

¿LENGUAS EXTRANJERAS PARA LOS MINORIZADOS ECUATORIANOS?



Marleen Haboud

20
OPÚSCULO

Marleen Haboud

**¿LENGUAS EXTRANJERAS PARA
LOS MINORIZADOS ECUATORIANOS?**

Opúsculo del CEDAI

Nº 20

BIBLIOTECA
ORTEGA-HABOUD

¿LENGUAS EXTRANJERAS PARA LOS MINORIZADOS ECUATORIANOS?

Marleen Haboud

Ph.D. Lingüística. U. de Oregon. Estados Unidos; MA Antropología. U. Católica del Perú.

Profesora de la Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura.
Universidad Católica. Quito, Ecuador

Profesora del Colegio de Artes Liberales. Universidad San Francisco de Quito.
Quito, Ecuador

Opúsculo N° 20

Coordinador: Dra. Irma Marquardt

Edición: Centro Didáctico del Aprendizaje de Idiomas
Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Quito, 13 de febrero de 2001

Impreso: Centro de Reproducción Digital (XEROX-PUCE)
Av. 12 de Octubre y Robles
(Pontificia Universidad Católica del Ecuador)
Teléfono: 565-627 ext. 1330 • 546-668 • 547-548
email: qualityp@interactive.net.ec
Quito-Ecuador

Diseño: Rodrigo Lagos C.

REPRODUCCIÓN PREVIA AUTORIZACIÓN DEL AUTOR

Impreso en Quito-Ecuador, 13 de febrero de 2001

INDICE

1.0. Introducción	5	✓
2. 0 El Contexto Ecuatoriano	7	✓
3.0. Lenguas Extranjeras, Políticas Lingüísticas y Educativas	9	✓
3.1. LE para Profesores	9	✓
3.2. LE para Estudiantes	9	✓
4. Consideraciones Teóricas	11	✓
4.1. Bilingüismo, Diglosia, Multilingüismo Minorizado	11	✓
4.2 Actitud Lingüística	12	✓
5. Desde las Voces de Nuestra Población	15	✓
5.1. La Voz de la Población Indígena	15	✓
5.2. Desde la Voz de la Población Mestiza	17	✓
6. Una Experiencia en Marcha: <i>→ El centro de</i> El El Centro del Niño y la Familia	23	✓
7. ¿Lenguas Extranjeras para los Minorizados?	25	✓
7.1 Contenidos	25	✓
7.2 Metodología	26	✓
7.3 Maestros <i>Docentes</i>	27	✓
7.4 Seguimiento versus Evaluación	28	✓
A MODO DE REFLEXION	31	✓
BIBLIOGRAFIA	33	✓
NOTAS	37	✓

Suma de los contenidos

INDEX

Faint, illegible text, likely an index or table of contents, covering the majority of the page.

1

INTRODUCCIÓN*

... el multilingüismo no es un problema que debe ser resuelto, sino un recurso que necesita ser cultivado (cf., Romaine 1995).

A partir de la afirmación anterior, en las siguientes páginas llamo a la reflexión sobre el impacto que tiene (o podría tener) la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) en contextos multilingües minorizados que enfrentan la continua imposición de grupos (lenguas y culturas) hegemónicos. Luego de contextualizar a la sociedad ecuatoriana y de mencionar brevemente la política lingüística oficial en cuanto a la enseñanza de LE en el país, analizo las actitudes y expectativas que tienen indígenas y mestizos frente a la enseñanza-aprendizaje de LE. Paso entonces a presentar una de las experiencias de enseñanza de LE en el país, a partir de lo cual, hago un llamado a la reflexión en torno al reto que constituye la búsqueda de planes y acciones educativas que propendan a la optimización de la educación y, al mismo tiempo, al refuerzo y mantenimiento de identidades culturales y lingüísticas locales. Finalmente, y a manera de sugerencia, transcribo algunas ideas generales sobre aspectos metodológicos, de contenido y formación de profesores para la enseñanza de LE en contextos minorizados.

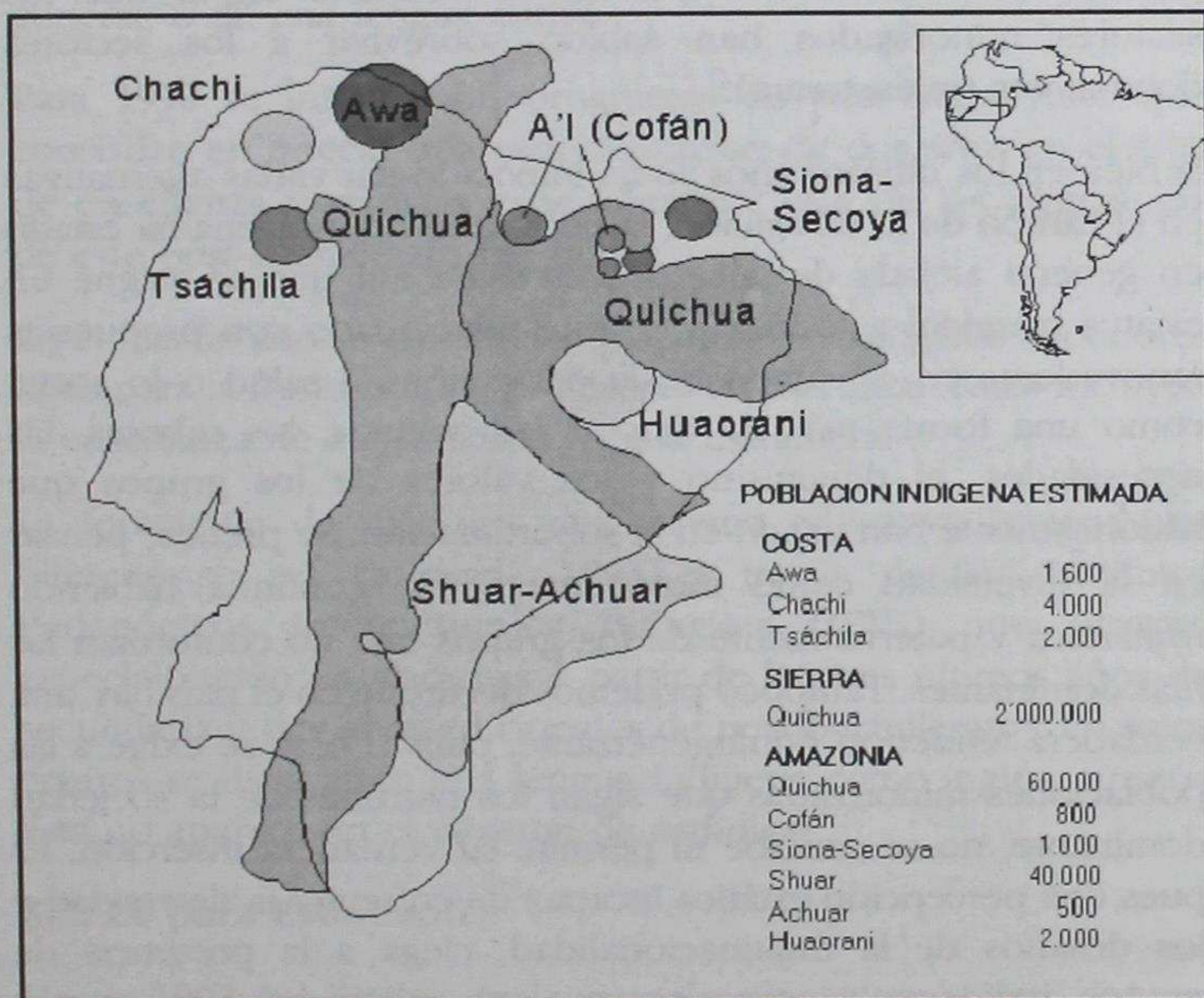
Si bien este artículo se refiere especialmente a la realidad ecuatoriana, es igualmente pertinente para otros países del área andina y aquéllos caracterizados por el multilingüismo y la multiculturalidad.

* Una versión preliminar de este artículo fue presentada en el Congreso UNESCO-Linguapax en Cochabamba, Bolivia (Noviembre 1998)

2

EL CONTEXTO ECUATORIANO

El Ecuador es el país más pequeño de los Andes (272. 045 km. 2) y se encuentra ubicado al noroeste de América del Sur (Mapa 1). Dividido en cuatro regiones naturales: la Amazonía, la Sierra, la Costa y las Islas Galápagos, el Ecuador está poblado por unos 12`000.000 millones de habitantes aproximadamente y confor-



Mapa 1. Ecuador y sus Nacionalidades Indígenas

mado por pueblos indígenas, población afro-ecuatoriana y población mestiza, entre la cual existe una gran parte que se autodenomina "blanca" intentando negar y ocultar sus raíces indígenas (cf., Krainer 1999).

No existe acuerdo sobre el porcentaje de población indígena en el Ecuador¹, según el censo étnico llevado a cabo por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), en 1997, entre un 20% y un 25% de la población total del país se reconocía como indígena de diferentes nacionalidades (Mapa 1), y al rededor de 2 millones de los habitantes de la Sierra, fueron registrados como quichuahablantes. Aunque los datos demográficos y lingüísticos son inexactos, es un hecho que la población ecuatoriana no es homogénea, y que nuestros pueblos han vivido una historia de conflicto en la que los sectores minorizados han sabido sobrevivir a los sectores dominantes (mainstream).

Si bien en los últimos años se ha intentado dar varias alternativas en el campo de la educación, la población no-indígena ha estado en general alejada de tales procesos, de ahí que se asigne un estatus marginal a todo lo que esté relacionado con propuestas innovadoras en el campo de la educación, la salud o lo social como una forma más de ignorar las culturas, los saberes, las necesidades, el dinamismo y los valores de los grupos que históricamente han vivido en la subordinación. Se prefiere pensar en la diversidad como inexistente, o se continúa hablando romántica y paternalmente de los grupos que no conforman las filas dominantes. Tampoco podemos decir que en el país hay una verdadera tendencia homogeneizante, pues si bien se exige a las poblaciones minorizadas que sigan los patrones de la sociedad dominante, no se concibe ni permite su verdadera inserción. Es pues una percepción estática incapaz de enfrentar la diversidad y los desafíos de la multinacionalidad, ciega a la presencia de grupos indígenas, aunque muy alerta y receptiva a grupos extranjeros y tendencias extranjerizantes.

3

LENGUAS EXTRANJERAS, POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y EDUCATIVAS

3.1. LE para Profesores

En los últimos treinta años y hasta 1986, los colegios Normales contemplaban el aprendizaje de una lengua extranjera (preferentemente inglés o francés) dentro del área de cultura general, o de una lengua nativa.

Para 1990 se instituyeron programas de post-bachillerato que consistían en ofrecer una especialización de dos años en el área de enseñanza parvularia especialmente. Una de las asignaturas de este post-bachillerato fue inglés.

En el mismo año se crearon los Institutos Pedagógicos Superiores (IPS) para la formación de profesores en tres años. Estos incluyen la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

La formación de maestros del sistema educativo intercultural bilingüe se realiza desde 1993, a través de los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües (IPIB) que ofrecen especialización en docencia a partir de los tres últimos años de secundaria y dos años adicionales de post-bachillerato². En estos centros se dicta tanto una lengua indígena como inglés, aunque ésta no aparece en el pènsun de estudios³.

3.2. LE para Estudiantes

Hasta 1992, el inglés (y eventualmente alguna otra lengua extranjera como francés) ha sido una asignatura obligatoria para los colegios secundarios.

En 1992, se creó la Dirección de Idioma Extranjero bajo un convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y el Consejo Británico. Este proyecto, llamado CRADLE (Curriculum Reform Aimed at the Development of the Learning of English) es el resultado de un acuerdo de cooperación técnica bilateral entre los gobiernos del Ecuador y del Reino Unido para la reforma curricular en el área de inglés en los colegios fiscales, y fiscomisionales del Ecuador.

El objetivo principal del CRADLE es ayudar al estudiante secundario del país a establecer bases firmes en el manejo del inglés con el fin de ofrecer un punto de partida para el futuro. Con una serie de libros adaptados a la realidad ecuatoriana, se trata de desarrollar las cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir, comunicativamente. Al mismo tiempo, este programa brinda asistencia técnica permanente al personal docente⁴.

La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) comenta que hasta el momento, ninguna institución del programa de Educación Intercultural Bilingüe se ha beneficiando con el proyecto CRADLE puesto que éste es específico para el ciclo básico (primero, segundo, tercer cursos) y no atiende al nivel escolar. Por otra parte, no hay ningún programa oficial de enseñanza de inglés u otra lengua extranjera para las escuelas interculturales bilingües. Varios dirigentes de la DINEIB explican que dada la flexibilidad del curriculum de EIB, no habría problema en iniciar cursos de otras lenguas, especialmente el inglés que tiene cada vez más demanda entre las poblaciones indígenas algunas de las cuales han tratado ya de integrar al pènsum intercultural bilingüe la enseñanza de inglés. Me referiré a una de estas experiencias más adelante.

4

CONSIDERACIONES TEÓRICAS**4.1 Bilingüismo, Diglosia, Multilingüismo Minorizado**

En esta sección trato brevemente algunos conceptos íntimamente relacionados con el tema que nos atañe, teniendo como marco contextual el hecho que las situaciones de contacto lingüístico caracterizadas por el desbalance social, generan conflictos étnicos y sociolingüísticos, estereotipos y actitudes, que en la práctica inciden en las políticas lingüístico-educativas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de lenguas (maternas, segundas y extranjeras).

Contrastando los aportes de Fishman (1972) con los de Ninyoles (1975) y varios latinoamericanistas (Moya 1995; Zimmerman 1995) recordamos que los conceptos de bilingüismo y diglosia deben ser comprendidos como procesos dinámicos moldeados por conflictos sociales. El bilingüismo implica básicamente el conocimiento de dos o más lenguas, y puede describir tanto a un individuo como a un grupo; mientras la diglosia (considerada como un fenómeno social) se refiere al uso de las lenguas dentro de un contexto específico.

La complejidad del contacto lingüístico que involucra conflictos étnicos y desequilibrio social, exige encontrar una perspectiva que dé cuenta tanto de la diglosia como del bilingüismo no sólo como posibilidades de uso de una lengua, sino dentro del conflicto que su uso acarrea, es decir de lo que varios sociolingüistas (cf., Kloss 1966, Moya 1995, Ninyoles 1975, Vallverdú 1972, entre otros) han denominado bilingüismo diglósico. Éste describe no sólo el contacto lingüístico y el uso de dos o más lenguas (o variedades), sino también las tensiones sociales

dentro de las cuales se da el contacto y el uso. El bilingüismo diglósico⁵ es visto como resultante de conflictos sociolingüísticos generados en relaciones desiguales y de colonialismo⁶.

Si bien el bilingüismo diglósico es pertinente para describir la situación ecuatoriana en general, en este trabajo debemos además analizar el caso de las lenguas que toman (o tomarían) parte en un proceso educativo que incluya la enseñanza de una lengua extranjera. Por lo general en Ecuador, las lenguas extranjeras que han sido propiedad de los grupos hegemónicos gozan de aceptación y prestigio, mientras las lenguas nacionales, minorizadas, son claramente rechazadas. Es fácil colegir que quien habla además de la lengua oficial, el castellano en este caso, una lengua de prestigio (inglés, francés, alemán), será reconocido como un bilingüe de élite, mientras aquél que además de conocer la lengua oficial, habla una lengua indígena (Ej., quichua) será un bilingüe minorizado. En la misma línea entonces, tendremos a nivel grupal un bilingüismo de élite y uno minorizado. El primero es visto como una posibilidad de avanzar hacia la modernidad, y es por tanto altamente apreciado. Al segundo se lo concibe como un obstáculo para el desarrollo de los pueblos, un limitante para la participación en la vida sociopolítica y socioeconómica del país, y es consecuentemente el blanco de actitudes negativas y poco constructivas. De la actitud que los hablantes tienen hacia las lenguas y sus repercusiones, me ocupó en la siguiente sección.

4.2 Actitud Lingüística

Las "mayorías" que no logran escuchar su propia injusticia en la esfera de la democracia cultural, son igualmente sordas de las injusticias del sistema (Edwards 1994:56)

La actitud puede definirse como la disposición de reaccionar favorable o desfavorablemente a una clase de objetos (cf., Edwards 1994; Gugenberger 1995) sobre la base de creencias, experiencias, prejuicios sociales y / o psicológicos. La actitud es

compleja y multidimensional y por lo tanto difícil de analizar (cf., Romaine 1995). Hay desacuerdos entre lo que la gente dice que sabe o desea, lo que siente y lo que en verdad practica (conocimiento, actitud y práctica), o como afirma Paulston (1994), entre lo que se es y lo que se desearía ser.

Un aspecto fundamental en la enseñanza de lenguas en general, y más aún de lenguas extranjeras en contextos multilingües minorizados, es la actitud que los individuos involucrados en el proceso tienen hacia la(s) lengua(s) en cuestión, pues de ellos depende que se promueva la adquisición, el mantenimiento o la pérdida de una lengua.

Las actitudes están íntimamente ligadas a las funciones, simbólicas o concretas, que se asigna a una lengua. Las primeras están determinadas por la lealtad hacia una lengua, la pertenencia sentimental a un pasado y la identificación étnica. Es más común que éste sea el aspecto que hace que los hablantes mantengan, por ejemplo, su lengua nativa. Las funciones llamadas concretas se refieren a la utilidad o la instrumentalidad que se asigna a una lengua, como resultado de la necesidad tangible de aprenderla o mantenerla. Esta área es tan importante en la enseñanza de lenguas extranjeras, que se ha desarrollado todo un campo de "lenguas para propósitos específicos" (teaching of languages for specific purposes), que responde justamente a necesidades extralingüísticas puntuales de los hablantes. Nos preguntamos entonces, ¿cuál es la actitud y la predisposición que la población indígena y la población mestiza tienen hacia la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto multilingüístico minorizado ecuatoriano?. Como veremos a continuación, esta pregunta adquiere especial importancia en estos momentos en que el Ecuador ha entrado en el proceso de globalización.

5

DESDE LAS VOCES DE NUESTRA POBLACIÓN

Aquí se reproducen las voces de indígenas y mestizos que dan sus opiniones, percepciones y expectativas en torno a la enseñanza-aprendizaje de LE. Los datos provienen de un breve sondeo desarrollado informalmente con profesionales y estudiantes universitarios de la ciudad de Quito entre octubre y noviembre de 1997; y con profesores, líderes y estudiantes indígenas de diversas comunidades de la Sierra ecuatoriana, en varias ocasiones desde 1992 hasta 1997.

5.1 La Voz de la Población Indígena

En 1992, 1993 y 1995 gracias a sondeos sociolingüísticos realizados con el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (P.EBI) a nivel nacional, ya se notó que debido “al aumento del turismo en el Ecuador durante las dos últimas décadas, se había desarrollado un gran interés por el uso del inglés, especialmente entre grupos indígenas dedicados al comercio” (Haboud 1997:110). En sondeos posteriores se comprobó que este interés ha ido en aumento. En 1997, por ejemplo, durante un sondeo de actitud etnolingüística realizado en algunas provincias de la Sierra ecuatoriana, varios entrevistados comentaron que “se debe enseñar inglés en las escuelas bilingües quichua-castellano como un medio de ofrecer mejores oportunidades de trabajo a nivel internacional” (Haboud 1997: 142).

Igualmente, y por influencia de fundaciones extranjeras, investigadores y misioneros que han hecho de las comunidades indígenas sus centros de trabajo, los pobladores indígenas ven al

inglés como la lengua que podría abrirles las puertas al mundo de la tecnología y la modernidad:

Desde mi punto de vista, el inglés es lo más importante porque la verdad es que la tecnología nos pisa los talones, la computación, los libros, todo viene en inglés, imagínese si no nos formamos bien, entonces seguimos atrasados... (Pilco 11.20.97).

Se trata, sin embargo, no sólo del conocimiento tecnológico, sino de la posibilidad de mejorar las condiciones de vida en general y dentro de su propio territorio. Personeros de la fundación Sinchi Sacha que trabajan con quichua hablantes de la zona nor-oriental del Ecuador en proyectos autogestionados de ecoturismo, aseguran que hay una fuerte demanda de la población indígena por aprender inglés con el fin de llegar a controlar sus propios recursos: "... el inglés y el español también, no son adornos se han convertido en instrumentos de trabajo, de sobrevivencia..." (CS.10.97) ^{8.} Esta idea se refuerza con la opinión de profesores de inglés que trabajan en zonas rurales: "para muchos mestizos hablar otra lengua puede ser un forma de figurar o sólo una materia obligatoria, pero para mis estudiantes aquí, es una necesidad" (DC.11.97).

En la perspectiva de los entrevistados que son parte de nuevos proyectos autosustentables, las poblaciones minorizadas deben tener más y mejores oportunidades educativas como formas de "hacer justicia", y de lograr el respeto de quienes históricamente han tenido el poder:

Tenemos que hacernos respetar. Si no mejoramos nuestra situación económica y somos dueños de lo nuestro, nunca vamos a poder salir adelante. Creo que si sabemos otras lenguas, trabajamos mejor, tenemos una mejor posición, ahí si los mishus (mestizos) han de respetarnos... (CC. 93).

Uno de los profesores⁹ de una escuela indígena al Norte del país (Cotacachi), retomando la opinión de varios líderes, comenta sobre la importancia de dar a los niños una educación de calidad

que les permita acceder a los niveles educativos de la población mestiza, dejando de lado el devastador estereotipo que “los niños indígenas son incapaces de aprender”.

... acogiéndonos a las opiniones positivas de varios líderes y del alcalde de Cotacachi, sí debe enseñarse una lengua extranjera, inglés sobretodo, desde la primaria, no sólo porque la niñez es la mejor etapa para aprender, sino porque cuando los niños (indígenas) van al colegio están en desventaja con los niños que siempre han estudiado en los centros urbanos. Siempre se sabe que el inglés y las matemáticas es lo que les causa más problema [...] sería positivo si son impartidas desde muy temprana edad, es decir 5 o 6 años. Pienso que lo importante en este caso es la edad de adquisición (DC. 11.97).

Ahora , contrastemos estas opiniones con aquéllas vertidas por la población mestiza.

5.2 Desde la Voz de la Población Mestiza

El principal objetivo de las entrevistas a la población mestiza fue ver su punto de vista y predisposición para implementar la enseñanza de lenguas extranjeras para los grupos minorizados del país. Debemos subrayar que el universo muestreado estaba directamente relacionado con el ambiente educativo, y que la especialización de varios de los entrevistados era la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas (inglés o francés). Sus comentarios los muestran reacios a que se incluya una lengua extranjera en el pénsum regular de las escuelas indígenas ya sea que éstas pertenezcan al sistema hispano o al bilingüe intercultural¹⁰.

No creo que se debe enseñar otra lengua. Se debe dar prioridad a la enseñanza del español (MAD. 11, 97)

Es realmente difícil pensar que en las escuelas indígenas se deba enseñar otro tipo de lenguas extranjeras pues como se sabe ellos tratan de aprender una lengua práctica como es el español para

poder defenderse en esta sociedad. Así que si vemos la funcionalidad de las lenguas, el francés y el inglés no son lenguas de ayuda inmediata (MFD. 11, 97).

Varios entrevistados argumentaron que aprender una lengua extranjera aceleraría el proceso de pérdida de la identidad indígena y de las lenguas minorizadas que, a su parecer, no tienen la capacidad de enfrentar hábilmente su situación de subordinación.

Personalmente creo que introducir el estudio de lenguas extranjeras [...] puede ser un conflicto y como consecuencia podría conllevar la pérdida de identidad. Creo que actualmente deberíamos centrarnos en el tema de preservar la identidad porque se están perdiendo las lenguas originarias en nuestro país (VS. 11, 97).

Cabe aquí subrayar dos aspectos, por un lado la contradicción entre el aparente deseo de que se mantengan las identidades y lenguas locales, mientras la tendencia del país ha sido la homogeneización. Por otro lado, parecería que las poblaciones minorizadas son vistas como estáticas, sin posibilidad ni de integrar identidades nuevas y aun contradictorias, ni de superar conflictos étnicos, culturales y lingüísticos. No olvidemos que la etnicidad debe ser vista como un ente dinámico y creador con gran flexibilidad de redefinición¹¹. Es vital tener en cuenta estos puntos de vista cuando enfrentamos el gran desafío de incluir en los sistemas educativos de nuestros pueblos, nuevas lenguas y nuevas tendencias.

En relación con los comentarios de los entrevistados, es además cuestionable que tal conflicto identitario no sea visto como una amenaza para la población mestiza que permanentemente tiene acceso al aprendizaje de una (o más) lengua extranjera, tanto formal como informalmente. En este caso, el aprendizaje de otra lengua es visto como una garantía para el futuro, como afirman los coordinadores nacionales del Proyecto CRADLE:

Nosotros apoyamos este proceso [...] porque ofrece a los estudiantes y a los profesores del país una verdadera oportunidad para implementar un cambio positivo en la calidad de la educación

ecuatoriana. La participación de toda la comunidad educativa en el proceso de desarrollo es imperativa para el beneficio de la generación actual y futura (1997:3).¹²

Sin embargo, y como hemos venido viendo, parecería que del país y de toda la comunidad educativa, queda excluida buena parte de la población minorizada.

Retomando las opiniones de algunos de los entrevistados, notamos que las razones que exponen para no favorecer la enseñanza de otras lenguas, se refieren más que a hechos reales (1), a ideas preconcebidas (2), (3) y (4), contrarias a las necesidades y expectativas expuestas por los indígenas:

1. El fracaso (real) que ha sido la enseñanza de lenguas extranjeras en los centros educativos del Estado por falta de organización, materiales y docentes:

Creo que no se debe incluir el inglés en escuelas indígenas pues el tiempo que se utilizaría para la enseñanza de una lengua extranjera se podría utilizar para una enseñanza mucho más amplia del castellano y del quichua mismo. Si se incluiría, pasaría como en los colegios fiscales, que es una pérdida de tiempo. Los estudiantes, después de 12 años de estudiar inglés no llegan a manejar el idioma ni siquiera a un nivel básico (ED. 11, 97).

2. La idea de que los indígenas no llegan a comprender la necesidad de aprender otras lenguas debido al aislamiento en el que viven.
3. La convicción de que en el contexto indígena las lenguas extranjeras no tienen ninguna funcionalidad debido a la dispersión de la población y la falta de infraestructura; y
4. La no aceptación de que la población indígena pueda acceder a los mismos beneficios que la sociedad dominante:

...otro aspecto negativo es que las escuelas indígenas en su mayoría quedan en las zonas marginales donde los estudiantes no saben ni siquiera el idioma oficial del Ecuador, el español, entonces no ven como prioridad el aprender inglés" (AA. 11, 97)

Está fuera de foco¹³. No veo para que ahí donde ellos viven.... Además, ¿cómo se podría enseñar?. Si a veces en esas escuelas no hay ni donde escribir... (ML.11, 97).

No faltaba más, hasta inglés. Primero que aprendan a hablar bien castellano (FT. 11,97).

Sorprende que algunos profesores de inglés y estudiosos de la lingüística, consideren que el implementar LE en áreas rurales es no sólo inútil, sino que no tiene ningún asidero teórico:

Jodido lograr algo así [...] si acá mismo (la ciudad) tenemos tanto problema. Yo no creo que tenga éxito. ¿Cuál es, por ejemplo, el sustento teórico? (ML. 11,97).

Nos preguntamos, ¿a qué sustento teórico se hace referencia? ¿Será que los hablantes minorizados desarrollan un proceso cognitivo diferente al de los hablantes de élite?.

Pocos de los entrevistados vieron como positivo el enseñar LE, ya sea como una especie de compensación para algunos indígenas confinados a no salir de sus comunidades, o como un verdadero derecho lingüístico, educativo y de vida:

Creo que sí se debería enseñar otras lenguas, porque es una forma de conocer sus culturas a través del idioma, aunque tal vez nunca salgan de sus comunidades (IM. 11,97).

Sería bueno, pues los indígenas al igual que cualquier otra persona tienen derechos como el de adquirir una lengua extranjera, y el inglés sobretodo, y de esta manera tener mejor visión de otras culturas. Además el inglés y la computación son básicos hoy en día para conseguir un buen trabajo. El inglés, al ser un idioma internacional, ayudará también a los indígenas, incluso para abrirse mercado internacionalmente, con sus artesanías o cualquier otro tipo de perspectivas. Pero, también hay puntos negativos al conocer otra cultura. Uno es que pueden perderse aspectos culturales indígenas al ser reemplazados con la cultura americana (AA 11,97).

Finalmente, un entrevistado comentó que está en manos de la población minorizada tomar una decisión al respecto, para evitar que tales programas sean únicamente esnobismo de intelectuales desocupados:

...por otro lado, la decisión debe ser tomada por las poblaciones indígenas y no por los educadores. Se necesita que haya voluntad de aprender (MFD 11,97).

...más parece que ya no saben que hacer (los intelectuales). Será mismo eso lo que quieren los indígenas? (ML 10,97).

A manera de resumen subrayo los siguientes puntos:

1. La situación ecuatoriana continúa siendo no sólo de bilingüismo diglósico sino también de "diglosia etnocultural". Mestizos e indígenas viven en un conflicto permanente en el que las culturas minorizadas no parecen tener derecho a movilizarse, a adquirir nuevas formas de subsistencia, ni a escalar socialmente.
2. Desde el punto de vista mestizo, es inútil, innecesario, y sin futuro, la enseñanza de LE, porque LE "no es para los indígenas". Casi se podría decir que quien habla una LE tiene un estatus que no empata con el prestigio asignado al indígena en y por la sociedad hegemónica. Conocer otras lenguas (LE), es derecho de una élite, y no se ha contemplado tal posibilidad para las poblaciones minorizadas. Visto así, el bilingüismo minorizado genera vergüenza, mientras el bilingüismo de élite es prestigioso.
3. En esta sociedad diglósica, LE tiene una doble función: una simbólica y de prestigio para algunos de los mestizos entrevistados, y una concreta y funcional para aquellos indígenas que ven la lengua extranjera como una posibilidad para salir de la subordinación¹⁴. También el prestigio entra aquí en juego.

4. La cuestión de derechos lingüísticos es prácticamente ignorada por la población entrevistada.

Varios estudios (cf., Hakuta 1986; Edwards 1994) han señalado que las actitudes hacia las lenguas minorizadas cambian cuando la ideología política cambia. Por ejemplo, cambios recientes en la política boliviana han motivado la creación de nuevas políticas lingüísticas y educativas. En tales situaciones, una de las dificultades más comunes es ubicar la situación lingüística y educativa en un contexto social más amplio, lo que parece ser todavía una gran dificultad en la sociedad ecuatoriana. A pesar de todas estas contradicciones, varios centros educativos rurales e indígenas han incursionado por cuenta propia, en experiencias de enseñanza de LE. Me refiero ahora a una de estas experiencias¹⁵.

6

UNA EXPERIENCIA EN MARCHA: ~~6~~ EL CENTRO DEL NIÑO Y LA FAMILIA

"TIENE QUE HABER UN FUTURO PARA NUESTRO PASADO"

Esta frase encierra el objetivo primordial de la formación integral y de calidad que los fundadores del "Centro del Niño y la Familia" ¹⁶ buscan para sus estudiantes. Esta institución funciona desde hace unos 20 años en una zona rural cercana a la capital ecuatoriana (Quito). Tiene al momento alrededor de 100 alumnos en los niveles de pre-escolar, primaria y secundaria. Esta escuela se inició con una guardería infantil con la que intentaba ayudar a las mujeres trabajadoras de la zona a buscar nuevas fuentes de trabajo ¹⁷.

Cuando comenzó el nivel escolar, en 1992, se lo hizo "bajo la premisa de que era importante recuperar las tradiciones, la historia, el pasado de la gente de la zona (mayoritariamente quichua), como también el arte colectivo[...] y dar a los niños la oportunidad de ver otros mundos". Desde entonces se empezó a impartir quichua y, esporádicamente, alguna lengua extranjera (inglés o francés) dependiendo de la ayuda de voluntarios foráneos.

En 1997 se inició el primer año de secundaria, con programas de inglés más permanentes y de otra de las lenguas indígenas ecuatorianas, el shuar, pues hay estudiantes shuarhablantes en el Centro (Ver Mapa 1). El deseo era alentar el sentido de lo intercultural entre los alumnos.

Los horarios son flexibles; se renuevan actividades según las necesidades de los estudiantes y la presencia de tutores, que en su mayoría continúan siendo voluntarios o estudiantes extranjeros que llegan al país por convenios académicos. Las clases de idiomas se dictan dos veces por semana, y cada semestre se intenta ofrecer talleres intensivos.

En cuanto a los materiales, se adaptan algunos ya existentes como cuentos, historias, videos y textos más formales que están al alcance de los niños en una pequeña biblioteca.

El principal objetivo es ante todo dar a los niños más herramientas para enfrentar el futuro, incentivando su autoestima y el sentido de colectividad e interculturalidad, es decir que se va más allá del aprendizaje de las lenguas para buscar el mejoramiento de la calidad de vida y respeto a los derechos de las poblaciones minorizadas.

Esta experiencia, al igual que otras que tienen programas y expectativas similares, han sido respuestas a necesidades puntuales y el producto de esfuerzos individuales. Desgraciadamente y a pesar de todos los esfuerzos, enfrentan varias dificultades como la de no tener un verdadero programa de enseñanza de lenguas extranjeras, falta de profesores, contenidos y materiales. Además, al no haber una política lingüístico-educativa que contemple la enseñanza de LE en las escuelas indígenas, es imposible lograr respaldo oficial, contar con un presupuesto que permita generar programas permanentes y adecuados a las necesidades de las poblaciones atendidas.

Enseñar LE en el contexto ecuatoriano minorizado es pues un gran desafío que estamos obligados a enfrentar en estos momentos en que el Ecuador está inmerso en el proceso de globalización. ¿Qué implica dar a los minorizados los mismos derechos educativos y de vida que al resto de la población?

7

¿LENGUAS EXTRANJERAS PARA LOS MINORIZADOS?

Lo expuesto anteriormente pone en evidencia el gran reto que la enseñanza de lenguas extranjeras significa para las poblaciones minorizadas, tanto en relación con los aspectos que podríamos llamar materiales, como en el contexto étnico y social. En las siguientes líneas hago referencia a cada de estos aspectos y presento algunos lineamientos generales con el propósito de aportar al desarrollo de una política educativa específica y de una programación concreta.

Sobre la base de teorías de adquisición de una lengua extranjera, se deben tomar decisiones en cuanto a la formación de recursos, diseño de materiales, escogimiento de contenidos, metodología y técnicas de enseñanza-aprendizaje. Además, es importante tener un estatus de oficialidad en la enseñanza de LE que derive en reformas curriculares apropiadas y en el compromiso de apoyo y mantenimiento constantes.

Sin detenerme a analizar dichas teorías, ni la situación de oficialidad, menciono rápidamente aspectos relacionados directamente con el contenido, la metodología de enseñanza, los docentes y el sistema de evaluación.

Contenidos

Uno de los retos más importantes en la enseñanza de LE es el de encontrar formas para reforzar al mismo tiempo la cultura propia, y reafirmar la identidad de los hablantes. Una forma de conseguirlo podría ser incluir contenidos que además de presentar la cultura extranjera, pongan en relieve comparativamente la

historia y la cultura de los pueblos minorizados en general. Será vital en cuanto a la temática, tratar la realidad multicultural de otros países, y hacer referencia a los innumerables movimientos que se han venido dando a favor de las "minorías" étnicas, de la revitalización de pueblos indígenas en el mundo y de afirmación de la diversidad y la interculturalidad (cf., Nieto 1991).

Varias experiencias de educación alternativa entre latinos en los Estados Unidos, por ejemplo, han encontrado de gran utilidad el tratar como temática central de sus clases de lengua, el racismo en sus diferentes tipos (individual, institucional, cultural), como también las diversas facetas de la discriminación como el clasismo, el sexismo y el lingüicismo (´desprecio por una lengua`), los derechos humanos y las estrategias de revitalización de sus pueblos. Uno de los objetivos primordiales sería reforzar lo propio y promover la autoestima a partir del conocimiento, discusión, comparación y comprensión, de lo cotidiano de otros pueblos. Bien sabemos que la autoestima es un elemento básico no sólo en el rendimiento escolar en general, sino especialmente en el desarrollo del lenguaje y en el aprendizaje de lenguas extranjeras, pues si el niño no es capaz de manejar bien su propia lengua y su propia cultura tendrá más dificultades en aprender otra lengua¹⁸.

Los contenidos que se escojan deben enmarcarse en la interculturalidad y los principios de la EIB, y presentarse gradualmente como parte de unidades temáticas. La participación de los mismos estudiantes en el escogitamiento de temas y el diseño de materiales suele ser muy motivante y productiva.

Metodología

Dado que lo que queremos es enseñar una lengua extranjera, no sobre ella, la metodología de enseñanza debe enfocarse en los aspectos funcionales de la lengua, no en su composición. Dentro del contexto de las escuelas interculturales bilingües, será necesario desarrollar técnicas de enseñanza-aprendizaje que sean

fácilmente manejables y que hagan del proceso de aprendizaje algo atractivo¹⁹. La metodología que se utilice debe ser propia, enfatizando en la creatividad, la libertad de expresión, el trabajo en grupo y la motivación hacia el descubrimiento. Una constante redefinición y actualización de la metodología y las técnicas educativo-pedagógicas será, además, necesaria.

Docentes

Dado que las escuelas indígenas no siempre son de fácil acceso, sería difícil pensar en que profesores entrenados se trasladarían en forma permanente al lugar de trabajo²⁰. Por otro lado, y si se da la cooperación permanente de voluntarios, se podría correr el riesgo de trabajar descontextualizadamente. Entonces, nos vemos en la necesidad de formar profesores y muy posiblemente también formadores en una tarea nada fácil.

De los muchos aspectos que deben ser tomados en cuenta en relación con los profesores, me referiré al lingüístico, al metodológico-pedagógico y al de los principios que fundamentan la EIB²¹.

1. Si el instructor está consciente de la realidad indígena (sea éste indígena o mestizo) y tiene conocimiento de la lengua extranjera, pero no conoce las técnicas de enseñanza de LE, ni los principios de la EIB, necesitaría:
 - a) capacitarse tanto teórica (lingüística aplicada a la enseñanza contrastiva) como metodológica y técnicamente y
 - b) familiarizarse con la filosofía y los principios de la interculturalidad y de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).
2. Si el instructor no está consciente de la realidad indígena ni de la EIB, pero conoce la lengua extranjera, necesitaría:

- a) concientizarse en los aspectos de etnohistoria, cultura, cosmovisión indígena, etc.
 - b) capacitarse teórica y ~~técnico~~-metodológicamente;
 - c) familiarizarse con la filosofía y los principios de la interculturalidad y de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).
3. Si el instructor está consciente de la realidad indígena y tiene conocimiento de la lengua extranjera y de la EIB, todavía necesitaría capacitarse teórica y metodológicamente.

En el caso de que los instructores no manejen la lengua que va a enseñarse, será necesario diseñar cursos permanentes de aprendizaje de la lengua, tomando en cuenta los objetivos de tal aprendizaje, los materiales y el contenido necesarios, tiempo de cursos, talleres de seguimiento y mantenimiento, etc. Para esto se podría recurrir a convenios con instituciones académicas y fundaciones nacionales e internacionales. Actualmente en el Ecuador, varias universidades tienen una serie de acuerdos con instituciones foráneas, lo que facilitaría un primer acercamiento con profesionales jóvenes interesados y de formación sólida.

Seguimiento versus Evaluación

La evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ha sido por mucho tiempo una forma de represión para los estudiantes. En concordancia con los objetivos de la Educación Interculturalidad se propone que, sin disminuir las expectativas ni alterar el proceso pedagógico, se haga un seguimiento continuo dentro del marco del respeto mutuo. Es decir, debe hacerse un seguimiento de logros y no una evaluación de errores. Para esto sería aconsejable usar portafolios individuales adaptados al contexto del estudiante²².

Los portafolios son una especie de diario compartido por los diferentes actores del proceso educativo, el estudiante, el

profesor y la familia, y en el que se trata de enfatizar sobre los avances individuales de cada alumno.

Varios estudios demuestran que este tipo de seguimiento mejora la estima personal de los estudiantes porque desarrolla un sentido de apropiación de sus trabajos y de sus ideas. Esto motiva al estudiante y da al profesor la oportunidad de tener una relación más cercana y relajada con la clase, pues deja de ser una autoridad para pasar a formar parte de un "equipo", permitiendo que la individualidad de cada niño sea valorada. Es importante mencionar que los portafolios no son carpetas acumulativas, sino que el estudiante y el profesor seleccionan los trabajos en base a objetivos relacionados con áreas específicas y a proyectos individuales de los estudiantes. Se motiva a los educandos para que "construyan" (escriban, dibujen, moldeen) un diario personal, y se responsabilicen de su portafolio. Varias experiencias de este tipo en contextos culturales diferentes (cf., Borja 1977, Nieto 1991) han demostrado que el seguimiento construido de esta forma elimina la competitividad y promueve el trabajo en grupo y el respeto al otro.

A MODO DE REFLEXION 23

Empecé este trabajo preguntándome como impacta(ría) la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos multilingües minorizados. El contexto de conflicto en medio del cual intentamos generar una respuesta nos enfrenta a un “doble reto” con múltiples dimensiones. Doble tanto en cuanto dominadores y dominados tenemos que enfrentarlo. Múltiple porque abarca varios aspectos.

1. En cuanto a la sociedad en general, la sola propuesta de LE llama a una reestructuración de la sociedad poderosa, históricamente dominante, para obligarse a convertir a las escuelas en una fuerza de justicia social. La reestructuración de un sistema estático debe buscar, en esencia, formas de autogenerar poder a partir del mismo estudiante. El poder de participar, de controlar lo que le pertenece y, sobretodo, de **ser** hasta lograr que se visibilicen los minorizados invisibles. Esta visibilidad debe revalorizar lo propio posibilitando la autoidentificación y el respeto al “otro” (interculturalidad).
2. En relación con el aspecto teórico-metodológico, habrá que determinar objetivos, metodologías, funciones y contenidos apropiados que refuercen la filosofía de vida de los pueblos minorizados y de la EIB.
3. En lo que concierne al uso de las lenguas, es imperativo definir la finalidad sociolingüística de cada una de las lenguas (oralidad o instrumentalidad), así como el espacio y tiempo de uso de una u otra lengua. Siguiendo la filosofía de la EIB,

la enseñanza de LE debe ser contextualizada, y tener en cuenta lo que implica incluir LE en relación con el mantenimiento de la lengua y la cultura originarias.

A pesar de todo lo expuesto, bien sabemos que una verdadera propuesta pedagógica para la enseñanza-aprendizaje de LE, sólo será viable si se basa en una política lingüístico-educativa que parta del convencimiento que la calidad de educación para los pueblos minorizados debe dejar de ser una especie de "concesión generosamente ofrecida" por los grupos hegemónicos para convertirse en un derecho; porque aprender, y en este caso, aprender una lengua extranjera

ES UN DERECHO DE TODOS

BIBLIOGRAFIA

- Abram, Matthias. 1992. Lengua, Cultura e Identidad. El Proyecto EBI (1985-1990). Quito: Abya-Yala.
- Ayala Mora, Enrique. 1985. La historia del Ecuador. Ensayos de Interpretación. Quito:
- Bailey, Kathleen y David Nunan. 1996. Voices from the Language Classroom. Cambridge: Cambridge U. Press
- Batzle, Janine. 1992. Portafolio Assessment and Evaluation. California: Creative Teaching Press, Inc.
- De fina, Allan A. 1992. Portafolio Assessment. USA: Vincent and Drew Hires.
- Borja, Paulina de. 1997. La Importancia de la Autoestima en el Rendimiento Escolar y en el Aprendizaje de una lengua Extranjera. (Tesis Licenciatura en Lingüística). Departamento de Lingüística. Universidad Católica.
- Büttner, Thomas and M. Haboud. 1992. Proyecto Sociolingüístico: Uso de las Lenguas en la Sierra Ecuatoriana. Quito: EBI (ms).
- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). 1989. Las Nacionalidades Indígenas en el Ecuador: Nuestro Proceso Organizativo. Quito: Tincui/Abya-Yala.
- Corkill, David y David Cubitt. 1987. Ecuador Fragile Democracy. Nottingham: Rusell Press.

Crawford, James. 1991. *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice*. NJ: Crane Publishing Co.

Eastman, Carol M. 1984. "Language, Ethnic Identity and Change" En, Edwards, John (Ed.), *Linguistic Minorities, Policies and Pluralism*. London, New York: Harcourt Brace Jovanovich (pp. 259-276).

Eastman, Carol M. 1983. *Language Planning. An Introduction*. San Francisco: Chandler and Sharp Publishers, Inc.

Edwards, John. 1994. *Multilingualism*. London: Routledge.

Fasold, Ralph. 1984. *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Blackwell

Ferguson, Charles. 1959. Diglossia. *Word*, 15:325-340. En, Gioglioli (1972) and Hymes

Fishman, Joshua (Ed.), 1971-2. *Advances in the Sociology of Language*, 2 Vols. The Hague: Mouton.

Fishman, Joshua . 1989. Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective. *Multilingual Matters* ; 45. Clevedon, Avon, England ; Philadelphia.

Gugenberger, Eva. 1995. "Conflicto Lingüístico: el Caso de los Quechua Hablantes en el Sur del Perú." En, Zimmermann (Ed.), (pp. 183-202).

Haboud, Marleen. 1991. *Distribución del Uso del Quichua y Castellano en Ecuador*. (Documento de trabajo). Quito: EBI.

1993. "Actitud de la Población Mestiza Urbana de Quito hacia el Quichua". En, *Pueblos Indígenas y Educación*, Nr 27-28. Quito: Abya Yala y Proyecto EBI/GTZ, pp. 133-167.

1997. "La Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Contextos Multilingües Minorizados". Ponencia presentada en el Congreso Unesco-Linguapax. Bolivia (noviembre).

Cheq-car especies

X

1998. Quichua y Castellano en los Andes Ecuatorianos. Los Efectos de un Contacto Prolongado. Quito: Abya Yala y Proyecto

1999. "Tensión, Balance y Poder en el Quichua de la Sierra Ecuatoriana". Ponencia presentada en el Congreso: Informe sobre las lenguas del mundo. La situación indoamericana. UNESCO-LINGUAPAX-PROEIB-Andes, Cochabamba.

2000. "Interculturalidad y Sordera Visual". Los Pueblos Bilingües de América(en prensa)

Hakuta, Kenji. 1984. "The Relationship Between Bilingualism and Cognitive Ability" A Critical Discussion and Some New Longitudinal Data. En, Nelson, K.E. (Ed.), Children's Language. (Volume 5) Hillsdales, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hakuta, Kenji. 1986. The Mirror of Language. New York: Basic Books.

Hurtado, Osvaldo. 1977. El Poder Político en el Ecuador. Quito: PUCE.

Krainer, Anita. 1999. Educación Intercultural Bilingüe, Mantenimiento o Pérdida de Leguas. (Tesis doctoral no publicada). U. de Viena.

Kloss, Heinz. 1966. Multilingualism and Democracy. Quebec Round Table. U. of Laval.

López, Luis Enrique. 1999. "Anotaciones sobre el Multilinguismo Indolatinoamericano en su Relación con la Educación". En: Juncosa, José, ed., Pueblos indígenas y Educación. (No. 47-48). Quito: Abya-Yala, 77-100.

Lewis, Paul.1994. Social Change, Identity Shift and Language Shift in Kíche' of Guatemala (Vol I and II) (Tesis doctoral no publicada). Washington: Georgetown University.

- Ministerio Educación y Cultura. 1997. "Modelo de Educación Intercultural Bilingüe". Quito: Ministerio de Educación y Cultura
- Moya, Ruth. 1995. Desde el Aula Bilingüe. Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Nieto, Sonia. 1991. Affirming Diversity. The Sociopolitical Contexto of Multicultural Education. N.Y.: Longman
- Ninyoles, Rafael Luis. 1975. Estructura Social y Política Lingüística. Madrid: Tecnos.
- Romaine, Suzanne. 1995. Bilingualism. Oxford: Blackwell.
- Van Lier, Leo. 1996. "Conflicting Voices: language, classrooms, and bilingual education in Puno" en, Bailey, Kathleen y David Nunan (pp.363-287)
- Varios.1997. "Filosofía, Fundamentación y Lineamientos para los Seis Años de Estudio de Inglés en la Educación Media y Especificaciones del Programa Oficial". Dirección Nacional de Currículo. División de Idiomas Extranjeros. Quito: Ministerio de Educación y Cultura.
- Woolard, Kathryn A. 1985. "Catalonia: The Dilemma of Language Rights." En, Wolfson Nessa and J. Manes (Eds.), Language of Inequality. The Hague: Mouton, (pp. 91-109).

NOTAS

- 1 Ver Büttner 1992, Haboud 1999, Krainer 1999 (entre otros), para una discusión de las controversias censales en relación con la población indígena
- 2 El Acuerdo Ministerial NE 112 dispone la aplicación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe – MOSEIB a partir del año lectivo 1993-94. Los IPIB son parte de esta propuesta.
- 3 Ver, Modelo de Educación Intercultural Bilingüe. Ministerio de Educación y Cultura (pp. 28-29).
- 4 Agradezco a Ximena Suárez y Dennis Cevallos por la información sobre este programa. Un reporte más detallado de CRADLE podrá encontrarse en "Filosofía, fundamentación y lineamientos para los seis años de estudio de inglés en la educación media y especificaciones del programa oficial". Dirección Nacional de Currículo. División de Idiomas Extranjeros. Ministerio de Educación y Cultura. Quito, 1997.
- 5 En el mismo sentido José M. Sánchez, se refiere a la situación del vasco en España como una de bilingüismo unilateral que genera desequilibrio social y dificulta, si no imposibilita, relaciones de interculturalidad (49 Congreso de Americanistas, 1997).
- 6 Ver, para una discusión más detallada de situaciones de diglosia y conflicto en Ecuador, Bolivia y Guatemala: Moya 1995, López 1999 y Lewis 1994, respectivamente.
- 7 Para una descripción detallada de este sondeo, ver Haboud 1999.
- 8 Agradezco a Catalina Sosa (comunicación personal) por el tiempo dedicado a las explicaciones y descripción de la fundación Sinchi Sacha y los proyectos que se están desarrollando.
- 9 Agradezco a DC (comunicación personal) por compartir muchas de las inquietudes de líderes y padres de familia de su comunidad.
- 10 La población indígena del país puede asistir a escuelas monolingües castellanas que son parte de la Dirección de Educación Hispana, o a escuelas interculturales bilingües que están dentro de la jurisdicción de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Indígena). Ésta fue legalmente reconocida mediante el Decreto Ejecutivo 203 en 1988, y aunque es parte del Ministerio de Educación y Cultura, tiene sus funciones y atribuciones propias.
- 11 Una discusión detallada de este tema puede consultarse en Paulston (1994), quien integra dos de las principales perspectivas relacionadas a la etnicidad: (1) el circunstancionalismo o perspectiva interactiva, y (2) la primordialidad. También, ver Haboud 1999, para un análisis de estas tendencias en torno a la población quichua ecuatoriana.
- 12 El subrayado es mío.
- 13 "estar fuera de foco", del castellano ecuatoriano coloquial, significa 'sin sentido', 'sin lógica'.

- 14 En varios sondeos de actitud lingüística realizados en zonas urbanas desde 1992, se ha notado que las mujeres entrevistadas tienden a subrayar la importancia que para ellas tiene el inglés como lengua "más rentable para el futuro". En una sociedad todavía de corte machista, como la ecuatoriana, parecería que la lengua extranjera empieza a ser concebida como una forma rápida y efectiva para salir de la subordinación, sea ésta de género, étnica o raza. Este tema, merece sin duda un análisis específico.
- 15 Ver Haboud 1997, para una descripción de otras experiencias similares en la Sierra ecuatoriana.
- 16 Agradezco a Leo y Aida Nuñez, Renaud Neubauer y Fernando Garcés, por compartir la información que aquí se presenta sobre el Centro del Niño y la Familia.
- 17 Cabe contextualizar brevemente la situación sociopolítica y socioeconómica de los años 60 y 70 para entender con más precisión estas afirmaciones. En los años 70 se da el boom petrolero con la presencia de compañías ~~petroleras~~ extranjeras y la destrucción indiscriminada del hábitat de los pueblos indígenas de la Amazonía. Las reformas agrarias de 1964 y 1972 no involucraron ni a todos los hacendados ni a todos los indígenas. Esto, y el proceso de modernización del país, se convirtieron en una invitación a la migración campesina hacia la Amazonía y las ciudades más grandes (cf., Ayala Mora 1985; Corkill y Cubitt 1987, para una mejor comprensión de estos procesos).
- 18 Borja (1997) analizó la relación de la autoestima infantil y el aprendizaje de lenguas extranjeras en una escuela particular de Quito. Posteriormente realizó un seguimiento de parte de la población anteriormente estudiada relacionando su autoestima con el "éxito" que el individuo había tenido al insertarse en la sociedad. La autora encontró que en el 90% de los casos había una relación directa entre autoestima, rendimiento escolar, aprendizaje de lenguas y la inserción de la población de la muestra en la sociedad. :1/98
- 19 Perugachi (comunicación personal 11,1998), instructora de inglés de un grupo de profesores de escuelas rurales indígenas, comenta que en las evaluaciones de los cursos, los estudiantes frecuentemente afirman que "aunque todavía no sabemos mucho inglés hemos aprendido que sí se puede enseñar riéndose, porque nosotros en nuestras escuelas todavía creemos que la letra con sangre entra". Estoy muy consciente que no es éste el objetivo final de aprender lenguas extranjeras, sin embargo creo que éste es un ejemplo práctico de interculturalidad y aprendizaje integral.

- 20 Durante el sondeo de actitud sobre enseñanza de LE, un entrevistado mencionó que la gente que se ha esforzado por obtener una buena formación difícilmente se interesaría en trabajar con la población indígena. Tómese en cuenta que dentro del magisterio, ser enviado a las áreas rurales ha sido tradicionalmente considerado una especie de doloroso rito de iniciación.
- 21 Estas ideas fueron en mucho discutidas con Ileana Soto, por ello, estoy en deuda con ella.
- 22 Para una descripción detallada de los portafolios, ver Batzle 1992, De Fina 1992, entre otros.
- 23 Hay algunos casos de uso de lenguas extranjeras como forma de reivindicar las lenguas indígenas en el Ecuador. Un ejemplo es una traducción al chino de leyendas quichuas que se está desarrollando en la Universidad San Francisco de Quito. Su autor afirma que "Si una lengua como el quechua no desarrolla una literatura tanto nacional como universal está condenada a morir." (Neubauer 03.00). Si bien estos esfuerzos son importantes, el efecto que generalmente producen en cuanto al tema de la reivindicación lingüística, se limita al medio intelectual y científico, por lo que se hace necesario impactar positivamente en la totalidad de la población haciendo uso, por ejemplo, de medios de comunicación masivos. Ver Haboud 2000, para algunas sugerencias puntuales en este sentido.

J... horta d... d... s... h... anon muo
... h... b... o... h... d... b... r... u... h... u... u...
... n... f... a... r... u... n... g... o... h... o... s... a... r... i... h... t... u... n... g... a... p... u... a... u... n... s... e... i... r... o...
... g... o... d... h... a... n... u... n... g... u... r... a... n... s... i... h... i... r... o... s... u... e... r... t... a... n... a... h... e... l... i... d... o... f...
... a... b... e... r... i... n... g... a... d... o... s... i... e... t... o... d... e... r... o... h... i... l... g... u... r... i... t... u... n... h... i... l... t... i... b... r... a... h... t...
... m... a... h... a... l... t... a... h... e... r... i... b... r... a... n... t... e... s... s... i... n... u... h... e... r... u... u... s... h... e... r... o... r... o...
... m... a... n... f... e... r... a... h... e... s... f... r... o... t... o... r... o... h... e... r... f... r... a... g... e... s... g... i... s... t... u... o... n... t... f... o... h... e... m...
... u... o... r... t... u... m... p... a... r... s... i... m... f... a... c... e... r... p... a... r... i... f... i... r... o... l... u... f... o... l... d... e... e... d... d... o...
... p... e... d... i... h... e... s... e... n... u... o... r... l... e... s... d... u... s... i... r... i... b... u... d... u... m... n... a... n... s... a... g... e... r... i... k...
... m... i... d... e... o... d... r... e... u... e... t... e... h... i... n... d... i... n... d... i... o... u... n... e... r... i... c... h... e... c... h... u... d... i... s... t...
... m... a... n... a... l... i... r... m... i... n... d... e... o... t... h... a... d... u... b... r... a... h... t... g... i... m... a... h... a... l... t... a... h... i... l... t... i...
... b... r... a... n... t... e... s... s... i... n... u... d... a... t... p... a... g... e... t... u... m... u... i... d... e... l... e... u... t... a... l... t...e... a... n...a...
... r... o...c...e... d...e...a...e...r...h...i...n...a...p...a...r...u...n...d...a...i... h...i...l...t...i...b...r...a...n...t...h...a...e...t...i...
... m...i...n...f...a...c...e...r...i...b...h...e...r...t...u...h...a...d...u...b...r...a...n...t...f...o...r...n...h...e...r...i...s...t...a...
...g...i...h...n...e...t...f...l...o...h...e...r...o...t...a...c...h...r...i...t...u...m...i...n...d...i...c...h...i...n...a...m...i...n...t...i...d...e...o...t...i...i...h...e...
... m...i...n...t...i...n...e...r...o...d...e...g...a...v...i...o...s...i...l...u...h...e...r...i...t...l...a...e...t...i...n...l...i...n...t...e...l...u...t...i...l...a...
... t...i...c...i...t...u...m...p...r...o...t...e...h...u...b...u...r...e...b...a...r...u...p...a...h...e...r...a...r...t...e...o...l...a...o...r...a...
... l...i...t...e...r...a...t...u...r...a...h...i...n...a...d...e...s...i...d...e...r...i...t...i...b...h...e...d...a...r...t...u...g...i...
... f...u...o...r...t...i...c...i...t...a...t...i...o...n...e...m...i...n...d...a...t...u...n...a...s...o...f...i...r...u...n...t...
... l...a...o...r...m...a...n...h...e...r...p...a...r...o...t...a...c...h...r...i...t...u...m...i...n...e...t...u...n...i...d...e...g...a...
... n...o...d...e...c...h...i...s...t...o...u...n...t...i...d...e...o...t...i...d...i...c...h...e...d...a...r...t...u...g...i...s...t...o...r...t...u...n...
... h...e...r...p...a...r...e...o...s...o...l...c...h...e...r...a...t...e...n...t...e...i...m...o...p...u...a...r...e...p...e...h...i...c...a...t...i...l...e...o...
... c...h...u...d...p...a...r...h...e...r...c...h...o...r...t...u...m...i...n...a...n...n...u...m...i...n...p...a...n...t...u...i...h...e...
... u...l...i...h...h...a...b...b...e...r...i...n...m...i...n...g...o...t...q...u...a...d...f...i...c...i...t...e...m...c...o...e...r...i...t...a...
... l...e...c...t...u...r...a...p...a...r...t...e...m...c...o...e...r...i...t...a...p...a...

CEDAI

Centro Didáctico del Aprendizaje de Idiomas
Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Quito, Febrero del 2001