

PUEBLOS INDIGENAS Y EDUCACION

PUEBLOS INDIGENAS Y EDUCACION

Colección: Pueblos Indígenas y Educación N° 47-48

1ra. Edición: Co-edición
1999 Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de Octubre 14-30 y Wilson
Casilla 17-12-719
Telfs.: 562-633 / 506-247
Fax: 506-255 / 506-267
e-mail: editorial@abyayala.org
Quito-Ecuador

P. EBI GTZ
Rumania 09 y Hungría
Casilla 1703-896
Telefax: 593-2-568625
e-mail: ebi@uio.telconet.net
Quito-Ecuador

Autoedición: Abya-Yala editing
Quito-Ecuador

ISBN: 9978-22-380-0

Impresión: Producciones digitales Docutech UPS
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, 1999

PUEBLOS INDIGENAS Y EDUCACION

Enero-Junio 1999

Nº 47-48

CONTENIDO

Presentación	
<i>José Juncosa</i>	7
Desarrollo de recursos humanos para la educación intercultural bilingüe en la subregión andina	
<i>Rolando Pichún Seguel</i>	11
Vitalidad de las lenguas Cha'palaa, Shuar y Quichua: El rol de la educación intercultural bilingüe en el mantenimiento de las lenguas indígenas del Ecuador	
<i>Anita J. Krainer</i>	35
Anotaciones sobre el multilingüismo indolatinoamericano en su relación con la educación	
<i>Luis Enrique López</i>	77
Cultura propia y prácticas educativas pertinentes. Bases para la construcción de una educación intercultural	
<i>Maria Inés Arratia, PhD</i>	101
La formación bilingüe e interculturalidad de maestros. Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural, PEMBI	123
Producción bibliográfica del P-EBI de Ecuador (1998-1999)	141

PRESENTACION

Este número se edita en la culminación de la Tercera Fase Principal del Proyecto EBI (1995-1999) y constituye el último editado bajo el convenio de coedición entre EBI-GTZ y Abya Yala actualmente vigente. Ambas instituciones han podido compartir, desde la posición que le ha permitido la colaboración editorial, un proceso lleno de eventos, situaciones y hechos históricos llenos de sentido para el futuro de los pueblos indígenas cuya colaboración ha ido más lejos que las tareas de editar la revista.

A lo largo de su presencia en Ecuador, el Proyecto EBI-GTZ ha vivido diversas etapas. Desde 1985 a 1986, tuvo lugar la Fase Piloto enfocada en el diagnóstico y la selección de escuelas rurales de la sierra ecuatoriana en las que se desarrollaría, posteriormente, el Proyecto. En la Primera Fase Principal (1986-1990) se inició con el primer grado (1986) a la vez que comenzó la colaboración conjunta con Abya Yala que haría posible la edición de *Pueblos Indígenas y Educación*. En 1988 se creó la DINEIB. Durante esta primera fase se construyó el Centro de Capacitación en Pujilí con la carpintería adjunta.

Entre 1990 y 1993, se desarrolla la Segunda Fase Principal que incrementa la producción de textos bilingües kichwa-castellano para profesores y alumnos hasta el sexto nivel, elabora el diseño del currículum experimental para la EIB, apoya la licenciatura en lingüística andina y promueve investigaciones históricas y socio-lingüísticas.

Durante la Tercera Fase Principal (1995-1999), la GTZ asesora la DINEIB para atender todo el sistema de educación indígena intercultural, que abarca la educación básica, media y los Institutos Superiores. Al culminar 1999, el sistema cuenta con unos 4.500 profesores, con una cobertura de 90.000 estudiantes de 10 diferentes culturas.

Entre la abundante producción bibliográfica gestionada y apoyada por el Proyecto EBI-GTZ de Ecuador, la revista *Pueblos Indígenas y Educación* cobra un carácter de relevancia y connotación especiales. Una de las razones consiste en haberse constituido, de pronto, en casi el único instrumento periódico de comunicación y enlace entre los diversos actores involucrados en los proyectos de educación indígena bilingüe intercultural del continente al recoger información de técnicos, profesores, consultores e instituciones oficiales de países que desarrollan proyectos de educación bilingüe desarrollados con la GTZ. Tal es el caso de Guatemala, Bolivia, Perú, y, por supuesto, de Ecuador. Incluso, uno a uno, sus números han llegado a difundir contribuciones y a proyectar avances sobre la situación de la educación bilingüe de otros países, como Argentina, Paraguay, Brasil, Venezuela y Chile conformando un corpus de información compacto y coherente.

La red de colaboradores es enorme. Entre ellos cabe destacar el trabajo de sus respectivos asesores a través de las diversas épocas: Javier Herrán y Matthias Abram (1987-1990), Teresa Valiente y Wolfgang Kueper (1990-1995) y Annelies Merckx (1995-1999). Otros miembros de la GTZ, de la DINEIB y de Ediciones Abya Yala, se han preocupado constantemente de alimentar la revista y cuidar la edición de sus números monográficos. Merecen nuestro especial reconocimiento Ruth Moya, Luis Enrique López, Teresa Valiente, Luis Montaluisa y Alejandro Mendoza (LAEB/ Cuenca).

A lo largo de 12 años de ediciones ininterrumpidas, sus páginas recogen el registro minucioso de un proceso histórico complejo durante el cual se ha conformado la realidad de la educación indígena intercultural bilingüe tal como hoy la conocemos. Ensayos, investigaciones

pedagógicas y socio-lingüísticas, instrumentos de planificación curricular, sistematización de experiencias, estudios de caso y memorias de eventos y documentos oficiales, entre otros, son los formatos y modalidades de la amplia información difundida relacionada no solo con la EIB, sino con la historia de los pueblos indígenas.

Ediciones Abya Yala, agradece el apoyo del Proyecto EBI-GTZ, en la persona de su asesora, Annelies Merckx, por su incondicional apoyo, no solo financiero, sino y sobre todo, técnico y académico sin el cual hubiera sido imposible editar por tanto tiempo una revista del género, al mismo tiempo que hace votos para encontrar la manera y las fórmulas que hagan posible mantener una iniciativa como esta al servicio de la educación indígena bilingüe intercultural.

José E. Juncosa
Abya Yala

DESARROLLO DE RECURSOS HUMANOS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA SUBREGIÓN ANDINA*

Rolando Pichún Seguel
Consultor Regional en Educación

1. Introducción

En el amplio espectro de necesidades que requiere el mejoramiento de la calidad de la educación, el desarrollo de los recursos humanos constituye, indudablemente, un componente central para los procesos de reforma que enfrentan los países de la región.

Desafortunadamente, las reformas educativas- que obviamente no escapan a las influencias de la globalización neoliberal imperante- están siendo condicionadas por enfoques inmediatistas que postergan las estrategias de largo aliento requeridas para el desarrollo de los recursos humanos.

Se privilegian las propuestas eventuales de corto plazo que, por lo general, adoptan la forma de eventos masivos de capacitación de profesores y administradores, con movilización de gran cantidad de recursos financieros que provienen de los préstamos de los llamados “bancos internacionales de desarrollo”, que incrementan el endeudamiento externo de nuestros países.

* Ponencia presentada al Seminario Regional sobre Educación Intercultural Bilingüe, IBIS / Dinamarca. Lago Titicaca, Bolivia, enero de 1999.

Esta visión inmediatista del cambio - que como hemos dicho tiende a privilegiar las propuestas orientadas a la capacitación eventual - ha venido ocasionando una postergación de los apoyos requeridos para la formación sostenida de los recursos humanos en el sector educativo; contradice, además, las políticas públicas que sitúan la educación como inversión clave para la acumulación de capital humano y la incidencia directa que ésta tiene en el crecimiento económico.

Así, por ejemplo, los marcos legales e institucionales en los que se desenvuelve la formación del profesorado en los países de la región continúan en una indefinición que no logra articularse a los esfuerzos de reforma educativa. Universidades, institutos pedagógicos, centros de formación profesional, etc. desarrollan sus programas sin contar con referentes comunes que les permitan racionalizar sus ofertas de formación de profesores.

Obviamente, lo anterior tiene incidencia directa en la problemática de los recursos humanos en la educación intercultural bilingüe. Por un lado, la tendencia pragmática que, en general, caracteriza a las reformas educativas en la región, es limitante para los propósitos de la EIB, en tanto proyecto histórico, intercultural. El hecho de que las poblaciones indígenas formen parte de los contextos más deprivados de la región, hace que la EIB sea vulnerable no sólo por su escasa posibilidad de demandar educación, sino también por la inequidad que implica la baja calidad del servicio educativo dirigido a los pobres, en general. Así, tenemos que la actual tendencia eficientista, no logra conciliarse con el imperativo ético de una educación sustentada en la cultura y en la lengua propias.

De otro lado, la condición multilingüe que define a la EIB, hace que la complejidad que implica el bilingüismo en la formación docente sea más bien una limitación para el afán homogeneizante que subyace al enfoque "cortoplacista" que hemos anotado. Como un ejemplo de esas tendencias excluyentes de la realidad multicultural y multilingüe, cabe mencionar las concepciones "ascéticas" de calidad educativa que se vienen manejando últimamente desde instancias internacionales.

Los ahora llamados “laboratorios de calidad” que se busca implementar a nivel regional - centrados en un reduccionismo que restringe la inteligencia al dominio de destrezas - soslayan sistemáticamente los componentes cognitivos y valorativos que provienen de la diversidad cultural y lingüística de los países de la región. Se posterga así toda posibilidad de relativización transcultural, en nombre de la “competitividad” que debe generar la escuela en los individuos para que puedan enfrentar con éxito un mundo enteramente globalizado.

Lo anterior nos muestra un escenario poco alentador para las posibilidades de desarrollo de los recursos humanos de la EIB, al menos desde las reformas educativas oficiales que se llevan a cabo en la región. El afianzamiento de esta modalidad educativa está cada vez más supeditado al fortalecimiento que el movimiento indígena logre imprimir a su propuesta, incentivando los apoyos internacionales alternativos y comprometidos con la dimensión política de la misma.

En este marco problemático, el presente trabajo sugiere un modelo sistémico para ponderar el desarrollo cualitativo de los recursos humanos, con especial énfasis en la formación docente en EIB a nivel subregional. El modelo propone la posibilidad de identificar los requerimientos de desarrollo de recursos humanos en tres subsistemas:

- a) El Curricular - Pedagógico, que implica el ámbito de lo cualitativo, en términos de procesos y resultados de **aprendizaje** significativo en la formación docente en EIB y su ensamble con las propuestas curriculares de la escuela.
- b) El Institucional - Administrativo, que involucra los marcos legales-institucionales en que se desenvuelve la formación docente en EIB, así como las condiciones implicadas en el mejoramiento de la eficiencia y eficacia en la **gestión** de las propuestas.
- c) El Socio-Organizativo, que comprende la **participación** comunitaria y de las organizaciones, en diferentes instancias de gestión de los centros formadores de maestros, bajo la premisa de que dicha participación es consustancial a la EIB.

Esta matriz se plantea con el fin de confrontar las experiencias de los países de la región, con un modelo propositivo ordenador de la totalidad compleja que implica la temática de recursos humanos. Esto indica que no se trata, en rigor, de un estudio diagnóstico comparativo entre los países, sino de la exposición de criterios que orientan la reflexión en torno a posibles alternativas, frente a una problemática que presenta rasgos comunes.

En cada uno de los subsistemas se plantean nudos críticos relevantes que a nivel subregional pudieran ser susceptibles de análisis comparativo y eventual generalización, entre los participantes. El presente trabajo, más que un producto acabado, busca constituirse en una guía suscitadora de reflexión, en una línea propositiva hacia el mejoramiento permanente de los recursos humanos de la EIB.

2. Subsistema Curricular- Pedagógico

2.1. Ambito y problemática general

En términos generales, los currículos de formación de maestros - centrados aún en una concepción “*asignaturista*” que fragmenta la formación- están a la zaga de las propuestas innovadoras que se pretenden desarrollar en la escuela. Se trata de una grave disfuncionalidad sistémica, por cuanto no existe una necesaria co-relación entre la propuesta curricular para la escuela y el currículo con el que se vienen formando los maestros.

Si se quiere poner a prueba la calidad de la formación, es imprescindible delimitar analíticamente este subsistema que comprende las variables más cualitativas del proceso de formación docente intercultural bilingüe. Tal es el caso referido al tratamiento pedagógico de la diversidad étnica, cultural, lingüística y de la interculturalidad; el aprovechamiento de la filosofía del lenguaje integral para una didáctica verdaderamente bilingüe, incluyendo la producción de materiales en lenguas indígenas; la recuperación de principios psico-pedagógicos para entender mejor las formas de socialización del niño y la niña indígenas;

la gestión educativa y escolar en función de criterios que permitan evaluar el mejoramiento de la calidad educativa, etc.

Lo curricular es lo central de lo cualitativo por cuanto se refiere a la calidad de los aprendizajes en la formación de maestros, de manera que la cuestión relativa a si las actuales propuestas curriculares están generando aprendizaje significativo, es un aspecto crucial para emitir juicios de valor acerca de la formación docente, en general.

Por **aprendizaje significativo** entendemos las transformaciones cognitivas, procedimentales y actitudinales que tienen lugar en el proceso de la formación y que, posteriormente, los maestros desarrollarán como competencias en su quehacer profesional docente. La significación del aprendizaje, por tanto, comprende dos dimensiones, a saber: funcionalidad y relevancia.

La **funcionalidad** tiene que ver con el acoplamiento del currículum de formación con el currículum de la escuela. Será, obviamente disfuncional, una propuesta de formación de maestros que no toma como insumo fundamental los referentes curriculares de la educación primaria o básica.

Para los “formándose”, la significación del proceso tendría que darse por el entendimiento heurístico de que su formación y autoformación están referidas a ese proyecto histórico, es decir, a su rol profesional como facilitadores de aprendizaje significativo en la escuela y la comunidad. Esto implica dirigir la atención a las necesidades de desarrollo integral del niño y de la niña, en el convencimiento de que la formación docente verdaderamente exitosa, es aquella que prepara maestros y maestras capaces de *generar aprendizaje significativo, intercultural* en sus alumnos.

Lamentablemente, en las experiencias de la mayor parte de los países de la región, la funcionalidad de la reforma educativa se ha visto seriamente afectada, por cuanto la innovación y el cambio - lejos de gestarse en los procesos de formación y en las prácticas concretas de los maestros- se han originado en propuestas tecnocráticas del nivel cen-

tral. En lugar de situar la reforma como un proceso participativo de construcción permanente, predomina la creencia errónea a concebirla como un conjunto de documentos y disposiciones de escasa incidencia en las prácticas pedagógicas de aula.

El intento de suplir este desfase por medio de la capacitación eventual y masiva de los profesores está resultando obviamente infructuosa, ya que persiste en el modelo “bancario” de transmisión de información que tanto se ha criticado a la escuela. Lo único que cambia es que los maestros pasan a ocupar el lugar de alumnos receptores y los técnicos ministeriales el de transmisores de fórmulas pre- establecidas.

Esta estrategia que prescinde de la participación como base fundamental del cambio, está condicionada por el hecho de que los países de la región están financiando sus reformas por la vía del endeudamiento externo. Para entidades financieras como el Banco Mundial, los préstamos otorgados al sector educativo deben ser utilizados en una línea inmediateista de capacitación masiva, antes que en una inversión orientada al mejoramiento sostenido de la formación de las nuevas generaciones de maestros y de recursos humanos en general. Obviamente esta opción cortoplacista del cambio está a tono con el pragmatismo neo-liberal al que nos hemos referido anteriormente.

Esta tendencia se ha confirmado recientemente en el Ecuador, donde buena parte de los recursos provenientes de dichos préstamos fueron asignados a ONGs encargadas de capacitar “aceleradamente” a los profesores sobre la reforma curricular. Será necesaria una profunda evaluación de esta estrategia, caracterizada por la improvisación, para demostrar su ineficacia en términos de costo - beneficio, así como su magro impacto en términos cualitativos.

Lo lamentable es que las organizaciones no-gubernamentales que, por lo general, sostienen principios de real participación en este tipo de procesos, resultan co-optadas por una estrategia que tiende a generar mecanismos clientelares. Continuarán las ONGs sacrificando sus principios y sus concepciones del desarrollo, por la necesidad de acceder a los recursos financieros de la “banca internacional” ?.

De otro lado, la **relevancia** tiene que ver con los referentes teleológicos de la formación, es decir, con la pregunta: para qué proyecto histórico de transformación socio - educativa se forman los profesores interculturales bilingües en la región? Si se acepta que la EIB asume como referentes finalistas los planteamientos reivindicativos estratégicos de los pueblos indígenas, de qué manera ese marco referencial orienta el proceso curricular de la formación?

Al respecto, lo que se observa es carencia de reflexión en torno a la dimensión política en la formación docente intercultural bilingüe, lo cual tiende a desacoplar las propuestas que se desarrollan en la región, con respecto a dichas finalidades. Así, por ejemplo, en el 3er. Congreso Latinoamericano EIB realizado recientemente en Quito - cuyo tema central era precisamente la formación docente en EIB - la discusión sobre la dimensión política en la formación de maestros fue soslayado de manera superficial, pese a la insistencia de algunas delegaciones participantes.

También incide el desinterés creciente de las organizaciones indígenas por el tema educativo, ocasionado por su insistente empeño por lograr representación en la democracia formal. Esto, que parece evidenciarse en los casos de Ecuador y Perú, tiene su excepción en Bolivia, donde los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios sitúan la educación en el centro de la estrategia política del movimiento indígena.

Por lo anterior, la posibilidad de mejorar la calidad de los aprendizajes en la formación de maestros interculturales bilingües está supe-
ditada, no sólo a la necesidad de incrementar la significación del proceso, sino también al imperativo de potenciar su relevancia en términos de un proyecto histórico de transformación.

2.2. Nudos críticos en el subsistema curricular EIB

Predominancia lingüística - antropológica vs. escaso desarrollo de enfoques psico-pedagógicos

La estructuración de un campo teórico y práctico en torno a una educación bilingüe, inicia en América Latina con una fuerte influencia del campo de la lingüística y sus aportes en la descripción de lenguas; la definición de conceptos tales como lengua y dialecto, lengua pre-estandarizada y estandarizada; lengua vernácula, autóctona, indígena, minoritaria, etc. Luego, las discusiones se orientaron a las diversas formas de bilingüismo y al proceso de adquisición de *lengua materna (L1)* y *segunda lengua, (L2)* y sus implicancias pedagógicas.

Las preocupaciones desde la antropología, por su parte, marcaron también los inicios de la educación bilingüe, en su empeño por situar un marco cultural para el estudio de las lenguas en contexto y contacto. El aporte en este campo evoluciona, desde los conceptos fragmentarios de biculturalismo y multiculturalismo, a las actuales concepciones más totalizadoras sobre interculturalidad.

En este marco histórico, el desarrollo de la educación intercultural bilingüe (EIB), ha estado condicionado por la influencia - necesaria aunque excluyente - de la lingüística y la antropología, en detrimento de las vertientes psico pedagógicas y de gestión curricular que, desde hace no mucho, comienzan a emerger como contribuciones sustanciales para una verdadera pedagogía intercultural bilingüe.

Este aporte lingüístico y antropológico tiende a ser disfuncional a lo pedagógico, generando una suerte de proceso entrópico que aleja a la EIB de sus finalidades más relevantes. Las preocupaciones por las necesidades de aprendizaje de las niñas y niños indígenas; por sus formas de socialización y por la búsqueda de nuevos enfoques para el desarrollo del lenguaje en la escuela, resultan de interés secundario para dichas disciplinas, dado su precario desarrollo aplicado hacia la educación.

En general, los esfuerzos y recursos que la EIB ha venido situando en el componente lingüístico, han tenido escaso impacto cualitativo en el desarrollo pedagógico bilingüe. El hecho de que gran parte de las lenguas indígenas de la región no cuenten aún con alfabetos estandarizados ni con propuestas metodológicas para el desarrollo e incremento vocabular de las mismas, constituyen indicadores de la disfuncionalidad anotada. De otro lado, la mayor parte de los egresados de programas lingüísticos en la región, se han ubicado en posiciones administrativas y burocráticas, antes que en funciones de incidencia directa en los procesos pedagógicos de aula.

En este marco, es necesario revisar los criterios para definir o redefinir prioridades en cuanto a políticas de recursos humanos en EIB. La insistente prioridad por los programas de especialización, debe ceder paso a una formación más funcional a la necesidad imperiosa de mejorar los procesos curriculares y pedagógicos que tienen lugar en las aulas y en los centros educativos comunitarios. Lo anterior, en el convencimiento de que la lingüística y la antropología son vertientes auxiliares de la propuesta educativa y curricular, y no a la inversa, como se ha venido entendiendo hasta ahora.

Afortunadamente, este cambio de perspectiva comienza a manifestarse en algunas importantes iniciativas a nivel regional. Tal es el caso de la Licenciatura Andina en Educación Intercultural Bilingüe (LAEB) de la Universidad de Cuenca, Ecuador, con apoyo del P.EBI-GTZ, BID y UNICEF. Dicho programa, que tuvo una extensa trayectoria formando lingüistas, ha evolucionado a una propuesta de formación de formadores indígenas que tendrán funciones claves de asesoramiento en los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües (IPIBs) del país.

De igual manera, la maestría en EIB que está ofreciendo el PROEIB-GTZ en Cochabamba, se ve como auspiciosa en el sentido de redireccionar el apoyo a los requerimientos de recursos humanos a nivel regional. Sin embargo, el verdadero impacto de este programa, sólo podrá ser apreciado si los roles ocupacionales que desempeñen sus

egresados se corresponden con la formación que recibieron, en el marco de la EIB.

Desfase entre políticas lingüísticas y prácticas pedagógicas bilingües

Las políticas oficiales de educación intercultural bilingüe, establecen el uso de las lenguas indígenas como lenguas principales de educación y el español como lengua de relación intercultural. Por lo anterior, es obvio considerar el bilingüismo, como un indicador fundamental para valorar la calidad de la formación docente en EIB.

En este sentido, el bilingüismo en la formación docente constituye una variable que interviene de manera fundamental en la totalidad de las propuestas EIB, a nivel subregional, por cuanto define parte sustancial de su naturaleza misma.

Es decir, una respuesta eficiente y eficaz al desafío que representa la recuperación y desarrollo de las lenguas indígenas depende, en gran medida, de la preparación de maestras y maestros formados para la enseñanza *de* y *en* dos lenguas, en los contextos etno-lingüísticos de los países de la región.

Esta exigencia es clave en la situación del Ecuador, donde la concreción pedagógica del bilingüismo en las aulas, es responsabilidad institucional del sistema administrado por la DINEIB y de los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües. El diagnóstico realizado en dichos institutos muestra que no se está cumpliendo a cabalidad con la formación de maestros bilingües coordinados y capacitados para la enseñanza y aprendizaje *de* y *en* dos lenguas. Es decir, para desarrollar un proceso basado, no sólo en el dominio comunicacional de la lengua indígena y del castellano, sino también en una *didáctica* para la enseñanza en esas lenguas.

En el caso de Bolivia, el planteamiento de la reforma ha sido claro en el sentido de la relación del castellano con las lenguas originarias del país, sin embargo, el modelo de mantenimiento y desarrollo adoptado no logra operacionalizarse aún en modalidades y estrategias que cubran los tipos diversos y complejos de bilingüismo existentes en el

país. Asimismo, la necesidad de avanzar en el desarrollo de propuestas didácticas del castellano como segunda lengua, continua siendo un desafío.

De otro lado, las limitaciones de desarrollo de la EIB en el Perú - al menos en lo que se refiere a su validación como modalidad educativa de perfiles propios - condicionan el hecho de que, muy recientemente, se haya logrado la posibilidad de experimentación bilingüe en algunos Institutos de formación de docente.

Paradojalmente, el impacto subregional generado por la experiencia de la Universidad de Puno en la formación de recursos humanos, parece no haber tenido su correlato a nivel nacional, por cuanto su incidencia en el afianzamiento y desarrollo de la EIB en el Perú ha sido de muy escasa significación. Lo anterior puede atribuirse a la orientación predominantemente lingüística del mencionado programa, limitante de una visión más integral de la problemática educativa en contextos multiculturales y multilingües.

Como experiencia focalizada en la región amazónica peruana, destaca la propuesta de formación magisterial del Instituto Pedagógico Loreto en la que, de manera excepcional a nivel de la región, la disciplina lingüística es funcionalizada en el contexto de un área de Lenguaje en la que predominan los enfoques didácticos e instrumentales para el tratamiento pedagógico bilingüe, en una realidad multilingüe.

De igual manera, hay que mencionar los avances curriculares del Programa Guaraní de Formación Docente de Camiri, Bolivia, así como del Teko Guaraní, en cuanto a desarrollo didáctico bilingüe, particularmente en lo que se refiere al castellano como segunda lengua.

En general, lo que se observa es la limitada posibilidad que ofrecen las propuestas curriculares para un aprendizaje sistemático de las lenguas indígenas de las regiones etno-lingüísticas. La práctica pedagógica bilingüe es elemental, por cuanto la lengua indígena se limita a una práctica oral en situaciones comunicativas coloquiales, lo cual dis-

ta bastante de un dominio integral de las destrezas instrumentales de la lecto-escritura en ambas lenguas.

La creencia de que el problema se resolvería con algún dominio de la comunicación en lengua indígena, por parte de estudiantes y docentes, obviamente, entraña un reduccionismo que reitera en la prevalencia fragmentaria de la oralidad, dejando de lado las competencias de la lectura y la escritura. De otro lado, esta apreciación no toma en cuenta la necesidad de desarrollar competencias didácticas, como condición imprescindible para concretar el bilingüismo en las aulas.

Con esto estamos indicando que, si bien el aprendizaje generalizado de la lengua indígena en los centros de formación sería un objetivo intercultural importante, la concreción de una verdadera pedagogía bilingüe está, necesariamente, condicionada a las **competencias didácticas** que los estudiantes logren desarrollar en su proceso de formación docente bilingüe.

También existe el hecho de que, con escasas excepciones, las lenguas indígenas no estén siendo incorporadas como lenguas de enseñanza en el desarrollo curricular de la formación docente. En la mayoría de los casos, la enseñanza de la lengua indígena es una asignatura más, mientras que los cursos del plan de estudio son predominantemente enseñados en castellano, lo cual constituye otro indicador de escaso desarrollo bilingüe.

Esto tiene que ver también con la falta de alfabetos estandarizados en lenguas originarias que, como ya hemos dicho, tendría que ser preocupación de un enfoque aplicado de la lingüística. Lo anterior, aún reconociendo que la falta de consensos respecto a la adopción de un sistema de escritura único, tiene que ver también con variables políticas que juegan al interior de las propias comunidades lingüísticas.

No se observa un tratamiento integrado de las didácticas de la lengua indígena y del castellano, lo cual determina una fragmentación de estos cursos por asignaturas, que obstaculiza el trabajo de estos docentes como un equipo que comparte objetivos comunes dentro de un

área comprensiva de *lenguaje y comunicación*, tal como acertadamente, se plantea en la propuesta de Iquitos. Sin embargo, el mejoramiento instrumental del castellano como segunda lengua, sigue siendo un desafío importante, sobre todo en contextos en que prevalece la lengua originaria.

Por último, la problemática que impide el desarrollo de una pedagogía bilingüe está condicionada por las limitaciones del universo vocabular de las lenguas indígenas, cuestión que siendo básica, no ha sido suficientemente considerada a nivel regional. Con base en lo anterior, en Ecuador la DINEIB con apoyo del Proyecto EBI-GTZ, está diseñando una estrategia para incrementar términos y conceptos en lenguas indígenas, priorizando aquellas mal llamadas “minoritarias”.

Esta legítima preocupación por la falta de desarrollo de las lenguas originarias está también referida en la propuesta curricular del Programa Magisterial del Instituto Loreto, cuando señalan la carencia de formas verbales y de vocabulario adecuados para expresar contenidos escolares básicos. Tal vez la estrategia de “modernizar” las lenguas por la vía del desarrollo intelectual de los futuros maestros y los talleres específicos de lengua indígena, requiera de la alternativa de equipos de hablantes que, como en el caso de lo propuesto en Ecuador, se encarguen específicamente de la creación de nuevos términos.

Es justo reconocer que esta precaria situación está condicionada, a su vez, con la falta de desarrollo y concreción de políticas a nivel nacional. Las declaraciones de política bilingüe que constan en documentos oficiales, en general, se enmarcan en una acertada estrategia de mantenimiento y desarrollo lingüístico, pero no han llegado a concretarse en modelos didácticos que deberían aplicarse gradual y secuencialmente en el desarrollo curricular de la escuela.

Lo anterior tiene que ver también con la inequidad con que los países de la región han venido abordando el tratamiento de la diversidad étnica y lingüística. La segmentación en lenguas mayoritarias y minoritarias que se maneja incluso en los propios ámbitos académicos de la EIB, traslada una segmentación propia de la hegemonía hispana, al

campo de la diversidad lingüística originaria, ocasionando desigualdad en la distribución de recursos y en la producción de materiales educativos.

En Ecuador, por ejemplo, la evidencia hegemónica del quichua, ha generado intensas discusiones y decisiones recientes en términos de cumplir con el imperativo ético que implica atender la cobertura total de la diversidad lingüística. En este sentido, ha tenido una importante incidencia el proyecto EBI-GTZ que en la presente fase de su ejecución ha venido apoyando iniciativas de desarrollo educativo y producción de materiales en esas lenguas. De igual forma, el proyecto IBIS-CO-NAIE ha centrado su intervención en la necesidad de apoyar el desarrollo de las lenguas indígenas más desatendidas del Ecuador.

En Bolivia, aunque los esfuerzos de la reforma han logrado cubrir, predominantemente, la producción de materiales modulares en las lenguas quechua, aymara, guaraní, hay grupos amazónicos en que los apoyos son muy precarios. La experiencia del Bachillerato Pedagógico en la Amazonía y Chaco bolivianos está intentando cubrir, de manera emergente, la carencia de profesores en la región, lo cual representa un importante esfuerzo por la equidad desde la Reforma, con el apoyo de DANIDA. Sin embargo, continúan allí pendientes tareas tan elementales como las de normalización y definición de alfabetos.

En general, el escaso *know how* en cuanto al tratamiento de lenguas, determina una gran vulnerabilidad de las propuestas EIB, por cuanto los espacios donde se realiza la práctica pedagógica concreta, suelen estar desprovistos de metodologías para su tarea de enseñanza y aprendizaje de y en dos lenguas. De ahí la necesidad urgente de un desplazamiento a enfoques teórico - prácticos más instrumentales sobre los procesos de desarrollo del lenguaje. La EIB no requiere de docentes lingüistas sino de maestros facilitadores de procesos de adquisición y desarrollo integral del lenguaje.

*Una confusión conceptual en torno al bilingüismo
y sus implicancias en el aula*

Históricamente, la educación bilingüe fue concebida como una metodología de enseñanza para enfrentar el problema de la “incomunicación verbal “ entre la escuela (el maestro, los textos) y el alumno indígena. Se pretendía facilitar el aprendizaje del castellano y viabilizar de este modo los procesos de integración al sistema educativo en lengua oficial, por una parte, y la asimilación de los pueblos indígenas a la sociedad nacional, por otra.

Posteriormente, en el afán de preservar y fortalecer la identidad étnica, cultural y lingüística, surge el concepto de *bilingüismo de mantenimiento y desarrollo*, para señalar que la educación no sólo comienza con la lengua indígena en los primeros años de escolaridad, sino que se mantiene en esa lengua, introduciendo gradualmente el castellano, al igual que la lengua originaria, como asignatura y como instrumento de aprendizaje. El propósito es que los niños adquieran conocimientos de su propia cultura en lengua indígena y, simultáneamente, una gradual prehensión de la cultura oficial en castellano.

Aun reconociendo como pertinente la filosofía implicada en esta estrategia, sus implicaciones pedagógicas y didácticas en términos de prácticas pedagógicas concretas, son de tal complejidad que originan serias confusiones en los actores del proceso.

En la experiencia de la región, la problemática está referida, en primer lugar, a la confusión relativa a los conceptos de *lengua 1 y lengua 2*. Mientras por un lado, el planteamiento teórico - lingüístico en EIB ha venido insistiendo en considerar a la lengua indígena como L1, en la realidad escolar se constata que un gran número de estudiantes indígenas que asisten a las escuelas bilingües - por varias razones históricas y de aculturación- tienen el castellano como L1.

La rigidez de este supuesto teórico, deja fuera de consideración la complejidad de las interacciones sociales que condicionan el proceso de adquisición de la lengua en contextos y contactos multicultura-

les. Así, tanto el carácter aleatorio que tiene el uso de la lengua indígena y del castellano en los espacios familiar y comunitario, como el hecho de que no pocos padres de familia consideran de escasa utilidad la enseñanza sistemática de la lengua originaria en la escuela, constituyen indicadores de esa complejidad, no tomada en cuenta suficientemente.

Además, las propuestas EIB, en su afán de reivindicar la cultura originaria, suelen considerar la lengua indígena *per se* como primera lengua y el castellano como segunda, desde una aproximación más bien ideológica, antes que pedagógica y bilingüe. Se trata, entonces, de un problema central, cuya incidencia afecta no sólo a la didáctica del bilingüismo, sino también a los fundamentos de la EIB, por cuanto el proceso de escolarización estaría iniciando en una lengua que no necesariamente es la que los niños manejan con mayor proficiencia.

En segundo lugar, existe también el problema de que - mientras el bilingüismo, en teoría, es conceptualizado como un proceso que implica la enseñanza y el aprendizaje *de y en* dos lenguas, tanto en el plano oral como en el escrito - en la práctica continúa reproduciéndose la dicotomía oralidad vs. escritura. Esto se refleja en una práctica pedagógica en la que la lengua indígena se reduce a la comunicación oral e informal, en tanto que al castellano se lo relaciona con la formalidad de los procesos sistemáticos de aprendizaje.

Es así como dentro de esta problemática curricular de la formación docente en EIB, sea necesario reconocer como un problema verdaderamente central, la falta de preparación para la enseñanza y aprendizaje *de y en dos lenguas*.

El escaso avance en la definición de una política orientada al aula, así como la disfuncionalidad de los aportes lingüísticos, hacen que el bilingüismo, como parte fundamental de la EIB, esté en serio riesgo si es que los maestros no egresan con las competencias lingüísticas, pedagógicas y didácticas necesarias para desarrollar una enseñanza / aprendizaje verdaderamente bilingüe en los centros.

3. Subsistema Institucional - Administrativo

3.1. Ambito y problemática general

Este subsistema, implica la valoración del marco institucional y organizacional de la formación docente en términos de su eficiencia para apoyar los procesos cualitativos de esa formación; su capacidad de gestión y de coordinación inter-institucional entre las instancias involucradas; las condiciones del clima institucional y del equipamiento para el proceso de formación docente en los centros. Una evaluación diagnóstica en este subsistema comprende la apreciación del perfil de los recursos humanos administrativos, y de la situación de infraestructura y equipamiento, que existe actualmente en los centros de formación.

La necesidad de avanzar en la eficiencia y eficacia de la gestión administrativa institucional, constituye un desafío para apoyar el mejoramiento de la calidad de la formación docente inicial en EIB. Esto implica superar el tradicional desfase que ha existido entre lo administrativo y lo curricular / pedagógico, por la creencia de que la gestión administrativa puede ser eficaz en sí misma, desligada de los procesos curriculares de la formación.

Es necesario corregir esa visión, entendiendo que el campo administrativo / institucional debe estar al servicio de los procesos curriculares y del mejoramiento cualitativo de la formación científica y pedagógica que recibirán los futuros maestros interculturales bilingües.

3.2. Nudos críticos

Limitaciones en la definición de políticas de desarrollo de RRHH.

Obviamente que la visión de corto plazo a la que nos hemos referido al comienzo de este trabajo, ha tenido que ver en la precaria definición de políticas de largo alcance, en lo que se refiere a la cuantificación y cualificación de recursos humanos para la EIB. El reconocimiento tardío y aún incipiente por parte de los estados, de la pertinencia de propuestas diferenciadas de educación en contextos multicultu-

rales y multilingües, ha ocasionado retraso en la definición de políticas y estrategias en el campo de los recursos humanos.

En Bolivia, por ejemplo, la demora en la institucionalización de los Institutos Normales Superiores, viene dificultando la cuantificación y cualificación de los recursos humanos que tendrán a su cargo el desarrollo de las nuevas propuestas curriculares y de gestión, definidas ya en el proceso orientado a transformar la formación docente en el país. En este marco, se esperaría que el proyecto de apoyo a los INS de la GTZ facilite el mejoramiento cualitativo de la formación docente en relación a la reforma, particularmente, en aquellos institutos que, por sus características, priorizarán la formación en EIB.

En Ecuador, pese a que la EIB se encuentra institucionalizada como sistema alternativo, el desarrollo de políticas de recursos humanos han sido aún deficitarias, no solo por la carencia de recursos del estado, sino también por distorsiones internas del propio sistema. Así, por ejemplo, la estrategia y los recursos destinados insistentemente a la profesionalización de maestros en servicio, ha mostrado una incidencia muy poco significativa en el mejoramiento cualitativo de la educación en los centros educativos comunitarios.

Un gran paso adelante logrado por la DINEIB, conjuntamente con los 5 Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües del país, ha sido la definición participativa de un Plan de Desarrollo para la implementación del Sistema Nacional de Formación Docente Inicial en EIB.

En Perú, el carácter aún experimental bilingüe que han logrado implementar algunos Institutos Pedagógicos, dista mucho todavía de la posibilidad de perfilar una modalidad de formación docente intercultural y bilingüe, capaz de sustentar la definición y desarrollo de políticas de recursos humanos en EIB. En el marco del replanteamiento de la cooperación de la GTZ en el país, se esperaría un fortalecimiento del apoyo a las instancias ministeriales encargadas de la EIB, de manera que sea posible avanzar en la definición y desarrollo de una política de desarrollo los recursos humanos. Para el efecto, la recuperación de la

experiencia amazónica del Instituto Loreto de Iquitos, sería fundamental como propuesta generalizable de formación docente inicial en EIB.

También en el 3er. Congreso Latinoamericano de Quito, se resolvió conformar una red latinoamericana de EIB, capaz de articular y potenciar los esfuerzos a nivel regional. En ese marco - y en la esperanza de que esa iniciativa logre concretarse - sería deseable que dicha red considere como prioritario el tema de los recursos humanos, particularmente, la creación de mecanismos que posibiliten niveles de coordinación entre las diferentes propuestas de formación docente en EIB, a nivel regional.

Si la maduración del campo EIB avanza de manera significativa en relación a marcos de referencia supranacionales, es posible pensar en la posibilidad de concertar unos ciertos niveles de normatividad común para la formación docente / EIB, en la región. En este sentido, el acuerdo de iniciar con un análisis comparativo de las propuestas curriculares de formación inicial en EIB a nivel regional, constituirá un paso importante, en relación a ese propósito.

En definitiva, los aportes más significativos a la formación de profesionales en diversos aspectos de la EIB en la región, más que responder a políticas de estado, han surgido como iniciativas de nivel académico - universitario y de apoyos brindados por organismos internacionales y no-gubernamentales.

Desbalance entre lo administrativo vs. lo curricular-pedagógico

En el caso particular de la EIB, existe consenso acerca de que una gestión educativa enmarcada en parámetros de eficiencia y eficacia es imprescindible, más aún tratándose de contextos precarios en que la escasez de recursos demanda de racionalidad en la administración de los mismos.

Atender, entonces, esta condición del mejoramiento cualitativo de la EIB, implica superar el hecho de que, tradicionalmente, se ha establecido una separación tajante entre lo administrativo y lo pedagógi-

co, perdiendo de vista que el verdadero objetivo de la gestión institucional es el proceso curricular y pedagógico, en términos de aprendizaje significativo.

Este desbalance de concebir lo administrativo como instancia de mayor estatus que lo pedagógico, se viene manifestando, al menos en Ecuador, en una gran acogida por parte de actores de la EIB, por los cursos y programas relativos a “gerencia educativa”, “reingeniería educativa”, “calidad total”, etc. Esta óptica - que relieves las funciones de la gestión de escritorio, según la cual todo el mundo quiere gerenciar, dirigir, fiscalizar y supervisar - empobrece aún más la ya venida a menos profesión docente.

Es así como, en la pirámide jerarquizadora del prestigio, la posición de maestro rural en las comunidades, está relegada a un último lugar, en tanto que las posiciones burocráticas resultan, desde ese enfoque, más atractivas y de mayor estatus. Corregir esta distorsión es uno de los principales desafíos para la sustentación de una política de desarrollo de recursos humanos en la EIB. Para ello, será necesaria una transición en el modo de pensar de los actores, que implique el convencimiento de que las tareas administrativas y de gestión carecen de sentido, si no están referidas a la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas de las comunidades.

4. Subsistema Socio-Organizativo

Ambito y problemática general

Aquí está implicada la participación comunitaria y de las organizaciones en diferentes instancias de gestión de los centros formadores de maestros, bajo la premisa de que dicha participación es consustancial a la EIB. La incidencia de los centros en diferentes aspectos del mejoramiento de la calidad de vida de su entorno comunitario; los esfuerzos por un desarrollo cualitativo de la participación popular y sus vinculaciones con el proceso político de las organizaciones.

Se trata del subsistema encargado de establecer la política y las estrategias que fomenten y regulen la participación comunitaria y de

las organizaciones en el quehacer institucional, particularmente, en el proceso de formación docente. Establece los niveles de coordinación con las organizaciones de base y las formas concretas del servicio educativo a las comunidades en las zonas de influencia de los centros.

La experiencia muestra que, por falta de una visión más global de las necesidades educativas comunitarias, los centros de formación docente no han logrado situarse como verdaderas instancias dinamizadoras de procesos de **mejoramiento de la calidad de vida** en sus áreas poblacionales de influencia.

De ahí surge la necesidad de definir su participación orgánica en procesos de alfabetización; atención a niños y niñas especiales y otras necesidades educativas que tienen que ver con aportes específicos al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades.

En términos generales, las vinculaciones entre las propuestas EIB con los niveles de dirigencia del movimiento indígena, tienden a debilitarse por las razones anotadas más arriba. Es decir, la estrategia política orientada a lograr representatividad en el juego democrático formal, tiende a debilitar los esfuerzos por el desarrollo educativo en las comunidades.

Así, por ejemplo, el fundamento ético de la avalización - entendida como el mecanismo por el cual las organizaciones intervienen en las decisiones institucionales de la EIB - parece diluirse cada vez más, como consecuencia del formulismo con el que se la ha venido practicando. Tanto en Bolivia como en Ecuador, se han reportado prácticas de avalización - tanto en la selección de estudiantes como de docentes - que distorsionan su valioso sentido participativo original.

De ahí que, la regulación consensuada de estas formas de participación comunitaria y de las organización en el quehacer institucional de la EIB -sobre todo en los centros de formación docente - es un desafío por cumplir. Pero, más allá de una simple reglamentación, se trata de elevar la calidad de dicha participación, a niveles de reflexión

y toma decisiones, tanto curriculares como pedagógicas, administrativas y de gestión.

Lo anterior, determina que el nivel del discurso político referido al fortalecimiento de las organizaciones y comunidades indígenas, como población meta de la EIB, no encuentre un adecuado nivel operativo, en el marco de una política de desarrollo comunitario. Qué respuesta tienen los dirigentes frente al argumento de numerosos padres de familia que consideran que aprender en lengua indígena en la escuela es inútil para sus hijos?

El desarrollo del componente socio - organizativo como parte sustancial de la EIB, es aún incipiente. De hecho, en las propuestas curriculares de formación docente de la región, no se observa con claridad la definición de estrategias de extensión comunitaria.

De igual manera, están ausentes los enfoques de género, al menos desde una perspectiva étnica que permita abordar esta problemática crucial en contextos multiculturales. Por la incidencia cualitativa que tiene la formación de maestros en los entornos comunitarios, nos parece que los temas relativos a la equidad de género y salud reproductiva, deberán constituirse en una preocupación fundamental para las propuestas de formación docente en EIB.

A nivel subregional, lo más avanzado en cuanto a la posibilidad de procesos de autogestión comunitaria, es la experiencia que ha venido generado la ley de participación popular en Bolivia, como un marco operativo propicio para el desarrollo de este subsistema socio-organizativo, en un marco de descentralización.

Documentos consultados

Asamblea del Pueblo Guaraní: *Yasiendi, Programa de Formación Docente Guaraní*. Camiri-La Paz, Bolivia, 1995

Instituto Superior Pedagógico Loreto: *Lineamientos Curriculares de Formación Magisterial en la Especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. Iquitos, Perú, 1997.

Licenciatura Andina en Educación Intercultural Bilingüe (LAEB): *Diseño curricular para la formación de formadores*. Universidad de Cuenca, DINEIB, Gtz. Quito, 1997.

Merkx, Annelies y Pichún, Rolando: *El lenguaje integral en la EIB. Implicancias en la formación de maestros bilingües en Ecuador*. En *Revista Lectura y Vida* No. 3, Buenos Aires, 1998.

Ministerio de Educación de Bolivia. *Reforma Educativa y Educación Intercultural Bilingüe*. La Paz, Bolivia, 1995.

Ministerio de Educación de Bolivia: *Propuesta de curriculum base para la formación docente del nivel primario*. La Paz, Bolivia, 1996.

Pichún, Rolando y Arispe, Valentín: *Evaluación del Bachillerato Pedagógico en la Amazonía, Oriente y Chaco de Bolivia*.

UNST-P, P.INS.EIB/GTZ. La Paz, Bolivia, 1998.

Pichún, Rolando y Ramírez, Angel: *Evaluación diagnóstica de la formación docente inicial en los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües del Ecuador*. DINEIB, PEI-GTZ. Quito, Ecuador, 1998.

**VITALIDAD DE LAS LENGUAS CHA'PALAA,
SHUAR Y QUICHUA**
**El rol de la educación intercultural bilingüe
en el mantenimiento de las lenguas
indígenas del Ecuador**

Anita J. Krainer

Introducción

La primera parte del presente estudio revela la vitalidad de las lenguas indígenas cha'palaa, shuar y quichua en base de un análisis del uso idiomático que se observa en los actores sociales que forman parte del proceso educativo, a saber: los padres de familia, los alumnos y los profesores.

En la segunda parte se estudia el rol de la educación intercultural bilingüe en el mantenimiento de las lenguas indígenas del Ecuador. Se presenta con amplitud la visión de los grupos de personas analizados según los siguientes temas de mayor relevancia para este estudio sociolingüístico:

- la diferencia entre conocimiento y uso de las lenguas,
- la actitud de los miembros de la comunidad, alumnos y profesores hacia la lengua vernácula y
- la percepción del mantenimiento y pérdida de la lengua indígena.

Al mismo tiempo, esa información permitirá entender mejor el impacto que ha tenido hasta la actualidad la EIB en las tres comunidades estudiadas¹.

En la parte final se plantearán algunas sugerencias y propuestas que podrían ser tomadas en cuenta para futuras acciones a favor del mantenimiento de las lenguas indígenas dentro del programa de educación intercultural bilingüe.

I. VITALIDAD DE LAS LENGUAS CHA'PALAA, SHUAR Y QUI-CHUA

1. Vitalidad de la lengua Cha'palaa en la comunidad El Naranjal

1.1. Padres de Familia

Se entrevistó a 28 miembros de la comunidad de los cuales 15 eran femeninos (53.6%) y 13 masculinos (46.4%) de entre 14 a 55 años de edad. En la comunidad El Naranjal se destaca el hecho que el 100% de los moradores habla cha'palaa como lengua materna. Los mayores de 30 años de edad hablan en todas las situaciones el cha'palaa excepto en espacios sociocomunicativos más externos, como por ejemplo con hispanohablantes, con personas desconocidas y con los afro-ecuatorianos, con quienes conversan en castellano.

Los mayores aprendieron el castellano con las amistades y por necesidades, por ejemplo para poder hacer sus negocios.

Gran parte de la población entrevistada no sabe leer ni escribir en cha'palaa ni en castellano. Entienden el castellano pero lo hablan con bastante dificultad y con tendencias a mezclar las dos lenguas, lo que nos hace acordar el fenómeno de contacto lingüístico llamado chaupi lengua.

Los moradores de El Naranjal ven en el uso idiomático una expresión muy fuerte de la cultura y de la identidad chachi y no quieren ni creen que su cultura o su idioma desaparezcan un día.

En lo que se refiere a la pérdida del idioma indígena, se menciona que las personas que salen a vivir fuera de la comunidad o las que se casan con hispano hablantes corren el peligro de ser influenciadas por la “otra cultura” y de “perder el idioma cha’palaa” y al mismo tiempo “una parte muy importante de su cultura”. Respecto al tema de pérdida de la lengua, se nota más pesimismo en la gente mayor de edad que está convencida de que las personas que migran y “sobre todo los jóvenes que salen a estudiar afuera, intentan imitar otras costumbres y ya no quieren hablar el idioma nativo” al mismo tiempo “ya no aprecian lo nuestro”. También se menciona en las entrevistas que muchas veces, “a causa de influencia externa, los jóvenes niegan conocer la lengua materna por tener vergüenza y este comportamiento podría conducir a la pérdida de la lengua aborígen”.

El 78.6% (22 personas) de los comuneros entrevistados de El Naranjal está convencido de que no desaparecerá el cha’palaa porque “es parte de nuestra cultura y es nuestra costumbre”; porque “nos identificamos con nuestra lengua” y “es demasiado importante para que desaparezca”.

Se revela una actitud negativa hacia la propia lengua materna por consecuencia de prejuicios creados por, en y con el mundo mestizo. Esta actitud negativa puede llevar a la autonegación, al autoodio y hasta el suicidio de la lengua.

Sin embargo gran parte de la población joven está convencida que se mantendrá el cha’palaa en el futuro, porque se “está viviendo una época de revalorización de las lenguas indígenas a nivel del país” y “gracias a la educación bilingüe se va a mantener el idioma cha’palaa”.

Los entrevistados muestran gran apego a su lengua materna y proponen acciones concretas que favorezcan el mantenimiento del cha’palaa, de las cuales algunas se presentan a continuación.

Para poder preservar el cha’palaa hay que:

- “seguir practicándolo en todas las partes y áreas”,

- “valorizar la lengua y cultura”,
- “amar y cuidar a nuestra lengua”,
- “desde pequeños enseñar el cha’palaa a los niños”,
- “conscientizar a las personas que no quieren hablar el idioma, de que el cha’palaa es parte de nuestra cultura”.

Se puede observar que las propuestas de los comuneros difieren desde acciones más prácticas y reales a propuestas más sentimentales.

Respecto a la pregunta si los chachis siguen siendo chachis aunque ya no hablan el idioma cha’palaa, el 75% (21 personas) de los entrevistados está convencido de que la lengua es la característica más importante de los chachis, por lo tanto una persona que no hable la lengua propia ya no se podría considerar como nativa chachi:

- “porque es parte importante de nuestra identidad”,
- “porque la lengua es lo primero y es una herramienta importante para interrelacionarnos” y
- “es algo típico de nosotros”.

Esa actitud de los moradores de El Naranjal demuestra que la lengua cha’palaa se mantiene en las dos funciones, tanto a nivel simbólico como a nivel comunicativo.

1.2. Alumnos

Se entrevistaron 30 alumnos -13 mujeres y 17 hombres-, de 7 a 24 años de edad. El 83.3% (25 personas) del total de los alumnos entrevistados asiste a Primaria y el 16.7% restante (5 alumnos) a Ciclo Básico.

El 100% de los alumnos entrevistados habla el cha’palaa como lengua materna y lo utiliza en todas las situaciones cotidianas de la vida comunitaria.

En el ámbito escolar el 93.3% (28 personas) de los alumnos habla mayormente el cha'palaa, de este total el 43.3% (12 alumnos) solamente emplea el castellano cuando se dirige a la Directora –quien es exclusivamente hispanohablante-. Además existe una población escolar de dos alumnos (6.7%) que emplea el castellano con mayor frecuencia en el ámbito antes mencionado.

El 63.3% (19 personas) del total de los alumnos hablan exclusivamente cha'palaa, más de la mitad de ellos (el 52.1% lo que equivale a 10 alumnos) tiene más de 10 años de edad y por lo menos tres años como alumno en la escuela bilingüe. A pesar de lo antes mencionado no manejan el idioma castellano. Este dato merece una observación especial por representar un indicio de un bajo impacto de la EIB; si después de tres años en el CEC, el alumno no maneja la segunda lengua, difícilmente se puede hablar de una educación bilingüe exitosa.

Al 80% del alumnado (24 personas) no le da miedo de expresarse en cualquiera de las dos lenguas en el aula. Según el 43.3% de los entrevistados (13 alumnos) “porque el profesor es bilingüe”; el 13.3% (4 alumnos) lo atribuye a que “el profesor es de la misma comunidad chachi” y los restantes 13 alumnos (43.3%) no tienen miedo por diferentes causas: p.ej. “porque el profesor habla en cha'palaa”, “porque el profesor sabe enseñar bien”, “porque los profesores no son hispanos” o “porque soy un hombre valiente”.

Cabe subrayar la importancia de que el profesor sea bilingüe y/o de la misma comunidad; eso crea confianza y un sentimiento positivo hacia la escuela.

Por otro lado un 20% de los alumnos (6 personas) admite tener miedo de hablar en el aula porque “tienen vergüenza de hablar en clase” o “por temor a los jóvenes que me miran mucho”.

A la totalidad de los alumnos les gusta ir a la escuela por diversas razones:

- “porque el profesor es de la misma cultura”

- “porque pueden hablar en cha’palaa”,
- “porque las clases no se desarrollan exclusivamente en el aula, sino también salen a la naturaleza”.

Se revela la actitud positiva hacia la lengua cha’palaa y hacia la escuela bilingüe. Eso se debe a que la escuela bilingüe forma parte de la comunidad y no hay rompimiento entre la vida diaria del hogar y la escuela, sobre todo gracias al uso generalizado de la lengua materna que produce confianza en los alumnos.

Aunque algunos alumnos admiten ir a la escuela

- “por estar cerca de ella” y/o
- “por no tener recursos económicos para ir a otra escuela”.

Los alumnos cuyo castellano es el más deficiente son los más interesados en aprender bien el castellano en la escuela bilingüe. Ellos mencionan que su materia preferida es el castellano “para aprender a pronunciar correctamente”; aunque algunos alumnos cha’palaa hablantes monolingües prefieren hablar solamente en cha’palaa por “tener demasiadas dificultades con el castellano”.

Al 46.3% (13 personas) de los alumnos entrevistados les gusta más cantar canciones en cha’palaa, mientras que el 57% (17 alumnos) prefiere hacerlo en castellano. A un alumno (3%) le gusta cantar en las dos lenguas.

El 100% de los alumnos tiene más libros en castellano que en cha’palaa, debido a que todavía no existe material elaborado en la lengua materna. La falta de material didáctico en las lenguas indígenas es un problema que afecta la implementación de una verdadera educación intercultural bilingüe a nivel nacional. El 46.7% del total (14 alumnos) se contenta con los libros en castellano porque saben leer solamente en castellano. Al 36.7% (11 alumnos) le gustaría más trabajar con libros en cha’palaa porque es “nuestra lengua” y porque lo hablan mucho mejor que el castellano y 5 alumnos (16.7%) lamenta tener que trabajar con los libros en castellano “porque no existen otros”.

28 alumnos (93.3%) manifiestan que saben hablar muy bien el idioma cha'palaa mientras que ningún alumno dice de hablar bien el castellano. El 40% (12 alumnos) piensa que habla el castellano con bastante dificultad; el 30% (9 alumnos) no sabe hablar el castellano, y el 30% (9 alumnos) cree hablarlo más o menos bien.

El 30% (9 alumnos) dice que le gusta más el castellano “porque es más fácil”, el 46.6% (14 alumnos) prefiere el idioma cha'palaa por ser “nuestra lengua” y el resto de los entrevistados (7 alumnos, lo que corresponde al 23.3%) no manifiesta ninguna preferencia.

El 76.7% de los entrevistados (23 alumnos) dice que le parece más fácil la lengua cha'palaa por ser la lengua de la cultura chachi y por haberla aprendido desde pequeño. Al 23.3% (7 alumnos) le parece más fácil el castellano por la pronunciación y porque al tener más material didáctico en castellano se aprende más fácilmente a leer en ese idioma que en cha'palaa. Hay que subrayar que este 23.3% está conformado por alumnos masculinos del 5to y 6to nivel de la Primaria y del Ciclo Básico.

1.3. Profesores

Se entrevistó a la totalidad del cuerpo docente del CEC María Reina del Mundo y del Colegio Río Canandé, constituido por 8 profesores.

Según el 37.5% de los maestros (3 personas) se utiliza en la escuela las lenguas cha'palaa y castellana de manera equilibrada. El 37.5% (3 personas) de los maestros dice que habla más el castellano que el cha'palaa en la escuela, en tanto que el 25% (2 profesores) generalmente utiliza más el cha'palaa que el castellano.

En los primeros dos niveles la enseñanza se desarrolla exclusivamente en cha'palaa ya que los alumnos se incorporan al sistema escolar siendo 100% cha'palaa hablante. En el Ciclo Básico se intenta transmitir conceptos primeramente en castellano, y “solamente si los estudiantes no lo entienden se les explica en cha'palaa”.

La totalidad de los profesores indica que no existe material didáctico en cha'palaa, excepto para el primer nivel en el que cuentan con textos de lecto-escritura. En general, todos los profesores contribuyen a la elaboración de materiales didácticos en la lengua indígena produciendo carteles, textos, cuentos y canciones.

Para desarrollar las actividades de enseñanza el 75% de los profesores (6 personas) utiliza como medio de comunicación el idioma cha'palaa y el 25% (2 profesores) utilizan el castellano. Durante el recreo el 75% de los maestros (6 personas) conversa en cha'palaa con los alumnos, un profesor (el 12.5%) lo hace en castellano y un profesor (el 12.5%) dice hacerlo en los dos idiomas. Los profesores mencionan que durante el proceso educativo se utiliza en demasiadas situaciones la lengua materna, dejando muy pocas ocasiones para que los alumnos puedan mejorar su nivel de castellano, como lo expresa la siguiente cita:

...yo sé que tendría que hablar más en castellano para hacer una educación bilingüe de verdad, pero los alumnos se sienten incómodos en hablar el castellano... y los alumnos aprenden con mayor facilidad, enseñándoles en cha'palaa. Yo hablo muy poco en castellano; inclusive durante la materia "castellano como L2" hablo en cha'palaa para que los alumnos capten mejor.

Los maestros estiman que el 90.1% (128 alumnos) del total de los alumnos (142 estudiantes) conversa entre ellos en cha'palaa y el 9.9% (14 alumnos) restante utiliza el castellano para comunicarse.

Todos los profesores consideran que los contenidos de las materias enseñadas están vinculados con la vida comunitaria, sobre todo en las materias ciencias sociales y ciencias naturales.

Los profesores prefieren enseñar en castellano las materias de Matemática, Ciencias Naturales y Castellano. Esto se debe a que los maestros disponen únicamente de libros en castellano para el proceso de enseñanza, difícilmente se podrían poner a traducir, por ejemplo, los problemas matemáticos al cha'palaa.

El 87.5% (7 personas) de los profesores entrevistados dice que los padres de familia están de acuerdo con la educación intercultural bilingüe:

- porque permite educar a sus hijos,
- los alumnos aprenden con mayor facilidad en su lengua materna,
- los hijos mantienen la lengua y cultura propia y además
- aprenden el castellano.

El 12.5% de los profesores (un profesor) cree que los padres de familia no están de acuerdo con la educación que se da en el CEC, porque se habla demasiado el cha'palaa, los alumnos no aprenden bien el castellano, les gustaría que se mejorara la educación intercultural bilingüe y que sus hijos aprendieran a pronunciar bien el castellano, por ejemplo:

...se habla mucho cha'palaa, los padres de familia estarían muy contentos si sus hijos hablaran de verdad el castellano, si hubiera una verdadera educación bilingüe.

Los profesores manifiestan en un 50% (4 profesores) que los alumnos tienen dificultades al expresarse tanto en cha'palaa como en castellano. La causa, una vez más, de este problema lingüístico, se basa en que no existen libros en cha'palaa que permitiría enseñar "correctamente" la gramática de la lengua materna, por otro lado las dificultades en el manejo correcto del castellano surgen del hecho que los profesores hablan un castellano básico que no les permite transmitir -incluso en algunos casos ni hablar- esa lengua en la escuela.

En general todos los profesores señalan que el uso idiomático en el CEC tiene algunas ventajas, como por ejemplo:

La utilización del idioma cha'palaa les permite a los alumnos conocer la historia del pueblo indígena y mantener tanto la cultura chachi como el idioma cha'palaa.

Los profesores de la comunidad El Naranjal están conscientes que hace falta superar algunos problemas para lograr la implementación de una verdadera educación intercultural bilingüe como está planteada en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe – MOSEIB.

1.4. Resumen

Se ha visto que en la comunidad El Naranjal el uso de la lengua indígena es predominante tanto en la vida diaria de la comunidad como en el ámbito escolar.

Mediante los siguientes cuadros se resume la información más relevante respecto al uso de las lenguas cha'palaa y castellano en la escuela bilingüe así como a la percepción de los moradores de El Naranjal sobre el mantenimiento de la lengua vernácula y sobre la importancia de la misma como parte de la identidad.

Cuadro 1
El uso de la L1 y L2 en la comunidad El Naranjal

Uso del idioma cha'palaa		Uso del idioma castellano	
Uso de L1 Alumnos 93.3%	Uso de L1 Profesores 69.6%	Uso de L2 Alumnos 6.7%	Uso de L2 Profesores 30.4%

La percepción del mantenimiento de la lengua cha'palaa y la lengua indígena como marcador de la identidad cultural:

Cuadro 2
Percepción del mantenimiento de L1 y L1 como marcador de identidad

mantenimiento del cha'palaa		cha'palaa: marcador de identidad	
L1 desaparece 21.4%	L1 se mantiene 78.6%	sin hablar L1 ya no será indígena 75%	sin hablar L1 sí es indígena 25%

Se observa una relación en los porcentajes de las respuestas a favor del mantenimiento y a favor de la lengua como marcador de la identidad, mientras la gente pesimista respecto al futuro de la lengua indígena tampoco cree que la lengua es un elemento indispensable para ser indígena.

2. Vitalidad del idioma shuar en la comunidad San Luis de Inimkis

2.1. Padres de familia

Se entrevistaron 21 personas, 14 hombres y 7 mujeres de 12 a 65 años de edad. El 85.7% de los adultos (18 personas) aprendió el shuar como primera lengua en sus hogares y la gran mayoría de ellos (83.3% lo que equivale a 15 personas) aprendió el castellano como segunda lengua en la escuela de la misión salesiana. El 14,3% (3 personas) dice haber aprendido el castellano primero y el shuar luego, por ejemplo “hablando con mi suegro” o conversando con los mayores de la comunidad”.

El 61.9% (13 personas) de los moradores entrevistados responde saber leer y escribir tanto en castellano como en shuar; el 14.3% (3 personas) no sabe escribir en castellano ni en shuar sabiendo leer y hablar en las dos lenguas y el 23.8% (5 personas) de los padres de familia dice manejar las habilidades de leer y escribir solamente en el idioma castellano.

El 52.4% (11 personas) de los entrevistados se considera shuar hablante, dos personas (9.5%) se consideran castellano hablante al igual que dos personas (9.5%) que se consideran bilingües castellano y shuar; mientras que 6 personas (28.6%) no podían contestar a esta pregunta: no se sienten como shuar ni como castellano hablante.

Este elevado porcentaje de las personas que se consideran “aétnicas”, es probablemente una respuesta a la historia de la cultura shuar y a un acelerado proceso de mestizaje.

Respecto al uso idiomático cotidiano destaca el hecho que el 9,5% (2 personas) habla exclusivamente en castellano, el 14,3% (3 personas) solamente en shuar y el 76,2% (16 personas) utiliza las dos lenguas shuar y castellano.

El 76,2% (16 personas) dice que habla shuar con sus hijos mientras que según el 23,8% (5 personas) de los padres de familia se utiliza solamente el castellano para dirigirse a sus hijos.

Con este alto porcentaje de padres de familia que dicen hablan shuar con sus hijos, sorprende el hecho de que los hijos no hablan el shuar. Eso se explica que muchos hijos entienden a sus padres en shuar pero prefieren contestar en castellano.

Se nota una tendencia a utilizar el castellano con los hijos en los padres de familia que hablan shuar como primera lengua (85.7%) porque ellos habían sufrido al entrar a la escuela hispana de Sevilla Don Bosco, como se expresa en la siguiente cita:

Cuando entré al internado de la escuela salesiana, los profesores me obligaron cortarme mi pelo, cambiarme mi ropa y ponerme un uniforme, también me prohibieron hablar en shuar, como yo tampoco sabía hablar en castellano, me escondí de noche y me puse a hablar en shuar conmigo misma, a veces en voz demasiado alta y me escucharon. Ahí me acuerdo que me pegaron en la boca para no volver a hablar en shuar...

Muchos padres de familia mencionan el sufrimiento vivido en la escuela hispana, donde les prohibieron seguir hablando su idioma y desvalorizaron su cultura. Traumatizados por este acontecimiento, los actuales padres de familia dejaron de enseñar y hablar el shuar a sus hijos para que nunca tengan que sufrir lo mismo como ellos a causa de su idioma.

Del 57.1% (12 personas) de los padres de familia que actualmente habla entre ellos el shuar, el 33.3% (7 personas) se dirige a sus hijos en castellano. Sin embargo, la mayoría (71.4% equivalente a 15 personas) de los padres de familia entrevistados está convencida de que los

jóvenes no perderán el idioma shuar en el futuro ni que el shuar desaparecerá un día porque “no se acabará nunca porque nosotros vivimos manteniendo nuestra cultura, costumbre y raza” o “gracias a la educación bilingüe no desaparecerá el idioma shuar”.

Esas respuestas son muy contradictorias entre el conocimiento, el uso y la percepción. Tales esperanzas sin mayor base real dificultan aun más el posible mantenimiento de la lengua.

El 28.6% (6 entrevistados) de las personas teme la pérdida del idioma shuar en el futuro, lo creen por ejemplo “porque el tiempo va cambiando y con la nueva educación y la modernización se va perdiendo el idioma materno” o “porque muchas personas se están casando con hispanos y así se cambia todo tipo de costumbres y se forma un nuevo mundo”.

El 33.3% (7 personas) de los entrevistados está convencido de que la única forma de frenar la acelerada pérdida de la lengua shuar y al mismo tiempo asegurar la recuperación de la misma es a través de la práctica del shuar, “apreciando nuestro idioma y nuestra cultura” y “conversar en shuar con nuestros hijos la mayor parte del tiempo”. El 19% (4 personas) de los comuneros menciona como aporte necesario para el mantenimiento del idioma shuar, la producción de textos en shuar y una persona menciona la educación bilingüe como importante factor en la preservación del idioma shuar.

Para el 100% de los entrevistados es importante saber hablar tanto la lengua shuar como el castellano “para entenderse mejor dentro de la propia cultura y al mismo tiempo comprender también la otra cultura”. El idioma shuar es importante “para conversar con los mayores de nuestra comunidad”, “para mantener mi identidad” y “para defender nuestra lengua”.

Estas respuestas se parecen a las que encontró Haboud (1998) en su estudio sobre el contacto lingüístico de quichua y castellano. Aunque esos resultados se perfilarían como una actitud positiva hacia la

lengua y su mantenimiento, hace falta tratarles con cierto cuidado ya que no garantizan un uso real de la lengua indígena.

Los comuneros de San Luis de Inimkis subrayan la importancia de saber el idioma castellano – que algunas personas definen como “lengua de los profesionales” o “lengua de las personas instruidas” – para:

- “poder conversar con los colonos”,
- “poder defender nuestros derechos y hacer nuestros negocios”,
- “poder llegar a un nivel de educación más alto que nuestros antepasados”,
- “para relacionarse con las autoridades de las diferentes instituciones” y
- “para ir a la ciudad”.

El 95.2% (20 personas) de los entrevistados condena a los shuar hablantes que niegan conocer su lengua y el 40% de este total (8 personas) ve la causa de la auto-negación en el hecho de que tienen vergüenza además de ser aculturados o acomplexados. Una persona (4.8%) entiende esa actitud negativa hacia su propia lengua “porque no queremos que nos sigan tratando de jívaros”.

El 28.6% (6 personas) de los comuneros dice que sin el idioma shuar la persona ya no podría seguir siendo indígena shuar, “porque no se puede considerar a ninguna cultura sin la lengua propia” o “porque hablan castellano, se olvidan de su lengua materna y se creen colonos”.

El 38.1% (8 personas) de los entrevistados considera que las personas que ya no hablan el idioma shuar pertenecen a su cultura; porque son nativos shuar o “porque su cultura es shuar y cambiando de lengua no cambiará la persona ni la cultura”. El 33.3% (7 personas) simplemente no pudo contestar a esta pregunta.

2.2. Alumnos

Se entrevistaron 27 alumnos, 17 masculinos y 10 femeninos. 21 de ellos (10 mujeres y 11 hombres) asisten a la Primaria y los 6 restantes (1 mujer y cinco hombres) al Ciclo Básico.

El 7.4% (2 personas) de los alumnos entrevistados aprendió el shuar como primera lengua y el 92.6% (25 alumnos) el castellano. De este último grupo, el 28% (7 alumnos) dice que también emplea el shuar, pero lo hace exclusivamente con sus padres. Por otro lado, el 85.2% (23 alumnos) del total de los entrevistados no utiliza el idioma shuar en ninguna ocasión.

Al 100% de los alumnos les gusta ir a la escuela para estudiar y aprender cosas. Cabe resaltar que el 74.1% (20 personas) de los alumnos entrevistados menciona que vienen a la escuela para aprender bien el castellano.

Respecto a la pregunta del apego a la lengua, al 59.3% (16 personas) de los alumnos le gusta más el idioma castellano “porque eso aprendí desde pequeño”, mientras que al 22.2% (6 alumnos) de los entrevistados le gusta más el idioma shuar sin especificar por qué, al 11.1% (3 alumnos) le gustan las dos lenguas y el 7.4% (2 alumnos) restante no revela una preferencia para ninguna de las dos lenguas.

Los alumnos que responden que no hablan el shuar por no saberlo (63% del total lo que equivale a 17 alumnos) tampoco manejan el castellano correctamente. Esos 17 alumnos que hablan mejor el castellano que el shuar lo atribuyen a:

- “porque mis padres me enseñaron desde niño el castellano”,
- “porque es bueno hablar en castellano” y
- “porque domino mejor la pronunciación”.

El 14.8% (4 personas) de los alumnos dice que el idioma shuar es más fácil que el castellano, a pesar de hablar mejor este último idioma.

Al 11.1% (3 alumnos) del total le parece más fácil el castellano aunque hablan mejor el shuar “porque el shuar es bueno” y solamente a un alumno (3.7%) le parece más fácil el shuar manejando el shuar como lengua materna “porque es mi idioma”.

El resto de los alumnos, que corresponde al 70.4%, ve el castellano como idioma más fácil y también lo habla mejor

- “porque los padres me han enseñado el castellano desde niño”,
- “porque no puede pronunciar bien en shuar”,
- “porque es un idioma más fácil y porque es bueno” y
- “porque no hay equivocaciones”.

A la pregunta si les gusta más trabajar con libros en castellano o en shuar, un alumno se sorprendió de la pregunta respondiendo: “no tengo ningún libro en shuar”. El 100% de los alumnos entrevistados dice tener más libros escolares en castellano que en shuar, mostrándose la mayoría (92.6% lo que equivale a 25 alumnos) conforme con esa situación por las siguientes razones:

- “porque es más fácil leer en castellano”,
- “porque me gusta trabajar con libros en castellano”,
- “porque comprendo mejor el libro en castellano”,
- “porque aprendo muchas cosas y quiero estudiar”,
- “para aprender y hablar mejor el castellano”,
- “porque el profesor habla más en castellano” o simplemente
- “porque el castellano me gusta” y
- “el castellano es bueno”.

Es comprensible que a un alumno le gusta más y le resulta más fácil trabajar con libros en castellano, tomando en cuenta que no dispone de textos en idioma shuar.

Unicamente a dos alumnos (7.4%) les gustaría trabajar también con libros en shuar “porque es mi idioma” y “porque debemos mejorar nuestro idioma”.

Los alumnos reciben clases de shuar dos horas por semana a partir del 4to grado, lo que va en contra de la filosofía y del currículo de la EIB. Es una tarea difícil para el profesor dado que el 44.4% (12 personas) de los alumnos dice que su materia preferida es el castellano y solamente un alumno prefiere el shuar (3.7%). Un 51.9% (14 alumnos) restante prefiere otras materias.

2.3. Profesores

Se realizó la entrevista a 13 profesores que forman parte del personal docente en el CEC y el Ciclo Básico.

Según el 23.1% (3 personas) de los profesores se utiliza en el proceso educativo las dos lenguas de forma equilibrada. El 53.8% (7 personas) de los maestros dice que se utiliza más el castellano que el shuar en una relación de 4 a 1. Un profesor (7.7%) estima que se utiliza más el shuar que el castellano como medio de comunicación en la escuela mientras que dos profesores (15.4%) no quisieron contestar esa pregunta.

Cabe anotar que según las observaciones hechas durante la estancia en la comunidad, se puede afirmar que el castellano es la lengua predominante en el proceso educativo, tanto por parte de los profesores como por parte de los alumnos.

Todos los profesores concuerdan que no existe material didáctico en el idioma shuar y el 69.2% (9 personas) de los profesores admite no contribuir a la elaboración de materiales en la lengua shuar, por lo general sin especificar porque, o “porque desconozco el idioma”. Los cuatro profesores restantes (30.8%) elaboran láminas o producen lecturas cortas o canciones en shuar.

El 84.6% (11 personas) de los maestros habla en todas las situaciones de la vida escolar castellano mientras que dos profesores

(15.4%) dicen que utilizan el shuar en algunas situaciones, como por ejemplo “para saludar a los niños, motivarles en un nuevo tema, enviar algún mensaje a los padres y para atraer la atención de los alumnos”.

Para introducir un tema y motivarles utilizo en primer instancia el idioma shuar, cuando el tema es muy complicado, utilizo el castellano para su mejor explicación y comprensión... lo más conveniente sería enseñar en shuar y en castellano pero no es siempre fácil.

El 92.3% (12 personas) de los profesores observa que los alumnos hablan entre ellos y durante el proceso educativo exclusivamente en castellano, mientras que un profesor (7.7%) piensa que lo hacen en shuar y en castellano.

El 69.2% (9 personas) de los profesores admite que las materias enseñadas no están vinculadas de ninguna manera con la vida comunitaria mientras que el 30.8% (4 personas) de los maestros revela que algunas materias tienen vinculación con la vida de la comunidad.

La mayoría (76.9% equivalente a 10 personas) de los profesores dice que los padres de familia no están de acuerdo con la educación bilingüe, el 15.4% (3 profesores) dice que los padres de familia sí están de acuerdo con la educación bilingüe mientras que según un profesor (7.7%) una mayoría de los padres de familia está a favor de la educación bilingüe.

Esas contradicciones en la percepción de la aceptación de la educación intercultural bilingüe por parte de los padres de familia revelan ciertas dificultades en la implementación de la EIB sobre todo a causa de la actitud negativa de los padres de familia hacia la lengua shuar, como se analizará más adelante.

El 61.5% (8 personas) de los profesores no utiliza canciones, poemas, cuentos, ni adivinanzas en la lengua shuar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Del 38.5% (5 profesores) que sí utiliza materiales didácticos en shuar, más de la mitad (60% equivalente a 3 personas) lo hace a través de cuentos y canciones.

La cultura shuar es rica en mitos, leyendas y cuentos que tradicionalmente son transmitidos en forma oral (Moya 1997). Así la lengua shuar funciona como un vehículo para mantener viva la cultura.

El 38.5% (5 personas) de los profesores revela que gran parte de los alumnos tienen dificultades para expresarse en el idioma shuar, “porque desde pequeño hablan en idioma castellano” o “porque tienen un poco de recelo y vergüenza de hablar en idioma shuar”. Más de la mitad de los profesores (61.5% equivalente a 8 personas) está consciente de que los alumnos tienen dificultades tanto en el idioma shuar como en el idioma, como expresa uno de los profesores: “lamentablemente no hablan ninguno de los dos idiomas correctamente”.

Los profesores están conscientes de que no se está implementando la educación bilingüe en la comunidad San Luis de Inimkis. Además lo ven muy difícil sin el apoyo de los padres de familia porque:

Tendrían que colaborar los padres de familia para que se aprecie la lengua shuar y que no se acomplejen de su idioma.

Por otro lado, es evidente que el uso predominante del castellano dificulta aún más el desarrollo de EIB y el uso de la lengua originaria:

Es muy difícil aplicar el uso del idioma shuar porque toda la población habla el castellano, por eso los alumnos desde el hogar aprenden hablar el castellano y olvidan el idioma shuar.

Una de las características de la educación intercultural bilingüe es la participación comunitaria en el proceso educativo, por tal razón no debe funcionar de manera aislada como en San Luis de Inimkis.

Otro profesor ve el problema de no poder llevar a cabo una verdadera educación bilingüe en el desconocimiento del shuar así como también la falta de conciencia de algunos compañeros profesores “que lamentablemente no saben hablar el idioma shuar y eso causa problemas”. Por otro lado existen propuestas de los profesores para superar la falta del bilingüismo en la escuela por ejemplo “tratemos de valorizar

nuestro idioma y nuestra cultura”. Dos profesores dicen que necesitarían materiales didácticos elaborados en la lengua shuar para poder garantizar la educación bilingüe, mientras que la siguiente cita transmite cierto optimismo:

No hace mucho tiempo que se inició el bilingüismo, por ello no es fácil para nuestros alumnos, ellos no pueden emplear con facilidad el idioma shuar; pero estamos en un buen proceso de lograr las aspiraciones de la educación intercultural bilingüe.

2.4. Resumen

Como se ha visto, el uso del idioma castellano es predominante en la comunidad San Luis de Inimkis, mientras la lengua shuar es utilizada solamente en algunas casas por los mayores. A pesar de las tendencias hacia una acelerada pérdida de la lengua indígena a nivel comunicativo, ésta sigue cumpliendo la función simbólica para la comunidad.

Mediante los cuadros 3 y 4 se resume la información más relevante respecto al uso de las lenguas shuar y castellano en la escuela bilingüe así como a la percepción de los moradores de San Luis de Inimkis sobre el mantenimiento de la lengua vernácula y sobre la importancia de la misma como parte de la identidad.

El Uso de la lengua indígena (L1) y del castellano (L2) en la escuela intercultural bilingüe de San Luis de Inimkis:

Cuadro 3
Uso de L1 y de L2 en la comunidad San Luis de Inimkis

Uso del idioma shuar		Uso del idioma castellano	
Uso de L1	Uso de L1	Uso de L2	Uso de L2
Alumnos	Profesores	Alumnos	Profesores
7.7%	15.4%	92.3%	84.6%

Cabe recalcar que un mayor porcentaje de profesores que alumnos usa la L1; lo que representa una contradicción entre realidad y per-

cepción del uso idiomático y a su vez puede significar un impedimento para la recuperación de la lengua en el futuro.

La percepción del mantenimiento de la lengua shuar y la lengua indígena como factor indispensable de la identidad cultural:

Cuadro 4
Percepción del mantenimiento de L1 y L2 como marcador de identidad

mantenimiento del shuar		shuar: marcador de identidad		
L1 desaparece	L1 se mantiene	sin hablar L1 ya no será indígena	sin hablar L1 sí es indígena	No sabe
28.6%	71.4%	28.6%	38.1%	33.3%

Muy fácilmente se puede establecer una relación entre los dos grupos de personas (28.6%), que por un lado creen en la pérdida de la lengua y no hacen nada a favor del mantenimiento de la misma ya que por otro lado no les parece importante hablar la lengua para poder considerarse indígena.

3. Vitalidad de la lengua quichua en la comunidad El Troje

3.1. Padres de familia

Se entrevistaron 27 personas, 13 mujeres y 14 hombres, de 18 a 85 años de edad.

El 100% de los entrevistados habla el quichua como lengua materna y la considera la lengua más linda que existe. El 70.4% (19 personas) de ellos ha aprendido el castellano como segunda lengua con los profesores en la escuela, el 11.1% (3 personas) aprendió el castellano con los familiares en las ciudades de Quito y Guayaquil a los 20, 12 y 15 años de edad, dos personas (7.4%) lo aprendieron con los compañeros de trabajo en la hacienda a las edades de 18 y 34 años respectivamente, una persona (3.7%) aprendió hablar el castellano a los 15 años con el Monseñor Leonidos Proaño y dos personas (7.4%) no saben hablar el castellano.

El 66.7% (18 personas) de los comuneros sabe leer y escribir en las dos lenguas, el 14.8% (4 comuneros) lo hace con dificultad y el 18.5% (5 habitantes) no sabe leer ni escribir en ninguna de las dos lenguas.

Todos los entrevistados están de acuerdo con la opinión de que es muy importante saber los dos idiomas quichua y castellano, según el 70.4% (19 personas) para poder comunicarse entre indígenas y mestizos, el 14.8% (4 pobladores) porque también el castellano se necesita y el grupo restante de los entrevistados (14.8% equivalente a 4 personas) no especifica por qué es importante saber los dos idiomas.

Según los entrevistados, el idioma quichua es necesario:

- “para comunicarse dentro de la familia y de la comunidad”,
- “para conversar entre los indígenas quichua hablantes”,
- “para hablar con las personas mayores quienes no entienden nada de castellano” y
- “para predicar la palabra de Dios”.

El uso del idioma aborígen en el campo religioso, representa una función muy antigua de la lengua indígena que se sigue explotando hasta la actualidad.

Por otro lado les sirve el idioma castellano:

- “para poder conversar con los profesores” – según el 40.7% (11 personas) del total de los entrevistados,
- “para poder ir a las ciudades”,
- “para poder comunicarse con las autoridades”,
- “para hacer trámites”,
- “para conversar en los mercados” y

- “para poder comunicarse con la otra cultura”,

La mayoría de las funciones de la lengua dominante aquí mencionadas, revela el uso del castellano en niveles oficiales y laborales. Resalta el dato que el 40.7% de los padres de familia tiene que recurrir al idioma castellano para poder comunicarse con los profesores, lo que no va conforme con la filosofía del MOSEIB, ya que la escuela bilingüe tiene que cumplir la función de la revalorización de la lengua indígena.

El 66.7% (18 personas) de los comuneros se considera quichua hablante, 18.5% de los entrevistados dice que se considera bilingüe - quichua y castellano-, una persona (3.7%) se considera castellano hablante y 11.1% (3 personas) no se considera ni quichua ni castellano hablante.

El 85.2% (23 personas) de la población entrevistada piensa que los jóvenes no perderán el quichua porque toda la comunidad es quichua hablante y los jóvenes que salen a las ciudades regresan y siguen hablando el quichua, nunca se olvidarán de su lengua materna.

Aunque la realidad en las comunidades quichuas es otra, sorprende la actitud positiva hacia el mantenimiento de la lengua lo que se podría denominar “el mito del mantenimiento lingüístico”. Sin embargo, sin esa función simbólica de la lengua un mantenimiento será aún bien difícil.

Por otro lado, el 14.8% (4 entrevistados) de las personas dice que algunos jóvenes están perdiendo el quichua “por ir a la ciudad y por estudiar en Coltamonjas”.

La totalidad de las entrevistas revela que la población de El Troje está convencida de que no desaparecerá el quichua “porque la mayor parte de las comunidades está hablando quichua” y porque “mientras vivimos los indígenas quichua hablantes, vive también el idioma, solamente con la muerte de todos los quichua hablantes desaparecerá el quichua”.

El 55.6% (15 personas) de la población estudiada está convencido de que para lograr un mantenimiento del idioma indígena hace falta aprender bien el quichua y seguir estudiándolo más; algunos entrevistados proponen como medida para asegurar el mantenimiento de la lengua “practicar y hablar el quichua en todas las áreas; otros están convencidos de que nunca va a desaparecer el idioma quichua, si se sigue hablando y enseñando el quichua a los niños y a los nietos y una persona menciona la enseñanza en escuela bilingüe como acción a favor del mantenimiento del quichua.

A la pregunta qué piensan de los quichua hablantes que niegan conocer su lengua materna, todos los entrevistados rechazan esa actitud, algunas hasta se enojan con esas personas y les llaman mentirosas, egoístas sin respeto y miedosas. Otras posibles causas por las cuales se niega el idioma indígena se ven en que

- “los indígenas que salen a las ciudades no quieren que las otras personas sepan que hablan quichua”,
- “las personas se creen mestizos o blancos y olvidan su propia lengua”,
- “ya no reconocen su identidad cultural” y
- “se desvalorizan”.

El 81.5% (22 personas) de la comunidad califica la lengua indígena como elemento de identificación imprescindible para una persona indígena, es decir sin hablar el quichua, una persona no se puede considerar indígena quichua. Por otro lado manifiestan algunos pobladores de la comunidad El Troje (18.5% equivalente a 5 personas) que a los indígenas que ya no hablan el quichua, sí les consideran indígenas ya que “nosotros tampoco hablamos el quichua correctamente, es decir el quichua unificado”.

Resalta la lengua como marcador principal pero no único de la identidad, otros rasgos como la vestimenta, las costumbres, etc. aparecen como elementos y rasgos adicionales para identificarse como per-

sona indígena; por ejemplo una persona mestiza puede aprender hablar perfectamente el idioma indígena, pero nunca llegará a ser considerada como persona indígena.

3.2. Alumnos

Se entrevistaron 27 alumnos, 3 mujeres y 24 hombres, que frecuentan la escuela intercultural bilingüe “Unidad Educativa Abya Yala” en la comunidad El Troje.

El 100% de los alumnos habla el quichua como lengua materna y aprendió el castellano al entrar a la escuela a los 6 años de edad.

Respecto al uso idiomático dentro del hogar, se puede constatar que el 88.9% (24 personas) de los alumnos entrevistados habla con sus padres exclusivamente el quichua y el 11.1% (3 alumnos) habla las dos lenguas, quichua y castellano. El 48.1% (13 alumnos) habla quichua con sus hermanos, el 37.1% (10 personas) de los alumnos habla quichua y castellano entre hermanos y el 14.8% (4 alumnos) utiliza solamente el castellano para conversar entre hermanos.

La lengua usada por los alumnos en la comunidad -fuera de sus hogares- es en un 48.1% (13 personas) el quichua y el castellano, el 37.1% (10 alumnos) habla solamente el quichua con los miembros de la comunidad y el 14.8% (4 alumnos) habla solamente el castellano y lo hace con más frecuencia hablando con los amigos que con los vecinos.

A la pregunta cuál de las dos lenguas les gusta más, el 59.3% (16 personas) de los alumnos responde que las dos lenguas, quichua y castellano, al 33.3% (9 alumnos) le gusta más el quichua que el castellano y a dos alumnos (7.4%) le gusta más el castellano.

Al 66.7% (18 personas) de los alumnos le parece más fácil el idioma quichua que el idioma castellano:

- “porque es nuestro propia idioma”,

- “porque es más fácil para nosotros los indígenas”,
- “porque lo aprendí desde pequeño”,
- “porque es mi lengua materna” y
- “porque nuestros padres y abuelos hablan quichua”.

Al 18.5% (5 personas) de los alumnos entrevistados ninguno de los dos idiomas le parece más fácil y al 14.8% (4 alumnos) le parece más fácil el castellano que el quichua sin poder explicar por qué.

El 74.1% (20 personas) de los alumnos dice hablar mejor el quichua que el castellano:

- “porque lo aprendí con mis padres desde pequeño”,
- “porque es nuestra lengua indígena” y
- “porque es mi lengua materna”.

Según el 18.5% (5 personas) de los alumnos, ellos conocen los dos idiomas por igual y solamente un alumno (3.7%) dice hablar mejor el castellano, y un alumno (3.7%) dice de no hablar ninguno de los dos idiomas bien por no haber aprendido el quichua unificado; es decir la variante estándar adoptada por los programas de educación intercultural bilingüe.

La utilización del quichua unificado ha causado división entre diferentes lingüistas y entre los quichuahablantes quienes no aceptan la forma unificada de su idioma, lo que causa problemas en la elaboración y la aceptación de materiales didácticos en idioma quichua y por ende perjudica a los alumnos.

En las situaciones de comunicación en el aula hacia autoridades, con el profesor y con el director del CEC, los alumnos usan exclusivamente castellano. En tanto que conversan en quichua entre ellos caminando a la escuela, en el recreo, con alumnos de otros grados, etc.

Al 33.3% (9 personas) de los alumnos les gusta más cantar canciones en idioma quichua que en idioma castellano, al 25.9% (7 alumnos) le gusta hacerlo más en castellano y el 40.7% (11 alumnos) dice preferir cantar canciones en las dos lenguas, castellano y quichua.

La totalidad de los alumnos trabaja con libros en idioma castellano y 63% (17 alumnos) de los entrevistados está de acuerdo con esta situación, “porque los profesores enseñan a hablar bien”, mientras que el 37% (10 entrevistados) de los alumnos expresa su deseo de trabajar también con libros en quichua,

- “porque soy una persona indígena”,
- “porque es nuestra lengua materna”,
- “porque los dos idiomas son importantes” y
- “porque quiero aprender bien los dos idiomas”.

El 85.2% (23 personas) de los alumnos dice que el profesor les cuenta historias y cuentos en idioma castellano, dos alumnos (7.4%) dicen que lo hace en quichua y dos alumnos (7.4%) dicen que lo hace en las dos lenguas, castellano y quichua.

3.3. Profesores

Se entrevistaron a los 16 profesores que conforman el personal docente de la Unidad Educativa Abya Yala.

Según el 25% (4 personas) de los profesores, en la escuela se utilizan en forma equilibrada las dos lenguas, quichua y castellano. Otro 25% (4 personas) dice que se utiliza más el quichua que el castellano. Mientras que el 50% (8 personas) de los profesores estima que el uso idiomático en la escuela tiene tendencia hacia el castellano (en un 80% se usa el castellano y en un 20% el quichua).

En situaciones escolares fuera del aula, 56.25% (9 personas) de los profesores usa solamente el castellano como medio de comunicación con sus alumnos, 37.5% (6 profesores) dice hablar las dos lenguas

y un profesor (6.25%) dice de hablar solamente el quichua con los alumnos.

El no utilizar del idioma quichua por parte de los profesores mestizos, representa una actitud negativa hacia el idioma indígena y es un factor importante en la pérdida de la lengua a nivel escolar.

Dentro del aula se observa que el 56.25% (9 personas) de los profesores utiliza en todas las situaciones el castellano, el 25% (4 profesores) emplea más el castellano que el quichua, un profesor (6.25%) dice que usa más el quichua que el castellano, y dos profesores (12.5%) utilizan en todas las situaciones dentro del aula el quichua.

El 68.75% (11 personas) de los profesores observa que los alumnos conversan entre ellos en la mayoría de las situaciones en quichua y utilizan el castellano sobre todo dirigiéndose a los maestros de la escuela.

El 87.5% (14 personas) de los profesores dice que no existe ningún material didáctico en idioma indígena y dos entrevistados (12.5%) revelan que solamente existen algunos textos elaborados en quichua para el área de lengua indígena.

Al 50% (8 personas) de los profesores le parece que los contenidos de las materias enseñadas en la escuela tienen vinculación directa con la vida comunitaria y el otro 50% (8 profesores) dice que en algunas materias se observa una vinculación con la vida comunitaria, por ejemplo “en ciencias naturales y en ciencias sociales” o “la vida de la familia y el trabajo comunitario forman parte del proceso educativo”.

56.25% (9 personas) de los profesores no utiliza canciones, poemas u otros textos literarios en quichua, por ejemplo “porque no hablo el quichua”, mientras que el 43.75% (7 profesores) trabaja en el aula con textos en quichua, como p.ej. canciones, poemas, cuentos y adivinanzas.

El 18.75% (3 profesores) dice que los alumnos no tienen dificultades al expresarse en lengua indígena pero sí en castellano; el 12.5%

(dos profesores) dice que no tienen dificultades ni en quichua ni en castellano. Mientras que el 68.75% (11 profesores) admite que los alumnos tienen dificultades en expresarse tanto en idioma quichua como en idioma castellano, el 27.3% de ellos (3 profesores) cree que los alumnos tienen más dificultad con el idioma castellano, “porque no se atreven hablar ante el público por temor y recelo, así no practican y pronuncian muy mal”, “hablan el quichua pero mucho mezclan palabras con el castellano”.

El 50% (8 personas) de los profesores cree que los padres de familia están de acuerdo con la educación intercultural bilingüe ofrecida en la Unidad Educativa Abya Yala, el 43.75% (7 profesores) revela que no toda la comunidad está contenta con la educación en la escuela bilingüe (aproximadamente el 70% según sus estimaciones), y un profesor (6.25%) dice que no sabe si están de acuerdo o no.

La profesora del área lengua indígena se ve confrontada con el problema de la poca valorización del idioma quichua por parte de sus colegas profesores y lo expresa en la siguiente cita:

Hay que conscientizar al indígena porque dicen si seguimos aprendiendo en quichua no vamos a poder conseguir trabajo. También a los maestros que solamente hasta entrar al magisterio están de acuerdo con la educación intercultural bilingüe y con el uso del quichua, después ya no quieren utilizar nuestro idioma indígena y hablan en contra.

El 87.5% (14 personas) de los profesores expresa su preocupación de no poder lograr una verdadera educación bilingüe en el centro educativo de El Troje, analizando el problema desde diferentes puntos de vista. Por ejemplo, algunos profesores ven la principal causa en “el mal manejo de los dos idiomas, se mezclan el quichua y el castellano y así existe una gran confusión”. Esto nos recuerda el fenómeno de la *chaupi lengua* que encontraron otros estudios (Abram 1992; Büttner 1993; Haboud 1998) sobre situaciones de contacto en la sierra ecuatoriana.

Los pobladores de El Troje reclaman que “se debería profundizar la enseñanza correcta en quichua y en castellano”; para lograr eso “se debe capacitar a los maestros hispanos en el idioma quichua y a los maestros indígenas en el quichua correcto”.

Es imprescindible que los profesores cambien de actitud hacia la lengua indígena para que pueda tener éxito una capacitación en idioma quichua y por ende el uso de la lengua en el aula.

Con el término de “quichua correcto o quichua puro” los profesores se refieren al quichua unificado que lamentablemente no se utiliza en la escuela.

Las dos siguientes citas dan énfasis en lo equivocados que están los profesores en su mayoría, respecto a la realidad lingüística de sus alumnos en El Troje, lo que dificulta la aplicación de una verdadera educación bilingüe:

En razón que los estudiantes ya tienen conocimiento de su idioma quichua, sería mejor que se profundice la enseñanza en castellano ya que en este idioma los estudiantes se podrán desenvolver muy bien en la sociedad.

Esa opinión coincide en muchos casos con la forma de pensar de los padres de familia cuando mandan a sus hijos a la escuela bilingüe, es decir, ven y desean a la EIB como fuente hacia la castellanización.

Por ser alumnos que dominan más el castellano, no podemos pasar a comunicarnos continuamente en quichua, talvez sí en el primer grado y un poco en segundo grado.

Como se ha visto a lo largo del análisis del uso idiomático de los alumnos de la comunidad El Troje, la realidad lingüística no es la pronunciada por los profesores.

Comparando a las dos citas anteriores se puede constatar que se trata de dos opiniones y casos opuestos que llevan a lo mismo: hacia la castellanización en la EIB.

3.4. Resumen

Mediante los siguientes cuadros 5 y 6 se resume la información más relevante respecto al uso de las lenguas quichua y castellano en la escuela bilingüe así como a la percepción de los moradores de El Troje sobre el mantenimiento de la lengua vernácula y sobre la importancia de la misma como parte de la identidad.

El Uso de la lengua indígena (L1) y del castellano (L2) en la escuela intercultural bilingüe de El Troje:

Cuadro 5
Uso de L1 y de L2 en la comunidad El Troje

Uso del idioma quichua		Uso del idioma castellano	
Uso de L1 Alumnos 48.1%	Uso de L1 Profesores 18.75%	Uso de L2 Alumnos 51.9%	Uso de L2 Profesores 81.25%

Hace falta subrayar que el caso de El Troje difiere de las comunidades El Naranjal y San Luis de Inimkis en la medida que predomina el uso del castellano por parte de los profesores en la escuela de El Troje mientras que los alumnos usan las dos lenguas de forma equilibrada.

Cuadro 6
Percepción del mantenimiento de L1 y L1 como marcador de identidad

mantenimiento del quichua		quichua: marcador de identidad	
L1 desaparece 14.8%	L1 se mantiene 85.2%	sin hablar L1 ya no será indígena 81.5%	sin hablar L1 si es indígena 18.5%

También en la comunidad El Troje coincide la percepción de las personas entrevistadas sobre el mantenimiento de la lengua indígena (85.2%) y la necesidad de hablarla para poder considerarse indígenas (81.5%).

II. EL ROL DE LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL MANTENIMIENTO DE LAS LENGUAS INDÍGENAS

Aunque la situación sociolingüística en las tres comunidades parece a primera vista ser diferente, se han encontrado algunas similitudes en cuanto a aspectos que interfieren en el mantenimiento o a la pérdida de la lengua indígena vistos desde el ámbito de la educación intercultural bilingüe.

1.1. Conocimiento y Uso de la lengua indígena (L1) y del castellano (L2)

Se observa en las tres comunidades que el conocimiento de las lenguas no coincide con el uso de las mismas, es decir, se les atribuye diferentes funciones específicas a cada una de las lenguas. Muchas veces el uso de la lengua indígena se ve restringido al uso intrafamiliar, mientras que el castellano se uso mayormente en el ámbito escolar y con el mundo mestizo en situaciones oficiales.

Los dos siguientes cuadros 7 y 8 comparan los resultados según la información obtenida en las tres comunidades: En primer lugar se presenta el grado de conocimiento de las dos lenguas mientras que el segundo cuadro visualiza el grado del uso de las mismas.

Cuadro 7
Información comparativa sobre el conocimiento de L1 y L2

cultura	conocimiento L1			conocimiento L2		
	Padres	Escuela		Padres	Escuela	
		alumnos	profesores		alumnos	profesores
Chachi	100%	100%	87.5%	85.7%	70%	100%
Shuar	100%	40.7%	76.9%	95.2%	100%	100%
Quichua	100%	100%	62.5%	92.6%	100%	100%

Respecto al uso idiomático en la comunidad y en la escuela intercultural bilingüe se obtuvo la siguiente información:

Cuadro 8
Información comparativa sobre el Uso de L1 y L2

mantenimiento del shuar		shuar: marcador de identidad		
cultura	uso de lengua indígena		uso de castellano	
	comunidad adultos	escuela enseñanza	comunidad adultos	escuela enseñanza
chachi	100%	69.6 %	0%	30.4%
shuar	76.2%	15.4%	85.2%	84.6%
quichua	100%	18.8%	11.1%	81.3%

Los aspectos diferenciadores más destacados se han encontrado en el uso idiomático de los alumnos al ingresar a la educación intercultural bilingüe y al egresar de la misma.

Los alumnos de El Naranjal entran cha'palaa hablante y salen predominantemente cha'palaa hablante del Centro Educativo Comunitario (CEC), los alumnos de San Luis de Inimkis entran castellano hablante y salen castellano hablante del CEC mientras que los alumnos del El Troje entran quichua hablante y salen mayormente castellano hablante del CEC.

Los profesores de El Naranjal pertenecen a la misma cultura, están involucrados activamente en la vida comunitaria y hablan el idioma materno de los alumnos, el cha'palaa. Lo mismo se observa en San Luis de Inimkis, con la diferencia que la lengua materna de los alumnos no es el idioma indígena sino el castellano. Mientras que en El Troje, la mayoría de los profesores no forman parte de la comunidad ni manejan el idioma materno de los alumnos.

Cabe destacar que para una implementación exitosa de la EIB, es importante que el profesor sea bilingüe y miembro activo de la comunidad tal como lo plantea el MOSEIB.

1.2. Actitud hacia la lengua vernácula por parte de la población indígena

Los moradores de las tres comunidades expresan su apego a la lengua vernácula pero sin dejar de lado el deseo y la necesidad de ser bilingües a un buen nivel, debido a las circunstancias de la situación de contacto en las que viven.

Para los entrevistados la lengua vernácula es la lengua vinculada a la identidad y a las raíces del grupo, mientras que no expresan ningún tipo de apego simbólico hacia el idioma castellano, sino que se trata de un simple reconocimiento del valor comunicativo de este idioma.

Cabe subrayar la actitud negativa hacia la función comunicativa de la lengua indígena de la población shuar, que se comprende en el contexto histórico. Aunque actualmente los internados salesianos, que siguen funcionando en la zona shuar, ya adaptaron actitudes favorables hacia la cultura y la lengua shuar, los padres de familia siguen sufriendo el trauma del maltrato y de la dominación que vivieron en su infancia, sin embargo expresan su optimismo respecto al mantenimiento de la lengua shuar. Esa actitud contradictoria hacia el futuro de la lengua indígena facilita tener falsas percepciones y se podría denominar como “ilusión del mantenimiento”.

De todas formas en las tres comunidades se observa una actitud muy positiva hacia la lengua vernácula en un nivel simbólico de la lengua, lo que podría favorecer el mantenimiento de la misma.

1.3. Percepción del mantenimiento o pérdida de la lengua indígena y el rol de la EIB

Como se ha visto en el análisis, los miembros de las tres comunidades muestran actitudes positivas hacia su lengua indígena, la cual consideran como su idioma tradicional y parte elemental de identidad etnocultural. Este comportamiento no siempre va acompañado del conocimiento y uso de la lengua, lo que se observa sobre todo en los miembros de la comunidad San Luis de Inimkis y en los maestros de El Troje.

La convicción de que no desaparecerá el idioma y el deseo expresado por mantener el idioma indígena –aunque sin usarlo en la vida cotidiana- puede ser evidencia de la función simbólica de la lengua, lo que serviría como base para una posible recuperación, en caso de que la lengua indígena llegue a cumplir una función comunicativa.

Cuadro 9
Información comparativa sobre la percepción del mantenimiento de L1 y L1 como marcador de identidad

cultura	destino de lengua indígena		lengua: marcador de identidad	
	L1 desaparecerá	L1 se mantendrá no es indígena	sin hablar L1 sí es indígena	sin hablar L1
chachi	21.4%	78.6 %	75%	25%
shuar	28.6%	71.4%	28.6%	38.1%
quichua	14.8%	85.2%	81.5%	18.5%

Los miembros de las tres comunidades proponen como acción a favor del mantenimiento de la lengua indígena la transmisión dentro de la familia. Por otro lado califican la migración como amenaza para su cultura y como factor que incide en la pérdida del idioma tradicional.

1.4. Dificultades y desafíos de la EIB respecto del mantenimiento de las lenguas indígenas

Es sorprendente que muy pocas personas mencionan la escuela bilingüe como institución que incide en el mantenimiento de la lengua vernácula. Sin duda, la escuela bilingüe juega un rol fundamental en el mantenimiento y la recuperación de la lengua indígena y las comunidades le han confiado la educación de sus hijos. Por eso es necesario que los maestros, los funcionarios de las Direcciones Provinciales de EIB y las autoridades de la DINEIB cumplan con su responsabilidad.

Es preocupante observar que en la comunidad donde más se usa la lengua indígena (El Naranjal), mayor es el grado de analfabetismo (31%), eso se debe, entre otras cosas, sobre todo a la falta de material

didáctico elaborado en idioma indígena, lo que obliga a los alumnos a adquirir las habilidades de lecto-escritura en idioma castellano, una lengua extranjera para los indígenas.

A través del análisis de las actitudes lingüísticas de los actores involucrados en el proceso educativo, se observa que hasta la actualidad se sigue manteniendo la idea de lo que ha sido tradicionalmente la escuela: una institución que pertenece a lo hispano y un lugar donde se aprende bien el idioma castellano. Este pensamiento equivocado se observa tanto en la educación hispana como en la educación intercultural bilingüe.

Aunque la EIB dispone de un currículo -a través del MOSEIB- que se adapta a las realidades de los pueblos indígenas, hace falta una pedagogía propia con claros lineamientos y sobre todo también materiales para la aplicación en el aula.

El desarrollo de una verdadera educación intercultural bilingüe se ve dificultado por falta de material didáctico elaborado en las lenguas indígenas y posiblemente por las expectativas de lo que la escuela es y debe ofrecer. Otro factor que perjudica a los alumnos indígenas es la falta de personal docente formado. La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe - DINEIB -creció muy rápidamente, los profesores recibieron cursos de capacitación de forma acelerada y los maestros que no manejaban la lengua indígena, se comprometieron a aprenderla dentro de un cierto tiempo. Ya pasaron más de diez años y gran parte del personal docente que trabaja en la jurisdicción bilingüe está integrado por personas hispanohablantes que no ha recibido la formación adecuada. Es evidente que un profesor que no maneja las dos lenguas no puede hacer educación bilingüe.

El objetivo principal de la educación intercultural bilingüe es mejorar la calidad de vida de los pueblos indígenas del Ecuador a través del mejoramiento de la calidad educativa que fortalece las culturas y las lenguas indígenas.

Para lograr ese objetivo, por un lado es imprescindible concientizar a la población indígena y a la no-indígena que es un derecho humano del niño recibir educación en su lengua materna. Por otro lado también es un derecho de la comunidad formar parte del proceso educativo y tomar decisiones respecto al currículo y la contratación de maestros. Solamente de esta manera su podrá llegar a un desarrollo integral de las comunidades indígenas.

III. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Uno de los objetivos del presente estudio ha sido conocer el rol de la EIB en el uso y mantenimiento lingüístico, obtener información sobre la actitud de las personas involucradas en el proceso educativo hacia la lengua indígena, para así descubrir lo que piensan los indígenas sobre el futuro de sus lenguas.

Los resultados obtenidos a través de tres estudios de caso aquí presentados, pretenden no solamente hacer conocer el estado de la EIB y la situación lingüística del Ecuador, sino sobre todo ofrecer ciertas recomendaciones y pautas para que las autoridades de la educación intercultural bilingüe puedan plantear objetivos más apropiados y acordes a la realidad y las aspiraciones de la población indígena.

Si bien las situaciones lingüísticas en las tres comunidades se diferencian en algunos aspectos originados en su historia y geografía, se detectaron ciertos puntos comparables sobre todo a lo que se refiere a la dificultad de implementar el sistema de educación intercultural bilingüe.

En las tres comunidades la educación bilingüe se ve afectada por la casi total falta de material didáctico en lengua indígena, por el no manejo de las dos lenguas por parte de los profesores así como por aspectos extraeducativos como la migración y por la influencia de instituciones religiosas.

La actitud negativa hacia la lengua indígena encontrada en algunos profesores de la comunidad shuar y quichua, creyendo que las

lenguas indígenas no pueden expresar una diversidad de conceptos, se origina en que históricamente el uso de las lenguas indígenas fue restringido a niveles intracomunales y intrafamiliares, lo que impidió el desarrollo de las lenguas que actualmente acuden a préstamos lingüísticos del idioma castellano para expresar especialmente conceptos abstractos.

Recientemente la DINEIB formó un departamento lingüístico para contrarrestar este vacío, y planifica ampliar el léxico de las lenguas, así como estandarizar todos los idiomas indígenas existentes lo que les proporcionará mayores posibilidades de uso y de estatus.

La percepción positiva sobre el mantenimiento de las lenguas indígenas expresada por los entrevistados de las tres comunidades, significa una coyuntura favorable para la implementación y aceptación de la educación intercultural bilingüe en las comunidades indígenas.

¿Cuál es el verdadero rol que está cumpliendo la EIB en el mantenimiento de las lenguas indígenas y en los aspectos extralingüísticos? Si la tendencia hacia la pérdida de las lenguas indígenas sigue en este ritmo, ¿desaparecerán en el cercano futuro las lenguas vernáculas? ¿Qué estrategias se podrán encontrar para poder mantener las lenguas indígenas en situaciones de cercanía del mundo occidental y de la sociedad dominante?

Aunque se revela a lo largo del análisis que la EIB todavía no logra tener el impacto deseado en el mantenimiento lingüístico, pero sí está aportando para lograr un mantenimiento y/o recuperación de la identidad étnica de los pueblos indígenas. El autoreconocimiento y la autoidentificación son fruto de las reivindicaciones de los pueblos indígenas que se viven sobre todo en las últimas décadas en el Ecuador y en toda América Latina. La autoestima y la autovalorización son factores favorables para lograr un futuro mantenimiento y/o recuperación de la parte lingüística.

Sin embargo, una tarea importante es conscientizar a la población indígena y no-indígena que la educación intercultural bilingüe

puede funcionar dentro del contexto formal del sistema de educación nacional, siempre cuando el currículo siga siendo flexible y adaptable a las diversas realidades culturales y lingüísticas del país.

También es imprescindible seguir trabajando en sondeos lingüísticos e investigaciones en el campo con el fin de lograr una planificación lingüística adecuada sobre la base de la realidad y el estado actualizado en que se encuentran las lenguas vernáculas existentes.

Las investigaciones y publicaciones respecto al tema indígena son aporte importante para sensibilizar e ilustrar a la sociedad no-indígena que son los tomadores de decisiones en el país y actualmente desconocen las riquezas culturales y lingüísticas del mundo indígena.

Asimismo, la realidad multicultural que caracteriza a la sociedad ecuatoriana y que ha sido tradicionalmente ignorada por los grupos dominantes ha conducido a crear situaciones de aislamiento y marginación perjudiciales para las comunidades y para el país. Los pueblos indígenas se han encontrado impedidos de acceder a conocimientos, tecnologías y avances científicos del sistema occidental, por la imposibilidad de contar con información. Ese acceso a la información se está haciendo posible gracias a la Educación Intercultural Bilingüe que al mismo tiempo reconoce y valoriza los conocimientos científicos tecnológicos desarrollados por los pueblos indígenas.

¿Qué estrategias debería desarrollar la EIB para lograr el mantenimiento de las lenguas indígenas?

La EIB ha ganado un espacio importante dentro del Ministerio de Educación y Cultura; sin embargo todavía tiene que buscar mecanismos para preservar este espacio y sobre todo superar impedimentos internos, que dificultan la ejecución de la EIB. Las siguientes recomendaciones podrían dar pautas para lograr el reto de revalorizar y fortalecer las culturas y lenguas indígenas:

- instalar una academia de lengua, elaborar una forma estándar de todas las lenguas indígenas y definir el alfabeto, la gramática y el diccionario para cada una de los idiomas;

- elaborar una pedagogía propia que ayude a enseñar no solamente las dos lenguas sino también *en* las dos lenguas;
- producir material didáctico en todas las lenguas indígenas acorde a sus respectivas realidades culturales.
- mejorar la formación docente a través de la implementación del nuevo Sistema de Formación Docente Inicial en los Institutos Pedagógicos de Educación Intercultural Bilingüe (IPIBs);
- desarrollar un sistema integrado de educación con salud y producción, impulsar el desarrollo de actividades productivas -como lo plantea el MOSEIB- e implementar tecnologías que se conviertan en proyectos productivos comunitarios, lo que ayudará a evitar los fuertes flujos migratorios que inciden en la pérdida de la lengua;
- implementar la descentralización educativa poniendo énfasis en crear círculos pedagógicos de EIB entre los diferentes actores sociales (docentes, estudiantes, padres de familia, miembros de la comunidad, etc.) que coordinen las actividades pedagógicas y administrativas de la escuela intercultural bilingüe, para así lograr mayor conscientización y rendimiento escolar, lo que a su vez, elevará la calidad de educación y el reconocimiento de la EIB.

El presente estudio se ha concentrado en tres culturas: chachi, shuar y quichua. La magnitud de la información obtenida durante las investigaciones realizadas a nivel nacional – dentro del Proyecto de Mapa Comunitario – debería animar a estudiosos interesados en el tema de la pluriculturalidad y del multilingüismo – ojalá a los propios indígenas – a seguir investigando los diferentes efectos que surgen de la convivencia de los pueblos del Ecuador.

Finalmente quisiera expresar mis felicitaciones al mundo indígena del Ecuador por haber logrado un avance único en el campo de la EIB a nivel latinoamericano y al mismo tiempo desearle suerte para las acciones a emprender a futuro.

Enfrentando los desafíos día a día se llegará a cumplir con el objetivo de mejorar la calidad de vida del mundo indígena a través de una educación de calidad.

Bibliografía

ABRAM, Matthias

1992 *Lengua, Cultura e Identidad. El Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (1985-90)*. Quito: Abya Yala.

ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE

19 98 Constitución Política de la República del Ecuador. Quito: Gráficas Universal.

AUERNHEIMER, Georg

1990 Einführung in die Interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

BÜTTNER, Thomas

1993 *El Uso del Quichua y del Castellano en la Sierra Ecuatoriana*. Quito: PEBI-MEC-GTZ y Abya Yala.

CLICHE, Paul/GARCIA, Fernando

1995 *Escuela e Indianidad en las Urbes Ecuatorianas*. Quito: EB/PRODEC y Abya Yala.

CRAWFORD, James

1991 *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice*. Los Angeles: Bilingual Educational Services.

DINEIB/MEC/GTZ

1997 Informes sobre el Levantamiento de Datos del Pilotaje del Proyecto Microplanificación de Educación Intercultural Bilingüe realizado en El Naranjal, San Luis de Inimkis y El Naranjal. Quito: Proyecto EBI/GTZ, no publicado.

GARCÉS, Luis Fernando/ALVAREZ PALOMEQUE, Catalina

1997 *Lingüística Aplicada a la Educación Intercultural Bilingüe*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana y Abya Yala.

HABOUD, Marleen

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

KRAINER, Anita

- 1996 *Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador,* Quito: Abya Yala

KÜPER, Wolfgang (comp.)

- 1993 *Investigación Pedagógica Intercultural Bilingüe, Pedagogía y Didáctica 7,* Quito: Proyecto EBI/ GTZ y Abya Yala.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

- 1992 *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe – MOSEIB.* Quito: Ministerio de Educación y Cultura – MEC.

MOYA, Alba

- 1997 *Ethnos. Atlas Etnográfico del Ecuador.* Quito: Proyecto EBI/GTZ.

TORRES, Victor Hugo

- 1994 *Interculturalidad y Educación Bilingüe, Encuentros y desafíos.* Quito: COMUNIDEC, Fundación Interamericana.

VALLEJO, Edison

- 1997 *Educación Intercultural Bilingüe. Metodología de Mapa Comunitario.* Quito: DINEIB/P.EBI-GTZ, no publicado.

Notas

- 1 Dentro del Proyecto de Mapa Comunitario realizado por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe con asistencia técnica del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe de la GTZ, se hizo un estudio profundo de la demanda y de la oferta de la Educación Indígena en el país. El Proyecto Piloto de Mapa Comunitario se realizó en tres comunidades representativas de las culturas chachi, shuar y quichua cuyo informe se encuentra en las oficinas del Proyecto EBI/GTZ, Quito, Ecuador.

ANOTACIONES SOBRE EL MULTILINGÜISMO INDOLATINOAMERICANO EN SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN¹

*Luis Enrique López**

0. Introducción

En la presente comunicación resumo un conjunto de consideraciones y reflexiones relativas al multilingüismo, la pluriétnicidad y la multiculturalidad que caracterizan a América Latina y en particular a sus zonas indígenas, para, con base en ellas, revisar la situación de la educación intercultural bilingüe en la región.

Las consideraciones y reflexiones que comprenden este trabajo han sido organizadas en cuatro secciones, a manera de notas y párrafos independientes aunque estrechamente relacionados entre sí. En la primera sección se intenta caracterizar el multilingüismo indolatinoamericano; en la segunda, se ofrece información básica respecto a la presencia indígena en la región; para, en las secciones tercera y cuarta, analizar la situación de la educación intercultural bilingüe.

Aun cuando en el documento me refiera, por una parte, a la situación multilingüe y educativa en territorios indígenas latinoamericanos y, por otra, a los idiomas amerindios y al castellano y al portugués, en un contexto de educación intercultural bilingüe, es preciso señalar

* Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes). Universidad Mayor de San Simón-Cooperación Técnica Alemana (GTZ)

que las reflexiones y consideraciones aquí esbozadas pueden también ser tomadas en cuenta y adecuarse a países y situaciones sociolingüísticas, como las de Haití o de los países anglófonos del Caribe, en las cuales la relación comunicativa se establece entre una lengua criolla y la variedad estándar, regional o local de uno o más idiomas europeos.

Aunque en menor medida, las reflexiones aquí formuladas también podrían adecuarse a situaciones de bidialectalismo cuando se tratare de una realidad lingüística latinoamericana en la que no se hablan idiomas indígenas, como podría ser el caso del Uruguay. No obstante, ahí los contactos y conflictos tendrían que ver también con la presencia e influencia cada vez mayor de un idioma de un país vecino: el portugués.

En suma, comienzo precisando que, si bien me ubico en la situación indolatinoamericana, muchos de los principios y consideraciones que presento tienen que ver, en general, con el aprendizaje y la enseñanza de lenguas en contextos de diversidad lingüística y cultural, sin que importe demasiado el signo que ésta tome en una realidad determinada.

I. Consideraciones generales sobre el multilingüismo indolatinoamericano

1. Pese a la ya tradicional y usual referencia sobre la supuesta unidad idiomática latinoamericana y la herencia histórica ibérica o luso-hispánica que nos une, es menester destacar el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe que caracteriza tanto a nuestra región como la existencia innegable de una o dos lenguas comunes. Por largo tiempo se intentó, primero, ignorar dicha diversidad y posteriormente, erradicarla por medio del sistema educativo, haciendo de éste una herramienta para la homogeneización lingüística y cultural, sobre todo cuando la diversidad estaba referida a lo ancestral indígena.

Desde que la escuela llegó a las zonas rurales y a las selvas y llanos, por lo general reducto de las poblaciones indígenas, el sistema educativo dio rienda suelta a la labor civilizatoria y de reproducción del

orden hegemónico criollo que le había sido encomendada, desconociendo, por ende, las instituciones y manifestaciones culturales y lingüísticas de las poblaciones a las que decía atender. De hecho, las campañas de castellanización que tuvieron lugar durante las primeras décadas de este siglo en distintos países de la región tuvieron como fin precisamente contribuir a la uniformización lingüístico-cultural como mecanismo que contribuyera a la conformación y/o consolidación de los estados nacionales latinoamericanos. Para un proyecto tal, la diversidad era considerada como un problema que era necesario superar o erradicar. Tan cierta esta situación que en las décadas del '30 y el '40 estas campañas fueron ejecutadas a través de las así denominadas brigadas de *culturización* indígena, como si únicamente la impuesta mereciese la denominación de *cultura*.

2. La situación es ahora diferente. De un lado, porque pese a los acelerados procesos de aculturación y del avance de un sistema educativo homogeneizante en los territorios indígenas y en aquellos lugares en los cuales las lenguas indígenas son idiomas de uso predominante, la persistencia de lo indígena es tal que su presencia es no sólo innegable sino incluso más obvia que antes, aun en países en los cuales ésta no era siquiera percibida.

Así, en países como Argentina, Chile y Costa Rica, por ejemplo, que se consideraba totalmente castellanizados y en los cuales los indígenas habían sido relegados a una mayor invisibilidad oficial que en los demás, la emergencia de la población indígena es tal que sus demandas y necesidades comienzan a ser asumidos por los gobiernos nacionales. Tal emergencia y la mayor visibilidad de la que gozan las poblaciones indígenas es producto también del avance del movimiento indígena, tanto en el ámbito nacional como continental, y de la mayor conciencia internacional respecto a la diversidad y a la situación de postergación de la población indígena y de la deuda histórica que es menester asumir desde las sociedades hegemónicas. No es raro por ello que en 1990 la Organización Internacional del Trabajo dictase el convenio 169 sobre Pueblos Indígenas, que esté por aprobarse una Declaración Universal de Derechos Indígenas en el concierto de las Naciones Unidas y

que este mismo organismo declarase a 1993 como el Año Internacional de las Poblaciones Indígenas.

Tal visibilidad, de otro lado, está también relacionada con esa suerte de reavivamiento o renacimiento étnico que, desde lo indígena, experimenta el continente y que ha tenido influencia en otras comunidades étnicas como las afroamericanas, por ejemplo. Este nuevo movimiento, por lo demás, es coincidente con corrientes similares que se han dado en distintos lugares del mundo en las últimas décadas.

Este nuevo escenario, junto a la apertura de nuestros estados nacionales con relación a la regionalización de nuestros mercados y a la globalización creciente de nuestras sociedades ha puesto la diversidad cultural y lingüística sobre el tapete y, como nunca antes, ha hecho evidente que ni el monolingüismo ni la uniformidad cultural constituyen el patrón común y que es más bien la heterogeneidad social, lingüística y la cultural la que caracteriza nuestras sociedades.

3. El multilingüismo latinoamericano está relacionado, en primer término, con la presencia de cerca de medio millar de idiomas indígenas u originarios, en segundo término, con la existencia de lenguas criollas² y en tercer término, por la presencia de lenguas extranjeras diversas, producto de la migración africana, europea y asiática.

En un país como el Perú, por ejemplo, la población indígena de habla vernácula bordea el 25% de la población total del país (aproximadamente 6.5 millones de habitantes). De éstos, cerca de medio millón son hablantes de aimara y aproximadamente 5 millones 700 mil quechua hablantes. Los 300 mil restantes son hablantes de una o más de 41 lenguas amazónicas habladas en el país.

Los hablantes de lenguas extranjeras, en cambio, son escasamente unos 50 mil. El número de pobladores peruanos de origen europeo, africano o asiático es muchísimo mayor, pero casi todos ellos tienen ahora al castellano o al portugués como lengua materna o como idioma de uso predominante.

Por su parte, en Guatemala a la complejidad de por sí ya existente producto del contacto y conflicto entre el castellano y 23 lenguas amerindias, se añade la presencia y uso de dos criollos en su costa en el Caribe: el garífuna y el inglés criollo. Guatemala comparte esta característica con países vecinos, como Belice, Honduras y Nicaragua.

4. Si nos atenemos sólo a las lenguas amerindias, en la región se hablan entre 400 y 450 idiomas indígenas diferentes y un número mucho mayor de dialectos o variantes de estas lenguas. Cabe, sin embargo, anotar que existen discrepancias en cuanto a la clasificación de las lenguas amerindias. Por ejemplo, sólo en el caso de México, mientras las instituciones gubernamentales mexicanas hablan de 56 lenguas diferentes, ciertos especialistas prefieren hablar de más de 100 o incluso 200. En otros países, la situación parece estar más clara, como en Colombia, donde existe un consenso respecto a la existencia de más de 80 grupos étnicos diferentes, pero no más de 64 a 68 lenguas diferentes. (María Trillos, comunicación personal). En otro caso, como el de Guatemala, la mayoría de la gente, incluyendo a los especialistas, habla de 21 lenguas mayas diferentes dentro de los límites actuales de Guatemala, cuando en rigor algunas de las variedades clasificadas como lenguas independientes son mutuamente inteligibles y podrían entonces considerarse como dialectos pertenecientes a una lengua dada.

Para ilustrar un poco más la complejidad de la situación latinoamericana me referiré a algunos países. Como lo hemos señalado, en Colombia, país en el cual la población indígena constituye sólo un 1,7% de la población total, se hablan entre 64 y 68 idiomas diferentes; mientras que en Bolivia y Guatemala, países con una proporción de población indígena que bordea el 60%, estamos ante 32 y 23 idiomas distintos, respectivamente. Por su parte, el Brasil tendría más de 170 idiomas distintos cuando su población indígena no llegaría al 1% de la población total.

5. La situación actual de los idiomas indígenas varía tanto si se toma en cuenta criterios demográficos como de vitalidad lingüística. Algunos idiomas, como el quechua, cuentan con millones de hablantes

(10 a 12 en seis o siete estados diferentes: Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Argentina y tal vez Brasil); otros tienen miles, centenas y hasta únicamente decenas de hablantes, como son los casos del guaraní chiriguano en Bolivia, que cuenta con entre 60 y 70 mil hablantes, y los guasarugwe en este mismo país, con apenas 46 personas a 1996.

Muchos idiomas indígenas están en real peligro de extinción, no sólo por el reducido número de hablantes que los hablan sino, sobre todo, porque ya no tienen hablantes menores de 40 o 50 años. Así, por ejemplo, en el Perú sólo queda una hablante de la lengua cholona de más de 80 años de edad, y en Bolivia únicamente dos personas de entre 70 y 80 años hablan el uru de Iruitu, en una comunidad cerca del lago Titicaca. Entre los cocama-cocamilla de la Amazonia peruana, los niños y jóvenes tienen ahora como lengua materna una variedad del castellano, marcada por la lengua de substrato, mientras que sólo los adultos mayores, hombres y mujeres, son los únicos que conservan la lengua ancestral, aunque la mayoría son ya bilingües de castellano y lengua originaria.

En rigor, las lenguas amerindias amenazadas son muchas y es menester realizar todo un esfuerzo de registro, recuperación y revitalización, en consonancia con los propios hablantes de manera de evitar una pérdida irreparable para la humanidad pues, como se sabe, cuando se muere una lengua se muere no sólo parte de la historia y del patrimonio de la humanidad sino también y sobre todo un cúmulo de saberes y conocimientos desarrollados, acumulados y transmitidos a través de miles de años por seres humanos que aprendieron a convivir con la naturaleza y a sobrevivir en determinados ecosistemas que, en muchos casos, hoy se constituyen en espacios estratégicos para la supervivencia de la especie. Desafortunadamente, no existe tanta sensibilidad frente a la muerte lingüística como sí respecto de la muerte de otras especies animales y vegetales. Es menester que entre todos nos proponamos hacer que las generaciones jóvenes apliquen también al campo lingüístico el sentimiento de respeto a la biodiversidad que han logrado desarrollar.

6. Otro dato que es indispensable tener en mente es la condición de plurilingües o políglotas que ostentan muchos indígenas americanos como producto del conocimiento y uso de dos o más lenguas indígenas, además de la lengua hegemónica de la región en la que vive. Los casos de trilingüismo y de plurilingüismo son más frecuentes de lo que imaginamos, particularmente en los llanos y en las selvas de la Amazonia y de la Orinoquia. Así, por ejemplo, los casos de multilingüismo en niños y adultos en la región del Vaupés, en Colombia, han sido extensamente documentados en la literatura especializada. Ahí un niño o una niña pueden llegar a la escuela conociendo y hablando más de 5 idiomas diferentes entre sí y encontrarse con maestros que, antes que valorar tal riqueza idiomática, insisten en el aprendizaje y uso de una sola lengua: el castellano. También se dan casos de plurilingüismo en aldeas del Territorio Indígena del Xingú en el Brasil; aquí al manejo de dos o más lenguas indígenas se puede añadir el manejo del portugués.

Estos no son los únicos casos de plurilingüismo existentes en la región; constituyen más bien ejemplos de una situación que parece haber sido bastante corriente hasta que las sociedades hegemónicas latinoamericanas impusiesen el ideal del monolingüismo. Históricamente, lo corriente parece haber sido por lo menos el trilingüismo, en una estructura de repartición y complementariedad funcional.

Hasta hoy, el trilingüismo de aimara, castellano y quechua es frecuente en varias comunidades de Puno, Perú y en las zonas de Oruro, Potosí y el norte del departamento de La Paz, en Bolivia, en áreas de frontera lingüística quechua-aimara. En la Costa Atlántica de Nicaragua, la población sumu es trilingüe de sumu, miskitu y castellano, conocimiento y manejo a los que también puede añadirse, en no pocos casos, el del inglés criollo.

El plurilingüismo característico de zonas de frontera lingüística puede complejizarse con la adición de una o más lenguas extranjeras. Así, por ejemplo, ocurre en Ciudad del Este en el Paraguay donde es frecuente que un mismo individuo maneje el guaraní, el castellano y el

portugués, idiomas a los que, por razones de comercio internacional, se añade en no pocos casos el inglés o el coreano o cualquier otro idioma de los dueños de los establecimientos afincados ahí.

7. La mayoría de lenguas indígenas ha sido reducida a la escritura. No obstante, en muchos casos, persisten interminables debates respecto del “mejor” alfabeto para escribir una determinada lengua.

Ejemplo de ello es la discusión vigente entre los mapuches-chilenos –cercanos al millón– que escriben su lengua hasta en tres alfabetos distintos. Lo propio ocurre aún con el guaraní en el Paraguay, pese a la gran difusión de esta lengua y al hecho que la mayoría de la población paraguaya la habla. No obstante, cabe destacar que la discusión es mucho menor que la que aún persiste en el Perú respecto de la representación de las vocales del quechua. Ahí las discrepancias en torno a la escritura de este idioma con tres (a, i, u) o cinco vocales (a, e, i, o, u) ha derivado en una verdadera confrontación entre lingüistas y los tradicionalistas cuzqueños, alentados por misioneros del Instituto Lingüístico de Verano (ILV).

8. El nivel de estudio y sistematización varía de lengua a lengua y, a menudo, guarda relación con el mayor o menor avance de la lingüística y con la mayor o menor tradición de estudios y de formación de profesionales en lingüística descriptiva. En algunos países multilingües, aún hasta hoy, desafortunadamente no se ofrece formación académica en este campo.

No obstante, en los últimos años han comenzado a surgir, entre los propios concernidos, iniciativas de revitalización y recuperación de lenguas consideradas como de alta vulnerabilidad. Tal es el caso, por ejemplo, de los 40 o 50 mil cocama-cocamillas peruanos que han iniciado acciones para recuperar la lengua ancestral, utilizando para ello a los mayores de 50 años que aún conservan algo de su idioma materno. Algo parecido ocurrió en Nicaragua, durante la Revolución Sandinista, cuando se detuvo la muerte inminente del *rama y*, con la ayuda de una anciana de 70 años, se comenzó a reenseñar el *rama*, tanto en la escue-

la, como fuera de ella. Hoy unas 700 personas se autodefinen como ramas.

9. En este contexto de gran diversidad idiomática cabe destacar la presencia y uso del castellano (así como también del portugués) como lengua común y de relación intercultural, interétnica e internacional entre todos los latinoamericanos, incluidos los indígenas que hablan lenguas diferentes.

A este respecto es necesario tomar nota de las variantes que tiene el idioma peninsular en la región. Sin embargo, esta variación dialectal en el castellano es más propia del habla que de la lengua escrita.

También es válido afirmar que a mayor nivel de educación se observa en Hispanoamérica una igualmente mayor neutralización de la variación y una mayor cercanía entre castellano escrito y castellano hablado.

No obstante, queda aún mucho por estudiar respecto de las variantes del castellano o del portugués en contextos sociolingüísticos, como los indígenas o de sustrato indígena, en los cuales al castellano y al portugués les ha tocado sobrevivir y desarrollarse, por más de cinco siglos, con diversos idiomas de raigambre y estructuras diferentes. Ello hace, por ejemplo, que sea posible identificar un castellano andino, propio de los bilingües de una lengua amerindia y castellano, con rasgos fonológicos, morfosintácticos, textuales y discursivos relacionados con las estructuras de los idiomas indígenas.

Pese a esta constatación, los programas de enseñanza de castellano y de portugués son universales y homogéneos y no toman en cuenta ni el carácter bilingüe de algunos educandos ni menos aún la existencia de distintas variedades del idioma peninsular al interior de un mismo país. Por lo general, los programas de enseñanza de castellano, o los de portugués, toman como modelo aquella variedad de mayor prestigio, tenida como estándar y más cercana a la lengua escrita, aun cuando un alto número de educandos, sino la mayoría, proviene de

sectores populares en los que el tipo de castellano y de portugués hablado predominantemente sea otro.

10. Como es de entender, la relación entre el idioma peninsular y las lenguas indígenas, aún cuando éstas se escriban y sean utilizadas preferentemente por altos números de hablantes, está regida por un sistema asimétrico que va en desmedro de los idiomas ancestrales americanos. Esta relación de diglosia determina que, por lo general, las lenguas indígenas se utilicen en contextos informales e íntimos y que el castellano, o el portugués, cumpla el resto de funciones sociales, con énfasis en las formales e institucionales.

La diglosia vigente erosiona las lenguas indígenas y las debilita expropiándoles gradualmente más y más funciones, entre otras razones, por los procesos de autonegación que esta misma situación puede generar en los hablantes de estos idiomas. No obstante hay que señalar que, y como veremos más adelante, muchas lenguas indígenas han sido incorporadas como vehículo de educación en programas de educación intercultural bilingüe.

11. Finalmente, pero no por ello menos importante, es necesario dejar constancia del bilingüismo paraguayo como caso atípico y a la vez paradigmático. Como ya se ha adelantado, la mayoría de la población paraguaya es bilingüe, sin que ello signifique pertenecer a una sola clase o estrato social determinado. Por el contrario, el guaraní atraviesa las distintas capas sociales y es utilizado tanto en hogares de clase alta y media como en los populares. El caso paraguayo es *sui generis* también por tratarse de una situación en la que una sociedad criolla se ha apropiado de una lengua indígena y ha hecho de ella su idioma nacional y de comunicación íntima y cotidiana.

II. La presencia indígena en América Latina

12. En la región habitan cerca de 50 millones de indígenas; lo que equivale a más del 10% de la población total latinoamericana. Hay indígenas en todos los países de la región con las únicas excepciones de

Cuba, Puerto Rico, República Dominicana y, tal vez, también del Uruguay.

13. No es sencillo, sin embargo, ofrecer cifras exactas con respecto a la demografía indígena. Somos plenamente conscientes que aquí estamos asumiendo una posición más bien conservadora. Por un lado, la fuente más accesible es la información de los censos nacionales de población que, por lo general, ofrecen datos acerca de las lenguas habladas sólo por las personas mayores de 5 a 6 años.

14. En algunos países la población indígena oscila entre un 1 y 4% de la población total, como en Brasil, Colombia y Argentina; en otros, como Ecuador y Perú, ésta comprende a entre el 20 y el 30%; mientras que en Guatemala y Bolivia, la población indígena de habla vernácula supera el 60% de la población total.

15. Es importante precisar que, por lo general, ser indígena en América Latina equivale a estar situado en las capas más bajas de la sociedad y en zonas con mayor pobreza y rezago, incluido el educativo. De ahí que se considere que ser indígena es igual a ser pobre. Así, por ejemplo, en Bolivia un educando de habla vernácula tiene el doble de posibilidades de repetir un determinado grado frente a su par que habla sólo castellano; situaciones como éstas son producto del hecho que el sistema educativo falla al no tomar en cuenta su particular condición lingüística ni las necesidades de aprendizaje derivadas de ella.

16. También es menester evidenciar la emergencia del movimiento indígena como uno de los movimientos sociales y políticos más dinámicos e innovadores de las últimas décadas. Junto a ello, o quien sabe si debido a ello, se observa una mayor sensibilidad y apertura gubernamental frente a la diversidad lingüístico-cultural de nuestros países.

17. El momento actual también está marcado por una apertura internacional sin precedentes en la historia de la humanidad y por una igualmente importante y cada vez creciente atención hacia los asuntos indígenas, y particularmente a la educación de la población indígena, que prestan los organismos y agencias internacionales y bilaterales.

III. La educación intercultural bilingüe

1. Las lenguas indígenas comenzaron a ser utilizadas como idiomas de educación desde bastante temprano y casi desde los inicios de la Invasión Europea, cuando los peninsulares organizaron colegios para los hijos de la nobleza indígena y de los caciques y les enseñaran en latín, castellano y en uno de los idiomas indígenas, considerados por el régimen colonial como lengua general. Esto ocurrió, por ejemplo, en el México y en el Perú coloniales cuando en colegios como los de Tlatelolco y de Quito o Cuzco, los niños y jóvenes indígenas aprendían a leer y recibían instrucción en la doctrina cristiana por medio de la lengua que mejor manejaban —el nahuatl o el quechua— y también a través del castellano y del latín.

2. Posteriormente, con el advenimiento de los movimientos emancipatorios y cuando las lenguas indígenas fueran proscritas por la Corona Española, la práctica bilingüe se abandonó y se optó por una educación en castellano, cuando el sistema era extensivo a la población indígena.

3. Durante la mayor parte de la época republicana, y salvo honrosas excepciones, las autoridades gubernamentales de nuestros países, y particularmente las del sector educación, dieron espaldas a la multietnicidad y a la pluriculturalidad y prestaron oídos sordos a la pluralidad de lenguas y de voces que se escuchaban por doquier. Como lo señalamos líneas arriba, la escuela en áreas indígenas de habla vernácula fue pensada como institución que debía más bien uniformizar lingüística y culturalmente a los educandos indígenas; de ahí que el énfasis estuviese puesto en la castellanización de los educandos, sin importar que para ello los niños y niñas tuviesen que cursar un mismo grado por hasta dos o tres años consecutivos. Para ellos, el desafío era doble: apropiarse de los contenidos del grado respectivo y, simultáneamente y sin ayuda alguna, aprender el castellano: idioma de la escuela y de la evaluación de los aprendizajes.

4. Fue ante situaciones como éstas que, a partir de los años 30, en diversos lugares de América, maestros sensibles a los problemas por los

que atravesaban los estudiantes indígenas idearon metodologías bilingües, particularmente para enseñarles a leer y escribir. Así, por ejemplo, en Cayambe, Ecuador, Doña Dolores Cahuango, maestra indígena, y en Puno, Perú, Doña María Asunción Galindo, maestra mestiza que hablaba también el quechua y el aimara, diseñan cartillas para enseñar a niños y adultos a leer y escribir en su lengua materna, para luego propiciar el pasaje a la lectura y escritura en castellano.

5. A partir de los años '40, nuestros sistemas educativos nacionales, si bien persistían en su afán castellanizador, decidieron también implantar modalidades bilingües para facilitar el aprendizaje de los niños y niñas que no sabían castellano al llegar a la escuela. En muchos países estas acciones fueron impulsadas por acuerdo entre los respectivos gobiernos y el ILV, institución misionera evangélica norteamericana que, primero en México y luego en casi toda América Latina, implementa una educación bilingüe que también utilizaba para promover la aculturación y evangelización de la población indígena.

6. Es desde esta época que la preocupación por la educación de las poblaciones indígenas que hablaban una lengua distinta a la peninsular se convierte en tarea, fundamentalmente y primero, de lingüistas, a menudo interesados también en la descripción de los idiomas amerindios y en la recopilación de materiales orales en ellos; y, posteriormente, también de antropólogos. En verdad, casi hasta hoy los grandes ausentes en la configuración y puesta en práctica de este enfoque han sido y son aún los pedagogos. De ahí que sea entendible el sesgo lingüístico con el que nació y se desarrolló en sus primeras etapas y el hecho que la educación bilingüe centrara inicialmente su preocupación por el aprendizaje de lenguas.

7. Es en rigor, sólo a partir de los '60 que es posible hablar de una educación bilingüe independiente de la que instrumentaba el ILV. Esto ocurre, por ejemplo, en el Perú cuando una universidad nacional –la Universidad Nacional Mayor de San Marcos– decide iniciar un proyecto experimental de educación bilingüe en el área quechuahablante de Ayacucho.

8. Salvo, en el caso de México, país en el cual los servicios de educación bilingüe se ofrecen desde una instancia ad hoc del sector educación –la Dirección General de Educación Indígena–, en el resto de países la educación bilingüe surge en el marco de proyectos y programas experimentales, de cobertura y duración limitada y, a menudo, gracias al apoyo internacional.

9. Entonces, la educación bilingüe era de transición y recurría a las lenguas indígenas sólo durante el tiempo suficiente para que los niños y niñas aprendiesen el castellano, o el portugués, y pudiesen continuar con su escolaridad sólo en esta lengua. Hubo programas de esta índole en Bolivia, Ecuador, Guatemala, Perú y Argentina, por ejemplo.

10. Con la emergencia del movimiento indígena en los años '70, con el avance de estos mismos proyectos de educación bilingüe de transición y con la mayor reflexión académica y conocimientos científicos sobre el bilingüismo, en general, y la adquisición de segundas lenguas, en particular, surge un nuevo modelo de educación bilingüe: el de mantenimiento y desarrollo. Por educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo se entiende un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua. De esta manera, la educación se vehiculaba en dos idiomas y fomentaba el aprendizaje y desarrollo de dos idiomas: el materno y uno segundo.

11. Esta misma reflexión conllevó casi simultáneamente a otra: la necesidad de trascender el plano meramente lingüístico y de modificar los planes y programas de estudio; vale decir, con una nueva perspectiva de mantenimiento se ve también la necesidad de ingresar a una modificación substancial del currículo escolar, de manera que éste diera cuenta también de los saberes, conocimientos y valores tradicionales. Con ello se buscaba, de un lado, responder a las necesidades básicas de aprendizaje y, de otro, acercar aún más la escuela a la comunidad y a la vida de los sujetos a los que pretendía servir. De esta forma, la educación en áreas indígenas se fue convirtiendo en algo más que una educación bilingüe.

12. Desde mediados de los '70, y con más seguridad desde inicios de los '80, en América Latina se comienza a hablar de una educación bilingüe intercultural o de una educación intercultural bilingüe.

13. La educación intercultural bilingüe es, por lo general, una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal. Es también una educación vehiculada en un idioma amerindio y en castellano o portugués que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo.

14. La educación bilingüe recibe ahora la denominación de intercultural para referirse explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo y social y culturalmente situado; así como también a un aprendizaje que busca responder a las necesidades básicas de los educandos que tienen como idioma de uso más frecuente una lengua distinta a la dominante.

15. La dimensión intercultural de la educación está también referida tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida.

16. Como se puede apreciar, la educación intercultural bilingüe es mucho más que la simple enseñanza de lenguas y que una mera enseñanza en dos lenguas diferentes. Se trata más bien de una propuesta educativa destinada a generar una transformación radical del sistema educativo en contextos en los cuales el recurso de la lengua propia da pie a una verdadera innovación de los modos de aprender y enseñar.

17. En la actualidad, aun cuando se trate en su mayoría de proyectos con todavía poca incidencia en las políticas nacionales, se hace

educación bilingüe o educación intercultural bilingüe en 17 países de América Latina: México, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Colombia, Venezuela, Guyana, Surinam, Brasil, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Paraguay y Argentina. En algunos países, como México, Colombia, Ecuador, Bolivia y próximamente en Guatemala la educación bilingüe comprende a todos los educandos de habla vernácula, y en el Paraguay la educación bilingüe tiene alcance nacional en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

18. Pese a todos los buenos deseos e intenciones, desafortunadamente, esta educación continúa basándose en un modelo que va en una sola dirección: de las lenguas indígenas hacia la europea dominante. No se ha logrado todavía trasuntar esta transición, de modo de ir no sólo hacia el idioma hegemónico sino también en refuerzo de la lengua propia, de forma tal de lograr sujetos bilingües equilibrados que pongan al servicio de su crecimiento intelectual y afectivo tanto el idioma propio como aquél del cual es imprescindible apropiarse.

19. No obstante, en algunos países (Guatemala, Bolivia, Perú) han comenzado a gestarse proyectos de educación intercultural bilingüe que reconocen que los niños y/o adultos, si bien indígenas, hablan sólo una variedad del castellano, o del portugués, e intentan enseñarles también el idioma indígena “perdido” como segunda lengua. Esto ha comenzado a ocurrir en pueblos indígenas cuyas organizaciones voluntariamente han decidido reivindicar la lengua ancestral y propiciar su reaprendizaje con vistas a su reinscripción social. Normalmente ello se da en contextos en los cuales los mayores, hombres y mujeres, conservan aún la lengua indígena y están dispuestos a apoyar la reinscripción de este idioma en la vida comunal.

20. Escasas son aún las experiencias en las que se enseña una lengua indígena a educandos hispanohablantes de otros sectores sociales. No obstante están en curso algunos ensayos en países como Bolivia y Guatemala. En Bolivia, varios colegios privados de las ciudades de La Paz y Cochabamba ofrecen, con la aceptación de los padres de familia de los alumnos, cursos de aimara o quechua como segunda lengua en

la secundaria; mientras que en Guatemala, en algunas ciudades y pueblos del interior del país, se ha organizado un programa creativo destinado a sensibilizar a los niños y niñas de los primeros grados de la escuela primaria respecto de la realidad maya, a través de la así denominada Franja de Lengua y Cultura Maya. Este es un espacio escolar en el que los educandos tienen la posibilidad de aprender rudimentos de un idioma maya a través de poemas, canciones y actividades lúdicas diversas, para a través de ellos, desarrollar apertura y comprensión frente a la población indígena de su país.

21. Cabe enfatizar que, como se habrá podido deducir de los ejemplos dados hasta el momento, no existe una sola forma de hacer educación intercultural bilingüe, ni se trata tampoco de construir otro modelo homogéneo y uniforme, aun cuando esta vez éste fuera diseñado para todos los estudiantes indígenas. Se trata más bien de imaginar, desde la heterogeneidad lingüística y cultural, una propuesta pedagógica de y en la diversidad que sea lo suficientemente potente como para responder al reto de atender la gran variedad de situaciones que es posible encontrar en una misma región, en una misma comunidad, en una misma escuela e incluso en una misma aula.

22. Mientras que hasta hace algunos años la educación bilingüe era vista como una propuesta uniforme, fuera ésta de transición o de mantenimiento y desarrollo, habida cuenta de la gran diversidad de situaciones sociolingüísticas existentes, cada vez más existe mayor conciencia respecto de la necesidad de estrategias diferenciadas que respondan a las necesidades de aprendizaje de los educandos, sean ellos monolingües de lengua indígena, bilingües incipientes, bilingües avanzados, bilingües equilibrados e incluso monolingües hispano parlantes.

23. Poco a poco se va logrando también mayor apertura para imaginar momentos de ingreso distintos a una educación bilingüe y ya no se piensa más que sólo es posible hacer educación bilingüe comenzado desde la educación inicial o desde el primer grado de la educación primaria. Es necesario tomar en cuenta que también es posible y deseable, por ejemplo, comenzar con una educación bilingüe en los últimos

grados de la primaria e incluso en la secundaria, una vez que padres y alumnos hayan visto satisfecho su anhelo de apropiarse del castellano o del portugués tanto en el ámbito oral como escrito. En una situación tal, el aprendizaje y uso escolar de la lengua indígena de los educandos se sustentaría sobre los aprendizajes idiomáticos logrados por ellos en y a través de la segunda lengua. En suma, la flexibilidad cada vez es mayor y tiene como propósito responder tanto a la gran gama de realidades sociolingüísticas existentes cuanto a las expectativas y demandas de los padres y madres de familia.

24. Es igualmente indispensable dejar en claro que la importancia que le asignamos a la educación intercultural bilingüe no supone de forma alguna un desconocimiento de la importancia y de la necesidad de promover el aprendizaje de idiomas extranjeros. Por el contrario lo consideramos vital en la hora actual, incluso para los niños y jóvenes indígenas. Dicho eso, creemos que es importante recontextualizar el aprendizaje de lenguas, incluidos aquí los idiomas extranjeros, pues antes que buscar oposición entre lenguas indígenas, castellano (o portugués) e idiomas extranjeros, es necesario encontrar complementariedad entre ellos, en un mundo que requiere de cada vez más herramientas de comunicación que le permitan al individuo funcionar apropiada y eficientemente en diversas situaciones comunicativas.

25. Dado el quehacer educativo desde lo diferente que ha caracterizado a la educación intercultural bilingüe en América Latina, desde sus inicios por la década de los cuarenta, es posible afirmar que este tipo de educación y los proyectos que la implementan están en condiciones también de contribuir a la pedagogía latinoamericana en general y al mejoramiento de la calidad educativa que nuestra región parece buscar.

26. No es raro por ello que, en los últimos años, junto a la democratización creciente de la región, en el marco de las reformas educativas en curso diversos países hayan incluido la interculturalidad como eje que atraviesa sus propuestas educativas, vayan éstas dirigidas a indígenas o no.

27. Con esta apertura de nuestros sistemas educativos se generan espacios sin precedentes en la región que permitirán, por una parte, un mejor conocimiento de la diversidad lingüística, cultural y étnica que caracteriza al continente y, por otra parte, la construcción de relaciones interculturales e interétnicas menos asimétricas que contribuyan al afianzamiento de la democracia en la región.

IV. Resultados de la aplicación de la educación intercultural bilingüe

1. Como se ha señalado, aunque en mayor o menor grado, se hace educación bilingüe en la región desde hace más de cinco décadas. En este marco, sobre todo a partir de los años '70, la aplicación de estos programas ha ido acompañados de investigaciones y evaluaciones destinadas a establecer su eficacia y validez.

2. En los estudios llevados a cabo, se ha podido comprobar que:

a. los alumnos y alumnas indígenas cuya educación es bilingüe, en comparación con sus pares que sólo reciben educación en castellano, tienen mejor rendimiento escolar en general (Bolivia, Guatemala y Perú), desarrollan mayor capacidad para resolver problemas matemáticos (Perú), logran mejores niveles de comprensión lectora (México y Perú) y desarrollan mayor espontaneidad y seguridad al hablar en castellano (Guatemala y Perú).

b. una educación bilingüe contribuye a incrementar el nivel de escolaridad de las niñas (Guatemala y Perú).

c. la educación bilingüe logra nivelar a niños y niñas en cuanto a su rendimiento en lenguaje y matemática (Perú).

3. De lo anterior se deduce que, al contrario de lo que antes se pensaba, el uso de las lenguas indígenas en la escuela y su aprendizaje sistemático no va en desmedro del aprendizaje de la segunda lengua. Más bien, en concordancia con investigaciones realizadas en diversas partes del mundo, existe una interdependencia de desarrollo lingüístico que determina que a mayor aprendizaje y mejor uso de la lengua

materna, se da un igualmente mayor aprendizaje y mejor uso de la segunda lengua, en tanto éste se sustenta en los aprendizajes y experiencias previas de los educandos.

4. También se ha podido comprobar que, en las comunidades en las cuales se desarrollan programas de educación bilingüe:

a. es mayor la intervención de los padres y madres de familia en la escuela y en la gestión escolar, sobre todo en lo que atañe al control social sobre los maestros y a una mayor preocupación por el aprendizaje de los hijos e hijas (diversos países).

b. existe una creciente preocupación, por parte de los padres y madres, respecto a una educación de mayor calidad; hecho que deriva en mayores demandas frente a la escuela (Bolivia).

c. el uso de la lengua indígena en la escuela contribuye a una mayor organización comunitaria (Ecuador y Bolivia).

V. Reflexiones finales

1. Como se ha podido apreciar, frente al multilingüismo que caracteriza a la región, desde el trabajo directo en los territorios indígenas y en directa interacción con sus pobladores surgió un enfoque educativo destinado a atender de manera diferenciada a las poblaciones de habla vernácula, que gradualmente llegó a convertirse en lo que ahora se conoce como educación intercultural bilingüe.

2. Si bien inicialmente dirigida a educandos miembros de pueblos, culturas y lenguas minorizadas y orientada a contribuir a que éstos recuperen la confianza perdida respecto de sí mismos, de sus pueblos y de sus instituciones culturales y lingüísticas, la educación intercultural bilingüe gradualmente trasciende la esfera indígena para impregnar con sus ideas, propuestas y utopías el conjunto de la educación latinoamericana en un momento en el cual, tal vez como nunca antes, la humanidad se ve ante la necesidad de aprender a convivir en un mundo de múltiples diferencias en aras de consensos y de proyectos comunes que aseguren la supervivencia en el planeta.

3. Aunque en sus inicios no fue un quehacer de pedagogos sino de lingüistas y antropólogos, la educación intercultural y bilingüe requiere de la participación de profesionales de la educación que contribuyan a hacer de ella una herramienta más potente y válida para resolver problemas que le atañen a la educación latinoamericana en general. Tal es el caso del énfasis que hoy se pone en todo el continente en la importancia que para el aprendizaje tienen, de un lado, las experiencias y conocimientos previos de los educandos y, de otro, que el aprendizaje sea significativo, situado y cooperativo.

4. Principios como éstos, de una u otra forma, estuvieron siempre presentes en toda propuesta de educación bilingüe, sin importar el signo o la orientación que ésta tuviese, precisamente por el hecho de partir de lo local y desde ahí proyectarse hacia lo universal. La educación bilingüe comenzó por donde había que hacerlo: por las necesidades y características particulares y específicas de los educandos y al hacerlo hizo de sus experiencias, saberes, conocimientos y valores parte y contenido del currículo escolar. Asimismo, por desarrollarse en contextos en los cuales lo colectivo y lo comunitario tiene mayor fuerza que en las áreas urbanas, propició también ese aprendizaje inter pares que ahora vemos como potencial mecanismo de mejoramiento de las condiciones y climas en los que se da el aprendizaje escolar.

5. Quien sabe si lo más significativo haya sido el énfasis puesto en la lengua local o en el idioma que mejor conoce el niño, como principal instrumento del aprendizaje, pues a través de esa herramienta ha sido posible dotar a los procesos de aprendizaje de significación y relevancia. Siendo la educación un acto eminentemente comunicativo, la selección del idioma de la escuela y de la enseñanza se convierte en nodal y en condición sine qua non para el aprendizaje de los niños. Si bien ésta no es más que una verdad de Perogrullo, el afán civilizatorio, homogeneizador y uniformizador que se arrogó la escuela latinoamericana de los siglos XIX y XX, nos hizo perder de vista que, antes que nada, había que garantizar que niños y niñas pudiesen comunicarse entre sí, con sus maestros y con la propia institución educativa, pues sólo de esa manera podrían aprender y, sobre todo, utilizar lo aprendi-

do para contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos y sociedades a los que pertenecen.

6. Es por ello que queremos insistir en que la escuela del siglo XXI debe considerar las lenguas y culturas amerindias tanto como medios válidos de aprendizajes más ricos y significativos cuanto como recursos que nos iluminen en la construcción de esas sociedades más democráticas que anhelamos y a las cuales la educación latinoamericana debería dirigirse. Sólo aprovechando nuestra especificidad y reinscribiendo nuestra heredad como válida estaremos los latinoamericanos también en condiciones de inscribirnos en el proceso de globalización con rostro propio. Una educación intercultural para todos puede contribuir a este fin.

Cochabamba, enero de 1999.

VI. Referencias

Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo de la UNESCO

- 1997 *Nuestra diversidad creativa*. Madrid: Fundación Santa María - UNESCO.

González, María Luisa.

- 1994 "How Many Indigenous People?". En Psacharopoulos, G. & H.A. Patrinos (eds.) *Indigenous People and Poverty in Latin America. An empirical analysis*. World Bank Regional and Sectorial Studies. Washington, D.C.: The World Bank. 21-39.

López, Luis Enrique

- 1996a "No más danzas de ratones grises. Sobre interculturalidad, democracia y educación". En: J.C. Godenzi (editor) *Interculturalidad y educación en los Andes y la Amazonia*. Cuzco: Centro Bartolomé de las Casas.
- 1996b "La diversidad lingüística, étnica y cultural latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere". En H. Muñoz y P. Lewin (eds.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México, D.F. UAM-INAH. 279-330.

- 1998 “La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. 17. 51-90. Madrid.

Mosonyi, Esteban y Francisco Rengifo

- 1983 “Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural”. En N. Rodríguez, E. Masferrer y R. Vargas. *Educación etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*. Vol. I. 209-230.

Zúñiga, Madeleine; Inés Pozzi-Escot y Luis Enrique López (eds.)

- 1991 *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*. Lima: Fomciencias.

Notas

- 1 Versión revisada de las notas que guiaron la exposición oral del autor en el Seminario Internacional sobre Políticas Compensatorias en Educación, Buenos Aires, Octubre 1998.
- 2 Las lenguas criollas fueron el resultado del contacto entre dos lenguas europeas o entre una de ellas y lenguas africanas o entre alguna de las anteriores y una o más lenguas indígenas.

CULTURA PROPIA Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS PERTINENTES

Bases para la construcción de una educación intercultural

Maria Inés Arratia, PhD
Universidad de Tarapacá

I. ANTECEDENTES

En la Comuna de General Lagos, I Región de Chile, se realizó durante tres años un Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe - Escuela Piloto, que consistió en investigación, capacitación docente, desarrollo de materiales didácticos pertinentes, elaboración de propuesta curricular, y actividades con los educandos y la comunidad. Dicho proyecto, financiado por el Ministerio de Educación de Chile¹ y ejecutado por un equipo multidisciplinario de académicos de la Universidad de Tarapacá de Arica, agrupados en el Programa “Pachakuti”² de la Facultad de Educación y Humanidades, nos demuestra la exigencia de desarrollar una visión intercultural de la educación misma, y el desafío que dicha visión presenta a una sociedad que en general se ha considerado a sí misma como culturalmente homogénea (“criolla”), además de proveernos bases para la construcción de una educación intercultural.

Claro ejemplo de la construcción criolla de la realidad nacional es el hecho de que todos los currículos diseñados dentro del sistema educativo chileno, se han caracterizado por una visión de mundo occidental, europea, de raíces hispanas, en respeto de la tradición histórica la nación-estado, que se inicia con la instauración de la república en el siglo XIX, pero con poco reconocimiento hacia las culturas aborígenes

(pre-hispánicas) de Chile, incluyendo a aquellas que aún sobreviven en nuestro territorio y que constituyen “minorías étnicas” de aproximadamente un 10% de la población total del país (censo de 1992, más población infantil estimada)³.

Hoy en día, luego de numerosas experiencias educativas y de estudios sistemáticos de una diversidad de planes y programas de alrededor del mundo, quienes trabajamos en el ámbito educativo, hemos llegado a reconocer que la educación, como medio de socialización secundaria, y como medio de formación de recursos humanos para la sociedad, requiere fundamentar sus acciones en la identidad propia de los educandos (Henze y Davis 1999; Lustig 1997), y no simplemente guiar sus prácticas de acuerdo a un “producto” deseado, que se “diseña” como el tipo social ideal (el “ciudadano” ejemplar). Entendemos ahora que tal producto no siempre es alcanzable, pero lo será con más frecuencia si desarrollamos una educación que, partiendo de lo propio, de lo cercano y familiar, entregue gradualmente al educando elementos del mundo externo que lo rodea, en sus diversas dimensiones, como asimismo del universo intelectual que encontrará a su disposición como persona (Sepúlveda 1995).

Bajo esta orientación, se hace necesario para los docentes en ejercicio en la I Región de Chile, que son externos a la cultura aborígen aymara, a la que se enfrentan en sus prácticas educativas, conocer el mundo familiar y propio de los educandos, quienes se encuentran en gran parte de los ámbitos urbanos, como en sus entornos propios en el sector rural. La cultura aymara de Chile es una forma de vida milenaria, con su lengua, historia, filosofía, sistema simbólico, conocimientos, organización socio-política y económica, y con un desarrollo propio, antes y después de los procesos históricos que han caracterizado su relación asimétrica y subordinada con la cultura hispana (no-aymara) que domina en el país.

La cultura aymara, al igual que las otras culturas pre-hispánicas que permanecen como minoritarias en el país, debe entenderse en su propio contexto y en todas sus dimensiones, como fundamento de una

identidad social aún vigente y viable en nuestro medio nacional, de manera que los educandos puedan sentirse indentificados dentro de la institución que los forma y que, en un medio-ambiente pertinente, puedan incorporarse a los procesos de enseñanza aprendizaje desde su propia identidad.

En este artículo damos cuenta de algunos de los antecedentes culturales de mayor relevancia para las prácticas educativas, que fueron constatados como vigentes por el equipo de investigación, y que formaron parte de las discusiones de capacitación con profesores rurales incorporados al equipo de trabajo, quienes los utilizaron de base en la adaptación de materiales didácticos al entorno rural aymara en el que se encuentran insertos.

La geografía y el ser aymara

Las investigaciones arqueológicas y antropológicas nos indican claramente que la cultura aymara es una cultura netamente andina, y que, como tal, se nos presenta en variantes según microrregiones geográficas, y según pisos ecológicos, a saber: valles costeros, quebradas, valles altos, precordillera y altiplano (van Kessel 1992). En su pasado etnohistórico, se ha establecido que las culturas andinas mantuvieron relaciones de intercambio con otras culturas que habitaban lo que hoy es el territorio de la I Región de Chile, y aún más allá de las fronteras establecidas para las naciones-estado actuales de la subregión andina, hacia lo que hoy serían territorios peruano y boliviano, respectivamente.

Ya en los tiempos de la llegada de los conquistadores, las crónicas nos informan de grupos humanos que habitaban los valles y quebradas de la zona, y practicaban la agricultura. También había grupos humanos que habitaban las zonas altoandinas, siendo su actividad principal la ganadería de camélidos domésticos, especies desarrolladas por los pueblos andinos pre-hispánicos, varios milenios antes de la conquista. También en tiempos de la conquista y colonización, podemos establecer que parte de la población de agricultores de precordillera y valles bajos se retiró hacia el sector antiplánico, a modo de de-

fensa del invasor y protección de su forma de vida propia (van Kessel 1992).

En su relación con el medio geográfico y natural, los pueblos andinos se caracterizaban por una explotación complementaria de los llamados “nichos ecológicos”, de una forma establecida e institucionalizada por comunidad, sistema que se ha llamado el “archipiélago vertical” (Murra 1975). Como pueblo agrocéntrico (van Kessel, 1992 y van Kessel y Condori 1992), el pueblo aymara, que en un momento tardío (se estima hacia 1450, Albó 1988) llegó a formar parte del Tawantinsuyu (o “imperio” Inca), mantuvo una relación armónica y recíproca con su medio ambiente, en todo lugar en que habitó. Esto implicaba que la “Pachamama” o “Madre Tierra”, construcción simbólica que se puede interpretar como una forma de personalizar (antropomorfizar) la relación entre la tierra y sus habitantes, mantiene a sus “hijos”, siempre que éstos la respeten, puesto que “la tierra no da así no más” (van den Berg 1989: van Kessel y Condori, 1992), sino que es necesario que los seres humanos la cuiden, la protejan (no la sobre-exploten) y la “alimenten” con ofrendas propiciatorias.

El trabajo agrícola se integraba (y en cierta medida aún se integra) en un complejo simbólico de creencias y prácticas, que aún existe en algunos enclaves. Esta integración de la vida religiosa con la vida cotidiana y de creencias filosóficas con prácticas productivas, se entiende en términos de conceptos antropológicos, como parte del “holismo” que presentan las culturas no-industrializadas. Efectivamente, las culturas agrocéntricas (centradas en la producción agropecuaria), como se ha visto en muchos estudios antropológicos, no separan las tareas de la vida diaria de la misma forma en que lo hacen las culturas industrializadas, sino que incorporan una serie de funciones, de manera tal que antes de sembrar se requiere un ritual para asegurar, considerando todos los elementos posibles, que la cosecha será favorable. Igualmente, al momento de la cosecha, se debe realizar una acción de gracias, de manera que todos aquellos elementos sociales y naturales que jugaron una parte importante en el éxito productivo, reciban su merecido reco-

nocimiento, ya que el producto constituye una dádiva proveniente de los “espíritus tutelares”.

Este es un asunto valórico importante de considerar en una relación intercultural con aquellos miembros de culturas agrocéntricas que permanezcan en su entorno rural agrario y que continúen orientándose hacia la productividad rural, puesto que la relación ser humano-tierra (entorno natural), tiene sus características propias que responden a una forma particular de encarar la vida, constituyendo, por lo tanto, valores propios de esa cultura que debemos llegar a conocer, entender y respetar en una sociedad plural, como lo es la nuestra.

También es necesario, al considerar los antecedentes culturales, dar cuenta de la larga trayectoria de relaciones inter-étnicas que han marcado a la cultura aymara desde cada uno de los lugares de encuentro con la cultura colonizante, y de las formas en que se caracterizaron dichos encuentros. El encuentro en la aislada zona cordillerana (como lo es la Comuna de General Lagos), es relativamente reciente y en éste, la escuela ha jugado un rol protagónico.

La zona comprendida por la Comuna de General Lagos, en la que se realizó este proyecto, está constituida exclusivamente por comunidades ganaderas aymara. La agricultura se practica solamente de manera experimental en algunos lugares que gozan de microclima.

De manera que la relación geografía-ser aymara en este sector se vive a través de los procesos de pastoreo de camélidos y de ovejas. El despoblamiento actual del sector es evidente, motivo por el cual los rebaños y tropas cuentan con pocos pastores que los atiendan. En muchos casos, miembros de las comunidades ahora residentes en la ciudad, mantienen sus animales bajo el cuidado de parientes del sector altiplánico.

La lengua aymara

La I Región de Chile, que consta administrativamente de tres provincias: Parinacota, Arica e Iquique, cuenta con un alto porcentaje de población aymara y descendiente de aymara, tanto en la región ru-

ral (donde cerca del 100% de la población de alta cordillera es aymara) como en las zonas urbanas, donde se estima una población de un 26%, aproximadamente (Gundermann y González 1991.). Dicha región es zona de contacto lingüístico aymara-español, y la vigencia de ambas lenguas se hace evidente con mayor claridad en los sectores alto-cordilleranos más aislados.

Según señala Espinosa (1999)⁴ la situación sociolingüística de la Comuna alto-cordillerana de General Lagos, localidad en que se realizó este proyecto, es algo compleja, y sigue la descripción de Albó, quien tipifica el bilingüismo de acuerdo a grupos etáreos (Albó 1995:8). Es así como los pobladores mayores de 65 años serían bilingües subordinados, con la lengua aymara como materna y un español altamente influido por el sustrato lingüístico aymara. A medida que se reduce la edad, cada vez se practica menos el aymara, siendo los jóvenes de 18 a 34 generalmente monolingües de una variedad de español muy similar a la hablada en la ciudad, por sus contactos con personas externas a sus comunidades y, sobre todo, por el contacto con profesores urbanos. Los niños hasta los 17 años, por otro lado, hablan una variedad de español aprendida de los padres, con influencia aymara, situación que los profesores rurales intentan corregir, sin mayores éxitos. Los procesos de discriminación que se han ejercido históricamente en la zona, han hecho que cada vez se practique menos el aymara, privándose particularmente a los jóvenes de una comunicación fluida en su lengua propia⁵.

Hasta el momento de realizar el presente proyecto, no existía ninguna adecuación de las prácticas educativas hacia la cultura y la lengua aymara. Los profesores, con preparación universitaria de tipo universal, carecían de los medios para incorporar un reconocimiento explícito a las características lingüísticas que presentaban sus educandos, a pesar de un proyecto anterior realizado en 1992 (Arratia 1993, 1997), en el cual se capacitó a la planta docente de la Comuna, en ese período, en aspectos de la cultura aymara rural. Los nuevos docentes no contaban con ninguna información al respecto, motivo por el cual se procedió a ofrecer una nueva capacitación en prácticas educativas intercul-

turales, a todos los docentes que trabajaban en la Comuna, como paso inicial, durante el primer año del proyecto.

Los resultados de la capacitación fueron limitados, por una serie de factores, algunos de tipo fortuito, que no vienen al caso mencionar. Sin embargo, la sola presencia del proyecto, comenzó a surtir un efecto de incremento del uso de la lengua, en especial en la escuela de concentración fronteriza de Visviri, durante el primer período de su ejecución.

Más adelante, en el segundo período del proyecto, se constituyó un equipo de cuatro profesores de la escuela-internado, quienes unidos a tres docentes de otras escuelas rurales, procedieron a realizar una adaptación de los libros desarrollados para la Reforma Educativa⁶, al entorno rural andino (en sus diversos pisos ecológicos).

El ejercicio de adaptación de cuadernos de trabajo incluyó 5 cuadernos de lenguaje y 5 de matemáticas. Se aymarizaron parcialmente los contenidos, de manera que se estimulara un proceso de mantención de la lengua propia, y un trabajo de preparación de los profesores para el manejo de algunos vocablos aymara en sus prácticas de aula.

Acercamiento a la cosmovisión aymara

Nos dice van den Berg (1992), estudioso de la religiosidad aymara, que no podemos hablar de una “religión aymara”, menos en la década de los 90, en que gran parte de la población se ha “convertido al evangelio”, como ellos mismos se refieren a la adopción de la religión evangélica pentecostal. Pero sí, podemos hablar de una “cosmovisión”, referida a una filosofía pre-hispánica, de tradición oral, lo que significa que se nos entrega a través de las generaciones, de palabra y de acción, con algunas alteraciones por el contacto cultural tan prolongado con las culturas colonizantes.

Bajo la cosmovisión andina, las fuerzas de la naturaleza y los cambios que se producen en las estaciones, son fuerzas vivas con las que se debe practicar una constante reciprocidad. De ahí los rituales

periódicos, que constituyen una forma de comunicarse con aquella dimensión de la realidad que no está al alcance del control humano. De ahí que una serie de rituales permanezcan en el tiempo, a pesar de las numerosas conversiones al cristianismo. Muchos de estos rituales tienen alcances relacionados con la productividad, como la limpia de canales y los carnavales, por ejemplo.

La conversión forzada al cristianismo católico, en tiempos de la conquista y la colonia, tuvo como repercusión la formación de un sincretismo religioso en el que se reemplazaron algunas concepciones de la cosmovisión andina por otras del catolicismo. Es así como las fiestas patronales han sido, y en muchos casos siguen siendo, celebradas en los pueblos rurales. En estos casos, se celebran tres días de fiesta para el santo o santa patronal, y luego la octava, al plazo de una semana del “Día Grande”, que sería el día del santo o santa que se rememora en el calendario católico, y a quien se busca propiciar para que continúe protegiendo al pueblo y a sus integrantes (relación tutelar). Las celebraciones siguen un orden ritual de acuerdo a la costumbre, con acciones rituales específicas de cada día, y siempre bajo la conducción de un “pasante”, que puede recibir el apelativo de “mayordomo” o de “alférez” de la fiesta, una persona originaria del pueblo que decide ofrecer la fiesta y que, en conjunto con sus familiares, costea gran parte de los festejos.

Algunos rituales han desaparecido, y algunas celebraciones han cambiado a través del tiempo. Otros, permanecen, con modificaciones y con activa participación de los “abuelos” poseedores de la “tradición” que deben pasar a las nuevas generaciones. Para los conversos a la iglesia pentecostal, les es prohibido participar en fiestas tradicionales, por considerárseles “paganas”. Sin embargo, algunos de ellos participan al llegar los días de celebración, pues aún adhieren a sus conocimientos tras pasados de generación en generación. Puede que algunos años se abstengan de involucrarse en los rituales “de costumbre”, pero de tiempo en tiempo, vuelven a ser parte de la comunidad que festeja. Pero también en celebraciones propias de la fe evangélica, los procesos rituales son familiares, puesto que siguen estructuras de la simbología aymara y andina. Es así como las comuniones y los matrimonios, ambas

fiestas de la comunidad, son celebradas bajo la forma aymara de los tres días con “entrada” y “despedida”, cual fiesta patronal. Es decir, un nuevo sincretismo evangélico-aymara surge con fuerza a pesar de los procesos de modernización que acompañan las conversiones. Es así como se re-constituyen “comunidades” de “hermanos” bajo la fe y como se evangeliza de acuerdo a patrones de interacción cultural aprendidos en la “costumbre”.

La identidad cultural es más fuerte que las creencias, de manera que la filiación con el evangelio se sincretiza nuevamente con valores propios, forjándose nuevos valores. La cultura continúa adaptándose a condiciones nuevas uniendo formas propias con nuevos significados.

La migración regional

Desde hace algunas décadas, y a medida que se abrieron caminos hacia las distantes zonas alto-cordilleranas, han ido en aumento las migraciones. En trabajos realizados en la zona por González y Gundermann (1991) y por González, Tabilo y Venegas (1995) se plantea que las migraciones se producen generalmente dentro del sector rural, desde las zonas altas hacia las zonas rurales bajas. Pero, en los últimos años, se observa una mayor migración hacia las ciudades, donde los subsidios habitacionales han atraído a familias que buscan una mejor educación para sus hijos, y piensan encontrarla en los centros urbanos.

En los procesos de migración en que un grupo familiar permanece en la zona rural, los cambios culturales serán de una índole diferente a los que ocurrirán en el medio urbano. Aunque algunos patrones culturales son reproducidos y por lo tanto logran mantenerse en un entorno distinto al rural, el hecho de comenzar una vida urbana exige un cambio en los individuos y en los grupos. Es fundamental para la mantención de una cultura que se sostenga un grupo social que la comparta. En la medida en que las personas se “atomizan”, o se individualizan, la pérdida cultural y el proceso de asimilación, son mayores. En este sentido, son importantes las agrupaciones culturales, como clubes deportivos, centros culturales, asociaciones indígenas en el medio

urbano, para la interacción, mantención, recontextualización y recuperación de una identidad, en un contexto no-propio.

En nuestro caso, no debemos olvidar que la *mayoría* de la población aymara de Chile, hoy en día vive en ciudades del norte chileno, como lo son Arica, Iquique, Calama, Antofagasta. Esto significa que, aunque el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, Escuela Piloto, se haya realizado en el sector rural alto-cordillerano, sus alcances van más allá de dicho “nicho” ecológico, como se ha podido apreciar en la prueba de materiales en el sector de valle bajo, cercano a la ciudad de Arica, donde varios niños recibieron con entusiasmo los vocablos de la lengua ancestral (de los “abuelos”, como dirían ellos mismos) en sus cuadernos de trabajo escolar.

La ética aymara

Resumiendo lo que hemos visto más arriba, la ética aymara, responde a una relación del grupo humano con su medio natural, y a las relaciones humanas con el mundo espiritual. Existen asentamientos aymara en la alta cordillera, en valles altos y quebradas y en valles bajos. En el sector alto-cordillerano, la vida del pueblo Aymara se sustenta en la producción ganadera, con escasos recursos naturales, lo que exige de cada persona una vida autónoma y austera, y requiere la protección de los recursos productivos como medios de sustentación del grupo.

En la tradición agrocéntrica que caracteriza a las culturas andinas pre-hispánicas, se valora el medio natural, en particular la tierra, entendida como la Pachamama, que, con el debido cuidado dado por los seres humanos, brinda a sus *hijos* las necesidades básicas, como son, con la ayuda de la lluvia, las cosechas, los pastos para alimentar a su ganado. Los camélidos domésticos (llama y alpaca), constituyen una forma de recibir los beneficios del cuidado y de la atención del ser humano hacia el entorno, además de una forma de acumular bienes para el sustento familiar. La familia es una unidad productiva, en la que todos contribuyen, desde la más tierna infancia, en la medida en que les es posible. Las relaciones de parentesco, que incluyen alianzas conyu-

gales preferenciales con lazos sostenidos entre dos o más comunidades, permiten mantener un sistema de intercambio de producción agropecuaria íntimamente relacionada con el sustento. Hoy en día se integra a este sistema la relación fluída con centros urbanos y actividades variadas en los sectores rural y urbano, de manera paralela, incorporándose así nuevas estrategias para el sustento familiar.

La educación, en el contexto netamente tradicional, se efectúa al interior de la familia, y en la comunidad, a través de la observación de los modelos que proveen los adultos, en sus propias conductas. Los niños y niñas gradualmente aprenden a comportarse “como es debido”, a medida que se les imponen responsabilidades y responden como se espera. La disciplina familiar es estricta, puesto que en el entorno rural se debe asumir las responsabilidades a temprana edad. Las etapas de formación de niños y jóvenes obedecen al quehacer del grupo familiar y a las expectativas y necesidades de la comunidad. En este contexto, se valoran la autonomía personal, la capacidad de trabajo y de responsabilidad, puesto que tienen suma importancia para la productividad.

Sin embargo, debido al largo contacto cultural entre la cultura hispana y las culturas andinas, entre ellas la aymara, se han producido cambios que entremezclan elementos aymara y elementos de la cultura que se ha impuesto por conquista y colonización. Estamos en una situación de dominio cultural que gradualmente se convierte en interculturalidad de hecho, situación a la cual no se ha dado la atención que requiere, y éste es el desafío que enfrenta la educación formal bajo la nueva Reforma Educativa.

¿Qué significa ser aymara hoy día? Integrados a una sociedad nacional que solamente los reconoce oficialmente desde 1993 (Ley Indígena), el pueblo aymara ha ido adoptando algunas características que no les serían propias por *tradición*. La primerísima, como lo hemos visto más arriba, es el cristianismo, impuesto en el proceso mismo de conquista y colonización. La segunda es la lengua española, impuesta por acción del Estado, en particular en la escolarización. La tercera es la organización socio-económica que ya no corresponde a los

cánones propios de culturas agrocéntricas. La llamada modernidad es adoptada en el mundo aymara desde las bases culturales propias, pero a través de los tiempos, ya el pueblo aymara viene sufriendo alteraciones por el prolongado contacto cultural.

Es así como hoy en día se valoran, además de los señalados, elementos de índole material como son: un vehículo, un predio en un sector agrícola, una vivienda en la ciudad, todos los cuales son recursos para el sustento familiar, y parte del sistema de seguridad básica de la unidad socio-económica. La escolarización de los hijos se adopta como un valor necesario, sin entenderse completamente los alcances de la misma, excepto que el tipo de educación que la escuela entrega permite vislumbrar otros tipos de horizontes de trabajo y otras oportunidades para las nuevas generaciones, algo que se percibe como “ser mejor” que la generación parental.

A medida que la familia se asimila a la forma de vida urbana, valoriza más la educación, y se preocupa por la formación más completa de los hijos. En cambio, los jóvenes que permanecen en el sector rural, priorizarán las labores productivas y reproductivas, uniéndose a una pareja de manera temprana, para asumir a cabalidad sus responsabilidades como persona adulta que cumple con las expectativas sociales y económicas de su comunidad.

II. EJECUCIÓN DEL PROYECTO

Teniendo en consideración todos los antecedentes anteriores, el proyecto Educación Intercultural Bilingüe, Escuela Piloto, de la I Región de Chile se ejecutó bajo modalidades de trabajo diversas por las características específicas de la propuesta, que implicaba procesos de capacitación, acción, investigación, y desarrollo de materiales. La realización del proyecto se llevó de acuerdo a la planificación y a evaluaciones en proceso, teniendo presente las posibilidades en cada caso. Ya en el primer informe de avance, se hizo alusión a algunos problemas que se suscitan en el trabajo en sectores aislados y en altura, situación que dificulta la llegada a las escuelas del sector por la distancia física y los caminos deficientes, como asimismo el efecto de la reacción fisioló-

gica de altura y la hipoxia sobre el rendimiento del equipo y de los mismos docentes rurales, motivo por el cual a partir del segundo período se realizaron talleres en la ciudad de Arica, durante horas extraordinarias.

El territorio de la Comuna de General Lagos cuenta con una población de aproximadamente 1.000 ganaderos de camélidos, que residen en estancias y nueve localidades con facilidades educativas para sus 200 educandos: Alcérreca, Ancolacane, Colpitas, Cosapilla, Chislluma, Guacollo y Humapalca, con escuelas unidocentes, es decir, aulas multigrado. Chujlluta, con escuela bidocente, también con aulas multigrado, y finalmente, Visviri, escuela-internado, polidocente, con 1° a 8° años de educación general básica, con la mayor población de educandos del sector.

El equipo ejecutor sostuvo reuniones periódicas semanales o bisemanales, según fueran las necesidades que presentaban las actividades del proyecto, con el fin de organizarse, coordinarse, y evaluar en proceso cada una de las actividades realizadas, para planificar acorde a las necesidades identificadas en este proceso.

De acuerdo con los objetivos del *primer período*, se diseñaron tres líneas de acción en terreno:

1) *Capacitación de docentes*. Basándonos en experiencias anteriores (Arratia, 1997; Espinosa, 1994), se realizó un programa de capacitación en educación intercultural en la escuela-internado de Visviri (con una población de cerca de 90 educandos), en el cual en dos ocasiones pudieron participar docentes de toda la comuna. La metodología utilizada fue la de talleres participativos sobre temáticas pre-establecidas y con el apoyo de lecturas entregadas a los profesores al inicio del programa. La intención de incorporar al proyecto a toda la planta docente de la comuna en este proceso de capacitación intercultural enfrentó dificultades de logística. Además, durante 1997, primer año de ejecución del proyecto, la planta docente en la escuela-internado sufrió una gran inestabilidad, por licencias médicas y otras causas fortuitas, motivo por el cual no se logró llevar a buen fin el curso de capacitación

según se había diseñado. De ahí la reformulación del proceso capacitador para el segundo período.

2) *Contactos con la comunidad.* Se participó en reuniones de padres y apoderados, con el fin de explicar el proyecto, sus objetivos y actividades. En una primera instancia se escucharon reticencias en torno al uso de la lengua aymara, expresándose serias dudas en relación con las potenciales ventajas del bilingüismo. Dichas dudas fueron atendidas por la lingüista, Sra. Victoria Espinosa, lográndose un acuerdo inicial en relación con las actividades de estímulo lingüístico del proyecto.

Con la misma finalidad de acercamiento del equipo a la comunidad, se respondió a una petición por parte de apoderados del poblado de Chujlluta de realizar jornadas de alfabetización. En total, se realizaron tres jornadas de alfabetización bilingüe (aymara-español), en las cuales se pudo apreciar la necesidad y el entusiasmo de los apoderados por esta actividad. Participaron también sus pupilos, a modo de apoyo y estímulo a la formación de una “comunidad educativa”.

La alfabetización de adultos es una necesidad que debe atenderse para lograr el apoyo que desde los hogares se requiere para los educandos, y así lograr acciones de consenso de la comunidad educativa. Este tipo de actividad requiere por lo más mínimo unas dos sesiones por semana, atención que es imposible brindar desde la ciudad de Arica, por la distancia y el tiempo que ésto involucra, y que por lo tanto exige una permanencia en terreno. La situación ideal sería traspasar este quehacer al profesor de la escuela, con el fin de otorgar la continuidad que dicha actividad requiere.

3) *Monitores en lengua aymara.* Con el fin de revitalizar el uso de la lengua propia, se solicitó la asistencia de todos los docentes de la Comuna de General Lagos, para que ellos mismos identificaran a personas de la comunidad dispuestas a participar en las escuelas como monitores en lengua aymara. Se privilegió la opinión de los docentes, puesto que serían ellos quienes tendrían que interactuar con los monitores. Una vez identificadas las personas, se realizaron visitas en terreno con una asesora (aymara-parlante) en lengua aymara, con el fin de

que se determinara la competencia lingüística de cada uno de ellos. De esta manera, se comenzó un trabajo con cinco monitores, en los poblados de Ancolacane, Guacollo, Chujlluta y Visviri. Debido a los problemas de desplazamiento, una jornada de capacitación convocada en Arica, solamente contó con la asistencia de dos monitores, ambos del poblado de Guacollo. Por este motivo, se prestó apoyo a los monitores durante visitas del equipo en terreno, con materiales y control de sus actividades.

Durante el *segundo período*, se contemplaron actividades en terreno y en la ciudad:

1) *Acercamiento a la comunidad.* Nuevamente se participó en reuniones con padres y apoderados de la escuela-internado, con el fin de informar acerca del proyecto. También se les invitó a un evento para el lanzamiento del libro de cuentos bilingüe *Kunt'aña*, el que se realizó durante una visita del lingüista boliviano Sr. Juan de Dios Yapita a Chile, hacia fines de 1998. Dicho evento y la presencia del Sr. Yapita fueron recibidos con mucho interés y entusiasmo tanto por los docentes rurales, con quienes se realizó un taller en la ciudad de Arica, como asimismo por los pobladores de Visviri, con quienes el lingüista pudo conversar y compartir algunos momentos durante la celebración del lanzamiento en la localidad de Visviri.

2) *Acercamiento a los docentes y educandos.* Se ofreció apoyo a toda la planta docente de la escuela-internado de Visviri y también a los docentes de las demás escuelas de la Comuna. Es importante señalar que los maestros unidocentes están incorporados a un programa de apoyo docente en Microcentros bajo el programa de Educación Rural del Ministerio de Educación, y cuentan con un apoyo más directo por parte de la Supervisión Rural, lo que no es el caso de los polidocentes, como es la escuela de Visviri.

De esta manera, y ante necesidades expresas de los docentes, se entregaron materiales de alfabetización en apoyo del trabajo de algunos maestros que ofrecieron talleres para adultos en el aula tecnológica de la escuela-internado en Visviri.

En cuanto a los educandos, se estableció un plan de visitas con talleres para los internos, con el fin de obtener una mejor idea de sus necesidades y determinar la mejor forma en que el proyecto pudiera apoyar la labor de los inspectores. De las visitas realizadas, en las que hubo múltiples actividades, como competencias de aymara, muestra de video, trabajo con ilustraciones de los educandos, entrevistas breves, se pudo apreciar que los internos contaban con tiempo disponible para utilizar juegos didácticos, dirigidos por los inspectores. Se adquirieron una serie de juegos didácticos, los que fueron entregados a la directora de la escuela para su utilización con supervisión de los inspectores en momentos de esparcimiento, principalmente en fines de semana. De éstos, tuvieron gran éxito los tableros de ajedrez, instaurándose una actividad permanente como “academia de ajedrez”.

Uno de los inspectores del internado es aymara-parlante. Luego de apreciar su motivación por la mantención de la lengua, se le entregaron materiales de auto-instrucción en lecto-escritura y vocabulario de la lengua, para que él pudiera apoyar a los internos en la mantención y recuperación de su lengua propia durante actividades extra-curriculares del internado, estimulándose así el uso de la lengua en lo cotidiano.

3) *Desarrollo de materiales de apoyo didáctico.* Se conformó un equipo docente incorporado al proyecto, y constituido por docentes rurales de dos comunas rurales cercanas a Arica: Camarones y General Lagos. Se mantuvo la presencia de los siete profesores rurales, cuatro de Visviri, uno de Arica Rural y dos de Camarones, quienes se abocaron a la adaptación de los textos de Educación Rural al entorno rural Andino, realidad de sus educandos. Dicho trabajo se realizó a distancia y presencial, con talleres en Arica dos veces por mes, para la capacitación de los docentes por parte del equipo académico de la Universidad de Tarapacá. Cada uno de los docentes rurales revisó uno o más textos de Lenguaje y Matemáticas, sugiriendo los cambios que los hicieran pertinentes a la realidad en que ellos ejercen como profesores. Cada uno de los cambios realizados fue justificado y analizado en el ampliado del equipo ejecutor.

Los textos adaptados fueron entregados a diseñadores gráficos para su ejecución final con los cambios sugeridos, analizados y aprobados, para luego proceder a su prueba en aula.

Y, finalmente, en el *tercer período*:

1) *Validación en aula* de los materiales y el trabajo de recopilar todos los insumos para completar de la propuesta curricular. Dicho proceso se realizó nuevamente con la participación del equipo académico y de profesores rurales. En total, 10 escuelas de distintos pisos ecológicos (valle, quebrada y altiplano) participaron en la prueba de los materiales adaptados. Se visitaron algunas de estas escuelas, de acuerdo a las posibilidades, y se pudo constatar el entusiasmo de los educandos y la motivación en términos del reconocimiento y utilización de la lengua aymara. En este proceso de validación se encuestaron a educandos, padres y apoderados y docentes, en cuanto a la utilidad de los materiales, en relación con su calidad de motivación, pertinencia y adecuación a los planes y programas de la Reforma Educativa.

2) *Diseño curricular* final por parte del equipo académico, se realizó con el apoyo de los docentes rurales incorporados al equipo, en los últimos talleres de capacitación, en Arica, integrándose, también las opiniones de los docentes que participaron en la validación de materiales adaptados. Participó el equipo de académicos, cada cual aportando desde su propia disciplina al proceso de construcción curricular, bajo la dirección de un experto curriculista del equipo.

3) *Encuestas* de apoderados, docentes y otros. Se realizó un catastro de los residentes de la Comuna de General Lagos en la ciudad de Arica, y se efectuó un evento con ellos en la universidad, en el cual se explicó el proyecto y se les hizo ver la utilidad de apoyar a las escuelas del sector con materiales letrados. A través de estos contactos, se recolectó información en relación con la educación intercultural de 100 padres y apoderados residentes de la Comuna de General Lagos en la ciudad de Arica. En Visviri, con la colaboración de los docentes del equipo, se encuestó, además, a la planta docente de la escuela-internado, a personal de reparticiones públicas que trabajan en el poblado, a perso-

nal del municipio, a educandos de 7º y 8º años de educación general básica (últimos cursos) de la escuela-internado, y a padres y apoderados de la misma unidad educativa.

A modo de Proyección Evaluativa

Consideramos que los logros de este proyecto son apenas un inicio del trabajo necesario en la dirección más acorde con la realidad rural atendida por esta iniciativa. Las acciones desarrolladas desencadenaron un proceso que merece y requiere ser mantenido a través de un tiempo más prolongado, con apoyo a los docentes rurales que se han capacitado, a los inspectores de la escuela-internado, a los educandos y a los padres y apoderados. Esta es la única forma en que será posible llegar a constituir una verdadera comunidad educativa en la que exista un diálogo participativo y horizontal en beneficio de los educandos y de las comunidades a las que pertenecen. El proceso ha comenzado y todos los involucrados parecen estimulados por el esfuerzo desplegado.

La implantación de una educación bilingüe e intercultural no será posible sin un apoyo sostenido a los agentes mencionados, con atención a sus necesidades propias, con una respuesta adecuada a sus aprehensiones, y con un esfuerzo también sostenido con apoyo de un(a) lingüista o profesor(a) de lengua aymara, en terreno.

III. CONCLUSIONES

Hacia una educación pertinente

La propuesta curricular elaborada como producto de este proyecto para los niveles NB1 (1º y 2º años de educación general básica) y NB2 (3º y 4º años) se basa en los fundamentos culturales indicados más arriba, y brinda espacios para la lengua y expresiones propias de los educandos aymara. Recoge así los planteamientos establecidos bajo la Reforma Educativa decretada por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (L.O.C.E.) N° 40, del 24 de Enero de 1996, y contenida en los Planes y Programas de Estudio actuales para los niveles NB1 y NB2 del Ministerio de Educación, al contextualizar los procesos de en-

señanza-aprendizaje. Por tratarse de una propuesta intercultural y bilingüe, se fundamenta, además, en trabajos de investigación realizados a lo largo de la última década, en diagnósticos y otras propuestas ante la problemática de la educación rural en comunidades indígenas, y en el trabajo realizado en este proyecto de Escuela Piloto en la Comuna de General Lagos por parte del equipo de la Universidad de Tarapacá, desde Noviembre de 1996.

Esta propuesta contempla un curriculum intercultural y pertinente con las siguientes características:

- * orientado hacia los aprendizajes y no a los contenidos
- * holístico - integrador de las características sociales del educando, lengua y cultura
- * valorador de la conciencia propia del educando y su comunidad
- * valorador del medio-ambiente que sustenta a la comunidad
- * multi-dimensional e interconectado para enfrentar la realidad actual
- * integrador de los conocimientos que se entregan y los que se tienen
- * emancipador - con énfasis en la autonomía y creatividad de la persona

Todo lo anterior apunta a la necesidad fundamental de reorientar la educación de la I Región de Chile hacia las necesidades de los educandos aymara, con el fin de que, a partir del conocimiento de su persona y de su propio entorno y realidad, gradualmente sean capaces de entender su mundo y el mundo externo que les entrega la escolarización que se imparte desde el Estado.

Un sistema educativo orientado hacia las necesidades del educando respeta el conocimiento que éste/a trae en su momento de ingresar a la escuela y persigue instrumentalizar el estilo de aprendizaje

del niño o niña, creando un proceso de escolarización contextualizada en la comunidad local. Por lo tanto, privilegia la cultura local, en todos sus aspectos: históricos, económicos, lingüísticos, éticos y estéticos, simbólicos y organizativos. De tal manera, se fortalece la identidad del educando y se le permite articularse como un individuo valorado por su comunidad, a la vez que se promueve un nivel de autoestima apropiado para los procesos de aprendizaje que le permitirán expandir sus horizontes.

Notas

- 1 Dicho proyecto fue uno de cinco realizados a nivel nacional, por acuerdo con la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI, en cada una de las regiones en que existe una población indígena significativa, es decir, los sectores aymara, atacameño, del Norte y mapuche, en el Sur del país.
- 2 El equipo de trabajo se constituyó con una lingüista, dos curriculistas, dos psicólogos, una profesora de español, un profesor de matemáticas, y una antropóloga de la educación.
- 3 El censo de 1992 realizó una consulta nacional a los individuos mayores de 14 años de edad, de quienes se consideraban descendientes de una de las “etnias” originarias. Dicho censo arrojó un resultado de aproximadamente un 7%. Esta cifra es una estimación “conservadora”, en el sentido de que no se censó a los menores, y además, dependiendo de las circunstancias de la entrevista censal, algunos habrían negado a reconocerse como “minoritarios”.
- 4 Informe Final del Proyecto MINEDUC/UTA.
- 5 En numerosas visitas a comunidades, escuchamos historias de cómo a través del tiempo las fuerzas del orden objetaban severamente a que se hablara la lengua aymara en su presencia, e igualmente cómo al ingresar los varones al servicio militar, se les prohibía utilizar su lengua, castigándoseles duramente si lo hacían, de manera tal, que la generación parental aconsejaba a sus hijos que aprendieran el español cuanto antes y de la mejor forma posible para no sufrir los embates de la discriminación.
- 6 El programa de mejoramiento de la equidad y la calidad (MECE) para la Educación Básica Rural del Ministerio de Educación nacional de Chile, había desarrollado Cuadernos de trabajo en Lenguaje y Matemáticas para las aulas rurales, particularmente aquellas aulas multigrado con unidocentes a su cargo. Dichos cuadernos estaban adaptados a la ruralidad de la región sur del país, motivo por el cual no se consideraban aptos para la I Región. Manteniendo los principios fundamentales de la reforma, que incluían la contextualización de la

educación al entorno propio de los educandos, se procedió a adaptar dichos cuadernos al medio ambiente y particularidades culturales de los educandos aymara.

Referencias bibliográficas

Albó, Xavier (compilador)

1988 *Raíces de América. El Mundo Aymara*. Madrid: Alianza Editorial

1995 *Bolivia Plurilingüe. Guía para planificadores y educadores*. La Paz: CIPCA.

Arellano, Mireya (editora)

1996 *Planes y Programas de Estudio para el Primer y Segundo Año de Enseñanza Básica*. Santiago: Ministerio de Educación, Junio de 1996.

Arratia, María Inés

1993 Una Experiencia piloto en educación intercultural en la Comuna de General Lagos, I Región de Chile. *Pueblos Indígenas y Educación*, Vol.27/28, Octubre-Diciembre

1997 Daring to Change: The Potential of Intercultural Education in Aymara Communities in Chile. *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 28 N° 2; June, 1997.

MINEDUC

1996 *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica*. Santiago: Ministerio de Educación. Enero de 1996.

Gundermann, Hans y González, Héctor

1991 *Campesinos y Aymaras en el Norte de Chile*. Documento de Trabajo. Arica: Taller de Estudios Aymara

Henze R., and Davis, K. (editors)

1999 Authenticity and Identity: Lessons from Indigenous Language Education. *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 30 N° 1; March, 1999.

Lustig, Deborah F.

- 1997 Of Kwanzaa, Cinco de Mayo and Whispering: The Need for Intercultural Education. *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 28 N° 4

Sepúlveda, Gastón

- 1995 *Manual de Desarrollo Curricular para Escuelas Multigrado, Específicamente Rural*. Santiago: Ministerio de Educación, Educación Básica.

Tabilo, Kapris, Venegas, Franco y González, Héctor

- 1995 Las Agrupaciones de Residentes Aymara Urbanos en el Norte de Chile: Adaptación a la Ciudad y Vínculos con las Comunidades de Origen. Documento de Trabajo. Arica: Corporación Norte Grande.

van Kessel, Juan

- 1992 *Holocausto al Progreso. Los Aymarás de Tarapacá*. La Paz: Hisbol

van Kessel, Juan y Condori, Dionisio

- 1992 *Criar la Vida: Trabajo y Tecnología en el Mundo Andino*. Santiago de Chile: Vivarium.

van den Berg, Hans

- 1989 *La Tierra no da así no más. Los ritos agrícolas en la religión de los aymara-cristianos*. Amsterdam: CEDLA

- 1992 Religión Aymara. EN: *La Cosmovisión Aymara*. La Paz: Hisbol

LA FORMACION BILINGUE E INTERCULTURAL DE MAESTROS

Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural, PEMBI¹

1. El estado del Arte

Hasta la fecha la formación de maestros en Guatemala se ha hecho exclusivamente en el idioma español con un currículum orientado básicamente a lo que acostumbramos llamar la “cultura occidental”.

Ha habido, en varias épocas, la más o menos estable incorporación de horas de idioma maya dirigidas sobre todo, a los estudiantes castellanohablantes, para que adquirieran un mínimo de familiaridad con uno de los idiomas mayas. La cultura maya estaba ausente, aunque, en años más recientes, sí ha habido elementos de lo que se toma comúnmente como cultura maya, referida al tiempo clásico.

Actualmente hay más de doscientas escuelas para formación de maestros² y no hay una política nacional para esta formación. Como es ampliamente conocido, muchos de los estudiantes que cursan el magisterio no quieren entrar al servicio del estado y otros muchos que sí quieren, no consiguen plazas. Existe una aparente sobreproducción de maestros que no está en ninguna relación con la demanda y, según cifras no comprobadas, debe existir un grupo de cerca de 40,000 maestros sin empleo de maestro (eran 35.000 en 1995). Sin embargo, esta cifra esconde la falta de cobertura que deja sin atención, en zonas rurales, a cerca de un 40% de niños en edad escolar.

En el campo la situación es más alarmante: no existen estudios diversificados de otras especialidades; en muchísimos casos la única

opción para seguir estudiando, después del ciclo de educación básica, es el magisterio.

En el caso de la población maya la situación es la de una formación exclusivamente en castellano, en la cultura “occidental”. Los pocos ejemplos de Escuelas normales fundadas para la población maya (p.ej. la ENRO de Totonicapán, creada para la población k’iche’) se han convertido, con el correr de los años y bajo los supuestos de un desarrollo mal interpretado y una idea de progreso que concibe a las culturas indígenas como un bagaje destinado a dejar atrás, en copias fieles de las otras Escuelas normales castellanas, como un reducto más bien folclórico que conceptual, (por ejemplo los bailes “mayas” y una que otra hora de idioma maya).

Sin embargo, hay que rendir justicia a algunos ensayos pedagógicos que rescatan una idea de formación intercultural de maestros rurales. El Programa de Apoyo al Sector Educativo en Guatemala, PRODESA, viene formando, desde ya dos décadas, maestros para regiones mayas haciendo hincapié en la organización local y en la participación comunitaria. Un centro de atención es todo lo referido al trabajo, al ciclo de producción y al desarrollo rural.

Más recientemente, desde los años noventa, la Asociación de Colegios Mayas, ACEM, retoma estas ideas de PRODESA y trata de proyectar la formación de maestros a campos productivos, instalando talleres de capacitación profesional y autosustentación en las Escuelas normales.

En contadas Escuelas Normales que mantienen la ambición de ser bilingües, como Sta. Lucia Utatlán y Cabricán, son los cursos y talleres de lengua maya, dictados en castellano. Estos cursos se asocian con la llamada “Didáctica de la Lectoescritura” que esencialmente es un ensayo de enseñar la gramática de las dos lenguas paralelamente, excluyendo, por el momento, los problemas de la transferencia de una lengua a la otra.

Aparecieron en el currículo cursos de Pensamiento Maya o Pensamiento y Filosofía Maya con énfasis en la parte ética y en los valores tradicionales.

Y aparecen cursos en matemática maya que presentan los elementos básicos de la numeración vigesimal. Estos son todavía vistos como parte de la filosofía maya antes que como un sistema matemático, y se trabajan exclusivamente en castellano.

La ausencia de una política nacional de formación de maestros y la relativamente poca inversión requerida para abrir una escuela de formación de maestros ha llevado, en los últimos años, a un pulular de Escuelas Normales pobres, sin recursos, con aulas prestadas a las escuelas primarias del Estado o a la iglesia y con docentes que, en su mayoría, son maestros primarios, inscritos en algún curso universitario de fin de semana en una de las muchas extensiones de las cinco universidades guatemaltecas.

Con la presentación del Diseño de la Reforma Educativa³ por parte de la Comisión Paritaria, establecida por los Acuerdos de Paz, el panorama ya cambió. Se establece la formación bilingüe de maestros bilingües en un marco de interculturalidad y es de esperarse que, cada nueva autorización para la apertura de una Escuela Normal esté inexorablemente ligada al espíritu y a las recomendaciones de la Reforma.

Este sistema exhibe una gran diversidad y una diferencia de criterios, planes y programas, silabos y currícula muchas veces contradictorios entre sí. Si bien el Estado, a través de las direcciones departamentales, tiene la obligación y se reserva el derecho de la aprobación, los criterios de esta son tan variados como los productos de sus autorizaciones. No se quiere decir, que la variación no sea favorable al sistema nacional de formación de maestros. Debe, sin embargo, haber una igualdad de posibilidades y de criterios. Las condiciones de ingreso y los principios de evaluación deben ser comparables y parecidos y las exigencias de calidad académica deben ser aplicadas a todos y a cada uno de los docentes.

En todas estas Escuelas Normales, obviamente con respetadas excepciones, la práctica docente es vista como una materia más antes que como una práctica. No está adecuadamente organizada, las escuelas anexas o de práctica no son cuidadosamente seleccionadas y los maestros huéspedes de estas escuelas carecen de toda formación específica para poder seguir, asesorar y supervisar al alumno practicante. No se construyen redes de contactos y nexos entre estas escuelas y las respectivas Escuelas Normales y no se crea una tradición de memoria institucional y de fomento de la calidad pedagógica en las aulas.

La experiencia de los alumnos no se documenta y evalúa debidamente y muchas veces estas prácticas se convierten en experiencias traumatizantes, que le llevan al alumno a volver a la práctica docente que él mismo, como niño ha, experimentado en su propia escuela.

2. Algunos problemas

Interculturalidad

En este campo queda mucho por hacerse. Como ya dijimos, los textos, los materiales, los Planes y Programas etc., no reflejan la situación cultural del país. El Acuerdo de Paz, en su capítulo III sobre los Derechos e Identidad de los Pueblos Indígenas prevé un sistema nacional de educación intercultural, con la modalidad bilingüe para los mayas bilingües. El ya citado Diseño de la Reforma establece criterios y da indicaciones para la implementación, pero todavía no a nivel operativo. Mientras sabemos bastante bien lo que significa montar un sistema educativo bilingüe de mantenimiento y desarrollo para la población maya, no queda muy claro, hasta la fecha, en qué consiste la “interculturalidad” del sistema educativo nacional en todos sus niveles y modalidades.

Tomando en cuenta experiencias de otros países, uno puede llegar a pensar, más allá de la inclusión de contenidos de la otra cultura en ciertas materias, en una revisión integral y completa de todos los campos del saber no solo para incluir elementos y contenidos de la otra cultura, sino para reformular asignaturas enteras y el enfoque general

de la curricula que, como ya reiteramos, tratan al país como si fuera un país monolingüe, monocultural y étnicamente homogéneo.

Un ensayo del Sistema Nacional de Mejoramiento de los Recursos Humanos Curricular, SIMAC, de lanzar el concepto de una educación intercultural ya en la década de los ochenta se plasmó en la publicación de cinco manuales para la Interculturalidad, ampliamente distribuidos, pero, al parecer, no ha dejado mayores huellas en el sistema como tal. Es interesante, sin embargo, recordar el planteamiento, que fue significativo

“La interculturalidad es un diálogo entre culturas y el reconocimiento del carácter pluricultural de la sociedad guatemalteca, lo que implica plantear el proceso educativo como un proceso social por el que no se imponen patrones culturales sino se atienden las particularidades de las comunidades indígenas, las cuales tradicionalmente no han dirigido su propio aprendizaje.”⁴

El Programa Nacional de Educación Bilingüe, PRONEBI, presentó igualmente una plataforma para una política educativa intercultural y organizó una serie de capacitaciones para los maestros en las escuelas atendidas por el programa. Pasando ya a ser Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, DIGEBI quiso generalizar estas políticas y llevarlas a todos los grupos lingüísticos y a todos los Departamentos. Con la entrada del actual gobierno, enero de 1996, la posición de DIGEBI quedó incierta y la iniciativa se perdió.

No se trata de reivindicar para la cultura maya la mitad de cada asignatura. Sería un esfuerzo artificial y en algunos casos, hasta contraproducente por resultar una mala interpretación de la intención de los Acuerdos. Se trataría más bien del pleno reconocimiento de las otras culturas y de sus sabidurías y conocimientos y de su modo de generar saberes y transmitirlos. Y esto no se queda en el nivel cognoscitivo: lo que precisa Guatemala, en el momento histórico de su reconciliación y de una construcción para un convivir en paz entre los diferentes grupos étnicos, es el conocer y compenetrarse con los valores, las formas de vida y los ideales de la otra parte. Hablamos del nivel afectivo, vivencial.

La interculturalidad del sistema no funcionará si se queda relegada a la mera absorción de contenidos e informaciones. Esto es el primer paso. Lo que queda por construir es la convicción y el reconocimiento de que la sociedad guatemalteca está animada y alimentada por diferentes culturas y por la voluntad de ir construyendo múltiples formas de convivencia y coexistencia y enriquecimiento mutuo, a partir de la interiorización de esta verdad social.

Con la oficialización regional de los idiomas mayas se da un paso más. En este nuevo contexto normativo se puede pensar en promover un bilingüismo para la vida pública que implicaría el aprendizaje de la lengua maya por parte de los ciudadanos castellanohablantes, según su función social en los espacios geográficos específicos. Habrá que recorrer, en el futuro, a exámenes de bilingüismo para los puestos de la administración pública, de justicia, de salud, etc.

En este campo la Academia de Lenguas Mayas, ALMG, ha promovido talleres y convenios para ir preparando la implementación de estas nuevas posibilidades lingüísticas. MINUGUA y las universidades, entre otros han adelantado trabajos sea en la formación de traductores para los tribunales, sea en el campo de acuñamiento de nuevo vocabulario jurídico. Empieza a ser posible para los mayas de algunas regiones, tratar en los tribunales en su propio idioma. Salud sigue en esta línea y trabaja con cartillas en idiomas mayas y organiza capacitaciones en las lenguas de la gente.

En las escuelas eso significaría que la enseñanza de una segunda lengua se generalizaría y se extendería también a los alumnos castellanohablantes. Tendríamos por lo tanto una escuela bilingüe para los niños ladinos como la tenemos para los niños mayas.

Mientras tanto es preciso recoger los lineamientos emanados del Diseño de la Reforma que plantea la interculturalidad para todos.

Hablamos, se entiende, de una Interculturalidad de desigual poderes e impactos. Las culturas mayas, para poder competir en un ambiente de interacción positiva y constructiva, precisan de múltiples

apoyos. Primero deben todavía emprender el esfuerzo enorme de una sistematización de sus saberes. Hace falta la publicación y difusión adecuada de los mismos en todos los medios de comunicación masiva. Hace falta investigación y comparación de los contenidos fundamentales. Hay que garantizar espacios de manifestación y articulación. También se precisa momentos de cuestionamiento y de reflexión sobre lo tradicionalmente transmitido. Y hay que reconocer las nuevas manifestaciones culturales, los nuevos modos de ser indígena, expresados por las mayas suburbanas, los refugiados, los profesionales, etc.

Cualquier intento de reducir la cultura maya al folklore y a las danzas es un atentado a su reivindicación de ser una expresión global de la vida y a su búsqueda de una interpretación holística de la existencia del hombre y de la mujer.

3. Enfoque de la formación

Enfoque pedagógico

A pesar del mucho énfasis que los Planes y Programas le atribuyen normalmente a la pedagogía, no se puede decir que haya un ambiente de innovación o acertada reforma en las aulas del magisterio.

Las Reformas no han faltado. Las hubo de gran envergadura y de temporales ajustes. Siempre ha habido capacitaciones referidas a aspectos parciales de la enseñanza (y no pocas veces no referidas a la enseñanza, mas bien a aspectos marginales del proceso educativo, pero estimados prioritarios en algún momento). Como se señalan previamente, el SIMAC se embarcó, en los años ochenta, en una gran reforma de la formación docente y de la escuela en general, produciendo materiales sumamente interesantes, organizados alrededor de un currículo muy avanzado en su momento y convocando a los maestros a capacitaciones. Estaba contemplado el aspecto intercultural del currículo, hasta se planteaba una Educación Intercultural.⁵

Por razones variadas, entre otras por no haber consultado con el Magisterio y por no haber seguido oportunamente una política para

lograr consensos, un paro magisterial acabó con la reforma. Sobreviven elementos y se integraron algunas partes de los materiales y de las ideas de esta reforma en la labor de algunos docentes.

En general, nos atrevemos a decir que la pedagogía, en su práctica cotidiana en las aulas del sistema, es bastante pobre y deficiente y que todavía no contamos con el enfoque más congruente, que convierta al alumno en actor de sus aprendizajes y al maestro en facilitador y tutor de este proceso de apropiación de conocimientos y de producción individual y colectiva del saber.

Es más: el ambiente de una aula magistral, autoritaria y organizada en función de un adulto que sólo habla y detenta el saber y de unos niños y jóvenes reducidos a la pasividad y a la recepción de la información (muchas veces, por la poca preparación del maestro, sesgada o simplemente falsa y errónea), no solo no fomenta el aprendizaje sino que bloquea a los niños y jóvenes y es una de las causas del estancamiento del sistema educativo nacional, expresado en la asustante pobreza de sus indicadores.

Probablemente una sociedad, recién salida de un conflicto armado de décadas y todavía influenciada por una cultura autoritaria, no facilita una educación democrática, respetuosa del niño, abierta y crítica. Pero también está claro que si se empieza desde la preprimaria, el país nunca va a contar con ciudadanos conscientes y participativos.

Existen experiencias innovadoras y exitosas en el campo de la educación básica en el país. En parte pueden ser retomadas, adaptadas y generalizadas. Pero existen las experiencias de otras reformas y otros sistemas nacionales que pueden ser aprovechadas.

Hay poco énfasis en la preparación pedagógica de los docentes de las Escuelas Normales. Sabemos que se mira mucho su preparación académica en lo que se refiere a las materias que dictan (y las 'dictan' de verdad...). Sospechamos, basados en la experiencia, que la Didáctica y la Pedagogía como asignaturas son vistas como remedios a todos los aspectos de transmisión y que los catedráticos de las otras asignaturas

poco se preocupan de cambiar el modelo de enseñanza, con tal que esté asegurado que los futuros maestros traten las materias que les ‘dic-tan’.

Competencias de los niños

Anotamos en ausencia de un currículo nacional de una escuela primaria bilingüe intercultural de seis grados

A pesar de haber actuado durante casi 20 años y haber producido muchos materiales y organizado capacitaciones, cursos y talleres y a pesar de haber visualizado todo un sistema de EBI, el PRONEBI no desarrolló un currículo bilingüe para la educación básica, tarea apenas visualizada por la DIGEBI a partir del año 2000.

Todos los materiales y las capacitaciones se refieren a un currículo implícito que no ha sido ni discutido ni verificado con los maestros o los padres de familia ni consultado con los niños. En los dos últimos años, un grupo de agencias de cooperación bilateral y DIGEBI han dado un primer paso hacia un currículo bilingüe de una educación básica bilingüe y han presentado los ‘Lineamientos Curriculares para la Educación Primaria Bilingüe Intercultural’ (1998). El esfuerzo por construir un currículo debe ir sincronizado con los trabajos de la Comisión Curricular para la Reforma de las Escuelas Normales. El comité Asesor de Transformación de las Escuelas Normales, CATEN⁶, que como parte de la Comisión Consultiva y liderada por SIMAC está colocando las bases para una reforma de la formación magisterial.

Hay, según datos de DIGEBI, 5,200 maestros con nombramiento de Maestro Bilingüe, de los cuales 1,500 trabajan en la preprimaria. Los demás están en las escuelas de DIGEBI, que muchas veces no llegan más allá del segundo o tercer grado, en ningún caso más allá del cuarto grado. No necesariamente todos los nombrados con planilla bilingüe son bilingües, debido a políticas de nombramiento de maestros. Pero, lo que es más grave, no todos los maestros bilingües trabajan en comunidades de su propio idioma, lo que les convierte en maestros que emplean el castellano para su docencia. Ninguno de estos maes-

tros, y esta es la clave para la interpretación de las falacias de la escuela rural guatemalteca, tiene formación formal de maestro bilingüe. Todos están formados en el sistema castellano con el ya mencionado currículo de procedencia occidental.

Ha habido capacitaciones de toda índole, muy poco en la didáctica de la lengua materna de los niños y menos en la enseñanza del castellano como segunda lengua.

Los problemas y posibilidades de la transferencia de conocimientos de un idioma a otro prácticamente no han sido trabajados.

Resumiendo debemos constatar, que siendo los niños mayas más de la mitad de la población escolar, hasta la fecha no ha habido educación básica en sus idiomas llevada por maestros específicamente entrenados. En los contados casos donde la ha habido y la sigue habiendo, el uso de los idiomas como instrumento de comunicación e instrucción, su uso está a merced de las convicciones del maestro y de las eventuales presiones de los padres de familia y demás autoridades.

Investigaciones a lo largo del continente demuestran que la educación bilingüe es una opción exitosa para poblaciones indígenas y hay indicios que demuestran que aún la anhelada integración a través de un dominio más aceptable del castellano se da más en escuelas bilingües que en escuelas castellanas, siempre hablando de y para niños indígenas.

En 1966, en el contexto de los Acuerdos de Paz, el MINEDUC convoca a Escuelas Normales, las universidades y algunas Agencias y ONGs para reformar la formación docente. Se escogieron 5 Escuelas Normales clave para los idiomas mayas mayoritarios y se progresó hasta la negociación de apoyos específicos por parte de las agencias. Lastimosamente el proceso se quedó estancado, principalmente por una percepción del magisterio de que la iniciativa iba en la línea de privatización de la educación primaria. El MINEDUC había presentado, al mismo momento, la ley de instalación de Juntas Escolares, dotándolas de Q 5,000 a cada una para el manejo de los asuntos colaterales a la en-

señanza en el aula. Con mucha esperanza vemos al Ministerio retomar nuevamente el problema y progresar decididamente en la línea de una Reforma que se vislumbra— hasta la fecha — bastante ambiciosa y contundente.

Una propuesta para la formación intercultural y bilingüe de maestros para la escuela primaria

El Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural, PEMBI, que viene trabajando, desde principios de 1995, con 4 ESCUELAS NORMALES de la Región VI, en estrecha colaboración con las autoridades departamentales y, a nivel nacional, con el Consejo de Educación Maya, CNEM, ha desarrollado una Malla curricular para la formación bilingüe de maestros bilingües en tres idiomas mayas: mam, tz’utujil y k’iche’.

Todo el pensum gira alrededor de cuatro áreas: 1) Lengua, 2) Naturaleza, Cultura y Persona, 3) Pedagogía Bilingüe Intercultural y 4) Práctica Docente.

En el área Lengua, las dos lenguas son tratadas en su respectiva riqueza y se las usa como lenguas de aprendizaje e instrucción. Se busca desarrollar las artes de la comunicación (escuchar, hablar, escribir y leer).

Este enfoque se coloca expresamente al interior de la filosofía de la Reforma Educativa, emanada de los Acuerdos de Paz y concibe el perfil del maestro siguiendo a los Lineamientos Curriculares⁷ para la primaria bilingüe y las competencias que los niños deben alcanzar.

Se introducen didácticas específicas para las áreas estratégicas del currículo: lengua, matemática y ciencias integradas. El área de Pedagogía Bilingüe Intercultural agrupa estas didácticas específicas conjuntamente con la psicología, que a su vez está tratando temas del aprendizaje, pero también de la identidad y de la cultura.

El especial énfasis en la Práctica Docente introduce, a su vez, una nueva dimensión que hacer de la práctica, en los tres años de forma-

ción, el eje de verificación de lo aprendido y convierte a la práctica supervisada en una fuente principal de la formación.

El currículo aquí brevemente esbozado ha sido concordado y consensuado, en numerosos talleres y seminarios, con los maestros, otras ONGs, el CNEM y la ACEM, Escuelas Normales y autoridades. Fue autorizado para un quinquenio de experimentación a través de Acuerdo Ministerial No. 195 de fecha 29 de abril de 1999.

El PEMBI, retomando otras iniciativas, ha desarrollado la metodología de los rincones de aprendizaje: se han desarrollado los rincones de lectura y de matemática y se ha dotado a las escuelas de aplicación que trabajan con las 4 Escuelas Normales apoyadas por el PEMBI de materiales adaptados, como minibibliotecas, muebles para los niños, máquinas de escribir, juguetes y material didáctico.

Se quiere convertir a las Escuelas Normales en centros de calidad pedagógica y en agentes de la promoción de una educación intercultural, más apegada al medio y acordes con las culturas locales, asumiendo, en parte, las expectativas de un desarrollo local y regional.

Cuestionando a la tradicional separación de formación y capacitación también se piensa que las Escuelas Normales deben asumir tareas en la capacitación del magisterio local y deben promover innovaciones pedagógicas, en el marco de la Reforma Educativa.

En este sentido las 4 Escuelas Normales ya se han embarcado en una capacitación de los egresados de sus propias aulas y se están llevando programas de trabajo según los requerimientos de los ex alumnos. Entre estos surgen demandas acerca de la transferencia de conocimientos metalingüísticos, necesarios para seguir afirmando el uso y el conocimiento de su propia lengua.

Como primeros resultados las evaluaciones internas del PEMBI arrojan lo siguiente:

Los maestros usan sus lenguas en la enseñanza y crean así un ambiente altamente comunicativo con los niños y los jóvenes, lo que

aparentemente fomenta los aprendizajes y acelera procesos de avance en todos los niños y niñas en las escuelas de aplicación y de los estudiantes en las Escuelas Normales.

Podemos constatar un uso amplio de la matemática maya, al lado de la 'universal' lo que también facilita el aprendizaje de los procesos e ideas matemáticas.

Se establece un contexto de enseñanza-aprendizaje democrático, en un ambiente menos formal y abierto para intervenciones, preguntas y declaraciones de los jóvenes y niños. Ha disminuido el peso de una organización autoritaria del proceso educativo y haber permitido a los jóvenes y niños el libre acceso a las bibliotecas y al uso de los materiales didácticos garantiza un ambiente de aprendizaje libre de coerción y de miedo. Los resultados parecen ser buenos.

4. Lo que queda por hacer

Plan nacional de capacitación

Ya se dijo que de ningún modo queremos una uniformidad del sistema de formación. Lo que queremos sin embargo es un Plan Nacional de Capacitación que corresponda a una política transparente en materia de formación y capacitación para la gestión educativa y la docencia.

Este Plan debería prever varias modalidades de formación de maestros, algunas sin duda a nivel universitario, y otras a distancia y por módulos, para la profesionalización de los 40% de maestros en ejercicio que todavía no se han graduado.

Debe introducir especialidades, orientando a los alumnos a direcciones definidas de la pedagogía. Al lado del maestro parvulario habrá el bilingüe, el monolingüe castellano intercultural y las múltiples especializaciones presentes y futuras, que van desde la priorización de las ciencias hasta la especialidad de nutrición.

En la parte que compete a las Escuelas Normales bilingües se deberá establecer aspectos y criterios idénticos para cada una de las comunidades lingüísticas.

Hay que retomar la discusión de los años ochenta sobre una prolongación del tiempo de estudio de magisterio, mas allá del ciclo diversificado.

Nos parece que el CATEN está en buen camino. Es de esperarse que continúe su vinculación con la Comisión Consultiva y se puedan crear condiciones de continuidad de las políticas y acciones.

El currículo bilingüe para la educación básica bilingüe

El currículo es el fundamento de toda labor en la educación básica. Los proyectos que, hasta la fecha, han hecho educación básica, han tenido su propio currículo implícito. Sin embargo es menester entrar en negociaciones y acuerdos para producir un currículo nacional que se constituya en el marco para todos los currículos regionales y locales y sienta los estándares y las competencias de los niños. Debe también sentar reglas para la evaluación y prever su propia constante reformación.

Las agencias de cooperación bilateral, presentes en educación y las Direcciones del MINEDUC tienen el interés en contribuir en esta tarea.

Sin embargo son indispensables más consultas entre el pueblo maya. Hay que promover más la idea y los resultados positivos de la EBI, visto que todavía hay criterios bastante difundidos que desechan la importancia de la educación bilingüe. Todavía está muy generalizado un concepto de educación monolingüe en la falsa suposición de que 'progreso' equivale a 'cultura occidental' y que la modernidad se manifiesta en castellano.

He aquí uno de los déficits de la EBI que no ha sabido vender bien su imagen y muchas veces es vista como una opción vuelta hacia atrás, queriendo encerrar a los mismos mayas 'en la cárcel de su atraso'.

5. Las promesas para el futuro: el triple consenso

Hay un triple consenso que nos guía en la construcción de la Reforma:

- Existe un consenso amplio alrededor de un currículo de formación bilingüe de maestros bilingües para la educación básica.
- Existen primeros acuerdos y un consenso general acerca de la construcción de un currículo para la primaria bilingüe. Como punto de partida sirven los ya citados “Lineamientos...”
- Hay que generar un consenso acerca de una política nacional y de un Plan Nacional de capacitación para los maestros, incluyendo este y los otros dos arriba mencionados en el marco de la Reforma Educativa.

6. Tareas pendientes

Una tarea pendiente para los próximos años es la investigación y sistematización de las partes diversificadas del currículo.

Hay que investigar los sistemas cognitivos de la cultura maya. Son otros sistemas de relacionarse y de clasificación de la naturaleza, otros sistemas de comunicación y otros sistemas de concebir el ambiente, la sociedad, el tiempo, el espacio, las cantidades y las cualidades. Es otro sistema de valores.

Pensamos que en estos trabajos hay que partir de la existencia de un tronco común de la cultura maya que se manifiesta actualmente en varios pueblos y comunidades lingüísticas. Pensamos que hay que apuntar a la unidad, resaltando a la diversidad como una interpretación particular del patrimonio común.

Hay que fomentar el consenso acerca de las comunidades lingüísticas y afirmar el desarrollo de las lenguas. Hay que fomentar la participación activa y consciente de los varios segmentos de la sociedad maya.

Hay que trabajar en el desarrollo del vocabulario en las variadas partes del saber.

Hay que sistematizar la investigación acerca de la tecnología tradicional. Los sistemas de riego, las prácticas de conservación de alimentos, las tecnologías alrededor del ciclo de producción etc. deben ser documentados, investigados, sistematizados.

Hay que pensar en una formación de los formadores e interesar a las universidades de proponer módulos respectivos.

Hay que darle al Magisterio un papel preponderante en las deliberaciones y decisiones de la Reforma. El maestro tenía antaño un cierto liderazgo en la comunidad donde residía. Al crearse la jornada única, los maestros abandonaron las comunidades y están ausentes de la vida comunitaria.

Prima una revisión de la política salarial del magisterio.

Hay que definir el papel del maestro bilingüe y brindarle los incentivos necesarios.

Notas

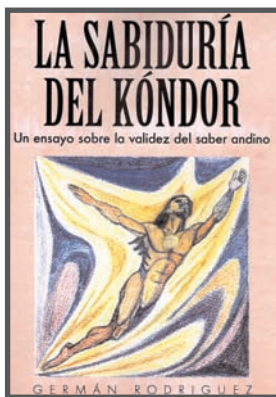
- 1 Ponencia colectiva presentada en el Tercer congreso de Estudios Mayas, Guatemala 4, 5 y 6 de agosto de 1,999.
- 2 Parece que son 226. Como continuamente surgen nuevas Escuelas Normales, es difícil establecer el número exacto. El PROASE de Cobán hizo el último inventario del cual tenemos noticias. Ya Galo de Lara (1996) da una lista de las Escuelas Normales y llega a 224
- 3 Comisión Paritaria de Reforma Educativa, Guatemala 1998.
- 4 SINCAE, La Educación Intercultural, mimeo, Guatemala, 1964, pp. 26.
- 5 MINEDUC, Sistema Nacional de Capacitación Educativa, SINCAE, La Educación Intercultural, mimeo, Guatemala 1964.
- 6 Se formó, en el mes de abril 1999, el Comité de Transformación de las Escuelas Normales, CATEN, que en sus sesiones semanales prepara una reforma general de la formación de maestros. Está presidido por SIMAC e integrado por varias

Direcciones del MINEDUC, las universidades, el CNEM, la comisión Consultiva y las Agencias que trabajan en Educación

- 7 Lineamientos Curriculares para la Educación Primaria Bilingüe Intercultural CNEM, DIGEBI, PEMBI-GTZ, UNICEF, USAID, GUATEMALA, 1998.

PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA DEL P-EBI (ECUADOR)

Durante el transcurso de 1996 y 1999, el P-EBI ha producido una serie de materiales tales como estudio y monografías, libros de texto para el alumno y manuales para el profesor. Ofrecemos al lector una ficha bibliográfica con los datos más importantes de cada uno de ellos.



La sabiduría del kóndor

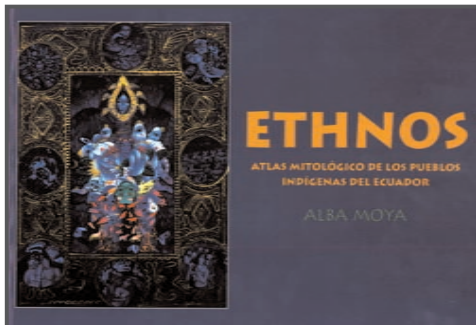
Germán Rodríguez

Idioma español; 150 páginas; tamaño 21x15, 1999

Coedición: Abya-Yala

Ensayo sobre la validez del saber andino, tanto en su filosofía como en su ciencia, sin negar la importancia e influencia del conocimiento occidental. En tres partes, se abordan temas como la cosmovisión occidental y la visión cósmica de los Andes, la Pachosofía o sabiduría andina y finalmente, plantea la reformulación de la ciencia andina mediante la recuperación de categorías olvidadas o que forman parte de la actual

etnociencia. La única forma de lograr que el saber andino vuelva a ser articulado es “retener el círculo tradicional de la ciencia”. Mediante la recuperación del saber ancestral, se contribuye a la educación intercultural bilingüe y a la comprensión de los pueblos ancestrales de América.



ETHNOS, Atlas mitológico de los pueblos indígenas del Ecuador

Alba Moya

Idioma español; extensión 260 páginas; tamaño: 21x30, 1999

Es una compilación y sistematización de la mitología de las diferentes etnias del Ecuador.

Se rescata al mito como una forma de comprensión y acercamiento a las distintas etnias y al carácter intercultural del país. Se estructura en cuatro áreas culturales: área cultural jívara, de los tukano occidentales, de los pueblos así conocidos como área cultural chibcha y el área cultural de los huaorani. Finalmente, se consideran los mitos de los pueblos quichuas de la sierra.



Historia del pueblo kechua

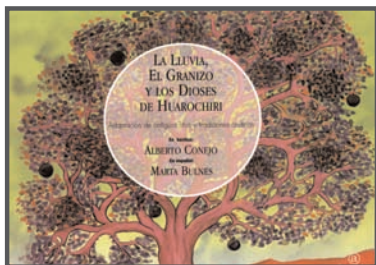
Ileana Almeida

Idioma español; extensión 381 páginas; tamaño 15x21, 1999. Co-edición: Abrapalabra Editores

El pueblo kechua es el más numeroso de los pueblos indígenas de Sudamérica, con cerca de siete u ocho millones de individuos diseminados en la Cordillera de los Andes. Su lengua es actualmente el eje de la educación intercultural bilingüe, cada vez más presente tanto en libros, como en revistas y textos de enseñanza.

La cultura kechua popular se ha conservado en la memoria colectiva mediante tradiciones y costumbres.

Este libro relata en cuatro grandes capítulos las diferentes épocas del pueblo kechua: la primera civilización, época del Tawantin Suyu, el pueblo kechua bajo el estado colonial, el pueblo kechua bajo el estado nacional. Incluye anexos y un glosario.



La lluvia, el granizo y los dioses de Huarochiri

Alberto Conejo (Quichua) Marta Bulnes (español)

Idioma quichua y español; extensión 84 páginas; tamaño 30 x 21, 1999. Co-edición: DINEIB y Abrapalabra editores

Veinticinco historias de la tradición oral quichua narran el origen de los hombres, dioses y héroes magníficos, guerras, fundaciones de pueblos y constituciones de linajes de los pueblos andinos. Las historias presentadas se basan en las tradiciones de Huarochiri, consignadas a principios del siglo XVII, en quichua, en el Antiguo Perú. Los textos, permiten un acercamiento a la percepción del mundo de los indígenas cuya adaptación se realizó para lectores que concluyen la enseñanza básica y se encuentran entre los 12 y 15 años de edad.



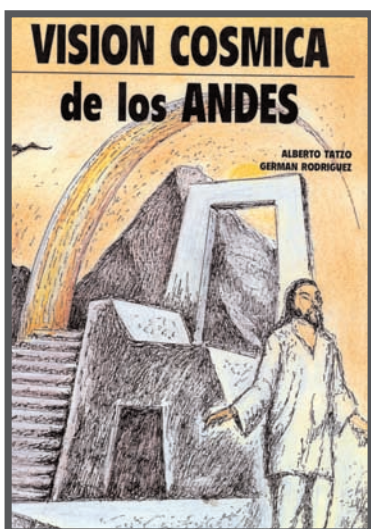
Cuatro textos coloniales del quichua de la provincia de Quito

Varios Autores. *Fernando Garcés (estudio introductorio)*

Idioma quichua y español; extensión 266 páginas; tamaño 21x29, 1999

El eje temático de este libro es el quichua de la antigua provincia de Quito. Se estructura en dos partes. Un estudio introductorio de Fernando Garcés V. que trata sobre la ubicación del quichua ecuatoriano frente a los demás dialectos quichuas, su historia y clasificación. Contiene datos sobre gramática, morfología, fonología y flexión, y un breve vocabulario.

En la segunda parte contiene en primer lugar una breve introducción o arte para entender la lengua común de los indios, según se habla en la provincia de Quito, de Tomás Polo del Aguila. El segundo de los textos es un vocabulario de la lengua índica del padre Juan de Velasco; el tercero es una breve instrucción para entender la lengua común de los indios de autor anónimo, y finalmente, se habla sobre la lengua general del Cuzco llamado Quichua.



Visión cósmica de los Andes

Alberto Tatzo y Germán Rodríguez

Idioma: español; extensión 150 páginas; tamaño 21x15, 1998. Co-edición: Ediciones Abya-Yala

Pensamiento que había permanecido oculto desde la época de la conquista es develado por los dos autores del libro con el fin de comprender y conocer la visión y pensamiento de los pueblos indígenas de América. Se hace referencia a la cosmogonía, cosmología, sentido del tiempo, del espacio y de la vida de los pobladores ancestrales de los Andes.



Quichua y castellano en los Andes ecuatorianos. Los efectos de un contacto prolongado

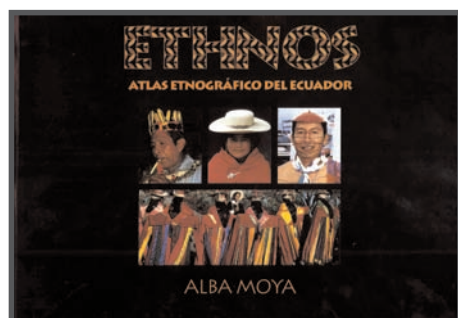
Marleen Haboud

Idioma español; extensión 326 páginas; tamaño 21x15, 1998. Co-edición: Ediciones Abya-Yala

El estudio, realizado en nueve provincias de la sierra ecuatoriana, examina los efectos sociolingüísticos y lingüísticos del contacto quichua-castellano en los Andes Ecuatorianos.

Trata sobre los aspectos de pérdida y mantenimiento etnolingüísticos del quichua, las razones por las que el quichua

ha ingresado en un proceso de desuso, así como los factores para su mantenimiento.



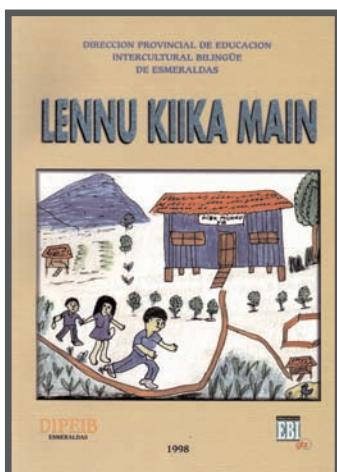
ETHNOS, Atlas etnográfico del Ecuador

Alba Moya

Idioma quichua y español; extensión 202 páginas, tamaño 21x30, 1998

El libro se refiere a las condiciones sociales y culturales contemporáneas de las nacionalidades indígenas que viven en el Ecuador

en las tres regiones: Amazonía: los shuar, achuar, sionas, secoyas, huaorani, cofanes y quichua; en la Costa: los awá-coaiquer, chachi y tsáchila; y en la Sierra, los quichua. Se describe a cada etnia dentro de un contexto geográfico, su historia, territorio, huerta, vivienda, organización social y organización política.

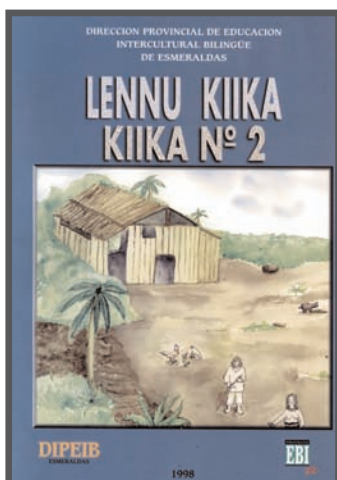


Lennu Kiika Main

s/a

Extensión, 72 páginas, tamaño 30x21, 1998. Co-edición: DIPEIB Esmeraldas

Texto de la Dirección Provincial de educación intercultural bilingüe de Esmeraldas para el aprendizaje de la lectura en el idioma cha'palaa (chachi).

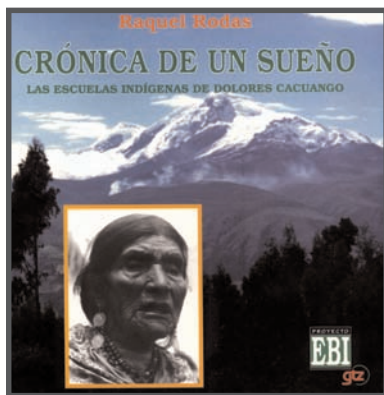


Lennu Kiika Kiika Nº 2

s/a

Extensión 58 páginas; tamaño 30x21, 1998. Co-edición: DIPEIB Esmeraldas

Es la continuación de *Lennu Kiika Main*, que ejercita la lectura y escritura en lengua cha'palaa (chachi).



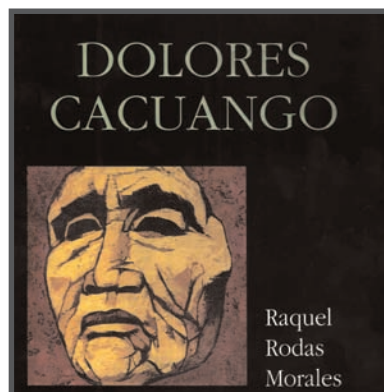
Crónica de un sueño. Las escuelas indígenas de Dolores Cacuango. Dolores Cacuango Mama y Wiñay Kawkay Yuyashkami

Raquel Rodas Morales

Idioma quichua y español; extensión 128 páginas; tamaño 21x21, 1998 segunda edición. Co-edición: DINEIB

Tanto en quichua como en español, se cuenta la historia de Dolores Cacuango, quien puso en marcha un sistema de

educación campesina en el que se respetó la lengua, la cultura y las demandas indígenas. Es un homenaje a la lucha y esfuerzo de una mujer que hace cuarenta años instauró las primeras escuelas indígenas bilingües para campesinos en la zona de Cayambe, y en el país, con un profundo impacto en el movimiento indígena.



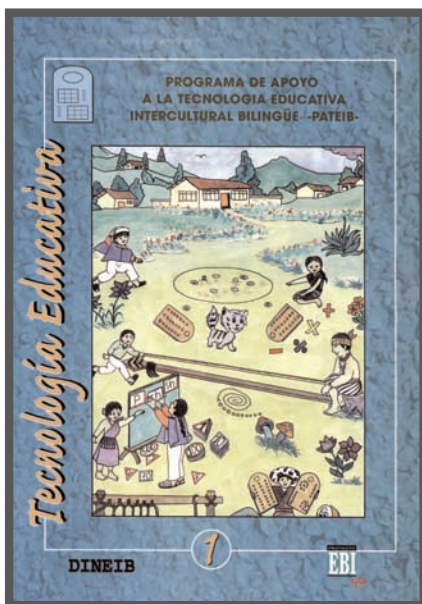
Dolores Cacuango

Raquel Rodas Morales

Idioma quichua y español; extensión 180 páginas; tamaño 21x21, 1998

El segundo libro sobre Dolores Cacuango completa la imagen de esta gran mujer ecuatoriana. A través de veinte capítulos se construye su biografía. Cada capítulo inicia con su pensamiento o el de quienes la acompañaron

en su lucha, para concluir con una reflexión sobre la situación de los indígenas en el sistema hacendario, las movilizaciones campesinas y otros aspectos relacionados con la historia y el significado del movimiento indio en la primera parte del siglo en los que se percibe la presencia histórica de Dolores Cacuango.



Tecnología Educativa 1
Fernando A. Yáñez B.

Idioma quichua y español; extensión 26 páginas; tamaño 30x21, 1998. Co-edición: DINEIB

De una serie de tres manuales, trata sobre el diseño de una tecnología educativa para las áreas de lengua y matemáticas de los tres primeros niveles de la Educación Básica, en apoyo al Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Aborda seis temas: tecnología del pasado, tecnología y paradigmas, la tecnología como experiencia ecológica, tecnología y MOSEIB y, tecnología y educación intercultural bilingüe.



Fundamentos Psicológicos 2
Fernando A. Yáñez B.

Idioma quichua y español; extensión 26 páginas; tamaño 30 x 21, 1998. Co-edición DINEIB

Contiene formas de aprender y un análisis psicológico de las etapas del desarrollo intelectual. El juego y “aprender haciendo” son los métodos más acertados para que el niño desarrolle todos los aspectos del aprendizaje. Los temas, que desglosa analíticamente en subtemas son: la actividad, una forma de aprender y etapas del desarrollo intelectual.

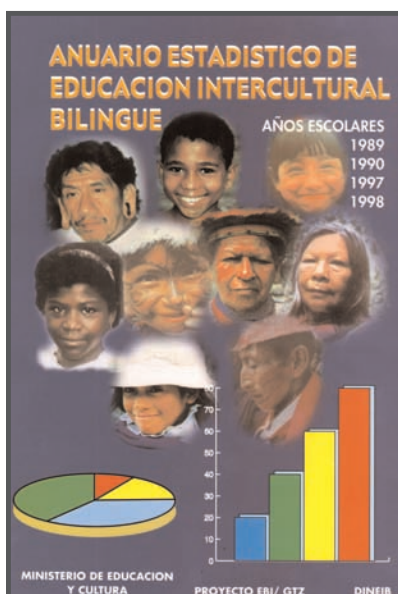


Fundamentos Pedagógicos 3

Fernando A. Yáñez B.

Idioma quichua y español; extensión 38 páginas; tamaño 30 x 21, 1998. Co-edición DINEIB

Contiene el desarrollo de las teorías pedagógicas en relación con la sociología, la psicología, el proceso de enseñanza/aprendizaje y la descripción de algunos métodos alternativos como los de Montessori, Freinet y Summerhill.



Anuario estadístico de educación intercultural bilingüe

Guillermo Coba Vásconez

Idioma español; extensión 190 páginas, tamaño 30 x 21, 1998. Co-edición DINEIB

Es un estudio que recoge los resultados de una investigación sobre planteles, profesores y alumnos de la educación intercultural bilingüe del Ecuador. Se estructura en seis capítulos. El primero se refiere a la importancia y connotación que la educación indígena ha tenido desde su principio. Del segundo al quinto capítulo, analiza la educación preprimaria, primaria, media y de post-bachillerato en la especialización de Educación. El sexto capítulo desarrolla las conclusiones por niveles de enseñanza y finalmente, se incluye apéndices que ilustran los datos del anuario.

El sexto capítulo desarrolla las conclusiones por niveles de enseñanza y finalmente, se incluye apéndices que ilustran los datos del anuario.



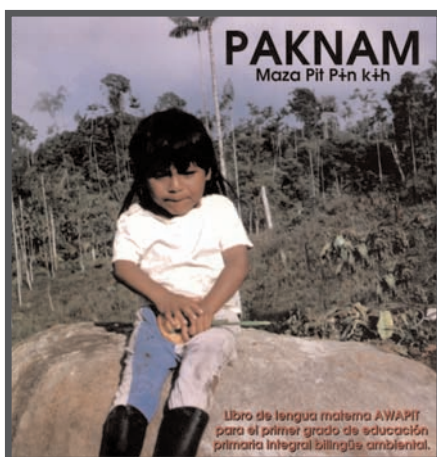
Guía de materiales didácticos de matemática

Olivier Greiner

Idioma español; extensión 61 páginas; tamaño 21 x 21,5, 1997. Co-edición DINEIB

Libro para profesores/as de centros comunitarios interculturales bilingües del Ecuador que contiene reglas par el uso del material didáctico.

En el primer nivel (de 5 años en adelante), se trata de la caja de contar, se enseña a elaborarla y utilizarla en forma de juegos. Para el aprendizaje del sistema decimal se utilizan cubos pequeños. Mientras que la TAPTANA NIQUICHIC enseña a utilizar unidades, decenas y centenas. La TAPTANA CAÑAR, sirve para ejecutar las cuatro operaciones básicas desde el cuarto nivel.

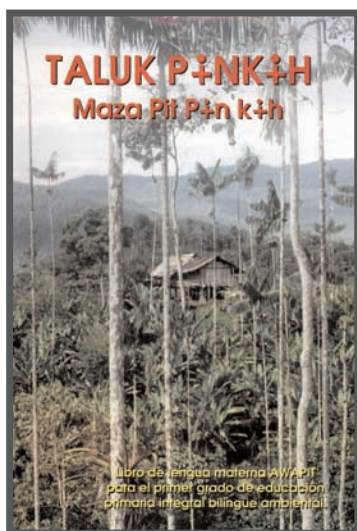


PAKNAM MAZA. Pit pin kin

Humberto Muenala P. y Enrique Contreras

Idioma awapit; extensión 115 páginas; tamaño 21 x 21, 1997. Co-edición Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, DINEIB, Federación de Centros Awa, Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Unidad Indígena del Pueblo Awa, UNICEF-CEP, UNIPA

Libro de le lengua materna AWAPIT para el primer grado de educación primaria integral bilingüe ambiental. Un aporte más para la educación de los pueblos de cultura oral. Éste va dirigido a los INKAL AWA. El presente material es un texto de aporte a la lectoescritura y sirve de apoyo para el profesor.



TALUK PINKIH. Maza Pit Pin Kin
Enrique Contreras P.

Idioma awapit; extensión 55 páginas; tamaño 30 x 21, 1997. Co-edición DINEIB, FCA, CONAIE

Libro para el primer grado de educación primaria integral bilingüe ambiental. Sirve de apoyo para la iniciación del proceso de aprendizaje de la lengua del pueblo AWA. Este libro, está escrito en awapit y la iniciativa primordial es hacer que su lengua ingrese en la dimensión de la escritura, que es el único medio que la conducirá a su mantenimiento y desarrollo. Se estructura en cuatro capítulos que parten de

un cuento y una oración general que luego llevará a la coordinación entre fonema y grafía.



VEESA KINDETSUYU (Chachi)
s/a

Idioma cha'palachi y español; extensión 24 páginas; tamaño 21 x 15. Co-edición MEC DINEIB

Cancionero y cassette de audio que recogen una compilación de música infantil en lengua chachi con su respectiva transcripción al español.



SETTAPAEN'CHO (A'Ingae)

s/a

Idioma: a'ingae; extensión 28 páginas; tamaño 21 x 15. Co-edición MEC DINEIB

Cancionero y cassette de audio que recogen una compilación de música infantil en lengua a'ingae con su respectiva transcripción al español.

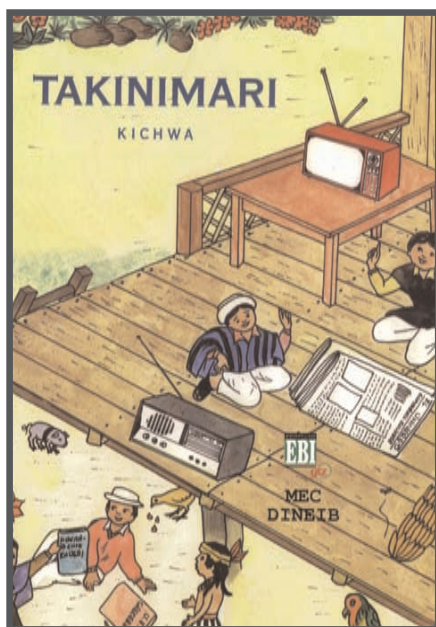


NAMPERSARTAI

s/a

Idioma shuar; extensión 32 páginas; tamaño 21 x 15. Co-edición MEC DINEIB

Cancionero y cassette de audio que recogen una compilación de música infantil en lengua shuar con su respectiva transcripción al español.

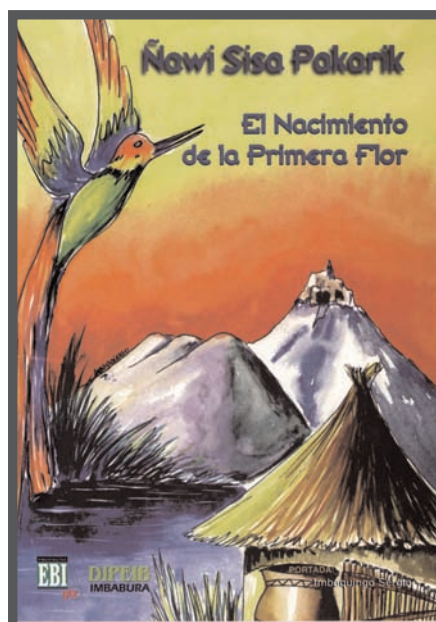


TAKINIMARI (kichwa)

s/a

Idioma quichua; extensión 24 páginas; tamaño 21 x 15. Co-edición MEC DINEIB

Cancionero y cassette de audio que recogen una compilación de música infantil en lengua quichua con su respectiva transcripción al español.

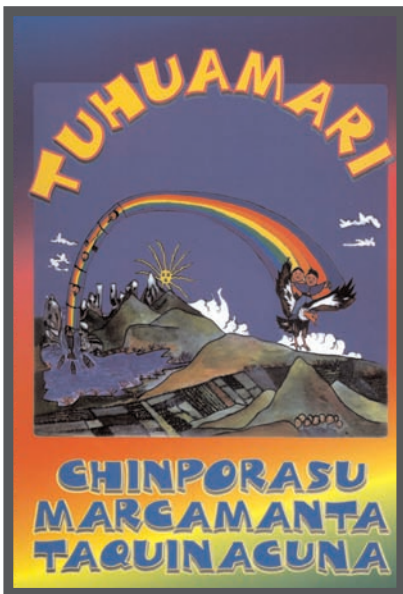


Ñawi Sisa Pakarik. El nacimiento de la primera flor

Maria Mercedes Cotacachi

Idioma quichua; extensión 36 páginas; tamaño 21x15, 1998. Co-edición DIPEIB Imbabura

Texto de lectura en quichua que contiene varios poemas y sus respectivas explicaciones, así como su traducción al español.



TUHUAMARI. Chimporasu Marcamanta Taquinacuna
s/a

Idioma quichua y español; extensión 32 páginas; tamaño 21x15, 1997. Co-edición Embajada del Canadá, Hermanas de la Caridad Canadá, Centro Canadiense de Estudios y Cooperación Internacional (CECI).

Es una compilación de canciones tradicionales quichuas de varias comunidades del Chimborazo, como Tixán, Cacha, Colta, Columbe y Flores. Es un texto que a la vez sensibiliza sobre los pueblos y culturas indígenas, y sirve de apoyo a los centros de educación infantil bilingüe. Contiene un

cassette con 12 canciones infantiles y un cuento, más el libro en el que se transcriben los letras, su traducción al español y las partituras de cada canción.

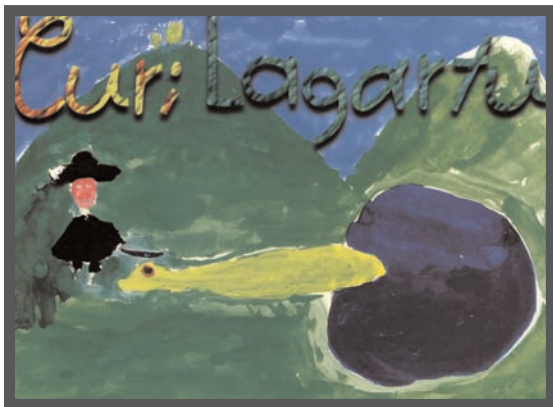


Cañar aillu llacta huahuacunapac rimaicuna

Compiladores: Prof. Gilberto Lema, Prof. Tránsito Pomavilla, Prof. Jacinto Tenezaca

Idioma quichua; extensión 34 páginas; tamaño 21x15, 1997. Co-edición DIPEIB Cañar

Recopilación realizada en la II Feria Educativa del año 1994.



Curi Lagartu. Leyenda de Saraguro
s/a

Idioma quichua y español; extensión 20 páginas; tamaño 15x21, 1996. Co-edición Fundación Alexander von Humboldt

El libro cuenta la historia de un lagarto de oro que dio mucho dinero a la familia que lo en-

contró, y que a la vez dejó embarazada a la hija de una serpiente. El libro es una recopilación de niños y profesores de la escuela Inti Raimi de Saraguro, ilustrada también por ellos.



MANUALES DE PLANEACION. Tres métodos para elaborar proyectos
Rodrigo Martínez

Idioma español; extensión 68 páginas; tamaño 15 x 21. Co-edición DINEIB

Describe tres métodos para la elaboración de proyectos. Éstos son: Método del Proyecto Educativo, Método de Planificación de Proyectos por Objetivos (ZOPP) y Métodos de la Planificación Estratégica Situacional (PES).



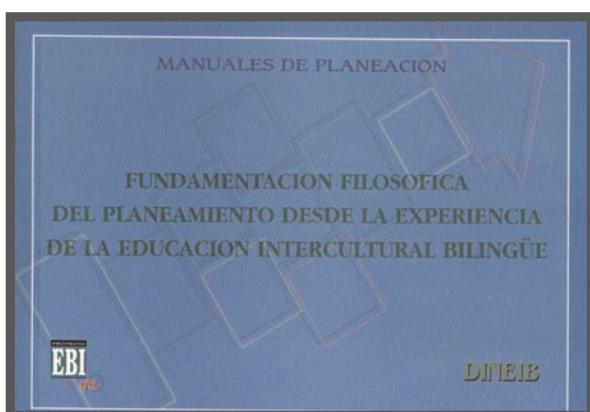
MANUALES DE PLANEACION

Aportes para evaluar la calidad de los procesos de la educación intercultural bilingüe

Rodrigo Martínez

Idioma español; extensión 50 páginas; tamaño 15 x 21. Co-edición DINEIB

En el manual se reflexiona sobre la necesidad de evaluar los procesos de educación intercultural bilingüe con el fin de mejorar su calidad. Se aborda por tanto temas como la calidad de la enseñanza, los valores, la evaluación y los indicadores de la calidad en la educación intercultural bilingüe.



MANUALES DE PLANEACION

Fundamentación filosófica del planeamiento desde la experiencia de la educación intercultural bilingüe

Rodrigo Martínez

Idioma español; extensión 56 páginas; tamaño 15x21. Co-edición DINEIB

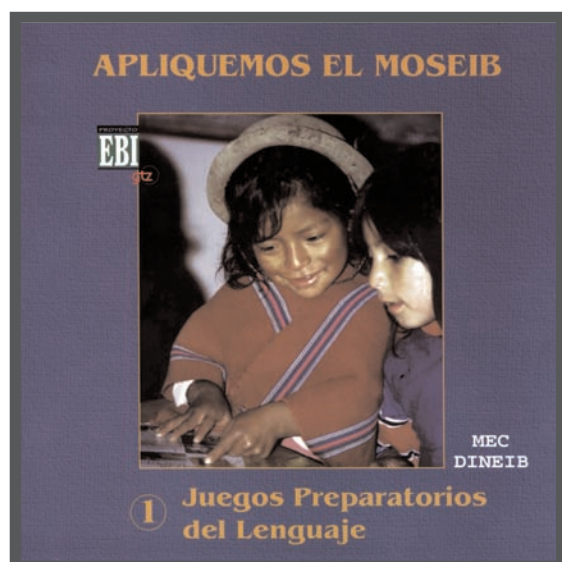
Contiene una serie de reflexiones y pautas que buscan explicar y desarrollar metodológicamente los conflictos y dificultades que se presentan al momento de tomar decisiones. Se plantea una reflexión de la planificación desde los beneficiarios, tomando en cuenta los aporte e influencia que la planificación y el proyecto en sí pueden tener sobre los mismos.



MANUALES DE PLANEACION
Justificación y guía para elaborar un microproyecto productivo – educativo (MPP-E)
Rodrigo Martínez

Idioma español; extensión 52 páginas; tamaño 15 x 21. Co-edición DINEIB

Esta cartilla de trabajo gira entorno a tres ideas claves: el trabajo productivo es parte de la vida de los niños y niñas indígenas y las actividades productivas deben convertirse en contextos agradables de aprendizaje y desarrolla los pasos para formular un microproyecto productivo.

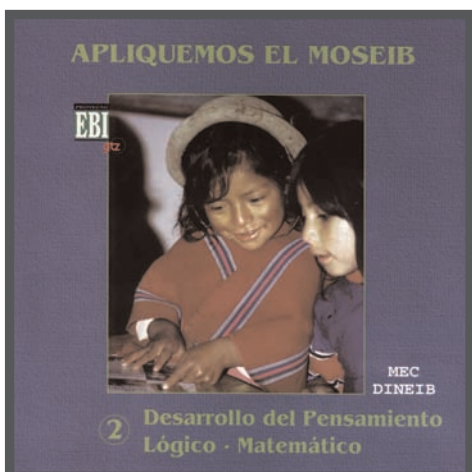


APLIQUEMOS EL MOSEIB
Nº 1. Juegos preparatorios del lenguaje
s/a

Idioma español; extensión 28 páginas; tamaño 21 x 21, 1998. Co-edición MEC DINEIB

En este manual, se desarrollan las destrezas que permiten llegar a un buen manejo de la lectura comprensiva en el proceso de alfabetización. El cuaderno

contiene sugerencias prácticas de actividades lúdicas preparatorias básicas para el proceso de lectoescritura.



APLIQUEMOS EL MOSEIB
N° 2. Desarrollo del pensamiento lógico - matemático
s/a

Idioma español; extensión 24 páginas, tamaño 21 x 21, 1998. Co-edición MEC DINEIB

Subsidio metodológico que se propone actividades que permiten que el estudiante aprenda a operar y razonar con los números y superando la visión memoística y abstracta.



APLIQUEMOS EL MOSEIB
N° 3. Actividades de estimulación sensorial
s/a

Idioma español; extensión 32 páginas; tamaño 21x21, 1998. Co-edición MEC DINEIB

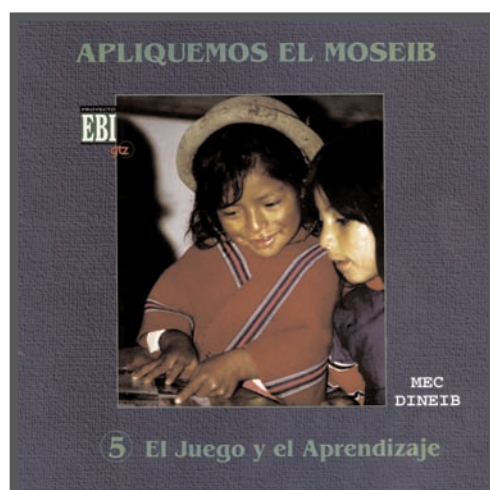
Propone actividades que estimulan los sentidos de los estudiantes para que el aprendizaje sea mayor. Así, hay actividades de estimulación auditiva, táctil y olfativa.



APLIQUEMOS EL MOSEIB
N° 4. Desarrollo del movimiento y del ritmo
s/a

Idioma español; extensión 24 páginas; tamaño 21 x 21, 1998. Co-edición MEC DINEIB

El cuaderno contiene actividades para el desarrollo del movimiento para el descubrimiento de las posibilidades del movimiento del cuerpo y varios ejercicios y juegos que ejercitan el ritmo.

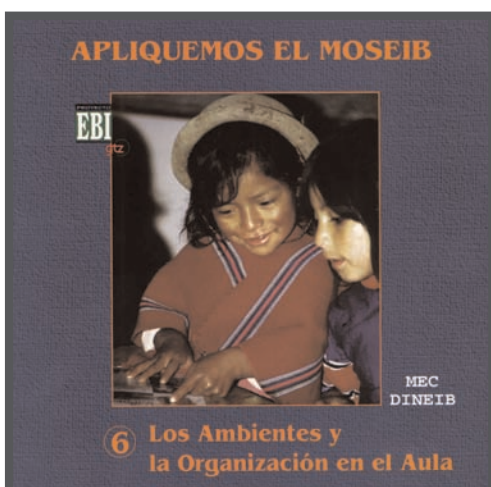


APLIQUEMOS EL MOSEIB
N° 5. El juego y el aprendizaje
s/a

Idioma español; extensión 24 páginas; tamaño 21 x 21, 1998. Co-edición MEC DINEIB

El juego es uno de los ejes del desarrollo de los niños, a través de él se desarrollan destrezas y capacidades que permiten al niño un mayor aprendizaje, ya que no sólo se desarrolla una percepción

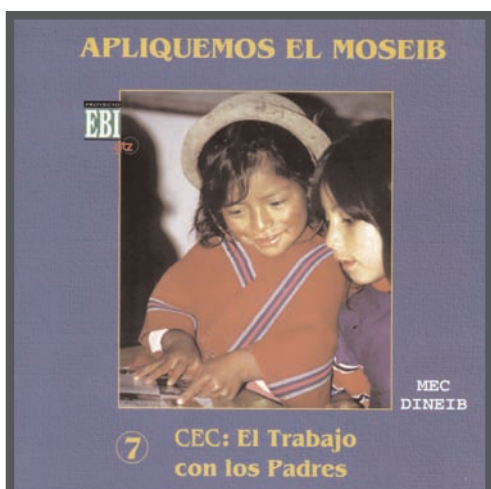
sensorial sino también emocional. Al mismo tiempo, este aporte permite recrear algunos valores de los pueblos indígenas.



APLIQUEMOS EL MOSEIB
N° 6. Los ambientes y la organización en el aula
s/a

Extensión 16 páginas; idioma quichua y español; tamaño 21x21, 1998. Co-edición MEC DINEIB

Los ambientes en este documento son entendidos como espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula, por tanto, se considera indispensable que los ambientes sean dinámicos y adaptado a la vez que permitan a los alumnos y al profesor tener los instrumentos que necesitan a su alcance y en una correcta distribución.



APLIQUEMOS EL MOSEIB
N° 7. CEC: El trabajo con los padres
s/a

Idioma español; extensión 16 páginas; tamaño 21 x 21, 1998. Co-edición MEC DINEIB

Antiguamente, el conocimiento transmitido de padres a hijos, se daba por imitación, transmisión oral o práctica y observación. Por tal razón, y debido a la pérdida de estas formas de educación, se pretende que los padres sean los educadores principales del niño, revalorizando aquellas pautas que son fundamentales para el aprendizaje.



APLIQUEMOS EL MOSEIB

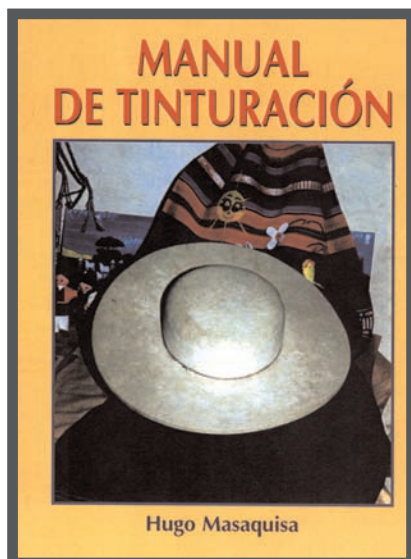
Nº 8. Glosario de palabras importantes de la educación intercultural bilingüe (EIB)

s/a

Idioma español; extensión 16 páginas; tamaño 21 x 21, 1998. Co-edición MEC DINEIB

El glosario fue hecho para educadores y educadoras de Educación Intercultural Bilingüe y comprende la explica-

ción técnica de los términos que surgieron en el seminario de la DINEIB realizado en Quito del 14 al 16 de abril de 1997.

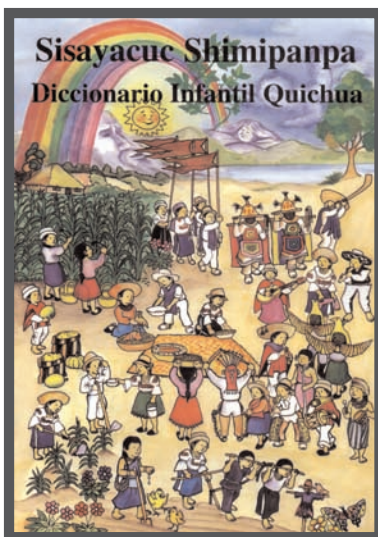


Manual de Tinturación

Hugo Masaquiza

Idioma español; extensión 118 páginas; tamaño 21 x 16. Co-edición Ediciones Abya-Yala

Contiene una recopilación de métodos sobre el tinturado vegetal, como el teñido frío-directo, y el teñido caliente-directo y caliente a base de mordientes. Además, contiene un muestrario de plantas y los colores que se obtienen de ellas. Es un aporte al área de actividades productivas así como a la revaloración de técnicas ancestrales.



Sisayacuc Shimipanpa
Diccionario Infantil Quichua
s/a

Idioma quichua; extensión 380 páginas; tamaño 22 x 16, 1996. Co-edición DINEIB, UNICEF

Diccionario con términos quichuas cotidianos, se da una explicación breve de ellos y con traducción al español en algunos casos. es un aporte para la recuperación de la riqueza lexical del quichua, que resulta esencial para la enseñanza.



KURI SHIMI
Kichwa funcional activo para hispano hablantes
Alberto Conejo

Idioma quichua y español; extensión 122 páginas; tamaño 29 x 21. Co-edición DINEIB

Es un manual para que los profesores de educación bilingüe de lengua española, aprendan Kichwa de una manera funcional. El manual tiene diez unidades que consisten en diálogos sobre temas cotidianos como la familia, la comida, la naturaleza, etc. Cada unidad empieza con un diálogo en kichwa que luego es traducido al castellano; incluye gramática y vocabulario.

Finalmente cuenta con ejercicios de aplicación, autoevaluación y ejercicios de refuerzo.