que las personas o comunidades indígenas actualmente ocupan en propiedad o posesión provenientes de los siguientes títulos:

- a) Títulos de comisario de acuerdo a la ley de 10 de junio de 1823.
- b) Títulos de merced de conformidad a las leyes de 4 de diciembre de 1866; de 4 de agosto de 1874, y de 20 de enero de 1883.
- c) Cesiones gratuitas de dominio efectuadas conforme a la ley N° 4.169, de 1927; ley N° 4.802, de 1930; decreto supremo N° 4.111, de 1931; ley N° 14.511, de 1961, y ley N° 17.729, de 1972, y sus modificaciones posteriores.
- d) Otras formas que el Estado ha usado para ceder, regularizar, entregar o asignar tierras a indígenas, tales como, la ley N° 16.436, de 1966; decreto ley N° 1.939, de 1977, y decreto ley N° 2.695, de 1979, y
- e) Aquellas que los beneficiarios indígenas de las leyes N° 15.020, de 1962, y N° 16.640, de 1967, ubicadas en las Regiones VIII, IX y X,

inscriban en el Registro de Tierras Indígenas, y que constituyen agrupaciones indígenas homogéneas lo que será calificado por la Corporación.

2. Aquellas que históricamente han ocupado y poseen las personas o comunidades mapuches, aimaras, rapa nui o pascuenses, atacameñas, quechuas, collas, kawaskhar y yámana, siempre que sus derechos sean inscritos en el Registro de Tierras Indígenas que crea esta ley, a solicitud de las respectivas comunidades o indígenas titulares de la propiedad.

3. Aquellas que, proveniente de los títulos y modos referidos en los números precedentes, se declaren a futuro pertenecientes en propiedad a personas o comunidades indígenas por los Tribunales de Justicia.

4. Aquellas que indígenas o sus comunidades reciban a título gratuito del Estado. La propiedad de las tierras indígenas a que se refiere este artículo, tendrá como titulares a las personas naturales indígenas o a la comunidad indígena definida por esta ley.

La propiedad de las tierras indígenas a que se refiere este artículo, tendrá como titulares a las personas naturales indígenas o a la comunidad indígena definida por esta ley.

Las tierras indígenas estarán exentas del pago de contribuciones territoriales.

Artículo 13. Las tierras a que se refiere el artículo precedente, por exigirlo el interés nacional, gozarán de la protección de esta ley y no podrán ser enajenadas, embargadas, gravadas, ni adquiridas por prescripción, salvo entre comunidades o personas de una misma etnia. No obstante, se permitirá gravarlas, previa autorización de la Corporación. Este gravamen no podrá comprender la casa-habitación de la familia indígena y el terreno necesario para su subsistencia.

Igualmente las tierras cuyos titulares sean Comunidades Indígenas no podrán ser arrendadas, dadas en comodato, ni cedidas a terceros en uso, goce o administración.

Las de personas naturales indígenas podrán serlo por un plazo no superior a cinco años. En todo caso, éstas con la autorización de la Corporación, se podrán permutar por tierras de no indígenas, de similar valor comercial debidamente acreditado, las que se considerarán tierras indígenas, desafectándose las primeras.

Los actos y contratos celebrados en contravención a este artículo adolerán de nulidad absoluta.

Artículo 14. Tanto en las enajenaciones entre indígenas como en los gravámenes a que se refiere el artículo anterior, el titular de la propiedad deberá contar con la autorización establecida en el artículo 1.749 del Código Civil a menos que se haya pactado separación total de bienes y, en caso de no existir matrimonio civil, deberá contar con la autorización de la mujer con la cual ha constituido familia. La comisión de este requisito acarreará la nulidad del acto.

Artículo 15. La Corporación abrirá y mantendrá un Registro Público de Tierras Indígenas. En este Registro se inscribirán todas las tierras a que alude el artículo 12 de esta ley. Su inscripción acreditará la calidad de tierra indígena. La Corporación podrá denegar esta inscripción por resolución fundada.

Los Conservadores de Bienes Raíces deberán enviar al citado Registro, en el plazo de treinta días, copia de las inscripciones que realice y que recaigan sobre los actos o contratos a que alude el artículo 13 de esta ley.

El Archivo General de Asuntos Indígenas, a que se refiere el artículo 30, otorgará copia gratuita de los títulos de merced y comisarios para su inscripción en este Registro Público.

El Presidente de la República dictarán un reglamento que fijará la organización y funcionamiento de este Registro.

Artículo 16. La división de las tierras indígenas provenientes de títulos de merced deberá ser solicitada formalmente al Juez competente

por la mayoría absoluta de los titulares de derechos hereditarios residentes en ella. El juez, sin forma de juicio y previo informe de la Corporación, procederá a dividir el título común, entregando a cada indígena lo que le corresponda aplicando el derecho consuetudinario de conformidad al artículo 54 de esta ley y, en subsidio, la ley común.

Sin perjuicio de lo anterior, en casos calificados, un titular de derechos hereditarios residente podrá solicitar al Juez la adjudicación de su porción o goce, sin que ello signifique la división del resto del título común. Dicha adjudicación importará la extinción de sus derechos hereditarios en el título común restante. Asimismo, se extinguirán los derechos de la comunidad hereditaria respecto de la porción o goce adjudicado.

Las controversias que se originen con ocasión de la división de un artículo común serán resueltas de conformidad al procedimiento establecido en el artículo 56 de esta ley.

Los indígenas ausentes y los que sean titulares de derechos hereditarios sobre tierras indígenas provenientes de títulos de merced en que se constituya una comunidad indígena o propiedad individual, de acuerdo a esta ley y no desearan libre y voluntariamente pertenecer a ella o no sean adjudicatarios de hijuelas, podrán solicitar al Juez con informe de la Corporación, el reconocimiento de sus derechos, los que una vez determinados se pagarán en dinero siguiendo el procedimiento señalado en el artículo 1 transitorio de esta ley.

Artículo 17. Las tierras resultantes de la división de las reservas y liquidación de las comunidades de conformidad al decreto ley N° 2.568, de 1979, y aquellas subdivisiones de comunidades de hecho que se practiquen de acuerdo a la presente ley, serán indivisibles aun en el caso de sucesión por causa de muerte.

No obstante lo dispuesto en el inciso anterior, se podrán dividir y enajenar para la construcción de locales religiosos, comunitarios, sociales o deportivos, debiendo contar para ello con la autorización del Director Nacional de la Corporación.

Existiendo motivos calificados y siempre que de ella no resulten lotes inferiores a tres hectáreas, el Juez previo informe favorable de la Corporación, podrá autorizarla subdivisión por resolución fundada. De la resolución que deniegue la subdivisión podrá apelarse ante el tribunal superior aplicando el procedimiento del artículo 56 de esta ley.

Excepcionalmente los titulares de dominio de terras indígenas podrán constituir derechos reales de uso sobre determinadas porciones de su propiedad, en beneficio de sus ascendientes y descendientes por consanguinidad o afinidad, legítima o ilegítima, y de los colaterales por consanguinidad hasta el segundo grado inclusive, para los exclusivos efectos de permitir a estos su acceso a los programas habitacionales destinados al sector rural.

Igual derecho tendrán las personas que, teniendo la calidad de indígena, detenten un goce en tierras indígenas indivisas de las reconocidas en el artículo 12 de esta ley.

El Director o Subdirector de la Corporación, según corresponda, previo informe favorable de la Secretaría Regional Ministerial de Vivienda y Urbanismo, determinará la superficie de la propiedad o goce sobre la cual se autorice constituir el respectivo derecho de uso.

El derecho real de uso ahí constituido será transmisible solo al cónyuge o a quien hubiere constituido posesión notoria de estado civil detal. En lo demás, se regirá por las normas del Código Civil. Si se constituye título gratuito estará exento del trámite de insinuación.

Si el dominio de una propiedad o goce estuviera inscrito a favor de una sucesión, los herederos podrán constituirlos derechos de uso conforme a esta norma a favor del cónyuge sobreviviente o uno o más de los herederos. Artículo 18. La sucesión de las tierras indígenas individuales se sujetará a las normas del derecho común, con las limitaciones establecidas en esta ley, y la de las tierras indígenas comunitarias a la costumbre que cada etnia tenga en materia de herencia, y en subsidio por la ley común.

Artículo 19. Los indígenas gozarán del derecho a ejercer comunitariamente actividades en los sitios sagrados o ceremoniales, cementerios, canchas de guillatún, apachetas, campos deportivos y otros espacios territoriales de uso cultural o recreativo, que sean de propiedad fiscal.

La Comunidad Indígena interesada podrá solicitar la transferencia a título gratuito de los inmuebles referidos en el inciso anterior. Existiendo dos o más Comunidades interesadas, todas ellas tendrán derecho a solicitar la transferencia del inmueble. Mediante resolución expedida a través del organismo público respectivo, se calificarán, determinarán y asignarán los bienes y derechos.

En el caso que no se cumpliera o existiere entorpecimiento en el ejercicio de los derechos reconocidos en los incisos anteriores, la Comunidad Indígena afectada tendrá acción de reclamación ante el Juez de Letras competente quien, en única instancia, sin forma de juicio, previa audiencia de los demás interesados, del organismo público respectivo e informe de la Corporación, se pronunciará sobre la acción entablada.

Párrafo 2

Del fondo para tierras y aguas indígenas

Artículo 20. Créase un Fondo para Tierras y Aguas Indígenas administrado por la Corporación. A través de este Fondo la Corporación podrá cumplir con los siguientes objetivos:

- a) Otorgar subsidios para la adquisición de tierras por personas, comunidades indígenas o una parte de estas cuando la superficie de las tierras de la respectiva comunidad sea insuficiente, con aprobación de la Corporación.

Para obtener este subsidio se distinguirá entre postulaciones individuales y de comunidades.

Para las postulaciones individuales el puntaje estará dado por el ahorro previo, situación socio-económica y grupo familiar.

Para las postulaciones de comunidades el puntaje estará determinado, además de los requisitos de la postulación individual, por su antigüedad y número de asociados.

Un Reglamento establecerá la forma, condiciones y requisitos de su operatoria;

- b) Financiar mecanismos que permitan solucionar los problemas de tierras en especial, con motivo del cumplimiento de resoluciones o transacciones, judiciales o extrajudiciales, relativas a tierras indígenas en que existan soluciones sobre tierras indígenas o transferidas a los indígenas, provenientes de los títulos de merced o reconocidos por títulos de comisario y otras cesiones o asignaciones hechas por el Estado en favor de los indígenas.
- c) Financiar la constitución, regularización o compra de derechos de aguas o financiar obras destinadas a obtener este recurso.

El Presidente de la República, en un reglamento, establecerá el modo de operación del fondo de Tierras y Aguas Indígenas.

Artículo 21. La Ley de Presupuestos de cada año dispondrá anualmente de una suma destinada exclusivamente al Fondo de Tierras y Aguas Indígenas.

El Fondo de Tierras y Aguas Indígenas se incrementará con los siguientes recursos:

- a) Los provenientes de la cooperación internacional donados expresamente al Fondo.
- b) Los aportes en dinero de particulares. Las donaciones estarán exentas del trámite de insinuación judicial que establece el artículo 1.401 del Código Civil y de toda contribución o impuesto.
- c) Los que reciba de Ministerios y otros organismos públicos o privados destinados al financiamiento de convenios específicos.

d) Las rentas que devenguen los bienes que ingresen al Fondo.

La Corporación podrá recibir del Estado, tierras fiscales, predios, propiedades, derechos de agua, y otros bienes de esta especie para radicar, entregar títulos permanentes, realizar proyectos de colonización, reubicación y actividades semejantes destinados a comunidades indígenas o indígenas individualmente considerados. Igualmente los podrá recibir de particulares para los mismos fines, y en general los aportes que en dinero se hagan por parte de particulares.

Artículo 22. Las tierras no indígenas y los derechos de aguas para beneficio de tierras indígenas adquiridas con recursos de este Fondo, no podrán ser enajenados durante veinticinco años, contados desde el día de su inscripción. Los Conservadores de Bienes Raíces, conjuntamente con la inscripción de las tierras o derechos de aguas, procederán a inscribir esta prohibición por el solo ministerio de la ley. En todo caso será aplicable el artículo 13.

No obstante la Corporación, por resolución del Director que deberá insertarse en el instrumento respectivo, podrá autorizar la enajenación de estas tierras o derechos de aguas previo reintegro al Fondo de valor del subsidio, crédito o beneficio recibido, actualizado conforme al Índice de Precios al Consumidor. La contravención de esta obligación producirá la nulidad absoluta del acto o contrato.

DEL DESARROLLO INDIGENA

Párrafo 1

Del fondo de desarrollo indígena

Artículo 23. Créase un Fondo de Desarrollo Indígena cuyo objeto será financiar programas especiales dirigidos al desarrollo de las personas y comunidades indígenas, el que será administrado por la Corporación.

A través de él se podrán desarrollar planes especiales de crédito, sistemas de capitalización y otorgamiento de subsidios en beneficio de las Comunidades Indígenas e indígenas individuales. Le corresponderá, especialmente, el cumplimiento de los siguientes objetivos:

- a) Facilitar y/o financiar el pago de las mejoras, prestaciones mutuas o restituciones a que sean obligadas personas indígenas naturales o Comunidades Indígenas que resulten del ejercicio de acciones civiles promovidas por o contra particulares en que se litigue acerca del dominio, posesión, uso, goce, administración o mera tenencia de tierras indígenas.
- b) Administrar líneas de crédito para el funcionamiento de programas de superación del minifundio, tales como planes de resignación, financiamiento especial para adquisición de derechos sucesorios y otros mecanismos necesarios para estos fines.
- c) Financiar planes para la recuperación de la calidad de las tierras indígenas degradadas o diversificar su uso y producción.
- d) Financiar la obtención de concesiones y autorizaciones de acuicultura y pesca, y la compra de utensilios de pesca artesanal.

La Ley de Presupuestos de cada año dispondrá anualmente de una suma destinada exclusivamente al Fondo de Desarrollo Indígena.

El Fondo de Desarrollo Indígena se incrementará con los siguientes recursos:

- a) Los aportes de cooperación internacional que reciba para el cumplimiento de su objeto.
- b) Las donaciones que le efectúen particulares, las que estarán exentas del trámite de insinuación judicial que establece el artículo 1.401 del Código Civil y de toda contribución o impuesto.
- c) Con los recursos y bienes que a cualquier título reciba.

El Presidente de la República, mediante un reglamento, establecerá la operatoria de este Fondo, los sistemas de postulación a sus beneficios, las modalidades de pago de los créditos que otorgue y las demás condiciones que sea necesario reglamentar para su adecuado funcionamiento.

Artículo 24. Para el logro de los objetivos indicados en el artículo anterior, la Corporación podrá celebrar convenios con otros organismos públicos y privados, con las Municipalidades y Gobiernos Regionales.

Artículo 25. Los informes a que se refiere el artículo 712 de la ley Nº 19.175 deberán dejar expresa constancia de si éstos benefician a los indígenas o a sus Comunidades existentes en la región correspondiente; tal circunstancia deberá ser considerada como un factor favorable en las evaluaciones que le corresponda realizar a los organismos de planificación nacional o regional en virtud del mismo artículo.

Párrafo 2

De las Areas de Desarrollo Indígena

Artículo 26. El Ministerio de Planificación y Cooperación, podrá establecer áreas de desarrollo indígena que serán espacios territoriales en que los organismos de la administración del Estado focalizarán su acción en beneficio del desarrollo armónico de los indígenas y sus comunidades. Para su establecimiento deberán concurrir los siguientes los siguientes criterios:

- a) Espacios territoriales en que han vivido ancestralmente las etnias indígenas;
- b) Alta densidad de población indígena;
- c) Existencia de tierras de comunidades o individuos indígenas;
- d) Homogeneidad ecológica, y
- e) Dependencia de recursos naturales para el equilibrio de esos territorios, tales como manejo de cuencas, ríos, riberas, flora y fauna.

Artículo 27. La Corporación, en beneficio de las áreas de desarrollo indígena, podrá estudiar, planificar, coordinar y convenir planes, proyectos, trabajos y obras con ministerios y organismos públicos; gobiernos regionales y municipalidades; universidades y otros establecimientos educacionales; corporaciones y organismos no gubernamentales; organismos de cooperación y asistencia técnica internacional, y empresas públicas o privadas.

DE LA CULTURA Y EDUCACION INDIGENA

Párrafo 1

Del Reconocimiento, Respeto y Protección de las Culturas Indígenas

Artículo 28. El reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas contemplará:

- a) El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena;
- b) El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente;
- c) El fomento a la difusión en las radioemisoras y canales de televisión de las regiones de alta presencia indígena de programas en idioma indígena y apoyo a la creación de radioemisoras y medios de comunicación indígenas;
- d) La promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior;
- e) La obligatoriedad del Registro Civil de anotar los nombres y apellidos de las personas indígenas en la forma como lo expresen sus padres y con las normas de transcripción fonética que ellos indiquen, y

- f) La promoción de las expresiones artísticas y culturales y la protección del patrimonio arquitectónico, arqueológico, cultural e histórico indígena.

Para el cumplimiento de lo señalado en el inciso anterior, la Corporación, en coordinación con el Ministerio de Educación, promoverá planes y programas de fomento de las culturas indígenas.

Se deberá considerar convenios con organismos públicos o privados de carácter nacional, regional o comunal, que tengan objetivos coincidentes con los señalados en este artículo. Asimismo deberá involucrarse para el cumplimiento de dichas finalidades a los gobiernos regionales y municipalidades.

Artículo 29. Con el objeto de proteger el patrimonio histórico de las culturas indígenas y los bienes culturales del país, se requerirá informe previo de la Corporación para:

- a) La venta, exportación o cualquier otra forma de enajenación al extranjero del patrimonio arqueológico, cultural o histórico de los indígenas de Chile.
- b) La salida del territorio nacional de piezas, documentos y objetos de valor histórico con el propósito de ser exhibidos en el extranjero.
- c) La excavación de cementerios históricos indígenas con fines científicos la que se ceñirá al procedimiento establecido en la ley N° 17.288 y su reglamento, previo consentimiento de la comunidad involucrada.
- d) La sustitución de topónimos indígenas.

Artículo 30. Créase, dependiente del Archivo Nacional de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, un departamento denominado Archivo General de Asuntos Indígenas, con sede en la ciudad de Te-

muco, que reunirá y conservará tanto los documentos oficiales que se vayan generando sobre materias indígenas, cuando los instrumentos, piezas, datos, fotos, audiciones y demás antecedentes que constituyen el patrimonio histórico de los indígenas de Chile. Esta sección, para todos los efectos, pasará a ser la sucesora legal del ARchivo General de Asuntos Indígenas a que se refiere el artículo 58 de la ley N° 17.729.

La Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos podrá organizar, a proposición del Director Nacional de la Corporación y con acuerdo del Consejo, secciones de este Archivo en otras regiones del país referidas a agrupaciones y culturas indígenas particulares.

Este Archivo estará a cargo de un Archivero General de Asuntos Indígenas que tendrá carácter de Ministro de Fe en sus actuaciones como funcionario.

Todo requerimiento de la Corporación a este Archivo será absuelto a título gratuito.

Artículo 31. La Corporación promoverá la fundación de Institutos de Cultura Indígena como organismos autónomos de capacitación y encuentro de los indígenas y desarrollo y difusión de sus culturas. En su funcionamiento podrán vincularse a las municipalidades respectivas.

Párrafo 2

De la Educación Indígena

Artículo 32. La Corporación, en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. Al efecto podrá financiar o convenir, con los Gobiernos Regionales, Municipalidades u organismos privados, programas permanentes o experimentales.

Artículo 33. La ley de presupuestos del sector público considerará recursos especiales para el Ministerio de Educación destinados a satisfacer un programa de becas indígenas. En su confección, orientación global y en el proceso de selección de los beneficiario, deberá considerarse la participación de la Corporación.

SOBRE LA PARTICIPACION

Párrafo 1

De la Participación Indígena

Artículo 34. Los servicios de la administración del Estado y las organizaciones de carácter territorial, cuando traten materias que tengan injerencia o relación con cuestiones indígenas, deberán escuchar y considerar la opinión de las organizaciones indígenas que reconoce esta ley.

Sin perjuicio de lo anterior, en aquellas regiones y comunas de alta densidad de población indígena, estos a través de sus organizaciones y cuando así lo permita la legislación vigente, deberán estar representados en las instancias de participación que se reconozca a otros grupos intermedios

Artículo 35. En la administración de las áreas silvestres protegidas, ubicadas en las áreas de desarrollo indígena, se considerará la participación de las comunidades ahí existentes. La Corporación Nacional Forestal o el Servicio Agrícola y Ganadero y la Corporación, de común acuerdo, determinarán en cada caso la forma y alcance de la participación sobre los derechos de uso que en aquellas áreas corresponda a las Comunidades Indígenas.

Párrafo 2

De las Asociaciones Indígenas

Artículo 36. Se entiende por Asociación Indígena la agrupación voluntaria y funcional integrada por, a lo menos, veinticinco indígenas

que se constituyen en función de algún interés y objetivo común de acuerdo a las disposiciones de este párrafo. Las asociaciones indígenas no podrán atribuirse la representación de las Comunidades Indígenas.

Artículo 37. Las Asociaciones Indígenas obtendrán personalidad jurídica conforme al procedimiento establecido en el párrafo 4 del Título I de esta ley. En lo demás les serán aplicables las normas que la ley N° 18.893 establece para las organizaciones comunitarias funcionales.

Cuando se constituye una Asociación Indígena se tendrá que exponer en forma precisa y determinada su objetivo, el que podrá ser, entre otros, el desarrollo de las siguientes actividades:

- a) Educativas y culturales;
- b) Profesionales comunes a sus miembros, y
- c) Económicas que beneficien a sus integrantes tales como agricultores, ganaderos, artesanos y pescadores

Podrán también operar economatos, centrales de comercialización, unidades de prestación de servicios agropecuarios, técnicos, de maquinarias y otras similares. En estos casos deberán practicar balance al 31 de diciembre de cada año.

DE LA CORPORACION NACIONAL DE DESARROLLO INDIGENA

Párrafo 1

De su Naturaleza, Objetivos y Domicilio

Artículo 38. Créase la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena como un servicio público, funcionalmente descentralizado, dotado de personalidad jurídica y patrimonio propio, sometido a la supervigilancia del Ministerio de Planificación y Cooperación. Podrá usar la sigla CONADI. Tendrá su domicilio y sede principal en la ciudad de Temuco.

Existirán dos Subdirecciones Nacionales: una en la ciudad de Temuco para la VIII, IX y X regiones y otra en la ciudad de Iquique para la I y II regiones. La Subdirección Nacional de Temuco tendrá a su cargo una Dirección Regional con sede en Cañete y otra con sede en Osorno para atender a la VIII y X regiones respectivamente. La Subdirección Nacional de Iquique tendrá a su cargo Oficinas de Asuntos Indígenas en Arica y San Pedro de Atacama. Existirán, además, Oficinas de Asuntos Indígenas en Santiago, Isla de Pascua y Punta Arenas.

Artículo 39. La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena es el organismo encargado de promover, coordinar y ejecutar, en su caso, la acción del Estado en favor del desarrollo integral de las personas y comunidades indígenas, especialmente en lo económico, social y cultural y de impulsar su participación en la vida nacional.

Además le corresponderán las siguientes funciones:

- a) Promover el reconocimiento y respeto de las etnias indígenas, de sus comunidades y de las personas que las integran, y su participación en la vida nacional;
- b) Promover las culturas e idiomas indígenas y sistemas de educación intercultural bilingüe coordinación con el Ministerio de Educación;
- c) Incentivar la participación y desarrollo integral de la mujer indígena, en coordinación con el Servicio Nacional de la Mujer;
- d) Asumir, cuando así se le solicite, la defensa jurídica de los indígenas y sus comunidades en conflictos sobre tierras y aguas y, ejercer las funciones de conciliación y arbitraje de acuerdo a lo establecido en esta ley;
- e) Velar por la protección de las tierras indígenas a través de los mecanismos que establece esta ley y posibilitar a los indígenas y sus comunidades el acceso y ampliación de sus tierras y aguas a través del Fondo respectivo;
- f) Promover la adecuada explotación de las tierras indígenas, velar por su equilibrio ecológico, por el desarrollo económico y social de sus habitantes a través del Fondo de Desarrollo Indígena y, en casos especiales, solicitar la declaración de Areas de Desarrollo Indígena de acuerdo a esta ley;
- g) Mantener un Registro de Comunidades y Asociaciones Indígenas y un Registro Público de Tierras Indígenas, sin perjuicio de la legislación general de Registro de la Propiedad Raíz;
- h) Actuar como árbitro frente a controversias que se suscitan entre los miembros de alguna asociación indígena, relativas a la operación de la misma, pudiendo establecer amonestaciones, multas a la asociación e incluso llegar a su disolución. En tal caso, actuará como partidador sin instancia de apelación;

- i) Velar por la preservación y la difusión del patrimonio arqueológico, histórico y cultural de las etnias y promover estudios e investigaciones al respecto;
- j) Sugerir al Presidente de la República los proyectos de reformas legales y administrativas necesarios para proteger los derechos de los indígenas, y
- k) Desarrollar todas las demás funciones establecidas en esta ley.

En el cumplimiento de sus objetivos, la Corporación podrá convenir con los Gobiernos Regionales y Municipalidades respectivos, la formulación de políticas y la realización de planes y proyectos destinados al desarrollo de las personas y comunidades indígenas.

Artículo 40. La Corporación podrá recibir del Fisco, a título gratuito, a través del Ministerio de Bienes Nacionales, de otros organismos públicos o de personas privadas, bienes raíces o derechos de agua para asignarlos a comunidades o personas indígenas en propiedad, uso o administración.

Estas asignaciones se podrán realizar directamente o aplicando los mecanismos señalados en el Párrafo 2 del Título II de esta ley, según sea decidido por el Consejo Nacional de la Corporación, por los dos tercios de sus miembros en ejercicio.

Las donaciones que la Corporación recibida de personas privadas no requerirán del trámite de insinuación y estarán exentas de toda contribución o impuesto.

Párrafo 2

De la organización

Artículo 41. La dirección superior de la Corporación estará a cargo de un Consejo Nacional integrado por los siguientes miembros:

- a) El Director Nacional de la Corporación, nombrado por el Presidente de la República, quien lo presidirá;
- b) Los Subsecretarios o su representante, especialmente nombrados para el efecto de cada uno de los siguientes Ministerios: Secretaría General de Gobierno, de Planificación y Cooperación, de Agricultura, de Educación y de Bienes Nacionales;
- c) Tres consejeros designados por el Presidente de la República;
- d) Ocho representantes indígenas: cuatro mapuches, un aimara, un atacameño, un rapa nui y uno con domicilio en un área urbana del territorio nacional. Estos serán designados, a propuesta de las Comunidades y Asociaciones Indígenas, por el Presidente de la República, conforme al reglamento que se dicte al efecto.

Los consejeros a que se refieren las letras a), b) y c) se mantendrán en sus cargos mientras cuenten con la confianza de la autoridad que los designó y, los de la letra d), durarán cuatro años a contar de la fecha de publicación del decreto de nombramiento, pudiendo ser reelegidos.

El Fiscal de la Corporación actuará como Secretario y Ministro de Fe.

Artículo 41. Serán funciones y atribuciones del Consejo Nacional:

- a) Definir la política de la institución y velar por su cumplimiento.
- b) Proponer el proyecto de presupuesto anual del Servicio. Si ello no ocurriere oportunamente el Ministro de Planificación y Cooperación procederá a presentarlo al Ministro de Hacienda.
- c) Aprobar los diferentes programas que tiendan al cumplimiento de los objetivos de la Corporación, evaluarlos y asegurar su ejecución.
- d) Estudiar y proponer las reformas legales, reglamentarias y administrativas relativas a los indígenas o que les afectan directa o indirectamente.

- e) Sugerir a los diversos ministerios y reparticiones del Estado los planes y programas que estime conveniente aplicar y desarrollar en beneficio de los indígenas.
- f) Proponer al Ministerio de Planificación y Cooperación el establecimiento de áreas de desarrollo.
- g) Decidir sobre todas las otras materias que la presente ley encomienda a este consejo Nacional.

Artículo 43. Para sesionar, y tomar acuerdos, el Consejo deberá contar con la presencia de la mayoría absoluta de sus miembros en ejercicio. Salvo que la ley exija un quórum distinto, sus acuerdos se adoptarán por simple mayoría. En caso de empate dirimirá el Director Nacional.

El Consejo Nacional se reunirá, a lo menos, trimestralmente. Los miembros que no sean funcionarios públicos, percibirán una dieta por casa sesión a la que asistan equivalente a 3 unidades tributarias mensuales y viáticos. Con todo no podrán percibir, dentro del trimestre, más de seis unidades tributarias mensuales.

La inasistencia de los consejeros individualizados en la letra d) del artículo 41 y a 3 sesiones, sin causa justificada a juicio del propio Consejo, producirá la cesación inmediata del consejero en su cargo. Su reemplazo se hará conforme a las normas del artículo 41 y por el tiempo que falte para completar el período.

Artículo 44. Un funcionario, con el título de Director Nacional, será el Jefe Superior del Servicio y tendrá las siguientes funciones y atribuciones:

- a) Representar judicial y extrajudicialmente a la Corporación.
- b) Fijar, con acuerdo del Consejo, la organización interna del Servicio y las demás funciones y atribuciones correspondientes a los cargos directivos, así como los departamentos y demás dependencias.

- c) Designar y poner término a los servicios de los funcionarios de la Corporación, de conformidad al Estatuto Administrativo.
- d) Preparar el proyecto de presupuesto anual de la Corporación para su sanción por el Consejo.
- e) Ejecutar el presupuesto anual de la Corporación.
- f) Informar al Consejo sobre la marcha de las actividades de la Corporación y someter a su consideración los planes y proyectos específicos.
- g) Supervigilar las Oficinas de Asuntos Indígenas de Santiago, Isla de Pascua y Punta Arenas y apoyar las asociaciones indígenas de las regiones no cubiertas por las Subdirecciones.
- h) Suscribir toda clase de actos y contratos sobre bienes muebles e inmuebles, corporales e incorporales.
- i) Desempeñar las demás funciones generales o específicas necesarias para el logro de los objetivos de la Corporación.

En caso de ausencia, el Director Nacional será subrogado por el Fiscal.

Párrafo 3

De las Subdirecciones Nacionales, de las Direcciones Regionales y de las Oficinas de Asuntos Indígenas

Artículo 45. Las Subdirecciones Nacionales serán las encargadas de orientar y ejecutar, descentralizadamente, la acción de la Corporación en favor de las personas, agrupaciones y Comunidades Indígenas dentro de su respectivo ámbito. Estarán a cargo de un Subdirector Nacional que será asesorado por un Consejo Indígena.

Son funciones y atribuciones de los Subdirectores Nacionales:

- a) Asumir la representación judicial o extrajudicial de la Corporación en el ámbito de su jurisdicción.
- b) Designar y poner término a los servicios de los funcionarios de la Subdirección, Direcciones Regionales y Oficinas de Asuntos Indígenas que de él dependan, previa ratificación del Director Nacional, de conformidad al Estatuto Administrativo.
- c) Someter al Consejo Nacional, por medio del Director, la aprobación de planes y programas de desarrollo indígena para su ejecución en el ámbito de la Subdirección.
- d) Ejecutar los planes y programas aprobados por la Corporación en el ámbito de su jurisdicción, pudiendo, al efecto, suscribir todos los actos y contratos necesarios para su eficaz cumplimiento.
- e) Proponer al Director Nacional el presupuesto anual para la Subdirección.
- f) Representar a la Corporación, en materias de su competencia, ante las autoridades públicas en sus respectivas regiones.
- g) Desempeñar las demás funciones que esta ley les encomienda.

Artículo 46. En cada Subdirección existirá un Consejo Indígena el que cumplirá funciones de participación y consulta. Los integrantes de estos Consejos no percibirán remuneración por el ejercicio de sus funciones. Serán nombrados mediante resolución del Subdirector Nacional oyendo a las comunidades y asociaciones indígenas con domicilio en las las regiones que comprenda el territorio jurisdiccional de la respectiva Subdirección.

El Consejo será presidido por el respectivo Subdirector y tendrá las siguientes funciones y atribuciones:

- a) Analizar las acciones, planes y programas que la Corporación ejecute en su jurisdicción.

- b) Hacer las sugerencias que estime conveniente, en esencial, aquellas destinadas a coordinar la acción de los órganos del Estado en función del desarrollo indígena.
- c) Sugerir mecanismos de participación de los indígenas.
- d) Dar su opinión sobre todas aquellas materias que sea sometidas a su conocimiento.

El Presidente de la República reglamentará el período de duración de los consejeros indígenas, los requisitos que deberán cumplir, las causas de cesación en el cargo, las fórmulas de reemplazo y toda otra norma que permita el expedito funcionamiento de este órgano de participación y consulta.

Artículo 47. Son funciones y atribuciones de los Directores Regionales:

- a) Asumir la representación judicial o extrajudicial de la Corporación en el ámbito de su jurisdicción, con expresa autorización del Subdirector.
- b) Cometer al Consejo Regional, por medio del Subdirector, la aprobación de planes y programas de desarrollo indígenas para su ejecución en el ámbito de su jurisdicción.
- c) Ejecutar los planes y programas aprobados por la Corporación en el ámbito de su jurisdicción.
- d) Proponer al Subdirector el presupuesto anual para la Dirección Regional.
- e) Representar a la Corporación, en materias de su competencia, ante las autoridades públicas en su respectiva región.
- f) Desempeñar las demás funciones que esta ley establece.

El Director Regional podrá organizar un Consejo Indígena de carácter asesor.

Artículo 48. Los Jefes de Oficina en el ámbito de su jurisdicción, asumirán las funciones y atribuciones que expresamente sean delegadas por el Director Nacional, en el caso de las Oficinas de Santiago, en el caso de las Oficinas de Santiago, Isla de Pascua y Punta Arenas, o por el Subdirector Nacional de Iquique, en el caso de las Oficinas de Arica y de San Pedro de Atacama, sin perjuicio de las funciones propias contempladas en el Título VIII.

Artículo 49. Los Subdirectores Nacionales, Directores Regionales o Jefes de Oficina, en su caso, asesorarán y colaborarán con los respectivos Intendentes en todas las materias propias de la competencia de la Corporación que deban resolverse en los ámbitos jurisdiccionales respectivos.

Párrafo 4

Del Patrimonio

Artículo 50. El patrimonio de la Corporación estará compuesto por:

- a) Los recursos que le asigne anualmente la Ley de Presupuestos de la Nación y todo otro que se le asigne en conformidad a la ley.
- b) Los aportes reembolsables y no reembolsables de la cooperación internacional.
- c) Los bienes muebles o inmuebles que reciba o adquiera a cualquier título y los frutos de tales bienes.
- d) Las herencias, legados y donaciones que reciba.
- e) Todo otro bien o aporte que le sea asignado por ley.

Las donaciones a favor de la Corporación no requerirán del trámite de insinuación judicial a que se refiere el artículo 1.401 del Código Civil y estarán exentas de toda contribución o impuesto.

Artículo 51. La Corporación se regirá por las normas de la ley de Administración Financiera del Estado y contará, anualmente, además del presupuesto de la planta del personal, administración, inversión, operación y programas, con recursos especiales para los Fondos de Tierras y Aguas Indígenas y de Desarrollo Indígena de que trata esta ley.

Párrafo 5

Del Personal

Artículo 52. Fijase la siguiente planta de personal de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena:

Planta/Cargo	Grado	Nº de cargos E.U.S.
Director Nacional Planta de Directivos	2	1
Subdirectores Nacionales	3	2
Fiscal	3	1
Directores Regionales (Cañete, Osorno)	5	2
Jefe de Departamento (Fondo de Desarrollo)	6	1
Jefe de Departamento (Fondo de Tierras)	6	1
Jefe de Departamento (Administrativo)	6	1
Jefes de Oficina (Arica, San Pedro de Atacama, Isla de Pascua, Santiago, Punta Arenas)	7	5
Jefe de Sección	9	1

PLANTA DE PROFESIONALES

Profesionales	5	2
Profesionales	7	5
Profesionales	8	11
Profesionales	9	3
Profesionales	10	4
Profesionales	12	2
		<hr/>
		27

PLANTAS DE TECNICOS

Técnicos	10	5
Técnicos	12	3
Técnicos	14	4
Técnicos	18	3
Técnicos	18	3
		<hr/>
		15

PLANTA DE ADMINISTRATIVOS

Administrativos	14	4
Administrativos	16	4
Administrativos	17	2
Administrativos	18	3
Administrativos	20	2
Administrativos	23	2
		<hr/>
		17

PLANTA DE AUXILIARES

Auxiliares	19	2
Auxiliares	20	1
Auxiliares	22	3
Auxiliares	23	6
Auxiliares	25	2
		<hr/>
		14

TOTAL GENERAL

88

Requisitos

Cargos de exclusiva confianza: Licencia de Educación Media o estudios equivalentes.

El cargo de Fiscal requerirá título de Abogado y experiencia en asuntos indígenas.

Cargos de Carrera

Plantas de Directivos: Jefe de Sección: Título profesional de una carrera de a lo menos ocho semestres de duración y experiencia en asuntos indígenas.

Planta de Profesionales: Los cargos de la Planta de Profesionales requerirán de título profesional otorgado por un establecimiento de Educación Superior del Estado o reconocido por éste y experiencia en asuntos indígenas.

Cargos de carrera

Planta de Directivos: Jefe de Sección: Título profesional de una carrera de a lo menos ocho semestres de duración y experiencia en asuntos indígenas.

Planta de Profesionales: Los cargos de la Planta de Profesionales requerirán de título profesional otorgado por un establecimiento de Educación Superior del Estado o reconocido por éste y experiencia en asuntos indígenas.

Planta de Técnicos: Título de Técnico otorgado por una Institución de Educación Superior del Estado o reconocido por éste, o título de técnico otorgado por un establecimiento de Educación Media Técnico-Profesional del Estado o reconocido por éste y experiencia en asuntos indígenas.

Planta de Administrativos: Licencia de Educación Media o equivalente.

Planta de Auxiliares: Licencia de Educación Básica o equivalente.

Sin perjuicio de lo anterior, para acceder a dos cargos de grado 20 y a dos cargos de grado 22, se requerirá licencia de conducir.

Artículo 53. El personal de la Corporación estará afecto a las disposiciones del Estatuto Administrativo de los funcionarios públicos y en materia de remuneraciones a las normas del decreto ley N° 249, de 1974, y su legislación complementaria.

Sin perjuicio de la planta establecida en el artículo anterior, el Director Nacional podrá transitoriamente contratar personal asimilado a grado o a honorarios, para estudios o trabajos determinados. También podrá solicitar en comisión de servicio, a funcionarios especializados de los distintos órganos e instituciones de la administración del Estado. En ambos casos regirán las limitaciones señaladas en los artículos 9 y 70 de la ley N° 18.834. Los grados de las escalas de remuneraciones que se asignen a los empleos a contrata o a honorarios asimilados a grado, no podrán exceder el tope máximo que se contempla para el personal de las plantas respectivas.

NORMAS ESPECIALES DE LOS PROCEDIMIENTOS JUDICIALES

Párrafo 1

De la costumbre indígena y su aplicación en materia de justicia

Artículo 54. La costumbre hecha valer en juicio entre indígenas pertenecientes a una misma etnia, constituirá derecho, siempre que no sea incompatible con la Constitución Política de la República. En lo Penal se la considerará cuando ello pudiere servir como antecedente para la aplicación de una eximente o atenuante de responsabilidad.

Cuando la costumbre deba ser acreditada en juicio podrá probarse por todos los medios que franque la ley y, especialmente, por un informe pericial que deberá evacuar la Corporación a requerimiento del Tribunal.

El Juez encargado del conocimiento de una causa indígena, a solicitud de parte interesada y en actuaciones o diligencias en que se requiera la presencia personal del indígena, deberá aceptar el uso de la lengua materna debiendo al efecto hacerse asesorar por traductor idóneo, el que será proporcionado por la Corporación.

Párrafo 2

De la conciliación y del procedimiento judicial en los conflictos de tierras

Artículo 55. Para prevenir o terminar un juicio sobre tierras, en el que se encuentre involucrado algún indígena, los interesados podrán concurrir voluntariamente a la Corporación a fin de que los instruya acerca de la naturaleza de la conciliación y de sus derechos y se procure

la solución extrajudicial del asunto controvertido. El trámite de la conciliación no tendrá solemnidad alguna.

La Corporación será representada en esta instancia por un abogado que será designado al efecto por el Director el que actuará como conciliador y Ministro de Fe. Este levantará acta de lo acordado, la que producirá el efecto de cosa juzgada en última instancia y tendrá mérito ejecutivo. De no llegarse a acuerdo podrá intentarse la acción judicial correspondiente o continuarse el juicio, en su caso.

Artículo 56. Las cuestiones a que diere lugar el dominio, posesión, división, administración, explotación, uso y goce de tierras indígenas, y los actos y contratos que se refieran o incidan en ellas, y en que sean parte o tengan interés indígenas, serán resueltas por el Juez de Letras competente en la comuna donde se encontrare ubicado el inmueble, de conformidad con las disposiciones de los Libros I y II del Código de Procedimiento Civil, de acuerdo a las siguientes normas:

1. La demanda se presentará por escrito y se notificará, por receptor judicial o por un funcionario del Tribunal especialmente designado al efecto, conforme a la norma establecida en el inciso primero del artículo 533 del Código de Procedimiento Civil. A petición de parte, la notificación podrá ser practicada por Carabineros.
2. El Tribunal citará a las partes a una audiencia de contestación y avenimiento para el décimo día hábil siguiente a la fecha de notificación y ordenará la comparecencia personal de las partes bajo los apercibimientos a que se refiere el artículo 380 del Código de Procedimiento Civil.
3. En la audiencia, el Juez actuando personalmente, propondrá bases de conciliación. Las opiniones que emita no lo inhabilitarán para seguir conociendo de la causa. De la conciliación, total o parcial, se levantará acta que contendrá las especificaciones de lo avenido y será suscrita por el Juez, las partes y el secretario. Tendrá el mérito de sentencia ejecutoriada.

4. En todo aquello que no se produjere conciliación, el Tribunal, en la misma audiencia, recibirá la causa a prueba fijando los hechos sustanciales y pertinentes controvertidos sobre los cuales ella deba recaer. Contra esta resolución solo procederá el recurso de reposición que deberá interponerse de inmediato y fallarse sin más trámite.
5. El término probatorio será de diez días hábiles contados desde la notificación de la resolución que reciba la causa a prueba y, dentro de él, deberá producirse toda la prueba. Esta se ceñirá al procedimiento establecido en el artículo 90 del Código de Procedimiento Civil.
6. Los incidentes que se formulen por las partes se fallarán conjuntamente con la cuestión principal.
7. Vencido el término probatorio, de oficio o a petición de parte, el Tribunal remitirá a la Dirección copia del expediente y de la prueba instrumental que pudiere estar guardada en custodia.

La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, dentro del plazo de quince días de recibidos los antecedentes, evacuará un informe jurídico, técnico y socio-económico acerca de la cuestión debatida adjuntando, si fuere el caso, los instrumentos fundantes que se estimen pertinentes. Este informe será suscrito por el Director de la Corporación haciéndose responsable de su autenticidad.

8. El Tribunal dictará sentencia dentro del plazo de treinta días contados desde la fecha que haya recibido el informe de la Corporación. Además de contener las referencias generales a toda sentencia, deberá considerarlo dispuesto en el párrafo primero de este título.
9. Las partes podrán apelar de la sentencia definitiva dentro del décimo día de notificada. El recurso se concederá en ambos efectos.

10. En segunda instancia el recurso se tramitará conforme a las reglas establecidas para los incidentes, gozando de preferencia para su vista y fallo, sin necesidad de comparecencia de las partes.
11. El Tribunal encargado del conocimiento de la causa, en cualquier etapa del juicio podrá llamar a conciliación a las partes.

Artículo 57. En estos juicios las partes deberán comparecer con patrocinio de abogado y constituir mandato judicial.

Al efecto los Consultorios Jurídicos de las Corporaciones de Asistencia Judicial no podrán excusar su atención basados en la circunstancia de estar patrocinando a la contraparte indígena.

Sin perjuicio de lo expuesto en el inciso anterior, podrán asumir gratuitamente la defensa de los indígenas aquellos abogados que, en calidad de Defensores de Indígenas, sean así designados por resolución del Director.

Los indígenas que sean patrocinados por abogados de los Consultorios Jurídicos de las Corporaciones de Asistencia Judicial, por los abogados de turno o por los abogados Defensores de Indígenas, gozarán de privilegio de pobreza por el solo ministerio de la ley.

Artículo 58. Las normas de este título se aplicarán también a los juicios reivindicatorios o de restitución en que los indígenas figuren como demandantes o demandados.

En caso de controversia acerca del dominio emanado de un título de merced o de comisario vigente, éstos prevalecerán sobre cualquier otro, excepto en los casos siguientes:

1. Cuando el ocupante exhiba un título definitivo que emane del Estado, posterior al 4 de diciembre de 1866 y de fecha anterior al de merced.

2. Cuando el ocupante exhiba un título de dominio particular de fecha anterior al de merced aprobado de conformidad con la ley de Constitución de la Propiedad Austral.

Artículo 59. La rectificación de los errores de hecho existentes en los títulos de merced y en los títulos gratuitos de dominio a que se refiere esta ley, se resolverá sin forma de juicio, por el juez de Letras competente, a solicitud de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena o del interesado. En este último caso, el Juez procederá previo informe de la Corporación.

DISPOSICIONES PARTICULARES

Párrafo 1

Disposiciones particulares complementarias para los Mapuches Huilliches

Artículo 60. Son mapuches huilliches las comunidades indígenas ubicadas principalmente en la X Región y los indígenas provenientes de ella.

Artículo 61. Se reconocen en esta etnia el sistema tradicional de cacicados y su ámbito territorial. Las autoridades del Estado establecerán relaciones adecuadas con los caciques y sus representantes para todos aquellos asuntos que se establecen en el párrafo 2 del Título III y en el párrafo 1 del Título V.

Párrafo 2

Disposiciones particulares complementarias para los Aymaras, Atacameños y demás comunidades indígenas del norte del país.

Artículo 62. Son aimaras los indígenas pertenecientes a las comunidades andinas ubicadas principalmente en la I Región, y atacameños los indígenas pertenecientes a las comunidades existentes principalmente en los poblados del interior de la II Región y, en ambos casos, los indígenas provenientes de ellas.

Estas disposiciones se aplicarán a otras comunidades indígenas del norte del país, tales como quechuas y collas.

Artículo 63. La Corporación, en los procesos de saneamiento y constitución de la propiedad de las comunidades señaladas en este párrafo, deberá salvaguardar los siguientes tipos de dominio:

- a) Tierras de propiedad de indígenas individualmente considerados, que por lo general comprenden la casa habitación, y terrenos de cultivo y forrajes;
- b) Tierras de propiedad de la Comunidad Indígena constituida en conformidad con esta ley y correspondientes, por lo general, a pampas y laderas de cultivo rotativas.
- c) Tierras patrimoniales de propiedad de varias Comunidades Indígenas, tales como pastizales, bofedales, cerros, vegas y otras de uso del ganado auquenido.

Artículo 64. Se deberá proteger especialmente aguas de las comunidades Aymaras y Atacameñas. Serán considerados bienes de propiedad y uso de la comunidad indígena establecida por esta ley, las aguas que se encuentren en los terrenos de la comunidad, tales como los ríos, canales, acequias y vertientes, sin perjuicio de los derechos que terceros hayan inscrito de conformidad al Código General de Aguas.

No se otorgarán nuevos derechos de agua sobre lagos, charcos, vertientes, ríos y otros acuíferos que surten a las aguas de propiedad de varias Comunidades Indígenas establecidas por esta ley sin garantizar, en forma previa, el normal abastecimiento de agua a las comunidades afectadas.

Artículo 65. La Corporación, sin perjuicio de lo establecido en las normas del Fondo de Tierras y Aguas Indígenas, incentivará programas especiales para la recuperación y repoblamiento de pueblos y sectores actualmente abandonados de las etnias aimara y atacameña.

Párrafo 3

Disposiciones particulares complementarias referidas a la etnia rapa nui o pascuense

Artículo 66. Son rapa nui o pascuenses los miembros de la comunidad originaria de la Isla de Pascua y los provenientes de ella, en cualquier caso, que cumplan con los requisitos del artículo 2.

Reconócese que esta Comunidad posee sistemas de vida y organización histórica, idioma, formas de trabajo y manifestaciones culturales autóctonas.

Artículo 67. Créase la Comisión de Desarrollo de la Isla de Pascua que tendrá las siguientes atribuciones.

1. Proponer al Presidente de la República las destinaciones contempladas en los artículos 3 y 4 del decreto ley N° 2.885, de 1979;
2. Cumplir las funciones y atribuciones que el decreto ley N° 2.885, de 1979, entrega a la Comisión de Radicaciones. En el cumplimiento de estas funciones y atribuciones, deberá considerar los requisitos establecidos en el Título I del decreto ley referido y, además, los siguientes criterios:
 - a) Analizar las necesidades de tierras urbanas y rurales de la población rapa nui o pascuense.
 - b) Evaluar el aporte que dichas tierras hacen al desarrollo de Isla de Pascua y la comunidad rapa nui o pascuense.
 - c) Fomentar la riqueza cultural y arqueológica de Isla de Pascua;
3. Fomentar y ejecutar en su caso, programas, proyectos y planes de desarrollo tendientes a elevar el nivel de vida de la comunidad rapa nui o pascuense, conservar su cultura, preservar y mejorar el medio ambiente y los recursos naturales existentes en Isla de Pascua;

4. Colaborar con la Corporación Nacional Forestal en la administración del Parque Nacional de Isla de Pascua;
5. Colaborar en la conservación y restauración del patrimonio arqueológico y de la cultura rapa nui pascuense, en conjunto con las universidades y el Consejo de Monumentos Nacionales, y
6. Preparar convenios con personas e instituciones nacionales y extranjeras para el cumplimiento de los objetivos precedentes.

Artículo 68. La Comisión de Desarrollo de Isla de Pascua estará integrada por un representante de los Ministerios de Planificación y Cooperación, Educación, Bienes Nacionales y Defensa Nacional; por un representante de la Corporación de Fomento de la Producción, otro de la Corporación Nacional Forestal y otro de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena; el Gobernador de Isla de Pascua; el Alcalde de Isla de Pascua, y por seis miembros de la comunidad rapa nui o pascuense elegidos de conformidad al reglamento que se dicte al efecto, uno de los cuales deberá ser el Presidente del Consejo de Ancianos. Presidirá esta Comisión el Gobernador y actuará como Secretario Técnico el Jefe de la Oficina de Asuntos Indígenas de Isla de Pascua.

Artículo 71. Autorízase a las personas rapa nui o pascuense para rectificar su partida de nacimiento requiriendo al erecto al tribunal competente que anteponga el apellido de la madre al del padre cuando ello tenga por objeto preservar un patronímico de la etnia rapa nui o pascuense. Del mismo modo, podrán solicitar la rectificación de sus apellidos cuando por cualquier circunstancia, hubieren sido privados de sus originales apellidos rapa nui o pascuense y solo para recuperarlos. Estas solicitudes se tramitarán de conformidad a la ley N° 17.344, de 1970, directamente por el interesado o por su representante legal.

Con todo, para el mismo objeto, tratándose de una inscripción de nacimiento, bastará que así lo manifiesten al Oficial del Registro Civil personalmente el padre y la madre del infante, para que aquel proceda a inscribirlo anteponiendo el apellido materno al paterno.

Párrafo 4

Disposiciones particulares complementarias referidas a los indígenas de los Canales Australes

Artículo 72. Son indígenas de los canales australes los yámanas o yaganes, kawaskhar o alacalufes u otras etnias que habiten en el extremo sur de Chile y los indígenas provenientes de ellas.

Artículo 73. Se establece la protección y desarrollo de las comunidades indígenas supervivientes de la XII Región. Los planes que la Corporación realicen en apoyo de estas comunidades deberán contemplar: a) apoyo en salud y salubridad, b) sistemas apropiados de seguridad social, c) capacitación laboral y organizativa y d) programas de autosubsistencia de sus miembros.

La Corporación tendrá a su cargo la realización de un plan especial para el desarrollo y protección de estas comunidades.

Artículo 74. La Corporación, en relación con los indígenas de los canales australes, procurará:

- a) Estimular la participación de ellos en los planes y programas que les atañen.
- b) Obtener su reasentamiento en sus lugares de origen u otros apropiados.
- c) Establecer zonas especiales de pesca y caza y áreas de extracción racional de elementos necesarios para su supervivencia y desarrollo.
- d) Conservar su lengua e identidad.

Párrafo 5

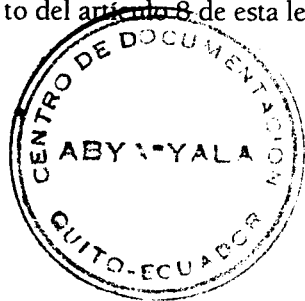
Disposiciones particulares para los indígenas urbanos y migrantes

Artículo 75. Se entenderá por indígenas urbanos aquellos chilenos que, reuniendo los requisitos del artículo 2 de esta ley, se autoidentifiquen como indígenas y cuyo domicilio sea un área urbana del territorio nacional y por indígenas migrantes aquellos que, reuniendo los mismos requisitos de origen precedentes, tengan domicilio permanente en una zona rural no comprendida en las definiciones de los artículos 60, 62, 66 y 72.

Artículo 76. Los indígenas urbanos migrantes podrán formar Asociaciones Indígenas Urbanas o Migrantes, constituyéndola de acuerdo a lo establecido en esta ley.

La Asociación Indígenas Urbana o Migrantes será una instancia de organización social, desarrollo cultural, apoyo y mutua protección y ayuda entre los indígenas urbanos o migrantes, respectivamente.

Artículo 77. La Corporación podrá impulsar y coordinar con los Ministerios, Municipios y oficinas gubernamentales planes y programas que tengan por objeto lograr mayores grados de bienestar para los indígenas urbanos y migrantes, asegurar la mantención y desarrollo de sus culturas e identidades propias, así como velar y procurar el cumplimiento del artículo 8 de esta ley.



TITULO FINAL

Artículo 78. Derógase la ley N° 17.729 y sus modificaciones posteriores, el N° 4 del artículo 3 y la letra “q” del artículo 5 de la ley N° 18.910.

Artículo 79. Introdúcense al decreto ley N° 2.885, de 1979, las siguientes modificaciones:

- a) Derógase el inciso primero del artículo 6; el inciso primero del artículo 11 y el artículo 15.
- b) Substitúyese en el inciso primero del artículo 2, en el inciso segundo del artículo 2 y en el inciso primero del artículo 4 las expresiones “Dirección de Tierras y Bienes Nacionales”, “Dirección” y “Dirección de Fronteras y Límites del Estado”, por “Comisión de Desarrollo de Isla de Pascua”, respectivamente.
- c) Reemplázanse en el artículo 10 las expresiones “el Presidente de la República” y “del Presidente de la República” por “la Comisión de Desarrollo de Isla de Pascua” o “de la Comisión de Desarrollo de Isla de Pascua”, según corresponda.
- d) Otórgase un nuevo plazo de cinco años, contado desde la fecha de caducidad del plazo señalado en la ley N° 18.797, de 1989, para que los actuales poseedores de tierras de Isla de Pascua ejerzan el derecho a que se refiere el artículo 7 del decreto ley N° 2.885, de 1979.

Artículo 80. Los reglamentos a que se refieren los artículos 20 y 23 de la presente ley, deberán dictarse mediante uno o más decretos del Ministerio de Planificación y Cooperación los que deberán ser suscritos, además, por el Ministro de Hacienda.

Disposiciones transitorias

Artículo 1. Para los efectos de los procesos de división de reservas, adjudicación y liquidación de las comunidades de hecho, iniciados en virtud de la ley N° 17.729, de 1972, que se encontraren pendientes a la fecha de publicación de la presente ley, se entenderá que la Corporación asume las funciones, atribuciones y obligaciones entregadas al Instituto de Desarrollo Agropecuario manteniéndose, para el solo efecto del procedimiento que se aplicará, los artículos 9 a 33 de dicho cuerpo legal.

Las comunidades de hecho que no desearan persistir en el proceso de división, regularización o adjudicación, a que se refiere el inciso anterior, podrán así solicitarlo al juez competente, con el mismo requisito que la presente ley establece en el inciso primero del artículo 16, de lo contrario este organismo continuará el proceso hasta su conclusión. Igual procedimiento se aplicará en favor de los indígenas pertenecientes a aquellas comunidades de hecho indivisas provenientes de título de merced.

Artículo 2. En todos aquellos casos en que se encontrare vencido el plazo señalado en el artículo 29 de la ley N° 17.729, los interesados gozarán de un nuevo plazo de un año, contado desde la fecha de publicación de esta ley, para hacer valer sus derechos en la forma dispuesta en ese texto, para cuyo efecto seguirán vigentes las normas pertinentes de la citada ley.

Artículo 3. La Corporación realizará, en conjunto con el Ministerio de Bienes Nacionales, durante los tres años posteriores a la publicación de esta ley, un plan de saneamiento de título de dominio sobre las tierras aimaras y atacameñas de la I y II regiones, de acuerdo a las disposiciones contenidas en el párrafo 2 del Título VIII.

Igualmente, la Corporación y la Dirección General de Aguas, establecerán un convenio para la protección, constitución y restablecimiento de los derechos de aguas de propiedad ancestral de las comunidades aimaras y atacameñas de conformidad al artículo 64 de esta ley

Artículo 4. Autorízase al Director Nacional del Instituto de Desarrollo Agropecuario para condonar las deudas pendientes con más de tres años de antigüedad, y los reajustes e intereses provenientes de las mismas, que los indígenas tengan con dicho Instituto al momento de dictarse la presente ley.

Artículo 5. Las Asociaciones Gremiales y Organizaciones Comunitarias Funcionales vigentes a la dictación de esta ley y que se encuentren integradas exclusivamente por indígenas, podrán constituirse en Asociaciones Indígenas previa adecuación de sus estatutos a lo dispuesto por esta ley y su depósito en la Corporación. Se entenderá que esta Asociación Indígena es para todos los efectos sucesora de la anterior.

Tratándose de Asociaciones Gremiales, la Corporación oficiará al Ministerio de Economía, Fomento y Reconstrucción de los casos presentados para ser cancelados en el Registro de Asociaciones Gremiales que posee esa repartición. Tratándose de Organizaciones Comunitarias Funcionales, la Corporación oficiará a la Municipalidad respectiva para que sea cancelado su registro pertinente.

Artículo 6. Los bienes muebles e inmuebles de propiedad fiscal, actualmente destinados tanto al funcionamiento de la Comisión Especial de Pueblos Indígenas como al Departamento de Asuntos Indígenas del Instituto de Desarrollo Agropecuario, se transferirán en dominio a la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

Mediante decreto supremo expedido por intermedio del Ministerio Secretaría General de Gobierno o Ministerio de Agricultura en su caso, se determinarán los bienes referidos que comprenderán los bienes referidos que comprenderán los que figuren en el inventario de ambas dependencias del año 1992.

El Director Nacional de la Corporación requerirá de las reparticiones correspondientes las inscripciones y anotaciones que procedan, con el solo mérito de copia autorizada del decreto supremo antes mencionado.

Artículo 7. Suprímese, en el Instituto de Desarrollo Agropecuario, el Departamento de Asuntos Indígenas. Veinte funcionarios de ese Departamento pasarán a desempeñarse como titulares de cargos de la Corporación y serán individualizados mediante uno o mas decretos supremos emanados del Ministro de Planificación y Cooperación y del Ministro de Hacienda, sin sujeción a las normas de la ley N° 18.834; en ningún caso, este traslado podrá significar disminución de sus remuneraciones. Cualquier diferencia de remuneraciones que se produzca será pagada por la planilla suplementaria, la que será reajutable e imponible en la misma forma en que lo sean las remuneraciones que compensa y que se absorberá por futuras promociones. Los demás funcionarios conservarán su cargo y encasillamiento en la planta del Instituto de Desarrollo Agropecuario o podrán acogerse al artículo 148 de la citada ley N° 18.834.

El traspaso de personal a que se refiere el inciso anterior, se dipondrá sin solución de continuidad y no será considerado, para efecto legal alguno, como causal de término de los servicios. Los cargos que queden vacantes en el Instituto de Desarrollo Agropecuario a consecuencia de este traspaso, no se podrán proveer y la dotación máxima de este servicio se disminuirá en el mismo número de personas traspasadas.

Artículo 8. Mientras no se construya o habilite en la ciudad de Temuco un edificio para alojar el Archivo General de Asuntos Indígenas y no exista un presupuesto especial para estos efectos, circunstancia que calificará el Director Nacional de la Corporación, se suspenderá la entrada en vigencia del artículo 30 de esta ley y dicho Archivo dependerá de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, quien cumplirá las funciones del inciso tercero del artículo 15 en la forma ahí señalada.

El presupuesto de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, para 1994 contemplara los recursos para la construcción y habilitación del Archivo General de Asuntos Indígenas, a que se refiere el artículo 30 de esta ley.

Artículo 9. El mayor gasto fiscal que irrogue, durante el año 1993, la aplicación de esta ley se financiará con recursos provenientes del ítem

50-01-03-25-33.104 de la Partida Presupuestaria Tesoro Público, en la parte que no pudiere ser solventado mediante resignaciones presupuestarias de otros Ministerios o Servicios Públicos. Para este solo efecto no regirá dispuesto en el inciso segundo del artículo 26 del decreto ley N° 1.263, de 1975.

Artículo 10. El primer Consejo de la Corporación, tendrá una duración de seis meses a contar de la publicación del reglamento señalado en el artículo 47 de la presente ley, y será conformado de la siguiente manera:

- a) Las organizaciones de cada etnia propondrán una o más temas por cada cargo a llenar.

El Presidente de la República designará, por una sola vez, los consejeros a que se refiere la letra "d" del artículo 40.

- b) Los consejeros no indígenas se nombrarán de acuerdo a lo estipulado en esta ley y por una sola vez durarán también seis meses en sus cargos.

Artículo 11. Dentro de los tres primeros meses posteriores a la publicación de esta ley se dictará un Reglamento para determinar la colaboración de la Comisión de Desarrollo de Isla de Pascua en la administración del Parque Nacional de Isla de Pascua.

Artículo 12. Suprímese la Comisión de Radicaciones creada por el decreto ley N° 2.885, de 1979. Sus funciones y atribuciones serán ejercidas por la Comisión de Desarrollo de Isla de Pascua, de conformidad a lo dispuesto en el Párrafo 3 del Título VIII de esta ley y las referencias que a la Comisión de Radicaciones se hagan en cualquier texto legal se entenderán hechas a la Comisión de Desarrollo de Isla de Pascua.

Un reglamento determinará la forma de realizar el traspaso de archivos y documentos de la Comisión de Radicaciones a la Comisión de Desarrollo de Isla de Pascua.

Artículo 13. Facúltase al Presidente de la República para que en el plazo de un año contado desde la vigencia de esta ley, fije el texto refundido y sistematizado de las leyes relativas a Isla de Pascua y la comunidad rapa nui. La ley N° 16.411 y otras normas legales aplicables a Isla de Pascua mantendrán su vigencia en cuanto no sean contrarias a la presente ley y al inciso segundo del artículo 18 del D.L.N° 2.885, de 1979.

Artículo 14. La Corporación, dentro del plazo de un año contado desde la vigencia de esta ley, deberá entregar al Ministerio de Justicia un estudio acerca de los contratos de arrendamiento actualmente vigentes, suscritos por un plazo superior a 10 años, referidos a hijuelas provenientes de la división de reservas indígenas constituidas en el decreto ley N° 4.111, de 1931, y la ley N° 17.729, de 1972, y sus posteriores modificaciones, con el objeto de determinar si ha existido o no simulación.

Artículo 15. Déjase sin efecto la prohibición de enajenar, ceder y transferir a que se refiere el artículo 13 de esta ley, y para el solo efecto de regularizar el dominio, a las hijuelas N° 53 y 51, de una superficie de 854.925 metros y 806.465 metros respectivamente, predios ubicados en Vilcún, IX Región, a fin de que sean enajenadas, transferidas o cedidas a los actuales ocupantes de la Población Santa Laura de Vilcún, IX Región de la Araucanía.

Artículo 16. Autorízase al Consejo de la Corporación de Fomento de la Producción para condonar el saldo de capital, reajuste e intereses que los adquirentes del fundo "San Ramón", ubicado en la comuna de Ercilla, provincia de Malleco, Novena Región, de la Araucanía, le adeudaren a la fecha de publicación de esta ley, facultándose asimismo al Vicepresidente Ejecutivo de dicha Corporación para suscribir los documentos y requerir los alzamientos y cancelaciones necesarias".

Dios guarde a V.E.

JORGE MOLINA VALDIVIESOCARLOS LOYOLA OPAZO
Presidente de la Cámara de Diputados
Secretario de la Cámara de Diputados.