

VIVA : VABV
CENTRO DE DOCUMENTACION

PUEBLOS INDIGENAS Y EDUCACION

AÑO IV

abril - junio de 1990

Nº14

CONTENIDO

1. Un balance de los modelos pedagógicos de la educación bilingüe en Ecuador.
Lucie de Vries 11
2. Capacitación y educación bilingüe en el territorio Awa
Delfin Tenesaca 23
3. El Colegio Macac: Una experiencia de educación secundaria indígena
Lourdes Endara 35
4. El Proyecto EBI
Luis de la Torre 47
5. Las ciencias históricas sociales en el P. EBI.
Alejandro Lema 59
6. La lengua materna en el P. EBI
Cristobal Quishpe 69
7. La alfabetización quichua
Luz María de la Torre 87
8. Pedagogía y normatización de Quichua Ecuatoriano
Ruth Moya, María M. Cotacachi 101
9. La organización semántica del vocabulario documentado 127
10. Capacitación de los Institutos Normales Bilingües Interculturales
R. Mashinkiasht', M. Morocho, A. Guamán, G. Inga ... 203



ABYA
1060

PUEBLOS INDIGENAS
Y EDUCACION N° 14
Publicación Trimestral
Abril - Junio 1990

Coedición: Ed. ABYA-YALA
Casilla 85-13
Quito - ECUADOR

Proyecto EBI
(GTZ-MEC)
Casilla 896 A
Quito - ECUADOR

Co-Directores: *Javier Herrán*
(ABYA-YALA)

Dr. Wolfgang Küper
(P. EBI)

Coordinación: José E. Juncosa

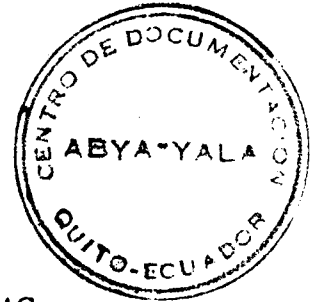
Impresión: Talleres ABYA - YALA (Cayambe)

Distribución: Librería "Abya - Yala": 12 de Octubre 14-36
Telf. 562-633 - Quito
Librería "LIBRI MUNDI": Juan León Mera 8-51
Telf.: 234-791 - Quito
Librería "CIMA": Av. 10 de Agosto 2-85
Telf.: 571-378

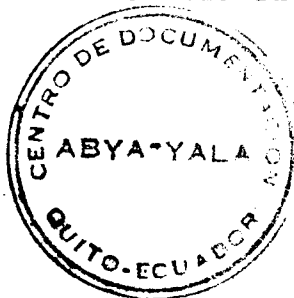
Suscripción anual: Ecuador: S/. 4.000,00
América: U\$ 15,00
Europa: U\$ 20,00

LISTA DE AUTORES

- | | |
|--|---|
| 1. Lucie De Vries: | Proyecto EBI. |
| 2. Delfin Tenesaca: | DENEIIB. |
| 3. Lourdes Endara Tomaselli: | Proyecto MACAC. |
| 4. Luis de la Torre: | Coordinador Nacional del P.
EBI. |
| 5. Alejandro Lema Gualli: | Delegado de CONAIE ante el
Proyecto EBI, Equipo de Ciencias
Sociales. |
| 6. Cristóbal Quishpe Lema: | Proyecto EBI, Equipo de Lengua
Materna. |
| 7. Luz María de la Torre: | Coordinadora del Equipo de
Educación de la CONAIE. |
| 8. Ruth Moya, María
Mercedes Cotacachi: | Proyecto EBI. |
| 9. Proyecto EBI | |
| 10. Rafael Mashinkiasht: | DENEIIB |
| 11. Mariano Morocho: | DENEIIB |
| 12. Andrés Guamán: | DENEIIB |
| 13. Gilberto Inga: | DENEIIB |



PRESENTACION



La Revista N° 14 de **Pueblos Indígenas y Educación** en esta oportunidad se destina exclusivamente a Ecuador. El objetivo es poder mostrar al público lector, especialmente a los maestros, los desarrollos ocurridos en materia de educación bilingüe en el país.

Se presentan experiencias en alfabetización de adultos, en lengua indígena, secundaria bilingüe quichua castellano, escolaridad primaria también en quichua y castellano.

En diversos artículos se hace referencia a la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural y a los retos que supone el desarrollo de alternativas en campos como la formación de maestros bilingües, la creación de materiales educativos, la planificación, seguimiento y evaluación de los proyectos.

Así mismo este número de la Revista destaca la participación de las organizaciones indígenas comunitarias así como el rol de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador en la configuración de una propuesta educativo cultural.

Se asume -en la mayoría de artículos- la adhesión nacional a un modelo de bilingüismo de mantenimiento, que afirme la identidad sociohistórica de los pueblos indígenas y reformule los términos de la relación intercultural. El balance expuesto sin embargo muestra las dificultades de llevar aquellos postulados a la práctica. Uno -entre

muchos- de los problemas relacionados con el desarrollo de la educación bilingüe quichua - castellano es aquel del uso de las dos lenguas en el aula y la estandarización y unificación de los sistemas escriturales del quichua.

El Nº 14 de **Pueblos Indígenas y Educación** en suma nos muestra -aunque de manera incompleta- el estado de la educación bilingüe en Ecuador. Debemos entender que los desarrollos hasta aquí alcanzados, forman parte de un proceso en el que se deben ir decantando las dificultades de carácter teórico, político y pedagógico.

La discusión y el debate nacionales sobre la problemática de educación bilingüe son parte de una dinámica que afirma la vocación nacional por democratizar la educación para los pueblos indígenas.

Justamente por ésta razón las contribuciones de este número de **Pueblos Indígenas y Educación** quieren ser un homenaje al Dr. Matthias Abram, ex-asesor por la Cooperación Técnica Alemana ante el proyecto EBI.

Matthias Abram ha acompañado durante cinco años al P. EBI y su presencia ha significado un valioso aporte a la educación bilingüe.

Su interés por la causa de las nacionalidades indígenas es manifiesto. Su pasión por la historia nacional y particularmente por la literatura y la historia de la lengua quichua se ha cristalizado en un impulso editorial para publicar gramáticas y vocabularios quichuas, patrimonios de la región andina.

La literatura en lingüística andina y en lingüística aplicada a la educación bilingüe también mereció su cuidado e interés.

Matthias Abram ha recorrido todas las escuelas del P. EBI y muchas más.

De ahí su preocupación por el mejoramiento de las instalaciones escolares, la reforestación y el impulso a talleres artesanales. Su mira sin

embargo ha estado centrada en la capacitación de los maestros bilingües.

La obra física del Yachachiccunapac Jatun Yachana Huasi, Centro de Capacitación para Profesores Bilingües, en Pujilí, así lo demuestra. Pero el Centro constituye también una prueba de que es posible la recuperación de las tecnologías tradicionales: se ha construído un área de 925 m² en tapial y bahareque. Los maestros pueden identificarse con este entorno al tiempo que mejoran su capacidad para llevar a cabo la tarea como docentes.

Por estas razones el gobierno nacional en reconocimiento a sus méritos le ha concedido la "Condecoración Honorato Vásquez", la cual le fue entregada el viernes 08 de junio del presente año. Nos sumamos a dicho reconocimiento público.

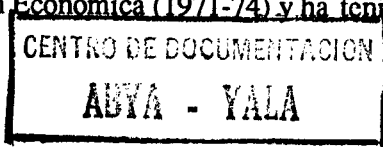
Otro motivo de congratulación es la presencia del Dr. Wolfgang Küper, sucesor del Dr. Abram y nuevo Asesor por la GTZ ante el Proyecto EBI.

El Dr. Küper tiene estudios en teología, literatura alemana, historia y ciencias políticas. El Dr. Küper ante todo es un maestro. Obtuvo su licenciatura en pedagogía (Friburgo, 1963) y su doctorado en ciencias políticas (1968) con su tesis sobre "Educación y Política en Tanzania". Gracias a su conocimiento de la educación en diversos países del mundo, está capacitado para comprender la complejidad y magnitud del quehacer educativo.

Su experiencia pedagógica es múltiple:

Ha sido maestro secundario y universitario. Ha realizado investigaciones sobre la educación y la cultura en los países en desarrollo (Friburgo 1962-67, 70-71) y es miembro de diversas sociedades pedagógicas y científicas.

Ha trabajado en la División de Inspección y Educación del Ministerio Federal de Cooperación Económica (1971-74) y ha tenido a su



cargo la División de Educación, Ciencia, Medios de Educación y Deporte de la GTZ.

El Dr. Wolfgang Küper es autor de varias publicaciones de índole pedagógica y científica en las que aborda problemas como la planificación educativa orientada a objetivos, la educación escolar, la cooperación universitaria y la transferencia tecnológica.

Desde abril del presente año se encuentra entre nosotros. Esperamos que su experiencia profesional se revierta en pro de nuestra educación bilingüe y le auguramos éxitos en su labor.

Por fin esta Revista quiere exteriorizar su adhesión al lingüista peruano Dr. Alberto Escobar por el justo homenaje del que ha sido objeto en su país al cumplir los sesenta años de vida.

La labor de Alberto Escobar ha guiado muchos tientos y búsquedas en el reconocimiento de nuestra identidad plural.

Javier Herrán
ABYA-YALA

Ruth Moya
P. EBI

UN BALANCE DE LOS MODELOS PEDAGOGICOS DE LA EDUCACION BILINGUE EN ECUADOR

Lucie de Vries

INTRODUCCION

Durante las últimas décadas se ofrecieron diferentes modelos de enseñanza a la población indígena del Ecuador, tanto por parte del Estado, como de la Iglesia, organismos nacionales e internacionales, y las mismas organizaciones indígenas.

En orden cronológico se pueden distinguir los siguientes modelos de enseñanza:

1. el modelo de castellanización,
2. el modelo de transición,
3. el modelo de mantenimiento.

La diferencia principal entre estos tres modelos es el uso de la lengua vernácula en el sistema escolar. En el modelo de castellanización se utiliza solo el castellano como medio de instrucción. Los modelos de transición y de mantenimiento en cambio son bilingües, se utilizan el castellano y la lengua vernácula dentro del sistema escolar.

Los modelos de castellanización y de transición tienen como objetivo la asimilación de la población indígena dentro la sociedad nacional. El modelo de mantenimiento en cambio parte del objetivo del pluralismo: la lengua vernácula tiene el mismo valor como lengua oficial y por ende debe ser enseñada de igual manera como la lengua oficial en la escuela.

El modelo de castellanización

El primer modo en que el Estado ofrece enseñanza a la población indígena es a través del sistema escolar regular, es decir que se da en el medio rural el mismo programa como en la ciudad sin tomar en cuenta la situación lingüística-cultural de la población indígena.

Por el fracaso general del modelo de castellanización se busca otras formas de enseñanza, introduciendo la lengua materna en el proceso educativo.

El modelo de transición

El primer modelo bilingüe es el modelo de transición. En este modelo se utiliza la lengua materna en los primeros grados de la primaria para la alfabetización para después utilizar exclusivamente el castellano. De hecho, tanto el modelo de transición como el de castellanización parten de la misma inferioridad del idioma materno frente a la lengua oficial. La lengua vernácula funciona solo como puente hacia un proceso más rápido de castellanización.

El modelo de mantenimiento

El modelo de mantenimiento parte del principio de un uso equivalente tanto del primero como del segundo idioma. Este modelo quiere mantener y desarrollar la lengua materna para poder usarla en la misma manera como la lengua oficial dentro de todo el proceso escolar. Este objetivo de igualdad de los dos idiomas se refleja también en el contenido de los materiales didácticos que toman en cuenta aspectos de las dos culturas. Dentro del modelo de mantenimiento en la actualidad se pueden distinguir tres tipos: educación bilingüe bicultural, educación bilingüe intercultural y educación bilingüe comunitaria.

En la educación bilingüe bicultural lo propio de la cultura indígena se refleja en la enseñanza de las artes tradicionales. En lo que se refiere al mundo conceptual-abstracto se traducen e introducen los conceptos de la

sociedad dominante (Yáñez, 1989). La educación bilingüe intercultural en cambio busca su propia propuesta educativa partiendo de la realidad indígena e introduciendo conceptos y valores del mundo occidental. También la educación bilingüe comunitaria busca su propia propuesta educativa, basándose en las condiciones y necesidades de las comunidades.

A continuación se presentará una breve descripción del uso de los idiomas en los modelos educativos de los programas de educación bilingüe en actual ejecución. Solo en el caso de las escuelas bilingües en Simiatug haré una descripción más elaborada.

ANTECEDENTES

Educación formal

En Ecuador, como en muchos otros países latinoamericanos, el fenómeno de educación bilingüe en el contexto de la educación rural primaria, nace con la llegada del Instituto Lingüístico (ILV) en el año 1952. El ILV utilizó las lenguas vernáculas -tanto en el Oriente como en la Sierra- para integrar a los indígenas en la sociedad nacional con el objetivo principal de la evangelización. El modelo usado por el ILV era el de la transición.

El Estado, que en la Constitución del 1945 por primera vez hace mención de la educación en idiomas autóctonos, realiza sin embargo pocas acciones concretas al respecto (de Vries, 1988). Solo en los años 80 el Estado empieza a llevar una política educativa hacia la población indígena. En 1980 el gobierno de Roldós lanza un Plan Nacional de Alfabetización tanto en castellano como en quichua. La responsabilidad de la alfabetización en quichua está en las manos del Centro de Investigación de Educación Indígena (CIEI), que con su modelo educativo Macac propone una educación bilingüe intercultural.

En 1980 también se crean 5 Institutos Normales Bilingües. Y en el año 1986 se concretiza la educación bilingüe para la primaria a través del

Proyecto Educación Bilingüe Intercultural (P. EBI) en base a un convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la GTZ (Alemania Federal).

El hecho más significativo de esa década es la creación de la Dirección Nacional Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB) dentro del MEC en el mes de noviembre de 1988. Desde esta fecha la responsabilidad para la educación indígena en todos niveles (pre-primaria, primaria, secundaria, alfabetización) está en las manos de los mismos indígenas.

En la década del 70 surgen también las Escuelas Indígenas de Cotopaxi, las escuelas bilingües en Simiatug, y últimamente en 1986 las escuelas bilingües del Proyecto Alternativo de Educación Bilingüe Intercultural Comunitaria (PAEBIC).

En cuanto a la educación secundaria existen experiencias de la Federación Shuar, la Corporación Educativa Macac y el Instituto Bilingüe de Simiatug.

Acontecimientos informales

En el ambiente informal existen más experiencias en la educación en lengua materna.

Importantes son las Escuelas Radiofónicas Populares (ERPE) iniciadas por el Obispo Leonidas Proaño desde Riobamba en 1962. Y también el Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar empezado en 1972. En ambos proyectos se usa tanto el castellano como la lengua materna en el proceso de alfabetización a través de un sistema de tele-educación.

EDUCACION BILINGUE EN ACTUAL EJECUCION

Desde 1988 toda la educación indígena está bajo la responsabilidad y la supervisión de la DINEIIB.

Educación primaria

En la educación primaria existen hoy unas 1100 escuelas bilingües. La DINEIIB transformó acerca 1000 escuelas rurales en modalidades bilingües, las demás escuelas son las que pertenecen a proyectos ya existentes. Estos proyectos mantienen el derecho a ejecutar su propia política educativa. La DINEIIB impone sin embargo algunas reglas, como el uso de la escritura quichua unificada, las escuelas deben ser apoyadas por una organización indígena (L. Montaluisa, 1990). En el año lectivo 1989 la DINEIIB inició su trabajo en las nuevas escuelas bilingües en el primer grado según el modelo de educación bilingüe intercultural. En cuanto a los materiales didácticos y el curriculum la Dirección utiliza la experiencia del Proyecto EBI para las escuelas en la Sierra y la del PAEBIC para las escuelas bilingües quichuas en el Oriente.

Proyecto Educación Bilingüe Intercultural

En mayo de 1985 el MEC suscribe un convenio con el gobierno de Alemania Federal a través de la GTZ para la realización del proyecto Educación Bilingüe Intercultural (P. EBI). El proyecto tiene carácter experimental y se dirige a la educación primaria en las provincias quichua-hablantes en la Sierra. El P. EBI se inició en el año escolar 1986 en 74 escuelas distribuidas en 8 provincias. Ahora en 1990 el P. EBI trabaja en 7 provincias con 53 escuelas. En el próximo año escolar el proyecto cubrirá los primeros 4 grados de la primaria. Como ya indica el nombre, el P. EBI ofrece educación bilingüe intercultural. Los textos usados son monolingües en quichua o castellano, basados en la realidad del niño indígena. (L. de la Torre, 1990; Documento de Información, 1988).

Las Escuelas Radiofónicas Shuar

Desde 1972 funcionan las escuelas radiofónicas de los shuar, tanto para la primaria como para el ciclo básico. La educación es bilingüe y bicultural, es decir que "...no se separa de los contenidos y finalidades fundamentales de los programas oficiales, sino que los adapta mejor al

auditorio particular y los enriquece con el aporte de la cultura shuar". (Educación radiofónica bicultural, 1977, p. 54). En el año 1989 las escuelas shuar atendían a un total de 5250 alumnos (4519 en la primaria y 731 en el ciclo básico) (L.E. López, 1989).

Las escuelas bilingües de la Fundación Runacunapac Yachana Huasi

Desde principios de los años sesenta la Fundación Runacunapac Yachana Huasi (FRYH) en Simiatug, funda sus propias escuelas comunitarias como respuesta al mal funcionamiento de las escuelas fiscales en esta zona. En la actualidad la FRYH atiende a 24 escuelas (uni- y bidocentes) y tiene su propia propuesta escolar para toda la primaria. El modelo usado es el de la educación bilingüe comunitario, es decir que los contenidos del programa escolar están basados en las exigencias y las necesidades de los miembros de la Fundación. En cuanto al uso de las lenguas (quichua y castellano) se puede observar lo siguiente. Todas las áreas se enseñan en castellano a excepción de la alfabetización que se hace en quichua, a pesar de que la lengua dominante de muchos niños - especialmente en la zona baja- es el castellano. Los maestros comunitarios son bilingües, pero no todos tienen un manejo completo del quichua. A corto plazo la FRYH quiere realizar una investigación sociolingüística para analizar el dominio en los niños y de los maestros tanto del quichua como del castellano. Estos resultados servirán de base para la modificación del programa escolar no solo en cuanto a la lengua de alfabetización, sino también en cuanto a la distribución de los dos idiomas en las diferentes asignaturas.

El Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC)

En la década del 70 se inicia el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi en Chuguchilán, Zumbahua, Guangaje y Bajío, a cargo de la Iglesia Católica. El SEIC ofrece "un servicio educativo bilingüe e intercultural, que genere un proceso en el cual la Comunidad sea actor principal de la experiencia de promoción humana" (Evaluación participativa de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi, 1989, 16). En el año lectivo 1988 el SEIC atendía a 21 escuelas primarias con 598 alumnos.

El Programa Alternativo de Educación Bilingüe Intercultural Comunitaria (PAEBIC)

En 1986 la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía (CONFENIAE) creó el Programa Alternativo de Educación Bilingüe Intercultural Comunitaria (PAEBIC) en las provincias de Napo y de Pastaza. En cada provincia funcionan 4 escuelas bilingües quichua-castellano en los primeros 3 grados de la primaria. El PAEBIC ofrece el modelo de educación bilingüe intercultural comunitario. Existe fuerte colaboración entre las escuelas, las comunidades y la organización, sobre todo en la enseñanza de las áreas de arte, historia y ciencias naturales. Así mismo las escuelas participan en trabajos colectivos como la minga y tomas de tierra. Los materiales educativos del PAEBIC se están utilizando en todas las escuelas bilingües quichuas en el Oriente (F. Viteri, 1990).

Educación secundaria

Colegio Macac

Desde el año 1987 está funcionando el Colegio Macac en la Sierra ecuatoriana, que ofrece un programa de educación compensatoria a distancia en el nivel secundario. El modelo educativo Macac usado en este Colegio, surgió en 1978 para la alfabetización en quichua, y se usó durante la campaña de alfabetización en quichua en los años 1980-84. El Colegio se caracteriza por ser: auto-educativo, comunitario, bilingüe intercultural y auto-evaluativo. No hay maestros en el colegio y gran parte del programa (80%) existe en estudios a distancia. Todos los materiales didácticos, aparte de los del castellano, son escritos en quichua. En el año 1988, un total de 1314 personas se habían matriculado con edades entre los 11 y los 56 años (Educación Bilingüe Intercultural, 1989).

El Instituto Bilingüe en Simiatug

Por la necesidad de formar a los maestros de las escuelas bilingües comunitarios de la Fundación Runacunapac Yachana Huasi, se creó en 1981 en Instituto Bilingüe 'Shimiatuccunapac Jatun Capari' (El gran grito

de los simiatenses). El Instituto ofrece en la actualidad un programa de educación compensatoria, el ciclo básico, con tres áreas de especialización: en artesanía, en servicios, y en agropecuaria, y, desde 1986, un bachillerato en 'desarrollo de la comunidad'. Aparte de las especializaciones los maestros reciben cursos generales sobre, entre otros, educación bilingüe y antropología. A pesar de que el programa debería implementarse en los idiomas quichua y castellano, en la práctica todas las asignaturas se reciben en castellano (M. Quintero & J. León, 1988).

Los Normales Superiores Bilingües

Desde 1980 se han creado cinco 'Institutos Normales Bilingües' (4 quichuas, 1 shuar) para la formación de maestros bilingües. Hasta el momento el contenido del programa en estos institutos apenas varía del de Normales regulares: dentro del programa se han incorporado dos cargas horarias por semana para el idioma indígena. La DINEIIB ha elaborado las pautas un nuevo pensum para las Normales Bilingües, que se espera poder utilizar en el próximo año lectivo.

Alfabetización bilingüe

La campaña de alfabetización que se inició en nivel nacional en 1989, comprendió también la alfabetización en quichua bajo la responsabilidad de la DINEIIB y de la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador). La cartilla de alfabetización 'Ñucanchic Causai' contiene tres áreas: quichua, matemática y castellano y ofrece alfabetización intercultural bilingüe. La metodología está basada en las ideas de Paulo Freire. En el mes de febrero de 1990 había 1700 centros de alfabetización con un total de unos 3000 alumnos entre la edad de 10 y de 70 años (L.M. de la Torre, 1990).

CONCLUSION

Actualmente toda la educación bilingüe en la primaria usa el modelo de mantenimiento. Sin embargo, sobre el funcionamiento de los

diferentes programas en cuanto al uso de los dos idiomas todavía no sabemos mucho. Por ejemplo:

- cuáles son los resultados en el proceso de lecto-escritura en quichua o shuar y en castellano?
- en cuáles y en cuántas asignaturas se usa la lengua vernácula y el castellano?
- el maestro habla consecuentemente los dos diferentes idiomas dentro las áreas establecidas?
- cuál es el idioma dominante del niño al entrar en la escuela?
- el modelo bilingüe toma en cuenta el idioma dominante del niño?

Cuanto tengamos respuestas a estas, y quizás más, preguntas, podemos opinar mejor sobre los diferentes modelos de mantenimiento.

BIBLIOGRAFIA

Documento de Información

1988 Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural. MEC-GTZ, Quito.

Educación Bilingüe Intercultural

1989 Una experiencia educativa. Corp. Ed. Macac. Ed. Abya-Yala, Quito.

Educación Radiofónica Bicultural

1977 Cuadernos de pedagogía, didáctica y tecnología. Ed. Sucúa.

Evaluación participativa de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi, 1985-1988

1989 Ed. Abya-Yala, Quito.

LOPEZ, Luis Enrique

1989 El desarrollo de recursos humanos para la educación bilingüe en los países andinos. Documento de trabajo. Quito.

MONTALUISA, Luis

1990 Director de la DINEIIB. Comunicación personal, febrero 1990.

QUINTERO, María Eugenia, LEON, Jorge

1988 Simiatug, un proyecto de educación bilingüe: entre la identidad y el cambio social. 46º Congr. Int. Americanistas, Amsterdam.

DE LA TORRE, Luis

1990 Director Nacional del P. EBI. Comunicación personal, febrero 1990.

DE LA TORRE, Luz María

1990 Comisión de Educación de la CONAIE. Comunicación personal, febrero 1990.

VITERI, Froilán

1990 PAEBIC/P.EBI. Comunicación personal, febrero 1990.

VRIES, Lucie de

1988 Política lingüística en Ecuador, Perú, Bolivia. Proyecto EBI-CEDIME, Abya-Yala, Quito.

YANEZ COSSIO, Consuelo

1989 La educación indígena en el área andina. Corporación Educativa Macac. Abya-Yala. Quito.

CAPACITACION Y EDUCACION BILINGÜE EN EL TERRITORIO AWA



Delfin Tenesaca

UBICACION DEL PROGRAMA

En el Ecuador "La Reserva de Asentamiento Comunal Awá", se localiza en el noroccidente del territorio continental ecuatoriano, ocupando la áreas de drenaje de la parte baja de la cuenca del río Bogotá y algunas subcuencas tributarias del río San Juan. A la vez constituye un área fronteriza con la República de Colombia.

Abarca parte de la jurisdicción de las provincias de Carchi y Esmeraldas. Dentro de la primera incluye las parroquias de Tobar Donoso y parte de Maldonado del Cantón Tulcán.

La provincia de Esmeraldas involucra a las parroquias de Tuluví (Ricaurte), Santa Rita y Tambo Alto en el Cantón San Lorenzo.

La acción educativa awa en el Ecuador, abarca:

- a. La zona nuclear del territorio awá, con una extensión de 101.000 hectáreas, equivalentes de 1.010 km. y una población aproximada de 3.500 a 4.000 habitantes. En esta zona, se desarrolla el Programa de Educación Bilingüe awapit-castellano.
- b. La zona de influencia de la Reserva, con una extensión de 485.000 hectáreas equivalentes a 4.850 km. y una población, según el censo de 1982, de 49.566 habitantes. Aquí no se da educación bilingüe: se enfatiza en la educación ambiental.

Por lo tanto las actividades educativas, se extenderían en un total de 586.000 hectáreas equivalentes a 5.860 kilómetros, con una población de 53.566 habitantes.

En Colombia el grupo indígena kwaiter se localiza en una extensa área al pie del monte occidental de la cordillera andina que se concreta preferiblemente en la franja altitudinal de los 500 a los 1.500 m. sobre el nivel del mar, lo que equivale a una zona de transición entre el hábitat de la población negra y el descenso de la colonización mestiza hacia la vertiente externa de la cordillera. La región se extiende desde la parte alta del río Telembí en los municipios de Piedrancha y Guachanez, hasta el interior de la República del Ecuador y tiene como referencia las localidades de Maldonado, Tobar Donoso, el Tambo y Lita, sin embargo el 90% del área kwaiter corresponde al municipio de Ricaurte.

Aproximadamente existen 10.000 awas en una extensión de 550.000 hectáreas.

En Colombia también se ubica la actividad educativa awa en la Zona Nuclear y en la "zona de influencia", que se reparte a lo largo de las vías de penetración colonizadora y las cuencas de los ríos más importantes.

Ecuador y Colombia han adoptado la estrategia de integración, para ambas poblaciones indígenas mediante acciones conjuntas e interministeriales, a fin de no fraccionar la población awá por la frontera internacional.

CAPACITACION Y EDUCACION BILINGÜE AWA

El Programa de Educación Bilingüe awá, se organizó en base a:

1. la investigación socio-educativa y lingüística,
2. la elaboración del currículo,
3. la escritura unificada,
4. la capacitación.

Investigación Socio-educativa y Lingüística

En la Reserva awá interesó saber la realidad de la educación formal, alfabetización, educación informal y bilingüismo.

Educación Formal

Desde 1987 se organizaron visitas al territorio awá, con el propósito de conocer el estado de la educación formal y las diferentes modalidades de educación de los awas.

Posteriormente, en 1988, empezó la investigación socio-educativa en el territorio, con un grupo de educadores awá y en la zona de influencia con profesores fiscales.

En las escuelas fiscales en Carchi mencionadas a continuación se contaba exclusivamente con profesores hispanos:

1. San Marcos "Juan B. Aguirre"; 2. Gualpi Alto "Miguel A. Silva"; 3. Guaré; 4. La Guaña; 5. Baboso; 6. Sabalera; 7. Tobar Donoso.

En el área indígena de Esmeraldas no se encontraron escuelas.

Como resultado de este breve sondeo anotamos lo siguiente:

La práctica educativa a través de las escuelas fiscales se basa en el currículo hispano. En las escuelas con población indígena se aplicaron los mismos programas nacionales hispanos, sin consideración a las necesidades de la población y de la cultura awa.

El maestro, además de trabajar en condiciones materiales difíciles, no sabe el awapit, ni cuenta con un auxiliar bilingüe. Una vez nombrado el profesor, no recibe capacitación adecuada para su trabajo, en antropología, lingüística, educación e interpretación ambiental o en la producción de materiales indispensables para la educación bilingüe.

- En la provincia de Esmeraldas no se ha creado escuelas fiscales. Se establecieron escuelas particulares, auspiciadas por los padres de familia en el centro de La Campaña y por el Municipio Cantonal de San Lorenzo en Guadualito.
- La adquisición de conocimientos en las escuelas fiscales, se realiza en español. La lengua materna está marginada dentro y fuera del aula
- En los últimos grados de las escuelas la deserción es muy alta por lo que fue difícil encontrar indígenas awá con certificado de haber terminado la escuela primaria.

Centros de Alfabetización

En 1980 a través del Programa Nacional de Alfabetización se crearon los centros en las comunidades de:

Ispi, San Marcos, Guaré, Ojalá, El Pailón, Tarabita, Gualpi Alto, La Guaña, Tobar Donoso.

- Los centros de alfabetización trabajaron con material hispano, proporcionado por el Departamento de Alfabetización de Tulcán;
- Los centros fueron el resultado de una "campaña" sin la debida motivación e interés por parte de los awás, razón por la cual éstos centros fueron decayendo.
- Todos los profesores de los Centros de Alfabetización, excepto el de Tarabita, fueron mestizos colonos;
- Por la distancia e incomodidades de la zona, no se implementó una supervisión permanente, ni fue posible incorporar promotores awá.

Educación Informal

El proceso educativo awá se fundamenta en los principios y contenidos de un Currículo Comunitario, cuyos puntos de referencia son:

1. El mundo que los rodea

Lo que inmediatamente influye en la educación awá, es la familia, el grupo de amistad, el trabajo, el entorno biofísico, la práctica de los valores sociales de los mayores awá.

2. La mitología

Las leyendas y los mitos como parte de la tradición oral, son muy funcionales, por relacionar permanentemente al hombre con la naturaleza. El awá educa para conservar sus recursos naturales y la leyenda es un mecanismo pedagógico que actualiza esta sabiduría.

3. La dinámica del sistema productivo awá

El sistema productivo a través de la rotación de la agricultura en territorios extensos, la trocha y su manera peculiar de aprovechar sus tierras frágiles, les permite organizar ciclos temporales definidos. La caza, pesca y recolección, como procesos complementarios, generan comportamientos de interaprendizaje práctico.

4. La experiencia y memoria colectivas

Su experiencia, la memoria colectivas y la tradición oral, configuran los hechos históricos awá, como eventos que enfatizan más en aspectos comunitarios, aspectos decisivos y pasajes importantes, antes que la cronología o secuencialidad de los mismos.

5. La concepción mística y anímica de la realidad

Los espíritus buenos y malos dirigen los acontecimientos awá y

hacen su presencia en los múltiples acontecimientos tales como el chutun, la cobada, el chigualo (velatorio), el mal de ojo, el mal de la piedra, las honras fúnebres, el bautizo o purificación del recién nacido, el astarón (indio de monte), el ingalawa, el indio bravo, el duende loco, la vieja del monte y el ishbul o espíritu del bosque.

Estos espíritus o ánimas se manifiestan en eventos culturales comunitarios, en los que el awá aprovecha para la educación de los participantes o asistentes, principalmente de los niños, induciéndolos a comportamientos deseados por los espíritus buenos. La curación de un enfermo es un recurso didáctico, para mostrar lo que no se debe hacer, pues la enfermedad es la desobediencia a los espíritus. La recuperación de un enfermo se debería al cumplimiento de la voluntad de los espíritus buenos dignos de imitarse siempre.

6. Los valores culturales de la comunidad

El compadrazgo, el parentesco, la reciprocidad, la ayuda mutua, la hospitalidad, el manejo y conservación de recursos naturales y la tradición oral, son –entre otros- valores awá, y a la vez son los contenidos educativos, por ser su práctica social diaria. Los niños y los jóvenes aprenden el comportamiento de los adultos y así se consolida la cultura awá.

7. Los esquemas orales

En matemática a pesar de contabilizar solamente hasta el número 4, utilizan en la práctica formas de cálculo y ubicación de cantidades. Con una investigación más profunda se podría descubrir el sistema matemático awá.

El conocimiento de ciencias naturales es muy significativo, especialmente en la recolección y selección de semillas, propiedades de las plantas. Este saber es adquirido por la experiencia.

8. La relación gerontocrática

Los awás transmiten sus conocimientos a través del ámbito familiar y doméstico. Los abuelos, los tíos y los hermanos mayores desempeñan el papel de maestros y tutores de los menores en la familia y en la comunidad.

Estado del awapit y del español

Fue necesario conocer el perfil de la población hablante, como sujeto del proceso educativo y determinar el uso actual de las lenguas pues no se puede suponer al pueblo awá tiene una homogeneidad lingüística.

Con la participación de los mismos jóvenes awá y el empleo de guías de observación establecimos tres zonas lingüísticas:

- a. Población awá en la que hay predominio de la lengua materna.
- b. Población con un bilingüismo, que va de un bilingüismo subordinado a uno coordinado.
- c. Población castellanizada, en la que prevalece la segunda lengua, el español, como lengua culta y dominante. Por razones extralingüísticas se da un bilingüismo diglósico.

La investigación permitió descubrir las interferencias lingüísticas y culturales y lo que es más interesante, los contextos sociales en los que se utilizan el español y el awapit.

Elaboración del currículo bilingüe, en base a la consulta

Partimos de lo que pensamos sobre la naturaleza del currículo como el conjunto de elementos interrelacionados que permiten el interaprendizaje en base a la experiencia individual y comunitaria en

función de objetivos específicos para la población identificable atendida por una Unidad Educativa.

a. La experiencia más significativa en el currículo

Fue la consulta a los 16 centros Awá, cuyo propósito fue establecer las expectativas, demandas e intereses educativos de la población awá en una situación en la que, además se plantea el manejo racional de los recursos naturales. Los asuntos consultados fueron:

- Los planes y programas o mínimo programáticos con dos ejes articuladores: el manejo racional de los recursos naturales y la recuperación del awapit;

- El tipo de profesores. En el caso, determinaron que sean jóvenes awá con dominio de las dos lenguas y con el certificado de primaria; excepto los profesores de artesanía, que son adultos con práctica ancestral;

- El régimen y organización de los centros-educativos para niños y adultos. Se optó no por los "Centro-Escuela";

- Se opta por el material bilingüe y las ayudas didácticas;

- La participación de las organizaciones locales (Directivas Awá) que debidamente motivadas, constituyen el soporte moral del proceso.

- La decisión política para la oficialización del programa del Ministerio de Educación y Cultura, a través de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe.

- La capacitación de los educadores indígenas awá en la metodología bilingüe y uso del alfabeto awá para la escritura unificada. La capacitación se realizó en el Centro de Servicios Múltiples de Chical y San Lorenzo, con una programación de cursos sobre nivelación y refuerzo de conocimientos, didáctica, lingüística y metodología de alfabetización de

adultos. Hasta diciembre de 1989, se capacitaron 45 jóvenes awá. Para 1990 se preve la capacitación de las mujeres, que serían las responsables de los centros ocupacionales.

- Se plantea que el material, las ayudas didácticas y los contenidos educativos estén orientados a la interpretación y educación ambiental.

b. Decisión comunitaria sobre la planificación lingüística

Al finalizar la primera etapa, se empezó la consulta sobre la decisión de las comunidades en el uso de las dos lenguas en los diferentes grados y ciclos de las unidades educativas, tanto en el nivel oral, como escrito, lo que permite la producción del conocimiento y el acceso progresivo a la segunda lengua a través del español oral y posteriormente, del español escrito.

Propuesta del alfabeto awá unificado

Vocales y consonantes del awapit

Es oportuno resaltar el aspecto participatorio en la elaboración del alfabeto awá durante dos años. Intervinieron indígenas awá de Carchi, Esmeraldas y del Departamento de Nariño (Colombia).

Además se contó con el aporte técnico de lingüistas y antropólogos de ambos países así como con el de funcionarios de los Ministerios de Educación de Ecuador y Colombia.

Este es el alfabeto unificado awá presentado en forma experimental.

CUADRO FONETICO

Vocales orales						
	Anterior			Central		Posterior
Altas	i	i	i:	ɨ	ɨ	u
		o			o	u
Medias	e e:					
Bajas				a	a:	

VOCALES NASALES			
	Anterior	Central	Posterior
Altas	ĩ	ã i	ũ

Articulación		Consonantes				
Punto Modo	Labial	Alveolar	Palatal	Velar	Glotal	
	Oclusivas	/p/ /pp/	/t/ /tt/		/k/ /kk/	/ʔ/
Africadas			/tʃ/			
FRICATIVAS		/z/	/s/ /z/		/h/	
Nasales	/m/	/n/	/ɲ/			
Lateral		/l/				
Vibrante		/r/				
SEMI. COM.	/w/		/j/			

Respecto al sistema fonológico de la lengua podemos acotar que exhibe una gran riqueza vocálica (quince vocales).

De otro lado, el sistema consonántico, presenta los siguientes modos de articulación:

oclusivas sordas; africadas sordas; de fricativas sonoras y sordas; nasales; vibrante y, lateral.

La capacitación

Finalmente, podemos hablar de formación, antes que de capacitación awá. En la educación fiscal de la provincia del Carchi, por razones obvias, no se dio ningún lineamiento en política lingüística, aunque contamos con una gran apertura por parte de la Dirección Provincial.

Como se señaló, la capacitación se dirigió a 45 jóvenes awá, como futuros educadores, previamente seleccionados por la Federación Awá. No se ha conseguido aún la capacitación de mujeres.

Los contenidos de la capacitación, se organizaron progresivamente en relación a:

- La nivelación de conocimientos, para la certificación de primaria mediante cursillos quincenales fuera de la reserva awá, bajo la modalidad denominada "compensatoria de adultos", que es una primaria de adultos acelerada;

- La lectura de la imagen para alfabetos y analfabetos con la ayuda de texto "Awá su pit kal" "La palabra del mundo awá";

- La aplicación del alfabeto unificado para la escritura awá;

- La metodología de educación bilingüe, que debe emplearse en los

Centros Escuela de dentro y fuera de la Reserva Awá, para las diferentes áreas del conocimiento.

El Programa se completará con etapas posteriores a la descrita. En ellas deben realizarse actividades tales como el análisis morfológico del awapit, que nos permitirá incluyendo el trabajo realizado en fonología, descubrir la estructura de la lengua, el pensamiento y cosmovisión de la nacionalidad awá.

EL COLEGIO MACAC UNA EXPERIENCIA DE EDUCACION SECUNDARIA INDIGENA

Lourdes Endara Tomaselli

Muchos han sido los programas de educación indígena que se han desarrollado en el Ecuador a partir de la década de 1960; la mayoría de ellos han estado dirigidos a la población quichua hablante de la Sierra y en contados casos-prácticamente solo los programas del Instituto Lingüístico de Verano y de la Federación de Centro Shuar- a las otras nacionalidades indígenas. Así también, la mayor parte de estos, han sido programas de educación primaria para niños o de alfabetización para adultos, habiendo un vacío en el campo de la educación secundaria, pese a la existencia de una demanda de la población en este sentido.

Para hacer frente a esta demanda, en 1986 nace el programa de educación secundaria bilingüe intercultural Macac, como una iniciativa de la Corporación Educativa Macac. Este programa, dirigido a población quichua hablante, se desarrolla en la actualidad en nueve provincias de la Sierra y dos de la Amazonía ecuatoriana, contando con una participación de dos mil estudiantes de casi doscientas comunidades indígenas. Pese a que los propios estudiantes se refieren al programa como al "Colegio Macac", este no tiene nada en común con los colegios regulares; en este artículo se presentarán sus características centrales y algunos aspectos relacionados con su posición dentro de la educación indígena en general.

Los Centros de Estudio Macac

Si comparamos el programa de educación Macac con cualquier colegio regular, vemos que son dos cosas diametralmente distintas: el colegio Macac" no tiene profesores, ni salones de clase, ni horarios, ni

períodos fijos; en él tampoco se toman exámenes ni se “pierden” los cursos; su programa de estudios también es diferente al de los colegios regulares y, sin embargo, ofrece títulos de bachillerato técnico como muchos de ellos. Todas estas diferencias se deben a que el Macac es un programa autoeducativo, comunitario y a distancia; estos tres elementos, que podrían parecer superficiales, son el fundamento del programa Macac, como se verá en una explicación detallada de ellos.

El programa Macac se basa en la idea de que un proceso educativo, a excepción de la educación infantil, no requiere ser conducido por una persona especializada que se encargue de educar e instruir a los estudiantes. Es decir, reconoce la capacidad autoeducativa de las personas y trata de potenciarla al máximo, ofreciendo a los estudiantes una formación que les permita ser cada vez más autónomos, no solo en el proceso educativo, sino en todos los aspectos de su vida.

El programa Macac se desarrolla a partir de la creación de centros de estudio comunitario, donde participan todos los alumnos, sea cual sea su edad o el sistema en el que se encuentren matriculados (1); lo único que la corporación pide a estos centros es que se reúnan periódicamente, de acuerdo a su disposición de tiempo y que procuren avanzar todos los participantes al mismo ritmo, convirtiéndose cada uno en su propio profesor y en el profesor de los demás.

Alinear el programa, este fue uno de los aspectos que más dificultades trajo, pues en casi todas las reuniones que se tenía con las comunidades y organizaciones indígenas, estas pedían que el colegio tuviera profesores, indicando que era imposible que una persona pudiera

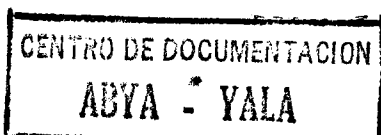
-
1. El programa Macac tiene dos modalidades: **compensatoria** para quienes han terminado la primaria y que por lo tanto pueden obtener su título de bachiller y el **no escolarizado**, para quienes sin tener el certificado de terminación de la primaria, deseen estudiar. Los alumnos que se matriculan en esta modalidad pueden luego cambiarse a la compensatoria, cuando obtengan su certificado de primaria.

aprender, sin alguien que le enseñara. Lograr que aceptaran hacer intento por estudiar solos fue una tarea muy difícil, aunque en poco tiempo (seis meses aproximadamente), muchos centros habían creado su propio y eficiente sistema de estudios, lo que produjo que desecharan por completo la idea de tener un profesor.

Aunque con algunas variaciones, este sistema de estudios se basa en la lectura de los textos producidos para el programa, una explicación dada por cualquier participante sobre lo que ha comprendido de la lectura, una ronda de preguntas y respuestas y alguna actividad práctica sobre el tema tratado. Cuando surgen dificultades en el estudio que no pueden resolver los participantes, buscan la ayuda de otra persona, de la comunidad o no, que conozca el tema; si aun así no lo logran superar la dificultad, piden a la Corporación que se trate el asunto de uno de los seminarios en las visitas a los centros (2), ya que como se señaló anteriormente, el Macac se desarrolla a distancia. Para conocer la marcha de los centros de estudio, al no existir monitores o coordinadores que suplan al profesor regular, se realizan visitas periódicas en todas las provincias. Se tiene mucho cuidado de no convertir estas visitas en clases magistrales, sino de que simplemente sean espacios para discutir los problemas que se han presentado, sean académicos o de otro tipo y analizar alternativas para solucionarlos.

Estas visitas facilitan también la evaluación académica de los estudiantes, pues el sistema es auto-evaluativo; esto quiere decir que la Corporación no toma exámenes o pruebas de acuerdo a formularios únicos y pre-establecidos, sino que cada centro de estudios, según su criterio, realiza trabajos que pueden ser escritos u orales, individuales o colectivos, prácticos o teóricos y los presentan a la Corporación, para cumplir con el requisito formal de la aprobación de los cursos. En algunos casos, los cabildos son los que asumen la responsabilidad sobre estas evaluaciones;

2. En general, esto solo se ha producido en la materia de Matemáticas, debido a que en el programa Macac se emplea el sistema matemático quichua, cuando los alumnos que han estudiado la primaria, lo han hecho en el sistema hispano.



en otros la asume directamente el centro, procurando siempre que de ellas surjan iniciativas de acción hacia la comunidad.

Decíamos que el programa se define también como comunitario; esto se refiere no solo a que su implantación física se da en las comunidades sino a que se busca que estas participen efectivamente en la marcha de los centros. Este hecho se da desde el momento que una persona se interesa por vincularse al Colegio Macac: se le pide que forme un grupo de estudio, con no menos de diez personas y que su creación cuente con la aprobación o al menos el conocimiento del cabildo a la directiva comunitaria. En muchos casos, por acuerdos establecidos con organizaciones provinciales, debe también contar con la aprobación de ellas.

Esta medida involucra a la dirección comunitaria en el proceso educativo de los estudiantes, estimula en ellos el sentimiento de responsabilidad hacia su comunidad, y viabiliza la ejecución de iniciativas del centro hacia la población no participante. Operativamente también facilita la marcha de los centros, pues al contar con el respaldo de las directivas, los estudiantes pueden disponer de un local permanente para sus reuniones dentro de los locales comunitarios o de las organizaciones.

Por otra parte, el sistema de estudios se basa en la recuperación de la práctica comunitaria pues integra a jóvenes, adultos y ancianos, mujeres y hombres, estimulando la toma de decisiones grupales y la responsabilidad compartida tanto del estudio como de la acción hacia el reto de la comunidad. Para ello, parte central del sistema creado por los participantes es la práctica de los contenidos tratados en los programas de estudio; hasta el momento, ésta se ha dado, sobre todo, en lo que se refiere a agricultura, artes y campos relacionados con salud y nutrición. Las demás áreas (quichua, castellano, matemáticas e historia), no se han traducido aún en acciones concretas, a pesar del interés de los participantes en su estudio.

Este hecho está influido por la motivación que se alcanza de los

estudiantes durante los seminarios que mensualmente realizan en Quito. En ellos participan delegados de los centros con un promedio de cien participantes cada vez; los seminarios se planifican de acuerdo a las necesidades pedagógicas del programa y a las necesidades sociales de los participantes; en estos no se trata directamente los contenidos del programa de estudios, a menos que exista una dificultad que deba ser aclarada, pues sus objetivos centrales son desarrollar en los estudiantes la capacidad de estudio autónomo y la difusión de conocimientos útiles para el desarrollo comunitario. Los asistentes a los seminarios tienen el deber de socializar lo aprendido entre los demás miembros de sus centros de estudio y este a su vez, debe procurar difundirlo al resto de la comunidad.

Este componente presencial del programa equivale a un 20% del total de estudios a realizarse, sin embargo tiene mucha importancia para el desarrollo del programa, pues posibilita -entre otras cosas- el conocimiento entre los participantes de distintas provincias, el intercambio de experiencias entre ellos y la reflexión sobre los problemas sociales, organizacionales, económicos, etc. que comparten todos los indígenas del país.

Este es el modo que está organizado el programa de educación secundaria Macac; en el siguiente punto se expondrán los aspectos relativos a su carácter bilingüe intercultural y a sus objetivos.

Para qué una secundaria indígena

Muchos de los actuales participantes del programa Macac, se acercaron inicialmente a él motivados por el interés de obtener rápidamente el título de bachiller, que les permitiera obtener mejores remuneraciones en los trabajos que realizan cuando migran a las ciudades. esta motivación, legítima desde el punto de vista individual, choca con los objetivos del programa que pretende la revalorización social y cultural del pueblo quichua, la reactivación y crecimiento de la organización comunitaria y la recuperación de prácticas y conocimientos propios para construir alternativas endógenas de desarrollo.

A medida que el programa avanza, los participantes encuentran nuevas motivaciones para permanecer en él, aunque la motivación inicial no ha sido eliminada del todo, pues tampoco han sido eliminadas las condiciones objetivas que la provocan. Al responder a la pregunta ¿para qué una secundaria indígena?, entenderemos las razones de este cambio en los participantes.

Pese que en el Ecuador existen aproximadamente dos millones y medio de indígenas pertenecientes a ocho nacionalidades, hasta mediados de la década de 1980 únicamente la nacionalidad shuar contaba con un programa de educación secundaria realizado en su propio idioma y de acuerdo a su particular realidad socio-económica. Para todas las demás nacionalidades, las únicas opciones de educación secundaria eran el colegio regular hispano, que no solo es ajeno a la cultura y realidad indígena, sino que inclusive para la propia población hispano hablante se muestra como un sistema deficiente, alejado de la realidad nacional y desligado de las expectativas sociales que nacen de la situación económica actual, o los programas de educación compensatoria a distancia, realizados también en español.

Frente a esta situación el Macac es un programa de educación bilingüe intercultural, pues emplea como lengua principal de educación el quichua, para a través de ella realizar el aprendizaje en los contenidos y conocimientos propios de esta cultura; el español, con sus contenidos culturales propios, se estudia como lengua de relación intercultural. En la práctica, esto se ha traducido en una revalorización de la lengua materna, al ver que es posible estudiar en ella contenidos que antes solamente los habían conocido en español, que es un idioma que puede expresar temas muy variados, que en quichua se puede crear palabras para definir realidades nuevas, y que además, se podrían expresar con mayor precisión y facilidad que en castellano.

Todo esto es un primer elemento para responder a la pregunta planteada: es necesario que exista una educación secundaria indígena, pues con su existencia se legitima la validez de los idiomas de las

distintas nacionalidades y, de sus culturas, tanto al interior de los propios pueblos como en el ámbito nacional.

Por otra parte, el programa de estudios del colegio Macac, al estar dentro del régimen "compensatorio", puede ser diferente al de la educación regular; de esta forma, en él se pone énfasis en el estudio de aquellas ramas que tengan relación con la situación socio económica actual del pueblo quichua. Sin embargo, el enfoque de estas materias no es "dar conocimientos técnicos", sino estimular la investigación sobre los conocimientos desarrollados por el pueblo quichua a lo largo de su historia y complementarlos en los avances de la ciencia y la tecnología occidental. De estas investigaciones se ha derivado una serie de creaciones propias y novedades, para dar respuesta a aspectos tan diversos como agricultura, conservación de suelos, artes, higiene personal, nutrición, cuidado de animales, etc.

Este es el segundo elemento de la respuesta: la educación regular no es un espacio que favorezca ni estimula la investigación, la creatividad ni la autogestión, por el contrario, el programa de educación secundaria Macac ofrece a sus participantes la oportunidad de desarrollar sus aptitudes personales, reconociéndolas como parte central de su proceso educativo. Este reconocimiento se traduce además en un hecho práctico, pues las iniciativas que surgen de los participantes son tomadas en cuenta al momento de aprobar las materias del programa, como parte de su calificación a ellas.

El programa de estudios está pensando de acuerdo a las necesidades sociales y económicas del pueblo quichua, y así los estudiantes pueden escoger entre una variedad de materiales y especializaciones de acuerdo a su interés personal y a la necesidad comunitaria, lo que en el sistema regular sería imposible realizar. Al finalizar el ciclo básico obtendrán su título de "prácticos" y al concluir el diversificado, el de "técnicos". Con ellos, podrán ejercer inmediatamente su profesión dentro de sus comunidades, que es uno de los objetivos básicos del programa Macac: lograr que sean los propios indígenas quienes se capaciten en las áreas en que, usualmente, las comunidades

han dependido de "técnicos mestizos". Esto no niega la posibilidad de que quienes así lo deseen puedan continuar sus estudios universitarios; pero con una postura realista, el Macac reconoce que no es ésa su finalidad fundamental, ya que la oferta educativa de nivel superior en el Ecuador, hoy por hoy, es muy limitada inclusive para la población urbana.

Así damos otro elemento a la respuesta: la secundaria indígena Macac, es una propuesta que se basa en la realidad y situación actual del pueblo quichua y de la sociedad ecuatoriana en su conjunto. Nace para influir en ella, pero a partir de su especificidad, esto es desde la educación, ofreciendo una alternativa eficiente de educación, que dé frutos a corto plazo, aunque ellos se proyecten hacia fines de largo alcance. Para eso es que se crea esta secundaria indígena: para contribuir a través de un proceso formativo, a que los indígenas quichuas pueden plantear autónomamente su propuesta social y política de sociedad, fortaleciendo su organización y recuperando la solidez del espacio comunitario.

Decíamos anteriormente que las motivaciones de los participantes han ido cambiando a medida que se ha desarrollado el programa; este cambio en gran parte se debe a los elementos que hemos señalado hasta aquí. El programa Macac no es una oferta educativa que tenga como fin la "instrucción" de los alumnos, como ocurre en el sistema regular, pues en él están integrados tanto los aspectos educativos (aprendizaje de contenidos temáticos como los formativos (organización, revalorización psicológica, revalorización cultural, etc.). Al momento se ha generalizado entre los participantes una forma diferente de ver su educación, ya no con miras a la obtención de un título que les permita obtener beneficios individuales, sino como una forma de participación efectiva en la vida comunitaria. Pese a este cambio positivo existen dificultades en la marcha del programa Macac, a las que nos referimos a continuación.

Algunas dificultades

Uno de los aspectos difíciles de superar al inicio del programa, fue la desconfianza de la población hacia la propuesta del colegio Macac; esta

era una respuesta lógica si tomamos en cuenta la cantidad de propuestas que se han iniciado y luego de poco tiempo han fracasado por carencia de recursos, falta de participación de la población o cualquier otro motivo. También pesaba mucho en este sentimiento de desconfianza, el fin que tuvo el programa de educación infantil y alfabetización llevado a cabo por el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) y que es el antecedente directo del actual programa Macac. Este programa que se realizara mediante un convenio entre la Universidad Católica y el Ministerio de Educación, fue suspendido al darse el cambio de gobierno de 1984, lo cual provocó una gran frustración entre las comunidades participantes.

Actualmente, y gracias a la permanencia y estabilidad del programa de educación secundaria Macac, esta desconfianza ha sido superada en gran medida, aunque existan zonas (sobre toda la provincia de Chimborazo y algunos sectores de Cotopaxi) donde es todavía fuerte y que requieren una constante motivación para continuar sus estudios.

Una dificultad permanente es el nivel de alfabetización que tienen los participantes al integrarse al programa. En la evaluación realizada durante 1987-1989 se determinó que el 9,20% de los participantes eran analfabetos y el 18% semi-analfabetos al momento de matricularse en el programa, a pesar de tener certificados de terminación de la primaria o de haber participado en algún programa de alfabetización; por esta razón, prácticamente los seis u ocho primeros meses de sus estudios deben dedicarlos a alfabetizarse, demorando así su ritmo de estudio. Los niveles de analfabetismo y semi-analfabetismo, aunque no han sido cuantificados en la actualidad, persiste entre los nuevos matriculados, por lo que al empezar su estudio, este avanza muy lentamente.

Es importante indicar que para alfabetizarse, los participantes no han contado con ningún programa ni materiales, especiales; esto lo han hecho por su propia cuenta, apoyados por sus compañeros de estudios que están en mejores condiciones de alfabetización y empleando para ello el primer texto del programa Macac.

A esta dificultad se suma el conocimiento incipiente del quichua unificado y la opinión desfavorable que sobre su uso ha sido promovida por algunos sectores políticos y religiosos. En general, los participantes requieren de por lo menos seis meses para acostumbrarse al empleo del quichua en los textos del programa, lo cual implica un doble y -en algunos casos- un triple esfuerzo de aprendizaje: alfabetizarse, manejar el quichua unificado y asimilar los contenidos temáticos. Al contrario de lo que se podría pensar, este gran esfuerzo que deben realizar los participantes no ha incidido en niveles de deserción sino es casos muy especiales; esto es en zonas donde se ha perdido el uso del quichua incluso para la comunicación oral familiar (básicamente, algunas zonas de Cotopaxi y Loja).

En los últimos seis meses, se ha presentado el caso de algunas comunidades de Chimborazo y Cotopaxi donde se ha empezado a cuestionar el empleo del quichua unificado en los programas de educación bilingüe, argumentando que en él utilizan términos que en Bolivia y Perú tienen significados despectivos (por ejemplo: *mashi*: según estas versiones en Bolivia significa *tonto, animal*; el significado en el quichua unificado es *amigo, compañero*), o que en este "idioma" se pretende eliminar las variaciones dialectales propias de cada provincia; si bien estos argumentos se desmoronan por sí solos, provocando desconcierto entre algunos participantes, lo que influye negativamente en el proceso educativo.

Finalmente, uno de los factores que constituye una preocupación permanente es la capacidad de crecimiento del programa la educación secundaria Macac. La Corporación se propuso desde los inicios del programa, que este debería crecer al ritmo que marca su socialización espontánea dentro de las comunidades; es decir, que no se tomaría ninguna acción planificada expresamente para la promoción del programa en zonas donde éste no existiera. Por una parte, esto garantiza que la decisión de vincularse al programa se dé únicamente por el interés de las comunidades u organizaciones y así estas asumen totalmente su responsabilidad de continuar en él sin que medie una "oferta" institucional; pero, por otra parte, provoca que su crecimiento sea

bastante lento, y que básicamente se dé por la incorporación de nuevos participantes a los centros que ya están funcionando. Esto ha producido que en regiones más apartadas, como las provincias orientales, recién se conozca la existencia del programa en este último año.

Sabemos que este límite retrasa las expectativas de fortalecer las propuestas educativas de una secundaria indígena, manteniendo al margen a la gran mayoría de la población quichua que quiere continuar sus estudios secundarios. En todo caso, aunque todavía a pequeña escala, el colegio Macac es una alternativa efectiva y eficiente de educación secundaria indígena, que espera contribuir al surgimiento de nuevas propuestas que, en un futuro cercano, configuren una amplia gama de opciones educativas para las nacionalidades indígenas del Ecuador.

EL PROYECTO EBI

Luis de la Torre

La nación ecuatoriana en forma idéntica a sus similares de latinoamérica, dadas sus condiciones socio-culturales muy peculiares, está catalogada como una nación plurilingüe, pluricultural y multiétnica. Alrededor de diez grupos étnicos, con toda razón denominados "nacionalidades indígenas" conforman la nación ecuatoriana.

La actual diversidad lingüística y cultural de nuestros pueblos, obviamente obedece a una situación histórica determinada por la presencia anterior de muchos pueblos con características culturales específicas a lo largo y ancho del continente americano. Pueblos que se desarrollan en diversos contextos sociales, culturales y hasta ambientales. Resultado de lo cual, en nuestros países coexisten grupos lingüística y culturalmente distintos. En algunos casos, sin que entre ellos exista nexo alguno de contacto y comunicación. Sin embargo, como los pueblos, las culturas y lenguas son entidades dinámicas en constante cambio y transformación las influencias mutuas tanto en lo lingüístico como cultural, al momento son evidentes.

Al respecto se dice: "cuando en un país hay segmentos humanos que usan varias lenguas diferentes, las posibilidades de bilingüismo se multiplican según sea el mayor número de combinaciones posibles entre los idiomas que se hablan en esa comunidad o en ese país. Por lo tanto, en esos casos es más apropiado identificar dicha situación no como bilingüe, sino como multilingüe".

1. Ni siquiera "el hecho de que en el Ecuador existan todavía

grupos humanos que se expresan en lengua quichua, ha llevado a hablar de bilingüismo en nuestro país" (2).

Es necesario aclarar que el término bilingüismo no satisface ni se adapta para la realidad ecuatoriana, puesto que bilingüismo quiere decir la existencia de dos lenguas con los mismos derechos, es decir que los dos sistemas de comunicación ocuparían el mismo nivel. Ambas lenguas serían vehículos de cultura.

Oficialmente, somos un país monolingüe. Hablamos el español, sin tomar en cuenta que muy cerca existen otros grupos lingüísticos que se comunican mediante el manejo de otros códigos establecidos con mucha anterioridad a aquellos que detentan el poder oficial en este campo.

No obstante estas realidades sociolingüísticas, las lenguas y las culturas en su proceso de socialización, se han visto fuertemente influenciadas unas por otras. Esta realidad permite evidenciar los préstamos que se han producido en forma mutua a nivel ya fonético, sintáctico, lexical, semántico, hasta en el social.

De manera que en países como el nuestro, en ningún caso se podría hablar de entidades ni sociales, ni culturales, ni lingüísticas puras, porque tanto las lenguas como las culturas al ser vivas, han tenido que socializarse para perdurar.

En este contexto de realidades socioculturales y lingüísticas de ha enmarcado el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (P.EBI), el mismo que se inscribe dentro de un Convenio Bilateral entre los Gobiernos de Alemania Federal y el Ecuador, representados en la parte operativa por la GTZ y el Ministerio de Educación y Cultura, respectivamente

Al momento, el proyecto EBI se encuentra poniendo en práctica su experiencia educativa bilingüe en ocho provincias de la serranía ecuatoriana, y cuenta con 54 escuelas, 180 profesores y 3330 estudiantes número en el que están incluidos los alumnos bilingües hasta cuarto grado

primario. Esta experiencia en parte funcional de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, cuya reponsabilidad primaria es la de proporcionar resultados concretos sobre el impacto social de la educación bilingüe en la población quichua y sugerir recomendaciones para la expansión del Programa a la Dirección Nacional respectiva.

Enfoque curricular del P. EBI

Varias han sido las experiencias de Educación Bilingüe que en el país, latinoamérica y el mundo, se han puesto en práctica, sin embargo, ha resultado ser una tarea, bastante difícil el lograr la sistematización y generalización de experiencias que resuelvan el conflicto sociocultural, económico y político planteado por las poblaciones indígenas principalmente, cuyo proceso y realidad actual se arraigan en los hechos de carácter histórico-social, determinantes en la presente situación de dominación de estos pueblos.

A lo largo de la historia de la Educación Bilingüe, con raras excepciones, los diferentes proyectos se han inclinado hacia la castellanización mediante la utilización de la lengua vernácula como la lengua de enseñanza-aprendizaje en sus niveles escolares iniciales lo que no ha permitido superar la concepción tradicional de "culturización y civilización" del indígena. Muy por el contrario, estas posiciones, han contribuido a fortalecer la condición de pueblos dominados, incultos e ignorantes, como se suele escuchar comúnmente.

Si un proceso educativo o de otra naturaleza social, no se proyecta en alguna forma para solucionar la problemática de un pueblo y cooperar con su fortalecimiento, qué sentido puede tener dicha gestión. Resultaría en tales circunstancias más positivo continuar apoyando aquel proceso de socialización intracultural, sin exponerse a caer en un nuevo y fácil mecanismo de manipulación por parte de quienes ostentan el poder como modelo básico de desarrollo.

Ante la gama de posibilidades existentes en cuanto a las políticas de educación bilingüe, el Proyecto EBI del Ministerio de Educación y

Cultura, consciente de la necesidad de ofrecer una respuesta coherente con la problemática de los pueblos indígenas de nuestro país, plantea como eje básico de este proceso, lo que se ha denominado "Bilingüismo" de mantenimiento cuyo enfoque presenta las siguientes características:

- Propone el fortalecimiento o reconstrucción de la identidad cultural de un pueblo que ha sido sometido a procesos de dominación.
- Considera las características socioculturales, lingüísticas, organizativas y comunitarias para relacionar a los niños con la sociedad mestiza, sin pretender integrarlos.
- Plantea el manejo de los sistemas culturales y lingüísticos con sus estructuras respectivas y promueve el desarrollo de la lengua vernácula.
- Propicia el uso de la lengua vernácula, no sólo en función de un mejor rendimiento escolar, sino, como proceso de revitalización y dinamización cultural.
- Reivindica el uso de las lenguas vernáculas para la etapa de alfabetización y transformación de todas las áreas del saber.
- Considera y valora la capacidad y potencial humano indígena en el desempeño de las diferentes funciones técnico-pedagógicas y administrativas.
- Procura el fortalecimiento de las relaciones de interculturalidad principalmente con la población hispano-hablante, con la finalidad de disminuir las condiciones de discriminación socio-cultural.

Son algunas de las características que se han constituido en el referente fundamental de nuestro proceso educativo, que por cierto se

justifica plenamente si es como se dice que "la situación lingüística conflictiva que hoy caracteriza a muchos países de América Latina, es el resultado de una situación de imposición del Castellano sobre las lenguas indígenas originarias de este continente, paralelamente a la imposición en las entonces nuevas colonias de un nuevo orden socio-económico y cultural" (4).

El currículum, por su parte, puede concebirse como "el conjunto de experiencias educativas programadas por la escuela, en función de sus objetivos y vividos por los alumnos, bajo la responsabilidad de los maestros" (5). Aquello significa el planteamiento y la organización de los contenidos, procesos de conocimientos, la organización del proceso de enseñanza, en el cual los alumnos no solamente se informen o conozcan sobre hechos, conceptos, leyes tesis, operaciones, sino que, a través de sus actividades de conocimiento se introduzcan cada vez en él, aprendan a utilizar lo enseñado creando nuevos conocimientos, inicien la construcción y empleo del conocimiento en diferentes situaciones.

El currículum en cuestión es por tanto, un proceso programado y secuencial que se plantea a través de la enseñanza-aprendizaje y mediante el cual los niños adquieren valores, actividades, comportamientos y destrezas. Este constituye en definitiva una unidad de planificación que propone contenidos científicos, socioculturales y pedagógicos.

El currículum en el P.EBI, recoge la propuesta de potenciar la L 1 y L 2 para vincularlo con los problemas del trabajo. Recoge además, las aspiraciones de los beneficiarios, de los niños y la comunidad en general.

Sustentando en parte, en las definiciones anteriores, el currículum del modelo bilingüe Intercultural EBI ejecuta su experiencia bajo el planteamiento del siguiente enfoque:

- Emplear la teoría integrada de las ciencias, respetando así la visión globalizadora del mundo quichua.
- Recuperar la relación entre conocimiento, realidad y práctica social.

- Incorporar las prácticas de producción vigentes en la cultura.
- Recuperar la historia del pueblo indígena y orientarla hacia la dinámica de la transformación.
- Considerar a la comunidad, no como una entidad física, sino como un modelo de vida campesino-indígena.
- Incluir la participación de la comunidad en el proceso de transmisión del saber del mundo indígena.
- Introducir la interculturalidad dentro de una nueva propuesta educativa tendiente a superar la dominación social, cultural y tecnológica.

La escuela tradicional y el proyecto EBI

Es un tema de conocimiento generalizado hablar de que el sistema educativo a través de la escuela tradicional, no ha respondido eficazmente a las demandas socio-educativas planteadas principalmente por el sector rural. De lo observado cotidianamente, se puede inferir que este modelo educativo, lejos de contribuir a la consolidación del hombre en su medio, incentiva con mayor fuerza tipos de comportamiento como la migración, la existencia de complejos culturales, etc; trata de convertir al individuo en un ente desarraigado de su propia realidad.

Tal enfoque no responde sino a la clásica mentalidad del pensamiento "civilizado" de la sociedad con respecto a lo indígena, rural y campesino.

Frente a esta realidad, las escuelas EBI procurar poner en práctica un modelo de educación centrado en el contexto sociocultural de la comunidad y los participantes con la finalidad básica de:

- Formar un tipo de hombre consciente e identificado con su propia realidad sociocultural,

- Vincular las necesidades educativas con las sociales económicas y culturales,
- Dinamizar el proceso educativo y de desarrollo mediante la vinculación del estudio y el trabajo,
- Preparar al individuo para que pueda desenvolverse en su propio habitat sin destruir sus formas originales de vida, organización social y trabajo,
- Desarrollar los valores intrínsecos de la sociedad indígena en concordancia con las necesidades y procesos de interculturalidad.
- Fortalecer y desarrollar los conocimientos y prácticas ancestrales de la cultura indígena vinculándolos convenientemente con los conocimientos de la tecnología moderna,
- Promover la capacitación a nivel medio y superior, de los miembros de la comunidad indígena, evitando al máximo, los riesgos de aculturación no adecuado.
- Iniciar un proceso curricular en el sector rural, tendiente a la denominación de la actividad educativa.

Campos de acción del proyecto

Los ambientes de acción más importantes determinados por el Proyecto, para hacer posible la ejecución de la experiencia educativa, son los siguientes:

Investigación.- A no dudarlo, este campo del trabajo se ha constituido en el punto de partida para el conocimiento de la realidad de la población potencialmente beneficiaria y ha guiado la posterior concepción del plan global de educación bilingüe. Las áreas fundamentales de investigación han sido:

- Desarrollo curricular,
- Sociolingüística,
- Lingüística Quichua,
- Pedagogía,
- Cultura,
- Políticas Educativas.

Producción de material didáctico.- Para este fin y guardando coherencia con el plan curricular, se han definido las siguientes áreas de estudio.

- Lengua materna y estudio gramatical.
- Estudios Sociales.
- Ciencias Naturales.
- Matemáticas.
- Arte indígena.
- Posteriormente se incorporará Deporte y Recreación.
- Lengua segunda.- Estudio funcional del Castellano, progresivamente a partir del final del primer grado.

Cada área de trabajo se encuentra bajo la responsabilidad de un equipo de quichua hablantes, a excepción de lengua 2, el cual se encarga de la selección, organización y definición de los contenidos programáticos para cada nivel escolar. Posteriormente, son estos mismos equipos los que elaboran el material didáctico consistente en textos didácticos, cartillas,

guías didácticas, afiches o carteles etc. Con la finalidad de asegurar la eficacia didáctica de estos materiales, se realizan reuniones de consulta, seminarios con participantes en otras experiencias, seminarios consultivos y más eventos que permiten validar la calidad de estos recursos.

Capacitación. - Este campo de la actividad del Proyecto está considerado como fundamental del proceso de Reforma Pedagógica, en tanto en cuanto, de él dependen los cambios que se logren alcanzar en el terreno mismo del quehacer educativo.

El profesor constituye el engranaje principal alrededor del cual giran las diferentes actividades relacionadas con la enseñanza-aprendizaje, participación comunitaria, desarrollo de la comunidad, etc.

El Proyecto cuenta con un Centro de Capacitación Bilingüe, localizado en la ciudad de Pujilí, provincia de Cotopaxi. En estas instalaciones que tiene una capacidad para 80 personas, los profesores bilingües, reciben anualmente un curso de capacitación sobre las técnicas metodológicas y didácticas de la educación bilingüe con una duración cuatro semanas, en total de 200 horas clase.

Adicionalmente, se realizan capacitaciones en terreno, es decir en los sitios de trabajo, con el apoyo de funcionarios y técnicos del Equipo central del P. EBI., quienes se desplazan cuatro veces al año a todas las escuelas pertenecientes al proyecto.

Difusión de la cultura y la educación bilingüe

Este campo acción se encuentra a cargo de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) mediante Convenio Suscrito entre el MEC-P. EBI-CONAIE.

Sin embargo, y en forma adicional, el Proyecto también apoya esta gestión mediante la realización de eventos como:

seminarios, exposiciones, concursos de pintura, dibujos, música infantil, mesas redondas, y la publicación de material escrito que rebasa inclusive las fronteras de nuestro país, tal es el caso de la revista "Pueblos Indígenas y Educación", producida en coedición con la Editorial ABYA YALA de la ciudad de Quito.

Objetivos lingüísticos sociales de la educación bilingüe intercultural

Al hablar de objetivos lingüísticos, se detectan dos posibilidades en franca contraposición: el modelo tradicional y el modelo de mantenimiento.

El modelo transicional tiene su origen en el fracaso del modelo de castellanización, el mismo que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desconoce completamente la realidad lingüística y cultural de los beneficiarios. El carácter transicional de este modelo, está dado por el ejemplo de la lengua vernácula para solucionar el modelo de aprendizaje en los primeros niveles. Es decir, recurre a los elementos de la lengua y la cultura vernácula para configurar una tentativa de Educación Bilingüe, cuando en realidad este proceso no hace sino estropear el buen desarrollo formativo e instrucciones de los educandos.

Por su parte, el modelo de mantenimiento, plantea todo lo contrario y es el sustento en el cual se fundamenta el Proyecto EBI.

En primer término, se presenta como una alternativa válida, con buenas perspectivas para la población indígena. Procura el fortalecimiento de la entidad cultural de los pueblos que ha sido sometidos a un proceso de dominación. Promueve el desarrollo de la lengua vernácula, considera las características socio-culturales y lingüísticas de los beneficiarios, siempre en busca de una alternativa de solución con relación a la sociedad nacional.

Propugna el derecho a la producción, desarrollo y expresión del conocimiento. La expresión del pensamiento y del conocimiento en su

lengua propia y las lenguas segundas en igualdad de condiciones, supone expresar contenidos bajo formas lingüísticas propias, sin recurrir a préstamos innecesarios, traducciones y la media lengua que no significan sino simples transposiciones culturales.

Logros importantes

No obstante haber significado una tarea altamente difícil, dadas las condiciones discriminatorias en las que se ha desarrollado el Proyecto EBI., se han alcanzado logros como los siguientes:

- Disminución en casi un ciento por ciento de la deserción escolar en las escuelas bilingües.
- Demanda de matrícula en muchos sectores, especialmente en lugares en que la población se identifica más con su condición de indígenas.
- Participación activa de padres de familia y comunidad en la gestión educativa a diferentes niveles.
- Adopción de un comportamiento más libre y dinámico del niño en su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Fortalecimiento de la identidad cultural del niño.
- Mayor desarrollo de habilidades y destrezas tanto manuales como intelectuales.
- Las relaciones maestro-alumno son horizontales bajo el apoyo de una comunicación fluida en la lengua materna y segunda lengua.
- Apropiación del modelo de Educación Bilingüe por parte de padres de familia y comunidad.

- Nacimiento de una conciencia lingüística en las comunidades a partir del establecimiento de la ortografía quichua .
- Se logró la capacitación de 180 maestros en técnicas, metodologías y didácticas de la Educación Bilingüe.

BIBLIOGRAFIA

1. ESCOBAR, Matos, Alberti.
1972 *Cultura, Sociedad y Lengua. Pag.42.* Lima.
2. ORTIZ, ARELLANO, Carlos, Ecuador.
1979 *Sociedad y Lenguaje, Publicaciones de la Universidad de Cuenca. Cuenca-Ecuador.*
3. CONVENIO MEC-GTZ.
1988 *Documento de Información, Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural.*
4. LOPEZ, Luis, Enrique.
1988 *Lengua, Educación Bilingüe Intercultural, ORELAC. Santiago-Chile.*
5. UNESCO, Documento sobre ideas y sugerencias a considerarse en la adopción de un currículum para el medio Rural.
6. Revista N° 9 EBI. *Pueblos Indígenas y Educación.* Enero-Marzo/89.

LAS CIENCIAS HISTORICO SOCIALES EN EL P. EBI

Alejandro Lema Gualli

Antecedentes

Antes de la llegada de los españoles, en las culturas de América la forma suprema de la enseñanza fue la vida misma.

El trabajo se identificaba con la vida y en la vida. Siempre se la concebía relacionada con todo el universo, por lo tanto hubo motivaciones de conocerlo todo. Estas motivaciones por saber todo dieron lugar al florecimiento de las ciencias, de la tecnología y el arte.

Se educaba tanto para establecer normas de comportamiento como para acumular conocimientos sistemáticos.

Las normas, comportamientos, usos, costumbres, y hábitos sociales se aprendían en la propia vida social, que el niño asimilaba desde el momento de su nacimiento, y durante toda su vida.

Los padres daban indicaciones bondadosas y suaves, pero al mismo tiempo terminantes. Los mayores, por haber acumulado conocimientos y sabiduría, eran respetados por todos.

En cuanto a los conocimientos, se transmitían fundamentalmente por medio de la experiencia y la palabra. Los niños y los adolescentes aprendían de labios de sus padres, la cultura que éstos habían generado. Además podían preguntar a los sabios o maestros que dirigían cada actividad, sobre la causa y los resultados del trabajo que realizaban. Los

cantos o ARAVICUS que acompañaban al trabajo comunitario, eran historias en verso que se recitaban en forma musicalizada.

En las asambleas de los aillus o del pueblo, asistían los padres acompañados de sus hijos, y en ellas se efectuaban discusiones instructivas, al lado de extraordinarias exposiciones por parte de los mayores.

Las prácticas y los conocimientos adquiridos durante este largo proceso constituyen la vida de la comunidad. Los padres y demás miembros de la comunidad, han enseñado de generación en generación a vivir con la naturaleza, a cultivar la tierra, a emplear racionalmente los recursos naturales, a contar los elementos de la naturaleza, a ubicarlos en el espacio y analizar sus cambios y transformaciones. De esta forma también han aprendido las técnicas de rotación de cultivos, de caza y pesca, de recolección y conservación de alimentos, de producción de instrumentos y prendas de vestir, así como las expresiones artísticas.

No se conocía la propiedad privada o individualista de la tierra y se había organizado mecanismos de distribución de alimentos entre todos los miembros, principalmente en épocas de escasez.

Sin embargo a la llegada de los españoles en 1492, se han visto sometidos a otro sistema que han ignorado sus conocimientos, sus lenguas, su pedagogía y también ha negado la participación de la comunidad aborígen en el proceso educativo. Los invasores españoles saquearon inmensas riquezas generadas a lo largo de milenios en todas las grandes culturas que aquí florecieron. Una vez consumado el saqueo, se organizó la sociedad colonial, orientada a la explotación sistemática de nuestro pueblo, produciéndose un enfrentamiento entre las dos culturas totalmente distintas e incompatibles.

La cultura del invasor fue impuesta por medio de la violencia. Pero como esta violencia resultó insuficiente, se organizó el sistema colonial de forma que hubiera una presión continua contra la cultura de los indígenas. Se organizaron y pusieron en funcionamiento un conjunto de instituciones

educativas destinadas a que la población fuera asimilando sistemáticamente la cultura del invasor, bajo la pretensión de que ella es la fuente de todos los progresos y esa es la cultura superior.

La cultura occidental ha desarrollado una ciencia, orientada al estudio en profundidad de las cosas y fenómenos de la naturaleza. Es así que las ciencias se han desarrollado, tanto en profundidad cuanto en las posibilidades de su aprovechamiento con fines socio-económicos y políticos.

Este desarrollo de los conocimientos científicos se ha realizado subordinado a los objetivos diseñados por las grandes potencias y dueños de las unidades de producción, de esta manera la tecnología se ha perfeccionado con miras a lograr mayores utilidades económicas, aunque para ello se tengan que exterminar a pueblos enteros y destruir la naturaleza.

Importancia de la enseñanza de las Ciencias Sociales

Las ciencias Sociales constituyen el espacio adecuado en donde se deberá dar respuesta concreta a las aspiraciones de la población indígena que exige una educación acorde a sus anhelos y necesidades. Constituye uno de los elementos básicos en la formación integral del niño, contribuye esencialmente al cultivo y desarrollo de valores, actitudes y normas del desenvolvimiento frente a la realidad geo-histórico-social que permite la interrelación y participación del educando en las diferentes sociedades y culturas.

Las Ciencias Sociales es el conjunto de las manifestaciones de la actividad y el pensamiento humano en su desarrollo y en sus relaciones con los demás. Es una de las ciencias de la cultura que explica los hechos sociales pasados y presentes, al mismo tiempo es como una experiencia anticipada que nos sirve de guía para el futuro. En armonía con este concepto, las Ciencias Sociales deben ofrecer una clara expresión de la unidad de la vida social. Por lo tanto no podrá faltar en ella los procesos de desarrollo económico, político, filosófico, artístico, literario, etc.

El relato exclusivo de las guerras, de las sucesiones dinásticas, de las biografías de presidentes no es historia, ni tiene valor educativo para el pueblo indígena.

En vez de estos aspectos episódicos carentes de interés, se debe enseñar el origen y la evolución de las culturas indígenas, las formas de vivir, las ciencias, el arte y la tecnología de los pueblos indígenas y establecer comparaciones y relaciones entre ellos, a fin de que cada alumno adquiera el conocimiento de la diversidad de las culturas existentes en nuestra América.

Vinculación de las Ciencias Sociales con las otras áreas

En el proceso de Educación Bilingüe Intercultural es preciso reflexionar que los conocimientos y vivencias de los indígenas siempre están integrados, formando un todo; la naturaleza y la realidad no están separadas sino que todo está interrelacionado.

La naturaleza, para los indígenas es considerada como una madre (pacha mama) en donde se adquieren conocimientos de los fenómenos naturales que se dan en ella y van construyendo una parte importante de su ciencia.

En la conciencia de los indígenas, la tierra no es objeto de explotación, sino la fuente misma de su vida. Las culturas indígenas todavía conservan un gran conocimiento aún no escrito, sobre los componentes de la naturaleza. Este saber sirve para organizar las actividades agrícolas, ganadería, cacería y pesca. Por lo tanto el conocimiento de la realidad no está dividido en materias o asignaturas.

En las relaciones sociales que se da entre los pueblos indígenas están inmersos: aspectos económicos, político organizativos y educativos. A través de estas manifestaciones se puede apreciar que en el pensamiento y en la vida de la comunidad indígena hay una integración entre personas, animales y plantas como parte funcional de la naturaleza.

Por lo tanto las Ciencias Sociales tiene una íntima relación con la historia, la geografía, el arte, la lengua, la economía, la sociología, la antropología, la arqueología, la literatura, la filosofía, etc. puesto que, como dijimos, en la vivencia de los pueblos indígenas todo está integrado.

Criterio para la enseñanza de las Ciencias Sociales

Es importante aclarar que estamos acostumbrados a pensar que la historia es la descripción o la enumeración de las obras de los grandes personajes de la sociedad mestiza.

Esta es la forma en que aprendimos en la escuela oficial en cuanto a la historia de nuestro país: una cantidad de fechas, nombres de presidentes y lugares que debemos aprender de memoria. Jamás se nos ha hablado de lo que el pueblo indígena ha hecho ni conocemos los personajes importantes de nuestra cultura. Tampoco de lo que había pasado en nuestras comunidades.

La historia real, es la memoria que tiene cada grupo humano acerca de sus luchas, su trabajo, sus líderes y su vida misma.

Pero la historia oficial está hecha para que los pueblos indígenas y todos los sectores populares olvidemos la importancia y el valor que ha tenido el aporte indígena en la formación de nuestro país.

Este tipo de historia intenta hacernos olvidar que, a lo largo de 500 años, los pueblos indígenas se han organizado para defender sus derechos y exigir su libertad.

Generalmente la historia oficial inicia con los hechos que pasaron hace muchos siglos, y luego desemboca en la historia de los hechos contemporáneos.

En la Educación Bilingüe Intercultural empezamos por estudiar la historia con los hechos o acontecimientos que pasaron en estos últimos

años o sea, la situación actual de los pueblos indígenas del Ecuador y luego retrocedemos en el tiempo hacia los orígenes de las sociedades.

Consideramos más lógico estudiar el presente y luego estudiar el pasado para ahí proyectarnos hacia el futuro. De esta manera, la historia será más vivencial y más dinámica.

Para el tratamiento pedagógico de las Ciencias Sociales el P. EBI se ha basado en un esquema alternativo propuesto por la CONAIE y publicado por la UNESCO en los materiales de apoyo para la Educación Bilingüe Intercultural.

1. Presente-futuro: siglos XX, XXI.
2. Inicio de la vida republicana: siglo XIX.
3. El colonialismo: siglo XVIII, XVII, XVI.
4. Antes de la colonia: siglo XIV.

El estudio de la geografía se inicia con el conocimiento de la comunidad y se amplía al de la provincia, el país y el mundo, con sentido de conocimiento y aprovechamiento racional de los recursos naturales, la preservación y recuperación del equilibrio ecológico. En la historia enfocamos el presente para luego buscar en el pasado las raíces de nuestra historia y posteriormente proyectarnos hacia el futuro, fomentando la difusión de los valores culturales de los pueblos indígenas y complementando el conocimiento de los hechos históricos universales. Estos aspectos son tratados en lengua castellana.

Cambios que se propone en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Si la enseñanza oficial de las Ciencias Sociales es un modelo impositivo, alienante y destructivo con contenidos extraños que no responden a los intereses de la vida de los pueblos indígenas, es preciso llevar a cabo un replanteamiento en el tratamiento pedagógico de la misma.

En la escuela tradicional al alumno se lo considera como un simple objeto receptor, que no tiene oportunidad para expresar sus pensamientos o experiencias y desarrollar sus potencialidades. El maestro es el único que sabe y el único que tiene autoridad. El niño solo escucha y obedece en forma positiva. En la Educación Bilingüe Intercultural en cambio consideramos que la escuela debe convertirse en un centro de cooperación entre los alumnos y el profesor, donde el maestro solo es un guía-orientador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para la enseñanza de ciencias sociales el maestro debe apoyarse en las experiencias vivenciales de los padres de familia y de las personas mayores de la comunidad que conocen la realidad de los diferentes temas que se desarrolla en las clases.

Se debe aprovechar las experiencias que los alumnos traen del hogar y de la comunidad, como metodología para introducirse en los temas de mayor complejidad.

Utilizar la técnica de estudio en grupo, exposiciones, análisis crítico y debates en torno a los temas que requieren mayor profundización.

Emplear los ejemplos de la vida real para reafirmar en los alumnos la conciencia de la identidad cultural, para contrarrestar los problemas psicológicos.

La enseñanza debe estar relacionada con los trabajos prácticos de la comunidad, por lo tanto el profesor debe orientar su tarea hacia el estudio en grupo, bajo el criterio del apoyo mutuo, ya que es un mecanismo válido para recuperar las técnicas de auto aprendizaje en el contexto de la vida y con la vida.

Objetivos que se persigue con la enseñanza de las ciencias sociales

Desarrollar en el niño el conocimiento de la historia de los

personajes importantes de la cultura indígena;

Desarrollar una suficiente madurez psíquico-social, libre de todo complejo de inferioridad del niño indígena;

Desarrollar una suficiente capacidad psicológica para que los niños puedan desenvolverse en igualdad de condiciones en cualquier situación en que se encuentren;

Concientizar sobre la importancia de la unidad y la solidaridad entre los alumnos y miembros de la comunidad;

Incentivar a los alumnos para que adquieran hábitos de investigación, desarrollo y difusión de nuestras raíces culturales;

Estimular en el alumno el desarrollo afectivo, cognoscitivo y la motricidad.

Elaboración de textos

Para la elaboración de textos de Estudios Sociales en el tercer grado se han tomado en cuenta no solo los aspectos pedagógicos y metodológicos sino sobre todo los de carácter social, político, económico y cultural, de modo que los contenidos reflejen el sistema de conocimientos y las características del pensamiento quichua.

Los contenidos del texto giran alrededor de un eje que es el ciclo agro-ecológico dividido en cinco etapas:

- a) Preparación del suelo
- b) Siembra
- c) Deshierbe
- d) Floración
- e) Cosecha

Las lecciones responden a las diferentes actividades que desarrollan

la población indígena en un sistema comunitario.

En los textos se tiene presente que el niño indígena lleva un cúmulo de conocimientos y experiencias del medio natural y social que lo rodea.

Todos estos conocimientos se relacionan con las ciencias sociales. Representan una propuesta para la Educación Bilingüe Intercultural en base a la aplicación de la teoría de las ciencias integradas, permitiendo un cambio en la metodología de enseñanza tradicional con la participación, reflexión y comunicación entre el maestro y los niños.

Para apoyar al maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adicionalmente se ha elaborado una guía metodológica con las recomendaciones necesarias para que el maestro pueda desarrollar las clases en forma más eficiente y dinámica.

Para la elaboración del texto para el cuarto grado se ha tomado como base la misma alternativa propuesta por la CONAIE publicada por la UNESCO.

Consideramos que es una nueva propuesta que responde a las exigencias de la educación indígena y que recoge los conocimientos integrados y sistemáticos de la vida real del pueblo quichua.

Relaciona los conocimientos teóricos y las actividades prácticas de las comunidades. Incentiva una mayor participación de los padres de familia y miembros de la comunidad en todo el proceso de la educación, desde la planificación curricular, su ejecución, seguimiento y evaluación.

Esta participación directa entre niños, comunidad, escuela y naturaleza da lugar al desarrollo de la solidaridad, unidad y confianza que pueden ser aprovechadas por el maestro.

Para que esta educación tenga éxito, es importante que el maestro sea conciente en no utilizar solamente los libros, sino que en forma

responsable elabore los materiales didácticos de acuerdo a las necesidades del alumno, del tema a tratarse y del medio en que se encuentra.

BIBLIOGRAFIA

UNESCO-OREALC

Materiales de apoyo para la formación docente en Educación Bilingüe Intercultural N° 1, 3 y 4.

CONAIE

1988 Memorias del Segundo Congreso, Cañar.

ROEL, Virgilio

1981 Educación y Socialismo en el Tahuantinsuyo.

Documento de Información, proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, convenio MEC-GTZ 1988.

LA LENGUA MATERNA EN EL PROYECTO DE EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL

Cristóbal Quishpe Lema

La adquisición de la lengua materna por parte de los niños en todas las culturas del mundo se hace a través de sus progenitores, especialmente de la madre. La madre, desde el primer momento que tiene a su hijo en brazos, le comienza a hablar, mediante mimos y arrullos. Es la primera lengua que adquiere el niño y se la denomina materna.

Al adquirir la lengua el niño necesita una interrelación personal con su madre o con la persona que lo cría. En el mundo indígena quichua, en muy pocas ocasiones, los niños son criados por segundas personas.

El desarrollo de la adquisición de la lengua por parte del niño, tiene lugar bajo parámetros sociopsicológicos y neurofisiológicos. En general, todo niño normalmente desarrollado, aprende cualquier idioma o idiomas, según el contacto y los estímulos comunicativos que reciba.

La lengua es una capacidad específica de los seres humanos, no importa el tamaño del cerebro. Hasta la edad de 10 a 11 años el niño está en condiciones óptimas para aprender idiomas.

El desarrollo de la lengua en el niño es continuo y si se interrumpe el proceso le estamos formando una barrera y tendrá problemas con el normal desarrollo del idioma. Por eso es necesario que la educación a los niños sea en lengua materna.

A la lengua materna la conocemos con los siguientes sinónimos:

- lengua nativa
- lengua indígena
- primera lengua
- lengua del hogar
- lengua "uno" (en contraste con un nuevo idioma o lengua "dos")

Hay que anotar también que existen niños que tienen dos lenguas maternas, porque su madre habla bien un idioma y el padre otro. Si la madre y el padre se comunican con el niño, cada quien en su idioma sin tratar de mezclar las dos lenguas, el niño se comunicará en los dos idiomas por separado.

Generalmente se realiza el interaprendizaje en lengua materna porque la comunicación es más eficaz entre niño y maestro, y si hay comunicación el interaprendizaje tendrá resultados halagadores.

Podemos decir además que la lengua es parte de la cultura, por lo que, al utilizar la lengua materna en la educación, no se enseña solamente la lengua sino también el acervo cultural.

La educación tradicional en los pueblos indígenas

En la educación ecuatoriana, no se ha reflexionado acerca del problema del interaprendizaje de las nacionalidades indígenas. El sistema educativo no ha realizado nada para corregir errores. Por ejemplo los educadores monolingües hispanos, en las comunidades indígenas quichuas han hecho tabla rasa de particularidades sociolingüísticas, no han tomado en cuenta la lengua y los componentes culturales.

El niño indígena, al ingresar a la escuela, es recibido por un maestro ajeno a su cultura y a su lengua. El idioma es la primera barrera para que no haya comunicación. Cuando el profesor emplea una metodología corriente logra enseñar algunas palabras del nuevo idioma, palabras que son memorizadas con dificultad y, si el niño no "aprende", este sufre una serie de castigos corporales e insultos, con frases denigrantes y peyorativas.

Algunos profesores que hicieron educación bilingüe, fueron reprimidos por los administradores de la educación. Obtuvieron de éstos la clasificación de "regular" y se les llamó la atención, con la amenaza de que si no enseñaban en castellano serían multados y separados del magisterio Podemos mencionar el caso del profesor Miguel Quishpe Tulmo que trabajó en las escuelas "Julio Hidalgo" de Chilla, Toacazo y "Cacique Tucumango" de Maca Grande, provincia de Cotopaxi. Dicho profesor falleció hace 25 años y en su vida profesional trabajó 14 años aplicando la educación bilingüe.

Para la educación indígena se han empleado modelos educativos ajenos a la cultura quichua, modelos traídos o importados de otras naciones. Los planes y programas educativos no tienen contenidos de la cultura quichua, las comunidades indígenas nunca participan en el hecho educativo y el indígena es colocado en segundo plano, aduciendo que el indio "no sabe nada".

Los niños indígenas son encarcelados dentro de cuatro paredes, lo cual trae como consecuencia la separación del niño con el medio ambiente que lo rodea. La educación que imparten en las comunidades indígenas es memorística, nunca razonada. El profesor es el que sabe, el niño no sabe. No existe diálogo maestro y alumno. El maestro, siempre está con el ceño autoritario. La educación es vertical.

En la educación tradicional nunca se ha analizado que la mejor manera de enseñar al niño es en su propia lengua materna y existen maestros que cometen errores garrafales al decir que el interaprendizaje en lengua materna de los niños quichuas en el aula, impide el progreso del niño, y que, en vez de ir hacia adelante están retrocediendo.

Los centros de formación de profesores en ningún momento han pensado en el problema educativo de los pueblos indígenas. Los conocimientos que reciben los futuros maestros son caducos, muchas veces no sirven para la educación hispana menos aún para la educación indígena. Es verdad que se crearon normales bilingües pero con un pensum de estudios similar al de los otros normales. El 80% de los

profesores que sale de los normales bilingües sabe hablar el idioma quichua. Para muchos es lengua materna pero desconocen su estructura. También la cultura quichua en las áreas de matemáticas, astrología, medicina, agricultura, ciencias naturales, estudios socio-culturales y otros...

La lengua materna en el proyecto EBI

El Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador, se comienza a desarrollar a partir de una investigación socio-lingüística y educativa realizada entre 1981 y 1982. En abril de 1986 se firma un Convenio de Cooperación pedagógica entre la República Federal de Alemania (GTZ) y la República del Ecuador.

En el informe de investigación, en lo que se refiere a la lengua materna, se sugiere la importancia de la lengua materna.

..."empleando la lengua vernácula respectiva como lengua básica de educación y el castellano como medio de comunicación y de apertura intercultural"... (MEC/GTZ, 1987, 295).

Esta parte, tiene relación estrecha con el Artículo 27 de la Constitución Política del Ecuador.

Al señalar los objetivos de la escuela primaria bilingüe intercultural para el primer ciclo se manifiesta lo siguiente:

"3.1.1. Propiciar la integración conciente del niño en el ambiente escolar y en la comunidad educativa a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje en su propio idioma y de una manera progresiva con el castellano oral y escrito" (ibid pg. 296).

Esto significa que la alfabetización de los niños quichuas debe ser en lengua materna, por consiguiente, el Proyecto EBI ha hecho hincapié para que la lengua materna del niño quichua sea utilizada en el interaprendizaje desde el período preparatorio, luego como lengua de

instrucción en los grados bilingües de las escuelas del Proyecto.

Materiales didácticos del P. EBI en lengua materna

El primer material elaborado por el Proyecto para ser utilizado en las escuelas escogidas para desarrollar la experiencia, es la cartilla "Mashicu". Esta cartilla se utiliza en el período preparatorio. Su objetivo es desarrollar la lengua materna del niño quichua a través de actividades concretas trazadas para el efecto, además para desarrollar la motricidad y las facultades intelectivas del niño.

La cartilla tiene siete unidades de trabajo, bajo un eje generador. Con este material no se trunca el normal desarrollo del aprendizaje de la lengua materna del niño quichua: al contrario éste incrementa un nuevo vocabulario. Es necesario tener presente que la lengua materna no se enseña en las aulas, el niño ya sabe comunicarse, a su corta edad ya tiene experiencias.

Para la alfabetización de los niños de las escuelas del Proyecto se elaboró la cartilla experimental "Mashi Achic". Para hacer este material se realizó investigaciones sobre el universo vocabular de los niños y de los padres con el fin de que la lengua materna tuviera un normal desenvolvimiento. Las frases utilizadas en este material son comprendidas por el niño. Es verdad que en este material no se desglosa desde la frase hasta el fonema, porque ésa es la tarea del profesor.

El material "Mashi Achic" dentro de sus objetivos plantea reforzar, desarrollar, practicar y cimentar la lengua materna. Las unidades de trabajo se desenvuelven alrededor del ciclo agro-ecológico.

Para el segundo grado se hizo la cartilla experimental "Quichuapac Causaimanta Yachayuc" que, por su diseño causó problemas en la aplicación del material. En la primera parte están agrupadas todas las áreas de estudio inclusive el castellano; en la segunda parte, ya no consta el castellano y a las áreas de estudio, se trató de integrarlas lo cual dio

mejores resultados que en el primer texto. Las áreas de estudio tanto en la primera como en la segunda parte están desarrolladas en quichua.

A la cartilla "Quichuapac Causaimanta Yachayuc", hubo la necesidad de revisarla y unir las dos partes en la nueva edición para aproximarse a una integración de las áreas de estudio, pero dejando de lado la matemática. En este material -como en las ediciones anteriores- se utiliza la lengua materna como lengua de instrucción.

En 1988, el Proyecto realizó la cartilla "Quichua Rimai Yachai" para el interaprendizaje de las artes del lenguaje en la lengua materna para el tercero y cuarto grados. Este material tiene 30 unidades de trabajo, con contenidos seleccionados de la cultura quichua; su objetivo es dar a conocer al niño, en forma elemental, la estructura de la lengua materna para en lo posterior ampliar el estudio de la lengua.

Para el tercer grado se han elaborado sendas cartillas en lengua nativa para el interaprendizaje de Estudios Sociales y Ciencias Naturales.

Para el área de matemática se han elaborado las siguientes cartillas: "Yupaicamayuc" par el primer grado, para el segundo el material correspondiente de matemática está integrado en la cartilla "Quichuapac Causaimanta Yachayuc" y, para el tercer grado, la cartilla "Quimsa Yupaicamayuc Camu".

El objetivo de éstas cartillas es desarrollar el conocimiento matemático en lengua materna quichua.

De los profesores del Proyecto EBI

Para que la tarea de educación bilingüe cumpla con los objetivos trazados, el Proyecto EBI con el concurso de las organizaciones indígenas procedió a seleccionar a los profesores indígenas. Entre los requisitos exigidos constaba el de ser bilingüe coordinado, con el objeto de que el profesor no tuviera dificultades de comunicación con los niños. Cabe anotar que todos los profesores que fueron seleccionados hablan la lengua

quichua, pero desconocen la estructura de este idioma, razón por la que, tanto en los cursos vacacionales como en las visitas que se hace a las provincias, el Proyecto capacita sobre la lengua quichua, con la finalidad de que cuando realicen el interaprendizaje en lengua materna lo hagan sin equivocaciones.

Alcances que ha tenido el Proyecto al enseñar en lengua materna

Entre los logros obtenidos al realizar el interaprendizaje en lengua materna del niño quichua anotaremos los siguientes:

En lo psicológico

Los niños que están en las escuelas del Proyecto, son más comunicativos y vivaces, ya no nos encontramos con niños cohibidos y tímidos. Emocionalmente son activos: ellos proponen y el profesor recepta sus inquietudes. Han perdido el recelo de hablar su idioma materno y lo hacen con gran afecto. En su corta edad defienden su lengua y a algunas personas que les hablan castellano les piden que lo hagan en quichua.

Las tasas de incremento de matrícula y promoción han aumentado, mientras que la tasa de deserción, abandono y fracaso escolar ha descendido notablemente.

En lo pedagógico

La enseñanza en lengua materna del niño ha disminuído el esfuerzo del niño y del profesor. Por otro lado el enseñar con contenidos de su propia cultura y en base a las experiencias propias hace que se haya ahorrado tiempo y dinero. Los niños aprenden más rápido y no repiten el año y, si no repiten, los padres y el estado ahorran dinero.

El Proyecto EBI, con la participación de los profesores bilingües está utilizando una pedagogía basada en la forma en que los padres de

familia enseñan a sus hijos. Con cosas concretas, de acuerdo a su estado evolutivo y que sean agradables para el niño.

El castigo físico ha quedado para la historia. El niño comprende y entiende lo que le dice su guía. Las actividades sugeridas se realizan con gusto.

El Proyecto -a través de los profesores- está empeñado en rescatar los conocimientos de la cultura quichua y poner en contenidos para que sean tratados a nivel de aula.

Ningún niño se "fatiga" al aprender en lengua materna, puesto que si los contenidos empleados para el interaprendizaje son de su propia cultura, el niño no hace esfuerzo para entender y comprender lo que dice el maestro. Su rendimiento es óptimo.

En lo lingüístico

El niño al ingresar a las escuelas del Proyecto ya es bilingüe pero no podemos decir que es un bilingüe coordinado. En los niños se puede notar diversos grados de bilingüismo.

Existen niños que hablan con interferencia entre los idiomas quichua y castellano. Considerando estos problemas lingüísticos, el Proyecto ha capacitado a los profesores para que realicen la discriminación de los dos idiomas. Al momento podemos decir que se ha logrado que los niños están escribiendo en quichua unificado. Las palabras prestadas del castellano están siendo reemplazadas por las palabras del quichua. Inclusive los niños de tercero o cuarto grado corrigen cuando una persona habla mal el idioma quichua.

En lo sociocultural

A través del interaprendizaje los profesores bilingües han logrado rescatar los valores de la cultura quichua, por lo que los niños se han convertido en promotores de su propia cultura. En los actos festivos

de la comunidad cantan y recitan en su lengua materna. Para las madres es satisfactorio oírles a sus hijos, mientras que los padres -que no viven en el hogar y hablan más castellano que quichua- no ven de buen agrado el cambio aunque a la postre lo aceptan.

Consideraciones que se deben tomar en cuenta para el interaprendizaje en lengua materna

Algunos educadores están de acuerdo en que los métodos empleados en la enseñanza en castellano a niños indígenas han resultado un fracaso. Existe un bajo rendimiento y profesor y alumno no se entienden.

El problema se debe a la falta de materiales pedagógicos y de didácticas adecuadas para la enseñanza de una segunda lengua.

Para que la educación bilingüe cumpla con sus objetivos, es importante tener una clara comprensión de las nuevas formas de realizar el interaprendizaje.

Es indispensable tener en cuenta lo siguiente.

En el campo lingüístico

- Comprender que el idioma materna del niño indígena es el quichua y que éste, debe tener el mismo prestigio que otro idioma;
- El niño indígena quichua debe conocer la estructura de su lengua materna así como lo hace el niño hispano hablante;
- Los educadores bilingües deben conocer bien la estructura de la lengua quichua con el fin de que no cometan errores en el interaprendizaje.
- Todos los implicados en la educación bilingüe deben conocer los problemas y áreas de interferencia entre los dos idiomas y sugerir

Los mejores caminos para vencer estos problemas;

- Los profesores hispanos que vayan a enseñar el castellano a niños indígenas deben conocer la lingüística contrastiva de los dos idiomas con el fin de que no tengan que enseñar a leer y a escribir dos veces;
- Los profesores bilingües con distinto dialecto que el de los niños, deberán adaptarse al dialecto de los niños con el fin de que haya una clara comprensión y tratar de hablar un quichua estandar para que haya la unificación de los pueblos quichuas por lo menos por medio de la lengua;
- Es necesario tomar en cuenta que todos los niños del mundo al ingresar a la escuela dominan en gran parte su lengua materna. Entonces, es natural que el interaprendizaje se deba hacer en la lengua materna del niño indígena. Sería descabellada la idea de realizar el interaprendizaje a los niños castellano hablantes en otra lengua que no sea su lengua materna, no solo porque los niños no saben la parte conceptual del otro idioma sino porque la fonación de un idioma es distinto a la de otro; la fonación del segundo idioma necesita tiempo y paciencia;
- Para el desarrollo y consolidación del idioma materno es necesario que el interaprendizaje aproveche el aspecto lúdico del niño. La motivación debe ser agradable y continúa, en la clase los niños deben hablar la mayor parte del tiempo. El profesor debe convertirse en guía. Una buena clase no es una clase silenciosa, la clase debe ser participativa y dinámica;
- Para comenzar el interaprendizaje los profesores tenemos la obligación de realizar un diagnóstico previo sobre la lengua del niño con el fin de formar grupos de trabajo porque, como se dijo antes, los niños indígenas no son monolingües. En un grupo de niño hay diversos grados de bilingüismo e inclusive existen niños indígenas monolingües castellanos;

- Por el problema de los dialectos de la lengua materna, hay una diferencia entre lo escrito y lo hablado, muchas lenguas no se escriben como se hablan porque la lengua perdería su norma establecida, no habría unificación a nivel de escritura y sería un caos. Toda lengua tiene sus normas, sus reglas, por consiguiente se debe emplear los estandares desde el inicio del interaprendizaje porque los niños se graban en su esquema mental lo que observan. El idioma quichua ya tiene su norma y sus reglas ortográficas y éstos deben ser conocidas por el maestro;
- Los profesores, con el fin de que los niños pronuncien bien la lengua materna les hacen repetir bajo amenaza las palabras mal pronunciadas. Es necesario intentar corregir la pronunciación de los niños, el profesor debe decir la palabra o la frase que no puede pronunciar los niños hasta que la graben en sus memorias. Esta enseñanza deberá ser como la estimulación lingüística que hace la madre al enseñar la lengua a su hijo.

En el campo psicológico

El proceso de adquisición de la lengua materna para el niño es de lo más placentero a diferencia de los niños criados por segundas personas. Por tanto, los profesores, deben enseñar la lengua con la misma carga psicológica que hace la madre en la vida cotidiana.

El niño sabe su lengua materna. Como se dijo anteriormente ha incorporado la sintaxis del idioma, por tanto, en el interaprendizaje de la alfabetización y en los posteriores grados, la tarea del profesor es desarrollar la lengua materna y dar a conocer su escritura para que exprese sus ideas, sus sentimientos y experiencias.

El cerebro no piensa ni puede pensar dos realidades al mismo tiempo, por lo que la educación o educa describiendo la cultura quichua en lengua materna o deseduca tapándola al describir la otra cultura.

Para que el niño se sienta a gusto en la escuela, aparte de realizar el

interaprendizaje en su lengua materna es necesario brindar un ambiente familiar lleno de afecto, cariño. Es necesario estimular al niño cada vez que participa.

En el campo sociológico

Algunas comunidades indígenas no conocen los objetivos de la modalidad educativa bilingüe. La tarea del profesor es concientizar acerca de sus propósitos y promoverla para que los padres de familia comprendan y entiendan lo que constituye la educación bilingüe.

Es necesario dar a conocer en las comunidades sobre lo que dice el artículo 27 de la constitución de la República del Ecuador, Ley y Reglamento de Educación y la Declaración de los Derechos Humanos.

Los padres de familia y los maestros bilingües estamos de acuerdo de que el niño aprenda quichua y castellano. Sería inaudito pensar que al niño quichua se le enseñe en toda la primaria solamente en quichua. El niño indígena debe aprender el castellano con el fin de que haya relación con los castellano parlantes, pero, si queremos hacer una educación primordialmente humana debemos realizar el interaprendizaje en lengua materna y luego en la segunda lengua. Al niño no hay que enseñarle cosas que poco o nada conoce.

Algunos profesores bilingües con el afán de enseñar el segundo idioma, respondiendo a los requerimientos de algunos padres de familia, han enseñado paralelamente los dos idiomas trayendo como consecuencia el fracaso porque los niños se han confundido: no saben ni quichua ni castellano. Por eso hay reclamos de parte de los padres de familia. Como anotamos anteriormente por ningún motivo debemos realizar el interaprendizaje en las dos lenguas simultáneamente. Hay que separar los dos códigos lingüísticos para la enseñanza.

En el campo pedagógico

El plan y Programas de Estudios para las escuelas bilingües deben

ser extraídos del conocimiento de las comunidades indígenas y no perder de vista el Programa Oficial ni los objetivos generales de la educación ecuatoriana.

El campo administrativo debe estar en manos de indígenas que conocen la materia de educación bilingüe y tienen experiencia docente, con el fin de que guíen a los profesores y éstos a la vez, realicen una eficaz labor educativa.

El interaprendizaje en lengua materna debe comenzar desde el período preparatorio y tan pronto éste termine se debe pasar a la alfabetización. Para éste último período sugerimos emplear el método ecléctico.

Para diseñar los contenidos programáticos -y si queremos emplear la lengua materna y la segunda lengua para la instrucción-, es necesario seleccionar cuidadosamente sus contenidos. No debe resultar en una repetición de contenidos ni en una traducción. Hay que dar igual importancia a los dos idiomas desde el primero hasta el sexto grado. En el primer ciclo de la primaria el interaprendizaje será más en quichua que castellano y a partir del tercer grado se debe dedicar el 50% a un idioma y el otro 50% al segundo idioma.

Propuesta de horario para la escuela primaria bilingüe

Primer Nivel

Períodos	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1	E.S.1	L.2	L.1	L.2	M.1
2	E.S.1	L.2	CN.1	L.2	M.1
3	M.1	M.2	CN.1	M.2	E.S.1
Recreo					
4	L.1	M.2	AI.1	CN.2	AI.1
5	L.1	E.S.2	EF.1	CN.2	AI.1
6	AI.	E.S.2	EF.1	L.2	AI.1

Segundo Nivel

Períodos	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1	E.S.2	L.1	L.2	L.1	E.S.2
2	E.S.2	M.1	CN.2	L.1	M.2
3	M.2	M.1	CN.2	M.1	M.2
Recreo					
4	L.2	E.S.1	AI.2	CN.1	AI.1
5	L.2	E.S.1	AI.1	CN.1	AI.1
6	EF.2	L.1	EF.1	L.1	AI.1

Tercer Nivel

Períodos	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1	E.S.1	L.2	CN.1	L.2	E.S.1
2	E.S.1	M.2	CN.1	L.2	M.1
3	M.1	M.2	M.2	M.2	M.1
Recreo					
4	L.1	E.S.2	AI.2	E.S.2	L.1
5	CN.1	E.S.2	EF.1	CN.2	AI.1
6	AI.1	CN.2	EF.2	AI.2	AI.1

E.S. Estudios Sociales
 CN. Ciencias Naturales
 M. Matemáticas

AI. Arte indígena
 EF. Educación física
 1. Lengua materna quichua
 2. Lengua segunda castellano

Para hacer educación bilingüe hay que enseñar los idiomas en

diferentes horas. Si es posible se debe un día dedicar para cada idioma.

Las áreas de estudio para la educación bilingüe deberían ser las siguientes:

Orden	Area	Asignaturas
1	Lengua Quichua y Castellano	Desarrollo de las artes del lenguaje en los dos idiomas.
2	Matemática	número, forma y medida.
3	Estudios Sociales y Culturales	geografía e historia.
4	Ciencias Naturales	agropecuaria, salud, medicina, nutrición, química y física
5	Arte indígena	música, danza, textilería, pintura, dibujo, alfarería.
6	Educación física	recreación y deportes.

El horario que se puede emplear en las escuelas bilingües es el siguiente:

Los materiales que han sido elaborados por el sistema educativo tradicional, nunca ha tomado en cuenta los conocimientos de la cultura quichua. Los dibujos que presentan corresponden a la vida urbana. La lengua utilizada es muy elevada a veces ni los niños de las escuelas hispanas rurales están en capacidad de captar los dibujos y la lengua. Los materiales para la educación bilingüe deben ser sencillos, concretos, extraídos de la vida real de la cultura indígena, con un lenguaje que entienden los niños y no con palabras rebuscadas.

Por otro lado, los materiales par los niños deberán estar acorde a la

economía familiar, porque, si resultan caros esto repercutirá en la deserción de los niños.

Los materiales didácticos a emplear en las escuelas EBI deben ser:

- pedagógicamente manejables
- motivadores
- socializadores

Además, cada profesor debe hacer el material con el concurso de todos los niños y las áreas de estudio deberían tener el carácter de integradas.

BIBLIOGRAFIA

BLACK, Max

- 1968 El Laberinto del Lenguaje, Impreso por Litografía Melvin, Venezuela.

GLEICH, Utta von

- 1987 Educación Primaria Bilingüe y Bicultural en América Latina; Informe de Educación N° 34, Publicación de la Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH, Eschborn, Alemania.

MONTESORI, María

- 1986 La mente absorbente del niño, Diana, México.

MERANI, Alberto L.

- 1972 Naturaleza humana y educación, Grijalbo, México.

RIVERA P., Jorge

- 1987 Una pedagogía popular para la educación intercultural bilingüe, Primera Edición, ABYA-YALA, Quito, Ecuador.

PIAGET, Jean

- 1983 Teorías del lenguaje teorías del aprendizaje, Grijalbo, Barcelona, España.

SAVILLE, Muriel R.

- 1974 A handbook of bilingual education, Revised Edition, Otavalo, Ecuador.

SCHLIEBEN, Lange Brigitte

- 1977 Iniciación a la sociolingüística, Gredos, Madrid, España.

SIGUAN, Miguel

- 1986 Educación y bilingüismo, Editado por Santillana, Madrid, España.

86 Cristóbal Quitshpe L.

TAU, Mario

1980 El ABC de la psicología infantil, Bruguera, Barcelona, España.

WALLON, Henri

1977 La evolución psicológica del niño, Colección Pedagógica, Grijalbo, México.

VARIOS

1971 Didáctica de la lengua en la escuela general básica, Magisterio Español, Madrid, España.

DOCUMENTO; Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador

1987 Informe de una investigación sociolingüística en el área quichua, 2da. ed. ABYA-YALA, Quito, Ecuador.

REGISTRO OFICIAL, Número 66, 1988. Quito Ecuador.

LA ALFABETIZACION QUICHUA

Luz María De la Torre

Introducción

La educación indígena y particularmente la alfabetización de adultos ha estado dirigida por instancias particulares o estatales que han gestado diversas experiencias. Paralelamente a éstas propuestas las organizaciones indígenas continuamente han demandado el derecho a la participación y ejecución directa de una educación integral, relevante para la población.

Desde hace algo más de cuarenta años en el Ecuador se han desarrollado experiencias de alfabetización de adultos y niños.

En la década de los 40 se desarrolló en Pesillo, provincia de Pichincha, una experiencia alfabetizadora de gran significación aunque no de amplia cobertura. A través de ésta se empezó a crear conciencia con respecto a la lengua y a la cultura quichuas es decir, logró responder a la demanda y expectativas de la población.

Por su parte el Instituto Lingüístico de Verano inicia su actividad por el año 1953. Esta experiencia por claras evidencias ha dejado muchas marcas negativas, ya que producto de ese proceso en la actualidad se han acentuado una serie de luchas ideológica-religiosas al interior de las distintas comunidades donde esta institución tuvo acceso.

En 1972 se implementó la experiencia del Instituto Interandino de Desarrollo.

Posteriormente en la década del 80 al interior de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI), en convenio con el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), se desarrolló una significativa experiencia de educación bilingüe con adultos y niños.

En el marco de la ejecución del Subprograma de Alfabetización Quichua ocurrido entre 1980-1982 el ECUARUNAMI y la FENOC desarrollaron independientemente un tipo de material de post-alfabetización.

Otras experiencias dignas de mención son las del Sistema Radiofónico Shuar, las Escuelas Radiofónicas Populares de Chimborazo, el Programa de Educación de la FCUNAE, el Programa Alternativo de Educación Bilingüe Intercultural PAEBIC-CONFENIAE, las Escuelas Indígenas de Cotopaxi, las Escuelas de Educación Bilingüe del Azuay, el Programa de Alfabetización del Pichincha Riccharimui y el de escolaridad primaria de la Fundación Runacunapac Yachana Huasi, de Simiatug.

La demanda de las organizaciones indígenas por la educación bilingüe se cristalizó -en el nivel oficial- con la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe -DINEIIB- llevada a efecto mediante decreto ejecutivo 203 del 9 de noviembre de 1988 y publicado en el Registro Oficial N° 66 del 15 de noviembre del mismo año.

Por su parte las nacionalidades indígenas del Ecuador organizadas en la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), ha propuesto no solamente una educación acorde con las necesidades económicas y socioculturales de la realidad indígena, sino una innovación en la concepción y las prácticas educativas de todo el sistema educativo. Con este precedente la CONAIE firmó un convenio de cooperación con la DINEIIB/MEC a efectos de realizar la gestión técnica de la educación bilingüe.

En el presente trabajo se hará referencia explícita al proceso de alfabetización bilingüe que está en pleno funcionamiento desde mayo de 1989.

El actual proceso de Alfabetización y Post-alfabetización intercultural bilingüe forma parte del Plan Nacional de Educación Intercultural Indígena iniciado en el contexto de la Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño".

- a. La alfabetización y post-alfabetización indígena intercultural se fundamenta en el análisis de la realidad nacional y parte de la consideración de que la educación regular no ha constituido en un instrumento que contribuya eficazmente en el mejoramiento de las condiciones de vida de la población indígena por adolecer de vacíos de concepción y metodología, así como por desarrollar un currículum cuyos contenidos son ajenos a la realidad de la población indígena.
- b. Las organizaciones indígenas conscientes de ésta situación educativa han venido exigiendo a los distintos gobiernos que el indígena tenga un rol protagónico y una participación directa en las distintas instancias que el proceso educativo demanda.
- c. Aquí se considera que las poblaciones indígenas por mantener características socio-culturales y lingüísticas particulares requieren de la implementación de una política y estrategia educativas que respondan a su realidad global.
- d. A través de la alfabetización y post-alfabetización bilingües se pretende recuperar y fortalecer el conocimiento y las prácticas sociales que los diferentes grupos indígenas han logrado mantener a través de su historia para incorporarlos al patrimonio científico del país con el consiguiente beneficio para toda la comunidad nacional.
- e. Es de interés de las organizaciones indígenas el posibilitar que la educación se constituya en un medio eficaz para la revalorización,

preservación y desarrollo de la identidad nacional que surge de la realidad multilingüe y pluricultural de la sociedad ecuatoriana.

- f. . Habiéndose ejecutado proyectos de alfabetización y educación para los sectores indígenas usualmente de manera experimental, el gobierno ha asumido la responsabilidad de ejecutar la alfabetización y post-alfabetización de adultos mediante el establecimiento de lineamientos que garanticen la unidad, eficiencia y calidad de la educación indígena.

Objetivos de la alfabetización indígena de adultos

Objetivos generales

- desarrollar la alfabetización, post-alfabetización y educación permanente de acuerdo con la realidad social, cultural, lingüística y económica;
- responder a las distintas necesidades y expectativas de las nacionalidades indígenas;
- proporcionar al desarrollo integral de los pueblos indígenas tomando en cuenta sus conocimientos y prácticas sociales;
- facilitar la relación intercultural entre todos los grupos socio-culturales que conforman el estado nacional;
- recuperar y fortalecer el uso de las distintas lenguas indígenas en todos los ámbitos de la ciencia y de la cultura;
- recuperar las estructuras organizativas de los pueblos indígenas para restablecer la armonía con los procesos educativos;
- ligar la alfabetización a procesos de educación permanente a fin de evitar la desalfabetización.
- posibilitar la revalorización sociológica, psicológica de los miembros de las distintas nacionalidades indígenas.

Objetivos específicos

- utilizar la lengua de la nacionalidad quichua como medio principal de alfabetización y el castellano como segunda lengua y de relación

intercultural;

- enseñar el castellano con una metodología de segunda lengua, incluyendo los elementos culturales para la comprensión de su respectiva cosmovisión;
- incluir en los programas de alfabetización la enseñanza de la matemática escrita, sistematizada a partir de los esquemas lógicos y procesos de cálculo de la cultura quichua;
- incluir la imagen como medio de aproximación a la escritura alfabética;
- utilizar un sistema de escritura unificada para la alfabetización de los miembros de la nacionalidad quichua;
- incluir contenidos que expresen la realidad, necesidades, intereses y expectativas de la nacionalidad quichua;
- designar como alfabetizadores a miembros de las comunidades indígenas que hayan sido seleccionados por sus organizaciones y recibido la necesaria capacitación para el efecto;
- organizar los cursos de alfabetización en función de las disponibilidades de tiempo de las comunidades;

Actividades del programa de alfabetización de adultos quichuas

El programa de alfabetización para la población quichua fue iniciado contando con algunos componentes que hacen posible su ejecución. Se cuenta con componentes de carácter estructural, funcional y pedagógico que facilita la organización y ejecución del proceso educativo.

1. Componentes estructurales.- En este programa se contempla el funcionamiento y la participación de entidades orgánicas como:
 - a. las organizaciones indígenas que, a partir de la capacidad organizativa y del reconocimiento de su problemática ha dado lugar tanto a la formación directa de sus agentes educativos como a la ejecución de la alfabetización.
 - b. De la CONAIE, a través de su Equipo de Educación interviene con su aporte en la preparación del material didáctico y la formación de personal tanto a nivel central como provincial.

- c. El Estado, a través de la DINEIIB, al definir y ejecutar las políticas de Educación Intercultural Bilingüe.

2. Componente funcional.- Involucra el manejo de códigos instrumentales de aprendizaje como el lingüístico a través del cual se posibilita el manejo de la lecto-escritura y la comunicación oral. Así mismo contempla la inclusión del código matemático y el de imágenes.

En este sentido el concepto de la alfabetización se amplía ya que utiliza una serie de lenguajes que coadyuvan coordinadamente para la transición del mundo de la verbalización al de la expresión gráfica.

La alfabetización está encaminada a proporcionar a sus usuarios un sistema de graficación de la lengua, es decir un sistema de escritura, mediante el cual sea posible la expresión y transmisión del pensamiento. Se ha utilizado para el efecto la lengua quichua para el ingreso al mundo de la lectura y la escritura. El quichua es la lengua de comunicación en el marco de las relaciones sociales que maneja la comunidad, siendo además el elemento vital de su identidad global.

El código matemático por su parte también es considerado como un lenguaje.

Presenta una serie de operaciones orales y mentales de cálculo que la cultura quichua ha desarrollado para responder a sus necesidades.

El código de imágenes es concebido como otro lenguaje que dispone a su vez de una serie de signos para su representación gráfica.

Al igual que la escritura lingüística, la imagen también guarda coherencia con la lectura que se puede hacer de sus formas, situaciones, circunstancias, estilos, etc. que se hallan estructurados con el objeto de transmitir mensajes. Las imágenes expresan situaciones de causa, objeto, consecuencia... de ahí que se postula que la imagen constituya un elemento de transmisión de conocimientos que posibilita entablar

discusiones y análisis. La imagen no funciona como una mera ilustración o decoración.

3. Componente pedagógico.- Este elemento dinamiza el proceso de alfabetización, puesto que en éste concurren todos los elementos participantes en el proceso educativo. Se toma en cuenta sus personajes, las situaciones, circunstancias, tiempos, etc. en los cuales se da de hecho educativo.

Se ha tratado de ajustar el proceso educativo a las realidades socio-culturales del grupo. Se espera que el grupo desarrolle sus capacidades creativas, revalorice su identidad y se manifieste como un elemento de interacción e interculturalidad en el contexto nacional.

En el nivel de las técnicas de aprendizaje hace uso del método global utilizando desde el aprendizaje mecánico hasta el reflexivo, mediante el uso de la memoria visual, auditiva y gestual.

Etapas del modelo de educación de adultos

Para efectos de planificación y organización el modelo de educación de adultos contempla dos momentos el de alfabetización y el de post-alfabetización, si bien estos constituyen un solo proceso mediante el cual el alfabetizando adquiere las destrezas instrumentales involucradas en la alfabetización.

Primer Momento

Denominada la fase de alfabetización, se destina a la enseñanza-aprendizaje de destrezas instrumentales como: la lectura, escritura, matemáticas y castellano como segunda lengua.

Paralelamente a esta adquisición se procede a una alfabetización ideológico-política mediante la reflexión, discusión y análisis de los problemas que aquejan a las comunidades indígenas.

Se tiene previsto de que esta fase se terminen las 18 lecciones de la cartilla "Ñucanchic Causai".

Al término de esta etapa el neo-alfabetizado habrá valorado la cultura quichua en la perspectiva de afirmar la identidad individual y social. Así mismo estará en la posibilidad de reconocer y hacer uso de la lectura y escritura, el cálculo y la discriminación auditiva y verbal del castellano como instrumento de comunicación nacional, evitando así los problemas que provoca toda situación de índole intercultural.

Segundo momento

Reconocida como la fase de post-alfabetización, mediante ésta se pretende fortalecer las técnicas anteriormente aprendidas: la lectura, escritura, las matemáticas y la escritura del castellano.

Todo este refuerzo se plantea mediante la introducción de una serie de contenidos en la perspectiva de las ciencias integradas, la historia y el castellano a través de los cuales se incrementará el conocimiento y las posibilidades de análisis crítico. Así mismo se busca una concretización y puesta en práctica de conocimientos y técnicas en áreas como la agricultura, ganadería, artes, medicina, nutrición, leyes, etc.

Fases de la ejecución del programa de alfabetización

En coordinación con la DINEIIB y CONAIE se ha interactuado a distintos niveles, entre los cuales se destacan los siguientes:

- investigación;
- elaboración de materiales didácticos;
- capacitación del personal en los niveles central y provincial;
- seguimiento del programa;
- administración general, que contempla: la selección del personal y la capacitación, el pago de bonificaciones a alfabetizadores.

Metas del programa

Al inicio del programa se señaló como meta alfabetizar a 100.000 indígenas de las diferentes culturas del país, entre adultos y niños, en 3 años, a partir de 1989.

Metodología y material didáctico de la alfabetización y post-alfabetización

La metodología es integral; esto significa el uso de las ciencias integradas para así evitar la excesiva división del conocimiento y el tratamiento aislado de los temas.

Primer ciclo - alfabetización

Se ha presentado un material de lectura y escritura, matemáticas y castellano mediante el uso de la cartilla "Ñucanchic Causai", con 18 lecciones.

Como metodología para el análisis de los problemas planteados se ha procedido mediante el uso de tres tiempos:

Cunan Causai (presente), Ñaupá Causai (pasado), y Mushuc Causai (futuro)

Cada una de las lecciones están estructuradas con contenidos de lecto-escritura, matemáticas y castellano. También la imagen entra como un componente pedagógico de la alfabetización.

Cada una de las lecciones empieza en el tratamiento de la imagen, la misma que plantea el análisis y discusión de una serie de problemas que vive la población indígena.

Luego se presenta una frase generadora o motivadora, la misma que sirve como matriz para el análisis y discusión de los temas planteados en cada lección y en cada área de estudio.

En lectura, escritura y matemáticas se presentan tópicos de la misma cultura quichua mientras que en castellano se abordan además temas y problemas inherentes también a la realidad nacional en su conjunto.

En cuanto a conocimiento en lectura y escritura se pretende el aprendizaje y el dominio de los códigos de lectura y escritura en quichua.

En matemáticas se propone el manejo de las cuatro operaciones: suma, resta, multiplicación y división.

En castellano se inicia con el uso de éste a nivel oral, pero en las 5 lecciones finales se trata el castellano en forma escrita con las letras que no se conocieron en el aprendizaje de lecto-escritura del quichua.

El método de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en quichua, tiene los siguientes pasos:

1. Imagen generadora o motivadora;
2. Frase generadora o motivadora;
3. Separación de la palabra generadora más el morfema;
4. Palabra generadora sin morfema;
5. Aislamiento de la sílaba que contiene la letra;
6. Separación del morfema;
7. La familia silábica y sus respectivas formas inversas;
8. Lectura de palabras nuevas que contengan el nuevo fonema en asociación con la imagen;
9. Escritura del fonema en sílaba directa y en sílaba inversa, así como en nuevas palabras;
10. Ejercicios de completación;
11. Conocimientos sobre la cultura quichua;
12. Ejercicios de dictado;

En matemáticas el aprendizaje se realiza progresivamente. Se empieza con el conocimiento de los números, formas de agrupación, realización de operaciones de suma, resta, multiplicación y división con

una, dos, y tres cifras. Para realizar las operaciones se emplea la "taptana" instrumento rectangular enmarcado en madera u otro material, que funciona como un ábaco.

CENTRO DE DOCUMENTACION
ABYA - YALA

Segundo ciclo post-alfabetización

Se pretende realizar este ciclo en dos frases:

1. refuerzo de la alfabetización mediante la utilización de tres cartillas denominadas de Ciencias Integradas, Historia y Castellano;
2. Inicio de la Educación Permanente, para lo cual se tiene previsto elaborar documentos, guías, destinados a conducir actividades concretas en las diferentes comunidades esto es en campos en los que la comunidad tenga dominio y constituya una práctica social cotidiana. Estos materiales escritos servirán de apoyo a microproyectos que los miembros de una determinada comunidad ejecute.

Para la etapa de post-alfabetización se hallan diseñados los materiales de:

a. Ciencias Integradas.- Para la producción de este material se ha considerado la inclusión de las actividades que desarrollan las comunidades indígenas. Previa una verificación de las actividades económicas, sociales, culturales de las comunidades, se ha propuesto el eje agrícola anual, para lo cual se han seleccionado las siguientes áreas: agricultura, ganadería, artes, artesanías, salud, nutrición.

Los temas y contenidos están distribuidos por lecciones.

En este material se aborda conocimientos de las áreas mencionadas, pero paralelamente a estos conocimientos se aborda la morfología del quichua.

Se trata de que en todo momento se manejen textos muy cortos, puesto que el neo-alfabetizando va a combinar el aprendizaje de técnicas en áreas específicas y la lectura y escritura aprendidas anteriormente.

La matemática entra aquí como un elemento de análisis de la problemática social.

Ahora irá a aplicar en hechos concretos y prácticos que al indígena se le presenta a diario.

b. Historia.- La metodología utilizada para el planteo de una nueva historia es partiendo de la realidad actual, para encontrar el origen de los problemas que en este momento nos aquejan, para de ahí proyectar la construcción de un futuro mejor, se busca provocar en el neo-alfabetizando la posibilidad de la recreación de lo vivido y la formulación de un planteo de su situación como indígena.

c. Castellano.- A través del conocimiento tanto de la lengua, como de la cultura, se posibilitará al neo-alfabetizando proveerse de técnicas y mecanismos para ejercer el bilingüismo e interculturalidad que se propone éste modelo educativo.

Para ello se presentará un material que ayude a superar problemas de interferencias lingüísticas y culturales.

d. Documentos y guías.- Se realizarán en base a un estudio de las necesidades económicas, socio-culturales de los grupos que emprenden esta etapa educativa; en segundo lugar se procederá a realizar estudios acerca de las tecnologías y conocimientos prácticos que se usan en las comunidades.

Los folletos, constituidos como documentos-guías se aplicarán conjuntamente en el marco de la implementación de micro proyectos productivos en comunidades organizadas.

Dificultades y aciertos del proceso de alfabetización

El principal problema en la ejecución del proceso educativo descrito es la falta de suficientes recursos humanos y económicos. Esto ha incidido negativamente en la ejecución de las diferentes etapas de investigación, preparación de material didáctico, capacitación y seguimiento.

Pese a las dificultades someramente enunciadas, la alfabetización ha constituido un aporte pedagógico y metodológico en el aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas. En la post-alfabetización se conjugan elementos pedagógicos y socio-económicos y se pueden prever nuevos niveles de complejidad socio-educativa.

Por el momento se ha emprendido un ligero sondeo del funcionamiento de la alfabetización con el objeto de obtener luces par el diseño operativo del proceso de post-alfabetización.

Emprender una evaluación de todo el proceso de alfabetización en el momento ha sido aún difícil, entre otras razones porque la etapa de alfabetización aún no ha concluído. Ello implica por ejemplo que no se dispone todavía de resultados acerca del manejo de la lecto-escritura, las matemáticas y el castellano. Es de esperarse que se pueda ejecutar esta evaluación con un carácter procesual a objeto de recoger y potenciar los elementos más positivos del proceso así como para identificar con mayor profundidad los factores de orden pedagógico o social que interfieran con su mejor desenvolvimiento.

BIBLIOGRAFIA

CONAIE

1988 Lineamientos Generales y Política Educativa de las nacionalidades indígenas del Ecuador, Archivo, Quito.

DINEIIB

1988 Plan Nacional de Educación para la población indígena, Archivo, Quito.

CONAIE

1989 Alfabetización, Post-alfabetización y Educación Indígena Intercultural Bilingüe, Archivo.

EQUIPO DE EDUCACION - CONAIE

1989 Ñucanchic Causai, Convenio MEC-CONAIE, Quito.

MOYA, Ruth

1987 Educación Bilingüe ¿para qué?, En: Pueblos Indígenas y Educación Nº 2, Abya-Yala.

PEDAGOGIA Y NORMATIZACION DEL QUICHUA ECUATORIANO*

*Ruth Moya
María Mercedes Cotacachi*

El contexto de la normatización

El presente documento ha sido elaborado de manera conjunta por Ruth Moya y María Mercedes Cotacachi en la parte concerniente a la selección y organización del léxico documentado. La idea de hacer un balance mínimo de lo que se había producido en los procesos de normatización de la lengua quichua escrita venía constituyendo una preocupación justificada, en parte, por el hecho de haber participado directamente en la producción de textos de diversa índole y, por el otro lado, por el hecho de trabajar en el P. EBI, en la elaboración de materiales educativos y en permanente contacto con otros productores de los mismos.

El trabajo que presentamos aquí analiza 53 publicaciones editadas entre 1978 y 1989, esto es, recoge parte de once años de producción bibliográfica de textos encaminados a la alfabetización o a la escolaridad bilingüe y producidos por entidades públicas o en convenio con entidades públicas. Por tanto, se trata de materiales educativos que se emplearon en procesos nacionales o regionales de educación.

* Ponencia de base presentada en el "Taller de Normalización de Lenguaje Pedagógico para las lenguas andinas", efectuado en Santa Cruz, Bolivia, en octubre de 1989 y con el auspicio del Ministerio de Educación y Cultura de Bolivia, el UNICEF (Bolivia), la OREALC-UNESCO y la Agencia Española de Cooperación Internacional, AECI-ICI.

Para lograr una breve visión del material analizado señalaremos que se trata de cartillas de alfabetización, textos de la escuela bilingüe hasta el segundo grado en la mayoría de los casos y textos de educación media. Quedan por fuera de este análisis los materiales destinados a la post-alfabetización o a la educación permanente producidos por las mismas organizaciones campesinas e indígenas u organismos no estatales de apoyo. Tampoco forman parte de este corpus los títulos que correspondan a áreas tecnológicas como salud y agricultura, editados fundamentalmente en el marco de proyectos estatales de desarrollo o en conjunción con o a cargo de los ministerios del ramo.

Otro campo de fecunda producción bibliográfica ha sido el de las leyes, especialmente las leyes agrarias y el de la problemática referida a los aspectos legales, normativos o culturales o de derechos humanos y, en general, aspectos concernientes a la práctica de los derechos civiles de la población.

También quedan por fuera los procesos de normatización sobre la producción de textos en la literatura oral o acerca de la misma. Un campo de interés -aún inicial- es aquel de la traducción al quichua de obras literarias en otras lenguas. Es el caso por ejemplo de las traducciones de la 'Crónica de una muerte anunciada' de García Márquez o de 'El Principito' de Saint Exupéry. En el mismo ámbito de la producción escrita está la poética o ensayística en la lengua quichua, aspectos que merecerían un análisis particular. En este último campo se han escrito ensayos que tienen que ver sobre todo con la cuestión cultural y con la teoría de las nacionalidades y, a menudo, constituyen documentos de trabajo de manejo interno de las organizaciones y que no llegan a convertirse en documentos impresos.

Hay otros dos campos en los que ocurren procesos de normatización: la prensa escrita de las organizaciones y el uso de la radio. Todos estos procesos arrancaron desde los años setenta intensificándose a partir de los ochenta.

Volviendo al contexto de los títulos analizados en el presente

trabajo señalaremos que el proceso educativo cultural ocurrido en el país en la última década ha marcado de modo definitorio las pautas y las orientaciones sobre las acciones de normatización del quichua.

A fines de los años setenta en el seno de organizaciones como el Ecuador Runacunapac Riccharimui -ECUARUNARI Nacional- o la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas -FENOC- se debatía intensamente acerca de la importancia de unificar la escritura de la lengua quichua como una estrategia unitaria que apoyara la identidad y la lucha del pueblo. En esos momentos de gran interés para la consolidación de la organización política en los que se privilegiaba la educación a las bases de sus organizaciones, se sustentaba que la unidad del quichua escrito constituía una "herramienta de apoyo a la educación popular".

Quienes participamos directamente en esos debates y contribuimos a que los tópicos de la lengua y de la educación bilingüe fueran considerados como fuentes importantes de la lucha organizada y con un signo propio.

En ese marco, las discusiones de un alfabeto unificado y "unitario" desde la perspectiva política ocupaban un espacio importante en la autocomprensión de nuestra realidad social e incluso en la perspectiva de la unidad regional con los países andinos como Perú y Bolivia, con los cuales compartimos el quichua. Tampoco estuvo ausente de esta discusión la reflexión sobre el destino de otras lenguas compartidas con Colombia y Perú y, por esa razón, se tomaron iniciativas en ese sentido.

La noción de que el quichua unificado debía convertirse en un instrumento de educación popular expresaba, como se puede ver, una tesis política. Esta posición entraba en conflicto y en beligerancia con las tesis del ILV que en el país, como en toda la región, sustentaban la necesidad de privilegiar las diferencias dialectales y microdialectales para plasmarlas en alfabetos y en materiales educativos diversos, especialmente materiales religiosos y cartillas de alfabetización.

Probablemente una larga tradición organizativa en la Sierra y la

necesidad de fortalecer la unidad campesino indígena a la luz de la luchas por la aplicación de la ley de reforma agraria, contribuyeron a consolidar las posiciones de una gran mayoría de las organizaciones populares por la propuesta de unidad de la lengua escrita.

En ese mismo debate se analizaban distintas propuestas de alfabetos, la discusión se polarizaba entre propuestas de base fonológica, las mixtas que combinaban la fonología y la tradición de escribir el quichua en base a la ortografía del castellano y la posibilidad de unificar la escritura en base a las grafías de castellano.

No se trata de reproducir aquí esos debates que ocurrían a partir de diversos grados de comprensión del mismo problema.

Habiendo propuesto personalmente una ortografía con base fonológica, reconocimos que lo que tiene más importancia en un proceso de normatización es la apropiación política de una de aquellas propuestas por parte de sus usuarios directos.

Después de tres años de deliberaciones ocurridas entre 1978 y 1980, en abril de dicho año diversas organizaciones políticas serranas con el apoyo de organizaciones de la región amazónica como la Federación Shuar, optaron por un alfabeto castellanizado.

A partir de entonces y de modo unitario se sucedieron amplios procesos de capacitación a través de talleres de escritura con este alfabeto que luego sufrió algunas modificaciones.

El Sub Programa de Alfabetización Quichua impulsado por Roldós Hurtado entre 1980 y 1982 creó una serie de instancias para esta capacitación, después de verse obligado a retirar de circulación las cartillas experimentales que hacían uso de un alfabeto "mixto", entre fonológico y castellanizado.

Por su parte las organizaciones serranas del ECUARUNARI, la FENOC, la Federación Ecuatoriana de Indios y otras organizaciones de

base impulsaban la capacitación de sus alfabetizadores no solo en el alfabeto sino en las didácticas y seguimiento de la misma alfabetización. Toda esta dinámica dio pie a la necesidad de confrontarnos con un gran vacío y con una gran necesidad de las organizaciones políticas de base: la ausencia de "cuadros", esto es de recursos humanos especializados que emergieran del seno de las mismas organizaciones.

El proceso descrito ocurría en medio de otras confrontaciones y polarizaciones derivadas de la presencia del ILV en el país.

Justamente en mayo de 1981 el presidente Roldós dio por terminado el convenio bilateral con esa institución extranjera. Cabe señalar que tal resolución ocurrió en el marco de una movilización social sin precedentes que, en su momento más crítico, tuvo incluso repercusiones internacionales.

En esas condiciones se fortaleció notablemente el trabajo que venía desarrollando el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena -CIEI-, así como otras acciones de organismos y entidades de apoyo al movimiento indígena popular.

La salida formal del ILV del país no significó -y no significa aún-, la pérdida de influencias de dicha institución en términos de las propuestas de normatización del quichua.

Los conflictos derivados de la normatización del quichua unificado ecuatoriano tienen raíces en la propia diversidad lingüística pero indiscutiblemente también en el hecho de que las propuestas expresan diversas posiciones políticas.

Si en Perú -en condiciones similares- se libra la "guerra de las vocales" en Ecuador todavía se da la "guerra de las consonantes".

La pasión que se puede colocar en estos combates revela de un lado los niveles de manipulación que puedan ser ejercidos al respecto pero, de otro lado, revela la importancia que los propios pueblos asignan a su cultura y a su lengua.

En el caso ecuatoriano el hecho de que el movimiento popular -con apoyo de los intelectuales- haya gestado este proceso de normatización del quichua es, al parecer, uno muy singular.

En el Ecuador hemos debatido acerca de la conveniencia o no de oficializar un alfabeto y, quizá, impregnados de nuestra propia práctica política, hemos concluido que no siempre los niveles normativos y jurídicos aseguran el que se ejecuten acciones favorables en este sentido. Hemos quizá intuido que el proceso de apropiación popular es cualitativamente más importante, o al menos, lo es en el momento actual.

La normatividad de una lengua oral en condiciones de conflicto social como es el caso del quichua a lo largo de su historia, es un proceso muy complejo.

Aparece como contradictorio por momentos y como coherente en otros. Es un proceso en el cual -al menos en el caso de Ecuador- su duración, su continuidad y discontinuidades- deben ser examinados a la luz de los mismos conflictos sociales y de los juegos que el poder determina.

Podríamos quizá afirmar que en nuestro país han sido fundamentales los momentos de apertura democrática para desarrollar posiciones y alternativas no solo en apoyo de la normatización del quichua sino y sobre todo para desarrollar proyectos experimentales en la modalidad educativa bilingüe.

La bibliografía que hemos examinado revela algunas cosas: que los momentos más fecundos en términos de producción de materiales de alfabetización corresponden al período político de Roldós - Hurtado y ocurren en los años de ejecución del mismo programa, mientras que la bibliografía de escolaridad primaria corresponde a la etapa terminal del gobierno de Febres Cordero y a la actual etapa del gobierno de Borja.

Hay un lapsus impresionante en los años 85 y 86 e incluso 87, a no ser por las publicaciones del P. EBI Convenio (MEC/GTZ) y el MACAC.

Los materiales de los organismos no gubernamentales en cambio que, lamentablemente, no forman parte del corpus que analizamos, ocurren sobre todo en esos años, probablemente porque esos espacios constituían las alternativas posibles para la producción de impresiones en quichua.

Por razones de distinta índole en toda América Latina el problema de la normatización de sus lenguas indígenas cobra una creciente importancia.

Agotados muchos modelos que proponían el desarrollo de nuestras mayorías nacionales, el problema de la educación y de la cultura parecen convertirse en el horizonte posible de la reestructuración del viejo orden social.

La saturación de las alternativas de desarrollo en un continente azotado por la crisis, la guerra civil, el anarquismo, las dictaduras, las democracias formales ineficaces, la deuda y la dependencia colonial, parecería contribuir en nuestros países a la búsqueda de nuevos caminos para el desarrollo social, caminos centrados en la necesidad de fortalecer una identidad nacional y en la posibilidad de afianzar mecanismos de negociación para preservar ciertos derechos mínimos a la sobrevivencia. Estas posibilidades de potenciación de la cultura propia o de la diversidad de las culturas nacionales, son a su vez el resultado de un desarrollo ideológico y político de esas mismas mayorías nacionales, de sus sectores locales e internacionales de apoyo.

Estas mismas posibilidades de un desarrollo social que tome como punto de partida la diversidad etnocultural parecería ser un signo de democratización pero también uno de modernización de los aparatos estatales en circunstancias en las cuales más que la tecnología la cultura -y sus prácticas- parecen constituir un recurso operativo para conjurar el colapso social.

En el caso de Ecuador diversos de estos factores confluyen de modo muy singular, para inaugurar una nueva etapa histórica en la que se

está redefiniendo el peso político de diversos sectores sociales. En esta dinámica de redefiniciones parece no haber espacio para dudar que el movimiento indígena pasa a constituir uno de los actores políticos de la sociedad ecuatoriana contemporánea.

Fenómenos como la masificación de programas de la alfabetización y escolaridad en quichua, la redefinición de los territorios étnicos como parques nacionales o como áreas para proyectos de desarrollo, la política en torno al problema de las nacionalidades y una ley sobre nacionalidades, la inversión estatal en proyectos de atención primaria de salud apelando a los conocimientos de la medicina empírica tradicional, la flexibilidad del crédito para la construcción de viviendas hechas en base a la tecnología tradicional, la implantación de tecnologías nuevas preservando -al menos teóricamente-, el hábitat, la reciente preocupación de las universidades por incorporar áreas de estudios aplicados al desarrollo y destinadas a las poblaciones rurales e indígenas, son al parecer, importantes indicadores de esta redefinición del nuevo rol político de la población indígena en el país.

Aún es prematuro el momento como para poder entender el rumbo que tomarán estas tendencias sociales. Los datos sin embargo están apuntando hacia el hecho de que hay una creciente posibilidad de institucionalización del movimiento indígena cuya irrupción en la escena política puede tener significaciones múltiples y simultáneas. De un lado se puede reconocer al menos que esta misma institucionalización del movimiento indígena provocará una canalización más macro de las demandas étnicas. De otro lado, se puede advertir igualmente que en el actual orden de la sociedad ecuatoriana estas demandas alcanzarán un punto de saturación por la insolubilidad de los conflictos. Entre uno y otro caben intermediaciones diversas que capturan espacios en lo jurídico, en lo político, en lo cultural. Al parecer estos factores incidirán en el auto reconocimiento de un Ecuador plural, lo cual puede contribuir a la democratización de las formas de vida de la sociedad civil pero no significará necesariamente el recambio de los factores estructurales del actual orden social.

Estos indicios al parecer muy dispersos e inconexos contribuyen de hecho a configurar el contexto en el cual ocurren en este momento las acciones de normatización de las lenguas vernáculas del país, en especial de la quichua y la shuar.

Probablemente la falta de distancia crítica frente al conjunto de factores que determinan el actual peso del movimiento indígena nos lleva a reconocer de un modo bastante intuitivo antes que analítico que la dinámica de este movimiento de identidad ha influido favorablemente en la última década en los procesos de estandarización de las lenguas vernáculas. La percepción que se puede tener desde dentro de este proceso, es de que es uno altamente dinámico. Apoyar a la normatización es un acto de política en pro del ejercicio de los derechos culturales. La normatización de una lengua mayoritaria contribuye a la unidad interna de su pueblo y a la búsqueda de un medio de comunicación común que amplía sus propios horizontes. Desde esta perspectiva la unidad del alfabeto, el apoyo a la modalidad de la educación bilingüe, la formación de recursos humanos indígenas son acciones y opciones que de algún modo polarizan a la sociedad mestiza y que de todos modos polarizan a la misma sociedad indígena.

En este aspecto las contradicciones internas en el seno del mismo movimiento se cristalizan en conflictos que revelan distintas posiciones acerca de su propio rol como organizaciones políticas. Un hecho es sin embargo contundente: en Ecuador ocurren acciones de normatización del quichua con diversos grados de participación de sus organizaciones. Este proceso es tan dinámico que el tiempo destinado a la producción concreta casi no da espacio a la reflexión y a la ponderación de nuestras propias propuestas.

Ahí radica ciertamente una paradoja: siendo que la normatización es un fenómeno de mediano plazo, desde la práctica estamos urgidos permanentemente por producir textos escritos.

Es como si tuviéramos clara conciencia de la fragilidad de los aparatos en los que se inserta nuestra acción y deseáramos aprovechar al

máximo las coyunturas favorables. En efecto no es posible predecir de qué modo podría incidir el cambio político que implicará el próximo cambio de gobierno. Lo que sí es posible anticipar es el hecho de que el rescate de la lengua y la cultura constituirán una bandera de lucha de los movimientos populares y de los sectores democráticos de la sociedad ecuatoriana. Este factor nuevamente define la paradoja: debemos pensar con urgencia los procesos del mediano y largo plazo.

Por fin, vale la pena anotar que al realizar el presente trabajo hemos advertido la importancia de la palabra impresa. Aunque, como es normal, no todo lo que se imprime es aceptado socialmente, lo que se crea y se imprime tiene un gran valor para los posteriores autores de textos que consultan y a veces adoptan las creaciones precedentes.

Un hecho de perogrullo: el proceso de normatización del quichua para proyectos pedagógicos va de la mano del avance de la propia propuesta de educación bilingüe.

Así por ejemplo siendo que la mayoría de los textos examinados y producidos se refieren a la alfabetización infantil o de adultos, en matemáticas difícilmente se sobrepasa lo concerniente a las cuatro operaciones básicas.

Igual cosa ocurre con las llamadas ciencias integradas, que en realidad retoman aspectos del habitat y de la organización social. Apenas se ha llegado a presentar como contenidos curriculares aspectos extremadamente globales que competen a las características del medio y a las formas básicas de la organización en la sociedad indígena local.

Va de suyo que estas caracterizaciones del entorno y de la sociedad no llegan a profundizar la propia diversidad no solo porque sus matices no se han investigado sino también porque en el fondo de toda la propuesta subyace un discurso utópico.

La necesidad de constituir y de modelar esa identidad a través de la escuela, se ha basado en el uso de recursos arquetípicos que, al parecer,

son recursos políticos necesarios en momentos de afirmación de la identidad y de la búsqueda de consenso acerca de la importancia de la unidad pan étnica.

De algún modo el uso de los recursos arquetípicos idealiza la sociedad indígena y, como en toda idealización, se eliminan del análisis los diversos niveles del conflicto social.

Este trabajo sin embargo no atañe al análisis de los contenidos curriculares, ni siquiera al de los contenidos de los textos.

Criterios metodológicos

En cuanto al análisis idiomático procedimos del siguiente modo:

- a. fichaje de la palabra
- b. fichaje de la frase en la que aparecía la palabra seleccionada
- c. descomposición morfológica de la palabra
- d. descomposición de la frase en sus componentes sintácticos
- e. organización y agrupación de las fichas por campos de significación
- f. organización de la presentación del léxico (o frases) por orden de aparición histórica de los textos.
- g. documentación de la primera página del texto en el cual aparece la palabra con un sentido determinado.
- h. si una palabra consta en más de un campo semántico así aparece texto original, se la ficha nuevamente y se señala la página correspondiente.
- i. en pocos casos se consultó directamente a los autores acerca del origen de los términos acuñados. Sin embargo se procedió a consignar exclusivamente la información que aparece en el texto impreso.
- j. en los casos que en los textos existe un vocabulario monolingüe quichua - quichua o quichua - castellano, se documentó la significación dada por los autores.
- k. se consultó no solo los vocabularios de los textos sino que se

extrajo nuevo vocabulario (o expresiones) del discurso mismo; asignando para estos casos los sentidos que se desprendían del análisis en contenido y contexto.

Limitaciones

Por las razones expuestas este trabajo tiene los límites que le impone la propia selección de los textos y la subjetividad inevitable al asignar sentidos o al clasificar los términos analizados en un determinado campo semántico.

Al haber procedido manualmente en este trabajo no pudimos reseñar el universo total de los términos que nos interesaba documentar.

Va de suyo también que la operación misma de selección de los términos se hizo en base a criterios, otra vez convencionales. Desde el momento mismo en que procedimos al fichaje determinamos unos tres criterios mínimos: Así documentaríamos:

- a. los neologismos acuñados;
- b. los dialectalismos ecuatorianos;
- c. las reintroducciones léxicas provenientes de otros dialectos peruanos o bolivianos;
- d. los préstamos del castellano, adaptados o no a la fonética del quichua.

Pese a haber fichado los préstamos del castellano los hemos excluído del presente trabajo y hemos incorporado unos pocos, solo a manera de ejemplo.

e. en cuanto a la ortografía hemos respetado la de los autores. Así un mismo término puede aparecer más de una vez si está escrito de diferente manera.

A más de la clasificación e interpretación léxica hacemos un pequeño análisis del material inventariado, reconociendo las limitaciones –sobre todo de tiempo– que tuvimos para este objetivo.

TENDENCIAS Y RECURSOS EN LA NORMALIZACION DEL QUICHUA ECUATORIANO

Sin pretender un análisis exhaustivo acerca de las tendencias observadas en la normatización del quichua empleado en los textos pedagógicos reseñados, observamos que, muchos de los resultados que hemos encontrado en el material concreto, corresponden a propuestas o intuiciones que se venían discutiendo desde los inicios de los años ochenta, esto es, en el contexto de la alfabetización quichua.

Estas propuestas previas podrían resumirse del siguiente modo:

- a. había una preocupación purista por recuperar términos en desuso, o sentidos de los mismos términos que también habían caído en desuso;
- b. existía una preocupación por recuperar los términos de más amplia difusión dialectal a efectos de eliminar o reducir al mínimo los conflictos que se podían anticipar con el uso de materiales educativos universales;
- c. interesaba la recuperación de las variantes dialectales para incorporarlas en los textos educativos universales a efecto de darlos a conocer de modo genérico;
- d. existía la preocupación por conocer las variantes peruanas y bolivianas para incorporarlas en los textos ecuatorianos, teniendo como paradigma la noción de que la unidad de la lengua va más allá de las fronteras nacionales;
- e. existía el interés por conocer la estructura de la lengua y los mecanismos propios de la formación de palabras con el objeto de acuñar nuevos términos que no violentaran los recursos usuales y frecuentes de la lengua para la formación de palabras;
- f. existía el interés por documentar la literatura oral para examinar cómo se empleaban en el habla los mecanismos de formación de palabras;
- g. en cuanto a los préstamos del castellano se decidió distinguir entre los préstamos de introducción temprana (ej.: jazinda 'hacienda', jabas 'habas', etc) respetando la re fonetización ya adoptada y

- frecuente. En cuanto a los préstamos contemporáneos, se conservaría la propia ortografía del castellano y solo en casos extremos se preservaría la refonematización quichua (ej.: laranja)
- h. en cuanto a los préstamos del quichua al castellano y, por tanto, refonetizados de acuerdo a las normas del castellano, las opiniones se diversificaron: unos proponían una refonetización de la palabra quichua de acuerdo a las normas actuales del quichua escrito en el alfabeto unificado quichua y, otros, proponían la conservación de los préstamos del quichua en el castellano de acuerdo a la tradición escrita del castellano. Esto ocurrió particularmente frente a los topónimos y los antropónimos (ej: Impapura vs Imbabura, Chimpurasu vs. Chimborazo).
 - i. así mismo para las cosas, objetos o conceptos de reciente introducción en el mundo quichua se optó por experimentar la creación de diversos neologismos basándose en la propia lengua tal como lo había hecho el pueblo shuar en el marco de su proyecto educativo.

Como lo dijimos, éstas discusiones ocurrían al mismo tiempo en que se producían las primeras acciones educativas. Sin embargo los encargados directos del hacer los materiales en quichua o de traducirlos del castellano al quichua o no teníamos el suficiente contacto o estábamos presionados por la urgencia de producir los textos. Por estas razones si bien existe una correspondencia entre los mecanismos que se discutieron previamente y algunos de los procesos de acuñamiento de términos, también nos encontramos frente al uso de recursos que no encajan en ninguna de las propuestas previas y que más bien revelan que el productor final de esos términos lo hizo en soledad y, a menudo, desconociendo la materia para la cual debía acuñar los términos.

Esto se nota especialmente en la creación de términos para las matemáticas o las ciencias naturales. Es decir, se puede ver que el traductor o el creador del término (frase) desconocía la materia de estudio.

De otro lado en el campo de las ciencias sociales se puede notar que el proceso de acuñamiento de términos estuvo intrínsecamente ligado a

una particular visión de la historia y de la lengua y que, a partir de dichas propuestas iniciales, unos copiaron a otros sin necesariamente discriminar el sentido de fondo de la propuesta original.

Cosa similar ocurre en cuanto a la teoría del lenguaje, aunque cabe advertir que en este caso y puesto que solo hay dos gramáticas del quichua en quichua (45:52) los desarrollos léxicos también fueron determinados por los niveles pedagógicos y los destinatarios a los que se quiso llegar. Así el texto (45) se dedicó el primero y segundo cursos de secundaria mientras que el texto (52) a los niños de tercero y cuarto grados de la escuela primaria.

Hechas estas pocas observaciones generales procederemos a resumir los principales recursos que están documentados y hemos interpretado.

1. La recuperación de formas dialectales

Este recurso ha sido empleado de manera particular en el ámbito de las ciencias naturales. Justamente para explicar los diferentes ecosistemas, habitats, etc. se incluyen términos referidos a conocimientos, prácticas culturales y tecnologías del medio.

Ej. llica 'red de pescar' (Oriente)
mucagua 'plato ceremonial' usado en el oriente;
amaru 'boa' (Oriente)
simanca 'tucán' (Oriente)

2. La recuperación de formas dialectales locales sobre términos que sirven para designar nociones abstractas

Ej. cusca, 'lugar' 'sitio' (Oriente)

3. La recuperación de arcaísmos y sus sentidos originales

Ej. llancana un lugar de rurana o trabajana < trabajar

4. La vacilación en el uso de los arcaísmos recuperados por tener otros sentidos en determinados dialectos.

Ej. la vacilación del uso de llancana por significar 'hacer el amor' en Chimborazo. También puñuna 'hacer el amor' y no 'dormir' en el mismo dialecto de Chimborazo donde se usa durmina > dormir 'dormir'.

5. La ampliación o asignación de nuevos sentidos a las palabras de uso corriente.

5.1 por similitud

Ej. runtu 'granizo' por "círculo pequeño" (47)
chunta 'palmera de chonta' por 'rectángulo' (51:106)
Los propios autores dicen que la forma de una palma de chonta se asemeja a la forma geométrica rectangular'

Ej. muyu 'semilla' para 'pastilla' (medicamento), para "girar"; para "rueda" (de un transporte)

5.2 de la extensión del sentido (de la acción) a la cosa

llutac 'gomero' < llutana 'pegar' 'juntar'
runpa - 'círculo', 'esfera' > "pelota" (juguete)
tupuc "regla" < tupuna 'medir'

5.3 por la ampliación del sentido (semas) a la base léxica

quipu 'matemáticas' > quipu
sinchi 'fuerte, duro' para "energía" (térmica, eólica, hidráulica)
tatqui 'metro' > paso
callanpa (muyui) > callanpa 'hongo'; lit. veneno para los hongos por "fungicida"

5.4 por la ampliación de semas a una base léxica por asociación entre objeto y concepto.

- Ej. huancu 'atado de leña', 'atado en general' por "conjunto" (en la teoría de conjuntos)
puchu 'restos o sobras de algo' por 'saldo' en las operaciones matemáticas (resta)
saquirirca' quedar(se) por "resultado" de la división
huacharishca "parido" 'reproducción biológica en general' para "multiplicar", "multiplicación (la operación) mirachina 'ibid'

5.5 por metáforas (frases)

yacu micushpa allpa lit. 'tierra comida por el agua', "golfo"
illapa 'rayo' para "escopeta"

5.6 por recuperación de palabras conocidas en nuevas combinaciones con nuevo sentido

- Ej. tamia mita 'invierno'
allpa huirá 'petróleo'
ruparic yacu 'gasolina'
jayac yacu 'aguardiente'
antahua ñan 'vía carrozable'
jillai ñan 'vía férrea'

5.7 por analogía

chupa lit. 'rabo' por "coma"
ifñu lit. 'nigua' por "punto"
ifñu chupa por "punto y coma"

5.8 procedimientos frásticos (explicaciones)

- Ej. ishcai ishcai pacta pacta manñayuc lit. 'los que tienen de dos en dos los lados iguales' por "rectángulo"
ishcai uchilla manyayuc ishcai jatun manyayuc 'los que tiene dos lados chiquitos y dos grandes' por "rectángulo"

jatun uncuipac muyui 'alto/importante veneno para las enfermedades por "plaguicida"

5.9 por recuperación de las lexemas originales

pacha 'tiempo'
pachapac pachacuna 'medidas de tiempo'

5.10 por la creación de nuevos sentidos a palabras conocidas, introducidas o reintroducidas

Ej. chinchaisuyu 'norte'
cullasuyu 'sur'
antisuyu 'oriente'
cuntisuyu 'occidente'; 'costa'
puna llacta 'sierra'
seque 'guión' (ortográfico)

5.11 por introducción de designaciones provenientes de crónicas (según determinados autores)

Ej. uma raimi 'otoño'
inti capac raimi 'fiesta principal del sol'
makai huski killa 'fiesta secundaria del sol'

6. *adaptaciones del castellano*

punta < esp. punta por "ñaupa"

7. *introducción de préstamos y fonologización en quichua*

Ej. nimatus "nemátodos"

8. *inclusión de préstamos (palabras o expresiones) de acuerdo a la fonética del castellano*

fruta
 fotosntesis
 grados centígrados
 alfalfa, etc.

9. *por procesos de reduplicación*

pacta - pacta 'igual'
 ishcai ishcai pacta manñayuc,
 ishcai ishcai pacta pacta manñayuc por "rectángulo"

10. *por procedimientos morfosintácticos*

10.1 la raíz nominal/verbal admite el morfema chi 'hacer hacer' y el agentivo -c

Ej. runpachic > runpa 'bola, esfera'

- chi -

- c

por "compás"

yapachic > yapana -; -ch-; -c

por "morfema"

llucshichic shuti yaparic: lit. añadiendo los morfemas que 'hacen salir' (?) por "morfemas nominalizadores" (?)

10.2 a la raíz nominal/verbal se suma el morfema ri "reflexivo" y el agentivo -c

Ej. ruparic yacu, lit. 'agua que se quema' por "gasolina"

10.3 por adición de -yuc a la raíz nominal/verbal

quimsa manñayuc 'el que posee 3 lados'

chuscu manñayuc 'el que posee 4 lados'

sucta manñayuc 'el que posee 6 lados'

por "triángulo", "cuadrado", "exágono"

cullquiyuc huasi por "banco"

- 10.4 por adición del agentivo -c a la raíz nominal/verbal
yacu tupuc 'medidor de agua'
siric > sirina 'acostarse'; lit. el que está acostado por "horizontal"
imac > ima 'qué' y -c
lit. 'el que hace' por "sujeto"
yaparc shimi "lengua aglutinante"
> yapana 'aumentar'; -ri-
'reflexivo' y -c 'agentivo'
- 10.5 el morfema ligado se convierte en raíz
niquihuan yupaicuna
> -niqui 'morfema que indica orden y se junta a numerales y a las
palabras que indican tiempo o espacio'
-hua 'con'
por "números ordinales"
raicui > raicu; -i 'nominalizador'; lit. 'el que causa'
por "morfema causativo"
fiaupata caticta
> fiaupa 'adelante', 'primero';
y catic -> cantina 'seguir; -c 'agentivo', el que sigue'
por "números ordinales"
- 10.6 por las significaciones de los morfemas
cancha 'clase, conjunto de elementos del mismo tipo' por
"conjunto" en matemáticas
- 10.7 por el orden sintáctico": el adjetivo antes del nombre jatun tantai "por
conjunto mayor"
- 10.8 por el orden sintáctico el adverbio (?)
antes del nombre
ashalla tantai por "conjunto menor"
asha cancha por "conjunto menor"
- 10.9 por el orden de los elementos en la frase

Ej. tantai 'conjunto' pero:
 tantai pachamanta tantai 'subconjunto'
 parcu yacuna 'regadío' pero
 yacu parcuña "agua de riego"
 aillu llacta 'comunidad' y llacta aillu "familia de la comunidad"

10.10 por la presencia del morfema
 -ya 'hacerse, convertirse' y el -i 'nominalizador para crear
 conceptos abstractos

Ej. pachayai "geometría"
 > pacha 'espacio'
 - ya- 'hacerse, convertirse,
 - i 'nominalizador

10.11 (en los elementos de la frase)
 manchai, cushiyai, yaquiyai ricuchic por "signo de admiración"

10.12 por la composición de nuevas palabras con segmentos
 morfemáticos

Ej. shimiqúi "síflaba" de: shimi- 'palabra' y iquí > iquíña "partir"
 -uyarish "diptongo" de"
 uya <- uyarina 'oir' y
 ish <- ishcai 'dos'

-uyuraquim "triptongo" de:

uya <+ uyarina 'oir' y

-quim < quimsa 'tres'

-uyaihua "consonante" de:

uya <- uyarina 'oir';

- i - nominalizador;

- hua <- huahua 'dim.'

lit. "sonidito"

-ishcanca "sintagma"

> ishcai 'dos' y -nca morfema que indica futuro. 'lo que sigue' (?)

10.13 por la anexión al radical del morfema -ri 'reflexivo' y

-ncapac 'finalidad'

Ej. raquirincapac "divisor"

de > raqui - 'dividir';

-ri- reflexivo

-ncapac 'finalidad'

10.14 por la anexión del morfema participial -shca al radical

Ej. chaupishca 'quebrado'

> chaupi - <dividir;

-shca 'participio'

taripashca pancacuna "bibliografía"

> taripa- < taripana 'examinar'

'buscar', 'rebuscar'

- shca 'participio'

y panpacuna 'libros'

allichishca huanu "abono (químico (?))

de: alli- 'bueno' bien";

-chi- 'hacer hacer'

-shca 'participio' y

huanu 'abono'

10.15 por el sentido del morfema

Ej. shucllacni ñucashca "sujeto"

> shuc - uno' -lla "limitativo"

-c- 'agentivo'; ni- (?) nina 'decir'

y: nuca - < nucana "sujetar y -shca 'participios'

10.16 por la anexión del morfema -ntin para indicar cualidades, acciones complementarias (?)

Ej. muyuntin "perímetro"
-muyu- 'semilla'; -ntin 'girar'
yaracuna muyuntin "rompe vientos"
>yuracuna 'árboles';
muyu-; -ntin



11. Relaciones entre el acuñamiento de palabras la pedagogía y la historia cultural

Si bien el interés fundamental de este trabajo es el de recopilar los términos acuñados o reintroducidos que se han incorporado en los materiales educativos antes que el empleo de los mismos por el profesor o el alumno en el aula, se señalarán los problemas potenciales que puede provocar en dicho contexto el escogitamiento de determinados recursos de acuñación de términos.

11.1 La descripción y perfrasis

Las descripciones sobre lo descrito, generalmente -aunque no exclusivamente perifrásticas- atentan contra la claridad de la comunicación y la posibilidad de abstracción conceptual. Así mismo son difíciles de recordar o de memorizar.

Tratándose de términos o frases que se emplean en el aula, los términos deben ser cortos y precisos. El ejemplo de 'cuadrado' es ilustrativo al respecto.

11.2 La polisemia

En todas las lenguas algunas palabras tienen muchos campos de significaciones. Si a éstos se añaden otros, se incrementan las posibilidades de ambigüedad comunicativa.

El ejemplo es la raíz **quilca** (en combinación con otras) se usa para múltiples sentidos: 'letra'; 'lectura', 'escritura', 'copia', 'dictado', 'ortografía', etc.

11.3 La metáfora

Las metáforas, es decir la atribución del sentido de una forma a otra, no parece un buen recurso pedagógico. Por regla general se trata de una frase antes que de un término. En dicha frase uno o varios elementos tiene una significación inusual, difícil de aprehender y también de memorizar.

Ej. la expresión para 'golfo'

11.4 La reduplicación y la perífrasis

Si bien la reduplicación es un recurso regular del quichua, la reduplicación de elementos para lograr una descripción de la cosa parece un procedimiento desaconsejado. El resultado es una frase muy extensa que no puede condensar el sentido del concepto en cuestión.

Ej. ishcai ishcai pacta - pacta manñayuc
'cuadrado'

11.5 La transformación de un morfema flexivo en morfema lexemático

Esto es, el uso de un morfema que junta a una raíz, convertido en raíz que acepta nuevos morfemas ligados.

Ej. niquinwas 'número ordinal'

11.6 La adición de sílabas a la raíz lexemática

Cuando a la base se suma la primera sílaba de una palabra distinta como si esta última fuera un lexema.

Ej. uya - 'vocal' + ish<ishcay
por diptongo

11.7 La anexión de morfemas por su sentido a los radicales

La anexión de morfemas flexivos a la base lexical puede constituir un procedimiento muy abstracto que depende de la posibilidad de recrear el sentido del morfema ligado por parte del usuario.

La partícula o morfema ligado, al no constituir una palabra en sí mismo, es muy corto y abstracto, y es difícil reconocer el concepto específico que se supone aporta a la raíz en la construcción del término nuevo.

Ej. el uso de -ri-, -ncapac, 'divisor'

11.8 La reintroducción de palabras con carga histórica o simbólica con nuevos sentidos

La introducción léxica con nuevos sentidos es legítima pero debe tomarse en cuenta el sentido del término en relación a la historia del término en sí mismo y a su significado en contextos históricos, sociales, culturales distintos. Un mal uso de este criterio desvirtúa la propia historia de la lengua y de la cultura.

- Ej.
- a. puna por 'sierra' (En Ecuador no hay puna);
 - b. sequi por 'guión', cuando se habla de los ceques que servían para delimitar los espacios astronómicos o sagrados que partían del Cuzco;
 - c. Chinchaysuyu por 'norte', cullasuyu por 'sur', antisuyo por 'oriente' y cuntisuyu por 'occidente', cuando se sabe por distintas descripciones etnohistóricas o etnográficas que la concepción del espacio no corresponde a la europea del norte, sur, oriente, occidente.

11.9 La traducción del quichua contemporáneo al quichua contemporáneo para palabras existentes en el pasado

Este procedimiento atenta a la comprensión de la historia linguo-cultural de los términos. Un ejemplo (no registrado por omisión) es el de pampa huarmi por 'campesina', cuando significaba 'prostituta'.

Otro ejemplo es el de jatun runa por 'dirigente', 'líder', cuando significaba 'hombre del común'.

10.10 La reducción de un sentido y la ampliación a otros

Este procedimiento se relaciona con el anterior (11.8) y tiene que ver con la supresión de semas bastante precisos.

Ej. tupu - 'medir o medidas de extensión y o volumen agrícola' por 'medir' exclusivamente.

Los procedimientos someramente analizados plantean algunos problemas por ser: descriptivos, redundantes, imprecisos y –paradójicamente– por ser demasiado abstractos o no permitir la abstracción. Estas deficiencias tienen que ver con la dificultad de que se trata de formas lingüísticas que no son de fácil memorización y, como sabemos, la memoria juega un papel central en la adquisición de nuevas palabras y conceptos.

Por lo dicho el acuñamiento de palabras para el ámbito escolar debería ser más consultivo y, además, debería integrar a especialistas en los tópicos específicos aunque no conozcan la lengua.

Finalmente sería deseable que se completara el inventario de formas acuñadas e investigar en terreno el grado de apropiación de estas formas por parte de alumnos y maestros.

LA ORGANIZACION SEMANTICA DEL VOCABULARIO DOCUMENTADO*

I. MATEMATICAS

Matemáticas

- Quipumanta yachai 'matemáticas' (47:123)
- > quipu -
- manta - (de), "desde, causalidad'
- yacha - 'saber, conocer'
- i 'nominalizador'
- Yupaimanta 'matemáticas' (53:19)
- >yupa 'contar, numerar, enumerar'
- i 'nominalizador'
- manta 'acerca de'

Pre-aprendizaje de matemáticas

- Quipumanta yapaita callarichina (47:124)
- 'hace empezar a aprender acerca de las matemáticas'
- >quipu; - manta;
- yupa-; -i; -ta;
- callari-; chi-; -na

Número

Numerar

- yupana 'numerar' (9:42)

* En paréntesis el número del texto de acuerdo a la lista de bibliografía consultada y a continuación la página en la que consta el término.

Cero

illac 'cero' (13:30;32:22;41 y 42:47)

Número

yupai 'número' (4:5; 8:42; 12:3; 13:4; 41 y 42:9; 47:152; 54:7)

Numerar

yupana 'numerar' (40: introd; 53:20)

Numeral

yupai 'numeral' (45:18)

<yupa- 'número'; -i 'nominalizador'

Contar

yupana 'contar' (4:5; 47:155)

Cálculo

yupai 'cálculo' (8:16; 33:9; 40:introd;)

Instrumentos de cálculo y conteo

rumi chaquipi 'taptana' (32:2)

Taptana 'taptana' (19:98)

Quipu 'quipu' (6:27)

Las operaciones matemáticas

yupai tupanamanta 'las operaciones matemáticas' (54:151)

>yupa-; -i;

tupuna- 'medir'; -manta

La suma

yapai 'suma' (8:16; 41:30; 42:30; 44:5)

yapa 'suma' (12:12; 12:42)

>yapana 'aumentar, añadir'

yupaicuna 'sumas' (19:56)

>yupai

yupaicunata yapana 'las sumas' (47:157)

>yupai; -cuna;

yapana

yupaicunahuan yapana 'suma con números' (47:165)

siricman yapanamanta 'suma horizontal' (54:107)

Sumar

yapana 'sumar' (2:12; 12:1; 32:14; 33:12; 44:5; 47:157; 54:14)

yupai 'sumar' (29:91)

Sumando

tantachicpica 'sumando' (32:34)

Suma total

Restar (8:28; 19:64; 33:15; 41 y 42:70; 53:93; 54:15)

anchuchina 'restar'

>anchu 'disminuir'; 'quitar'; 'huir'; o-chi

anchuna 'restar' (44:31)

saquirina 'restar' (12:42)

Resta

anchuchi 'resta' (8:42; 12:42)

anchuchina 'resta' (32:42; 41:64; 42:64; 47:164; 53:91)

anchui 'resta' (44:21; 51-48)

Minuendo

jatun yupai(lit. número mayor) 'minuendo'

Sustraendo (8:28)

uchilla yupai 'sustraendo' (8:28)

Resta con números

anchuchishpa yupaicunata 'resta con números' (15:15)

yupaicunahuan anchuchina 'resta con números'

Resultado de la resta (47:165)

saquirirca 'resultado' (12:42)

saquirina (lit. lo que queda) 'resultado'

(8:28) > saquirina 'quedar'

puchuchirca: 'resultado' (8:29; 12:33)

>puchuna 'el residuo', 'las sobras'

puchuchishca 'resultado' (3:16)

puchushca 'resultado' (13:34)

>puchuna; -shca

puchurca 'resultado' (32:41)

puchu 'resultado' (4:s/p; 44:23)

puchuri 'saldo' (44:28)

anchuchishca 'resultado' (8:33)

> anchuchina; -shca

llucshin yupai 'dar el resultado' (8:35)

llacshic 'resultado' (54:105)

tucuc 'resultado' (44:5)

>tucuna 'resultar', 'llegar a ser'

Multiplicar

mirachina 'multiplicar' (3:1; 32:46)

mirana 'multiplicar' (44:36)

Multiplicación

mirachi 'multiplicación' (11:4; 47:176)

mirai 'multiplicación' (44:36)

Multiplicando

uacharishca 'multiplicando' (3:10)

>uachana 'parir'

mirac tucuc 'multiplicando' (44:36)

>mirana; tucu - 'convertir; -c 'nom.'

mirachichic 'multiplicando' (47:177)

>mirachina; -chi-; -c

Multiplicador

mirachic 'multiplicador' (44:36; 47:177)

Resultado de la multiplicación

huachachishca 'resultado' (3:15)

>huachana 'parir'

tucui 'producto total' (47:177)

Signo de multiplicación 'por' (x)

cutin 'por' (47:177)

Tabla de multiplicar

rumipi mirachinamanta 'tabla de multiplicar' (tabla de Pitágoras)
(32:48)

mirachina panca 'tabla de multiplicar' (54:103)

Dividir

raquina 'dividir' (8:4; 11:19; 12:4; 54:12)

>raquina 'separar', 'partir', 'dividir'

pitina 'dividir' (54:175)

División

raqui 'división' (32:40; 44:55; 47:179)

>raqui-; -i

Dividendo

raqui tucuc 'dividiendo' (44:55)

>raquina; tucuna

raquiric 'dividendo' (47:179)

>raquina; -ri-; -c

Divisor

raquic 'divisor' (44:55)

>raquina; -c

raquirincapac 'divisor' (47:179)

>raqui-; -ri-; -ncapac

Resultado de la división (cuociente)

tucui pac pacta 'cuociente' (47:179)

Tabla de dividir

raquina panca 'tabla de dividir' (54:121)

La regla de tres

quimsapac camachic 'regla de tres' (44:83)

>quimsa: -pac

camana 'consejo', 'norma', 'regla'; -pac 'de'

Los quebrados

Entero

shuc 'unidad' (54:95)

shuclla 'entero' (32:64)

>shuc;-lla 'limitativo'

shuc 'entero' (47:181)

tucuilla 'entero' (40:1)

>tucui 'todo', 'entero'; -lla

shucyashca 'unidad' (41 y 42:3)

Quebrado

raqui 'quebrado' (19:106)

raquishca 'quebrado' (44:68)

raquina; -shca

chaupishca 'quebrado' (47:181)

chaupirishca 'quebrado' (32:61)

>chaupi; -ri-; -shca

Hacer fracciones

chaupina 'fraccionar' (3:1; 54:152)

chaupishca 'fraccionar' (40:2)

raquirishca (número) quebrado (51:83)

ishcaiyashca 'medio' (32:64)*

shucmanta quimsapi raquishcamanta shuc 'un tercio' (47:182)**

Resultado de una operación

pacta 'igual' (30:4; 47:159)

Sistema decimal

Unidad

shuc 'unidad' (13:50; 41:81; 42:81; 54:28; 59:13)

shucllacancha 'unidad' (52:36)

>shuc-; -lla; -cancha

Decena

chunca 'decena' (15:8; 32:32); 41:81; 42:81)

chuncari 'décimo' (44:79; 47:170; 54:28)

chunca tucuc 'decena' (8:1)

chunca cancha 'decena' (52:s/p)

chuncachina 'hacer decenas' (8:2, 12:2; 13:50; 30:55; 33:8)

chuncana 'hacer decenas' (41:87; 42:87)

chuncayachishca 'hacer decenas' (54:95)

Centena

Patsac 'centena' (13:50; 41:106; 42:106; 47:170)

Patsacri 'centena' (44:79)

Patsaccancha 'centena'; (52:36)

Unidad de mil

Uaranca 'unidad de mil' (44:79)

huaranca (54:s/p)

huarancari 'unidad de mil' (44:79)

Unidades de diez mil

chunca uarancari (13:50)

Unidades de cien mil

patsac uarancari (13:50)

Millón

junu (8:42; 12:42)

* Se cambia el número para indicar la fracción (32:64; 70)

** Se cambia el número para indicar la fracción

Abreviaturas

- sh = 'unidad'
- ch = 'decena'
- p = 'centena'
- hu = 'unidad de mil'
- ch hu= 'unidad de 10 mil'
- p hu = 'centena de mil (59)

Números ordinales

- niqui 'indica el orden, a continuación del número'
(1:1; 2:1; 13:1; 19:14; 54:79)
- niquihuan yupaicuna 'número ordinales' (47:175)
- ñaupacta caticta 'números ordinales' (52:38)

Los conjuntos

Conjunto

- tantachina 'hacer conjuntos' (4:s/p)
- tanta 'conjunto' (33:6; 54:31)
- tantai 'conjunto' (47:14)
- huancu 'conjunto' (17:4; 54:4)
- >huancu 'atado'

Conjunto universo

- tantai pacha 'conjunto' (47:142)
- cancha 'conjunto' (41 y 42:3)

Complemento

- tantai (ta) pactachic 'complemento' (47:143)
- >tantai 'conjunto'
- >pactana -igualar, completar;
- chi-; -c

Conjunto mayor

- jatun tantai 'conjunto mayor' (47:144)
- ashca cancha 'conjunto mayor' (41 y 42:4)

Conjunto menor

- ashalla tantai 'conjunto menor' (47:144)
- asha cancha 'conjunto menor' (41 y 42:4)

Conjunto vacío

- tinquishcapi tiyaccuna illac 'conjunto vacío' (47:148)
- illac cancha 'conjunto vacío' (41 y 42:4)

chushac 'vacío' (54:148)

Subconjunto

tantaipachamanta tantai 'subconjunto' (47:142)

Unión

tantaicunata tantachina 'unión de conjuntos' (47:145)

Intersección

tantaicunapi tiyaccuna paipura tinquishcacuna

'intersección de conjuntos' (47:147)

tinqui (47:147)

Intersección vacío

tiyaccuna illac 'intersección vacío' (47:148)

Pertenencia

shuc tantaimanta tiyaccuna 'pertenencia' (47:139)

urmai 'pertenencia' (41 y 42:7)

>urmana 'caer'; 'pertenecer'; -i

No pertenencia

tiyaccunaca mana tantaimantachu 'no pertenencia' (47:139)

Similaridad

pactashina 'similar' (41 y 42:6)

(riccha) -pura (tiyaccuna) 'entre elementos similares' (47:140)

Igualdad

paipura tiyaccuna 'elementos iguales' (47:140)

Elemento

tiyac 'elemento' (47:137)

Relaciones

Mayor (que)

ashtahuan 'mayor que' (15:4; 33:4)

yalli 'mayor que' (41 y 42:24; 54:85)

Menor (que)

ashalla 'menor que' (15:4)

pishi 'menor que' (41 y 42:24; 54:85)

sullca 'menor que' (43:22)

Igual

pacta - pacta (15:4)

pacta (41 y 42:54)

II. GEOMETRIA

Geometría

pachayai 'geometría' (44:114)

pacha tupuna 'geometría' (47:183)

Cuerpo geométrico

pacha tupuc 'cuerpo geométrico' (47:184)

Figura geométrica

shuyu (47:116)

Círculo

runpa 'círculo' (10:15; 32:77; 33:6; 40:21; 41 y 42:74; 47:79; 54:4)

runpa 'globo, esfera, bola' (37 y 38:22)

curpa (1:14)

runta 'círculo pequeño' (47:72)

Compás

runpachic (44:43)

Cuadrado

chuscu pacta pacta manfiayuc (31:80; 32:77)

pacta pacta chuscu manfiayuc (41 y 42:77)

chusca pacta manfiayuc (47:184; 51:12)

chuscu chai tupulla mayanyuc (54:109)

Rectángulo

chuscu manfiayuc 'rectángulo' (31:80)

ishcai ishcai pacta pacta manfiayuc (32:77)

ishcai ishcai pacta manyayuc (47:184)

chunta 'rectángulo' (51:106)

>chunta 'palma de chonta' (?)

ishcai uchilla mayanyuc ishcai jatun mayanyuc (54:116)

Triángulo

quimsa manfiayuc 'triángulo' (31:80; 32:77; 51:107)

quimsa manyayuc (47:184)

quimsa mayanyuc (54:133)

Ángulos del triángulo

quimsa manfiayuc cuchuyucpash milca 'ángulos del triángulo;

>quimsa; 'tres' manña 'lado'; cucchu 'rincón', esquina;

- yuc 'el que tiene'; - pash 'también';

milca 'cantero' (en la chacra)

Otras figuras geométricas

sucta manñayuc 'exágono' *(44:118)

Lado

manña - manya (32:77)

Superficie de una figura geométrica

milca "cai llapa pachapac ucucunami can" (44:119)

Perímetro

muyuntin 'perímetro' (44:115, 51:48)

III. ORDENAMIENTO DEL TIEMPO

Orden

- ñiqui (34:s/p)

Primero

punta 'primero', 'adelante' 'el que comienza' (40:20)

ñaupa 'primero' (49:s/p)

Ultimo

puchu 'último' (14:41)

puchucai 'último' (49:s/p)

Después

quipa 'después' (43:45)

quipa pacha (43:80)

IV. TAMAÑO

Grande

jatun 'grande' (40:21; 47:127)

Mediano

pactalla 'mediano' (37 y 38:23)

Pequeño

uchilla 'pequeño' (47:127)

* Se supone que cambiando el número se indica el cambio del número de lados.

V. LONGITUD

Largo

suní 'largo' () (32:78); () (40:27) (47:129)

Corto

cutu 'corto' (40:27; 47:129)

Ancho

patac 'ancho' (40: s/p; 44:121)

pala (ibid) (32:78; 47:128)

Estrecho, angosto

quichqui (47:128)

VI. ESPESOR

Grueso

racu 'grueso' (40:45; 47:131)

(49:s/p)

Delgado

ñañu 'delgado' (40:45; 47:131)

(49:s/p)

VII. TEXTURA

Duro

sichi 'duro' (40:47)

Suave


ñutu 'suave' (40:47)

VIII. FORMA

Forma



Cóncavo ()

jahuaman huincu 'cóncavo' (47:78)

Convexo ()

uraiman huincu 'convexo' (47:79)

Curva

huincu (\supset) (\subset)	(1:7); ()	(47:77)
alliman huinca (\supset)		(47:78)
lluquiman huinca (\subset)		(47:78)
jahuaman huinca (\cap)		(47:77)
uraiman huinca (\cup)		(47:77)
huicsa alliman (\supset) (?)		:22
huicsa lluquiman (\subset) (?)		:22
huincu huachu 'figuras curvas'		(54:144)
huincu a)		(40:5)
b)		(40:5)
c)		(40:15)
d)		(40:15)
e)		(40:26)
f)		(40:26)
uraiman huinca \cup		(40:28)
jahuaman huincu \cap		(40:28)
sañu 'línea curva' 	()	(47:72)
Línea quebrada 		
husitu huachu ()	(1 : 2)	
cuincu ()		(47:40)

Espiral

churu 'espiral' (1:5; 40:61; 47:73)

Horizontal

siric aspi (—) (47:40)
 quincraiman (\diagup) (13:23)
 siric huachu (—) 'línea horizontal' (13:1)
 siric 'oblicuo' (40:10)

Vertical

aspi (|) (47:74)
 shayac aspi (|) (40:47; 54:108)
 caspi (|) (1:14)
 urai (4:s/p; 13:1)

Oblicuo

quincrai aspi (\diagup) 'oblicuo' (47:40)
 shayac (\diagup) (40:10)

Curvo

huincu aspi (\cap) (47:40)

lluquiman huincu aspi (\cap) (47:40)

alliman huincu aspi (\subset) (47:40)

En cruz

chacata (+) (47:66)

En por

kruscunata (x) (4:44)

Recto

cascacuna 'línea recta' (19:76)

cusca huachu 'figuras rectas' (54:144)

tsiclla 'recto, derecho' (43:97; 54:90)

Punto

iñu (todos los citados)

Igual

pacta 'igualdad' (47:53)

Diferente

chican 'diferencia' (47:55)

IX. MOVIMIENTO

Movimiento

cuyuri 'movimiento' (46:s/p)

Rodar

muyuna 'rodar' (43:124)

Rápido

куси, cutsi 'rápido' (36:10)

X. SONIDO

Sonido

rimanamanta 'sonido' (46:s/p)

Audición

uyarimanta (46:s/p)

XI. CANTIDAD

Cantidad

charic 'cantidad' (46:s/p)

Poco

pishi 'poco' (41 y 42:5)

amsa (Oriente) 'poco' (37y 38:57)

asha (Sierra) 'poco' (37 y 38:57)

Mucho

achca 'mucho' (41 y 42:5)

Vacío

chushac 'vacío' (53:27)

Lleno

pacta 'lleno' (41 y 42:26)

XII. VOLUMEN

Lleno

achika 'lleno' 'bastante' (5:24)

ashca 'lleno' (4:40)

Vacío

illac (40:40; 46:s/p)

XIII. LUMINOSIDAD

Color

tullpu 'color' (43:48)

XIV. TEMPERATURA

Grados centígrados

grados centígrados (50:112)

XV. MEDIDAS

Medidas

Medir

tupuna 'medir' (37 y 38:43; 40:s/p)

Medida

tupu 'medida' (3:20; 14:9; 19:50; 43:90; 50:59; 51:48; 54:117)

tupui 'medida' (32:s/p; 44:98)

XVI. MEDIDAS DE LONGITUD

Medidas tradicionales de longitud

Medidas de longitud

suní tupuna 'medidas de longitud' (19:58)

>suní -'longitud'; -ca;

tupu - 'medir'

suní, pala, jahuata (pash) tupuna 'medidas de longitud' lit. 'medidas de largo, ancho y altura' (32:76)

llapa pacha tupui 'medidas de longitud' (44:104) lit. 'medidas de espacio' con el neologismo llapa pacha 'espacio'

>llapa 'contiguidad' > pacha

suní tupuna 'medidas de longitud' (47: 185)

La medida de longitud

tupuc caspi 'la medida' (11:41)

tupu 'medida' (43:98)

Medidas tradicionales

Paso

tatqui 'paso' (19:50; 32:78; 37 y 38:39; 47:133; 51:12; 54:117)

Pie

chaqui 'pie' (47:186; 51:12)

Pulgada

ruca 'pulgada' (3:20; 11:40; 19:50; 30:32; 44:5; 51:12; 54:117)

paya ruca chaupi 'pulgada' (47:185)

Jeme

uchilla ucapa 'jeme' (11:41)

>ucapa ; 'cuarta'

yucu 'jeme' (19:50; 43:99)
jimi 'jeme' (47:185)
huicu 'jeme' (51:12)
>?
chaupi pacta 'jeme' (54:117)
>chaupi 'mitad' y pacta 'completo'

Cuarta palma

ucapa 'palma' (11:40)
capac 'cuarta' (19:50)
capa 'cuarta' (43:99)
shuc maqui 'cuarta' (47:185)
maqui 'cuarta' (51:12)
pacta 'cuarta' (54:117)

Media braza

shuc ricra 'media braza' (47:185)
chaupi ricra 'media braza' (54:117)

Braza, brazada

ricrai 'braza' (11:41)
ricra 'braza' (19:50; 32:78; 51:12; 54:117)
ricramucu 'brazada' (43:99)
ishcai ricra 'braza' (47:185)

Medidas de longitud, sistema métrico

Metro

tatqui 'metro' (3:25; 11:42; 19:58; 43:99; 44:104; 51:12; 54-125)

Metro (52:86)

metro nishca (47:186)

Decímetro

chuncapi raquishca tatqui 'decímetro' (3:25; 11:43)
chucari tatqui 'metro' (44:104; 51:48)
chunca patsacri tupu "diez centímetros", 'decímetro' (48:27)

Centímetro

patsac (pi) raquishca tatqui 'centímetro' (3:25; 11:44)
patsac tupu 'centímetro' (3:59)
patsacri tatqui 'centímetro' (48:99; 44:105; 51:48)
patsacric tupu 'centímetro' (48:27)

Milímetro

huarancaric tatqui 'milímetro' (51:48)

Decámetro

chuncachishca tatqui 'decámetro' (44:105)

Kilómetro

huarancachishca tatqui 'kilómetro' (44:105)

XVII. MEDIDAS DE PESO

Medidas de peso

llashac tupuna 'medida de peso' (19:94)

pancalla, llashaclla cashcata tupunamanta lit. medidas de lo que es liviano y pesado, 'medidas de peso' (32:75)

llashac tupui 'medidas de peso' (44:18)

llashai tupuna 'medidas de peso' (47:189)

llashaccunata tupuna 'medidas de peso' (54: 160)

Medidas tradicionales

Balanza con piedras

rumicunahuan chinpurachishpa 'balanza con piedras' (32:75)

Pesar al vilo

huantushpa 'levantar el peso al vilo' (32:75)

Medidas de peso del sistema métrico

Quintal

pukcha 'quintal' (3:7)

puccha 'quintal' (9:20; 11:3; 12:42; 19:92; 32:35; 37 y 38:39; 44:17; 47:189; 53:285; 54:113)

Medidas

Arroba (25 libras)

huahua puccha 'arroba' (47:189)

Medidas inglesas

Libra

libra (47:189)

Onza

onza (47:189)

XVIII. MEDIDAS DE VOLUMEN

Medidas de volúmen

charishca (ta) tupuna 'medidas de volúmen' (19:66)

pacta tupui 'medidas de volúmen' (44:111)

Medidas tradicionales de volúmen para los cuerpos sólidos

Pesar en shigras

shicra 'shigra' (32:75)

Medir con cestas

ashanca 'cesta' (Oriente) (19:92)

Medir con mates

mati 'mate' (32:75; 53:99)

pilchi 'pilche' (19:92)

Medir con platos

pucu 'plato' (32:75)

Medidas de volúmen del sistema métrico

Litro

turina 'litro' (44:s/p; 54:104)

XIX. MEDIDAS DE TIEMPO

Medidas de tiempo

punchapac pachacuna 'medidas de tiempo' (19:133)

pachata tupui 'medidas de tiempo' (32:73)

carma pacha tupui 'medidas de tiempo' (44:99)

>carma pacha 'tiempo' (44)

pacha tupuna 'medidas de tiempo' (47:190)

Tiempo

pacha 'tiempo + espacio', 'mundo', 'naturaleza' (44:99; 35:5)

pachacuna 'tiempo' (40:14)

carma pacha 'tiempo' (44:84; 45:16)

Fecha

pacha 'fecha' (15: introd; 28: introd.)

División del tiempo

Año

huata 'año' (47:190)

Mes

quilla 'mes' (47:190)

Semana

semana 'semana' (47:190)

Día

puncha 'día' (47:190)

Hoy

cainaca 'hoy' (47:49)

cunan 'hoy' 'ahora' (53:45)

Ayer

cainaca 'ayer' (47:49)

Mañana

cayaca 'mañana' (47:49)

División del día

Amanecer

punchayacun 'amanecer' (32:74)

achicyacun 'el alba' (32:74)

Mediodía

chaupi puncha 'medio día' (32:74)

Ocaso

amsayacun 'ocaso' (32:74)

Anocheecer

tutayacun 'anocheecer' (32:74)

Media noche

chaupi tuta 'media noche' (32:74)

Las horas del día

Hora

pacha 'hora' (3:17; 43:99; 54:s/p)

sailla 'hora' (43:109; 52:9)

Minuto

chinilla 'minuto' (43:109)

Segundo

chinicu 'segundo' (43:109)

XX. LA MONEDA

La moneda (medida)

cullqui tupui 'moneda' (44:112)

Dinero

cullqui (8:7; 54:178)

cullquicuna 'dinero' (41 y 42:79)

Moneda fraccionaria

cullquicuna 'moneda fraccionaria' (19:109)

jillai cullqui 'ibid' (53:187)

ñutushpa (ibid) (54:53)

Sucre

cullqui 'sucre' (12:7; 8:7)

patacun 'sucre' (47:187)

>patacón

Billete

cullqui panca 'billete' (8:24; 13:57)

panca cullqui 'billete' (47:187)

Operaciones bancarias

Banco

kullki uasi 'banco' (3:12)

cullquiyuc huasi 'banco' (11:31)

Préstamo bancario

llukchinmi 'préstamo bancario' (3:12)

cullqui mafachic 'ibid' (7:1)

Pago bancario

kutichinami 'pago bancario' (3:12)

>cutichinami 'devolver'

Cuota, aporte

churai 'cuota' (51:54)

XXI. INTERCAMBIO Y COMERCIALIZACION

Intercambio

trucana 'trueque, intercambio' (20:19)

yanqui 'ibid' (53:134)

- >?
- rantina 'intercambio' (51:88)
- Intercambiar
 - yanquina 'intercambiar', 'trocar' (53:134)
 - chicanyachina 'cambiar', 'enajenar' (51:97)
 - rantipana 'intercambiar' (53:150)
- Vender
 - catuna 'vender' (8:18; 54:104)
- Comprar
 - rantina 'comprar' (8:17; 12:13)
- Intermediario
 - quincai catuc 'intermediario, revendedor' (51:48)
- Presupuesto
 - ñaupa yupari 'presupuesto' (44:13)
- Ingreso
 - yaicuri 'ingreso' (44:28)
- Egreso
 - llucshiri 'egreso' (44:28)
- Gasto, costo
 - (mashna) tukuchishka '(cuánto) gastó' (3:16)
 - illachishca '(cuánto) gastó' (8:17)
 - llucshishca cullqui 'gasto' (15:20)
 - quipa yupari 'gastó' (44:16)
 - mashna saquirin 'cuánto gastó' (54:54)
- Gastar, pagar
 - illachina 'gastar' (12:17)
 - >illana 'perder', 'no tener'
 - cuna 'pagar' (8:13; 12:13)
 - yacuyachina 'gastar' (32:10; 44:6)
- Precio
 - chani 'precio' (16:35)
- Cobrar
 - japina 'cobrar' (8:9; 12:9; 54:104)
 - tantachishca 'cobró' (8:18)
- Dar el vuelto
 - ticrachina 'dar el vuelto' (8:22; 12:22)

Ganancia

huachachishca 'ganancia' (9:24; 12:42)

Ganó

yapachishca 'ganó' (8:32; 12:27)

Ganar

yapachina 'ganar' (8:32)

La cuenta

yupari 'cuenta' (44:13)

XXII. UNIVERSO Y NATURALEZA

Universo

pacha mama 'universo' (50:13)

Mundo

pacha mama 'mundo' (50:13)

cai pacha 'mundo' (47:10)

Globo terráqueo

allpa mama 'globo terrestre' (37 y 38:22)

Naturaleza

pacha mama 'naturaleza' (47:10; 50:1)

causai pacha 'naturaleza' (15:10; 21:5; 37 y 38:19)

allpa pacha 'naturaleza' (53:s/p)

pacha 'naturaleza' (53:74)

Conocimiento de la naturaleza

pacha yupaimanta 'conocimiento de la naturaleza' (43:74)

La naturaleza y sus cambios

pachacutic 'la naturaleza y sus cambios' (47:10)

Tierra

allpa pacha 'tierra' (15:10; 50:3)

allpa mama 'tierra' (21:5)

jatun mama 'madre tierra' (50:4; 52:49; 53:15)

Corazón de la tierra

shuncu ucu 'corazón de la tierra' (50:34)

Rotación - traslación de la tierra

muyuna 'rotación, traslación' (37 y 38:32)

Habitat, entorno

muyundin 'entorno' (47:6)

Cielo

jahuapacha 'cielo' (21:14; 47:10; 50:72)

Mundo de abajo

ucu pacha 'mundo de abajo' (47:10)

Temblor

allpa chucchui (50:18)

Los astros

Sol

inti taita

Luna

quilla 'luna' (37 y 38:38; 52:4)

Fases de la luna

Luna llena

mama quilla junta 'luna llena' (52:4)

Luna tierna

llullu quilla 'luna tierna' (37 y 38:38)

Las estrellas

Estrella

cuillur 'estrella' (50:13)

Lucero del amanecer, Venus

pacari cuillur 'lucero del amanecer, Venus' (50:13)

El aventador

XXIII. REGIONES NATURALES

Región

suyu 'región' (25:1)

Norte

chinchaisuiu 'norte' (26:introd.)

chinchaysuyu 'norte' (8:1; 25:1; 43:1)

Sur

cullasuyu 'sur' (25:introd.; 26:introd.; 28; 43:1)

Oriente

anti 'Oriente' (35:3 y 25: s/p)

antisuyu 'Oriente' (26:introd.; 28:introd.; 37 y 38: introd.; 54:83)
anti llacta 'Oriente' (43:8)

Occidente

cuntinsuyu 'Occidente' (25 y 26 introd.; 43:introd.)

Costa

yunca llacta 'costa' (16:23)
cuntisuyu 'costa' (25 y 26:introd.)
mama cucha manña 'costa' (25:1)
cuntin 'costa' (53:25)

Sierra

puna 'sierra' (35:2)
puna llacta 'sierra' (18:1); (25:11 33:1; 43:25; 54:83)
punasuyu 'sierra' (16:s/p; 37 y 38:22; 53:173)

Mar

mama cucha (25:introd.)

Playa

tsatsa panpa 'playa' (25:33)

Golfo

yacu micushca allpa 'golfo' (16:13; 25:introd.)

Islas, archipiélago

yacu muyushca suyu 'archipiélago' (16:introd.; 25:introd.)
yacu muyushca allpa 'isla' (16:13)

Río

mayu 'río' (25:introd.)

Orilla del río

mayu manña 'orilla del río' (25:18)

Clima, temperatura

rupai 'temperatura' (37 y 38:18)
chiric - cunuc 'clima' (52:92)

Clima, (tierra) frío

chiri 'frío' (50:53)
chiri llacta 'tierra fría' (40:23; 47:8)
chiri allpa 'tierra fría' (25:introd.)

Clima cálido

cunuc 'cálido' (50:53)
cunuc llacta 'tierra baja cálida' (47:8)

yunca 'tierra cálida' (40:23)

rupai 'cálido' (37 y 38:18)

Trópico

yunca 'trópico' (5:s/p)

Valle cálido

yunca 'valle cálido' (37 y 38:51)

Selva

sacha 'selva' 'bosque' (23:23; 25:s/p)

sacha mama 'madre selva' (25)

cunuc sacha 'selva' (25:1)

yuracuna 'bosque' (25:4)

sacha ucu 'corazón de la selva' (25:32)

paclla 'claro de la selva' (25:17)

jutun sacha panpacuna 'selva' (25:s/p)

Clima templado

cunuc llapacha 'clima templado' (21:16)

Las estaciones

Primavera

panchin pacha 'primavera' (5:35)

Otoño

uma raimi 'otoño' (5:35)

Invierno

chiri pacha 'invierno' (21:1; 23:7)

tamia pacha 'invierno' (50:15; 53:215)

tamia mita 'invierno' (35:5)

tamia pacha 'tiempo lluvioso' (43:20)

tamia quilla 'meses de invierno' (32:74)

Verano

usiai 'verano' (16:14; 51:27)

rupai mita 'verano' (35:5)

usiai pacha 'verano' (29:29; 48:38)

inti pacha 'verano' (23:28)

rupai pacha 'verano' (21:1)

cunuc quilla 'meses de verano' (32:74)

Nubes

Primera nube

punta, esp. punta' y -lla
puntalla puyu 'primera nube' (50:17)

Nube que pronostica la lluvia

tamia puyu 'nube que pronostica la lluvia' (50:17)

Nube que pronostica el viento

huaira puyu 'nube que pronostica el viento' (50:17)

Nublado

amsa 'nublado' (37 y 38:57)

Evaporación

tamia yacu samai 'evaporación' (53:196)

samai yacu 'evaporación' (37 y 38:17)

yacu samai (ibid.) (21:s/p)

Rocío

shulla 'rocío' (37 y 38:89)

Humedad

zantsac 'humedad' (43:37)

Agua

yacu 'agua' (5:7; 16:34; 21:11; 37 y 38:17; 43:59; 44:29; 48:50;
50:3; 51:10)

La naturaleza del agua

yacu causaimanta lit. 'la vida del agua' (37 y 38:17)

Clases de agua

laya yacu 'clases de agua' (50:113)

>esp. laya

Por el sabor

mishqui yacu 'agua dulce' (21:11)

cachi yacu "agua salada' (21:12)

jacac yacu 'agua amarga' (21:12)

Por el color

yana yacu 'agua negra, sucia' (21:111)

chuya yacu "agua clara, limpia' (21:11)

quillu yacu 'aguas amarillas' (21:11)

huailayashca yacu 'aguas verdosas' (21:11)

ancasyashca yacu 'aguas azules' (21:11)

Por la temperatura

cunuc yacu 'agua caliente' (21:11)

chiric yacu 'agua fría' (21:11)

El sonido del agua

chalnina onomatop. (48:5)

Aire

samai 'aire' (37 y 38:22)

Viento

huaira 'viento' (50:14)

Huracán

acapana huaira 'huracán' (50:14)

Rayo

illapa 'rayo' (50:16)

Trueno

culun 'trueno' (37 y 38:20)

Pronosticar (los cambios de la naturaleza)

huillana 'pronosticar' (50:15)

unanchai huillai 'ibid' (50:22)

XXIV. PETROLEO Y MINERALES

Petróleo

allpa huira 'petróleo' (16:9; 25:24; 52:3)

puncara 'petróleo' (37 y 38:66)

Explotación petrolera

allpa huira llucchinamanta 'explotación petrolera' (52:86)

Gasolina

ruparic yacu 'gasolina' (54:189)

>rupa - 'color' fuego;

-ri -reflexivo; -c

Metal

anta 'metal' (25:24)

Carbón

shinqui (43:134)

>?

Plomo

titi 'plomo' (43:94)

Cobre

anta 'cobre' (16:introd.)

Piedra preciosa

umifia 'piedra preciosa' (45:49)

>?

XXV. ENERGIA

Energía

shinchitacuc lit. 'el que da fuerza', 'energía' (43:121)

Energía térmica

rupac allpa shinchita cucmanta lit. 'la tierra caliente que da fuerza'
(43:129)

Energía solar

inti sinchita cucmanta 'energía solar' (43:131)

Energía eólica

maira shinchita cucmanta 'energía eólica' (43:130)

Energía hidráulica

yacu shinchita cucmanta 'energía hidráulica' (43:126)

(Energía), luz eléctrica

achic 'luz' (15:23)

El átomo

uchilla imacuna 'átomo' (43:137)

>uchilla; imacuna 'cualquier cosa'

Núcleo (del átomo)

chilina 'núcleo' (43:137)

>?

XXVI. LOS ANDES

Los Andes

Anti urcu 'Andes' (16:introd.)

Cordillera

catinacuc curpa urcucunami tiyan 'cordillera' (23:3)

Cordillera occidental de los Andes

cuntisuyu anti urcu suyucuna 'cordillera occidental de los Andes'
(26:23)

Cordillera oriental de los Andes

antisuyu Anti urcucuna 'cordillera oriental de los Andes'(16:23)

Loma

caja 'loma' (16:35)

Montaña

urcu 'montaña' (21:16)

Ceja de montaña

urailla chaupi 'ceja de montaña' (43:4)

Nevado

rasu urcu 'nevado' (43:25)

Cumbre nevada, cima

rasu allpa 'cumbre nevada' (16:23)

jahua urcu 'cima' (23:37)

Deshielo

rasu yacu 'deshielo' (37 y 38:17)

Altura, elevación

jahuayai 'altura, elevación' (43:23)

XXVII. CLASIFICACION DE LOS SERES DE LA NATURALEZA

Seres animados

samaita chariccuna 'seres animados' (47:11)

Seres inanimados

samai illaccuna 'seres inanimados' (47:12)

Necesidades de los seres vivos

samayuccunapac mutsuicuna 'necesidades de los seres vivos'
(47:16)

XXVIII. TECNOLOGIA AGRICOLA

Tecnología

rurai (manta) yachai 'tecnología' (43:3)

Piso ecológico

pata 'piso ecológico' (23:37)

Terrazas, andenes

allashpa panpayachishca 'terrazas' (5:34)

pata 'andén' (43:42; 50:48)

Camellón

huaru 'camellón' (43:61)

Curva de nivel

siric quincu 'curva de nivel' (43:47)

Clases de suelos

imasami allpacuna 'clases de suelos' (21:9)

tucui sami allpacuna 'ibid' (53:117)

Clasificación por el color

puzu allpa 'tierra gris' (21:6)

Tierra blanca arcillosa

yurac tushpu 'tierra blanca, arcillosa' (21:7)

Arcilla negra

yana tushpu 'arcilla negra' (21:7)

Arcilla roja

puca tushpu 'arcilla roja' (21:7)

Arcilla amarilla

quillu tushpu 'arcilla amarilla' (21:7)

Arena color cenizo

yuczi 'arena fina color cenizo' (37 y 38:26)

Clasificación por la textura

Tierra suave

ñutu allpa 'tierra suave' (21:6)

Arena

tiu allpa 'arena' (44:49)

Tierra pedregosa

rumiyashca allpa 'tierra pedregosa' (21:6)

rumilla allpa 'tierra pedregosa' (21:6)

sinchi allpa 'ibid' (21:6)

Tierra arenosa

tsatsa allpa 'tierra arenosa' (21:6)

Tierra arenosa y pedregosa

racu allpa 'tierra arenosa y pedregosa' (21:6)

Toba volcánica

cancahua 'toba volcánica' (21:6)

Tierra fértil

sumac allpa 'tierra fértil' (53:119)

Tierra erosionada

tsala allpa lit. 'tierra flaca'; 'tierra erosionada' (53:121)

huaccha allpa 'ibid' (50:50)

allpa huaclirina 'deterioro del suelo' (43:33)

Control de la erosión

Rompevientos

yuracuna muyuntin 'rompevientos' (43:44)

El año agrícola

Año agrícola

huata 'año agrícola' (43:35)

Inicio del año agrícola

callari huata 'inicio del año agrícola' (43:38)

Labores agrícolas

allpa llancana pacha 'labores agrícolas' (43:45)

jatun ruraicuna 'ibid' (50:36)

Labores culturales

tarpushca huifachina pacha 'labores culturales' (37 y 38:introd.)

Preparación del suelo

allpa allichina pacha 'preparación del suelo' (37 y 38:introd.; 50:22)

allpa allichina 'ibid' (53:38)

Barbechar

tsacmana 'barbechar' (37 y 38:10)

Hacer canteros

milcana (37 y 38:53)

milca 'cantero' (50:75)

Selección de la semilla

muyu acllana 'selección de la semilla' (50:159)

murú acllana 'ibid' (50:160)

Reproducción de la semilla

mirachishca 'reproducción de la semilla' (23:17)

Germinar, retoñar

ñahuirina 'retoñar' (37 y 38:31)

La siembra

tarpuna pacha 'época de siembra' (37 y 38:introd.; 50:70)

tarpui pacha 'ibid' (50:22)

Siembra al voleo

tsirapana 'siembra al volco' (37 y 38:61)

yayuna 'ibid' (37 y 38:61)

Instrumento para sembrar

tula 'palo afilado en la punta que sirve para sembrar señalar las mediciones de tierras' (37 y 38:39)

Desyerbe

jallmana pacha 'época del desyerbe' (50:97)

Aporcar

yanantina 'aporcar' (37 y 38:91)

Abonar

Abono químico

allichishca huanu 'abono químico' (11:38)

allichishca janpi 'ibid' (37 y 38:89)

Remedios

Remedio

janpi 'remedio' (23:s/p)

Veneno

miyui 'veneno' (43:52; 49:60)

Envenenar

miyuna 'envenenar' (43:52)

Plaga

jatun uncui 'plaga' (43:115)

Plaguicida

jatun uncuipac miyui 'plaguicida' (43:115)

Herbicida

quihuapac miyui 'herbicida' (43:115)

Fungicida

callanpapac miyui 'fungicida' (43:115)

Matamalezas

tarpushcapac uncui janpicunamanta 'matamalezas' (43:114)

Floración

sisana pacha 'floración' (37 y 38:introd.; 50:127)

Cosecha

pallana pacha 'época de cosechas' (37 y 38:introd.; 50:37)

Talanquera

zala 'talanquera' (37:82)

chaclla huasi 'ibid' (38:86)

Troje

taqui 'troje' (37 y 38:119)

Técnicas de cultivo

tarpuicunamanta yachaicuna 'técnicas de cultivo' (23:1)

Cultivos asociados

cunpachishpa tarpuicunamanta 'cultivos asociados' (43:40)

>cunpa -cast. 'compañero'

chacruna 'ibid' (37 y 38:52)

chapuna 'ibid' (37 y 38:52)

Almácigo

puccha 'almácigo' (37 y 38:56)

El descanso de la tierra

samarina pacha 'descanso de la tierra' (43:35)

Riego

jichana iaku 'riego' (5:7)

yacu parcuna 'ibid' (50:3)

parcuna 'regadío' (16:34)

Agua de riego

parcuna yacu 'agua de riego' (51:10)

Acequia

larca 'acequia' (43:s/p)

Reservorio

yacuta chupac 'reservorio' (43:59)

Medidor de agua

yacu tupu 'medidor de agua' (44:49)

XXIX. LAS PLANTAS

Fotosíntesis

Fotosíntesis (43:44)

Planta

yura 'planta', 'vegetal' (47:15)

Partes de la planta

Tallo

cullu 'tallo' (51:38)

Cogollo

llulluc 'cogollo' (37 y 38:91)

Clasificación de las plantas

yuracunata raquinamanta 'clasificación de las plantas' (50:131)

Pequeñas

uchilla yuracuna 'plantas pequeñas' (21:20)

Comerciales

catuncapac yuracuna 'plantas comerciales' (23:31)

Plantas que ayudan en el trabajo

llaucay yanapa yuracuna 'plantas que ayudan en el trabajo' (21:20)

Plantas cultivadas

tarpushca yuracuna 'plantas cultivadas' (23:s/p)

Recolección de frutos

tantachinamanta (49:60)

Yerbas

saufi quihua 'yerbas comestibles' (50:104)

Plantas con hojas

panca yuyu 'plantas con hojas' (50:85)

Plantas con vainas

cara ucupi murucuna 'plantas con vainas' (43:18)

Plantas anunciadoras de la siembra

tarpuicunapac huillac yuracuna 'plantas que anuncian la época de siembra' (23:32)

Frutos y plantas alimenticios

micunata cuc yuracuna 'plantas alimenticias' (23:30)

Fruto

murú 'fruto' (23:1)

capu 'fruto, producto' (43:4; 49:36; 5:34; 23:3)

Frutas

mishqui muyu 'fruta' (20:15)

mishqui muru 'ibid' (40:29; 50:3)

frutacuna 'ibid' (pl) (43:18)

mishqui capu 'ibid' (43:48)

Frutas jugosas

yaculla murucuna 'frutas jugosas' (43:18)

Variedades de frutas

pacai 'guaba' (51:38)

turunchi 'chamburo' (37:114)

chanpuru 'turunchi' (38:58)

huiru 'caña de azúcar' (25:s/p)

Racimo

luntsa (sierra) 'racimo' (37 y 8:57)

tica (Pastaza) 'racimo' (37 y 38:57)

Calabaza

zapallu 'zapallo' (22:20)

Tubérculos

sapi micuna 'tubérculo' (50:3)

Camote

apichu 'camote' (43:23)

Alverjilla

huisiya 'alverjilla' (43:36)

Pimienta

utcu uchu 'pimienta' (49:11)

Manf

inchic 'manf' (16:7)

Cebada

machcana 'cebada' (11:35)

>machca 'harina de cebada'

Pasto

quihua 'pasto' (43:83)

Trébol

tsinpulu 'trébol' (43:36)

Productos andinos

Anti muru 'productos andinos' (50:167)

Plantas medicinales

janpina yuracuna 'plantas medicinales' (53:81)

uncuicunata janpic yuracuna 'ibid' (23:31)

Medicinas naturales

causai pachamanta janpi 'remedio natural' (37 y 38:89)

Flores medicinales

sisá janpi 'flores medicinales' (50:3)

Flores benéficas

yanapac sisacuna 'flores benéficas' (50:105)

Clavel

huaitacama 'clavel' (16:12)

sancuracha 'sanguracha' (47:25)

Plantas venenosas para el hombre

runata huanuchic muyu 'plantas venenosas para el hombre' (51:26)

Arboles

quiru yura 'árbol' (23:21)

Palmeras

lucata 'palmera' (variedad de) (37 y 38:133)

shipati 'ibid' (3:135)

Otros

cuya 'árbol del que se obtiene mates' (3:131)

Bejucos

pintuc 'planta parecida al carrizo' (37 y 38:65)

huasca 'bejuco' (37 y 38:3)

sacha huasca 'ibid' (20:9)

Cabuyas

pita 'planta parecida a la cabuya' (36 y 37: 100)

pasa 'ibid' (36 y 37:100)

Paja

Paja toquilla

lisan 'paja toquilla' (25:38)

XXX. LOS ANIMALES

Animales domésticos

huihua 'animal doméstico'

runacunahuan huiflashca huihuacuna 'ibid' (47:17)

huihuacunaca runahuan tantallami causan 'ibid' (47:17)

runacunapac huifachishca huihuacuna 'ibid' (21:24)

cushi cuyai huihuacuna 'ibid' (50:22)

Animales terrestres

allpacunata puric huihuacuna 'animales terrestres' (25:4)

Llama

runa llama 'llama' (50:140)

Oveja

llama 'oveja' (37 y 38:4)

Caballo

apiu 'caballo' (16:20; 50:7; 51:60; 49:s/p)

Cabra

chita 'cabra' (33:1)

Animales que ayudan en el trabajo

llancaita yanapac huihuacuna 'animales que ayudan en el trabajo' (53:54)

Producción ganadera

huacra mirachina 'producción ganadera' (49:92)

Vaquero

huacracamayuc 'vaquero' (50:137)

Pastorear

michina 'pastorear' (37 y 38:4)

Corral

quincha 'corral' (37 y 38:4)

Expresión para ahuyentar o arrear animales

quisha - quisha onomatoyeya (37 y 38:67)

Animales salvajes

urcunapi, sachacunapi, huaicucunapi tiyac huihuacuna lit. animales que viven en los cerros, en la selva, en las quebradas, 'animales salvajes' (21:24)

sacha huihuacuna 'ibid' (25:14; 49:16); 47:18)

Armadillo

armallu 'armadillo' (10:30)

Guatusa

punchana 'guatusa' (16:25)

sicu 'ibid' (16:18; 37 y 38:80)

Animales feroces

sinchi piña huihuacuna lit. animales fuertes y feroces, 'animales feroces' (50:22)

Puma

puma 'puma' (37 y 38:28)

Oso

jucumari 'oso' dial. (50:22)

huancana 'jabalf'por 'danta' (37 y 38:102)

Cacería

huihua japina 'caza' (52:52)

Trampa

tuclla 'trampa' (37 y 38:3)

La caza

sacha aicha lit. 'carne de monte'; 'la caza' (52:17)

Carne de danta

huancana aicha 'carne de danta' (52:24)

Aullar

aunina 'aullar' (48:5)

XXXI. LAS AVES

Aves

palma jatun pishcucuna 'aves' (25:4)

pahuashpa puric lit. 'las que andan volando', 'aves' (25:s/p)

Meses de migración de las aves

pishcucuna purina quilla 'meses de migración de las aves' (32:74)

Pluma

patpa 'pluma' (16:3) (reintrod.)

Trinar

chiunina 'trinar' (48:5) (reintrod.)

Tipos de aves

Loro

esp. lorito uritu 'loro' (32:47)

rayu pishcu 'pájaro pequeño y negruzco que anuncia la lluvia' (37 y 38:6)

Tucán

sicuanca 'tucán' (25:4)

Cacatúa

cacatúa 'esp.' 'cacatúa' (49:23)

XXXII. REPTILES Y BATRACIOS

Tipos de culebras

Boa

amaru 'boa' (25:s/p)

Culebras (varias)

machacui 'machacui' (?) (25:s/p; 37 y 38:9)

shishin 'shishin' "culebra pequeña de color café oscuro con rojo" (?) (37 y 38: 108)

Lagartija

palu 'lagartija' (37 y 38:108)

Sapo

janpatu 'sapo de color negruzco' (32:4; 37 y 38:108)

XXXIII. INSECTOS Y MARIPOSAS

Insectos beneficiosos

Nemátodos

nimatus 'nemátodos' (50:81)

yanapac chuspicona 'insectos beneficiosos' (30:110)

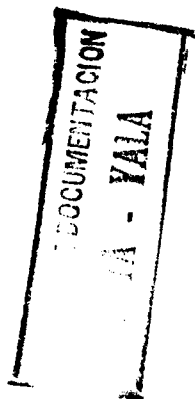
>yanapa 'ayudar'; chuspi 'mosca'

Cienpiés

patsac chaqui 'cienpiés'.trad. lit. esp. (50:109)

Mosquito

challu 'variedad de mosquito' (24:13)



Araña

uru 'araña' (43:54)

Abeja

mishqui putan 'abeja' (37 y 38:105)

Copal

cupal 'copal' (49:23)

Mariquita

chapul 'mariquita' (25:4)

>esp. mex. chapul

Mariposa

chapul 'mariposa' (16:3)

>chapul 'mariquita'

pillpintu 'mariposa' (37 y 38:87)

Apolillar

susuna 'apolillar' (37 y 38:119)

Bicho o gusano

curu mamacuna 'bichos', 'gusanos' (24:13)

XXXIV. COMUNICACION Y LENGUAJE

Comunicar

huillana 'comunicar', 'informar', 'avisar' (37 y 38:18)

Origen del lenguaje

rimashca shimicuna 'origen del lenguaje' (42:2)

Lenguaje

shimi 'lenguaje' (47:2)

Sistema de la lengua

shimi llica 'sistema de la lengua' (45:I)

>llica 'red'

Lengua aglutinante

yaparić shimi 'lengua aglutinante!' (45:introd.)

>yapa- 'aumentar';

ri- reflexivo;

-c - (el, la, lo) que

Aglutinación

yaparić 'aglutinación' (48:13)

rama (lingüística)
callma "rama" (45:32)

Sistema de signos

unancha llica 'sistema de signos' (45:2)
>unancha 'signo'; llica 'red'

Castellano

mishu shimi 'castellano' (25:s/p; 47:65)
>mishu 'mestizo' (despectivo)

Quichua

quichua 'quichua' (47:65)

Origen de la escritura

imashina quillcacuna huiflarishcamanta 'origen de la escritura'
(48:19)

Quipu

quipu 'quipu' (48:19)

Escritura

quillcana 'escritura' (33:introd.)
quillcacuna 'ibid' (43.s/p)

Escribir

quillcana 'escribir' (33S/p)

Escritura normativa

pacta pacta quillcana 'escritura normativa' (43:22)

Letra

quillcai 'letra' (30:10)
quillca 'letra' (52:33)

(Escritor) autor

quillcac 'autor' (48:contraportada)
quillcayuc 'escritor' (22:introd.)

Lingüista

shimi amauta 'lingüista' (45:1)

Traductor

ticrachic 'traductor'(45:147)
>ticrachina 'convertir'

Traducción

shucman ticrachina 'traducción' (45:29)

Partes de un libro

Libro

pancacuna 'libro' (43:introd.)

Página

panca 'página' (25: s/p)

Índice

yachaicuna 'índice' (43:127; 49:102)

tiyashcacunata ricsinchic panca 'ibid' (45:96)

Introducción prefacio

callari 'introducción' (25:s/p; 40:45 y 49:introd.)

Texto, discurso

camu 'texto' (45; 49:introd.)

>?

Bibliografía

ricsishca pancacuna lit. libros conocidos, 'bibliografía' (43:144; 49:104)

taripashca pancacuna 'ibid' (45:93)

>taripana 'preguntar, averiguar, consultar'

Primera edición experimental

callari yachancapac quillcashca 'primera edición experimental' (53:contraportada)

Segundo libro

ishcai pañca 'segundo libro' (49:introd.)

Artes de la diagramación

El que levanta el texto

quillcata shuyuc 'el que levanta el texto' (122:contrap.; 43, 45, 49)

Ilustrador, dibujante

shayuc 'ilustrador, dibujante', (22, 43, 45, 49 contraportada)

Dibujo, ilustración

shuyu 'dibujo, ilustración' (5:11)

shuyu 'ibid' (17:50; 34:s/p; 43, 45, 49 contraportada; 47:6)

Recuadro

mirka ucu 'recuadro' (3:s/p)

>mirca milca millca "cantero",

milca, 'ibid', (54:18)

Atrás a la izquierda (en la página)

flaupa 'ibid', (14:16)

Al frente (en la misma página)

chinpapura 'ibid' (13:14)

En la página del frente

chimpa 'ibid' (40:18)

Angulo del recuadro

cuchu milca (55:84)

Resumen

puchucaicuna lit. lo que sobra 'resumen' (43:118)

Libros de texto

Contenidos

umacuna 'contenidos' (46:introd.)

Libro de matemáticas

yupayuc panca 'libro de matemáticas' (44:portada)

(Libro) de ciencias integradas

tantachishca yachaicuna 'ciencias integradas' (53:introd.)

quichuapac causaimanta yachayuc, ciencias naturales 'ibid'
<53:introd.)

pacha mama 'ciencias naturales' (47:5)

Ciencias sociales

causaimanta yachai (47:33)

XXXV. GRAMÁTICA

Fundamento

ticsi 'fundamento' (45:4)

Gramática

rimai yachai 'gramática' (45:II 52:portada)

Regla de la lengua

shimi camachi 'regla de la lengua' (48:1)

Ideas gramaticales

rimai yachai yuyaicuna 'ideas gramaticales' (45:29)

Formas gramaticales

rimai yachai huallpai 'formas gramaticales' (45:II)

Forma

huallpai 'forma' (31:22)

Relaciones gramaticales

ashtai 'relaciones gramaticales' (45:5)

>ashtana 'acarrear', 'llevar', 'trasladar'

Funcionar (en la lengua)

aullina lit. 'urdir'; 'funcionar' (45:II)

Funcional

shimi shuclla aullichic 'funcional' (45:28)

Fonética

Sonido

uyai 'sonido' (52:30)

unyai, 'ibid', (45:24)

Voz

unyachi 'voz' (45:24)

Golpe de voz

unyachi tancai (45:24)

Elevar la voz

unyachic sinchiyachina 'elevar la voz' (45:23)

Intensidad

chutai cai 'intensidad' (45:40)

>chutana 'halar'; cai 'ser'

Vocal

uyari 'vocal' (10:35; 22:13; 52:29; 54:3)

Diptongo

uyarish 'diptongo' (52:29)

>uyari 'vocal'; -ish>ishcai

Triptongo

uyariquim 'triptongo' (52:29)

>uyari; -quim> quimsa

Consonante

upa uyari 'consonante' (CIE/?)

uyaihua 'ibid' (52:30)

>uyai 'sonido'; -hua>huahua 'dim.'

Sonido (consonante) aspirado

samai unyai 'sonido aspirado' (45:III)

- >samai 'aliento' (el texto 45 no incluye 'consonante')
- Acento de intensidad
- Palabra aguda
 - ñauchi 'palabra aguda' (45:25)
 - >?
- Palabra grave
 - ructu 'palabra grave' (45:25)
- Sflaba
 - piti shimi 914:57; 17:54; 55:60
 - tati (45:22)
 - shimiqui 'ibid' (52:30)
 - >shimi; -iqui 'partido'
- Monosflabo
 - shuc tatiyuc 'monosflabo' (45:24)
- Bisflabo
 - ishcai tatiyuc 'bisflabo' (45:24)
- Número
 - yupana 'número' (45:18)
- Plural
 - achca cac 'plural' (43:57)
 - tauca 'ibid' (52:33)
- Singular
 - shuc 'singular' (52:34)
- Pronombre
 - shuti ranti 'pronombre' (45:18)
 - shutipac ranti shimi 'pronombre' (52:36)
- Nombre (gramatical)
 - shuti 'nombre' (45:11; 52:29)
- Sustantivo
 - shuti 'sustantivo' (52:29)
- Sustantivo propio
 - quinqin shuti 'sustantivo propio' (52:29)
- Sustantivo común
 - yanca shuti 'sustantivo común' (52:29)
 - >yanca 'en balde'

Sustantivo abstracto

yuyai shuti 'sustantivo abstracto' (52:33)

Rafz

sapi 'rafz' (43:13; 45:9; 52:30)

Rafz nominal

shuti sapi 'rafz nominal' (52:31)

Morfema

yapachic shimi 'morfema' (17:22; 29:4)

yaparc 'morfema' (48:15)

shimicu 'morfema' (52:33)

Morfema nominal

shuti yaparc 'morfema nominal' (48:100)

Morfemas nominalizadores

llucshichic shuti yaparc 'morfemas nominalizadores'(48:107)

shimi cachicmanta shutiman 'nom. de la rafz verbal' (45:36)

Morfemas de caso

tucuita shuctayachic shimicu 'morfemas de caso' (52:39)

>shucta -otro; -ya- transformar; -chi- hacer hecer; -c 'agentivo'

shimicu 'morfema'

Declinar

tiscuna 'declinar' (45:18)

> ?

Adjetivo

shutiman cusca 'adjetivo' (45:18)

>cusca 'lugar'

shutilli 'adjetivo' (52:32)

>shuti 'nombre'; -lli adj.

Adjetivo demostrativo

ricuchic shutilli 'adjetivo demostrativo' (52:32)

Adjetivo partitivo

chaupishca shutilli 'adjetivo partitivo' (52:38)

Adjetivo (reduplicación del)

cutin cutin, rimacpi shutilli 'reduplicación del adjetivo' (52:39)

Reduplicación

cutin cutin 'reduplicación' (59:39)

Morfemas de diminutivo

uchillayachic (shimicu) 'morfemas de diminutivo' (52:37)

uchillayachic yaparic 'morfema de diminutivo' (45:39)

Morfema de aumentativo

jatunyachic yaparic 'morfema de aumentativo' (45:39)

Morfema de superlativo

jatunyachic (shimicu) 'morfema de superlativo' (52:37)

yallicai 'superlativo' (45:47)

>yalli 'el que sobresale; -i 'nom.'

Afectivo

cuyachic 'afectivo' (52:37)

Despectivo

millachic 'despectivo' (52:37)

Enfatizador

chutai cachic 'enfanzador' (45:46)

>chuta -halar; -i 'nominalizador'

cachic 'regir', 'reglamentar', 'normar'

Vocabulario

shimi 'vocabulario' (43:s/p)

shimicuna 'vocabulario' (29:18; 30:60; 52:32)

shimiyuc panca, 'ibid', (45:90)

Vocabulario nuevo

mushuc shimi 'vocabulario nuevo' (48:10; 37 y 38:99)

Palabra

shimi 'palabra' (53:107; 52:30; 54:22)

shuti 'palabra' (12:4)

shimi suclla 'palabra' (45:I)

Significado

unanchai 'significado' (31:14; 45:2)

Signo

unancha 'signo' (45:2)

Cualidad

imaicana 'cualidad' (45:15)

Sufijo

quipa yaparic 'sufijo' (45:2)

Morfemas que se ligan a la frase nominal o verbal

shucman tucuchic yapariccuna 'morfemas' (45:37)

Morfemas funcionales

aullichishca yapariccunata 'morfemas funcionales' (48:s/p)

Sintagma

ishcanca 'sintagma' (45:5)

>ishca - 'dos'; -nca 'a cada uno'

Oración

jatun yuyai 'oración' (30:60)

shucllacui 'oración' (48:18)

>shuc 'uno'; -lla 'limitativo'; -cu 'continuativo'; -i 'nominalizador'

yuyai 'oración' (52:35)

Léxico

shimi shucllapac juñu 'léxico' (45:28)

>shimi; shuc 'uno'; -lla 'limitativo'; -pac 'de, para'; juñu 'conjunto, agrupación, concentración; 'millón'; 'infinito'

Diccionario quichua

quichua shimiyuc pancacuna 'diccionario' (45:95)

Declinar

tiscuna 'declinar' (45:18)

Afijos derivativos léxicos gramaticales

shimi shucllapac juñu rimai yachai llucshic yaparic 'afijos...' (45:28)

Sufijos derivativos

llucshichic yaparic 'sufijos derivativos'

Oración, frase

yuyai 'frase', 'oración' (19:18; 22:100; 29:17; 34:10; 37 y 38:2; 43:91)

Frase

yuyai 'frase' (43:91)

yuyaiqui 'frase' (52:33)

Oraciones coordinadas

ishcai yuyai pactashca 'oraciones coordinadas' (43:92)

Núcleo

chillina 'núcleo' (45:4)

Sujeto

shucllacni nucashca 'sujeto' (45:18)

>nuca- 'sujetar'; -shca 'participio'

imac 'sujeto' (52:32)

Predicado

nichishca 'predicado' (45:18)

imashca 'predicado' (52:32)

Atributo

chilnapac quiquin imapash 'atributo' (45:4)

lit. 'lo que se dice del núcleo'

>chilina 'núcleo' (45)

Modificar (relacionado al adverbio)

tucuna 'modificar' (45:18)

Verbo

shimi cachic 'verbo' (45:11; 48:14)

>shimi; cachic 'dar ser' (45)

imachic 'verbo' (52:30)

>ima- 'cosa'; -chi- 'hacer hacer'; -c 'agentivo'

Rafz verbal

shimi cachic sapi 'rafz verbal' (45:15)

imachic sapi 'rafz verbal' (52:31)

Terminación de persona gramatical

shimicu 'ibid' (52:31)

Formas verbales

huallpa shimi cachic 'formas verbales'

>shimi cachic 'verbo' (45);

huallpa 'forma' (45)

Morfemas (verbales)

shimi cachic yaparic(cuna) 'morfema(s) verbal' (45:90)

>shimi cachic 'verbo' (45)

yaparic 'morfema' (45)

Formación de morfemas verbales

huallpa shimi cachic yaparimanta 'formación de morfema verbales'
(48:830)

>huallpa 'forma'

shimi cachic yapari 'morfemas verbales'

Tiempo

carma pacha 'tiempo' (45:s/p)

Morfemas de tiempo

carma pacha yaparicmanta 'morfemas de tiempo' (48:76)

Modalidad

shina cai 'modalidad' (45:54)

Aspecto verbal

unai 'aspecto verbal' (45:58)

Conjugación

juñunacui 'conjugación' (45:22)

>juñu 'reunión, conjunto, concertar, acordar' (45)

Infinitivo

shimi cachic shuti 'infinitivo' (45:75)

>shimi; cachic 'dar, ser'; shuti 'nombre'

Gerundio

paltai 'gerundio' (45:76)

>palta 'encima, sobre'; -i 'nominal'

Participio

aipuri 'participio' (45:75)

>aipu - 'invitar', 'convidar', 'participar'

Continuativo

catichic 'continuativo' (45:58)

>catina 'continuar', 'seguir'

Recíproco

catinacui 'recíproco' (45:52)

>catina 'continuar';

-nacu- 'reciprocidad'

-i 'nominalizador'

Reflexivo

rirpui 'reflexivo' (45:52)

-rirpui 'espejo' (en desus.)

Reflexivo de primera y segunda persona

shucniqui ishcaíniqui rirpui 'reflexivo de 1a. y 2a. persona' (45:53)

Causativo

raicui 'causativo' (45:51)

- >-raicu- 'morfema que indica causalidad'; -i 'nom'
- Orden de posición
 - parachai 'orden de posición' (45:4)
 - >?
- Ortografía
 - alliquillcai 'ortografía' (52:34)
- Regla ortográfica
 - quillca camachi 'regla ortográfica' (52:33)
 - >quillca 'escritura';
 - camachi 'regla', 'norma', 'ley'
- Signos de puntuación
 - unanchacancha 'signos de puntuación' (52:37)
 - >unancha 'signo'; -cancha 'morfema que indica clase, variedad'
- Punto
 - ifñu 'lit. nigua', 'punto' (42:2; 17:33; 34:10; 47:74; 52:37; 54:165)
- Dos puntos
 - ishcai ifñu (17:33; 34:1; 52:s/p)
- Puntos suspensivos
 - catina ifñu 'puntos suspensivos' (47:76)
 - catichic ifñu, 'ibid', (52:37)
 - >catina 'seguir'; -chi- haca hacer; -c 'agente'
- Coma
 - chupa 'coma' (17:28; 34:19; 29:42; 52:37)
 - >chupa, 'rabo, cola'
- Punto y coma
 - ifñu chupahuan 'punto y coma'
 - >ifñu; chupa-; -huan 'con'
- Signo de admiración
 - manchai, cushiyai, llaquiyaita ricuchic caspi. lit. raya (que indica)
 - 'susto, alegría, pena'; 'signo de admiración' (17:37)
- Guión
 - tinquichic caspi 'guión' (34:20)
 - siric caspi 'guión' (45:32)
 - seque 'guión, raya' (45:22) de < ceque
- Mayúscula
 - jatun quillca 'mayúscula' (17:2; 27:111; 29:17; 54:180)

Minúscula

uchilla quillca 'minúscula' (17:2; 54:180)

Literatura oral

Mito, leyenda

ñaupa rimai 'mito, leyenda' (31:7; 34:23; 37 y 38: introd.; 52:34)

Cuento, fábula

jahuari 'cuento, fábula' (45:38)

rimaicuna 'cuentos' (46:48)

Dicho

nishcacuna 'dicho' (31:187)

Moraleja

cunahua. lit. 'consejito', 'moraleja' (52:35)

>cunana 'aconsejar' -hua >huahua 'diminutivo'

Refrán

causaimanta yuyai 'refrán' (22:62)

Adivinanza

imashi imashi 'adivinanza' (CIEI; 37 y 38:69; 52:s/p)

taripa 'adivinanza' (47:47)

XXXVI. PEDAGOGIA

Nociones pedagógicas

Pensar

yuyai 'pensar' (14:11)

Idea, noción

yuyai 'idea, noción' (24; 25:2)

yachaimanta 'noción' (46:s/p)

Enfoque global

yachacuna 'enfoque global' (46:s/p)

Unidad

jatun yachana 'unidad' (53:introd.; 52:33)

Lección

iachana 'lección' (1:1; 8:7)

yachana 'lección' (4:2; 22:1; 34:todo; 52:todo; 53:introd.; 54:1)

yachacuna 'lección' (12:1)

Ejemplo

shina 'ejemplo' (34:s/p; 33:s.p; 52:todo)

Respuesta

cutichicuna 'respuesta' (52:36)

Renglón

mirka 'renglón' (4:4)

Cuadro

milca, 'ibid', (8:36)

Recuadro

huachu 'recuadro' (13 y 14:6)

mirka 'recuadro' (4:4)

milca (13:6; 54:79)

Pre-aprendizaje

puntay yachaicuna (40:introd.)

yachana callarina 'pre-aprendizaje' (40:s/p; 47:124)

maqui amañachina, 'ibid', (47:VI)

Destreza manual

maquita yacharincapac 'hagamos mover la mano' (40:25)

maqui(ta) yachachincapac 'ibid' (46:s/p)

maquiruraicunata (40 y 46:introd.)

Motivación

ricsina 'motivación' (46:introd.)

Ejercicio de aplicación

ruraicuna 'ibid' (46:s/p)

Actividades, ejercicios

ruraicuna 'actividades' (12:42; 40:introd.; 43:1; 45:142; 50:38;
52:s/p)

yachai rurana 'ibid' (47:139)

Ejercicios de aplicación

jahuincapac ruraicuna 'ejercicio de aplicación' (40:introd.)

Ejercicio de fijación, reafirmación

umapi japincapac ruraicuna, 'ibid' (46:introd.)

Reforzar (lo aprendido)

sinchiyachina 'ibid' (40:introd.)

Ejercicios de evaluación

yachashcacunata yuyarincapac 'ejercicios de evaluación de

conocimientos (46:introd.)

Cuadro de evaluación

yuyarincapac ruraicuna 'cuadro...', (46:introd.)

Memoria visual

ñahuihuan ricushpa yachanamanta 'memoria visual' (46:introd.)

Trazos empleados en el pre-aprendizaje

Raya

aspi 'raya' (1:2; 4:2; 13:2; 46:introd.; 54:94)

Rayar

aspina 'rayar' (40:8; 50:23)

shuyushca aspicuna 'trazos' (46:introd.)

caspi. lit. 'palo', 'rayita' (10:27; 40:8)

Rayitas cortas

quichqui cullu 'rayitas cortas' (40:37)

Raya vertical

shayac caspi 'raya vertical' (54:23)

Subrayar

siric caspihuan 'subrayar' (43:69)

aspita churana 'ibid', (29:63)

(Hacer) los ejercicios de pre-escritura:

(rayar, puntear, dibujar)

Sigamos el trazo (punteado)

quillcaita catishunchic 'ibid' (30:2) (.....)

killkashunchic (2:38) para: <

quillcashunchic (30:4,6)

para:

Actividades pedagógicas diversas

Colorear

tullpuna 'ibid' (40:2)

Dibujar

shuiuna (4:s/p)

shuyuna 'dibujar' (14:23; 17:55; 19:13; 20:8; 22:5; 29:16;

30:2;40:6; 46:s/p; 54:11)

Pintar

juhuina 'pintar' (17:15; 46:s/p)

Reconocer, conocer

ricuna 'ibid' (40:33)

ricushpa (O.D.) ricsinamanta (46:s/p)

Negrear

ianachishunchik 'negreemos' (4:s/p)

Encontrar, buscar

mascana, 'ibid' (22:45; 54:3)

Poner, colocar

churana (17:5)

Unir, parear

llutana 'unir' (15:3; 17:55; 19:13; 28:4; 33:7; 54:30)

>'pegar'

tinquina ibid (22:46; 33:8)

Señalar

sananpana 'señalar' (45:79) (en desus.)

Concluir, terminar

tucuna, 'ibid' (40:20)

>tucuri 'fin'

Clasificar

jamuna 'clasificar' (45:67)

Aclarar (un gráfico)

achichshunchic 'ibid' (40:2) < achic 'amanecer'

chuiana 'ibid' (2:27) < chuya 'claro', 'transparente', 'líquido'

Completar

pactana 'completar' (17:11; 20:4; 22:7; 54:3)

juntashunchic 'completamos' 40:15)

XXXVII. LA NORMATIVIDAD Y EL DERECHO

Decretos, leyes

kachashkakuna "decretos y leyes" (5:34)

El presidente (de la república)

kamachipak runaka "runaka jatun llaktapak kamachikmi
karka" 'del que emanan las leyes' (5:16)

Leyes

camachicuna lit. 'hacer-aconsejar'; 'leyes' (6:4)

Ley, norma

camachi 'ibid' (54:58; 37 y 38:140)

La constitución de la república

mama camachi 'ibid' (37 y 38:143)

Reforma agraria

allpa raqui 'ibid' (43:8)

Cuadra (de tierra)

callqui 'ibid' (11:33)

Impuesto

jucha 'ibid' (5:34)

mama pachai 'ibid' (44:47)

Multa

huanachi 'ibid' (9:42)

Castigar

Jairana 'ibid' (54:148)

Tiempo del robo

shuhua pacha 'ibid' (50:22)

Derechos de los niños

huahuacunapac chasquinacuna 'ibid' (47:VI)

Obligaciones de los niños

huahuacunapac ruraicuna 'ibid' (47:VI)

Certificar

chicachana 'ibid' (45:75)

Escribano, notario

quillcac 'ibid' (44:47)

Escribanía, notaría

quillcac huasi 'ibid' (44:47)

Propiedad

quinqunyachi 'ibid' (44:47)

Registros de la propiedad

quinqunyachi quillcai huasi 'ibid' (44:47)

XXXVIII. EL HOMBRE, LA FAMILIA Y LA VIDA CUOTIDIANA

- Ciclo vital, vida
 huiñai 'ibid' (40:16)
- De tierna edad
 llullu 'ibid' (40:17)
- Señorita
 cuitsa 'ibid' (35:8)
 huarmi huanpra 'ibid' (35:8)
- La familia
 aillu 'ibid' (53:31)
- Apellido
 aillu shuti 'ibid' (52:29)
- Los antepasados
 punta yayacuna 'ibid' (7:47)
- Los abuelos, los viejos, los mayores de la comunidad
 jatun taita 'ibid' (35:6; 53:32)
- Los abuelos (parentesco)
- Abuela
 rucu mama 'ibid' (31:9; 37 y 38:7)
- Abuelo
 rucu taita 'ibid' (35:6)
- Padre
 taita 'ibid' (37 y 38:9)
- Señor
 taita 'ibid' (37 y 38:9)
- Consuegro (a)
 jauya 'ibid' (37 y 38:147)
- Hijos (indígenas)
 luncu churicuna 'ibid' (43:15)

XXXIX. LA ALIMENTACION

- Alimentación
 micuna 'ibid' (24:4)

Buena alimentación

alli micuna 'ibid' (24:4)

Mala alimentación

mana alli micuna 'ibid' (24:4)

Alimentos

alli micunacuna 'ibid' (47:26)

Alimentos tradicionales

ñaupa micuna 'ibid' (24:5)

yacharishca micunacuna 'ibid' (43:98)

Alimentos recién introducidos, nuevos

mushuc micuc 'ibid' (24:5)

mushuc micunacuna 'ibid' (43:91)

Alimentos rituales

raimi punchapi micuicuna 'ibid' (53:260)

Alimentos cotidianos

tucui puncha micuicuna 'ibid' (53:260)

Alimentos enlatados

antashca micunacuna 'alimentos enlatados' (15:7; 23:16)

>anta- 'cobre, metal', -shca 'participio'

anta puru 'ibid' (24:7)

>anta; puru 'calabaza'

Las comidas

Desayuno

shuncullina 'desayuno' (44:46)

Café

shañu 'ibid' (44:13)

Almuerzo

puncha micuna 'ibid' (44:46)

Merienda

chishi micuna 'merienda', 'comida' (44:46)

Alimentos nutritivos

sumac micuicuna 'ibid' (53:259)

Plantas que dan alimentos

micuna yuracuna 'ibid' (53:80)

Animales que dan alimentos

micunatacuc huihuacuna 'ibid' (53:55)

Saborear los alimentos

mishquichina 'ibid' (21:14)

Elaboración y conservación de los alimentos

micunacunata allichishcamanta 'ibid' (52:61)

Combinación de los alimentos

micunacunata cunpachinamanta 'ibid' (43:85)

Limpieza de los alimentos

micunata maillana 'ibid' (47:27)

Comestible y no comestible

micuna mana micuna (47:25)

Algunas formas de preparación de los alimentos

Envolver la carne o el masato en hojas

maituna 'ibid' (37 y 38:94)

Sancochar

jautsana 'ibid' (37 y 38:88)

Algunos alimentos

Harina

cuta 'ibid' (44:10)

Sal refinada

cachi cuta 'sal refinada' (44:11)

>cachi; cuta 'harina'; 'refinada'

Achiote

manturu 'ibid' (25:42)

Guaba

pacai 'ibid' (37 y 38:11)

Plátano

palanta 'ibid' (54:90)

Queso

maquinchu 'ibid' (51:84)

Las bebidas y licores

Aguardiente

jayac yacu 'ibid' (15:18; 24:20; 50:82; 51:97)

>jayac 'amargo'

machana yacu 'ibid' (11:15; 15:19)

>machana 'emborracharse'; yacu

rupac yacu 'ibid' (24:18)

>rupac 'Oriente'; yacu

Cerveza

puscu yacu 'ibid' (15:7)

>puscu 'espuma'; yacu

Cigarrillo

shairi 'cigarrillo', 'tabaco' (24:18)

Utensilios de cocina

Mesa

churai 'ibid' (44:117)

Cuchara

caspi micunacuna 'cuchara de palo' (23:34)

huishina lit. 'con lo que se coge líquidos' sólidos

con un recipiente pequeño' cuchara (37 y 38:100; 44:13)

Olla

quisa 'olla grande de barro para la chicha' (37 y 38:100)

Canasta para guardar alimentos

lushun 'ibid' (37 y 38:100)

Batea

mica 'ibid' (23:34; 37 y 38:100; 44:32)

Plato grande de barro (especie de)

punchira 'ibid' (37 y 38:148)

XL. LA SALUD Y LA ENFERMEDAD

Cuerpo humano

aicha 'ibid' (15:2)

Aliento, respiración, vida

samai 'ibid' (15:3; 21:19; 24:3)

Buena respiración

shinchi samayuc 'ibid' (15:2; 24:2)

Mala respiración

mana shinchi samayuc 'ibid' (15:2)

Latir el pulso

tictina 'ibid' (45:79)

Cuerpo sano (el que tiene)

sinchi aichayuc 'ibid' (15:2)

Cuerpo enfermo, débil (el que tiene)
mana sinchi aichayuc (15:3)

Algunas acciones del cuerpo humano

Cansarse

sanpayana 'ibid' (37 y 38:7)

Nadar

huanpuna 'ibid' (37 y 38:108)

huaitana 'ibid' (17:40)

Lamer

llahuana 'ibid' (Oriente) 37 y 38:40)

Roncar

jamina 'ibid' (37 y 38:46)

Silbar

juquipana 'ibid' (43:51)

Odiar, despreciar, aborrecer

tsicnina 'ibid' (37 y 38:70)

Salud

alli causai 'ibid' (47:26)

Sano

uncui illac 'ibid' (15:1; 24:3)

Algunas enfermedades

Tos

ucu uncui 'ibid' (25:26)

Mal aire

huaira unari 'ibid' (50:15)

Tosferina

sipi uncui 'ibid' (16:10)

Viruela

muruncui 'ibid' (16:10; 26:25)

Varicela

muruncui 'ibid' (25:26)

Gripe

cufia uncui 'ibid' (16:10)

Desinterfa

yahuar quicha uncui 'ibid' (16:45)

Tuberculosis

puric uncui 'ibid' (16:36)

Paludismo

chucchu 'ibid' (37 y 38:155)

No identificada (gripe?)

jamashi uncui (?), (18:59)

Hongos en la piel

sisu 'ibid' (37 y 38:107)

Ronchas

sisu 'ibid' (37 y 38:107)

Vomitir

cuinana 'ibid' (37 y 38:153)

Empeorarse

anchayana 'ibid' (37 y 38:154)

Entristecido, acongojado, afligido, consternado, desolado

cuyailla 'ibid' (37 y 38:75)

llaqui junta 'ibid' (37 y 38:76)

>llaqui; junta 'lleno'

Sífilis (?)

sipi uncui 'ibid' (?) (18:59; 25:26)

Complementos nutritivos

Vitamina B (tenemos la)

Vitamina Bta charin 'ibid' (24:87)

El aseo corporal

maillai 'ibid' (47:58)

Los agentes de salud

Los agentes tradicionales

El agente tradicional 'curandero'

janpic camayuc 'ibid' (50:14)

yachac taita, lit. 'padre sabio' 'ibid' (15:18)

yuyac, lit. 'el que piensa' 'ibid' (15:16)

yachac runa 'sabio curandero' (24:18)

El médico occidental

janpic mishu 'ibid' (15:18)

janpic mishu runa, 'el hombre mestizo que cura' (24:18)

La medicina comercial de los mestizos

ranti mishu janpi 'ibid' (54:83)

Pastillas

janpi muyu 'ibid' (25:26)

Plantas medicinales

janpi yuracuna 'ibid' (21:20; 47:25)

Infraestructura de salud

Hospital

janpina huasi 'ibid' (15:24)

XLI. EL TRANSPORTE

Canoa, balsa

nuanpuna 'ibid' (16:3)

Remo

cahuina 'ibid' (37 y 38:100)

>cahuina 'mecer, mezclar, revolver'

Carro

antahua 'ibid' (15:19; 18:24; 37 y 38:75; 50:7)

>anta 'metal'; -hua > huihua 'animal'

auto 'ibid' (11:4)

>esp. auto

anta: 'carro' (40:53)

>anta 'metal'

Rueda

muyuc 'ibid' (45:124)

Vía carrozable, carretera

antahua - fian 'ibid'; (16:1)

>antahua 'auto'; fian 'camino'

Ferrocarril

antahua 'ibid' (16:23)

suní antahua 'ibid' (43:134)

>suní 'largo'; antahua

Vía férrea

jillai -fian 'ibid' (16:23)

>jillai 'hierro, fierro'; fian

XLII. EL VESTUARIO Y LA TECNOLOGIA TEXTIL Y DE CONFECCION

El vestuario (ropa) propio

fucanchic churacuna 'ibid' (47:43)

El vestido extraño, de fuera

canchamanta shamuc churacuna lit. 'el vestuario venido de fuera'
(47:44)

Trapo

pintu 'ibid' (37 y 38:152)

El vestido

churari 'ibid' (44:29)

Cinta de pelo

uma huatai 'ibid' (44:50)

>uma; huatana 'amanecer'
no se emplea vincha

Rebozo (tipo de)

lliclla 'ibid' (16:40)

pachalina 'ibid' (16:40)

Anaco

anacu 'ibid' (58:86)

Falda

saya 'ibid' (18:40)

>esp. saya

Blusa

talpa 'ibid' (44:13)

Ropa interior

ucu churarina 'ibid' (44:50)

Shigra

shigra 'ibid' (18:9; 25:39)

Bolso, mochila

islanpu 'bolsa tejida con hilo de chambira, 'mochila' (37 y
38:100)

huayaca 'bolsa' (45:69)

Anillo, sortija

shihui 'ibid' (44:32)

- tsihui 'ibid' (54:90)
- La tecnología
- Fibras
- Algodón
 - utcu 'ibid' (en desus.) (52:11)
- Tinturar
 - tullpuna 'ibid' (16:32; 44:31)
- Escarmenar
 - ujana 'ibid' (37 y 38:98)
- Fusaiola
 - piruru 'ibid' (52:75)
- Telar
 - ahuana caspi 'ibid' (18:8)
- Telar de pie
 - chaqui ahuana 'ibid' (16:34)
- Costal de cabuya
 - jatun huayacacuna 'ibid' (16:26)
- Tela fina
 - llica 'tela fina'; 'red de pescar' (25:39)
- Cordel
 - jarsiya 'ibid' (44:32)
 - >esp. jarcia (?)
- Bordado
 - maqui rurai 'ibid' (51:68)

XLIII. LA VIVIENDA Y LA TECNOLOGIA DE LA CONSTRUCCION

- Edificación
 - uccari 'ibid' (45:13)
- Alquiler
 - cullquihuan mañai 'ibid' (44:17)
- Alquilar
 - qullquihuan mañana 'ibid' (44:17)

Algunas partes de la casa

Teja

safu 'ibid' (16:27)

tica 'ibid' (11:12) ver: adobe

Cuarto

pitita 'ibid' (45:76)

Ventana

tucu 'ibid' (16:40)

Escalera, grada

llucshina fian 'ibid' (47:133)

pata 'ibid' (35:23)

Materiales de construcción

Adobe

tica 'ibid' (18:27; 37 y 38:100; 44:49)

ver: teja

Molón

rumi tica 'ibid' (46:49)

Bloque

rumi cuta tica 'ibid' (44:49)

>rumi; cuta 'harina'; tica

Varilla de hierro

jilla ancu 'ibid' (44:49)

Tubo de agua

yacu tutu 'ibid' (44:48)

Cemento

rumi cuta 'ibid' (44:28)

>rumi; cuta 'harina'

yacu rumi 'ibid' (51:100)

Ripio

chuzu rumi 'ibid' (44:28)

>chuzu 'pequeño'; rumi

Madera

cullu 'ibid' (44:28)

XLIV. LAS HERRAMIENTAS E INSTRUMENTOS

Las herramientas

Herramienta

- quilla 'ibid' (25:5)
- jillai 'ibid' (37 y 38:1; 40:33)
- curana 'ibid' (45:3)

Palanca

- huanca 'ibid' (43:123)

Maquinaria

- jillai cuyuri 'ibid' (45:3)
- >jillai; cuyurina 'moverse'

Motor

- cuyuric jillai 'ibid' (52:85)

Energía

Luz eléctrica

- achic 'ibid' (24:23)

Herramientas para diverso uso

Hacha

- tumi 'ibid' (16:7; 25:17; 37 y 38:1; 50:8; 52:50)
- >q. ant. tumi

Pala

- lampa 'ibid' (37 y 38:43)

Machete

- sauli 'ibid' (10:16; 37 y 38:1; 50:8)

Tijeras

- jillai cuchui 'ibid' (44:43)

Caretilla

- antahuacu 'ibid' (44:48)

Martillo

- tacana 'ibid' (44:48)

Lima

- pimi 'ibid' (44:48)

Azadón

- llachu 'ibid' (37 y 38:10)

Instrumentos de caza

Escopeta

illapa 'ibid' (16:18; 25:39)

>illapa 'rayo'

Bodoquera

pucuna 'ibid' (16:introd.; 25:5)

Lanza

huachi 'ibid' (16:introd.)

Herramientas e instrumentos para la agricultura

Tractor

jillai yapun 'ibid' (11:32)

yapuna antahua 'ibid' (23:2; 45:108)

jatun yapuna jillai 'ibid' (6:11)

chaquitacla, arado de pie

chaquitacla, 'ibid' (52:219)

Arado

tacla 'ibid' (37 y 38:5; 44:32)

yapuna caspi 'ibid' (18:8)

puya (para azucar a los bueyes)

tucsina 'ibid' (37 y 38:5)

Machete (parecido al)

mircana 'herramienta parecida al machete que sirve para desyerbar la yuca' (37 y 38:79)

Hoz

ichu 'ibid' (37 y 38:62)

>ichu 'paja'

Silo

cullca 'ibid' (51:225)

Herramientas para la construcción

Combo

maruna 'ibid' (44:48)

Bailejo

llanpuchi 'ibid' (44:48)

XLV. LAS ARTESANIAS

Artesanías, manualidades

maqui rurai 'ibid' (20:25; 25:39; 31:70; 37 y 38:95)

Alisar, pulir, raspar, rallar

shiquitana 'ibid' (37 y 38:117)

llacllana 'ibid' (37 y 38:117)

Cestería

huascahuan ahuai lit. 'tejer con bejucos', 'ibid' (25:s/p)

Cerámica

allpamanta ruraicuna 'ibid' (25:s/p)

Carpintería

caspi llacllai 'ibid' (25:s/p)

Bordar

chantana 'ibid' (45:75)

XLVI. LA MUSICA

Tocar un tambor

tancana 'ibid' (11:1)

Tambor

huancar 'ibid' (11:1)

Bocina pequeña

quipa 'ibid' (37 y 38:100)

Tocar, cantar

taquina 'ibid' (37 y 38:34)

Canto

cashua 'ibid' (45:67)

taqui 'canto, canción' (45:67)

Composición musical

arahui "yaraví" (45:67)

Composiciones musicales líricas

huainu "huaino, composición musical lírica" (45:67)

huahuaqui "una clase de composición musical lírica" (45:67)

Cantos épicos

jailli "cantos épicos", "cantos de júbilo" (45:67)

BIBLIOGRAFIA ANALIZADA*

- 1.- PUCE-LL, Paris V- CIRFAAC
1978 *Kaimi Ñukanchic Shimi 1* , Edición Experimental, Quito, p. 41.
- 2.- MEC/PUCE-ILL
1978 *Kaimi Ñukanchic Shimi 2* , Imprenta Don Bosco, Quito, p. 44.
- 3.- MEC/ILL-PUCE
1978 *Kaimi Ñukanchik Iupai 3* , Edición Experimental, Quito, p. 26.
- 4.- ILL/MEC, CIRFAAC
1978 *Kaimi Ñukanchik Iupai 1* , Edición Experimental, Quito, p. 59.
- 5.- DEACED, CIEI
1979 *Ñukanchik Kausaikunamanta 1* , Primera Edición Experimental, Quito, p. 36.
- 6.- ONA, CIEI
1980 *Caimi Ñucanchic Shimi 3*, Primera Edición Corregida, Quito, p. 55.
- 7.- ONA, CIEI
1980 *Caimi Ñucanchic Shimi 2*, Primera Edición Corregida, Quito, p. 47.
- 8.- ONA, CIEI
1980 *Caimi Ñucanchic Yupai 2*, Primera Edición Corregida, Quito, p. 41.

* El número de la lista identifica al texto analizado.

9.- PUCE/ILL-CIEI

1980 *Caimi Ñucanchic Yupai 1*, Primera Edición Corregida, Quitoffset, Quito, p. 59.

10.- ONA, CIEI

1980 *Caimi Ñucanchic Shimi 1*, Primera Edición Corregida, Quito, p. 52.

11.- ONA, CIEI

1980 *Caimi Ñucanchic Yupai 3*, Primera Edición Corregida, Quito, p. 47.

12.- MEC/PUCE-CIEI

1980 *Caimi Ñucanchic Yupai 2*, Primera Edición Corregida, Quitoffset, Quito, p. 41.

13.- MEC/PUCE-ILL-CIEI

1980 *Caimi Ñucanchic Yupai 1*, Primera Edición Corregida, Quitoffset, Quito p. 59.

14.- MEC/PUCE-CIEI

1981 *Yachac Tucuni, Jahuina Panca*, Edición Experimental, Río Napo, p. 55.

15.- ONA, CIEI

1981 *Caimi Ñucanchic Janpinamanta Yachai Panca 1*, Primera Edición Experimental, Quito, p. 29.

16.- MEC, PUCE-ILL-CIEI

1982 *Runacunapac Causaicunata Ricsichic Pancacuna "Runapura Ricsirishunchic"*, Yachachiccunaman ricsichic panca 1, Primera Edición Experimental, Quito, p. 46.

17.- MEC/PUCE-CIEI

1982 *Yachac Tucuni*, Shucniqui panca, Quillca catina, Quillcana, Primera Edición Experimental, Quito, p. 62.

18.- MEC/CIEI

1982 *Runacunapac "Causaicunata Ricsichic Pancacuna. "Runapura Ricsirishunchic".* Punasuyu Runacunapac Causaicunata Yachacuccunaman Ricsichic Panca 1, Primera Edición Experimental, Quito, p. 62.

19.- MEC/PUCE

1982 *Yachac Tucuni*, Ishcainiqui Panca, Quillca Catina, Quillcana, Yupana, Primera Edición Experimental, Quito, p. 37.

20.- ONA, CIEI

1982 *Ñucanchic Tarpuicunamanta Yachaicunata Ricsishunchic,* Antisuyu Tarpuicunamanta Yachaicunata Yachacuccunaman Ricuchic Pancacuna 1, Primera Edición Experimental, Quito, sp.

21.- MEC/CIEI

1982 *Ñucanchic Pachapac Causaita Yachaicunamanta Ricsishunchic,* Punasuyu Pachapac Causaita Yachacuccunaman Ricsichic pancacuna 1, Primera Edición Experimental, Quito, p. 30.

22.- ONA, CIEI

1982 *Ñucanchic Shimipi Yachacushunchic*, Primera Edición Experimental, Quito, p. 115.

23.- MEC/CIEI

1982 *Ñucanchic Tarpuicunamanta Yachaicunata Ricsishunchic,* Punasuyu Tarpuicunamanta Yachaicunata Yachacuccunaman Ricuchic Pancacuna 1, Primera Edición Experimental, Quito, p. 38.

24.- MEC/CIEI

1982 *Caimi Antisuyupac Janpinamanta Yachai Panca 1*, Primera Edición Experimental, Quito, p. 29.

25.- MEC/CIEI

1982 *Runacunapac Causaicunata Ricsichic Pancacuna, Runapura Ricsirishunchic*, Antisuyu, Cuntisuyu Runacunapac Causaicunata Yachacuccunaman Ricsichic Panca 1, Primera Edición Experimental, Quito, p. 53.

26.- MEC/CIEI

1982 *Ñucanchic Tarpuicunamanta Yachaicunata Ricsishunchic*, Punasuyu Turpuicunamanta Yachaicunata Yachacuccunaman Ricuchic Pancacuna 1, Primera Edición Experimental, Quito, p. 38.

27.- MEC/PUCE-CIEI

1982 *Huahuacunata Quillcai Callarichic*, Primera Edición Experimental, Quito, p. 71.

28.- MEC, ONA/CIEI

1983 *Huahuacunapac Yupaita Yanapac Panca 1*, Antisuyu, Primera Edición Experimental, Quito, p. 19.

29.- MEC, ONA/CIEI

1983 *Ñucanchic Causaimanta Yachaicuna 2*, Punasuyu, Primera Edición Experimental, Quito, sp.

30.- ONA, CIEI

1983 *Ñucanchic Shimipi Yupaita Yachacushunchic 1*, Primera Edición Experimental, p. 73.

31.- ONA, CIEI

1983 *Ñucanchic Causaimanta Yachaicuna 2*, Antisuyu, Primera Edición Experimental, p. 85.

32.- ONA, CIEI

1983 *Ñucanchic Yachaicuna Yupaimanta 2*, Primera Edición Experimental, Quito, p. 79.

200 P. EBI



33.- ONA, CIEI

1983 *Huahuacunapac Yupaita Yanapac Panca 1* , Punasuyu, Primera Edición Experimental, Quito, p. 16.

34.- ONA, CIEI

1983 *Quillcacunata Quillca-Catinata, Yupanatapash Yanapac Panca 1*, Primera Edición Experimental, Quito, p. 24.

35.- MEC/PUCE, ONA, CIEI

1983 *Huahuacunapac Quillcanata Quillca-catinatapash Yanapac Panca 1* , Punasuyu, Primera Edición Experimental, Quito, p. 23.

36.- MEC, ONA/CIEI

1984 *Runacunapac Huiñai Causai* , Primera Edición Experimental, Quito, sp.

37.- MEC, ONA/CIEI

1985 *Ñucanchic Causaimanta Yachaicuna 3* , Antisuyu Punasuyu, Primera Edición Experimental, Proyecto de Investigación Ciclo Agro-Ecológico, Quito, p. 172.

38.- CENTRO EDUCATIVO MACAC

1987 *Ñucanchic Causaimanta Yachai 1* , Antisuyu-Punasuyu, Proyecto de Investigación Ciclo Agro-Ecológico Quichua 1984-1985, Programa Bilingüe Intercultural a Distancia, Quito.

39.- MEC/P. EBI

1987 *Mashi Achic*, Libro de Lectura de Primer Grado, Primera Edición Experimental, Quito, p. 132. (no se analizó esta cartilla)

40.- MEC/P. EBI

1987 *Mashicu* , Quillcai callarichic, Primera Edición Experimental, Imprenta del Departamento de Educación Rural, Quito, p.65.

41.- MEC/P. EBI

1987 *Yupaicamayuc 1*, Cartilla de matemáticas para Primer Grado, Segunda parte, Primera Edición Experimental, Quito, p. 106.

42.- MEC/P. EBI

1987 *Yupaicamayuc, Libro de Matemáticas Primer Grado 1*, Primera Edición Experimental, Quito, p. 50.

43.- CENTRO EDUCATIVO MACAC

1987 *Runacunapac Yachai 1*, Centro Educativo MACAC, Quito, p. 152.

44.- CENTRO EDUCATIVO MACAC

1987 *Quipu 1*, Quito, agosto de 1987, p. 122.

45.- CENTRO EDUCATIVO MACAC

1987 *Quichua Rimai Yachai 1*, Centro Educativo MACAC, Quito, p. 97.

46.- PAEBIC

1987 *Amauta Ñanpi 1*, Pre-aprendizaje, Edición Experimental, Programa Alternativo de Educación Bilingüe Intercultural de la CONFENIAE-PAEBIC, Puyu-Pastaza, p. 59.

47.- FUNDACION RUNACUNAPAC YACHANA HUASI

1987 *Mushuc Ñan, Nuevo Camino*, Libro de Primer Grado, Segunda Edición Corregida, p. 236.

48.- CENTRO EDUCATIVO MACAC

1988 *Runacunapac Yachai 2*, Centro Educativo MACAC, Quito, p. 104.

49.- CENTRO EDUCATIVO MACAC

1988 *Ñucanchic Causaimanta Yachaicuna 2*, Quito, p. 202.

50.- MEC/P. EBI

1988 *Quichuacunapac Causaimanta Yachayuc, Libro de Trabajo para Segundo Grado*, Segunda Parte, Primera Edición Experimental, Quito, p. 117.

51.- COTACACHI, María Mercedes, MOYA Ruth, QUINTERO, María Eugenia

1988 *Quichua Rimai Yachai*, Gramática Quichua para Tercero y Cuarto Grados. MEC/GTZ, Quito, p. 301.

52.- EQUIPO P. EBI

1988 *Quichuapac Causaimanta Yachayuc, Libro de Ciencias Integradas I*, Primera Edición Experimental Callari Yachancapac Quillcashca, Quito, p. 298.

53.- MEC-DINEIIB/CONAIE

1989 *Ñucanchic Causai*, Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño", Modalidad Intercultural Bilingüe, Mañana Editores, Quito, p. 156.

54.- PAEBIC

1988 *Amauta Ñanpi*, Quillcana, Quillcacatina, Yupana Panca 1, Programa alternativo de Educación Bilingüe Intercultural de la CONFENIAE-PAEBIC, Edición Experimental, marzo 1988, p. 206.

CAPACITACION DE LOS INSTITUTOS NORMALES BILINGUES INTERCULTURALES

Rafael Mashinkiash'
Mariano Morocho
Andrés Guamán
Gilberto Inga

BREVE DIAGNOSTICO DE EDUCACION EN EL PAIS

El Ecuador se caracteriza por una estructura poco fluida de clases sociales, en cuyo estrato inferior se asimila a los miembros de las poblaciones indígenas de habla vernácula y otros grupos marginados. En este contexto, la desigualdad económica, social y cultural y, muchas de las relaciones entre las clases y las otras poblaciones indígenas se expresan y se regulan por medio del lenguaje.

Las lenguas vernáculas constituyen el medio de la comunicación intra e inter-étnico por excelencia y el símbolo principal de la identidad cultural de las poblaciones indígenas de la Sierra, Costa y Amazonía Ecuatoriana, cuyos integrantes tienen aún poco o ningún acceso a los recursos económicos, políticos y educativos del país.

El castellano, por su parte, es un idioma que goza de un status social superior al de las lenguas vernáculas, a pesar de no ser la única en el país. El Estado ecuatoriano le ha asignado el rol de lengua oficial gozando, por consiguiente, del amparo y difusión por parte del gobierno, los medios de comunicación social, la escuela, las Cortes de Justicia, etc.

A través de su expansión ha buscado "aculturar", "integrar", y en fin asimilar a los indígenas y sus culturas al sistema socio-económico imperante y a la cultura nacional, lo cual genera que todo el material de acompañamiento sea inapropiado creando dificultades de comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Esta política de expansión de la cultura oficial y de marginación y represión de las lenguas y culturas vernáculas, ha sido instrumentada a través del proceso de escolarización.

La función primordial que se asigna a la educación en nuestro país, es la de promover la "integración" de la población para superar los problemas de desarrollo en el contexto de un país multiétnico y pluricultural

La educación se ha convertido en un factor aculturante que no permite el desarrollo y la expresión de grupos culturales del país.

1. El sistema educativo mantiene una organización y estructura que no contempla las peculiaridades socio-económicas y culturales del pueblo indígena; su administración es demasiado centralizada y las políticas ajenas a la praxis educativa concreta; restringe el espacio de participación social en la toma de decisiones.
2. La formación docente es muy limitada para afrontar los problemas que plantea el bilingüismo y las peculiaridades de la población indígena. No se dispone de instrumentos metodológicos especializados ni de material y recursos didácticos apropiados.
3. El ritmo, duración y horarios se contradicen con el calendario de trabajo indígena y con las disponibilidades de dedicación del niño que distribuye su tiempo entre las actividades productivas y escolares.
4. Los sistemas de evaluación caracterizados por modelos abstractos contribuyen a la discriminación socio-cultural.

5. La situación socio-económica de amplios sectores de población sumada a la carencia de infraestructura del sistema educativo y la ausencia de estímulos para el alumno, entre otras razones, provocan la deserción de gran parte de la población urbana y rural del subsistema escolarizado en todos los niveles.
6. La democratización de la educación demanda soluciones urgentes, inclusión del sector mayoritario de la población, elevar el rendimiento en todos los niveles, mejorar la calidad de enseñanza, superar los grandes desequilibrios entre el área urbana y rural, y, reducir la creciente estratificación del sistema.

DIAGNOSTICO DE LOS NORMALES SUPERIORES PEDAGOGICOS DEL PAIS

En el encuentro de rectores del país organizado por la Dirección Nacional de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, DINACAPED, a través del Departamento de Formación Docente, se diagnosticó el funcionamiento del subsistema de formación de maestros pre-primarios y primarios del Ecuador.

Tal diagnóstico arrojó los siguientes resultados:

1. La necesidad de que las Instituciones superiores incursionen en la formación del docente pre-primario y primarios del Ecuador.
2. No se da cumplimiento a las disposiciones legales y reglamento en la selección del personal docente de los Colegios e Institutos Normales.
3. La formación docente pre-primaria y primaria 5 años de estudio post-ciclo básico y dos títulos no garantiza una eficiente formación docente.
4. Existe una inadecuada articulación y sistematización de las asignaturas para la preparación de maestros.

5. Los programas de estudio de formación de maestros primarios son enciclopédicos y poco prácticos.
6. La formación de maestros primarios es unilateral, se limita a la formación académica.
7. La selección de alumnos par la formación de maestros primarios y pre-primarios no garantiza un trabajo técnico que responda a los requerimientos del país.
8. La falta de investigaciones científicas en el área educativa de Colegios e Institutos Normales impide introducir innovaciones curriculares.
9. La orientación educativa y vocacional en los Colegios e Institutos Normales no cumple con su rol.
10. El personal docente de los Colegios e Institutos Normales no tiene la preparación sobre técnicas de evaluación educativa, lo cual repercute negativamente en la formación de maestros.
11. En los Colegios e Institutos Normales no se ha implantado la supervisión pedagógica a nivel de aula.
12. Falta coordinación entre los diferentes estamentos comprometidos en el subsistema de maestros primarios.
13. Las estructuras de las Instituciones formadoras de maestros impiden centrar la atención en la formación docente.
14. No existe seguimiento en el desempeño de los egresados de los Colegios e Institutos Normales.
15. Hay una carencia de personal docente, con formación especializada para trabajar en Instituciones formadoras de maestros.

16. Se constata una contradicción entre la oferta y la demanda ocupacional de docentes primarios.
17. La inadecuada ubicación de los Colegios e Institutos Normales genera una formación artificiosa e irreal del futuro maestro.
18. Falta de talleres, bibliotecas, centros de documentación, laboratorios, canchas de gimnasia debidamente equipados que sirvan para el desarrollo del aprendizaje del futuro docente.
19. El excesivo número de estudiantes por paralelo, impide una organización y funcionamiento técnico pedagógico.
20. Significativa diferencia entre la eficiencia interna y el costo por alumno graduado.

EDUCACION INTERCULTURAL BILINGUE

La Educación Bilingüe se plantea la utilización de dos códigos lingüísticos como medio de comunicación y aprendizaje que posibilita, al mismo tiempo, la cohesión étnica, el fortalecimiento de la identidad cultural y el conocimiento de valores de otras culturas. Se plantea, igualmente, el empleo de los medios de comunicación propios de las culturas orales y una redefinición de comunicaciones en base a la ampliación de las relaciones intercomunitarias y a la extensión de conocimientos de la realidad socio-cultural de la misma población.

El 12 de enero de 1982 se promulgó el Acuerdo Ministerial N° 00529, mediante el cual se acordó "oficializar la Educación Bilingüe Bicultural, estableciendo en las zonas de predominante población indígena, planteles primarios y medios, donde se imparte instrucción en los idiomas quichuas y castellano o su lengua vernácula".

Mediante Decreto Ejecutivo 203 del 9 de noviembre de 1988 y publicado en el Registro Oficial N° 66 del 15 de noviembre del mismo año, se crea la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe, con funciones y atribuciones propias.

En tal virtud, la DINEIIB, en sus "Estrategias específicas" señala:

- Establecer un currículum que rescata y respete la etnociencia de acuerdo con el pensamiento que caracteriza a los pueblos indígenas.
- 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 en el saber de su cultura.
- Definir planes y programas que guarden relación con las necesidades, intereses y expectativas de las nacionalidades indígenas.

LOS INSTITUTOS NORMALES INTERCULTURALES BILINGÜES

Durante un seminario en el que participaron los sectores de los Institutos Normales Bilingües Interculturales (11-16 de marzo de 1989) se analizaron las políticas de formación docente así como los criterios para la reforma curricular del sistema bilingüe. De las deliberaciones se llegó a las siguientes conclusiones:

Diagnóstico de los Institutos Normales Bilingües Interculturales

- Los normales bilingües no han elaborado una propuesta curricular apropiada, a excepción del de Bomboiza.
- Solo el 28% de los profesores de los INBIS son bilingües, lo cual contrasta con lo recomendado en los planes y programas aprobados en 1984 donde se consigna que "El profesor de Literatura y redacción así como los profesores de las demás asignaturas, deben ser ejemplo en el manejo de bilingüismo y mantener una constante preocupación por el uso correcto de las lenguas por parte de los alumnos". Debe considerarse que alrededor del 65% de los estudiantes de los INBI son indígenas.

Los planes y programas elaborados en 1984, son instrumentos curriculares de carácter experimental que merecen una evaluación continúa con miras a su perfeccionamiento y adaptación a las peculiaridades locales, institucionales y del alumno. La labor de adaptación y las tareas de investigación y rescate de los elementos culturales de las nacionalidades indígenas del país, solo ha podido iniciarse con debida seriedad en el INBI de Bomboiza, mientras que en los demás Normales se han realizado esfuerzos muy reducidos.

Tomando en cuenta que éstos planes tienen carácter experimental los rectores estuvieron de acuerdo en señalar la necesidad de revisión y reformulación de los contenidos correspondientes a las distintas asignaturas.

1. Sustentarse y fundamentarse en el marco teórico de la educación bilingüe intercultural (EBI), ya que los futuros maestros tendrán que aplicar esta modalidad educativa.
2. Establecer el perfil del docente bilingüe.
3. Usar en el aula tanto la lengua materna como la segunda lengua. Deben considerarse contenidos propios de las culturas indígenas.
4. Es necesario introducir un enfoque intercultural en las asignaturas, con un tratamiento de la historia y de las culturas de todas las diferentes nacionalidades. Este enfoque intercultural no debe darse solo a nivel de los INBI sino de todo el sistema educativo, y en los demás Institutos de Formación, ya que se trata de promover un diálogo, una mejor comprensión, y un mayor entendimiento entre los miembros que pertenecen a culturas diferentes.
5. En la medida de lo posible, el tratamiento de las ciencias debe darse de manera integrada.
6. En el trabajo de revisión de los planes y programas debe consultarse múltiples fuentes de información: las mismas

comunidades; los programas de educación bilingüe Intercultural ejecutados o en ejecución; las organizaciones indígenas; los recursos humanos y técnicos que participan en esta experiencia.

Principios fundamentales

Los Institutos Normales Bilingües Interculturales se hallan empeñados en responder a los postulados de formación y capacitación de educadores para las poblaciones indígenas del Ecuador.

Reconociendo que la educación es uno de los factores importantes del desarrollo se desea que el maestro indígena se convierta en elemento de dinamización, que genera acciones de verdadero cambio con miras a un convivir nacional más equitativo y justo.

En la capacitación de maestros se debe propender a la coordinación de acciones entre la comunidad y las distintas entidades de desarrollo en función de:

- a. Preservar y fortalecer los valores propios de las comunidades para mantener su identidad cultural dentro y fuera del país.
- b. Crear y estimular el espíritu de investigación, la actividad creadora y responsable en el trabajo, la solidaridad humana y el sentido de cooperación social.
- c. Formar al maestro bilingüe para la educación primaria con una preparación científica, humanística, democrática, crítica y creadora para orientar la educación en la perspectiva de satisfacer las aspiraciones del desarrollo nacional.
- d. Interpretar críticamente los principios de la educación bilingüe intercultural en relación con los postulados del desarrollo del país y traducirlos en metas de enseñanza-aprendizaje.

- e. Crear y desarrollar, con solvencia científica y pedagógica, el currículum del nivel primario, adaptándolo a las necesidades del educando y a los requerimientos de la comunidad local, regional y nacional.
- f. Fomentar el desarrollo rural integrado con la participación organizada, crítica y creadora de la población indígena-campesina para que alcance su bienestar social.
- g. Lograr la promoción cultural y la participación consciente de los grupos indígenas en el desarrollo social.

LOS INSTITUTOS NORMALES INTERCULTURALES BILINGUES Y SU PROYECCION

La proyección de los INBI se fundamenta en los diferentes aspectos que apuntan a disminuir las principales fallas del sistema educativo, como la falta de los maestros comprometidos con la causa de las nacionalidades indígenas que desarrollen el proceso de inter-aprendizaje, respetando las características socioculturales y lingüísticas del pueblo indio.

Principios fundamentales

La educación intercultural bilingüe constituye el principal foco de acción para la preparación del futuro hombre indígena.

En la formación de los maestros se dará cabida al pensamiento universal, al conocimiento de la filosofía de las nacionalidades indígenas.

Administración educativa en los Institutos Normales Interculturales Bilingues INBI

A raíz del Decreto Ejecutivo, la DINEIIB asume, la responsabilidad de administrar los planteles educativos de los diferentes niveles. En su jurisdicción están los INBI que vienen funcionando en diferentes lugares del país.

4.3. LOS INBI del país y la Reforma Curricular 1989 - 1990

Nº ORD.	NOMBRE SEMINARIO TALLER	OBJETIVOS
01	- POLITICA DE FORMACION DOCENTES (Ed. Bil. In.) - Reforma Curricular Bilingüe	1.1 Definir las políticas de formación docente para la Ed. Bil. Intercultural 1.2 Estudiar los elementos constitutivos de "Reforma Curricular Bil. Intercultural.
02	CRITERIO PARA LA ELABORACION DE UN CURRÍCULO REFORMADO PARA LOS INBI DEL PAIS	2.1 Elaborar criterios que apunten hacia el planeamiento de una primera propuesta del currículo reformado de los INBI.
03	VINCULAR A LOS INBI A TODO EL PROCESO DE LA CAMPAÑA DE ALFABETIZACION BILINGUE Y REFORMA CURRICULAR.	3.1. Vincular a los INBI, al proceso de la Campaña de Alfabetización Bilingüe.
04	CARACTERISTICAS Y PROCESOS DE EBI Y REFORMA DEL CURRI- CULO PARA LOS INBI DEL PAIS	4.1. Orientar a los maestros en el uso y manejo adecuado de Carac- terísticas y proceso de Educación Bil. Intercultural. 4.2. Definición Curricular para los INBI del país.
05	DEFINICION DEL CURRÍCULO PARA LOS INBI DEL PAIS	5.1. Revisión definitiva del Currí- culo de los INBI del País

CONTENIDO	LUGAR	FECHA
<ul style="list-style-type: none"> - Cultura - Lengua - Educación Bilingüe - Comunidad; escuela - Currículo - Alfabetización 	<p>Campamento Nueva vida la Mercer. Pichincha</p>	06-11-marzo -89
<ul style="list-style-type: none"> - Cultura - Educación Bilingüe - Comunidad, escuela - Currículo - Alfabetización - Estudio y análisis de los instrumentos currículo INBI. 	<p>INBI-Quilloac CAÑAR</p>	13-18-marzo-89
<p>Cambios de formación básica y profesional para los cursos cuarto al al octavo.</p>	<p>INBISH N° 30 Bomboiza Morona Santiago.</p>	18-24-VI-89
<ul style="list-style-type: none"> - Características y procesos del EBI - Propuestas de anteriores Seminarios del "Currículo". 	<p>INBI N° 18 Limoncocha (Sucumbíos)</p>	06-12-Ag/89
<ul style="list-style-type: none"> - Propuesta de anteriores Seminarios del "Currículo". 	<p>Centro de Capacitación Fátima INBI-Puyo Pastaza.</p>	14-30-Sep/89

- Instituto Normal Intercultural Bilingüe N° 30 de Bomboiza para la población estudiantil de la nacionalidad Shuar y Achuar, en la Provincia de Morona Santiago.
- Instituto Normal Bilingüe Intercultural N° 37 de Canelos, creado para la atención de las nacionalidades quichua, en la Provincia Pastaza.
- Instituto Normal Bilingüe N° 18 de Limoncocha para la población estudiantil de la nacionalidad quichua de la Amazonía Ecuatoriana, en la Provincia de Sucumbíos.
- Instituto Intercultural Bilingüe "Camilo Gallegos" N° 17 de Quilloac que atiende a la nacionalidad quichua de la Sierra en la Provincia de Cañar.

Cada INBI cuenta con Rectores bilingües: como los maestros en su mayoría son monolingües hispanohablantes, la DINEIIB ha visto necesario a mediano plazo la reorganización del personal docente y administrativo, para que los Institutos cumplan con el objetivo para los cuales fueron creados. De la misma manera está por determinarse la Jurisdicción del Normal de Colta Monjas, ya que se hace necesario atender al estudiante de la Sierra; pero deberá definirse bien por el modelo educativo monolingüe castellano o por el bilingüe intercultural.

Transición de los Institutos Normales Superiores Bilingües Interculturales a Institutos Pedagógicos Bilingües Interculturales (IPBI)

Con el proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación, los INBI del país; Bomboiza N° 30, Limoncocha N° 18, Quilloac N° 17, Canelos N° 37, posiblemente se transformó en Institutos Pedagógicos Bilingües Interculturales (IPBI). Los INBI deberán tener su propio curriculum.

Profesionalización

A través de los "IPBI" se aspira a formar docentes con ética profesional para que cumplan sus funciones específicas con dignidad humana y con alto valor moral cívico.

En consecuencia, su profesionalización permitirá determinar acciones en beneficio de la población indígena, generar un desarrollo integral social, económico y político de las comunidades y los futuros maestros se transformarán en elementos dinamizadores de sus propias comunidades.

Capacitación y mejoramiento

El Departamento de Formación y Mejoramiento Docente se propone además preparar a los profesores en servicio, mejorar la calidad educativa en los diferentes niveles. Existe por tanto la necesidad de organizar cursos, talleres y seminarios de formación. Estos eventos serán presenciales y a distancia a través de módulos autoinstruccionales.

ACCIONES PUNTUALES

Entre las múltiples acciones se ha previsto priorizar las siguientes:

Evaluación diagnóstica y formulación del nuevo currículo

La evaluación tiene como objetivo conocer con rigor los puntos débiles y los logros alcanzados hasta la presente, a fin de diseñar un nuevo modelo de currículo, teniendo como base el estado actual de la "EBI", las acciones realizadas en los diferentes niveles con la participación de todos sus elementos, lo cual permitirá aplicar el currículo comunitario, que es un símbolo de cada una de las comunidades.

Perfil del nuevo docente

La DINEIIB, particularmente el Departamento de Formación y Mejoramiento Docente ha creído conveniente determinar en algunos componentes del perfil del nuevo docente:

- Que sea un administrador educativo y conozca los fines, principios y objetivos del sistema educativo así como los lineamientos políticos de la Educación Intercultural Bilingüe y responda a los intereses, necesidades y problemas comunitarios.
- Que sea un dinamizador social y provoque la organización y participación comunitarias demostrando responsabilidad, respeto; que sea portador de sus valores culturales.
- Que sea un pedagogo, que facilite el interés por el aprendizaje, que además tenga conocimientos científicos de sociología y lingüística aplicada.

Plan y programa

Como parte de la aplicación de un nuevo currículo, es necesario realizar un plan y programa de estudios para los IPBI con la participación crítica de las autoridades, dirigentes de las organizaciones, personal docente y demás agentes especializados en ésta área.



BIBLIOGRAFIA

- 1972 Proyecto de Departamentación del sistema de Educación Shuar
- 1988 Seminario Taller de Reflexión para elaborar el Plan Operativo - DINACAPED.
- 1982 Federación SHUAR-ACHUAR: Problemática Educacional en la Amazonía Ecuatoriana y en el pueblo SHUAR.
- 1989 Síntesis de los resultados de las investigaciones realizadas por el Departamento de Formación Docente sobre el subsistema de formación de maestros pre-primarios y primarios del Ecuador, Mayo.
- 1989 Lineamiento de Educación para la población bicultural bilingüe.
- 1989-90 Planes Institucionales de los INBI.
- 1989 Informe final del Seminario Taller de Rectores de los Institutos Normales Interculturales Bilingües acerca de la política de Formación Docente.
- 1989-90 Informe anual del Dpto. de Formación y Mejoramiento Docente.
- 1988 Decreto Ejecutivo N° 293 de 9 de Noviembre.
- 1989 Memoria Segundo Seminario Taller de Inter Capacitación Docente CREI-N°2 Abril.

