

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

**Gladys Castro, Narcisa Córdor,
Alberto Conejo, Aurora Iza,
Pascale Laso y Tamara Puente**

La Universidad en el páramo

El Programa Académico Cotopaxi

Investigaciones

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

LA UNIVERSIDAD EN EL PÁRAMO

El Programa Académico Cotopaxi, notas sobre
su trayectoria e incidencia en los procesos educativos
de las comunidades de las redes autónomas
rurales de la provincia de Cotopaxi

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

LA UNIVERSIDAD EN EL PÁRAMO

El Programa Académico Cotopaxi,
notas sobre su trayectoria e incidencia
en los procesos educativos de las
comunidades de las redes autónomas
rurales de la provincia de Cotopaxi

SECRETARÍA TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN

La Universidad en el páramo: el Programa Académico Cotopaxi, notas sobre su trayectoria e incidencia en los procesos educativos de las comunidades de las redes autónomas rurales de la provincia de Cotopaxi

*Gladys Castro, Narcisa Córdor, Alberto Conejo, Aurora Iza,
Pascale Laso y Tamara Puente*

Tomo 6 ©Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
Casilla: 2074
P.B.X. (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4088958
e-mail: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

Secretaría Técnica de Investigación
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
Casilla: 2074
P.B.X. (+593 7) 2050000
Cuenca-Ecuador

Diagramación: Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito-Ecuador

ISBN Abya-Yala: 978-9978-22-924-8

ISBN UPS: 978-9978-10-076-9

Impresión: Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-septiembre del 2010

ÍNDICE

Agradecimientos.....	7
Resumen	9
Introducción.....	11
Algunos resultados de la investigación.....	17
1. Desde la producción teórica.....	17
1.1 La Educación Intercultural Bilingüe en el contexto de la globalización	17
1.2. El PAC, antecedentes y elementos contextuales	27
1.3 Revisión crítica inicial a la propuesta de creación del Programa Académico Cotopaxi	28
1.4 De cultura e interculturalidad: cómo las entendemos en el PAC	31
1.5 De la enseñanza de la lengua: algunas ideas desde la experiencia del PAC	42
1.6 Cultura, educación y manejo de lenguas en contextos interculturales	56
2. Desde el trabajo de campo	84
2.1 Motivaciones del estudio universitario en estudiantes mujeres indígenas y mujeres en Cotopaxi	85
2.2 El PAC hacia adentro: de la composición de los grupos, la lengua y la inserción laboral.....	87
2.3. El PAC hacia afuera	93
Anexo	101
Bibliografía	111

AGRADECIMIENTOS

*A los estudiantes de la carrera de Educación Intercultural
Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana
y a las comunidades de las redes autónomas de Cotopaxi.*

RESUMEN

La educación superior en el ámbito de la interculturalidad y el bilingüismo, sus fortalezas, debilidades, posibilidades y límites, estudiados desde la experiencia del Programa Académico Cotopaxi (PAC): la Universidad en el Páramo es el motivo de la presente investigación, lo es, además, la revisión de su incidencia en las comunidades en las que sus actores se desempeñan como docentes de escuelas interculturales bilingües.

La Educación Intercultural Bilingüe, su trayectoria desde la perspectiva histórica del PAC, la lectura de la Educación Intercultural, el manejo de la lengua materna y la segunda lengua, el análisis del proyecto de creación del Programa Académico Cotopaxi, sus posibilidades y límites a partir de una autorevisión, constituyen el marco teórico que soporta la investigación.

Análisis de texto, etnografía, observación participante, entrevistas en profundidad, constituyen la fuente de información, cuyo respectivo análisis y conversión en datos nos han permitido construir, desde la visión de los actores, una idea aproximada de la incidencia del PAC en los procesos educativos de las comunidades de las redes autónomas rurales: Panyatug, Sumag, Bajío, La Cocha, Maca y Chughchilán, todas de la provincia de Cotopaxi.

INTRODUCCIÓN

La reflexión del ser y hacer del Programa Académico Cotopaxi desde su actual contexto y práctica, exige un abordaje que toca diversas aristas: histórico-contextual, curricular, teórico. De tal manera que la lectura de sus posibilidades y límites surja como producto de un ejercicio de comprensión amplio e interdisciplinar.

La Universidad en el Páramo, pensada desde las demandas de sus iniciales destinatarios: docentes de las escuelas comunitarias de Cotopaxi, constituye el objeto/sujeto de la reflexión que ahora nos convoca.

En nuestro país, en que la mayoría mestiza entiende su mestizaje como proceso de 'blanqueamiento' y meta de la mezcla indio-español, la consolidación de la presencia sociopolítica del pueblo indígena ha sido, necesariamente, el resultado de una larga historia de reivindicaciones. Entre ellas, la educación a partir de la construcción de propuestas que reconozcan las condiciones, realidades y contextos del ser indígena.

Es así que en enero de 1982 se legitima oficialmente la Educación Bilingüe a través de la publicación del acuerdo ministerial 00529, mismo que reza:

Oficializar la Educación Bilingüe Bicultural, estableciendo en las zonas de predominante población indígena planteles primarios y medios donde se imparta instrucción en los idiomas quichua y castellano, su lengua vernácula (Proyecto PAC-UPS).

Posteriormente, en el 1988, se creó la DINEIB, Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe. Con estas conquistas, el pueblo indígena inició su proceso de asunción de responsabilidades en el ámbito educativo, con esto se han gestado iniciativas y experiencias diversas, especialmente en las provincias de la sierra central.

En Cotopaxi, la confluencia de una serie de factores, entre ellos las fortalezas explícitas de la organización indígena y la presencia de la Misión Salesiana de Zumbahua, potencian una serie de iniciativas que se convierten en logros y realizaciones en el campo de la educación, mismos que involucran los diferentes niveles del sistema: educación básica, *yachana huasi*; educación básica inicial, *huahuacunapac huasi*; educación media, colegio *Jatari Unancha*. Como necesario resultado de estas experiencias educativas en Cotopaxi, surge la demanda de formación universitaria desde los mismos destinatarios. Esta urgencia se concreta en la propuesta de creación del PAC, Programa Académico Cotopaxi, en el año 1994, iniciativa que nació desde el aporte de varios actores, entre ellos la Misión Salesiana de Zumbahua, el SEIC (Sistema de Educación Intercultural de Cotopaxi), anteriormente denominado Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi y en un inicio Proyecto Quilotoa. Más tarde la UPS avaló el proyecto y se creó el PAC, con sede en la provincia de Cotopaxi, cantón Pujilí, parroquia Zumbahua.

El proyecto, gestado desde un determinado contexto geográfico y momento histórico, está permeado de una serie de elementos que lo determinan, cualifican y evidencian sus énfasis y carencias.

La cuestión que motiva el presente trabajo es la necesidad de concreción de una autorevisión que proporcione elementos de juicio en cuanto al proyecto mismo, su diseño, desarrollo e incidencia en las comunidades de Cotopaxi. Las hipótesis que nos planteamos al iniciar la investigación fueron: 1. El proyecto educativo del PAC, en tanto propuesta de diseño curricular y práctica pedagógica, demanda de procesos de revisión y actualización acordes a los cambios y nuevas demandas contextuales y 2. El PAC, su proyecto y práctica incide, a partir de la presencia de sus egresados en las escuelas interculturales bilingües en la situación educativa de las comunidades de las redes autónomas de Cotopaxi.

A partir de esta formulación, nacen una serie de preguntas de investigación, cuyo planteamiento intenta demarcar algunas de las posibles alternativas de organización de la investigación. Entre ellas cabe mencionar las que se anotan a continuación: ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del proyecto de creación del PAC, analizado desde la perspectiva del contexto actual? ¿En qué medida la propuesta del PAC contribuye al desarrollo de las capacidades y des-

trezas en los maestros interculturales bilingües que se espera en el perfil del proyecto? ¿En qué medida la práctica educativa del PAC contribuye al cumplimiento de los objetivos declarados en su proyecto de creación? ¿Cómo se percibe la presencia y práctica docente de los estudiantes, egresados y graduados del PAC desde las comunidades de las redes autónomas de Cotopaxi?

En base a estos cuestionamientos intentamos, en este trabajo, realizar una inicial aproximación crítica al PAC, su ser y hacer educativo, con la finalidad de ensayar una suerte de notas que podrán generar análisis más profundos y detenidos sobre el tema, mismos que, quizá en el futuro, puedan proporcionar un cuerpo teórico suficiente para iniciar un proceso de reforma de la propuesta. Nuestra respuesta anticipada al trabajo y a partir de la experiencia como docentes del proyecto, apunta a la necesaria revisión y actualización de la propuesta en concordancia con los cambios y nuevas urgencias que han ido surgiendo desde los contextos en que se desarrolla la propuesta del PAC, así como desde la incidencia de la propuesta en las comunidades.

La intención del trabajo, declarada en tanto objetivo general del proyecto de investigación, se formula de la siguiente manera: conocer el estado situacional del PAC, en cuanto a la vigencia y pertinencia de su propuesta curricular y su incidencia en los procesos educativos de las comunidades de la provincia de Cotopaxi.

Los objetivos específicos que orientarán nuestro trabajo, según se ha registrado en el proyecto, son: identificar los elementos característicos de la práctica educativa de los egresados y estudiantes del PAC en las escuelas comunitarias y su vinculación con los procesos formativos del mismo y determinar la incidencia educativa del PAC en las escuelas interculturales bilingües de las redes autónomas rurales Panyatug, Sumag, Bajío, La Cocha, Maca y Chugchilán, de la provincia de Cotopaxi.

Explicitadas nuestras intenciones, nos abocamos a la tarea de ir en busca de respuestas a las múltiples inquietudes que van surgiendo durante nuestro caminar, intentamos lograrlo con el compromiso de todo el equipo de investigación, pero sobre todo, con la actoría fundamental de quienes han vivido el proceso como parte de su propia historia personal y de grupo: los estudiantes y sus comunidades.

MATERIALES Y MÉTODOS

De inicio, consideramos necesario proponer dos aclaraciones, que vinculadas, posiblemente, aseguren una mejor comprensión de este informe. La primera atiende a la no poco meditada necesidad de aproximación al objeto de estudio al mejor estilo malinowskiano: como promesa de superación de etnocentrismos y adopción de miradas menos prejuiciosas del hecho social. Ponemos en evidencia, entonces, el intento de incorporación en los procesos explicativos tanto de los supuestos teóricos como de aquéllos que devienen del sentido común, intentando no perder el horizonte permanente del cumplimiento de la declarada misión antropológica: misión anti-etnocéntrica. La segunda tiene que ver con la inocultable simpatía frente a posturas interpretativistas y su intento de reconocimiento del ámbito de las subjetividades en el trabajo de investigación. Declaratoria, entonces, de consideración de la dualidad objetividad/subjetividad en el estudio, pues si de explicar hechos sociales se trata, encontramos estéril el esfuerzo de describirlos desvinculados de la forma de comprensión de los seres humanos que los viven y construyen, pues equivaldría a mutilar el mismo hecho y despojarlo de su fuerza vital. Las subjetividades de investigador y actor están asumidas, por tanto, como categorías explicativas.

La tarea se inicia definiendo el quién, el cómo y el con qué. Organizamos equipos, definimos tareas, delineamos estrategias. Entre las primeras decisiones tomadas estuvo la de trabajar dos subproyectos; uno que tiene por finalidad centrar su análisis en el diseño curricular y la pertinencia del proyecto. Se trabaja a partir de la revisión y análisis del proyecto de creación del PAC, su concordancia y congruencia internas y la adecuación de la propuesta curricular a las demandas formativas actuales de los destinatarios y sus contextos. En este subproyecto se toma como eje de referencia el proyecto del PAC, en cuanto a propuesta curricular. En éste empleamos como estrategias metodológicas la revisión y análisis documental, pidiendo para ello la competencia de un grupo de profesores del PAC atendiendo a sus especialidades. Un segundo subproyecto es aquél que está vinculado al desarrollo curricular y su incidencia educativa en las comunidades en las que los estudiantes, egresados y graduados se hallan insertos. Se investiga el desempeño docente a partir de la revisión de competencias y prácticas metodológicas, didácticas y evaluativas de los docen-

tes del PAC insertos en las 6 redes. Para ello se diseña, en primera instancia, y después se aplica formatos de encuestas, que posteriormente sirven para el análisis, interpretación y formulación de conclusiones.

En principio, nos manejamos con la intención de estudiar al 100% de la población, esto es a todos los graduados, egresados y estudiantes del PAC que en la actualidad se desempeñan como docentes y directores de las redes, líderes comunitarios y padres de familia. En la ejecución del trabajo este porcentaje se vio reducido a un 80%, dada una serie de dificultades, en su mayoría de carácter logístico, que impidió completar los porcentajes planteados en un principio.

A la aplicación de encuestas, se suma la etnografía y la entrevista a profundidad, en tanto estrategias de aproximación al conocimiento social.

La observación participante: ¿Más observación, más participación, relación inversamente proporcional? Esa discusión se la dejamos a los etnógrafos, somos principiantes y la asumimos simplemente como técnica de recolección de información aplicable a nuestros intereses. Para ello nos basta con hacer lo que de común hacemos con nuestros grupos de estudiantes de Cotopaxi, es decir, involucrarnos en sus quehaceres de manera más 'científica', incorporando a la práctica el auxilio de registros de campo y siendo lo más ortodoxos posible en la distinción, descripción, percepción y sobre todo en la clara convicción de la necesidad de liberarnos de etnocentrismos y sociocentrismos para no repetir una de las más odiosas taras de poderes hegemónicos.

ALGUNOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. DESDE LA PRODUCCIÓN TEÓRICA

1.1 La Educación Intercultural Bilingüe en el contexto de la globalización

Para comenzar

El fenómeno de la globalización matiza todos los espacios, las prácticas, los modos de pensar y de ser. Al parecer, ante esta marea todo sucumbe, no es posible hacer una lectura situacional de cualquier hecho sin remitirnos al fenómeno en cuestión. García Canclini, citado por Alejandro Rojas (2000: 8), sostiene: “tengo la impresión de que en el último semestre hay dos relatos a partir de los cuales es posible pensar cualquier acontecimiento: lo que no puede explicarse por el fenómeno de El Niño, se explica por la globalización”. Entendida ésta como la nueva evidencia de la extensión del capitalismo, resulta posible entender la supervivencia y aún la promoción de diversidades “acompañada de la consolidación de la brecha entre poseedores y no poseedores, así como entre los países del centro y periféricos” (Figuerola, 2007). Esta forma de comprensión del fenómeno se contrapone a la tendencia más generalizada de entenderla desde su carácter homogeneizador y de imposición del pensamiento hegemónico como único. En este contexto, los movimientos sociales y entre ellos el movimiento indígena cobra actoría preponderante y también diversa, que va desde la asunción del encargo de constituirse en guardián de la tradición, hasta su afán de insertarse de manera activa en los procesos de modernización vía legitimación de su proyecto. El caso de la Educación Intercultural, uno de los

ámbitos en que el movimiento muestra sus fortalezas, es uno de los espacios ahora más debatidos y que concitan tantas dudas como esperanzas. Desde la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS, las preguntas que surgen en el momento actual son: ¿Es el fenómeno globalizador una amenaza o una oportunidad en cuanto a la construcción de identidades? ¿Cómo entender la Educación Intercultural en un contexto globalizado? Para intentar responder estas interrogaciones, en el presente trabajo realizaremos una breve aproximación al fenómeno de la globalización, pretendiendo identificar algunos de sus elementos característicos, ensayando además, algún tipo de lectura alternativa al fenómeno desde la identidad y la cultura; luego haremos una aproximación a la Educación Intercultural Bilingüe, intentando caracterizarla y terminaremos anotando algunas ideas a modo de conclusiones.

Globalización: una aproximación

Sus adversarios más encendidos le imputan el empobrecimiento de los pobres del mundo, el enriquecimiento de los ricos y la devastación del medio ambiente, mientras que sus partidarios más fervorosos la consideran un elevador de alta velocidad que lleva a la paz y la prosperidad universales. ¿Dónde está la verdad? (Banco Mundial, <http://world bank.org.external/lec/nsf>).

Estas son las ideas polarizadas que de manera repetitiva encontramos en gran parte de los textos que abordan el tema de la globalización; y es que todo concluye en análisis empíricos y elucubraciones teóricas que cobran diversos matices, dependiendo del cristal paradigmático con el que se mire el fenómeno. Diversos y complejos son los abordajes que se puede realizar al tema, uno de los que motivan esta reflexión al estar vinculado con el ámbito que hoy concita nuestra atención, la Educación Intercultural, es el de la identidad. Tema de obligatorio abordaje y que cobra vigencia plena cuando el fenómeno globalizador nos involucra con la cultura informacional y nos enfrenta al nacimiento de comunidades virtuales y con esto, también a situaciones diversas, por un lado, al riesgo de la homogenización y relativización de las culturas y las identidades y, por otro, a la oportunidad de construcción de nuevas identidades en diálogo con otras.

¿Es la globalización una amenaza en la construcción de identidades?

Entre el sueño y la desesperanza

“La civilización global es una herencia del mundo entero” (Amartya Sen), producto de miles de años de transformaciones y metamorfosis sufridas por las sociedades en todo el mundo por las relaciones e intercambios permanentes y crecientes. Es falso afirmar que nos enfrentamos a un proceso de intromisión del imperialismo por cualquier vía. ‘Práctica bastante estúpida’ es rechazar la globalización, pues el problema está únicamente en la ‘forma’, mas no en el ‘fondo’ del fenómeno, es simplemente cuestión de ajustar algunos términos de negociación y todos saldremos beneficiados (Amartya Sen), cuya lectura no hace menos que inmovilizarnos en espera de que la repartición de beneficios sea equitativa y con el único reto de encontrar formas de incidencia y participación en la distribución de los dividendos que genera.

Otras visiones menos esperanzadoras se aproximan al fenómeno con poca desconfianza: globalización producto tangible de la expansión de un proyecto político; neoliberalismo que, a decir de James Petras, se presenta como “resultado del poder político y de la lucha de clases”, además, supera los límites que marcarían a un proyecto económico. “El neoliberalismo no es meramente un fenómeno económico, también es cultural e ideológico” y entre los fenómenos que conlleva es posible nombrar: crecimiento de la brecha entre ricos y pobres, apareamiento de un inmenso ejército de excluidos, devastación de las identidades, desmovilización de organizaciones sociales y sindicatos, privatización de la empresa pública, concentración de riqueza y poder en las elites, desarticulación de movimientos de clase, prominencia de la agro exportación sobre la producción rural, invalidación de conquistas sectoriales en temas de género, medio ambiente, Estados ‘neoautoritarios’ disfrazados de demócratas.

¿Cuál de estas visiones describe mejor el fenómeno? ¿Qué postura asumir frente al fenómeno? ¿Sumarnos a la corriente globalizadora e impulsar el proyecto neoliberal? ¿Encontrar formas alternativas de supervivencia? ¿Incorporarnos a la resistencia? ¿Tratar de identificar fisuras del fenómeno que nos señalen la salida? Las preguntas están formuladas, las respuestas las debemos ir construyendo desde nuestros propios contextos, en este caso desde la educación intercultural, sus realidades y demandas. James Petras sostiene: “el mensaje neoliberal no penetra la conciencia de la gente. La ideología neoliberal pene-

tra en la conciencia de las masas, cuando la gente está atomizada, desorganizada, victimizada. Podemos encontrar allí la respuesta”.

Globalización, sociedad e identidad

Un importante desarrollo teórico ha merecido la incidencia de la globalización en las sociedades y su reconcepción. El desarrollo tecnológico que acrean los procesos globalizadores, definitivamente marcan las pautas de diseño de las sociedades desde diversos ámbitos. Las interrelaciones personales, laborales y familiares, se ven modificadas por la incursión de la tecnología de la información y los sistemas informáticos; las relaciones se mediatizan, cobran nuevas dimensiones los conceptos de trabajo y desempeño laboral; las mismas tareas cotidianas se ven permeadas por lo que Manuel Castells denomina la ‘era informacional’, llegándose a hablar de la ciudad, economía y cultura informacional.

Los espacios, como soportes materiales del hacer de las sociedades, se modifican, se redimensionan y rediseñan con miras a la funcionalidad y a las nuevas demandas sociales.

Sobre este fenómeno, Castells plantea su hipótesis en torno al debilitamiento de las relaciones entre arquitectura y sociedad por acción de la avalancha informacional. Debilitamiento que a su parecer da como resultante, al fin, la generalización de una arquitectura ahistórica y acultural.

Si la sociedad ‘informacional’ altera incluso la arquitectura y le impone una marca específica, que no decir de las transformaciones que a nivel personal y comunitario sufren los individuos como producto de la incidencia de esta era.

Nos enfrentamos al nacimiento de comunidades virtuales y con esto, también al riesgo de la homogenización y relativización de las culturas y las identidades. Cabe aquí citar a Calderón y Laserna, citados por Castells, (2002:15) cuando manifiestan: “el tema clave en un mundo caracterizado por la globalización y fragmentación simultáneas, consiste en cómo combinar las nuevas tecnologías y la memoria colectiva, la ciencia universal y las culturas comunitarias, la pasión y la razón”.

Globalización, cultura e identidad

En tiempos de globalización, cuando las tecnologías de la información rigen las relaciones, la construcción de la 'cultura planetaria' surge como un fin a ser alcanzado sin reparar en los sacrificios de identidades particulares que puede conllevar.

La asunción de nuevos símbolos y códigos, la resignificación de las relaciones, la nueva conceptualización de tiempos y espacios y el redimensionamiento de la ciudadanía, son fenómenos que denotan la relación del fenómeno globalizador con la cultura. Según Margarita Barreto:

La globalización de la cultura lleva a la exigencia del derecho al consumo por parte de las personas. El hombre de hoy es un cosmopolita que exige movilidad social o simulada. Esto quiere decir que si no tiene una movilidad social real, puede sentirse bien accediendo a los lugares de consumo (...). Este mismo cosmopolitismo lleva a que el concepto de ciudadanía, que antes estaba referido a un derecho de participar de las decisiones en la esfera política, pase hoy por la esfera de lo civil, con un énfasis en los derechos del consumidor.

Esta reconceptualización de ciudadanía acarrea graves taras, entre ellas la desmovilización social y política, como resultado de la ilusión de la inserción en el mundo del consumismo, tomando como patrones la vida de ricos y famosos.

El multiculturalismo y el pluriculturalismo aceptados como imposición de las legislaciones particulares de los Estados frente a la asunción de la necesidad de construcción de una interculturalidad, entendida como proceso dinámico, a partir del reconocimiento de las diferencias, es otro de los temas de necesario tratamiento si de identidad estamos hablando.

La tendencia mundial hacia la homogeneización cultural encuentra sus aliados en las fortalezas del neoliberalismo y sus elementos característicos.

La expansión de redes de información y comunicación en todo el planeta y la inclusión de millones de personas a la cultura cibernauta hacen accesibles formas de vivir y de ser hasta hace poco desconocidas. Esto, apoyado por el carácter consumista de los nuevos estilos de vida y viabilizado por el libre mercado con su oferta y demanda autorreguladas, constituye el contexto propicio para el desarrollo y fortalecimiento de procesos unificadores.

Frente a esto, las identidades culturales particulares se ven amenazadas y cada vez encuentran mayores dificultades en sus procesos de reafirmación, como sostiene Manuel Castells al abordar el tema de la cultura unificadora del mundo de los medios de comunicación de masas que soporta proyectos individuales y que antagonizan con la autoafirmación de las identidades culturales de diversos tipos.

Estas anteriores lecturas denotan una visión, una forma de entender el fenómeno globalizador y sus repercusiones en cuanto a las identidades. Este mismo autor, (2002:66), parte de visiones divergentes como:

Está totalmente errada la aseveración que hacen muchos críticos radicales de que el orden hegemónico necesariamente suprime la diferencia a favor de la unidad, para hacer su propia historia, el poder dominante ha funcionado a través de prácticas de la clasificación y la diferenciación (...).

La comprensión del fenómeno de la globalización, como el espacio de generación de encuentros de diferentes, es el más alentador. No debemos perder de vista, desde esta perspectiva el papel de la relación con el 'otro' en los procesos de construcción de identidades.

Lo propio cobra fuerza en el encuentro, muchas veces conflictivo, en la relación con lo otro, con lo diferente (...). De la misma manera que reconocemos la fuerza homogeneizante de la globalización, debemos atender el resurgimiento de las múltiples formas de la diversidad que cobra cada vez más fuerza y se resisten a desaparecer o asimilarse (Rojas, 2000:9).

Se contraponen, desde otro ángulo, también posturas radicales que abogan por el mantenimiento y fortalecimiento de identidades, despreciando el diálogo con otras culturas y sociedades, que devienen al final en fanatismos sin otro futuro más que su mismo aniquilamiento.

Lo cierto es que la implantación de un nuevo orden cultural conlleva una serie de condiciones que definen nuevas y diferentes formas de interacción social, de interpretación de los tiempos y los espacios, de lectura y comprensión de símbolos y códigos, incluyendo nuevas estructuras de conocimiento y de acción que necesariamente desembocan en la construcción de nuevas identidades. Citando a Pedro Gómez:

Ya sea en sociedades arcaicas, tradicionales o modernas, la pretensión particularista (eticista, nacionalista, indigenista, multiculturalista) de mantener la cultura 'propia' a salvo de contaminación de las demás coincide con la occidentalización uniformadora en el mito obcecado de que la humanidad se acantona enteramente en una sola de sus plasmaciones históricas, y también en el menosprecio hacia las riquezas culturales de las restantes sociedades. Cada cual a su modo, repercuten conjuntamente en obstruir el nacimiento de una humanidad integrada y plural.

Educación Intercultural

Partamos pensando en lo intercultural. La palabra nos remite naturalmente a las relaciones entre culturas. El eje del asunto constituyen los términos en que estas relaciones se establecen y se construyen. Comúnmente a lo intercultural se lo vincula con lo indígena y a éste con lo marginal, hoy se vuelve necesario repensar el término desde acepciones más amplias y generalizantes. Como manifiesta Rojas (2000:7) citando a Guerrero:

La interculturalidad interpela a toda la sociedad en su conjunto (...) implica (...) la interacción dialógica de diversos y diferentes actores sociales, representados por etnias, clases, géneros, regiones, comunidades, generaciones, etcétera, (...) que representan formas distintas, diversas y a veces antagónicas de intereses, que pugnan por el reconocimiento de su propia especificidad y diferencia, siendo en consecuencia también un escenario de conflicto.

La práctica educativa, en cualquier contexto, nivel, esquema, involucra la actoría de una serie de sujetos que la cualifican, la marcan, la definen. En el caso de la Educación Intercultural esta actoría define espacios complejos al ser complejos los grupos sociales involucrados.

El trabajo en las escuelas, especialmente la práctica docente, se ubica en el punto de encuentro entre el sistema escolar, con una oferta curricular y organizativa determinada, y los grupos sociales concretos. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa y sus destinatarios (Sichra, 2004: 152).

Al intentar caracterizar la Educación Intercultural se vuelve importante revisar la diferencia entre Educación Bicultural y Educación Intercultural, pues ello nos remite a algunas de las más importantes características de esta última. Inge Sichra estructura un cuadro comparativo de estas dos perspectivas de la educación y encuentra entre ellas algunas diferencias que aportan a su comprensión. Vale citar la relacionada a su lectura desde el diseño curricular:

Mientras la perspectiva bicultural ha propiciado una perspectiva de agregación (...) currículo general más contenidos propios, étnicos, etcétera. La perspectiva intercultural propicia una perspectiva de articulación en la elaboración curricular. Los contenidos curriculares van ampliando por aproximaciones sucesivas el repertorio explicativo de los niños.

La primera presenta dificultades para plasmar el pluralismo en la escuela: plantea conflictos entre lo propio y lo ajeno y constituye una permanente amenaza de exclusión de los elementos de una y otra cultura; propicia ambivalencia frente a la educación escolarizada para los niños indígenas. La segunda en cambio busca la articulación y complementariedad entre creencias, saberes y conocimientos locales, regionales y universales, y contribuye al logro de un pluralismo incluyente. Contribuye a mejorar la pertinencia de la educación escolarizada haciéndola más compatible con la cultura regional (ibíd: 148).

Desde aquí se desprenden algunas características de la Educación Intercultural que confluyen hacia la definición de un ‘pluralismo incluyente’, que pasa por el fortalecimiento de identidades y por el reconocimiento y valoración de los ‘otros’.

La escuela tradicional constituye una herramienta de homogeneización instrumentada desde el poder, la escuela; desde la perspectiva de la interculturalidad no intenta la sola integración, sino el intercambio y la interrelación en la creación de identidades. Mientras que la primera niega identidades particulares, la segunda las afirma y recrea en el intercambio dado en un marco de respeto a las otredades y fortalece las identidades. “La identidad es un constructo elaborado en relación a los límites o fronteras entre los grupos que entran en contacto. No deja de ser, en este sentido, una manifestación relacional, de interacciones” (Molina).

En el contexto de la globalización y sus características entre ellas la imposición de un sólo pensamiento hegemónico, la Educación Intercultural surge, desde el proyecto político del pueblo indígena, como un mecanismo dual: por un lado, de resistencia y, por otro, de reivindicaciones vinculadas con la participación e inclusión en los sistemas sociales. En tanto resistencia cultural se vincula con una resistencia identitaria, se afina y asocia, según algunos autores, a la conciencia de comunidad en donde encuentra su fuente y su sustento. Estamos enfrentando lo que Molina expresa citando a Castells: “la exclusión de los excluidos por los excluidos”. Frente al fenómeno de la globalización surgen

necesidades de fortalecimiento de identidades. Por otro lado, es importante remitirnos también a polarizaciones tales que se identifican con fundamentalismos igualmente nocivos al profundizar las diferencias en lugar de potenciar la búsqueda de los puntos de encuentro. Calificada así por muchos como la obstrucción en procesos de construcción de sociedades plurales, esta postura es digna de análisis. Pedro Gómez García (2000) sostiene: “la noción de ‘identidad cultural’ colectiva se vuelve un absoluto peligroso, una idea simplificada, reduccionista y deshumanizadora”. Desde esta perspectiva, es necesario reconocer la amenaza de desvalorizar y hasta negar los aportes de otras culturas y entrar en diálogo cultural concebido como oportunidad de afirmación de identidades.

Para concluir

El panorama que dibuja el fenómeno de la globalización es, por decir lo menos, desalentador para quienes entienden en él “algo así como un poder oculto que agita al mundo, que determina toda nuestra vida y que nos domina cada vez más” (Rebellato). Para éstos, es imposible parar la marea del fenómeno globalización, cambiar su fisonomía, alterando su esencia para otorgarle un tinte más humano, pues desde esta perspectiva, los ejércitos de excluidos, la posibilidad cierta de convertir al tercer mundo en el basurero de desechos tóxicos del primer mundo, la manipulación genética liberada de ataduras éticas y morales, la desmovilización social y política, el cambio del concepto de ciudadanía participativa por ciudadanía del consumidor, la polarización riqueza-pobreza y la destrucción de identidades son evidencias ciertas de la barbarie que la globalización conlleva.

Se sostiene la imposibilidad de intentar encontrar matices de humanidad en un modelo desde su esencia deshumanizado, exigir redistribución de dividendos, mayor inversión en el gasto social, fortalecimiento de la institución pública y el Estado, reivindicaciones étnicas, raciales, culturales, revaloración de la familia y sus lazos filiales, redefinición de la política como práctica de la búsqueda del bien común, construcción de relaciones sociales fundadas en el respeto y la justicia, a un esquema cuyas consignas primigenias dictan exactamente lo contrario.

El retorno a organización de comunidades de base, el fortalecimiento de la participación ciudadana, la autoconvocatoria a la movilización pueden dibujar

el camino.

El reto es apoyar la construcción de una sociedad más justa y equitativa aquí y ahora. “El neoliberalismo condena a la gente a una vida vacía. La alternativa revolucionaria da sentido a la vida. Luchamos, luego existimos” (Petras). Es el momento, entonces, de salir del marasmo en que nos sume la desmovilización, de surgir por nuestros propios fueros, sólo permitamos que el principio genético histórico, que nos define como seres humanos, tome cuerpo. Es posible asumir al bien común como la razón de ser de nuestro hacer.

El trabajo por la construcción de un Estado democrático, la defensa de la empresa pública libre de corrupción, el fortalecimiento de la organización sociopolítica urbana y rural, el rechazo a la homogenización vía construcción de nuevas identidades, la lucha por la equidad de género, las reivindicaciones étnicas, raciales y culturales, la revaloración de la familia y sus lazos filiales, la redefinición de la política como práctica de la búsqueda del bien común, la propuesta de medios de comunicación alternativos, finalmente, la construcción de relaciones de justicia entre los sujetos sociales, pueden hacer la diferencia.

El fenómeno de la globalización, sus orígenes y desarrollo nos remite a problemas fundamentales que enfrentan nuestras sociedades hoy. Consecuencia de una historia y un presente de subdesarrollo potenciado por relaciones, ‘disimétricas’ entre las naciones que tienen y las que no, nos vemos en el reto de encontrar propuestas alternativas que nos devuelvan la esperanza y que nos movilicen, asumiendo nuestra propia responsabilidad. “La estrategia a largo plazo consiste en alcanzar una liberación que garantice un desarrollo autosustentado, capaz de atender a las necesidades reales del pueblo y no al consumismo de los países ricos y los estratos nacionales asociados a ellos”. Por lo tanto, el desafío es apoyar la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Desde el análisis de la globalización, la cultura y la identidad nos enfrentamos a la disyuntiva de sumarnos a la corriente homogeneizadora y unificadora de culturas o enlistarnos en las filas de los etnicistas, indigenistas, nacionalistas, multiculturalistas (Vidal). ¿Son éstas las únicas posibilidades? O ¿Nuestros compromisos individuales y colectivos nos obligan a buscar alternativas diversas que nos permitan visualizar futuros más alentadores?

Se torna necesario emprender la construcción de espacios en los que las diferencias no coarten el entendimiento, sino al contrario, lo potencien, espacios en los que el respeto y la apertura direccionen las relaciones y en los que el reconocimiento de las diferencias permita la aceptación de la otredad. Propuestas como la del PAC, pese a su necesaria revisión y actualización, son la respuesta a esta urgencia.

1.2. El PAC, antecedentes y elementos contextuales

En la provincia de Cotopaxi, en los años sesenta, todas las tierras estaban en manos de los hacendados; la población indígena, niños, jóvenes, mujeres y hombres se dedicaban a trabajar la tierra del patrón; el pago recibido era permiso para pastoreo de animales, recolección de leña, hierba, permiso para caminar por las tierras, pequeñas porciones de productos, etcétera. Todo esto era realizado con la finalidad de conseguir insumos que aseguren la supervivencia de la familia. El maltrato de los mayordomos y los mismos dueños de haciendas marcaron este triste periodo, la situación de las mujeres era aún más difícil, pues en una estructura patriarcal estaban marcadas por su condición de seres inferiores y sin derechos, objeto de continuas violaciones fueron totalmente excluidas de los beneficios de la escolarización. Era de interés de los patrones mantener a ‘su gente’ en la ignorancia para que no puedan exigir sus derechos.

El analfabetismo campeaba en la población indígena. La llegada de la Congregación Salesiana marcó el inicio de un proceso de liberación a través, en inicio, de la evangelización, la catequesis y, luego, de la educación.

Con el liderazgo de los salesianos y el apoyo de voluntarios, se crearon escuelas en los páramos andinos de Chugchilán y Zumbahua, más tarde, Panyatug y Bajío de la provincia de Cotopaxi, a estas instituciones se les dio el nombre de Sistema de Escuelas Indígenas. La intencionalidad final de todo este proceso es empezar a formar educadores bilingües de las mismas comunidades para mantener una educación propia en las colectividades, aportando a la valoración del idioma kichwa, la cosmología, la diversidad cultural, la alimentación, el respeto a la Pacha Mama, la identidad cultural, los saberes ancestrales, la medicina andina, entre otros.

La educación hispana para entonces estaba en todas partes cumpliendo su rol de occidentalización, los educadores hispanos no sabían hablar kichwa, difícilmente los niños indígenas podían comprender y aprender, tenían dificultad. “Muchos guaguas no iban a la escuela por el temor de hablar el español, los profesores les maltrataban con azotazos y ortigazos”¹.

Las organizaciones indígenas de la provincia, como parte de su agenda política y una de sus importantes conquistas en el ámbito de la educación, apoyadas por la Comunidad Salesiana y el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, dan curso a la organización del proceso acelerado de bachillerato con el Instituto Quilloac, para que estos bachilleres cumplan la función de educadores comunitarios, sin dejar de lado el compromiso familiar, comunal, organizacional y cultural.

Al tiempo, el Ministerio de Educación obligó a los bachilleres el título de licenciatura orientado a la educación para desempeñarse como docentes. Esta demanda, exigió a la comunidad salesiana de Zumbahua a repensar sus acciones y empeñarse en la ampliación de su oferta educativa a nivel de educación superior destinada al pueblo indígena del páramo. La propuesta de la creación de la Universidad en el Páramo se analizó desde el año 1993, conjuntamente con comunidades, organizaciones de segundo grado. Según acta número 01 del primero de septiembre de 1994, realizada una reunión para analizar la opinión de varias instancias de la organización indígena, como es la DINEIB, CONAIE, se define el apoyo a la creación de una propuesta de educación superior en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe.

Es así como a partir de 1994 este programa académico empezó a funcionar con 40 estudiantes en la parroquia de Zumbahua y así nació la Universidad en el Páramo.

1.3 Revisión crítica inicial a la propuesta de creación del Programa Académico Cotopaxi

Pretendemos en este trabajo realizar una aproximación crítica al documento del proyecto de creación del PAC en el intento de definir desde el ámbi-

1 Madre de familia, comunidad Guangaje, entrevista realizada por Aurora Iza, profesora del PAC.

to curricular, sus posibilidades y sus límites, en términos más ortodoxos, desde lo curricular: sus condiciones de concordancia y congruencia internas. La intencionalidad final es ensayar una suerte de notas que podrán generar análisis más profundos y detenidos sobre el tema, los mismos que a futuro pueden proporcionar criterios y elementos de juicio para iniciar un proceso de reforma de la propuesta.

El análisis del proyecto lo ordenamos en torno a la revisión de sus elementos nucleares y al implícito modelo de diseño curricular que intentamos identificar. Nos remitimos en el proceso a algunas de las acciones que presupone el tema de evaluación del currículo. Esta tarea se vio apoyada por la revisión paralela de trabajos que dan cuenta de abordajes parciales que se han hecho del proyecto desde perspectivas diversas. De esta aproximación proponemos algunas de las conclusiones que pudimos anotar y que las ordenamos como sigue:

En cuanto al diseño, una de las preocupaciones resultantes de la revisión del documento es el hecho de que de inicio no se hace evidente una opción clara de diseño, lo cual da como resultado un esquema que no guarda estricto orden y estructura y que dificulta a momentos el análisis que remitido a las condiciones de concordancia y congruencia internas del documento pretendemos cumplir.

De lo antedicho, podemos afirmar sin mucho riesgo de cometer graves equívocos, que estas dos condiciones adolecen de serias limitaciones en el proyecto, en tanto documento de diseño.

En este sentido, anotamos a continuación algunas de las ideas que nos sugieren lo dicho.

1. La propuesta curricular intenta sin mucho éxito recoger de manera más o menos ordenada una serie de materias en muchos de los casos repetitivas e inconexas o que en ocasiones no guardan la secuencia lógica que exige un proceso formativo.
2. No se definen los ejes de formación por lo cual es difícil evidenciar el peso o insistencia de cada uno de ellos.
3. Las materias propuestas no devienen de manera lógica y natural, como lo es en cualquier proceso de diseño, de la definición de los perfiles y éstos a su vez de la determinación y priorización de necesidades y, por

tanto, de los objetivos del proyecto lo cual da como producto listados de materias atomizadas y desvinculadas.

4. No se explicita los criterios bajo los cuales se hace la clasificación de las materias en cuanto a su modalidad.

En cuanto a los fundamentos teóricos de base, otra de las debilidades detectadas en la propuesta es la insuficiente reflexión teórica que sustenta la propuesta dentro de los órdenes psicopedagógico, antropológico y metodológico. Este vacío teórico, de inicio, marca muchas de las limitaciones que en cuanto a enfoque presenta la propuesta tanto en su parte de ordenamiento de asignaturas como desde el abordaje metodológico. Anotamos a continuación algunas ideas en torno a este tema.

1. La excesiva atomización de las materias da cuenta de una suerte de ‘enciclopedismo’ no reflexionado como fundamento teórico de la propuesta, fundamento teórico que además es inexistente, pues en su lugar, se alude a lo que se ha llamado ‘dimensiones’ de la EIB a la educación liberadora, educación comunitaria, educación política, educación productiva, cuyo limitado desarrollo no permite clarificarlos como soportes teóricos de la propuesta. De ellos se hace una brevísima revisión funcional en cuanto al papel que juegan en la EIB sin profundizaciones previas sobre sus contenidos y enfoques.
2. Muchas de las materias presentan la intención de abordar las particularidades de la realidad indígena en su tratamiento, más, al no haber incluido en el debate teórico inicial temas de cultura, identidad, pluriculturalidad, aparecen como intentos fallidos de rescatar estos contenidos particulares ‘matizando’ a las asignaturas de lo ‘indígena’, como estrategia y garantía de incorporación de la cosmovisión andina en sus estructuras epistémicas.
3. Si bien se habla de la importancia fundamental del manejo de criterios bilingües e interculturales, no se clarifica cómo se enfrenta su inserción en la propuesta del currículo, no se alude, por ejemplo, a la transversalidad como una de las estrategias de inserción de estas categorías, ni se llega a dar pautas desde lo metodológico para su abordaje.

Con lo anterior, hemos tratado de poner en evidencia los límites de la propuesta analizada y hemos intentado ser lo suficientemente críticos como para

contribuir a dilucidar los puntos neurálgicos del proyecto con miras a su posible reformulación.

Este análisis asumido como una necesaria toma de conciencia, tampoco nos engeuece como para dejar de reconocer la trascendencia del proyecto como documento mismo y más aún como generador de una experiencia educativa a nivel superior difícilmente igualada en el contexto latinoamericano, dadas sus dimensiones e incidencia social en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe, es más es un acicate para el empeño de nuestras energías en la permanente construcción y fortalecimiento del sueño que unos cuantos soñadores tuvieron: la Universidad en el Páramo.

1.4 De cultura e interculturalidad: cómo las entendemos en el PAC

Reflexiones iniciales

En el diagnóstico cultural de todas las provincias de nuestro país debemos referirnos a las ‘valoraciones culturales’ que realiza la mayoría de los habitantes, en su ejercicio tanto hacia adentro como hacia afuera del grupo que considera de su pertenencia.

Para ello, es necesario desarrollar una aproximación a los procesos de aculturación, desde la perspectiva histórica y de la actual, a las tensiones culturales protagonizadas por los diversos grupos y a la propuesta de las diferentes ‘instancias de asumir la interculturalidad’ como alternativa de proyecto histórico común.

Debido al discurso político reivindicativo de algunas organizaciones indígenas a nivel provincial y nacional, como al proveniente de sectores eclesiales y de espacios institucionales de Educación Intercultural Bilingüe, cada día crece más la presencia de grupos indígenas identificados con la realidad cultural de su pueblo, inicia así una nueva etapa de visibilización y participación plural.

En varios contextos, el ser indio pasó de una connotación ‘vergonzosa’ a una orgullosa. Hay que decir que ésta ha sido una de las líneas de trabajo del Sistema de Educación Intercultural en un contexto ampliado.

En el discurso actual de círculos urbanos no indígenas es común escuchar acusaciones, según las cuales el resurgimiento indígena estaría propulsando una política racista. Esta afirmación parecería más bien tratarse, en el fondo, de una búsqueda de autojustificación ante la barbarie histórica cometida contra los pueblos indios. En efecto, el movimiento indígena no sólo tolera, sino también acepta la presencia y colaboración de intelectuales, sacerdotes, voluntarios e instituciones educativas de todos los niveles y todos quienes contribuyan en la consecución de mejores días para el sector indígena y también para no indígenas.

Aculturación

La aculturación es el fenómeno mediante el cual dos culturas diferentes entran en contacto, asimilando una de ellas, o ambas, rasgos propios de la otra. La aculturación puede ser espontánea o violenta. Es espontánea cuando dos pueblos de culturas significativamente diversas viven en largo e íntimo contacto, asumiendo una de ellas la posición de dominante. La aculturación es violenta cuando se produce mediante coacción y engaño ejercido sobre la recta conciencia y libre voluntad de una persona o grupo. Esta violencia puede ser consciente (como la realizada por los europeos desde fines del siglo XV) o inconsciente (como la de los medios de comunicación social) (cf. Martínez y Burbano, 1994:36).

El proceso de aculturación hunde sus raíces por lo menos, en la época de la conquista incaica. Cieza de León ([1550] 1967) nos permite deducir que los habitantes de las provincias norteñas mostraban un avanzado proceso de aculturación bajo el influjo incaico debido tal vez a las grandes concentraciones de mitmajcuna que poblaban la zona².

2 Aunque la situación histórica podría ser más grave aún, ya que no hay evidencia que nos permita hablar de la presencia de “cacicazgos preincásicos en Cotopaxi, sino más bien de asentamientos de mitimaes incas. Tal vez la misma dinastía de los Hacho, la más antigua elite indígena de la que se tiene noticia, predominante en los pueblos circundantes de Latacunga (San Felipe, San Sebastián, Saquisilí, Pujilí y Aláquez) haya sido originalmente descendiente de un funcionario inca implantado para la administración de la zona” (Ibarra y Ospina, 1994: 15).

Lo que continúa en la colonia con la pérdida de sus propios vestidos, su lengua, música, sus dioses y sus propios nombres, regentados por los corregidores, encomenderos y por la propia Iglesia y apoyados legalmente por el Consejo de Indias. Se invisibiliza sus rasgos identitarios indígenas que se disfrazan bajo el pensamiento y forma de los conquistadores.

En líneas generales, la población indígena desea arribar a un estilo de vida 'blanqueado', en la terminología de Galo Ramón (1993). Los sectores mestizo-urbanos reniegan, o más aún, desconocen su vinculación sociohistórica con el pueblo indígena; su paradigma cultural está en Quito o en el extranjero. Graficando la situación, podríamos decir que el indígena desearía vivir en Quito o Guayaquil, actualmente en España o Estados Unidos.

Lo dicho en líneas precedentes implica una tendencia, si no total sí muy marcada, a pensar lo de 'afuera' como válido y menospreciar las expresiones culturales internas y propias, por lo menos, en sentido sincrónico. Lo que suma en esta era de la posmodernidad los fenómenos como la 'globalización', 'la migración', 'el neoliberalismo' y 'la tecnología'; fenómenos que borran la diferencia, en especial si los programas educativos no responden a la especificidad cultural de los pueblos originarios.

Algunas ideas para la comprensión de la cultura indígena en la sierra ecuatoriana

La cultura indígena se matiza a través de diferentes elementos culturales que la hacen única y diferente, estos son: la cosmovisión, la lengua, el territorio indígena, el manejo simbólico, el manejo del tiempo y el espacio y la reciprocidad.

La cosmovisión se entiende en la forma cómo cada pueblo conceptúa e interpreta sus relaciones consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y con la divinidad. En este sentido, no sólo es lícito, sino además necesario, hablar de cosmovisiones particulares, como es en este caso la cosmovisión indígena. Enfrentaremos esta realidad desde la integralidad de las concepciones de espacio y tiempo, reciprocidad, tierra y simbolismo. Se trata de presentar estos aspectos enmarcándolos en el contexto andino.

En la cultura denominada generalmente como ‘occidental’, las categorías ‘espacio’ y ‘tiempo’ se encuentran semánticamente emparentadas; es más, a partir de Einstein prácticamente se las agrupa en torno a un mismo eje: el tiempo es una dimensión más junto a lo largo, lo ancho y lo alto. Las denominaciones ‘delante’ y ‘detrás’ tienen connotaciones similares al homologar tiempo y espacio: el futuro está ‘delante’ y el pasado ‘detrás’ (concepciones heredadas de la visión salvífica y escatológica del pueblo hebreo).

En la mayoría de las comunidades indígenas de la zona andina, por el contrario, estas denominaciones funcionan ‘cruzadas’: *ñawpa* significa ‘delante’ en el espacio, pero ‘detrás’ en el tiempo (pasado); *kipa/washa* es usado para designar ‘detrás’ en el espacio, pero ‘delante’ en el tiempo (futuro). Verdad es, sin embargo, que el uso de *kipa/washa* cada vez pierde más presencia en la zona kichwua central ecuatoriana.

Esta realidad no deja de tener relación con el manejo verbal del tiempo en el kichwa. En efecto, esta lengua expresa la dimensión temporal en dos sentidos: *a*. Tiempo realizado y *b*. Tiempo no-realizado. Dentro del primero se distingue, además: *aa*. Un tiempo experimentado y *ab*. Un tiempo no-experimentado. Así lo expresa Cerrón-Palomino (1994: 107-108) en el estudio sobre las estructuras paralelas del quechua y el aymara:

Así se explican las aparentes paradojas (desde una perspectiva occidental) de la oposición quechua *ñawpa-qhipa* y aimara *nayra-qhipa*, pues tanto *ñawpa* como *nayra* significan al mismo tiempo ‘antes’ y ‘delante’, al par que *qhipa* vale tanto para ‘detrás’ como ‘posterior’, es decir lo que vendrá. De esta manera, dentro de la cosmovisión andina, el pasado (*ñawpa* o *nayra pacha*) queda delante y el futuro detrás (*qhipa pacha*) (...). El presente, que es una transición entre lo realizado y no-realizado, es el momento del *Kunan* o *jichha pacha*, es decir del ‘ahora’. Cada una de las dimensiones temporales señaladas, exceptuando el presente, se codifican en el quechumara.

En lo que toca específicamente a la concepción espacial, conocida es la distinción entre *Hanan* y *Urin* de abundante bibliografía desde la realidad peruana. En Ecuador se da un fenómeno curioso: desde Cuenca hacia el Cuzco la orientación se define en *Hanan* que corresponde al Norte y *Urin* que corresponde al Sur; sin embargo, desde Cuenca hacia Quito la versión se invierte, es decir: *Urin* (o *ura*) es el Norte y *Hanan* es el Sur.

Todo esto pervive todavía en varias comunidades indígenas: en la división de un camino, de un río, de un cerro, norte o sierra, donde hay una clara diferencia entre los de arriba o los de abajo, pero no necesariamente entra en juego el relieve, matizados en los grandes *pukarás*³ del *Inti Raymi* como en la provincia de Imbabura, donde hay grandes peleas entre los *hanan* y *urin*

Finalmente, hay que decir que para algunos autores las dimensiones espacio-temporales no tienen la misma predominancia al interior de las comunidades indígenas.

Todo este conjunto de anotaciones nos pueden permitir visualizar la importancia del espacio como territorio en las comunidades indígenas; hecho no aislado de los continuos conflictos que representa la búsqueda de poder sobre dichos espacios. Por otra parte, se muestra aquí también la importancia del pasado en la cosmovisión indígena. Un estudiante kichwa, refiriéndose al tema, dijo alguna vez: “es que nosotros los indígenas caminamos hacia el futuro, pero mirando el pasado”.

En segundo lugar vamos a analizar la reciprocidad. Empecemos diciendo que las relaciones interpersonales de las comunidades indígenas están dominadas por relaciones de reciprocidad. El modelo comunitario cristiano-occidental se funda en el principio de entrega incondicional de la persona que no espera recibir nada a cambio de su servicio (Hch. 2,44-47). Sin embargo, para el indígena este modelo dista mucho de ser el paradigma comunitario al que aspira.

Las relaciones interpersonales deben darse en condiciones de igualdad y, para que así sea, es necesario ‘dar’ esperando ‘recibir’ algo a cambio. En la mentalidad indígena el que ‘da’ desinteresadamente no está al mismo nivel del otro; no se relaciona en condiciones de igualdad. Probablemente esta concepción andina y preincaica fue reforzada con la figura paternalista de los patrones de haciendas.

3 Peleas rituales del *Inti Raymi*, una manera de mantener el estatus y ofrenda de sangre a la Madre Tierra para una mejor producción.

El *maki mañay*, el *yanapa*, la *minka* y el *ranti ranti* son la expresión de la reciprocidad entre los indígenas. Manifestación que se mantiene en la minga ‘familiar’ donde se recibe el beneficio directo de los demás comuneros y que a su vez compromete la devolución del servicio prestado. No se confunde este tipo de trabajo comunitario con las ‘mingas anónimas’, impulsadas por instituciones estatales o no, que invitan a los comuneros a realizar una minga de ‘todos para todos’.

Como se puede apreciar, los términos en que se plantea el hecho de la reciprocidad invitan a comprenderla no como una relación de interés, punto de vista aceptable desde la óptica no indígena, sino como un modelo diferente de relación interpersonal y de comunidad.

Por otra parte, tenemos el territorio indígena. Como se sabe, en la zona andina se designa el entorno vital y natural en el que se mueve el hombre andino con la palabra kichwua *pachamama*, y la tierra como espacio físico y concreto de actividades agrícolas como *allpamama*. Estas designaciones, sobre todo la primera, han perdido mucho de su fuerza semántica antigua al interior de algunas comunidades, justamente por el fenómeno de la aculturación que cambia en el pensamiento y en sus caracteres. El término *pachamama* es ahora reintroducido por los indígenas de preparación académica y por los dirigentes. *Allpamama* ha dejado de ser tal para convertirse simplemente en *allpa* que es sólo una concepción física de la tierra. Entonces, el manejo lingüístico de los términos es atenuado con lo que ocurre en la concepción profunda del indígena. En efecto, la tierra sigue siendo madre y protectora, figuras que se realizan en encuentros misteriosos y respetuosos. La tierra y la naturaleza deben ser respetadas, no sólo por los beneficios que nos brindan, sino también por el misterio que las recubre y las une.

No obstante, no se puede negar que las migraciones constantes han producido y siguen gestando cambios profundos en esta forma de mirar la naturaleza, en general, y la tierra, en particular. Los jóvenes se enfrentan a ellas, ahora, no tanto como entidades que hay que venerar, sino como realidades que dominan. Nuevamente aquí es necesario establecer matices: dicha ‘dominación’, que pasa por la apropiación de tecnología ‘moderna’, nunca alcanza los niveles salvajes de depredación natural, propios de la cultura tecnológica occidental, donde cabe el aporte necesario de una educación alternativa que tome en cuenta los aspectos culturales que se ha señalado.

La unidad territorial más pequeña es la comuna, teóricamente está diseñada para proteger la integridad geográfica de las comunidades indígenas. Posee un estatus legal, protege la inalienabilidad de la tierra comunal y el liderazgo político por parte de un cabildo electo. Ésta está conformada por un número indeterminado de *ayllus*. Participan de una misma estructura sociopolítica, viven en un territorio delimitado, en que una parte de la tierra es comunal y otra parte pertenece a cada familia. Los terrenos comunales han ido paulatinamente disminuyendo; la parcelación, debido al aumento demográfico y a conflictos internos, es prácticamente un fenómeno irreversible. En la actualidad y en la práctica recibe el nombre de comuna no solamente aquella que es legalizada, sino también cada uno de los 'sectores' en que, por diversos conflictos, se ha ido dividiendo la comuna grande. El problema de la migración temporal afecta a los hombres y a los jóvenes. La economía de las comunidades se basa en la agricultura, el pastoreo y, en menor escala, la artesanía; dependiendo de las provincias.

Las autoridades comunales son: presidente, vicepresidente, secretario, tesorero y vocal principal. En general, acceden a estos puestos miembros de *ayllus* poderosos. Son elegidos democráticamente en la Asamblea Comunal, generalmente cada año.

En otro momento está el manejo simbólico. Toda la realidad del hombre es simbólica y significativa. Saussure manifiesta una distinción pertinente, diremos que signo es aquella entidad real compuesta de significante y significado, en la que la relación entre estos dos elementos es arbitraria, esto es, no se basa en un acto de razón lógica.

El símbolo, al contrario de lo que ocurre con el signo, tiene una cierta relación natural y motivada entre significante y significado. Desde esta perspectiva, entonces, todo lo que rodea al hombre se torna simbólico, por la capacidad de establecer relaciones a partir de las motivaciones que le sugiere la realidad. Los símbolos pueden ser arquetípicos, cuando parten de experiencias humanas radicales y universales, como el agua, el fuego, el viento, la luz, la oscuridad, entre otras; pero también pueden ser culturales, cuando están ligados a una cultura o a un arte cultural.

La racionalidad occidental, que se autoerigió en diosa a partir del siglo XVI y se transformó en revolución en el siglo XVIII, avanza en forma devastadora

destruyendo expresiones míticas y simbólicas inanalizables desde su categoría lógica absoluta. Los pueblos indígenas tienen aquí un importante aporte que ofrecer al mundo a partir de un pensamiento de predominio simbólico.

No se trata de negar la capacidad de comprensión, apropiación y producción del pensamiento lógico-occidental en manos del pueblo indio; se intenta afirmar el área de predominio cognoscitivo del mismo. El desafío está en apropiarse de la tecnología e instrumentos de conocimiento que brinda la cultura no indígena occidental, pero sin perder la identidad, los valores y la cosmovisión simbólica propia.

El pueblo indígena kichwa se esfuerza por adquirir y manejar toda la tecnología y el conocimiento, fruto de la racionalidad tecnológico-occidental. Este esfuerzo lo lleva frecuentemente a abandonar en forma paulatina su matriz simbólica. Es de desear que se logre la articulación antedicha. Y es que, en el pueblo indígena, “tenemos a mano un paradigma potente para comenzar a redescubrirnos, sólo lo encubre, ese españolito que tú y yo aún portamos” (Ramón, 1993: 337).

El manejo simbólico, su uso afectivo, predictivo, proyectivo y actualmente religioso y político es un tema de mucha trascendencia, muchas concepciones giran alrededor de la tierra, del fuego, del agua, de algunos animales, productos, prendas de vestir, fenómenos naturales; etcétera.

Interculturalidad

Los procesos de aculturación antedichos se han encaminado a favor de la sociedad blanco-mestiza dominante, (cf. Ramón, 1993), también podemos constatar que el pueblo kichwa ha expresado continuamente su vocación de ejercer la interculturalidad como medio de relación respetuosa y efectiva entre las diversas culturas que habitan en el Ecuador. Lastimosamente la historia los dividió en conquistadores y conquistados, desde la conquista española el pueblo ecuatoriano quedó dividido en personas que se identificaron con los conquistadores y otros con los indígenas, mestizos y afroecuatorianos que fueron conquistados. Tanto indígenas como mestizos (por el fenómeno del blanqueamiento o de limpieza racial) se creen históricamente ‘blancos’. En los indígenas a lo largo de la historia se siembra el odio y el resentimiento hacia sociedades

no indígenas, que tampoco son los responsables del genocidio. La educación masificante y homogenizadora niega diferencias y les impone una educación ajena.

La propuesta de una praxis educativa intercultural, lejos de ser una realidad cerrada hacia el mundo indígena, es una alternativa para el conjunto de las sociedades que habitan en el Ecuador. Se trata de romper con aquella concepción en la que unidad es sinónimo de 'uniformidad'. Las nacionalidades indígenas del país proponen vivir la unidad en el respeto de la diversidad (cf. Martínez y Burbano, 1994: 37-38; Ramón, 1993: 215-240).

Uno de los desafíos más grandes es el establecimiento de relaciones interculturales y reside en el sector mestizo. El mestizo y la sociedad blanca de las ciudades no aceptan los elementos que posee de la cultura indígena en un intento de diferenciación.

Se presenta el caso del escritor peruano José María Arguedas, quien en la tentativa de crear los fundamentos de una cultura indio-americana propone el distanciamiento y diferenciación de la artificial cultura occidental. "Sin embargo, esta tentativa fracasa al final, sobre todo porque los mestizos no son capaces de crear una síntesis y prefieren siempre la imitación de la llamada sociedad blanca que tiene más prestigio".

Entonces, la interculturalidad asumida por diferentes instancias educativas es un proyecto político-educativo que aporta a la construcción social de los pueblos, urge la necesidad de que el indígena recupere su condición de portador de valores humanos con una civilización andina y el mestizo reconozca su identidad, contemplando fundamentalmente sus raíces indígenas y que el hecho de que todos somos parte de un mismo compromiso dentro de nuestra diversidad.

En general, ahora en América Latina hay un auge de atención a la diversidad cultural que parte del reconocimiento jurídico y de una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, como es el acuerdo también de CIE de donde nace el postulado de 'educación para todos', de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos consientes de la diferencia, capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país desde contextos locales, regionales y nacionales, en

la construcción de una democracia justa igualitaria y plural; la interculturalidad reconoce esas metas.

Como concepto y práctica, la interculturalidad significa ‘entre culturas’, pero no simplemente eso, sino un intercambio que se establece en términos de equidad, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debe ser entendida como un proceso permanente de relación, de comunicación y de aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo con argumentos y un desarrollo pleno de capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar la identidad tradicionalmente excluida e invisibilizada, para construir en cada vida cotidiana una convivencia de respeto, de legitimidad entre todos los grupos culturales que conformamos nuestro país (Walsh, 1998).

La interculturalidad no es la descripción de una realidad dada o lograda ni un atributo natural, sino un proceso y una actividad que se debería pensar como una acción continua y no como un sustantivo abstracto en el cual caben aprendizajes teóricos solamente; al menos en las comunidades indígenas la interculturalidad se evidencia en la práctica. En sí la interculturalidad tiene un rol crítico, central y prospectivo, no sólo en la educación, sino en todas las instituciones de la sociedad de construir paso a paso sociedades, sistemas, procesos interculturales, entre todos: indígenas, mestizos y negros, trabajar juntos las relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos basados fundamentalmente en el respeto, en la diferencia y en la igualdad.

Práctica intercultural desde la educación

Es necesario iniciar un proceso intenso de formación y capacitación con la colaboración de universidades que han trabajado en temas interculturales o indígenas para formar a maestros indígenas y no indígenas en temas como el manejo de idiomas, metodologías de L1 y L2, en conocimientos culturales andinos, desarrollar investigaciones a fin de que sirvan como temas de consulta para docentes de aula, producir grandes obras literarias en lenguas indígenas; no hay que olvidar que el castellano surgió gracias a las grandes obras literarias como *Don Quijote de la Mancha*, *La Ilíada*, entre otras.

De la misma forma hay que incorporar metodologías más activas y más creativas, es necesario apostar a formar una nueva generación de jóvenes capaces de reflexionar, criticar, reaccionar, participar y construir un país nuevo, construir una sociedad indígena y no indígena intercultural en todos los ámbitos, superar el racismo de otros y de nosotros mismos.

Los procesos de nominación de las autoridades tienen que ser más democráticos, superar las viejas concepciones de corrupción, manipulación y consensos; justamente la “Educación Intercultural nació desde una convivencia equitativa y armónica, desde la solidaridad, comunitarismo y la democracia plurinacional” (Anangón, 1996: 145-146) y llegar a la interculturalidad, tal como es el mensaje de las frases de nuestras madres de la Educación Intercultural: Tránsito Amaguaña y Dolores Cacuango⁴, entonces, nosotros como dirigentes, maestros y autoridades no podemos caer en la misma trampa de sociedades manipuladoras y explotadoras o quedarnos sólo en lo indio; peor aún si se trata del indio por el indio; entonces es necesario superar celos profesionales, organizacionales, institucionales, ideológicos y raciales.

En estos días sabemos, se ha visibilizado, que los Estados-naciones son un cúmulo de diferentes culturas, lenguas, valores, artes, literatura y conocimientos, por ende es necesario que la educación responda a esta diversidad y por ello es absolutamente necesaria la existencia de una Educación Intercultural y Bilingüe, pero con práctica intercultural.

Urge la inmediata participación de todos los sectores, porque esto es una tarea de todos, por parte de los indígenas debemos romper el aislamiento etnocéntrico o el creer que somos los únicos responsables en esta tarea intercultural.

La Educación Intercultural debe desarrollarse en la sociedad como un proceso de producción y crítica cultural nacional e internacional caracterizado por rasgos interculturales plurales:

⁴ Dirigentes indígenas de Cayambe que lucharon en la década de los sesenta contra el gamonalismo, los terratenientes y los mayordomos, quienes por primera vez empezaron enseñando en kichwa, con los maestros informales indígenas (...).

- Diversidad en los contenidos culturales transmitidos.
- Diversidad en los métodos de transmisión, aplicados a diferentes tipos de alumnos y nacionalidades.
- Fomento de niveles de conciencia por parte de los alumnos acerca de la diversidad cultural, el logro de una definición de cultura, partiendo de la antropología cultural, mostrando que el modelo del que emana una cultura no se puede juzgar con referencia a otra, contempladas en su totalidad, no pueden ser jerarquizadas.
- Preparación a los alumnos para conocer la diversidad y las diferencias culturales de sus entornos, percibir y analizar las desigualdades sociales, desigualdades en la distribución del poder y de los recursos dentro de la sociedad; criticar y construir propuestas de transformación, tomar posición crítica y activa en la acción social.
- Preparar los programas, combinar el análisis de las comunidades culturales concretas con el mundo universal.
- Ampliación de acciones culturales y educativas a todos los sectores y practicar la interculturalidad en todo el ámbito humano.
- Interculturalización de instituciones públicas y privadas a nivel nacional.

1.5 De la enseñanza de la lengua: algunas ideas desde la experiencia del PAC

Breve contexto de Educación Intercultural Bilingüe

La Educación Intercultural Bilingüe nació en los años cuarenta, por iniciativa de Dolores Cacuangó, mujer indígena de la zona de Cayambe, que sufrió en carne propia el dolor y la explotación, pues aún era el tiempo de los huasipungos y las grandes haciendas; su reivindicación primera fue el acceso de los niños y niñas indígenas a la escuela; pero no la escuela de los ‘mestizos’, sino una en la que se hable su lengua y se fortalezca su identidad.

Ese primer plantel educativo de la zona de Pesillo, en cuya conformación participaron también mestizos, como es el caso de María Luisa Gómez de la Torre; fue el lugar donde se gestó el pensamiento de las relaciones interculturales y el derecho a una educación que tenga que ver directamente con las necesidades de un pueblo y su cultura.

Cuarenta años después, en los años ochenta, las organizaciones indígenas del Ecuador lograron conseguir la oficialización de la Educación Intercultural Bilingüe, que se define en la ley 150 como instancia ‘autónoma, técnica, administrativa y financiera’ y cuyos objetivos son el desarrollo de la identidad cultural, mediados por procesos de reflexión y acceso a contenidos ancestrales y universales. Mas, fue hasta 1993 en donde se publicó de manera oficial el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB).

Desde esos años hasta la actualidad, a pesar de los esfuerzos desplegados desde diferentes instituciones y personalidades, no se ha logrado resultados muy evidentes como se esperaba desde la sociedad indígena y no indígena, sobre el avance hacia la práctica de la interculturalidad, el desarrollo de la identidad cultural, el uso de las lenguas indígenas y el castellano, los métodos usados en las aulas, la administración de contenidos culturales y universales es necesario asumir nuevas actitudes y nuevas estrategias con la participación de toda sociedad ecuatoriana (Conejo, 2007: 2).

Los mecanismos de opresión y colonialidad que se mantienen de forma a veces visible y casi siempre invisible, hacen que la educación que reciben los niños y niñas indígenas deje mucho que desear en cuanto a calidad, y que con tristeza se observe que, por ejemplo, el derecho a ser educados en su propia lengua y con sus propios contenidos culturales no se cumpla. “Los niños reciben kichwa a partir de cuarto grado, por qué como ya saben, entonces no hace falta”⁵; y que incluso sean los padres y madres de familia que presionen a las escuelas para ‘occidentalizarse’: “nuestros hijos van a la escuela a aprender bien castellano, para después ir a Riobamba o Quito”⁶, como parte de un círculo vicioso en el que la escuela no imparte las herramientas y destrezas necesarias ni para el mundo indígena, ni para el mundo occidental, y mucho menos para siendo indígena poder establecer relaciones de interculturalidad con el mundo mestizo.

Conejo (2007: 3), citando a Walsh, expresa: cuán lejos estamos todavía de que la interculturalidad sea “... más allá de la simple relación entre grupos, prácticas, o pensamientos culturales, desabordar la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras educativas, disciplinares y de pensamientos existentes...”.

5 Profesora de la Red Chugchilán, mayo 2007.

6 Padre de familia, Chimborazo, 2006.

Si bien el MOSEIB es un ejemplo, que debería ser asumido no sólo por las nacionalidades indígenas, puesto que las relaciones interculturales requieren que todas y todos estén inmersos en su construcción, tiene muy poca aplicación en la realidad; sin embargo, resulta sumamente esclarecedor citar los objetivos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe:

- Ofrecer una Educación Intercultural Bilingüe de calidad en todos los niveles y modalidades del sistema, para mejorar el nivel de vida de las nacionalidades y pueblos indígenas y de la sociedad ecuatoriana.
- Desarrollar programas de formación técnica, profesional, de investigación y extensión en el campo de la ciencia, la tecnología y la cultura de los pueblos originarios y de toda la humanidad.
- Integrar componentes investigativos, filosóficos y conceptuales con rigurosidad y profundidad en el sistema.
- Formar profesionales que pongan en práctica los conocimientos de los pueblos y nacionalidades indígenas y sepan aprovechar los recursos y potencialidades locales para impulsar al ser humano a una vida digna y una sociedad libre y democrática (ibíd.: 8).

Otros objetivos que se plantean para la Educación Intercultural Bilingüe son los citados por Alberto Conejo, que se señalan en extenso a continuación:

- La incorporación en el aprendizaje de las lenguas indígenas, como un proceso de descolonización e interculturalización pedagógico de las niñas y niños desde la educación infantil familiar comunitario.
- La incorporación de los maestros que dominen tanto la lengua indígena y el castellano para que haya una fluida comunicación y aprendizaje con los alumnos.
- Plantear el estudio de lengua indígena, historia del pueblo indio, literatura andina, ciencia de la vida, la medicina indígena, sumada a los conocimientos universales, la tecnología y otros.
- Las escuelas tradicionales se transforman en Centros Educativos Comunitarios; toda la comunidad se transforma en un espacio de aprendizaje y de reflexión, con todas sus potencialidades y necesidades, interculturalizando espacios y metodologías de aprendizaje.
- Los talleres de trabajo, las tareas agrícolas, las instituciones, las reuniones, las mingas, las plantas, los animales, los sitios ceremoniales, los ríos,

las montañas son espacios y laboratorios de aprendizaje; el espacio físico del CEC, tiene que tener todos los espacios que conforman un hogar, tales como un espacio de trabajo, cocina, animales, un lugar de descanso, de juego, de lectura, de pintura, de música, entre otros.

- Los conocimientos salen de nuestros mayores, quienes por sus años y por su experiencia son considerados grandes sabios en la comunidad y gozan de un gran respeto por ello.
- El logro de la calidad de educación es el desarrollo de la identidad cultural, desde el cultivo del uso de su lengua indígena y del castellano, la práctica de los valores como la solidaridad, la responsabilidad, el trabajo y el amor a la madre tierra. Dentro de un marco de un ser armónico y equilibrado en sentido individual, social y con otras culturas, con miras a la conformación de una sociedad intercultural (ibíd.: 7).

Y como afirma Felman, citado por McLaren (1997: 133): “cada afirmación de la propia identidad implica una narración que reconoce los aspectos temporales y éticos del saber humano”. Un viaje que se hace a los imaginarios en donde se dota de significado a la vida, es decir la vida real desde la irrealidad; se actúa desde las narraciones. Se es narrador desde ‘el haber sido narrado’ en una cadena interminable donde los narrados se convierten en narradores y viceversa, en donde ‘el acontecimiento no es lo que ocurre, pues es lo que puede ser narrado’. La narración posee un dinamismo social y es en este que pasa a ser reconocida como tal. La capacidad de leer y reescribir las narraciones son las armas de defensa contra las alienaciones.

La lengua y el lenguaje

El lenguaje y el habla, “por un lado, son un instrumento psicológico que ayuda a formar otras funciones mentales; y, por otro lado, son una de dichas funciones, lo que significa que también ellas experimentan un desarrollo cultural” (Vygotky, 1995:122). Existe un momento crucial en el que el lenguaje y el pensamiento separados convergen estableciéndose una estrecha correspondencia, entonces el pensamiento se hace verbal y el habla racional.

Una lengua únicamente puede definirse dentro de la sociedad según afirmación de Saussure, puesto que el signo es una unidad indisoluble compuesta por un significante (aspecto material) y un significado (aspecto conceptual),

son las colectividades que determinan los significados, de ahí el lenguaje como un sistema convencional.

El lenguaje no es desencarnado, es lo que Denys Turner llama ‘una intensificación de los poderes corporales’, las ideas adquieren una materialidad social, es un cuerpo que habla y se expresa. Las escuelas se convierten en espacios discursivos que mediatizan las estructuras sociales a los cuerpos de las y los estudiantes, a los que convierten en conocedores del gran ‘cuerpo político’ de su sociedad.

Cada ser humano posee la capacidad de desarrollar el lenguaje, entendido éste en el sentido amplio como estructura simbólica que sirve para comunicar palabras, gestos, dibujos...

En este sentido, parece pertinente recoger en este apartado los ítems de la Declaración de Pátzcuaro, sobre el derecho a la lengua (1980).

Este derecho implica que:

- a) Las etnias de América, al igual que las de todo el mundo, tienen el derecho a expresarse en sus respectivas lenguas en todos los actos de su vida pública y los Estados están obligados a reconocer ese derecho, dictando las reformas legislativas tendientes a la oficialización de dichas lenguas.
- b) La lengua debe constituir la base a partir de la cual se lleva a cabo la enseñanza escolar y sistemática, de ella y de los demás conocimientos que se transmiten al educando, sea este niño o adulto.
- c) Por ser dicha lengua la expresión de una particular manera de pensar y actuar, la cual sustenta una determinada concepción del mundo y de la vida, su enseñanza no puede separar de tal cosmovisión, por lo que los conocimientos que se impartan deben descansar en esta última; en tal virtud los planes, programas o contenidos de estudio deberán estructurarse conforme al cumplimiento de tales fines.
- d) El aprendizaje de otras lenguas estará subordinado a los lineamientos anteriores, razón por la cual se les conceptuará como segundas lenguas aptas para la comunicación con los otros sectores de la población.
- e) La formulación de planes, programas o currículos de enseñanza sistemática de cualquier área del saber corresponde a cada etnia en particular y,

- consecuentemente, será ella la que determine quiénes los elaborarán y qué contenidos y metodologías emplearán.
- f) Aquellos sectores de las etnias que por razones históricas particulares han sido objeto de una agresión colonial intensa, que ha llegado a extremos de deculturación, tales como la pérdida de la lengua, sin que por ello hayan abandonado otros elementos que conforman su identidad histórica y su conciencia colectiva, tienen derecho a ser plenamente reincorporados a la etnia madre, a través de un tipo de aprendizaje lingüístico, cuyos principios y formas de ejecución deberán ser concertados entre los hablantes de la lengua materna y aquéllos que la van a recuperar.
 - g) Los miembros de todas la etnias, de la misma manera que tienen el derecho al uso pleno de su lengua, tal como ha sido establecido en los párrafos anteriores, tienen también el derecho a ser juzgados en su propia lengua conforme a normas establecidas por tribunales concordantes con la cultura respectiva.
 - h) El derecho a la lengua corresponde indiscriminadamente a cada etnia, no importando el número de miembros de esta última, ya que a este respecto priman los criterios cualitativos sobre los cuantitativos, toda vez que las reducciones de las poblaciones son, en muchos casos, consecuencia directa o indirecta de la acción colonizadora a la cual también se debe poner fin mediante la reapertura de los espacios sociales cercados y la consiguiente liberación de las facultades creativas de sus pobladores.

La lengua se vuelve un derecho en el momento en que hay que defenderla, cuando se siente que su uso está siendo vulnerabilizado, consciente o inconscientemente; pero más que por la lengua y su estructura, es toda una forma de pensamiento que se esconde tras ésta que corre el riesgo de desaparecer si la lengua lo hace; por tanto, el aprendizaje de una segunda lengua no puede por ningún motivo convertir a la lengua de un pueblo en inferior; y mucho menos propiciar desde la escuela su desaparecimiento.

Castellano L1 y L2

Es interesante observar cómo la escuela oficial latinoamericana, pese a ese histórico afán castellanizador y homogenizador que la ha caracterizado, por su tozudez igualadora, no ha logrado desarrollar programas de estudio, metodologías y técnicas

adecuadas para apoyar el aprendizaje del castellano por parte de los educandos vernáculo-hablantes. Pese al tiempo transcurrido desde la llegada del castellano a estas tierras, su enseñanza sigue siendo una de las áreas más desatendidas de la educación latinoamericana (Jung y López, 2003:39).

Para el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe las diez lenguas indígenas reciben la definición de lengua materna o L1, mientras que como segunda lengua (L2) se establece el castellano, cuyo objetivo, según el propio MOSEIB, es establecerse como la lengua de las relaciones interculturales, entre 'el mundo mestizo', pero además entre las nacionalidades indígenas.

Es por esta situación que, la Educación Intercultural recibe el apelativo de bilingüe, entendiéndose este último como la capacidad que posee una persona para en cualquier situación manejarse en dos lenguas con una facilidad y eficacia semejante. Según Serra, citado en Ruiz (2000:21) las características principales serían:

- Mantener los dos códigos de manera separada y que puede emplear una de las lenguas de forma espontánea de acuerdo con los requerimientos de una situación y no una opción consciente.
- Tiene capacidad para alternar ambos códigos.
- Las personas bilingües son capaces de expresar unos mismos significados en los diferentes sistemas lingüísticos en que son competentes o transmitir un conjunto de significados comprendidos a través de la lengua X mediante la lengua Y.

Sin embargo, la enseñanza del castellano como segunda lengua ha recibido muy poca atención como didáctica específica para responder a poblaciones que tienen necesidades particulares de aprendizaje, en cuanto a esta lengua. Y que, por tanto, en la mayoría de casos se obtienen como resultado niños y niñas que no logran expresarse con la eficacia necesaria ni en su lengua materna, ni en la segunda lengua para considerarse bilingües.

En el contexto ecuatoriano, esto se debe, por un lado, a una muy poca experiencia en la enseñanza de segundas lenguas, y por otro, a que los maestros y maestras de las escuelas no han recibido una formación para esta enseñanza, considerando como L2 al castellano, pues en la mayoría de institutos normales y universidades esta diferencia no se establece asumiendo a esta len-

gua como una L1, y sobre todo desde una perspectiva gramatical. Pero, sobre todo, maestras y maestros indígenas que no manejan el castellano con suficiente confianza para emprender un proceso reflexivo sobre éste idioma. Así Jung y Luis López (2003:39) nos muestran un ejemplo: “¿Qué hacer?... En primer lugar a los maestros hay que arreglarles la lengua para que hablen bien a los niños... porque a veces el maestro dice burrquito y los niños ya están diciendo ‘borreguito’”.

“A ello es necesario añadir que la funcionalidad social del castellano y, por ende, su presencia en las comunidades campesinas e indígenas y la necesidad de su uso para solucionar problemas de la vida cotidiana varía según sea el nivel de articulación de la comunidad en cuestión con el mundo hispanohablante”(Ibid.: 2003:42) y que obviamente esta funcionalidad se modifica día a día con procesos como la migración a centros urbanos, el acceso a los medios de comunicación social, sobre todo televisión y radio.

Además, como se ha visto en una cita anterior, los padres y madres de familia identifican la escuela con el lugar donde especialmente hay que aprender a leer y escribir en castellano, éste último visto como idioma que posibilita una inclusión social. Esta representación de las madres y padres de familia se contradice con aquélla pregonada desde el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, en el que, por un lado, se establece como objetivo prioritario el uso de la lengua materna en la escuela, pero ya en la enseñanza de la segunda lengua el uso primero oral de éste y luego escrito.

A los problemas mencionados, se suma la carga horaria que se tiene para la enseñanza del castellano, tomando en cuenta que en la mayoría de casos se habla de escuelas multigrado donde una o dos profesoras o profesores deben impartir la totalidad de las materias a dos, tres incluso seis grados en una jornada.

No obstante, existen algunas evaluaciones externas realizadas a programas de educación bilingüe en distintos países (Guatemala, Perú y Bolivia) que muestran que los niños y niñas que han estudiado en contextos bilingües logran superar a aquellos niños que no lo han hecho; esto muestra el importante papel que juega la L1 en la adquisición de una L2, pues en los contextos mencionados si bien el tiempo para la enseñanza del castellano es limitado, cuando se trata de la lengua materna se desarrolla una gran capacidad lingüís-

tica, mucho más horizontal y participativa. “... Este cambio redonda en una mayor confianza y autoseguridad por parte de los alumnos y en un ambiente en el cual la lengua indígena encuentra no sólo un refugio más, sino además un ámbito en el cual ésta puede también recrearse y reproducirse para cumplir nuevas funciones comunicativas” (ibíd.: 46).

Por tanto, no es posible analizar la problemática de la enseñanza de la L2 desligada de aquélla de la L1.

La enseñanza del lenguaje y didáctica de una segunda lengua

El Modelo de Educación Intercultural Bilingüe plantea los siguientes objetivos para la enseñanza del castellano como segunda lengua:

- Proporcionar a la población indígena los conocimientos prácticos de esta lengua con fines de comunicación intercultural.
- Corregir errores de comprensión y producción de esta lengua por efectos de la interferencia de la lengua nativa.
- Dar a conocer a los hablantes de lenguas indígenas los esquemas de pensamiento, significados y significaciones propios de la cultura de habla hispana.
- Enseñar junto con los aspectos formales o culturales el correspondiente lenguaje corporal.

Objetivos que no llegan a concretarse por los problemas mencionados en el apartado anterior, pero además a pesar de estar claramente expresados, la escuela ha fragmentado el lenguaje, en su afán de facilitar su comprensión, ha asesinado el sentido, poco o nada se toman en cuenta las necesidades y experiencias de los niños y niñas en los procesos de adquisición de los lenguajes convencionales (sociales) y mucho menos en el aprendizaje de una segunda lengua.

Durante mucho tiempo se ha creído que la dirección de la enseñanza del lenguaje va de la parte al todo y de abajo hacia arriba; se ha encadenado a los alumnos y alumnas a secuencias y ejercicios para desarrollar habilidades que les servirán después; cuando el lenguaje es para aquí y ahora.

Las propuestas que surgen como respuesta a la fragmentación del lenguaje están enmarcadas dentro de lo que se denomina ‘lenguaje integral’, ‘métodos naturales’ y ‘métodos críticos’. A continuación se detallan los principios e ideas que los rigen.

El lenguaje representa la historia, ayudando a constituir la experiencia. Por ello, el lenguaje con su correspondiente significado encierra en sí un plano afectivo e intelectual de cada una de las personas, pero también de una colectividad que se maneja dentro de parámetros culturales parecidos.

Gramsci, citado por Mc Laren (1998: 69), es quien habla de la estratificación social que produce el dominar o no ciertas estructuras lingüísticas, mas si hablamos de una segunda lengua como es el caso del castellano subestandar; que es aquél de uso frecuente y que clasifica a las personas en estratos: ‘habla y te diré quién eres’. Véase la discriminación que reciben los adultos indígenas que migran a las ciudades.

Juego de conflictos y poderes entre las estructuras que maneja la profesora y el profesor que impone consciente o inconscientemente como patrones, y aquéllas que son utilizadas por las y los niños, pero además las estructuras que no son manejadas por ninguno de los dos, pero que pertenecen a las que académicas o literarias, a un castellano estándar.

La idea de que nadie habla una ‘lengua pura’ es recogida por Goodman, que define todas las lenguas como dialectos, y, por tanto, pregona la aceptación de todas las variantes en las instituciones escolares. Sin embargo, en el momento de la adquisición de una segunda lengua es importante partir de un castellano estándar que permita a los niños y niñas adquirir las estructuras lingüísticas suficientes para manejarse en este idioma en cualquier situación.

A partir de tales constataciones, sugerimos con Jung (1989) el uso de la norma escrita como punto de partida para el aprendizaje de la L2. Consideramos que la lengua escrita “podría proveer a maestros y alumnos de un patrón o modelo lingüístico fijo que les permita afrontar la tarea de enseñar y aprender con relativa seguridad y que, a la vez les ofrezca oportunidades para analizar los aspectos más formales de la segunda lengua” (Jung y López, 2003:49).

En las escuelas se requiere ser productor/a de lenguaje, independientemente de la lengua, crear y recrear los lenguajes, orales, escritos, leídos, es ahí que la praxis de la que se ha hablado, se vuelve verdadera. Parafraseando a Freinet, nos dice Giroux citado por Mc Laren (97), aclamar por una ‘desalienación constructiva’:

El proyecto de colocar el deseo en circulación crítica y autoconsciente necesita un lenguaje que hable de las experiencias vividas, y que sienta las necesidades de los estudiantes, pero también un lenguaje crítico que pueda problematizar las relaciones sociales que a menudo damos por hechas. Necesitamos un lenguaje no totalizador que rechace el hecho de arrancar la experiencia de su contingencia y de su apertura-cerrazón la textualización de la opresión y la deshistorización o la desexualización o la degeneración, de género, del cuerpo, o suavizar las diferencias en nombre de la justicia y la igualdad.

El ‘lenguaje de la esperanza’ es aquel que permite superar las diferencias y alcanzar parámetros generales para emancipar los deseos de todas las personas, por tanto, tiene que ser fomentado en las escuelas.

LOS FACTORES MÁS INFLUYENTES EN LA ADQUISICIÓN DE LA L2

INPUT	OUTPUT	CARACTERÍSTICAS PERSONALES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ En calidad ▪ En cantidad 	INTERLENGUA En un orden fijo con errores que deben corregirse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Edad ▪ Aptitud ▪ Motivación ▪ Actitudes ▪ Personalidad ▪ Uso de estrategias

El siguiente cuadro, presentado por Ruiz (2000:68), recoge los factores más influyentes en la adquisición de la L2:

El *input* son todas aquellas palabras que estando a disposición se incorporan, obviamente no todo *input* es asimilada, la parte que sí lo es recibe el nombre de *intake*, son las condiciones en que esto sucede que le interesa conocer a la didáctica de una segunda lengua; lo que sí es determinante es la calidad (característica que tiene que ver directamente con el grado de participación de los niños y niñas) y la cantidad de *input* que se presentan a los estudiantes. Al respecto Ruiz (2000:74) opina:

Es preciso remarcar que recibir una buen *input* es una condición necesaria, pero no suficiente para lograr el dominio lingüístico. Para hablar bien una lengua, para poder comunicarse con fluidez en ella, es imprescindible la constante puesta a prueba de los elementos y mecanismos lingüísticos que se han comprendido en la práctica comunicativa, esto es lo que se denomina el *output*.

El dominio de las reglas del lenguaje se hace esencial para su desarrollo, esto se hace a través de la invención y sobre todo de la reinención por parte de las niñas y niños, tanto a nivel individual como grupal. Así mismo las funciones del lenguaje se recrean en todos los procesos comunicativos e informativos.

La experiencia, con las estructuras lingüísticas como con las informaciones, son la piedra angular que guía esta didáctica que se propone, la experimentación dentro de contextos generales reales de uno de las artes del lenguaje; en que los errores se consideran parte del proceso para 'aprender' y la criticidad se adquiere como resultante de un proceso continuo de reflexión.

De esta manera, el salón de clase se convierte en un taller permanente de diálogo, de producción literaria, lectura, donde se construye y reconstruye el lenguaje, pero también un espacio para la reflexión crítica; por medio del lenguaje L1 y L2 se entiende la cotidianidad.

Los lineamientos del lenguaje integral pueden potenciar a su vez la L1 y la L2, y se pueden resumir de la siguiente manera:

1. La dirección del proceso en la adquisición del lenguaje debe ser considerada como: del todo a las partes, de lo general a lo preciso, de lo grueso a lo fino, de lo altamente concreto y contextualizado a lo más abstracto, de contextos conocidos a desconocidos (experiencias integrales).
2. El objetivo en la enseñanza del lenguaje es que los niños y niñas aprendan a significar y, por tanto, las experiencias tienen que poseer el significado.
3. La metodología del lenguaje integral se traduce en eventos del habla y lecto escritura, es decir, momentos reales de habla, lectura y escritura.
4. La motivación se realiza desde dos fuerzas, desde fuera y desde dentro (desde la comunidad/desde el propio niño).
5. El lenguaje integral resalta el uso del lenguaje dentro y fuera de la escuela (el lenguaje es importante en la sociedad no únicamente en la escuela).

Estos principios sumados a las diez ideas básicas para potenciar la adquisición de la L2, expresadas por Uri Ruiz Bikandi, deberían ser tomados en cuenta en los salones de clase:

1. La adquisición de una L2 se hace posible participando en intercambios comunicativos de calidad –donde la comprensión mutua está asegurada– y en cantidad suficiente.
2. La importancia de la conversación genuina es indiscutible en la adquisición de la L2. Las programaciones de aula deberían reflejar esa importancia.
3. La comprensión es la base sobre la que se establece la posibilidad de desarrollo lingüístico. Éste exige paralelamente el habla y la escritura sistemáticas.
4. En el contexto escolar, la lengua del profesor y los intercambios con los otros aprendices son quizá la fuente más importante de *input* y el contexto natural de experimentación del conocimiento lingüístico.
5. Para asegurar una buena comunicación, se debe atender constantemente a lo que el alumno quiere decir, tomándolo como base de lo que se dirá a continuación.
6. Es preciso recoger los temas que proponen los alumnos y asegurarse de proponer aquello que suscite interés.
7. Tanto para el desarrollo de la comprensión como del habla, es preciso evitar las seudo conversaciones, centradas en la forma y no en el interés del contenido.
8. El profesorado de segunda lengua debe dominar las modificaciones conversacionales: los diferentes modos de controlar la comprensión, las peticiones de aclaración, las repeticiones, las paráfrasis, las extensiones, las descomposiciones y todos los otros tipos de redundancia utilizados en el habla con no nativos, que ayudan a éstos a comprender y producir en la L2.
9. La corrección lingüística del docente condiciona el habla de los aprendices.
10. Que el alumno aprenda a preguntar es clave para que pueda lograr más *input* y comprender mejor el que recibe. Es necesario entrenarle en la formulación de preguntas.

El juego es también útil en este proceso, puesto que permite adquirir el lenguaje, una serie de repeticiones, ritmos, rimas que atraen desde que se es pequeño, ¿por qué no seguir con esta línea en la escuela?, ¿por qué no favorecer la comprensión de la lengua a través del juego, uno constructor de significados?

La corrección en la segunda lengua es imprescindible para su adquisición, pero la manera de cómo hacerla y cuándo es el momento adecuado causa conflictos a maestras y maestros, es importante tomar en cuenta que las correcciones explícitas e implícitas (con gestos, etcétera) tienen efectos positivos en los aprendices de una segunda lengua.

Obviamente, el primer medio de corrección está en la interacción entre profesor y estudiantes en el que el primero realiza constantes ajustes a su conversación, pero además se pueden corregir los errores conversando con personas nativas de una lengua, memorizando textos pequeños, utilizando diccionarios, leyendo, reflexionando sobre la gramática de la L2, entre otras.

Las características personales también son factores fundamentales en la adquisición de una L2, si bien para este trabajo no es necesario profundizar en todas éstas, se analizará sobre todo la motivación que es un factor que si bien tiene un componente interno puede estimularse desde el trabajo docente.

La motivación, como la autoestima, puede ser global, situacional u orientada a la tarea; tres clases de motivación que, combinadas en diferentes proporciones en función de la actividad y las circunstancias, se requieren para que el aprendizaje se produzca. Es común catalogar la motivación para el aprendizaje como intrínseca y extrínseca, según tenga su origen en la percepción de las propias necesidades o en un deseo de recibir recompensas exteriores (ibíd.: 86).

Al considerar la motivación como el resultado de la suma de razones que hacen que una persona se esfuerce para adquirir una L2, se pueden encontrar dos tipos de motivación: integradora e instrumental. La primera responde a la necesidad de ser integrado en un grupo social que habla la lengua que aprende; en cambio en la instrumental está el deseo de la funcionalidad de la lengua para, por ejemplo, encontrar trabajo, pasar un examen o usarlo en determinado ámbito de estudio. Una combinación de ambas sería indispensable para la adquisición de una L2.

Ausubel nos muestra algunas necesidades que motivan:

- De exploración, de mirar ‘al otro lado de la montaña’, de probar el conocimiento.
- De manipulación, de operar en el entorno y producir cambios en él.
- La necesidad de actividad, de movimiento, de ejercicio, tanto físico como mental.
- De estimulación, de ser estimulado por el medio, por otra gente o por idea, pensamientos y sentimientos.
- De conocimiento, de procesar e internalizar los resultados de la exploración, manipulación, actividad y estimulación, de resolver contradicciones, de buscar la solución a los problemas y de dar con sistemas de conocimiento consistente a sí mismo.
- De autoafirmación, de ser conocido, aceptado y aprobado por los demás.

1.6 Cultura, educación y manejo de lenguas en contextos interculturales

Fundamentos

El carácter profesional del futuro docente intercultural bilingüe de educación básica exigirá que el proceso de su formación le permita apropiarse de una visión científica y crítica de la sociedad, en la cual se insertará su quehacer educativo.

Por tanto, se sustenta en la necesidad de dimensionar el rol del docente en el contexto del sistema educativo y de la sociedad en su conjunto, para lo cual será necesario el estudio de categorías básicas de orden sociológico, antropológico y sociolingüístico.

Sin embargo, a fin de evitar el tradicional enfoque puramente conceptual y ‘neutro’ de las disciplinas, será necesario que éstas sean tratadas desde una aproximación funcional a las problemáticas concretas del contexto social del país que tienen incidencia en la propuesta del PAC- EIB.

Entonces se sustentará en el principio de que sólo en referencia a la necesidad de conocer mejor la realidad social ecuatoriana, será posible la aprehensión significativa de conceptos básicos de la sociología, la antropología cultural y la sociolingüística, como disciplinas fundamentales de la profesión docente intercultural bilingüe.

Es necesario que los futuros maestros estudien la naturaleza y estructura del sistema educativo y la responsabilidad social que le cabe en el desarrollo humano. A partir de este marco general será posible contextualizar el análisis de las particularidades que fundamentan la existencia del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Son, precisamente, estas particularidades fundantes de la EIB las que darán significación al estudio de conceptos sociolingüísticos en el proceso de formación docente. El análisis histórico-crítico de la sociedad ecuatoriana se verá en relación a aspectos tales como:

- La diversidad étnica-cultural-lingüística y el conflicto cultural.
- La hegemonía e inequidad del sistema educativo como reflejo de la inequidad de la sociedad global.
- La interculturalidad como referente ético-social.
- Los sesgos racistas en el tratamiento de la historia y de las lenguas indígenas.

En este marco, cobrará sentido para los futuros maestros la propuesta educativa intercultural bilingüe, como aspiración de los pueblos indígenas, a reivindicar sus propias culturas y lenguas; el derecho a acceder a un mejoramiento sustancial de sus condiciones de vida y al desarrollo humano, en general.

Es este discurso reivindicativo de nivel político el que requiere de traducción en términos de una propuesta educativa y pedagógica de calidad que sea funcional a los mencionados referentes.

De ahí que la significación de este campo se potenciará por la necesidad de conocer y analizar aspectos fundamentales que determinan la calidad de la educación bilingüe de todos los niveles, como propuesta funcional a la aspiración de una convivencia social intercultural.

Aquí estamos sugiriendo que la calidad de la educación no sólo se mide por determinadas destrezas, sino también por el grado de alcance de las finali-

dades del sistema, en este caso del PAC-EIB. Este desarrollo intercultural deberá expresarse no únicamente en un dialogo de saberes entre culturas, como eje del currículo, sino también en el desarrollo de actitudes y valores verdaderamente interculturales entre los diferentes actores y el manejo de todos los elementos culturales, en especial lengua y pensamiento.

Las finalidades son portadoras del sentido del sistema, por tanto, la calidad estará siempre, y necesariamente, condicionada por el grado de significación de los procesos y resultados, en relación al marco teleológico que lo define. Si los futuros maestros serán los agentes más directos, activos y responsables del desarrollo del sistema EIB, es necesario, entonces, que en esta área tengan la oportunidad de conocer e internalizar las categorías conceptuales y éticas que definen el sentido de la propuesta educativa.

Si se acepta la interculturalidad como la aspiración finalista, propuesta por el mundo indígena para la convivencia de la sociedad global, es imprescindible que estos fundamentos genere situaciones de aprendizaje orientadas, por un lado, a analizar críticamente las condiciones históricas que han generado la fragmentación social y el conflicto cultural, como manifestaciones antitéticas de interculturalidad. De otro lado, será necesario plantear interrogantes acerca de cuáles son o pudieran ser los aportes más significativos que, desde la educación, deberían generarse en función del avance intercultural de la sociedad ecuatoriana como proyecto histórico.

Lengua y cultura

Se señala que los futuros maestros deben tomar conciencia y desarrollar un marco cognitivo integrado entre lengua y cultura dentro del amplio contexto de la antropología cultural y adquirir, por tanto, un conocimiento integral de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país y de la subregión andina y amazónica, como base para el desarrollo de relaciones interculturales entre las diversas nacionalidades indígenas entre sí y entre éstas con la cultura mestiza y negra.

Como principio orientador del desarrollo del lenguaje y del bilingüismo, tarea fundamental de los futuros maestros en los CEC, se postula que los docentes deberán estar capacitados para facilitar el desarrollo activo del len-

guaje de las niñas y niños, bajo el principio de que éstos aprenden por medio del lenguaje, al mismo tiempo que aprenden el lenguaje. “Se aprende mejor el lenguaje cuando el foco de la enseñanza no está puesto sobre el lenguaje mismo, sino sobre el sentido de lo que se desea comunicar, expresar o crear” (Goodman, 1996).

Estas orientaciones indican que el énfasis del estudio de las lenguas estará enfocado en dos vías: por un lado, en un estudio sociolingüístico y, por otro, en el lenguaje como instrumento de comunicación, cuyo desarrollo activo en los niños es tarea fundamental del maestro de educación básica. Con este cambio de perspectiva estaremos evitando la grave distorsión que ha generado el enfoque lingüístico ‘puro’ y que ha significado que muchos maestros se vean obligados a enseñar lingüística o gramática estructural pura a sus alumnos bilingües.

Esta problemática surge de diferentes investigaciones, cuando se señala la dificultad en la formación inicial de los maestros, no resuelta aún, de formar docentes bilingües coordinados, español y lengua indígena, como condición indispensable para la enseñanza de y en dos lenguas en los CEC.

No es raro, entonces, que la formación docente haya recibido la influencia de este enfoque, centrado en el paradigma normativo-correctivo, con la consecuente segmentación de las funciones del lenguaje.

Refleja una práctica mediante la cual los docentes centran su enseñanza de lenguas en la prescripción de normas gramaticales y en la corrección, limitando así el desarrollo de la función comunicativa del lenguaje, como base para un aprendizaje significativo.

Los estudiantes que ingresan a las universidades, por lo general, con un escaso dominio del español y de la lengua indígena, encuentran serias limitaciones para el uso funcional del lenguaje, tanto a nivel oral como escrito. De esta manera, la formación de docentes bilingües está siendo afectada en sus bases y posteriormente en su desempeño profesional.

Este enfoque integral del estudio de las lenguas no descarta el estudio de contenidos lingüísticos que son necesarios para la estandarización, normatización y producción de materiales en el tratamiento de lenguas en la EIB. Entre esos contenidos pertinentes en la formación docente inicial, el lingüista Alberto

Conejo (1999) sugiere el aprendizaje funcional de la lengua indígena, el aprendizaje instrumental de la misma y la lexicografía como un medio para apoyar la producción de diferentes tipos de diccionarios en lenguas indígenas.

Ha sido difícil para la educación en contextos multiculturales y multilingües de América Latina, desprenderse del modelo normativo y fragmentario que sobre la pedagogía del lenguaje ha predominado como consecuencia de los procesos históricos de conquista y colonización.

Siempre se debe enfatizar en el mensaje y en la función comunicativa de las dos lenguas, tanto la L1 y la L2, antes que en la formalidad de las estructuras gramaticales, lo cual permitirá, que los logros del estudiante bilingüe no sean medidos por un referente normativo, sino en relación al crecimiento y desarrollo que va alcanzando en ambas lenguas (Whitmore y Crowell, 1994).

Lo anterior llevaría a que los futuros maestros reconozcan que existe un proceso intenso de socialización de la niña y del niño indígenas en la familia y en la comunidad, previo y simultáneo a la escuela, que ayudarían a comprender mejor el rol del lenguaje en este proceso, como un factor clave para la enseñanza y aprendizaje bilingües.

Asimismo, es importante crear un ambiente de libertad para la expresión espontánea de los niños en la escuela, a través de los docentes, mediante la cual sea posible detectar, sin prejuicios, sus competencias lingüísticas básicas. Desde esta perspectiva, los futuros docentes que se forman en este tipo de programas estarán más dispuestos a ayudar a que los niños desarrollen sus competencias para lograr una buena comunicación, tanto oral como escrita, a través de un aprendizaje funcional de y en dos lenguas.

Desde esta perspectiva, es necesario preparar a los futuros docentes para que sean capaces de desarrollar el lenguaje y el pensamiento de los niños en los CEC, como aspectos imprescindibles para la construcción de conocimientos, tanto culturales como universales. Ello implica potenciar el desarrollo del bilingüismo, por medio del uso funcional y significativo de las dos lenguas.

La formación de los docentes universitarios interculturales debe contribuir al desarrollo cualitativo de la Educación Bilingüe, uno de sus componentes centrales deberá referirse al problema de la relación asimétrica entre el cas-

tellano y las lenguas indígenas, como un hecho que gravita de manera determinante en el escaso desarrollo pedagógico bilingüe, trabajar sobre iniciativas y propuestas concretas orientadas a incrementar el desarrollo de las lenguas indígenas, ‘minorizadas’ como consecuencia del avasallamiento cultural al que nos referimos anteriormente. Avanzar en una relación más equitativa de las lenguas originarias con relación al castellano, implica no sólo un imperativo ético, sino también el desafío de encontrar alternativas lingüísticas y técnicas para dicho propósito.

Ello compromete no sólo a recuperar el uso funcional de las mismas, sino también al diseño de propuestas dirigidas a incrementar su universo vocabulario, por medio de la lectura, la creatividad y producción escrita en las dos lenguas.

Lo anterior lleva a considerar la preocupación que existe en los países de la región por la falta de hábitos de lectura. Esta falencia es, por supuesto, más dramática en las zonas rurales y en los contextos indígenas, donde la oralidad es la forma de transmisión cultural predominante. De ahí que el escaso desarrollo de la lectura, puede ser señalado como uno de los factores de mayor incidencia en la baja calidad de la formación del docente bilingüe.

La carencia de recursos bibliográficos y de fuentes documentales de consulta en los centros de formación, determina que éstos se encuentren al margen de las propuestas e innovaciones educativas que provienen del conocimiento acumulado universal. Lo anterior se agrava por la escasa producción de textos académicos en lenguas indígenas.

Es imprescindible, entonces, que los centros de formación de docentes interculturales cuenten con un fondo bibliográfico básico, estructurado a partir de un estudio que asegure su vigencia y actualización en el proceso de formación inicial. Con este tipo de apoyo se incentivará a que, tanto profesores como alumnos, desarrollen hábitos de lectura en dos lenguas. La adquisición y afianzamiento de este hábito durante la formación, asegurará que los nuevos maestros puedan promoverlo, a su vez, en la escuela.

Además, se promoverá la formación de productores de textos auténticos, como aspecto fundamental para un proceso pedagógico bilingüe. Particularmente, la producción en lenguas vernáculas, no sólo conlleva la posibilidad

de mejorar la práctica pedagógica bilingüe, sino también la de extender el reconocimiento escrito de esas lenguas en los contextos familiar, comunitario y oficial.

De otro lado, la autenticidad de los textos permitirá superar los estereotipos culturales sobre la visión distorsionada de lo indígena que, por lo general, incluyen los materiales educativos del sistema escolar u oficial.

De ahí que sea imprescindible la implementación didáctica en el aula de la política educativa de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas, lo cual implica: comenzar el proceso educativo en la lengua y la cultura originarias, introduciendo una gradual aprehensión de la cultura oficial en castellano.

Enseñanza en y de la lengua materna en relación al castellano como L2

Ya hemos visto que el área de lengua materna, junto con la de castellano, constituye la parte medular de los proyectos de Educación Bilingüe. El énfasis de los proyectos EBI, todavía, recae sobre los alcances lingüísticos de esta modalidad educativa. Esto no sorprende, pues la educación bilingüe, aún hoy, alcanza a cubrir únicamente la educación básica.

Por otra parte, la herencia del pasado también tiene su peso. Vale decir que dentro de los ministerios de educación, en gran medida, la Educación Bilingüe continua siendo, ayer como hoy, una modalidad compensatoria para hacer más ágil y eficiente para pasar al sistema educativo de habla hispana y cultura urbano-occidental.

Pero hay que tener en cuenta también que la implementación de las lenguas vernáculas como medio de enseñanza a nivel oral y escrito, conlleva enfrentar una larga lista de problemas que se derivan, en definitiva, de la fase de empobrecimiento y subordinación de estas lenguas, efecto, a su vez, de los casi cinco siglos de silencio impuesto a sus hablantes. Es decir, para que los CEC bilingües puedan coadyuvar al desarrollo de la competencia lingüística en L1 y el desarrollo de las mismas lenguas vernáculas son imprescindibles cuando menos algunas condiciones como las siguientes:

- a) El establecimiento y aceptación de alfabetos y normas ortográficas.
- b) Un suficiente grado de elaboración de las lenguas indígenas en el campo

- léxico, sintáctico y estilístico, en el marco de procesos de estandarización, normalización y modernización de las mismas.
- c) El ingreso de las lenguas indígenas a campos temáticos diversos de los tradicionales y a funciones intelectuales hasta ahora acaparadas por el castellano.
 - d) Un corpus literario que muestre los incentivos a una tradición de escritura en lengua indígena.
 - e) La existencia de escritores indígenas, es decir no solamente indígenas receptores de información escrita en su lengua materna, sino más bien productores de comunicación escrita. Desde otra perspectiva, esto significa que los hablantes, o sectores indígenas, muestren la voluntad de detener el proceso de desplazamiento lingüístico y anquilosamiento de las lenguas vernáculas. De todo lo anterior se infiere que:
 - f) La Educación Bilingüe de nivel primario no puede ser desligada de la educación bilingüe de adultos, y ésta, a su vez, no puede limitarse a la alfabetización, ya que los cambios lingüísticos y culturales evocados se verifican sólo con la condición de que sean deseados y generados por las comunidades indígenas.
 - g) Un programa didáctico y textos escolares que orienten al docente no simplemente para enseñar a leer y escribir en lengua materna, sino para guiar al alumno a mejorar su desempeño lingüístico, a nivel oral y escrito, es decir usar su lengua materna (y no materna) también para funciones eminentemente intelectivas (argumentación, descripción, investigación, etcétera) y cultivando las normas de propiedad, corrección y elegancia de acuerdo con una variedad de registros expresivos adecuados a las circunstancias. Por lo tanto:
 - h) La Educación Bilingüe debe abarcar diferentes ciclos educativos y no quedar circunscrita a los primeros grados de la educación primaria.
 - i) Un docente bilingüe con una formación especializada y la conciencia de su papel dentro del proyecto de revitalización de las lenguas vernáculas.

Estas tareas comprometen en gran parte de los recursos, tiempo y energías de la Educación Bilingüe. No obstante, los proyectos EBI, en la mayoría de los casos, solamente han trazado un camino que debe ser recorrido en gran parte. Desafortunadamente, los equipos técnicos de los proyectos trabajan en condiciones institucionales desfavorables; no cuentan, asimismo, con la capacidad técnica suficiente ni cuando disponen de la colaboración de científicos

nacionales y extranjeros; trabajan, finalmente, sin el sustento de políticas educativas y lingüísticas gubernamentales y el respaldo de las comunidades indígenas.

El modelo educativo de ‘mantenimiento y desarrollo’ señalado en la primera parte, es el centro de nuestro interés en esta sección, plantea equiparar la lengua vernácula y el castellano en todas las actividades educativas. Según esto, el desarrollo del programa curricular habría de repartirse equilibradamente entre los dos idiomas que, a su vez, deberían también llegar a ser materia de estudio.

En la realidad, en cambio, no siempre la lengua indígena cumple a cabalidad la función de lengua de enseñanza. Se registra más bien un *continuum* de situaciones que van desde un uso integral de la lengua indígena en el proceso educativo, hasta casos, bastante usuales, en que la lengua indígena funciona sólo como una lengua auxiliar.

Además que en la lecto-escritura, el empleo de las lenguas indígenas en estas segundas situaciones se limita a las ocasiones de interacción informal y semiformal entre el maestro y los alumnos: órdenes, instrucciones, diálogos, etcétera, a la explicación de temas de enseñanza y a la traducción de clases impartidas en castellano.

Cuando las lenguas indígenas se destinan a una función meramente instrumental en apoyo a las actividades de enseñanza, la educación bilingüe toma un rumbo divergente de sus principios. En vez de romper el esquema diglósico de superordenación-subordinación entre la lengua indígena y el castellano, se reafirma, quizá en forma atenuada o inadvertida, el poder de éste sobre aquélla.

Desde la perspectiva de la formación cultural e intelectual de los alumnos, la escuela contribuye a familiarizarlos con los parámetros de valoración asimétrica de las dos lenguas en contacto, introduciéndolos así, o bien ratificándolos, en la tensión conflictiva entre su lengua materna indígena y la lengua dominante. Si bien siempre las pautas teóricas de los proyectos apuntan claramente al equilibrio entre la L1 y la L2 y al mantenimiento de la educación bilingüe para todos los ciclos escolares, los problemas de orden técnico, los traqueteos de la administración educativa y, también como reflejo de esto, la imposibili-

dad de preparar adecuadamente a los maestros desvían la práctica de los proyectos, muy a pesar de sus voluntades, repetimos, hacia el denominado modelo de transición.

Dada esta premisa, para evaluar la calidad de la EBI con respecto a la educación tradicional, tenemos que hacer una distinción entre las escuelas que trabajan con alumnos con un mejor grado de desempeño en castellano, aprendido normalmente en el ámbito extraescolar, y las situaciones opuestas. Es decir, el factor 'castellano' continúa siendo decisivo. El manejo de la lengua dominante asegura mayores posibilidades de éxito académico en los dos tipos de escuela y en todas las áreas del plan de estudio.

Esta primera constatación nos remite a la formación ideológica y a las carencias metodológicas de los maestros para conducir un proceso educativo eficaz y eficiente, prescindiendo de una competencia lingüística en castellano de los alumnos previa e independiente de la escuela; sobre todo donde prevalece un monolingüismo vernáculo hablante o un bilingüismo incipiente que la Educación Bilingüe aporta beneficios más significativos, pues contribuye a mover los escollos de la incomunicación verbal alumno/maestro, facilitando de este modo el desenvolvimiento de los niños.

En este sentido, el elemento que explica el mayor valor de la educación bilingüe con respecto a la educación tradicional, sin duda alguna, más que los programas, métodos y textos de estudio, es el maestro bilingüe. Paradójicamente, éste es a la vez el elemento débil y fuerte de la escuela bilingüe. Débil por sus deficiencias profesionales, pero al mismo tiempo el maestro habla la lengua materna del niño, hecho que, de por sí, aumenta en sumo grado las posibilidades de aprovechamiento de las actividades escolares por parte del alumno indígena.

Cuando las clases se desarrollan en la lengua materna del niño, hay una mejor interacción lingüística y pedagógica entre maestro-alumno. Independientemente del rol de la lengua indígena en la educación bilingüe, su inserción en las actividades escolares coadyuva sustantivamente al mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre todo cuando, según se dijo, los educandos son monolingües o no pueden comunicarse eficientemente en castellano.

Es en este sentido, podemos afirmar que la presencia del maestro bilingüe permite un avance en relación con la educación tradicional. Sea que la lengua del alumno sirva como medio principal de instrucción o como un recurso al que el maestro apela para reforzar y esclarecer las explicaciones en castellano, de toda maneras la comunicación didáctica es más fluida e intensa; mejora la recepción de los contenidos didácticos en las diferentes áreas de aprendizaje; los niños son más extrovertidos y motivados al no estar confrontados exclusivamente con una lengua extraña que les causa inhibición y, consecuentemente, su nivel de participación varía, ya no en relación con el dominio de la lengua de enseñanza, sino dependiendo de la capacidad del maestro de desarrollar clases atractivas y de otros factores que, de cualquier manera, son extralingüísticos y extraescolares.

Es posible aseverar, entonces, que la comunicación didáctica en la lengua materna indígena aventaja a todos los proyectos EIB en comparación con la educación tradicional.

Es en la asignatura de lenguaje, como formador de maestros o como currículo para educación básica, donde se registran los progresos más elocuentes, teniendo en cuenta, además, que esta área concentra la mayor parte del tiempo y de las actividades en los primeros años de la escuela primaria. Otra de las razones que ponen de manifiesto la preeminencia de la educación en lengua vernácula está íntimamente vinculada con el hecho de que, en las zonas rurales indígenas de escasos recursos socioeconómicos, donde es todavía fuerte el monolingüismo (situación ligada a un bajo grado de exposición al castellano como es el caso de las comunidades de Cotopaxi), el niño llega a la escuela con un manejo inestable de las estructuras lingüísticas de su lengua materna. De aquí que una enseñanza en castellano que excluya el incremento de la competencia en su lengua materna, si por una parte entraría en contradicción con su proceso de maduración psicointelectual, por otra le dificultaría la asimilación de la segunda lengua a niveles superiores de la adquisición de vocabulario básico y organizado en estructuras sintácticas influidas por la lengua materna.

Otra consecuencia positiva del empleo de la lengua materna en la Educación Bilingüe concierne al desarrollo de las lenguas indígenas. El valor de los progresos que se van determinando es inconmensurable, al menos a nivel

potencial. Quizá no se le perciba inmediatamente si no se toma en cuenta que las lenguas indígenas, por primera vez, son llamadas a funcionar en un contexto de comunicación formal no tradicional; empiezan a cumplir nuevas funciones intelectivas antes del dominio exclusivo del castellano, sobre todo a partir de la lectura y generación de textos escritos en vernácula que cubren, también, áreas del conocimiento no tradicionales; son usadas para hablar sobre sí mismas y para actividades cognitivas estructuradas.

La escuela, ámbito de la cultura ‘ajena’, por primera vez alienta a los niños indígenas a descubrir la eficacia de los recursos de su cultura y a formarse, consiguientemente, un concepto positivo de su valía como portadores de una lengua, la propia, legitimada por cuanto es usada en una institución de valor y prestigio; permite que hablen sobre sí mismos al dejar que se expresen con su instrumento natural de comunicación: la lengua materna; y fomenta un uso ‘culto’ y prestigiado de las lenguas indígenas, lo cual, por lo tanto, además de elevar su status, sienta las bases para su promoción y desarrollo.

En efecto, mediante la actuación lingüística de sus hablantes escolarizados, las lenguas indígenas pueden empezar a proyectarse en géneros verbales no tradicionales más elaborados, formales y abstractos, así como en los campos del conocimiento científico universal. Esto implica, desde una perspectiva lingüística, que las lenguas indígenas pueden ser solicitadas a activar y potenciar todos sus recursos, es decir que están sometidas a una serie de estímulos que las obligan a regenerarse.

Mientras que fuera de la escuela, en el ambiente comunitario, no se da una preocupación por el desarrollo del lenguaje al margen de su manejo instrumental como medio de comunicación, el CEC bilingüe podría estar convirtiéndose en un laboratorio de conocimiento y desarrollo de las lenguas indígenas.

Cabe anotar a este propósito que si bien faltan investigaciones, a nivel empírico se ha observado que los nuevos usos de la lengua materna en la Educación Bilingüe corresponden a una gama heterogénea de cambios lingüísticos que va desde el grado cero hasta grados bastante avanzados, como la que se pretende realizar en la presente investigación del PAC-EIB. La mayor parte quedan plasmados a través de los materiales didácticos y una buena formación especializada del docente bilingüe. En los que se refiere a los maestros, aún con

honrosas excepciones, los problemas son particularmente acuciantes y ningún país ha podido superarlos.

En cuanto a los materiales escolares en el panorama latinoamericano, han logrado avanzar más en la programación de un empleo adecuado de las lenguas vernáculas en la dirección que hemos mencionado ahora. Bolivia cuenta con una tradición menor en el campo de la Educación Bilingüe y su elaboración metodológica y lingüística; sin embargo, las recientes evoluciones, apoyadas por el Ministerio de Educación y UNICEF, dejan entrever que pronto este país alcanzara el nivel de sus vecinos andinos. En cuanto a Guatemala, la toma de conciencia de los recursos de la Educación Bilingüe, tal como se ha dado hasta ahora, es un proceso demasiado reciente para que se puedan registrar cambios efectivos. Además, no puede dejarse de mencionar los trabajos lingüísticos que algunas instituciones, como la Universidad Rafael Landívar, han iniciado en estos últimos años y que conllevan hacia una redefinición del papel de las lenguas mayas en educación, a partir de su empleo en los textos didácticos. En el caso de México, a pesar de existir una importante tradición lingüística y de que se ha tratado de mejorar la formación docente, no se han dado las condiciones para responder a la demanda de textos escritos en idiomas nativos ni la posibilidad de hacer viables programas de estudio que coadyuven al desarrollo de las lenguas vernáculas en la escuela bilingüe y la alfabetización. Los principales impedimentos, además de los de carácter político y financiero, guardan relación con la magnitud del universo vernáculo hablante que está siendo atendido y con el alto número de lenguas indígenas. A más de esto, los textos producidos son básicamente para la lecto-escritura o para la recopilación de la narrativa oral indígena.

Para ejemplificar los avances de la Educación Bilingüe en el Área de Lenguaje, será útil hacer referencia a una investigación que merece una mención especial en el panorama de los proyectos EBI. Se trata de una investigación realizada por Hornberger (1988) sobre la escuela bilingüe en Puno, Perú, y que si bien constituye un caso poco representativo de la situación general, muestra las líneas de tendencia comunes a todos los proyectos que se adscriben al modelo de mantenimiento. El análisis comparativo entre la EBI y las escuelas tradicionales de la misma zona, pone en evidencia los siguientes elementos:

Un mayor nivel de participación de los alumnos en todos los quehaceres didácticos, ya que pueden hablar y escuchar su lengua materna. Por ejemplo, contestan y hacen preguntas, describen situaciones, relatan historias, reflexionan sobre lo observado, entienden y responden instrucciones, mientras que, por lo general, en las escuelas monolingües los niños se limitan a pronunciar frases cortas o trucas, a contestar ‘sí’ o ‘no’, o evitan intervenir y discutir, etcétera.

Se cumplen los objetivos del Área de Lenguaje: ‘no sólo se notaba una mayor frecuencia de uso del kichwa, sino también un mayor uso de la lengua misma, tanto en términos de cantidad como de complejidad’. Los niños se expresan y razonan mediante su medio de comunicación natural, con estructuras progresivamente más variadas y complejas, habituándose a un pensamiento lingüístico. Del otro lado, en las escuelas no bilingües ‘el insuficiente conocimiento de la lengua interfiere con la intención del alumno de comunicar algo que obviamente sabe y entiende, que quiere decir pero que, simplemente, no puede’. Más aún, la imposición del castellano a un niño que no lo domina suficientemente, inhibe su pensamiento por cuanto no puede formular ideas en ausencia de léxico y estructuras que le den sustancia.

Por las condiciones ya expuestas, los niños aprenden con enorme facilidad los contenidos de estudio que el maestro les proporciona en las otras asignaturas. En otras palabras, hay una mejor interacción didáctica en torno a las materias que se tratan en las clases.

En la lectura, dentro de la lengua materna, los niños llegan fácilmente a leer comprensivamente, es decir entienden lo que leen, infieren significados del contexto de la lectura, interpretan los textos. Esto revoluciona los penosos ejercicios de lectura en las escuelas monolingües, en las cuales los niños leen mecánicamente formas (grafías) sin captar su significado: ‘las oraciones y palabras son cortadas por la mitad y unidas a otras palabras y oraciones. La pronunciación es problemática debido al conflicto entre las reglas fonológicas del quichua y del castellano’.

La escritura en lengua materna se convierte en algo relativamente fácil puesto que los estudiantes ya hablan su idioma y pueden entender lo que escriben sin caer, como en el caso de las escuelas del otro tipo, en la ‘escritura’ de las formas de letras y palabras que no entienden.

El maestro bilingüe puede enseñar con criterios propiamente pedagógicos, ya que no está agobiado por la necesidad de pasar todo el tiempo a inculcar en los niños contenidos didácticos que éstos no logran captar y memorizar. Por ejemplo, cuando los niños no logran asimilar una diferencia fonológica entre L1 y L2, el maestro hace copiar reiteradamente palabras y frases de la pizarra: ‘así, a ellos se los ve ocupados trabajando, cuando en realidad no se está llevando a cabo ninguna clase de aprendizaje, por cuanto no hay entendimiento ni comprensión’.

En resumen, las clases bilingües se desarrollan en un clima de mayor confianza y seguridad psicológica que favorece el aprendizaje. El educando se siente respetado en su identidad por cuanto puede interactuar en su lengua y puede aprender con mayor facilidad a través de su idioma materno. Se elimina o reduce así el shock cultural en la medida que la escuela no representa una ruptura radical con el proceso de socialización del niño y se establecen vínculos con su ambiente natal, sus intereses y objetos cotidianos.

El caso investigado por Hornberger puede parecer una excepción si, como dijimos antes, continúan siendo frecuentes las situaciones en que el idioma indígena cumple una función secundaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje, complementando a la lengua materna. No obstante, se vienen perfilando en todos los países condiciones internas a los proyectos más propicias para una aproximación paulatina al modelo ideal de Educación Bilingüe. Estas condiciones radican esencialmente en la conciencia conceptual sobre el origen y la naturaleza de los problemas que aquejan a la marcha de los proyectos. Puede ser este tan sólo un punto de partida, pero se observa también, en la medida que está al alcance de cada proyecto, un multiplicarse de acciones para superar el actual estado de avance de la Educación Bilingüe.

Dado que la Educación Bilingüe, por lo general, cubre efectivamente únicamente los primeros grados de la escuela primaria, los maestros no desarrollan con sistematicidad un programa de actividades para el incremento de la competencia gramatical en L1. La mayor parte del tiempo, además, está orientada a satisfacer las tres demandas básicas de las comunidades indígenas, es decir la enseñanza del castellano, de la lecto-escritura y del cálculo elemental.

Pasando de la Educación Bilingüe de nivel primario a la alfabetización de adultos, creemos necesario relativizar la aplicabilidad de un método de evaluación que ponga uno frente al otro el modelo tradicional y el modelo bilingüe. El primer punto que merece recalcar es que el papel de la lengua indígena en la alfabetización bilingüe es de tipo meramente instrumental o auxiliar. Si bien el proceso de alfabetización empieza en la lengua materna del alfabetizando indígena, continúa y culmina en castellano. En las etapas de posalfabetización, además, la lengua indígena desaparece por completo por cuanto no hay actividades dirigidas a reforzar y ampliar las habilidades adquiridas por el adulto indígena alfabetizado. En este contexto, las diferencias con la alfabetización monolingüe en castellano son comparables a las que mencionamos para el caso de la Educación Bilingüe 'de transición'. Es decir, cuando hay una ventaja irrefutable de la alfabetización bilingüe respecto a la del otro tipo, ésta se puede detectar en el hecho de que para el adulto resulta más fácil y espontáneo aprender a leer y escribir en una lengua conocida, y con la cual mantiene un vínculo emocional, que en una segunda lengua.

Manejo de nociones básicas de la lengua materna

En la enseñanza de lenguaje y comunicación se acostumbra a prestar exclusiva atención sólo a un determinado aspecto de la asignatura; por ejemplo si se trata de niveles inferiores toda nuestra preocupación está generalmente basada en la lectura y escritura y, mientras que en los niveles superiores nuestra atención se centra exclusivamente en la enseñanza de la gramática.

Para evitar todo este problema es necesario empezar desde los primeros niveles de educación básica hasta los superiores en enseñar la asignatura en forma integral, es decir que su enseñanza abarca principalmente los cinco aspectos, que son los siguientes:

- a. Comprensión auditiva.
- b. Desarrollo de la expresión oral.
- c. Lectura y comprensión.
- d. Escritura y desarrollo de la expresión escrita.
- e. Desarrollo de la competencia gramatical (L1).

Cabe señalar que todos estos aspectos son muy importantes en el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe. Se darán sugerencias y recomenda-

ciones a los últimos cuatro aspectos y una breve explicación de la importancia de comprensión auditiva, como este aspecto del manejo de lenguas tanto de la L1 como de la segunda lengua; en la última porque se trata de la recepción de emisiones en una lengua desconocida para el educando. Cabe preguntarnos ¿por qué? Porque el aspecto de ‘escuchar’ implica además de la comprensión, una habilidad básica de ‘percepción’; tales como discriminar sonidos, reconocer formas y combinaciones distintas a las de la lengua materna.

Por otra parte, las acciones destinadas para desarrollar la comprensión de la lectura del educando lo ayudará a desarrollar simultáneamente su comprensión auditiva. Puesto que el proceso mental es el mismo, lo que varía en sí es la forma en que se presenta la información y el tipo de mensaje, y, por otro lado, el canal por el que se lo receipta.

Creemos que la comprensión auditiva y la comprensión de lectura son dos fases de un mismo proceso, a través del cual el cerebro procesa la información que recibe para captar el mensaje dado, por el receptor o emisor. El lenguaje y la comunicación son aspectos muy complejos; porque al realizar el acto comunicativo entran en acción más de dos aspectos; así por ejemplo cuando hablamos no estamos sólo emitiendo sonidos, sino al hacerlo estamos relacionándolos a imágenes mentales que reflejan los significados que queremos transmitir. Estamos entonces pensando y a la vez organizando los sonidos de acuerdo a los sistemas que rigen nuestra lengua, de tal manera que la emisión sea coherente y gramaticalmente cohesionada.

En lo que se refiere a la competencia gramatical y el enriquecimiento del caudal léxico, son dos aspectos de carácter instrumental y están al servicio de los demás aspectos y, por lo tanto, se encuentran inmersos en cada uno de ellos. ¿Por qué está al servicio de cada uno de los aspectos? Porque lo que ‘escuchamos’, es un mensaje organizado, según ciertas normas gramaticales y que contiene un repertorio léxico determinado. De igual forma lo que leemos ha sido escrito de acuerdo a criterios similares. Al hablar y al escribir ponemos a operar nuestra competencia gramatical.

Importancia de la asignatura de la lengua materna

La lengua materna constituye uno de los pilares fundamentales del proceso educativo; por cuanto busca desarrollar habilidades, destrezas y estrategias

de la comprensión, expresión y creatividad del educando, tanto en su lengua oral como escrita. Mediante el cual se facilitará su desarrollo intelectual afectivo, su integración y actuación en el medio social al que pertenece.

También es importante la enseñanza de la lengua materna, porque mediante esta área de estudio se trata de dotar al educando un valioso instrumento de trabajo que lo ayudará a procesar y almacenar informaciones con el fin de adquirir nuevos conocimientos.

Dentro de este punto, se considera a la lengua materna como un vehículo o puente de transmisión de conocimientos, habilidades y valores de una forma de vida de un pueblo. Y, por tanto, juega un rol muy importante en la comunicación intra e intercultural, es decir que se trata de ver el interior de un grupo cultural o en una situación de contacto entre, por lo menos, dos grupos culturales, respectivamente.

Es instrumental también porque la deficiencia en su dominio repercutirá negativamente en el aprendizaje de todas las asignaturas.

Rol de la lengua materna

La lengua materna es un eje fundamental en la propuesta metodológica de proyectos interculturales bilingües. En vista de ello, la lengua es la inmediata expresión de la cultura. Ya se dijo anteriormente que ésta cumple un rol muy importante en la comunicación intra e intercultural, por ello no se debe limitar solamente a una sola lengua (castellano), sino a términos más amplios, es decir en el lenguaje del educando.

La asignatura de la lengua materna debe cumplir los siguientes roles:

- Un rol socializador, ya que la lengua permite relacionarse e interactuar de una manera eficiente con otros miembros del grupo social al que pertenece, en tal sentido nuestro rol es desarrollar y perfeccionar la comprensión y expresión de la lengua hablada y escrita.
- Un rol formativo en todas las actividades de desarrollo y adquisición de las habilidades, destrezas y estrategias verbales y de procesamiento de información de la lengua materna contribuirá a la formación del educando.

- Un rol propedéutico en la correcta enseñanza de la lengua materna ayudará al almacenamiento de un conjunto de conocimientos preparatorios para la adquisición de nuevos conocimientos, en cualquiera de las áreas de estudio.

Ventajas de la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna

La enseñanza-aprendizaje de la lengua materna en la Educación Intercultural bilingüe es muy significativa, porque garantiza el perfeccionamiento y el desarrollo de las capacidades de comprensión, expresión y creatividad que trae el niño a la escuela. De este modo:

- a. Asegura el uso, desarrollo y mantenimiento de la lengua materna en las comunidades indígenas.
- b. Establece con mayor claridad la lengua materna para la enseñanza de la segunda lengua.
- c. Postula una enseñanza sistemática y planificada de la segunda lengua.
- d. Con la enseñanza de la lengua materna se da una gradual transferencia a la segunda lengua.

¿Por qué se enseña en lengua materna?

La lengua materna es el eje fundamental en la propuesta metodológica de la Educación Intercultural Bilingüe. En vista de ello la lengua es la inmediata expresión de la cultura, que se expresa tanto a nivel oral como escrito, ya que ella descubre la estructura del pensamiento indígena y la cosmovisión cultural. De esta manera, se impulsa la revalorización y el rescate de la propia lengua a través de las manifestaciones propias de la cultura mediante el desarrollo de habilidades de: escuchar, hablar, leer y escribir.

Dentro de este punto se considera a la lengua como vehículo de transmisión de conocimientos, habilidades y valores de un modo de vivir. Y, por tanto, como dijimos que juega un rol muy importante en la comunicación intra e intercultural, por supuesto, se trata al interior de un grupo cultural o en una situación de contacto entre, por lo menos, dos grupos culturales respectivamente. Aquí se reconoce la interdependencia entre lengua y cultura en tanto la lengua es producto y condición cultural. ¿Por qué decimos que es producto y

condición? Es producto porque una lengua que se habla en una sociedad refleja la cultura general de la misma. Es condición de la cultura porque en un sentido diacrónico el individuo adquiere la cultura de su grupo a través de la lengua. En tanto que el niño es educado y formado mediante el habla y signos lingüísticos.

En su función de condición de cultura, la lengua juega un rol muy importante en el proceso de socialización del niño, cuyos agentes más directos son la madre y la familia, así como la relación con otros niños de la misma edad y con la naturaleza. Todos los individuos y las instituciones transmiten patrones éticos y son los factores que influyen en la construcción de la identidad, con la que el niño va a la escuela. El niño indígena llega a los centros educativos comunitarios con un conocimiento intuitivo diverso e integrado a su tipo de participación en la vida familiar y comunitaria en donde este niño se beneficia de una sólida estructura lógica a la que nosotros llamamos escuela.

De esta manera se llega a cumplir los objetivos propuestos en los programas educativos interculturales:

- a. Desarrollar en los estudiantes la expresión oral y escrita como medio de educación.
- b. Acrecentar en los estudiantes la afición por la escritura en los diferentes estilos: literario, periodístico, científico, etcétera.
- c. Enriquecer el vocabulario de las lenguas indígenas mediante el proceso de: recuperación, creación, recreación y adopción de palabras y términos.
- d. Promover y desarrollar el uso de las lenguas indígenas en las áreas científicas y artísticas, así como en los distintos ámbitos sociales y públicos.
- e. Conocer el sistema lingüístico de las lenguas indígenas para optimizar el desarrollo de la expresión.
- f. Conocer la tradición oral de la respectiva lengua nativa y promover su difusión intercultural.

Contenidos: ¿qué se enseña en lengua materna?

La labor del profesor no se debe limitar solamente a conocer la lengua en teoría, sino a manejarla en la práctica, ya que la enseñanza de la lengua mater-

na debe hacerse al interior de la misma lengua, el desarrollo y el perfeccionamiento.

Los planes y programas son sólo referentes del proceso de adquisición del conocimiento y que deben adecuarse a las necesidades de la población y estar de acuerdo a la vez con la situación de las nacionalidades indígenas y universales. En lo que se refiere a la lengua materna debe traducir puntos o aspectos del conocimiento organizado progresivamente de acuerdo con criterios lógicos; de manera que los temas de aprendizaje igualmente mantienen su interrelación al desarrollarse de manera coherente.

Se tiene presente también la serie de limitaciones que existen en las comunidades indígenas con respecto a la información, por lo que se requiere iniciar un proceso intensivo de producción de material escrito en la respectiva lengua indígena.

El material didáctico debe ser editado en las distintas lenguas indígenas de acuerdo con los destinatarios, se trata de recuperar el conocimiento tradicional válido, para evitar la inclusión de temas de discriminación, violencias, maltratos, entre otras, guardando la mejor calidad posible, tanto en lo que se relaciona con los diferentes aspectos del sistema de conocimientos.

Se debe tener presente que el material que llega a los niños constituye un elemento que lleva a la reproducción de contenidos y formas.

¿Cómo se enseña en lengua materna?

El método más adecuado será el que propicie al niño el empleo de la lengua en todas las potencialidades con instrumento de comunicación.

Si el profesor bilingüe desea encontrar una solución metodológica del problema de la enseñanza de la lengua indígena (L1) hay que examinar la praxis de la educación idiomática del país.

Como se sabe, el método tradicional ha pecado por una extensiva teorización desde los primeros niveles del proceso educativo. Las bases lingüísticas tienen grandes repercusiones en la educación posterior del niño. El individuo mal alfabetizado va a tener problemas en los niveles superiores y se fomentará la deserción y como resultado provocará el rechazo de los padres de familia.

Los métodos inadecuados, es decir la enseñanza demasiado normatizada y, por otra parte, alejada de la realidad, divorciada de la vida del indígena, todo ello repercute en los posteriores niveles educativos.

La metodología de la enseñanza de la lengua materna depende de las metas que pretende alcanzar el maestro bilingüe. Es conocido que, enseñar la primera lengua del niño es diferente a la forma de enseñar una segunda lengua.

El método es algo personal y varía según el objetivo de la enseñanza, el nivel de la misma, la edad y el número de alumnos. Aclarando estos aspectos el maestro tiene que buscar y emplear los medios más adecuados y experimentar constantemente los modos eficaces de enseñar la lengua materna y no convertirse en ejecutor rutinario, ejemplo, como las abejas.

Aunque para muchos resulte paradójico; el método natural que utilizan nuestros padres para enseñar a sus hijos, se puede utilizar el método natural para la enseñanza de la primera lengua de los niños, tal como ellos se apropian de la lengua de su madre. Observemos que, en nuestra propuesta de educación bilingüe, la enseñanza de la lengua es que primero los niños oyen y escuchan, después hablan, leen y finalmente escriben y más tarde estudian la gramática. Hay que seguir en orden como en una escalinata. Cada uno de estos pasos se desarrolla en etapas de la vida del niño.

Se debe pedir trabajos para observar, pensar, hablar, escuchar, leer, enriquecer constantemente el vocabulario, luego escribir y, por último, conocer la literatura e historia de la lengua nativa.

La enseñanza de la lengua materna se empieza mediante la observación del lenguaje hablado por los niños indígenas en su vida corriente. Entonces, el profesor debe hacer que los niños ‘observen y describan objetivamente’: por ejemplo, un cuadro, una clase, un jardín, una sementera, un taller, una habitación, una reunión, una fiesta, el aspecto físico de una persona, su comunidad, paisaje o cualquier objeto. Que los niños presenten ante la clase una descripción oral o escrita. Debe ser dinámico, pues es necesaria la participación de todos los niños. Se trata de mover a los niños a que practiquen su lengua materna. Existe un mundo de inquietudes que debe debatirse en clase, hay que estimular el uso de la lengua en las distintas modalidades.

Es necesario que el maestro, durante la clase no mantenga a los alumnos como seres pasivos, que solamente oyen y copian, memorizando y repitiendo por los demás, no queremos que la educación sea 'bancaria' o que los niños estén sentados como 'momias', sino que tengan la oportunidad de que realicen preguntas y ejercicios para el enriquecimiento de la lengua en general.

Se debe indagar o incentivar para que el alumno participe en clase, porque cada niño es un individuo diferente, y es posible que una de las causas de falta de participación sea que sus padres son autoritarios, que siempre ellos quieren hablar, pensar y obrar por sus hijos, sometiénolos a castigos físicos y mentales.

El profesor está en la obligación de fomentar la investigación. Este método de la investigación debe entregar al alumno herramientas para que el mismo sepa encontrar respuestas a sus inquietudes. El niño debe buscar, consultar, experimentar, razonar y observar. Recordemos que en clase el niño debe hablar un 80 % del tiempo y el profesor apenas el 20 %. En tanto que el maestro no sólo habla y hace el trabajo todo el tiempo y el alumno simplemente oiga, mire y apunte.

La enseñanza de la lengua materna debe hacerse de un modo práctico. Frente a esta metodología el pecado de tradicionalismo fue la excesiva teorización. Las reglas y las definiciones vienen a su debido tiempo; porque no se trata de adiestrar la memoria del alumno para que sea experto en reglas y definiciones. Pero si es importante inculcar la corrección lingüística en la práctica, para que la lengua materna, a la vez, sea un instrumento de enseñanza-aprendizaje y comunicación. Podemos ver que poco sirve saber muchas reglas y definiciones si el alumno, por ejemplo, no sabe escribir una carta, una convocatoria aceptable, o tiene problemas en la comunicación oral.

En cuanto a la enseñanza gramatical, se deben enseñar ideas, estimular y educar la mente, formar hábitos; desarrollar la capacidad creadora, inventiva y expresiva del individuo.

El método debe relacionar los contenidos con la vida real, es decir la metodología tiene que apuntar siempre a la realidad en que viven los educandos. Cabe recordar que se quiere formar buenos usuarios de la lengua materna para un medio vital muy concreto.

Recuerde que la enseñanza del kichwua o cualquiera de otras lenguas no debe ser abstracta y formalista; más bien hay que relacionarla con la vida práctica, con los temas familiares, locales, regionales y nacionales.

El método debe buscar siempre el mejoramiento de la expresión oral y escrita. La enseñanza será efectiva si se hace que los niños puedan expresarse con fluidez, claridad y precisión, tanto en forma oral y escrita. Por lo tanto, el maestro debe buscar un buen método para que el niño no tenga mayores dificultades al hablar o al escribir en lengua materna.

Es necesario hacer hablar y escribir al educando frecuentemente (escribir poco, pero con frecuencia, no necesariamente copiar). Los niños indígenas fundamentalmente deben aprender a expresarse y escribir de manera clara, sencilla, sincera, sobre cosas que le interesen.

¿Por qué es importante usar la lengua materna?

Lo importante es usar el idioma, adquirir destrezas para hablar, escribir correctamente, saber escuchar, leer, observar, desarrollar formas de entendimiento y convivencia a través del lenguaje.

Lo formativo y lo esencial en la enseñanza de la lengua materna es usar la lengua desde su interior; hablar y escribir como actividades expresivas, escuchar y leer como actividades receptoras. En la educación de la expresión es muy importante ordenar las ideas.

En la aplicación del método se usa la lengua materna. El niño indígena debe prepararse para emplear a fondo su lengua, por tanto, el profesor bilingüe creará las condiciones para que sus niños aprendan a querer su propia lengua. Profesor y niños deben olvidar ese complejo de inferioridad que nos hace despreciar lo nuestro. Encarguémonos nosotros mismos de demostrar que la lengua materna de los indígenas tiene igual valor que las otras lenguas del mundo, como el inglés, francés, español, etcétera.

En relación con los alumnos y la lengua materna

- Toda actividad de enseñanza-aprendizaje debe ser aplicada oportunamente.

- Los profesores deben ser ejemplo de puntualidad, responsabilidad y consistencia en las actividades educativas.
- Es necesario apoyar, orientar todas y cada una de las actividades que realizan los alumnos.
- Estimular positivamente la participación de los alumnos, aunque existieren errores y equivocación.
- Los niños aprenden mejor a través del juego; por esta razón organizamos adecuadamente esta actividad de tal manera que se convierta en un medio útil y permita un proceso de enseñanza-aprendizaje.
- En el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe aplicar el método dialógico. Se utilizarán recursos didácticos y metodológicos como: comentarios, diálogo, informes, conversiones de cuentos, dramatizaciones y exposiciones.
- Se planifica visitas y recorridos fuera del aula.
- Es importante invitar a los miembros de la comunidad con la finalidad de compartir las experiencias educativas en los centros educativos. También se debe compartir con otras experiencias de otras instituciones afines.
- Para el desarrollo de la clase, se cuenta con suficiente recurso didáctico.
- Dar libertad necesaria a los alumnos para que se expresen en lengua materna sobre los diferentes aspectos de la vida, especialmente lo relacionado con lo sentimental y afectivo.
- Estructure ejercicios prácticos y concretos, que contribuyan a mejorar los niveles de comunicación oral y escrita.
- Maneje un lenguaje claro, sencillo y directo sin caer en la simplicidad y en los préstamos lingüísticos exagerados, o palabras pedidas de otras lenguas.
- Separe los sistemas lingüísticos correspondientes a la lengua materna y a la segunda lengua en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula con el propósito de no profundizar más los problemas de interferencia.

La segunda lengua en programas interculturales

Cuando visitamos una comunidad indígena e iniciamos un diálogo muy sencillo con un padre de familia y, en un idioma que no es el suyo, de seguro que tratará de contestar en el idioma del interpelante. Si preguntamos si sus

hijos conocen otra lengua a más de su lengua materna, contestaran afirmativamente, tratando de impresionar, inclusive, aduciendo que sabe más que la suya.

Cuando una madre de familia indígena llega a la escuela con su hijo, el maestro le pregunta: ¿cómo se llama?, le contesta apenas: María, Rusa, Jusifa, entre otras. A la pregunta de ¿cómo se llama su hijo?, dice simplemente: *Mañu, Jusi...*

Esta comunicación desesperada es aún reforzada por el maestro, porque quiere y hasta le obliga a usar la lengua que únicamente sabe el profesor, distinta a la que usa habitualmente.

Por lo general, al iniciar las actividades docentes y en el primer nivel, el maestro le pregunta al niño: ¿cómo te llamas?, ¿cómo se llama tu mamá, tu papá?, etcétera. Apenas contesta con monosílabos o sus nombres. Los adultos y los niños indígenas escuchan y contestan en otra lengua, aunque en una forma muy elemental y sencilla.

Eso quiere decir que, comprenden ciertas estructuras de una lengua que está en continuo contacto, como es el castellano con las lenguas indígenas. El contacto de lenguas se produce por la movilidad social a que estamos sujetos todos los individuos. Pero, los indígenas somos quienes tenemos que aprender otra lengua y en esa forma se fomenta en la mentalidad del pueblo, lo que Cummis (2002) dice, haciendo una conclusión a la forma de pensar de los padres de familias indias en Norteamérica: “que si usan su propio idioma sus niños pueden confundirse y sus posibilidades de éxito en la escuela pueden disminuir”. Esto, en la realidad no es así, pues al iniciar la educación sistematizada en su propia lengua, aumentan las posibilidades de aprender mejor una segunda lengua y otras áreas de estudio.

Para concluir y regresando a los padres de familia y niños en las comunidades indígenas, notamos que saben otra lengua, por tanto, son bilingües, aunque si tomamos en cuenta los niveles o tipos de bilingüismo, aún no se pueden ubicar como tales, pues no hay ningún estudio que lo acredite.

Por lo tanto, los maestros como orientadores del proceso educativo bilingüe, tenemos la obligación de contestar interrogantes, como: ¿todos los niños

son bilingües?, ¿qué lenguas hablan?, ¿qué lengua es la primera y qué lengua es la segunda?, ¿adquirió o aprendió dos lenguas a la vez?, ¿qué es una primera lengua y qué es una segunda lengua?, entre otras.

Seguramente, ya estamos meditando sobre cuál es la segunda lengua que adquirimos en primer lugar en el seno familiar. Con seguridad, unos diremos el castellano, otros el kichwua, el chicham, etcétera, según la nacionalidad a la que pertenecemos.

¿Podríamos distinguir lo que es una lengua materna o L1 y lo que es una segunda lengua o L2?

“Segunda lengua es, desde el punto de vista social, cualquier L2 con funciones sociales especiales y que es la lengua materna de otro grupo de la población del mismo país” (Gleich, 1989:41).

Literalmente, lengua materna significa la primera lengua que aprende el niño por el contacto con la madre; sin embargo, se emplea a menudo el concepto de lengua materna como sinónimo de ‘lengua nativa’, ‘lengua de hogar u hogareña’, en Latinoamérica también como ‘lengua de cuna y, por último, como sinónimo de primera lengua (ibíd.:40).

Adquisición de la segunda lengua

Iniciaremos parafraseando a Campillo (1973:412) que expresa: “nos ponemos en conexión con nuestros semejantes, expresando cuanto sentimos y pensamos. Por el lenguaje, el pensamiento se revela y el hombre hace a sus semejantes confidentes de sus sentimientos y de sus pensamientos”; o porque como Piaget (Gleich, 1989:80) considera: la “adquisición del lenguaje como medio de desarrollo de la inteligencia y la personalidad”. Significa entonces que, el hombre pone en funcionamiento todas sus posibilidades innatas para internarse en el medio social y cultural al que pertenece.

La adquisición de la lengua materna sigue un proceso al igual que todo su desarrollo, hasta llegar a estructurar una lengua con un sistema fonológico, fonético, morfológico, sintáctico, semántico, léxico, como también crear estrategias de comunicación y la práctica misma de dicha lengua.

No podemos establecer una edad inicial para adquirir una segunda lengua. Solamente conocemos que a los tres años de edad, el niño empieza a desarrollar su sentido sociolingüístico y empieza a utilizar la lengua que habla la familia. A los cuatro años aproximadamente, se da cuenta de la diferencia de códigos de su L1 y de la L2, apareciendo algunas interferencias. Asimismo, la adquisición de la L2 tiene una 'edad crítica', que va de los once años hasta los trece aproximadamente, donde se endurece el aprendizaje de la L2, debido a que, en este proceso intervienen factores fisiológicos, como la lateralización del cerebro, como también, a medida de que la persona madura, las cuerdas vocales se endurecen y en el aspecto psíquico es igual: un niño tiene mayor motivación e interés que un adulto, quien puede demostrar resistencia o inhibiciones para aprender una segunda lengua.

Entendemos que el niño en edad escolar tiene estructurada la competencia lingüística de su L1, pero a medida que crece y desarrolla, le hace falta o le interesa otra lengua para comunicarse con otras personas que usan esa lengua. Puede ser su propia familia, los de su comunidad, entre niños de la misma edad, etcétera.

Entonces, escucha y comprende que sirve para comunicarse y en forma tan espontánea y natural inicia a pronunciar una, dos, luego tres palabras y, finalmente, frases y oraciones; de este modo, habrá formado lo que es su segunda lengua.

En nuestro país el castellano como lengua oficial y de prestigio es la que se utiliza en la administración pública, en la educación, en la legislación, en el comercio, etcétera, convirtiéndose de esta manera, la segunda lengua de todos los pueblos indígenas, debido a que su lengua materna es sólo de servicio doméstico o de medio de comunicación familiar y comunal.

Diagnóstico y evaluación de la segunda lengua

Para los maestros de la Educación Intercultural Bilingüe es de suma importancia conocer la competencia lingüística de la L1 y L2 de sus alumnos. También, debe conocer que, los niños tienen la habilidad suficiente para adquirir otra lengua con o sin ayuda del maestro. Por esta razón, para iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, tenemos que conocer porque:

- a. Los niños indígenas de nuestra patria, llegan a la escuela con diferentes niveles de manejo de una lengua. Lógicamente de acuerdo a las oportunidades de contacto a esa segunda lengua. Así también, él debe estar seguro de que existen niños monolingües, especialmente, de acuerdo al medio geográfico en el cual se encuentren.
- b. La segunda lengua podría ser adquirida de sus padres, de la comunidad o por cualquier otro medio.
- c. Algunos niños tienen interés y satisfacción por apropiarse de una segunda lengua y están dispuestos a usarla.

Sucede que, los niños kichwua hablantes tienen formado en su aparato fonatorio las características específicas de la realización únicamente de tres vocales, y cuando quieren hablar el castellano lo confunden o no pueden, entonces aparecen las interferencias.

Estamos tomando como segunda lengua al castellano, porque esa es nuestra realidad. Los niños y adolescentes de las nacionalidades indígenas están aprendiendo el castellano como segunda lengua. Tenemos que apartar de esta generalización a los saraguros y otros pequeños grupos, cuya segunda lengua es el kichwua.

2. DESDE EL TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo de la investigación se cumplió, según se ha explicitado en la metodología, a partir de la estructuración de equipos de trabajo conformados por profesores y estudiantes, graduados y egresados del PAC. El objetivo fundamental de este segmento del trabajo ha sido recopilar la información necesaria en las comunidades en las cuales tiene incidencia el PAC a través de la presencia, en calidad de maestros, de sus estudiantes, egresados y graduados.

Para cumplir con este objetivo se diseñaron instrumentos de recolección de información a aplicarse con padres de familia, profesores vinculados y no vinculados al PAC y niños de las escuelas comunitarias.

A partir de esta recopilación se logró obtener los datos que se presentan a continuación y que han sido organizados en tres partes: la primera, son las motivaciones de los estudiantes indígenas al ingresar al PAC, la segunda, la per-

cepción del PAC y su incidencia educativa desde adentro, es decir desde sus actores fundamentales: estudiantes, egresados y graduados, y la tercera que se remite a esta percepción desde la perspectiva de los beneficiarios externos al PAC: padres de familia, comunidad, niños.

Los datos recopilados y organizados, así como un breve análisis descriptivo de los mismos, se presentan a continuación.

2.1 Motivaciones del estudio universitario en estudiantes mujeres indígenas y mujeres en Cotopaxi

Es de nuestro interés la constatación de las diferencias o semejanzas entre las motivaciones que dirigen el estudio universitario en los estudiantes del PAC, mujeres y hombres, para evidenciar, de ser posible, la existencia de alguna tendencia.

Desde la parte metodológica recurrimos a la aplicación de una encuesta a los estudiantes de la muestra seleccionada que está conformada por 40 estudiantes del programa, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla N° 1
Distribución de la muestra de estudiantes del PAC

PUNTOS FOCALES	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Cotopaxi	20	20	40
Total	20	20	40

A los estudiantes se les formuló la siguiente pregunta: ¿Para qué estudia usted Docencia Intercultural Bilingüe en el PAC? Las respuestas que se obtuvieron fueron fácilmente clasificables en las siguientes tendencias:

- Adquirir conocimientos, ayudar a la familia y ser útil a la comunidad.
- Prepararse para ser líderes.
- Obtener el título y trabajar.

Se hace necesario aclarar que la pregunta se respondió por escrito y de forma anónima para evitar algún tipo de sesgo en las respuestas a obtenerse.

Los resultados que se obtuvo de esta aplicación fueron según se detalla en los cuadros siguientes:

Tabla N° 2
Tendencias en cuanto a las motivaciones del estudio universitario en Latacunga

TENDENCIAS	HOMBRES	MUJERES
Prepararse para ser líderes	5	5
Adquirir Conocimientos	6	6
Obtener título	8	16
Ayudar a la familia y ser útil a la comunidad	12	10
Trabajar	12	16

En esta tabla podemos notar que si bien existe una similitud entre las tendencias demostradas por mujeres y hombres en cuanto a la adquisición de conocimientos y a la preparación para ser líderes, se puede ver la clara diferencia en la tendencia relativa a la obtención de un título, que mientras en los hombres muestran la frecuencia de 4, en mujeres es de 8. En cuanto a la tendencia de ayudar a la familia y ser útil a la comunidad, las frecuencias son de 6 para los hombres y 5 para las mujeres.

En un intento de ensayar un análisis comparativo entre los datos recogidos en relación a hombres y mujeres podemos anotar algunas ideas:

- La tendencia a la adquisición de conocimientos muestra mayores frecuencias en hombres y mujeres que la preparación para ser líderes. El interés por ayudar a la familia y ser útil a la comunidad muestra tendencias semejantes entre hombres y mujeres.
- En cuanto a la tendencia que hace relación al trabajo aparece con altas frecuencias, esto puede ser explicado desde la fuerte crisis económica que atraviesan las comunidades, debido a una serie de factores que determinan condiciones de exclusión y marginalidad.
- La tendencia a obtener un título muestra divergencia clara entre mujeres y hombres, puesto que, para el hombre el obtener un título se muestra con una frecuencia de 8, para las mujeres lo hace con 16, esto es significativo en tanto nos remite a un análisis detenido de los nuevos roles que la mujer está asumiendo a nivel laboral y productivo en el páramo,

consideración que debería ser hecha al momento de estructurar una propuesta universitaria.

- Esta verificación quizá, aún de manera preliminar, estaría dando pistas del surgimiento de una especie de conciencia de corte más pragmático en las mujeres, mismo que se generaliza a la muestra investigada. Este dimensionamiento de los intereses femeninos estará determinado por factores que dada la superficialidad de la investigación no hemos logrado dilucidarlos. De todas formas queda planteada la inquietud que podrá convertirse en motivación para investigaciones posteriores y a ser consideradas como factor decisivo en la definición de una propuesta curricular pensada para este grupo humano.
- En el caso de los hombres, es notoria la mayor incidencia de la motivación en torno a la adquisición de conocimientos, lo que intentando delinear una explicación inicial, quizá se pueda señalar que las mayores oportunidades de acceso a los diferentes niveles educativos y laborales en relación a las de las mujeres, les permiten encaminar su preocupación hacia la satisfacción de otras categorías de necesidades más emparentadas con lo intelectual y el reconocimiento social.
- Otro elemento digno de ser mencionado es, a nuestro parecer, el bajo nivel de preocupación en los estudiantes, tanto hombres como mujeres, en cuanto al tema del liderazgo comunitario. Esta constatación quizá pueda tratar de entenderse desde los caracteres mismos de las misiones salesianas, sus objetivos, prioridades y fortalezas que en el caso de Zumbahua ha mostrado su fortaleza y énfasis mayor en el ámbito educativo, dejando hasta cierto punto de lado la formación política de los miembros de las comunidades.

2.2 El PAC hacia adentro: de la composición de los grupos, la lengua y la inserción laboral

En este apartado se trabaja sobre el contexto de los estudiantes, egresados y graduados, así como la percepción de éstos frente al programa: objetivos, pensum, docentes, etcétera. Para esto se encuestó a 82 estudiantes, 22 egresados y 31 graduados; los últimos estudiaron en Zumbahua una buena parte de su carrera.

El Programa Académico Cotopaxi se creó para ofrecer a la población indígena una educación superior de calidad, su ubicación en Zumbahua privilegiaba el acceso; en el año 2004 el programa se trasladó a la ciudad de Latacunga, cabe preguntarse si este cambio propició una modificación de la composición cultural y lingüística de los estudiantes. A continuación los resultados.

La composición cultural de la carrera en Cotopaxi continúa siendo mayoritariamente indígena, (74,39% de los estudiantes, 100% de los egresados y 93,55% de graduados encuestados), sin embargo, hay un aumento considerable de la presencia mestiza, ligada al sector campesino en su mayoría.

La lengua hablada por la mayor parte de las y los alumnos y ex alumnos del programa es el kichwua. Un dato interesante es que un 11,41% de los estudiantes que se identifican como indígenas afirman que su lengua materna es el castellano, el porcentaje es mayor entre los graduados encuestados: 22,58%; esto podría suponer una pérdida de la lengua indígena, quizás producto de la educación formal.

En el momento de creación del programa se hablaba, a su vez, de brindar una formación a las y los profesores que ya estaban en ejercicio en las escuelas de la EIB, pero que carecían de ésta; en la actualidad la situación, aún cuando se ha modificado en porcentajes, continúa siendo un espacio para la profesionalización de docentes en ejercicio, así el 59,76% de los estudiantes afirma estar inserto laboralmente, de éstos el 60,38% lo hace en área de la educación y principalmente como docentes. En el grupo de egresados el 90% trabaja y de éste el 100% lo hace en el área de educación (docentes y directores), mientras que entre los graduados encuestados el 100% trabaja y todos en la docencia o en la dirección de centros educativos. De lo anotado, se pone en evidencia que el trabajo de formación profesional del PAC redundó en el fortalecimiento de la propuesta educativa de las escuelas interculturales bilingües de Cotopaxi, al incorporar a estudiantes, egresados y graduados del PAC en sus equipos educativos. Otra constatación importante es que la gran mayoría de personas que se han formado en el PAC se mantienen en sus comunidades, lo cual valida el trabajo *in situ* de la propuesta, es decir que la intención del PAC de que la universidad vaya al estudiante y no al contrario, ha sido positiva en términos de minimizar, en buena medida, los procesos migratorios de los estudiantes, egresados y graduados.

De las percepciones en torno a los objetivos del PAC

En este apartado analizaremos el grado de concreción de los objetivos establecidos en el proyecto de creación del Programa Académico Cotopaxi de 1995, desde la percepción de los estudiantes, egresados y graduados encuestados. Para ello, iniciamos recordando los objetivos formulados en el proyecto:

Objetivo 1: formar docentes identificados con la realidad socioeconómica con la realidad política y cultural de las nacionalidades indígenas.

Objetivo 2: formar docentes que dominen los conocimientos y técnicas en los campos educativo y productivo del proyecto histórico de los pueblos, especialmente el indígena.

Objetivo 3: sistematizar la sabiduría, ciencia y tecnología en función de la dignificación del hombre, especialmente de la nacionalidades indígenas.

Objetivo 4: apoyar a la formación sociopolítica de la población indígena.

Los resultados obtenidos en torno a la valoración de los objetivos del proyecto en cuanto a la formación profesional, logrados a través de la aplicación de una encuesta a estudiantes, egresados y graduados se ordenan de la siguiente manera: para los estudiantes la prioridad está en una formación técnica y de conocimientos relacionados con el ejercicio docente; en el grupo de egresados los objetivos 1, 2 y 3 obtienen porcentajes similares en importancia; mientras que para los graduados el objetivo primordial está en el apoyo a la formación sociopolítica.

Cabe destacar que los porcentajes mayores en la puntuación 5, que es la más alta de la escala, están entre los estudiantes, para todos los objetivos.

A continuación los resultados en cuanto a la concreción de los objetivos:

La mayoría de las y los encuestados opina que los objetivos se encuentran entre los niveles 3 y 4 de cumplimiento (en la escala que va de 1 a 5); el objetivo con mayor nivel de concreción en la práctica es el 2 para estudiantes y graduados, mientras que para egresados es el 1.

El objetivo con menor nivel de concreción es el 3, que según los tres grupos de encuestados se cumple a medias, poco o nada (aquél que tiene que ver con la sistematización de saberes).

De cómo se entienden los perfiles

La propuesta de 1995 establecía el perfil que debían alcanzar las personas que estudiaran en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe y que estaría fundamentada en cuatro rasgos fundamentales:

1. Identificación cultural.
2. Apertura a la diversidad cultural.
3. Conocimiento e interpretación crítica de la realidad nacional, latinoamericana y mundial.
4. Conocimiento y práctica de los valores y derechos humanos.

Los resultados frente a la importancia (I) y, por otro lado, el cumplimiento (C) de estos cuatro rasgos desde la percepción de los estudiantes (E), egresados (Eg) y graduados (G) son los siguientes:

El 79,27% de los estudiantes considera que el rasgo 4 es muy y absolutamente importante en el perfil de un docente intercultural bilingüe, esto lo comparten también el 77,26% de los egresados encuestados y el 74,19% de los graduados encuestados. Convirtiéndose en el rasgo que alcanza mayor aceptación entre aquéllos determinados como fundamentales en el proyecto. La identificación cultural y la apertura a la diversidad superan el 60% de marcación como ‘muy y absolutamente’ importante.

Para el grupo de las y los egresados el conocer e interpretar la realidad es el que tiene menos importancia, el 36% aproximadamente lo marca como ‘muy y absolutamente importante’, esta situación es similar entre los graduados y graduadas con un porcentaje de 48%.

En cuanto al cumplimiento de los rasgos, es decir si la carrera está propiciando el desarrollo de este rasgo del perfil, el 60,98 % de los estudiantes afirma que aquél que tiene que ver con los valores y derechos humanos se cumple de manera total y en su mayoría. Situación similar se percibe entre los egresa-

dos en donde el 68,18% marca de la misma forma, aunque en porcentaje menor 54,84% los graduados del PAC perciben de la misma manera.

La 'lectura crítica de la realidad' es para el 58,54% de los estudiantes encuestados el componente que no se está cumpliendo o que se hace incompleto; la misma aseveración la hacen el 50% de los egresados y el 58,06% de los graduados.

En la línea psicopedagógica se establecieron los siguientes rasgos en 1995:

5. Favorece el desarrollo integral y armónico de la personalidad de los educandos.
6. Posee los conocimientos pedagógicos fundamentales que le permiten desempeñar su tarea docente con competencia y calidad.
7. Es una persona madura psicológicamente y realizada profesionalmente.

Los resultados se presentan a continuación:

Para aproximadamente el 70% de estudiantes y el 80% de los graduados encuestados, todos los rasgos se consideran 'muy y absolutamente' importantes. Los rasgos 5 y 7 son los que obtienen mayor puntuación entre los egresados.

En cuanto al cumplimiento, para aproximadamente el 50% de los estudiantes los rasgos enunciados se encuentran en niveles inferiores al 3 de concreción. Según las y los egresados los 4 rasgos se concretizan en un 60%, mientras que para el 60% de los graduados, hay un cumplimiento mayor a 4.

En cuanto a lo antropológico, el perfil está determinado en:

8. Reflexiona de manera sistemática y crítica su propia cultura.
9. Propicia la valoración y aprendizaje de los rasgos socioculturales de los diversos pueblos, basado en conocimientos antropológicos, lingüísticos y sociológicos que posee.

El grupo de estudiantes encuentra más importancia que los egresados y graduados en la adquisición de herramientas antropológicas dentro del perfil docente. A pesar de esto, en términos generales y en promedio, el grado de concreción es inferior a 3 (en la escala de 1 a 5).

En la línea lingüística, el perfil determina los siguientes rasgos:

10. Conoce y maneja destrezas de análisis lingüístico en los niveles fonológico, morfológico, sintáctico y semántico.
11. Domina habilidades orales y escritas que impulsan la normalización de la lengua kichwua.
12. Maneja un bilingüismo coordinado.

Los resultados son los siguientes:

Para los tres grupos encuestados el rasgo 11 es el que tiene mayor importancia, casi un 70% de los estudiantes y egresados y un 60% de los graduados lo marcan como 'muy y absolutamente' importantes. Un 60% de los tres grupos marca como 'muy y absolutamente' importante el manejar un bilingüismo coordinado.

Para aproximadamente el 50% de todos los grupos los tres rasgos se hallan en cumplimiento 4 y 5.

En cuanto a la línea de la investigación, la propuesta de 1995 decía:

13. Conoce las técnicas de investigación que le permiten aproximarse a la realidad socioeconómica, política, cultural y educativa de las poblaciones indígenas y del país.

Y en cuanto a la línea instrumental los rasgos definidos eran:

14. Maneja elementos de legislación y administración educativa que le ayudan en la gestión escolar.
15. Maneja un idioma extranjero de manera instrumental.
16. Posee conocimientos básicos en cuanto al uso de los ordenadores.

Los resultados de ambas líneas se expresan a continuación:

Es para el 83% de graduados encuestados que las herramientas investigativas son 'muy y absolutamente' importantes, mientras que el 62% y 59% de estudiantes y egresados hacen una consideración similar.

Según la percepción del 45% se halla en un nivel 4 y 5 de concreción; esto

resulta bastante inferior a lo expresado desde la universidad y, específicamente, desde el programa.

En la línea instrumental se encuentran los rasgos que menos importancia tienen para los tres grupos, siendo la menor la referida a la adquisición de una lengua extranjera. Aún así los rasgos alcanzan un nivel 2 de concreción.

Además se establecen como rasgos específicos del perfil docente los siguientes:

17. Vive y promueve los valores de la comunidad indígena.
18. Conoce las políticas de la EIB (Educación Intercultural Bilingüe).
19. Cuenta con las actitudes y conocimientos suficientes para acompañar procesos sociopolíticos de la comunidad.

Entre los rasgos específicos el que tiene mayor importancia es aquél que alude a la comunidad indígena y sus valores. Para los estudiantes encuestados los rasgos específicos tienen un nivel de concreción inferior al 3. Mientras que para graduados y egresados se encuentran en nivel 4.

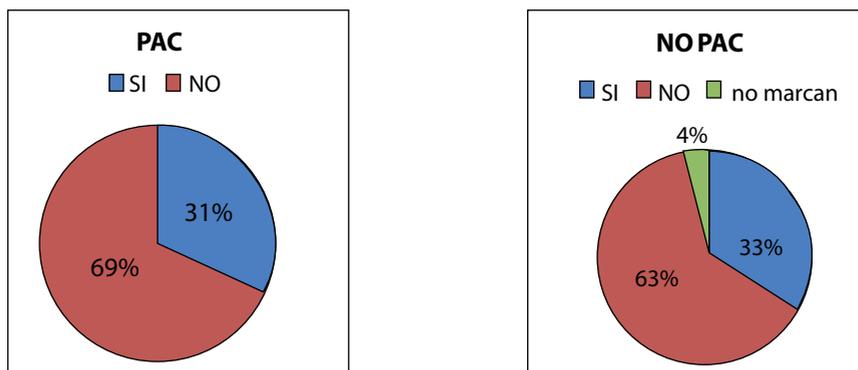
2.3. El PAC hacia afuera

Percepciones desde la comunidad educativa

El número de madres y padres de familia encuestados fue de 111. De ese total 62 pertenecen a escuelas, cuyos profesores son o fueron estudiantes del PAC. Mientras que 49 son de escuelas, en las cuales los docentes estudiaron en otros institutos o universidades.

En relación a su pertenencia o no a la comunidad, los resultados fueron los siguientes:

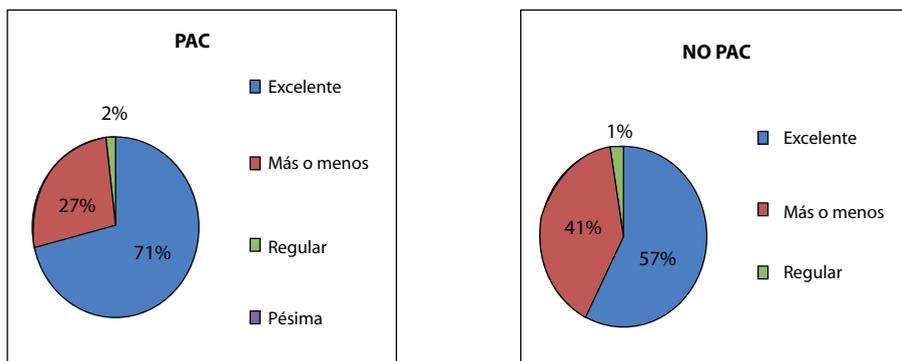
Gráfico N° 1
¿La o el docente de la escuela vive en la comunidad?



No existe diferencias significativas en cuanto a la pertenencia o no de las y los profesores a las comunidades entre aquéllos del PAC y los que no están vinculados.

Las madres y padres de familia fueron invitados a otorgar una valoración global a la escuela, a continuación los resultados:

Gráfico N° 2
¿Qué valoración daría a la escuela de sus hijos/as?



La valoración de excelencia la marcan el 71% las madres y padres vinculados al PAC, mientras que en aquéllos que no lo son la marcan el 57%. Así mismo el 27% y 41% califica a la escuela como ‘más o menos’, siendo el porcentaje más bajo entre aquéllos que tienen que ver con el programa. En cuanto al porcentaje obtenido para ‘regular’ es similar en ambos casos.

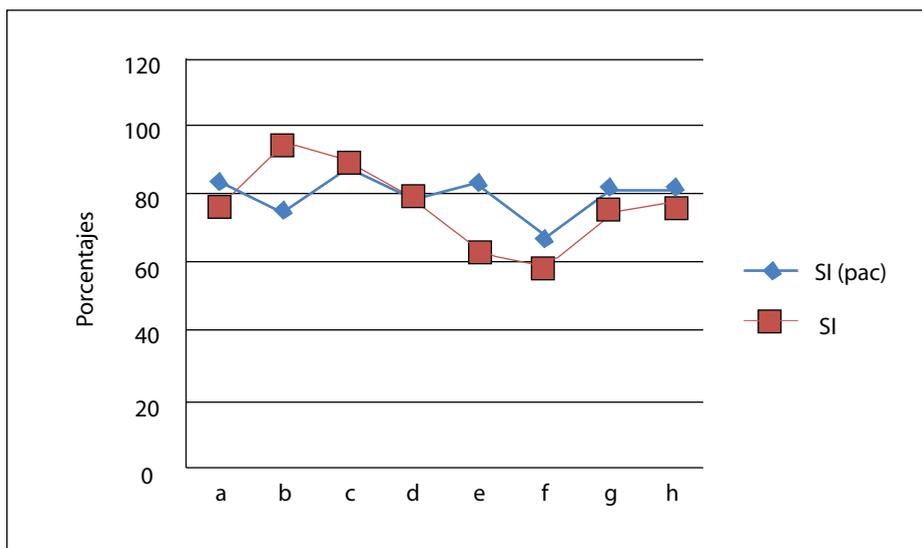
A continuación se presentan los resultados obtenidos en cuanto a la valoración que dan las madres y padres de familia en relación a: preparación, trato, motivación, técnicas didácticas, uso de lengua indígena, vinculación con la comunidad, labor docente y fortalecimiento de la identidad cultural:

Tabla N° 1
El profesor/a:

	Está preparado/a (a)	Trata bien (b)	Motiva (c)	Se hace entender (d)	Maneja el kichwa (e)	Está vinculado/a con la comunidad (f)	Cumple el horario (g)	Fortalece la identidad cultural (h)
SI (PAC)	83,87	75,81	88,71	79,03	83,87	67,74	82,26	82,26
SI	77,55	95,92	89,8	79,59	63,27	59,18	75,51	77,55
MÁS O MENOS (PAC)	14,52	20,97	4,84	17,74	8,6	19,35	16,13	12,9
MÁS O MENOS	20,41	4,08	10,2	20,41	26,53	24,49	20,41	22,45
NO (PAC)	1,61	3,23	1,61	0	8,06	9,68	0	0
NO	0	0	0	0	10,2	16,33	0	0
NO CONTESTA (PAC)	0	0	4,84	3,23	0	3,23	1,61	4,84
NO CONTESTA	2,04	0	0	0	0	0	4,08	0

Como se puede observar con más detalle en el siguiente gráfico; según la percepción de las madres y padres de familia, frente a las y los profesores provenientes del PAC es que estarían mejor preparados y cumplen en mayor medida con los horarios: además obtienen mayores porcentajes en los elementos vinculados a la cultura: manejo del kichwa, vinculación con la comunidad, fortalecimiento de la identidad cultural. En cuanto a motivación y uso de herramientas didácticas (hacerse entender) obtienen porcentajes similares a los que no están vinculados. Un dato revelador y preocupante es que en cuanto al trato hacia las niñas y niños, las y los del PAC obtienen un resultado inferior.

Gráfico N° 3
El profesor/a está



El gráfico anterior pone en evidencia el hecho de que la tarea formativa del PAC está marcando una nueva forma de hacer Educación Intercultural en las escuelas de las comunidades. La percepción de los padres de familia así lo demuestra.

La valoración de la escuela se hace en función del cumplimiento de las expectativas que se tienen en relación a la educación que en ella se imparte, por este motivo se pidió a las madres y padres de familia expresarlas respondiendo a dos preguntas: ¿para qué manda a sus hijos/as a la escuela? y ¿la escuela cumple con esas expectativas?

En relación a la primera pregunta se contabilizaron un total de 107 razones entre las determinadas por madres y padres vinculados al PAC y 80 entre aquéllos que no lo son. Las respuestas fueron agrupadas en categorías generales. A continuación se detallan los resultados obtenidos:

Tabla N° 2
Categorías generales (razones por las que manda a sus hijos/as a la escuela)

	CONOCIMIENTOS	FORMACIÓN COMO PERSONA	CAPACITACIÓN	IDENTIDAD Y CULTURA	OTRAS
PAC	57,94	13,08	18,69	8,41	1,87
no PAC	56,25	11,25	30	2,5	0

La principal razón para mandar a las y los niños a la escuela, en ambos casos, tiene que ver con la adquisición de conocimientos. La segunda razón es aquella que tiene que ver con la capacitación para el futuro, que alcanza 18,69% y 30% entre los vinculados al PAC y los que no lo son, respectivamente. Asimismo se alcanzan porcentajes cercanos en cuanto a formación como persona para ambos casos. Es interesante notar que entre las madres y padres (PAC) las expectativas vinculadas con la identidad y cultura alcanzan el 8,41%, mientras que para el otro grupo es del 2,5%.

Dentro de lo mencionado, en cuanto a adquisición de conocimientos como razón para enviar a las niñas y niños a la escuela se mencionan en ambos casos, mayoritariamente el hecho de 'para que estudie', seguido 'para que aprenda' y tercera razón la de 'para que aprenda a leer y escribir'.

En cuanto a la formación como persona, dentro del grupo vinculado al PAC, se encuentra como primera razón 'para que sea alguien educado', la segunda 'para bien de ellos'; mientras que 'jugar' y 'para que sean líderes' entre otras, obtienen el mismo número de respuestas. Lo mismo sucede en el grupo no vinculado al PAC para la primera y segunda, sin embargo, como tercera razón se incluyen 'para que respete a los mayores', 'para ser alguien' y se excluye la cuestión del liderazgo.

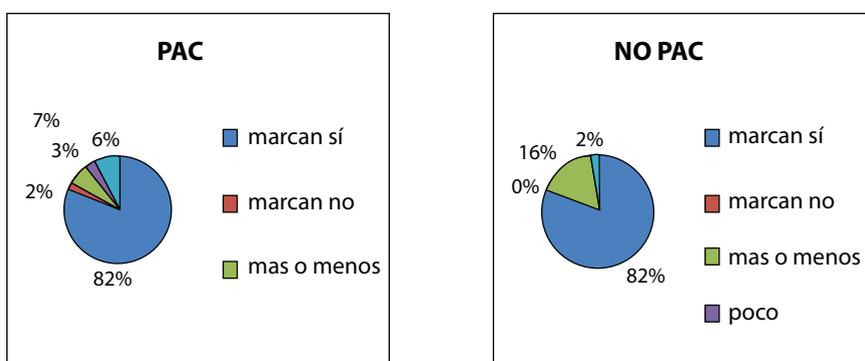
Dentro de capacitación se incluyen, en primer lugar, 'para que no sea como los padres', como razón de las madres y padres vinculados al PAC, en segundo 'salir adelante' y en tercero 'se prepare'. Entre el grupo de no vinculación se encuentran 'se prepare', 'salir adelante' y 'sea profesional'.

Entre las razones que se incluyen para aquellos del PAC, dentro de identidad y cultura, está, en primer lugar, la de 'mejorar la vida de la comunidad', seguida con igual número de respuestas 'para que sea presidente de la comuna' y 'para que no pierda nuestra cultura'. En el grupo de los que no pertenecen al

PAC se encuentran con igual cantidad de respuestas: ‘mejorar la vida de la comunidad’ y ‘estudiar en dos idiomas’.

Frente al cumplimiento de las expectativas se obtiene el siguiente gráfico:

Gráfico N° 4
La escuela cumple sus expectativas



Como se puede observar en el gráfico # 3 el cumplimiento de las expectativas frente a la escuela alcanza porcentajes similares en ambos casos.

A modo de conclusiones preliminares

- El Programa Académico Cotopaxi, al haber surgido en un contexto histórico político y geográfico determinados, responde a los retos y demandas de ese contexto, que lo definen y cualifican; no obstante, es evidente la urgencia de su replanteamiento y reestructuración a partir de lecturas contextuales actuales.
- Los temas de interculturalidad, Educación Intercultural, lengua, su concepción, problemática y retos actuales se vuelven ejes fundamentales de la reflexión que debe iluminar cualquier proceso de rediseño del proyecto.
- La composición del PAC (Cotopaxi), en cuanto a identidad cultural, continúa siendo mayoritariamente indígena, con una presencia cada vez mayor de mestizos vinculados en cierta medida a sectores vulnerables: campesinos e indígenas. Esta realidad plantea, al proyecto, el reto de trabajar en el fortalecimiento de una propuesta intercultural.

- Una de las urgencias que se detecta a partir de la investigación, a pesar de los resultados positivos en cuanto al uso del kichwua en los procesos educativos en las escuelas comunitarias, es el fortalecimiento de la lengua indígena. El trabajo en L1 debería constituir un verdadero eje de la formación de los estudiantes del PAC.
- Los estudiantes, egresados y graduados coinciden en la percepción del proyecto del PAC como pertinente al contexto. Sin embargo, se puede evidenciar la inexistencia de una definición y formas de comprensión de los términos centrales en torno a los cuales se construyen los objetivos, fines y perfiles del proyecto: cultura, interculturalidad, identidad.
- El PAC y sus acciones formativas van construyendo, a través de la presencia de sus estudiantes, egresados y graduados en las escuelas de las comunidades de las redes autónomas de Cotopaxi, una especie de 'estilo' de hacer Educación Intercultural Bilingüe, que si bien con algunas limitaciones, incorpora elementos ideológicos y políticos que el proyecto, desde su diseño, contempla y que marcan una diferencia en el hacer educativo intercultural.
- Si bien, la gestión educativa de estudiantes, egresados y graduados del PAC, denota 'ventajas' cualitativas en comparación a la de profesores que provienen de otras experiencias formativas, esto tanto en cuanto al manejo del kichwua, vinculación con las comunidades, preparación académica, identidad, etcétera, el dato referente al 'tratar bien' a los niños en las escuelas es preocupante porque puede ser el síntoma de una problemática que podría estarse gestando en la práctica educativa misma del PAC y que hasta hoy no se ha visibilizado.

Recomendaciones

- Si bien las percepciones del proyecto, tanto desde 'fuera' como desde 'dentro', son positivas, es urgente iniciar un proceso de revisión y rediseño del currículo en vía a la superación de las limitaciones detectadas en el análisis del proyecto y en la gestión educativa de los profesores del PAC.
- La valoración de objetivos, fines y rasgos de perfiles propuestos en el proyecto es satisfactoria, es de esperarse que parta de una comprensión plena de los términos fundamentales que lo sustentan y en torno a los cuales se definen. Esto implica un trabajo de abordaje de estos concep-

tos en tanto ejes que atraviesan toda la propuesta de la educación intercultural que plantea el PAC.

- A partir de los resultados obtenidos en cuanto a la percepción de la gestión de los profesores PAC desde madres y padres de familia, consideramos importante iniciar un proceso de indagación serio y sistemático que aborde la problemática detectada con miras al planteamiento de sus posibles causas, consecuencias y alternativas de solución.
- Por último, consideramos importante mantener de manera permanente, procesos de autorevisión del hacer educativo del PAC en Cotopaxi y ampliarlos a los demás puntos focales que en la actualidad conforman la carrera de Educación Intercultural Bilingüe.

ANEXO N° 1

HISTORIA DE VIDA

MUJERES DEL PAC

Introducción

El PAC, propuesta académico-política de formación de docentes interculturales bilingües, durante sus 14 años de vigencia ha dejado evidencias claras de su paso por la vida de la gente y sus comunidades, sus graduados, egresados, estudiantes. El trabajo de todos ellos en sus comunidades y organizaciones es muestra palpable de la huella que el PAC ha dejado. Pero ésta supera lo institucional, lo evidente y se graba también en otros espacios, más personales, más privados, más íntimos, menos a la luz. Es en esos espacios en donde intentamos movernos a lo largo de este trabajo, éste es parte de un intento de dejar registro de lo que el PAC ha significado para algunas de las mujeres que se han vinculado a este proyecto.

AURORA

La casa nueva, la fiesta

El cielo estaba despejado, el asfalto brillaba reflejando el sol. La ruta al sur estaba, como siempre, congestionada: camiones pequeños y grandes cargando los productos agrícolas hacia ciudades cercanas hacían del viaje una especie de juego de video en el que se debía sortear cientos de obstáculos para llegar al destino.

Después de manejar una hora y media llegué a Latacunga, luego Salcedo y tomando un desvío hacia la derecha arribé a Panzaleo. Ya allí sólo había que

‘seguir todo el pavimento’ hasta donde la intuición alerte, debía preguntar por la familia Remache, de aquel lugar sólo quedaban unos cientos de metros por un pequeño camino de tierra para llegar a la casa de Aurora.

Supe en que momento de la vía pavimentada tomar el desvío de tierra, porque una especie de pequeña procesión de gente, con sus mejores trajes, apuraba el paso hacia una planada. Toda la comunidad estaba invitada a la fiesta; viejos, mujeres, hombres y niños fueron convocados y allá iban todos. Yo seguí a la muchedumbre y llevé en mi camioneta a algunas personas.

Un poco más adelante me topé con un gran patio de tierra, era la casa de Aurora. En realidad, la casa se divisaba desde lejos, las tejas ‘cuencanas’ de color anaranjado sobresalían entre los techos de las otras casas. Es fácil saber cuál es.

Yo estaba allí porque había sido invitada a la inauguración de la nueva casa, era la ‘madrina’ y debía responder como se debe.

Inmediatamente después que llegué, la banda de 14 músicos empezó a tocar, la fiesta se encendió. Aurora, con paso apuradito, me dio la bienvenida, usaba una falda negra, con pliegues alrededor y bordados en el filo, zapatos negros evidentemente nuevos, medias de nylon blancas, sombrero azul con botoncito de lado, seguramente nuevo también y de aquéllos caros que a ella le gusta usar, prefiere los alemanes, una hermosísima chalina azul eléctrico seguramente boliviana, una delicada blusa blanca de seda bordada y un suéter de lana color guayaba, huallcas doradas, aretes de oro, una shigra pequeña tejida de lanas de colores colgando a un lado, en la mano la infaltable garrafa de trago y, como casi siempre, su gran sonrisa.

- ‘Bienvenida’, me dijo y me dio un gran abrazo.
- ‘Venga, esta es la casa’, y su rostro se iluminó.

Entonces, pude mirar alrededor y como pensaba, toda la comunidad estaba allí, decenas de personas sentadas alrededor de la casa, en el piso de tierra, hacían un gran marco a la banda que, ubicada en las gradas de piedra que llevan a la casa, animaba el ambiente con su música.

Chalinas, sombreros con sus plumitas de lado, ponchos, chompas, bufandas de lana pintaban de colores todo el patio, unas doscientas personas llena-

ban el lugar de voces bajas, cuchicheos y risas. Todos, juntos, integrados, disfrutaban de la fiesta.

Recuerdo ahora a Marzal (2007), cuando al hablar de la fiesta patronal andina la entiende como “un mecanismo de resistencia del pueblo para superar la desestructuración que siguió a la dominación colonial y un crisol de la nueva identidad cultural”. En la fiesta los vínculos se fortalecieron, la comunidad cobró fuerza, se renovaron los compromisos, el dar, recibir y devolver, el don de Marcel Mauss también en la fiesta se concretizó.

Los festejos comenzaron con la misa para obtener la bendición, la protección, el bienestar, luego se cortó la cinta que inaugura la casa, los discursos, los agradecimientos, los presentes, la música, el trago, la comida, los medianos⁷.

La fiesta estaba cargada de un fuerte simbolismo, cada uno de los actores, hechos, objetos eran parte de un lenguaje simbólico que todos compartían y que constituía el lazo que los vincula.

La necesidad de aceptación y el consiguiente sentido de pertenencia constituían, entre otras, las motivaciones de la fiesta. Aurora y su familia volvieron a este lugar después de muchos años de haber vivido en el páramo, regresaron al bajo y era necesario recuperar viejas amistades y fortalecer antiguos lazos. Las condiciones en que volvieron eran diferentes, y eso se puede evidenciar en la casa, los materiales con los que está construida, su diseño, su mobiliario.

“Esta era parte de la hacienda, cuando nos organizamos los comuneros en una cooperativa, nosotros compramos este pedazo y dos cuadras más”⁸. “La casa sea hecha con madera, y con las mismas paredes antiguas, de antes”⁹ Si bien se intenta mantener la misma estética y materiales, a los mismos se les ha dado un tratamiento tal que se puede ver clara diferencia con las casas vecinas, es madera pero con un terminado en laca y se ha usado ladrillo pintado que da un acabado rústico y moderno a la vez. Es evidente lo sostenido por Castells, cuando asegura que “la sociedad urbana no se opone tajante al mundo rural”

7 Presentes que entrega el dueño de la casa a quienes han colaborado con su construcción o en general con el proyecto y que consisten en comida.

8 Entrevista madre de Aurora.

9 Entrevista hermano de Aurora.

y García Canclini (265/326) cuando habla de las culturas híbridas y sostiene que “todas las culturas son de frontera” o metafóricamente “en toda frontera hay alambres rígidos y alambres caídos”.

Esa hibridación se ve, se siente y se respira en la casa. Es la realidad de Aurora y me hace sentir cercana a ella, pues me obliga a reflexionar sobre ‘mis propias hibridaciones’, conjunciones, encuentros, cercanías y distancias.

Hubo otra banda que rompió con la monotonía de la primera. Ésta era pequeña y estaba compuesta por tres hombres que tocan los instrumentos: dos flautitas y un tambor. Sus ritmos eran diferentes a los de la banda grande. Sus sonidos más tristes, más melódicos, los músicos eran hombres viejos con sus sombreros raídos, y sus bufandas. Desde allí las dos bandas se alternaban para tocar. La primera para bailar, la segunda para escuchar.

Entre baile, música, comida y trago se iba haciendo la fiesta. Me relacioné con los demás preguntando, indagando, conjeturando, ensayando todo tipo de comprensiones. Pero al inicio no lo pude hacer con Aurora, pues ella iba de un lado para otro. Junto con su madre ‘capitaneaba’ el equipo conformado mayoritariamente por mujeres que se encargaba de la cocina, la comida, el trago, el servicio en general. Había mucha gente por atender, cada cierto tiempo ella se daba para juntarse conmigo, enseñarme la casa, contarme cómo la hicieron, quién ayudó, por qué tuvieron que regresar. Pero el ser la anfitriona de tantos invitados no era tarea fácil y la demandaban a cada momento.

Mi intento de empezar a trabajar la entrevista en profundidad tuvo que ser postergado, aquel día la observación participativa fue la que me ocupó la jornada.

Me dediqué a observar a la gente y pude ver que lo colorido del vestido lo aportan las mujeres, sobre todo sus chalinas, tejidas en lana, cosidas en telas de colores, muy elaboradas con bordados en seda, contrastan con la chompa de una especie de terciopelo sintético en colores oscuros, casi uniforme, que llevan los hombres. Algunas mujeres las llevan amarradas sobre los hombros, otras usan imperdibles para sostenerlas y otras solamente la sostienen cruzando una de las puntas sobre su hombro. Con faldas de pliegues, largas o cortas y con medias de nylon y de lana, las mujeres imprimen un colorido especial al lugar.

Son ellas quienes dirigían la dinámica de la fiesta: unas en la cocina, preparando la comida, otras sirviendo las tarrinas de plástico con comida a los invitados, otras ofreciendo el trago con botella en mano y un vaso desechable pequeño, eran las artífices de todo. En aquel momento cobraba sentido la recomendación que me hicieron antes de ir a la casa: preguntar por la familia Remache y no por la familia Iza, pues Remache es el apellido de la madre de Aurora. Es importante indagar sobre este hecho.

Los hombres se dedicaban a conversar, a reírse, a bailar unos y a observar el baile los demás. Las mujeres también bailaban, con pasos cortitos, los brazos pegados al cuerpo con los codos doblados y la cabeza agachada, parecían concentradas en el baile y en la música; no se las veía conversar con sus parejas mientras bailaban, sólo se dedicaban a bailar.

El viento de la tarde levantaba nubes de polvo que se arremolinan en el patio de tierra y golpeaban la cara. El frío empezaba a hacerse intenso, nadie parecía notarlo, todos bailaban.

De pronto, recordé a mi hijo, tenía un fuerte resfrío y con la tarde le empezó una fiebre que sólo su mamá sabe sanar, era la hora de irme, me esperaba un largo trecho de vuelta. Cuando quise mover mi vehículo, un gran camión viejo, que traqueteaba todo, me tomó la delantera y me bloqueó el paso. En un segundo, el conductor desapareció. Una mano se acercó por mi ventana y me invitó a desistir de mi intento de escape, me sirvió un trago y me llevó de vuelta a medio patio a bailar. Bailé sin perder de vista el camión que bloqueaba el camino.

- ‘De aquí no se va, sino mañana’, decían un grupo de hombres que se apostaban cerca de la salida al camino mientras reían un poco.

Aurora tuvo que buscar al chofer del camión que al fin apareció y movió su vehículo. Empecé mi regreso a casa, contenta de lo que había logrado registrar y sobre todo de haber estado con Aurora en su día de fiesta.

La historia de vida

Mi nombre es Rosa Aurora Iza Remache, nací el 24 de marzo de 1965 en la comuna San José de Rubios, parroquia Cusubamba, cantón Salcedo.

De pequeña solía pastar borregos, juntaba la hierba para los ganados, cuidaba los animales menores: cuyes, gallinas, conejos. También jugaba cuando no tenía tareas que hacer.

Iba a la escuela, yo no era muy amiguera, no tenía hermanos para jugar¹⁰, pasaba con los perros y pastando borregos. Cuando era más grande lavaba la ropa, cocinaba para mi papá, porque tenía que llevarle el almuerzo a las minigas. Yo le llevaba la comida en una olla chiquita. Antes se usaba olla de barro y eso era grave; yo de guambra era tan inútil que me solía caer, se rompía la olla y la comida se regaba en el camino; mi mamá encima me solía pegar con la olla y tenía que llevarle otra vez la comida.

Cuando fui creciendo a los 12 años ya empecé a trabajar junto con mi papá. Aprendí a arar con la yunta y trabajaba en la agricultura con él, porque no había quien le ayude. Había al frente de la casa todos los terrenos de unos hacendados. Se organizó la Cooperativa San Fernando, se presionó a los hacendados para que vendan las haciendas y todos los comuneros compraron las tierras, por eso tocaba trabajar porque no había quien lo haga.

Todos los comuneros trabajábamos de manera conjunta. Se sembraban papas, habas, cebada, lenteja y se cosechaba en abundancia. Yo hacía cosas que otras niñas no hacían, porque ellas sólo pastaban los borregos. Yo trabajaba la tierra. En el campo, cuando se está cosechando una sementera se acostumbra ir a pedir. Yo hacía eso para ayudar a mis papás porque ellos no tenían nada. La costumbre es que cuando, por ejemplo, se ayuda a cortar la cebada, en el puesto más bonito se corta sólo la cabeza de la cebada y eso es el regalo de la chacra que se da al que ha ayudado. A más de esto, se da la ración, que es un buen atado de cebada. Yo hacía todo eso y me daban bastante, después no podía cargar todo y solía quedarme sentada llorando hasta que mi papi o mi mamá vayan a ayudarme a cargar.

10 Sus 3 hermanos son mucho menores que ella.

Luego, la cooperativa se dividió y cada familia se quedó con sus terrenos. Después yo quería conocer Quito, pues yo no había salido a la ciudad, y había chicas de mi edad que venían a Quito y llegaban con su ropa, ellas decían que en la ciudad había mucho lujo y que había facilidad de trabajar y llegar con dinero y comprarse ropa. Yo también quería ir, pero mi papá no me dejaba. Una vez fui a la ciudad con una tía cuando tenía 15 años y no me gustó nada porque todo era diferente, no era como en el campo, no había libertad, todo era restringido; mi tía vivía en dos cuartos, con cocina y todo, por la Forestal. Aún así me quedé un mes con ella, le ayudaba a cuidar a los hijos pequeños y a cocinar. Ella me dio dinero para comprarme ropa y regresé al campo. No me gustaba la ciudad, lloraba mucho y me enfermé y por eso me fui.

Después, cuando tenía 17 años me propusieron que trabajara en la organización de Cusubamba. El día que yo llegué me indicaron unos equipos bien grandotes que había que manejar en la radio de la organización. Vine como reportera de la cabina de grabación. Trabajaba de lunes a viernes en la Casa Campesina del Cabildo Mayor de Cusubamba. Me enseñaron a entrevistar a los presidentes, a las personas importantes de la comunidad. Fui a Quito a un curso en el CIESPAL, durante un mes, y allí me entrenaron. Iba a las comunidades, entrevistaba a las promotoras de salud, también habían varios proyectos: de salud y nutrición, veterinario, de cultivo de papas, cebada, habas, carpintería. A todas estas personas entrevistaba o iba a las comunidades a sacar cuentos de los mayores. Ellos me contaban chistes, yo grababa en una grabadora pequeña y me iba a Cusubamba y tenía que hacer un espacio de media hora en kichwua. Los días miércoles y jueves organizaba todo y jueves tarde mandaba a Latacunga para que pasen por la radio 'Latacunga'. También grabábamos con grupos musicales. Organizamos un concurso de música de las comunidades, ¡qué guambra para bruta, como no he de grabar, si era hermoso! Hicimos una transmisión desde Cusubamba a Latacunga, era un festival de música.

Como había los reporteros comunitarios en varias organizaciones, nos organizamos un comité de cabinas de la provincia de Cotopaxi. Yo era la secretaria y después fui la vicepresidenta. Lo que hacíamos era buscar proyectos para implementar cabinas de grabación con nuevos equipos.

Estas cabinas, si bien no nos daban dinero, nos permitían entrevistar a la gente, hablar con los mayores, además, nos dejó entrar en un ritmo en que las

mujeres empezaron a participar más, porque al principio en Cusubama éramos sólo dos mujeres trabajando. Era difícil porque había mucho machismo, decían que las mujeres allí buscábamos sólo con quien casarnos. La gente nos criticaba duro, decían que las mujeres no deben estar andando afuera de la casa para ayudar a los padres. Nosotras trabajábamos con el fin de apoyar y de concientizar a las mujeres. Logramos organizar el grupo de mujeres y se nos vino una idea de formar cultivos de huertos familiares. Andábamos en todas las comunidades visitando a las mujeres, invitándolas a que siembren zanahorias, coles, lechugas, etcétera. Diciéndoles que eso era bueno para la salud. Además, visitábamos a los enfermos.

En un primer momento, la gente veía muy mal esto, decían que éramos el mal ejemplo de las mujeres, porque decían que debíamos estar en la casa cuidando animales y cuando nos casemos teníamos que cuidar a nuestros hijos. Rompimos la corriente de machismo. Después de un año tuvimos mujeres jóvenes que se integraron como promotoras de salud. Logramos vincular 20 compañeras en ese ¡espacio ganado! Desde allí empezaron ellas a participar, salir de sus casas, asistir a los cursos que empezamos a organizar en diferentes cantones de Cotopaxi. Los integrantes del equipo éramos jóvenes y nos entusiasábamos y trabajábamos coordinando entre todos los cantones. Si era de apoyarnos lo hacíamos. Es decir, manteníamos la reciprocidad.

En eso mi papá era bien duro, yo recibía fuetizas, pues por estar en la organización no hacía nada en la casa. Me pegaba con todo lo que podía porque ya no ayudaba a trabajar las tierras, me decía que me iba a mandar sacando de la casa, yo le decía: 'bueno, si usted quiere yo me voy'.

Por el mismo hecho de ser sola y no tener hermanos, no logré terminar la escuela. Hice hasta cuarto grado y después me salí. Cuando andaba en los proyectos nos llegamos a conocer con el Director Provincial de Educación Hispana de Cotopaxi, porque ahí no había todavía escuela bilingüe, y me preguntó si terminé la escuela, yo le dije que no. Entonces me indicó que si era reportera comunitaria debía terminar la escuela. Me daba vergüenza asistir con la edad que tenía (19 años). Entonces, me explicó que tengo que recibir clases en Latacunga por una semana. Así terminé quinto y sexto grado en la Dirección Hispana.

Después, por presión de mi papi, tuve que salir de la organización. Me propusieron estudiar enfermería en Riobamba, en las escuelas radiofónicas y me fui; al principio me gustó, pero cuando una señora murió a media noche y había que sacarle la ropa y vestirla, ya no me gustó y salí corriendo. Dije: 'esto no es para mí'. Yo ya sabía poner inyecciones, tomar la presión, visitar a los pacientes, duré tres meses y me fui.

Mientras yo estaba en Riobamba, en Latacunga había un concurso y yo había ganado para ir a trabajar a Radio Latacunga. Cuando volví de Riobamba, me convocaron a Radio Latacunga para avisarme que había ganado un concurso y debía trabajar como reportera. Gané por un programa que hice y les había gustado, por eso me dieron el premio.

Al principio me daba terror trabajar en vivo y sacar al aire los programas. Ellos me capacitaron y allí trabajé un año. Aprendí a manejar equipos, sacar programas al aire en directo; al principio era difícil, después pude hacerlo. Allí hice el programa Pacari, que era en kichwua y recogía comentarios de las organizaciones y las comunidades. Después, ya no me gustó, pues había dificultades con las religiosas. Vino una monja de directora y era muy racista, yo sentía que trataba mal a las personas y por eso no me gustó, le dije que no quería que me trate mal nadie y me fui a la casa y cuando estaba allá, fui a una fiesta en la parroquia. Allí querían que regrese a trabajar en la organización con sueldo y todo, pero me negué porque dije que la gente critica mucho. Había un chico que se quería casar conmigo y esa tarde me fue siguiendo a la casa y mi papá se enojó, yo fui a Quito sin conocer la ciudad, sólo unos amigos reporteros me recibieron, pero me dijeron que no podía quedarme mucho tiempo, me mencionaron que regrese a la casa, pero yo no quería porque tenía problemas allá. A ellos les decía que quería estudiar, mas yo no tenía dinero para eso, pero entonces dije que me iba a poner a trabajar de empleada doméstica para pagar mis estudios.

Yo no sabía si podía o no estudiar con el certificado que me dio la Dirección Provincial de Educación de Cotopaxi, no sabía si aquél me serviría para ir al colegio, averigüé y la respuesta fue positiva.

Estudié en el colegio nocturno durante 6 años y en ese tiempo trabajé como empleada doméstica. En el día laboraba y en la noche estudiaba. De empleada doméstica me fue bien, cualquier trabajo, cuando se pone dedicación

no es problema; aprendí a cocinar, a hacer tortas, este momento ya no me acuerdo nada, creo que en ese tiempo me gustaba y aprendí muchas cosas con libros de cocina. A mis jefes les gustaba mi cocina y les hacía gastar comprando cosas especiales para prepararles. Trabajé con un señor que había sido embajador de Finlandia, vivía por el Canal Ocho, y me fue bien. Hacía todo lo que tenía que hacer. Después terminé el colegio y quería ir a la universidad en Quito, me fui a averiguar a la Universidad Central, pero las clases eran todo el día y no podía trabajar, entonces no podía pagar porque además mi papi se murió cuando yo terminé cuarto curso, no tenía apoyo moral, menos económico.

Cuando terminé el colegio me quedé en Quito trabajando y vagueando, tenía que trabajar porque debía mandar la plata para que mi hermano menor estudie. En ese tiempo me cambié de vestimenta. La misma influencia de la gente le hace cambiar a uno, porque quizá no tiene bien centrada la identidad, y cuando eso ocurre, se deja llevar tan fácil por cosas de afuera. Más tarde me concienticé cuando entré a la universidad, al PAC. Hasta segundo nivel yo me vestía sin sombrero, con faldas rectas, a veces pantalones, porque era más fácil el pantalón para trabajar que estar colgada limpiando las ventadas con la falda, no cargaba hualcas, me solía pintar, como cualquier mestiza, cuando ahora amigos ven las fotos que tengo de ese tiempo me dicen que parecía payaso. La gente me apreciaba porque era sencilla, si era de limpiar baños, yo iba sin problema.

Cuando estaba en segundo nivel de la carrera en el PAC, me llamaron del SEIC para ser secretaria de la universidad y en 15 días estuve trabajando. Cuando llegué a recibir la secretaría sentía que he tenido la suerte de rodearme de gente buena.

BIBLIOGRAFÍA

ANANGONÓ, Emilio

1996 *Filosofía de la Educación Intercultural Bilingüe*. Quito: UTPL.

ASUBEL BESALÚ Costa, Xavier

2001 *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis Educación.

BRUNER, Jérôme

1972 *El proceso de la educación*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.

1996 *Acción, pensamiento y lenguaje*. José Luis Linanza (compilador). Madrid: Psicología.

CASTELLS, Manuel

2002 *La era de la información*, Volumen I. México: Ed. Siglo XXI.

CERRÓN PALOMINO

1994 *Quechumara. Estructuras paralelas del quechua y del aymara*. Lima: CIPA.

CONDEMARÍN, Mabel

1989 *Lectura correctiva y remedial*. Santiago de Chile: SM.

CONDEMARÍN, Mabel y Felipe Alliende

1990 *La lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

CONEJO, Alberto

2007 *Educación intercultural bilingüe como un proyecto político interculturalización de la sociedad ecuatoriana, un compromiso de acción de todos*. Quito: DINEIB.

CUMMINS, J.

1973 *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Ministerio de Educación y Deporte/ Ediciones Morata.

DE ZUBIRÍA, Miguel

1996 *Teoría de las seis lecturas*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.

DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe)

1993 *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito: MOSEIB.

- FERREIRO, Emilia
1993 *La alfabetización de los niños en la última década del siglo*. Quito: Libresa.
- FIGUEROA, José Antonio
2007 *Etnicidad y poder en los países andinos*. Quito: UASB.
- FREINET, Celestin
1971 *La educación por el trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GARCÍA Canclini, Néstor
2001 *Culturas Híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- GHISO, Alfredo
1998 *Pistas para desconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar; que la palabra retorne de su exilio*. Medellín: Cesep.
- GLEICH, Von Utta
1989 *Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina*. Eschborn: GTZ.
- GÓMEZ GARCÍA, Pedro
2000 *Globalización cultural, identidad y sentido de la vida*. Granada: Universidad de Granada.
- GOODMAN, Kenneth
1996 *Lenguaje integral*. Mérida: Venezolana.
- HELD, Jacqueline
1987 *Los niños y la literatura fantástica, función y poder de lo imaginario*. Madrid: Paidós educar.
- JORDÁN, José Antonio
1994 *La escuela multicultural, un reto para el profesorado*. Barcelona: Ed. Paidós.
- JUNG, I. y L. López
2003 *Abriendo la escuela, lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. s.c. MORTA.
- LASO CHENUT, Anne Pascale
1999 "Propuesta metodológica en el área de lenguaje y comunicación para el sexto año de educación básica, del centro del muchacho trabajador". Tesis previa a la obtención del título de licenciatura. Quito: PUCE.
- MARTÍNEZ y Burbano
1994 *La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*. Quito: Abya-Yala.
- MCLAREN, Peter
1997 *Pedagogía crítica y cultura depredadora, políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
1998 *Pedagogía, identidad y poder, los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Ed. Homo Sapiens.

MEC

1995 “Propuesta consensuada de Reforma Curricular para la Educación básica”. Quito.

MARZAL, Manuel

2007 “La fiesta patronal Andina en la ciudad de Lima, lectura, módulo modelos de asentamientos poblacionales”, Maestría en Antropología y Cultura. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

MONTALUISA, Luis

2005 “Textos varios del Módulo: Modelos y experiencias de Educación Intercultural bilingüe, Maestría de Educación Intercultural Bilingüe”. Quito: UPS.

NOT, Louis

1997 *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

RAMÓN, Galo

1993 *Manual de planeamiento andino comunitario; el PAC en la región andina*. Quito: COMUNIDEC

REBELLATO, José Luis

s.f. Proceso de la Globalización y su impacto en la educación latinoamericana. Revista de Educación Intercultural Bilingüe, ed. Uzcamayta, Carvajal, Año 1, Nº 1, Cochabamba.

ROJAS, Alejandro

2000 *La Etnoeducación en la construcción de sentidos sociales*. Popayán: Universidad del Cauca/ Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo.

RUIZ Bikandi, Uri (compilador)

2000 *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: DLL.

SALMON, Katiuska

1995 *Lenguaje integral, una alternativa para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura*. Quito: Abrapalabra.

SÁNCHEZ Corral, Luis

1995 *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.

SAENS, Oscar et al.

1992 *Pedagogía General, Introducción a la Teoría y Práctica de la Educación*. Madrid: Narcea.

SEN, Amartya

2001 “Juicios sobre la globalización”. FRACTAL, N. 22, julio-sept, año 6, volumen VI.

SICHRA, Inge

2004 *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid: Ed. Morata.

PROGRAMA ACADÉMICO COTOPAXI

1994 *Proyecto de Creación*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

VAN DER BIJL, Bart

1996 *Escritura desde la lectura*. Quito: UCLAP.

VIDAL Jiménez, Rafael

2000 *La Red y la destrucción de identidades*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

VYGOTSKY, Lev

1995 *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Referencias de internet

ARANDA Cervantes, Gilberto. “Reflexiones para la renovación de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura”, en: [http:// www.e_h.uv.mx](http://www.e_h.uv.mx).

Banco Mundial

“¿Una apertura del comercio internacional incrementa la pobreza en el mundo?”, en: <http://Worldbankorg/external/lec/nsf>.

BARRETO, Margarita

“Ciudadanía, globalización y migraciones”, en: <http://naya.org.ar/articulos/global>.

BENTO, Joaquim

“O proceso da leitura”, en: <http://www.ipv.pt>

BUENO, Gustavo

“Globalización y Mundialización”, en: <http://artefor.org.uy/pub/spanishregion>.

IBARRA Y OSPINA

1994 Cambios agrarios y técnicos de la tierra en Cotopaxi, <http://www.flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/1828/10%>

MOLINA Luque, Fidel

s.a. “Educación, Multiculturalismo e Identidad”, <http://www.oei.es/valores/molina.htm>

MORALES, María Isabel y Plinio Soarez.

“No es posible humanizar el capitalismo”, en: [http:// economista.cuba.web.cu/globalización/2006](http://economista.cuba.web.cu/globalización/2006).

MORALES, María Isabel

“Un triángulo macabro, globalización, medio ambiente y pobreza”, en: <http://economista.cuba.web.cu/globalización/2006>.

PETRAS, James

s.d. “El impacto político y social del neoliberalismo”, http://www.scribd.com/.../james_petras_el_impacto_politico_y_social_del_neoliberalismo-1-

WALSH

1992 Deconstruir la interculturalidad, consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros del Ecuador, <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/pload/walsh.pdf>

<http://www.laneta.apc.org/cgi>

<http://www.identidades.org/fundamentos>

“Género, Formación y Trabajo, Los retos de la mundialización”, en: <http://naya.org.ar/articulos/global>.

Fondo Monetario Internacional

“La globalización, amenaza u oportunidad”, en: <http://fmiorg/external/np/exr/2000/esl>.