

**LA EDUCACION INDIGENA  
EN AMERICA LATINA**

México - Guatemala - Ecuador

Perú - Bolivia

TOMO I



LA EDUCACION INDIGENA EN AMERICA LATINA.

México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia.

Chiodi, Francesco (*Compilador*)

Chiodi, Francesco - Citarella, Luca - Amadio, Massimo - Zúñiga, M. (*autores*)

Quito-Ecuador, P. EBI (MEC-GTZ) & Abya-Yala, 1990

Santiago, Chile, UNESCO/OREALC, 1990

960 pp. aprox.: mapas, datos estadísticos, esquemas.

**Bibliografía:**

1. PEDAGOGIA BILINGUE INTERCULTURAL
2. HISTORIA EDUCACION BILINGUE
3. POLITICAS ESTATALES
4. BOLIVIA
5. ECUADOR
6. GUATEMALA
7. MEXICO
8. PERU

La realización de esta investigación cuenta con la contribución voluntaria de los Gobiernos de España e Italia a la UNESCO, de la GTZ, de UNICEF y del Ministerio de Educación y Cultura de Bolivia.

Levantamiento, diagramación

e impresión de texto: Ediciones ABYA-YALA

Quito- ECUADOR

Impreso con papel donado por CODE (Canadá)

# LA EDUCACION INDIGENA EN AMERICA LATINA

Mexico - Guatemala - Ecuador  
Perú - Bolivia

Francesco Chiodi  
(*Compilador*)

*Luca Citarella - Massimo Amadio - Madeleine Zuñiga  
Francesco Chiodi*

TOMO I

P. EBI (MEC-GTZ) & ABYA-YALA  
Quito Ecuador

UNESCO/OREALC  
Santiago-Chile

1990

- \* Oficina Regional de Educación  
para América Latina y el Caribe (OREALC)  
Santiago-CHILE
  
- \* Proyecto Educación Bilingüe Intercultural, P. EBI  
(Ministerio de Educación y Cultura - ECUADOR)  
y Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH  
Cooperación Técnica - República Federal de Alemania - GTZ  
Casilla 17-03-896  
Quito-ECUADOR
  
- \* Ediciones ABYA-YALA  
12 de Octubre 14-30  
Casilla 17-08-8513  
Telf. 562-633  
Quito-ECUADOR



# INDICE GENERAL

## TOMO I

|                               |     |
|-------------------------------|-----|
| INTRODUCCION .....            | 3   |
| CAPITULO I<br>MEXICO          |     |
| <i>Luca Citarella</i> .....   | 9   |
| CAPITULO II<br>GUATEMALA      |     |
| <i>Francesco Chiodi</i> ..... | 157 |
| CAPITULO III<br>ECUADOR       |     |
| <i>Francesco Chiodi</i> ..... | 329 |

## TOMO II

|  |     |
|--|-----|
| CAPITULO IV<br>PERU                            |     |
| <i>Luca Citarella</i> .....                    | 7   |
| CAPITULO V<br>BOLIVIA                          |     |
| <i>Massino Amadio y Madeleine Zúñiga</i> ..... | 227 |

**CAPITULO VI**  
**EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL**  
La cuestión de la planificación de un nuevo  
proceso político, social y educativo  
*Luca Citarella* ..... 319

**CAPITULO VII**  
**AVANCES, PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS DE LA**  
**PEDAGOGIA BILINGUE INTERCULTURAL**  
*Francesco Chiodi* ..... 399

## INTRODUCCION

*El propósito que anima la investigación que aquí se presenta al público es puntualizar la situación sobre la educación bilingüe intercultural en América Latina. Los datos que ofrecemos al lector proporcionan abundante material para reflexionar y alcanzar un conocimiento más puntual de los logros y dificultades de la educación bilingüe en cinco países latinoamericanos caracterizados por una heterogénea configuración lingüística y cultural, esto es: México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia.*

*Hace algunas décadas atrás el nombre de la educación bilingüe resultaba semidesconocido o más bien extraño en los ambientes educativos. Muchos años han transcurrido desde entonces pues, como es bien sabido, la educación bilingüe nace como uno entre los múltiples experimentos, remotos y básicamente rudimentarios, que algunos pioneros como misioneros, antropólogos, educadores o líderes indígenas, emprendieron para adecuar la educación a las características de sus usuarios. Hoy en día la educación bilingüe intercultural (o simplemente bilingüe como suele ser denominada) es señalada como una alternativa que apunta a democratizar la educación en países étnicamente diferenciados. Más aún, la educación bilingüe encarna un modelo educativo pensado específicamente para las poblaciones indígenas. Pero, si en su acepción primaria, este enfoque pretende proporcionar a las poblaciones indígenas tan solo una atención educativa más efectiva en la medida en que sea acorde con sus peculiaridades lingüísticas y culturales, con el pasar de los años sus alcances y perspectivas se han ido redefiniendo y ampliando.*

*Inicialmente, la educación bilingüe fue concebida como una propuesta de carácter eminentemente técnico ligada al fenómeno de las barreras lingüísticas en las naciones multiétnicas de América Latina. Es decir, como una metodología*

*de enseñanza capaz de enfrentar adecuadamente el problema de la "incomunicación verbal" entre la escuela (el maestro, los textos) y el alumno vernaculohablante. Se pretendía facilitar el aprendizaje del castellano y viabilizar de este modo los procesos de integración al sistema educativo en lengua oficial, por una parte, y la asimilación de los pueblos indígenas a la sociedad nacional, por otra. Si bien no perdió nunca esta connotación, la educación bilingüe en América Latina ha ido evolucionando a lo largo del tiempo adquiriendo nuevos y trascendentales significados. A partir de los años 70 y 80, su ámbito de acción no menos que su concepción ideológica trascienden el campo meramente educativo al comprometer un planteamiento político de mayor alcance que propugna rescatar, desarrollar y proyectar a las culturas indígenas en el destino de los países latinoamericanos.*

*Al anterior y a través de la educación bilingüe se gesta un proyecto histórico que concierne el porvenir de las lenguas y culturas indígenas ya no solo en función pedagógica, sino que cuestiona los cimientos de las sociedades nacionales en pos del reconocimiento y valorización de sus múltiples componentes lingüísticos y culturales. No sería comprensible el desarrollo más reciente de la educación bilingüe, sus tesis ideológicas o las polémicas en torno a ella; no podríamos aproximarnos al entendimiento de la naturaleza de los proyectos estatales y privados puestos en marcha, si no se les ubica dentro de una concepción más amplia por la cual este enfoque educativo, entre otras, representa una estrategia dirigida a apoyar el proceso de liberación y descolonización de los pueblos indios de América.*

*Con esta caracterización, la educación bilingüe ha llegado a ganarse una posición de relieve en los discursos y las preocupaciones de muchos Estados en lo que a atención educativa se refiere. Foros internacionales, proyectos de cooperación multilateral y bilateral, reuniones y acciones de distinta índole constituyen objetivamente el actual marco de referencia de la educación bilingüe. En suma, nadie puede hoy ignorar la realidad de la educación bilingüe y las decisivas reivindicaciones de los mismos pueblos indígenas organizados por afianzar esta modalidad educativa.*

*Pese a los avances políticos y legislativos que favorecen el desarrollo de la educación bilingüe, y más aún su institucionalización en estos últimos años, el cuadro que se nos presenta es de un modelo educativo que se mantiene en constante experimentación. Existen múltiples proyectos y programas, públicos y*

*privados, algunos con cierta capacidad de incidencia, pero ninguno ha podido encontrar una vinculación institucional idónea, permaneciendo así en un plano experimental y circunscrito en el tiempo y el espacio. Asimismo, es notoria la carencia de información sobre la educación bilingüe. Es motivo de preocupación que entre los países, e incluso entre los proyectos en el interior de un mismo país, no se hayan dado los mecanismos para compartir e intercambiar informaciones. No son raros los casos en que proyectos similares recorren la misma secuela de errores y aciertos independientemente el uno del otro, sin que se aprovechen las experiencias acumuladas. Cada proyecto de alfabetización bilingüe, por ejemplo, emprende su trayectoria ex novo, entre otras razones porque no existen o no se conocen informes técnicos que permitan superar lo ocurrido anteriormente en esta materia. Ni qué decir de los aparatos estatales, donde se registra más bien una desorientación general en torno a la educación bilingüe. Por último, son muy pocos los estudios que abordan la problemática de la educación bilingüe desde una perspectiva nacional y regional, abarcando también un análisis comparativo.*

*Desde esta perspectiva, la investigación que se está introduciendo surge como respuesta a la preocupación en torno a la situación de la educación bilingüe entre las poblaciones indígenas de América Latina. Se trata de un libro que procura informar sobre el desarrollo de la educación bilingüe y analizar su problemática interna.*

*Como es bien conocido, la educación bilingüe en comunidades vernaculohablantes no puede explicarse por sí misma, como un campo problemático autónomo y analizable según los criterios técnicos que son inherentes a este tipo de educación, sino que debe ser entendido en el contexto más amplio de la situación en la que se encuentran las poblaciones indígenas. Igualmente, la evaluación de la educación bilingüe demanda tiempo pasado, o sea, precisa una perspectiva histórica para entender los procesos que han condicionado su evolución y configuración actual. A la luz de estas premisas, hemos procedido a organizar la estructura de este trabajo por contextualizaciones progresivas y complementarias, esto es, los capítulos dedicados a cada país comprenden una parte centrada en los antecedentes históricos de la educación bilingüe, con énfasis en las políticas estatales, el contexto de cambios por los que han pasado los países en este siglo, y los planteamientos en torno a la llamada cuestión indígena en el mismo corte temporal.*

*Para ahondar en el aspecto informativo, en algunos casos se presenta un breve panorama de los sistemas educativos nacionales y se incluye una sección sobre las lenguas y culturas nativas en cada país, haciendo referencia a los problemas que afrontan para su supervivencia y desarrollo.*

*La parte central de cada capítulo aborda la descripción de los principales proyectos y programas educativos, considerando todos sus componentes.*

*Por otro lado, a partir de la descripción de los casos nacionales y de la visión de conjunto alcanzada, el estudio pretende también profundizar en el análisis de la educación bilingüe a través de un criterio comparativo. Más que un cuadro mecánico de confrontaciones, se ha pensado en la necesidad de enfocar las problemáticas que mancomunan los diferentes países. En este ámbito, la última parte del estudio intenta registrar las líneas de tendencia respecto de los siguientes tópicos: logros y principales problemas de la EBI, evolución histórica de las políticas estatales, cuadro institucional y proceso de institucionalización, participación de los pueblos indígenas con sus organizaciones, bilingüismo educativo, pedagogía y métodos de enseñanza, entre otros.*

*Con este fin, se han elaborado dos secciones finales. La primera hace hincapié en un aspecto poco tratado por la literatura especializada: la planificación y administración del proceso político y educativo que orienta la institucionalización de la educación bilingüe. Se analizan cuestiones cruciales en esta fase como por ejemplo el tipo de articulación de la EBI con los sistemas educativos nacionales, pasando revista a las diferentes soluciones y las perspectivas que se están dibujando en los 5 países considerados. Este capítulo contiene además reflexiones y sugerencias sobre asuntos de planeación educativa subyacentes en la expansión de la modalidad EBI. La segunda sección, en cambio, encara problemas más directamente relacionados con la propuesta educativa de los pueblos indígenas en el contexto de la educación nacional, para analizar los logros y dificultades de carácter pedagógico de la educación bilingüe intercultural. Tras esbozar un perfil general de lo que ocurre en la práctica de los proyectos en relación con la enseñanza en y de dos lenguas y el curriculum intercultural, se retoma el discurso sobre la alfabetización bilingüe a partir de consideraciones sobre la apropiación del código escrito por parte de las comunidades indígenas, con énfasis en las implicaciones sociales, culturales y lingüísticas del paso de la oralidad a la escritura. Este discurso es ampliado y profundizado en el análisis de los alcances del concepto de intercultu-*

*ralidad, en el cual se plantean los problemas que a nuestro entender conlleva la formulación de un currículum intercalar. En particular, se discuten el significado de la "traducción a discurso verbal (escrito) del patrimonio cultural indígena (creencias, visión del mundo, conocimientos, etc.) y, cuya existencia y naturaleza están indisolublemente asociados a la condición oral de los pueblos indígenas.*

*En cuanto a las estrategias de realización de la investigación, aunque no se optó por implementar encuestas y cuestionarios dadas las limitaciones inherentes a estas técnicas de recolección de datos, se ha tratado de dejar hablar a los actores de la educación bilingüe. Es decir, nos guiamos por el criterio de hacer emerger la visión que se tiene de la educación bilingüe en las realidades nacionales. El estudio se ha desarrollado en base a dos canales principales:*

- a) entrevistas informales estructuradas con técnicos, funcionarios, profesionales, académicos y expertos en educación bilingüe de los proyectos, programas e instituciones vinculadas con la misma;*
- b) análisis de la literatura especializada y de la documentación producida por los proyectos, programas e instituciones (informes, documentos de trabajo, materiales didácticos);*
- c) revisión de las legislaciones y los documentos institucionales (planes de desarrollo, declaraciones políticas, etc.).*

*El estudio regional sobre la educación bilingüe intercultural se ha realizado en el marco del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, auspiciado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO-OREALC- a la cual va nuestro reconocimiento.*

*El plan de investigación comprendió misiones oficiales en los países, (40 días en promedio por cada país) entre mayo de 1988 y octubre de 1989. En algunas misiones se combinaron el trabajo de investigación con actividades de asesoría a los países y la participación en seminarios sobre Educación Bilingüe.*

*Al terminar esta introducción, es preciso señalar dos limitaciones del estudio regional que, desde luego, no pretende ser exhaustivo, sino tan solo el inicio de una línea de reflexión retrospectiva y prospectiva sobre la educación bilingüe intercultural. La primera guarda relación con la información consultada,*

*escasa, dispersa y a menudo de difícil acceso. Por esta razón se reconocerán algunos desbalances y diferencias en el tratamiento de la situación de la educación bilingüe en los cinco países, diferencias que, desde luego, responden también a las inclinaciones particulares de cada autor. Cabe mencionar, además, que el caso de Bolivia presenta características propias. Este capítulo fue elaborado por una consultoría organizada por UNICEF de Bolivia en el ámbito de sus acciones en favor de la implementación de la educación bilingüe en el país, para la cual hacía falta un estudio de los antecedentes. Se explica así su estructura diferente y la concentración en el análisis de los proyectos EBI. Aun con esta especificidad, el estudio fue llevado a cabo en el marco de un convenio entre la UNESCO-OREALC y UNICEF y refleja la economía general de la presente publicación.*

*La segunda limitación a la que se ha hecho referencia atañe a los aspectos pedagógicos de la educación bilingüe. Muy a pesar de las intenciones iniciales, no fue posible profundizar en este sector ya sea por la (sorpresiva) falta de información escrita sea porque la escuela bilingüe no estuvo a nuestro alcance. Las breves visitas que se realizaron a algunas escuelas no tienen evidentemente valor para la investigación propiamente dicha, aunque fueron de gran utilidad y de ellas se tuvo cuenta a la hora de redactar el texto. Nuestra observación en este punto es que la educación bilingüe debería contemplar la apertura de un componente estable de investigación, que abarque también estudios etnográficos de las clases para evitar caminos improductivos y corregir los errores.*

*Finalmente, queremos manifestar nuestro profundo agradecimiento a todas las personas (y han sido muchas) que nos abrieron las puertas de proyectos, escuelas e instituciones y hasta de sus propias casas. La disponibilidad que encontramos en todos los países, sin excepciones, para hacer posible este estudio, fue un signo más de la mística y el espíritu de solidaridad que anima el trabajo de educación bilingüe intercultural.*

*Francesco Chiodi  
(Compilador)*



# CAPITULO I

## MEXICO

*Luca Citarella*



## **DATOS GENERALES**

México es una República Constitucional desde 1921. Su división administrativa interna se compone de 31 estados que conjuntamente forman el estado federal. El territorio abarca 1.973.000 km<sup>2</sup> confinando al norte con los Estados Unidos y al Sur con Guatemala y Belize. Según el último censo (1981), la población alcanzaba alrededor de 68.000.000 de personas. Proyecciones estadísticas basándose sobre el ritmo de crecimiento anual (1.9%) preveían que esta cifra habría alcanzado para 1990, 92.800.000 personas (Datos oficiales otorgados por la OEI). México se caracteriza por tener una población particularmente joven: en 1980 el porcentaje de la población entre 0-20 años de edad era del 54.1%. En 1960 el porcentaje de población urbana era del 50.7% y el de población rural del 49.3%: esta media había cambiado drásticamente en 1984 cuando los porcentajes eran del 70.9% (urbana) y el 29.6 (rural) (Datos oficiales OEI).

El ingreso anual per capita ha sido en 1986 de 1860\$ USD. El crecimiento anual de la economía ha sido entre 1965 y 1980 del 6.5% y se ha desacelerado bruscamente entre 1980-86 al 0.4 %; los datos sobre la inflación indican una media en el período 1980-86 de 63.7% anual. El producto interno bruto ha sido en 1986 de 127.140.000 de dólares. Un dato significativo que vale la pena relevar es aquello que concierne a la deuda externa de México que en el mismo año había alcanzado 75.000.000 de dólares es decir casi el 2/3 de la producción interna del estado (Datos del Banco Mundial).

El cuadro económico general de México de forma similar a otros países de América Latina se presenta por lo tanto como un cuadro de una economía seriamente afectada por la crisis y la deuda externa, que de hecho anula todos los esfuerzos de crecimiento económico interno y de mejoramiento de la calidad de vida de la población. Muchos indicadores señalan que esta calidad general en estos últimos años en vez de elevarse ha empeorado seriamente. Veremos más adelante como esta realidad ha afectado también la calidad y el crecimiento de los servicios educativos otorgados a la población.

## CONTENIDO

1. Contexto histórico y antecedentes de la Educación Indígena.
  - 1.1 *Cuestión Nacional y Cuestión Etnica: orígenes del indigenismo mexicano en las primeras décadas de este siglo.*
  - 1.2 *El indigenismo mexicano en las décadas 1950-60.*
  - 1.3 *Los años '70: la crisis del indigenismo.*
    - 1.3.1 *Los maestros bilingües en la génesis de la Educación Bilingüe Bicultural.*
2. Lenguas y culturas nativas en la actualidad.
3. Estructura, principales características y situación actual del sistema educativo nacional.
  - 3.1 *Sistema de administración y gestión.*
  - 3.2 *Financiamiento de la Educación.*
  - 3.3 *Tendencia actuales de la Educación.*
4. La educación bilingüe bicultural.
  - 4.1 *Bases legales.*
  - 4.2 *Bases políticas.*
  - 4.3 *Estructura organizativa de la DGEI.*
  - 4.4 *Datos de atención de los servicios.*
  - 4.5 *La DGEI: fundamentos teórico-metodológicos y práctica pedagógica.*
  - 4.6 *Curriculum y materiales didácticos.*
  - 4.7 *Metodología didáctica bilingüe.*

*4.8 Capacitación personal bilingüe.*

*4.8.1 Personal docente.*

*4.8.2 Formación de técnicos y licenciaturas.*

*4.9 Preescolar indígena.*

*4.10 Programa de la mujer indígena.*

5. Programas de asistencia a la población indígena.

*5.1 Programa de Educación de adultos del INEA.*

*5.2 Programa de albergues escolares del INI.*

6. Otros programas no gubernamentales.

*6.1 La experiencia del C.E.E. y el Cuaderno Guía para el maestro indígena.*

7. Conclusiones.

8. Notas.

9. Bibliografía.

## **1. CONTEXTO HISTORICO Y ANTECEDENTES DE LA EDUCACION INDIGENA**

### **1. 1. Cuestión nacional y cuestión étnica: orígenes del indigenismo mexicano en las primeras décadas de este siglo**

En México, así como en otros países latinoamericanos, los indios son una constante, una presencia inconfesada, no reconocida, pero vigente en la personalidad del país. En primer lugar, dicha presencia ha tenido como referente concreto el problema agrario, de tal manera que el binomio indio-tierra es esencial para encarar las relaciones históricas entre las etnias y la sociedad nacional.

El largo y secular proceso, que remonta a la Conquista, de persecución sistemática, despojo abierto y explotación de los bienes y del trabajo indígena, determinó la desestructuración y desmembramiento territorial de las originarias unidades étnico-culturales, las cuales se fueron fragmentando en una miríada de pequeñas comunidades cerradas y expulsadas hacia las regiones más inhóspitas e improductivas del país. Este proceso de fragmentación adquirió un nuevo y más intenso ritmo en la segunda mitad del siglo pasado y en la primera década del presente (en las épocas respectivamente de Benito Juárez y de la masiva expansión del latifundio durante el Porfiriato), provocando una tremenda conmoción en las comunidades indígenas.

En esta situación radica fundamentalmente el estallido revolucionario de 1910, cuya única y explícita meta fue la reconquista india y campesina de las tierras que latifundistas y caciques habían concentrado en sus manos.

Movimiento insurreccional que movilizó sobre todo masas indígenas encabezadas por "jefes anónimos", la revolución mexicana anhelaba reparar las seculares injusticias sociales en torno a un proyecto espontáneo de recuperación de las tierras expropiadas a los indígenas. De ahí que la redistribución del agro a las comunidades indígenas o campesinas haya sido tarea prioritaria de los nuevos gobiernos revolucionarios, entre los cuales cabe destacar por la magnitud de su iniciativa en pro de los indígenas, el de Lázaro Cárdenas.

Sin la Revolución de 1910 y la Reforma Agraria no se podría hablar de una política indigenista en México, ya que la Revolución representó el término de las viejas estructuras económicas, sociales y políticas imperantes en el siglo XIX y la formación de un estado que se sustentaba en nuevos presupuestos ideológicos y políticos. Una vez obtenido el triunfo militar, la Revolución pasó de la acción violenta a la práctica política: el nuevo Estado mexicano emprendió la difícil tarea de elaborar un programa para la población mayoritaria del país, los campesinos (que permitieron la victoria de la lucha armada), que terminara con las formas más aberrantes de explotación y dominación. Con el fin de permitir la liberación del contexto socioeconómico de las comunidades rurales mexicanas (en su gran mayoría indígenas) se planificó la implementación de la Reforma Agraria y la difusión de la Educación Popular en las áreas rurales. A raíz de la Reforma Agraria, promulgada después de la Revolución, las comunidades indígenas recobraron parte de sus antiguas tierras comunales, o en menor número se convirtieron en "ejidos" (tipo de cooperativa agraria).

La labor desempeñada por los primeros gobiernos revolucionarios fue sin embargo, muy lenta y parcial y con acusadas diferencias entre un régimen y otro. Pero, aún más que por lo anterior, los problemas territoriales de las comunidades étnicas no encontraron una solución adecuada o en muchos casos, se agravaron debido a la paulatina penetración de empresas y grupos mestizos en las regiones indígenas; así también, el aumento de la presión demográfica sobre las tierras, derivó en la parcelización de la propiedad comunal y el consiguiente flujo migratorio de las familias indígenas hacia las ciudades.

Sin embargo, puede igualmente afirmarse que la nueva clase dirigente, surgida luego de la Revolución, de 1910 desenterró las antiguas raíces indias de México y elevó el indigenismo a la categoría de baluarte de la identidad nacional y del nacionalismo revolucionario. A consecuencia de la revolución, la cuestión indígena llega a ser rápidamente (y como nunca acontecerá plenamente en otros

países latinoamericanos) "cuestión nacional". Problema, es decir, de como englobar en la joven nación mexicana una enorme masa de población que por lengua, cultura y condiciones de vida, no solo era ajena al concepto de nación, sino que estaba sujeta todavía a relaciones de tipo colonial y feudal en las regiones de contacto interétnico.

A partir de estos postulados, el indio se convierte en objeto de atención especial por parte del Estado quien delega al llamado "indigenismo" la tarea de imprimir una fuerza dinámica tal a las comunidades indígenas, que rescatara a éste de su histórica marginalización e inmovilismo cultural.

El indigenismo mexicano nace, por tanto, dentro del proceso revolucionario y desde el principio hace hincapié en la educación. En esos años la escuela era considerada como el instrumento más adecuado para "asimilar a 2 millones de indios en el seno de la familia mexicana; para hacerlos pensar y sentir en Español; para incorporarlos en el tipo de civilización que constituye la nacionalidad mexicana."<sup>1</sup>

A la escuela se le asigna principalmente la función de introducir en las comunidades la lengua nacional, dar a todo México un idioma, según la fórmula entonces en boga, y en segundo lugar, difundir los elementos básicos de la cultura moderna.

En la década de los '20, una serie de acciones del Estado (a partir de la implementación de la Reforma Agraria) marca esta nueva orientación: en 1921, la reestablecida Secretaría de Educación Pública funda el **Departamento de Educación y Cultura Indígena** (transformado 4 años más tarde en el "Departamento de Escuelas Rurales de Incorporación Cultural Indígena"), nombrando a los **maestros ambulantes** que empiezan a operar en varias comunidades indígenas rurales con un plan que contempla el estudio de las condiciones culturales de los pueblos, la realización de trabajo social en la comunidad y la introducción de nuevas tecnologías agropecuarias. Dentro de la filosofía del "mestizaje cultural", propugnada por uno de los fundadores de la Educación Rural en México, se crean en 1923 las **Casas del Pueblo** y poco más tarde las **Misiones Culturales**, y que se transformaron en los centros generadores de la **Escuela Rural Mexicana**, cuya tesis principal era la de la escuela abierta al servicio de las principales exigencias de desarrollo de las comunidades rurales. "La acción de la escuela rural mexicana de esos primeros

años nos enseñó que no había una tradición que seguir, que el maestro debería ser el creador, para cada pueblo, de un programa específico que atendiera todas las exigencias de la comunidad."<sup>2</sup> En 1926, el Presidente Calles inaugura en Ciudad de México la **Casa del Estudiante Indígena**, en donde jóvenes indígenas eran adiestrados y "educados" y luego enviados de vuelta a su pueblo de origen para difundir el conocimiento adquirido. En 1932 ya se habrán instalado 11 internados de Educación Indígena en varias provincias del Estado, con una finalidad similar. Finalmente, en 1936, se funda el **Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas**, que incorpora para esta fecha 33 internados, a los cuales se adscriben las primeras **Brigadas de Mejoramiento Indígena** y las Procuradorías de los Pueblos, cuya función era la defensa de los derechos de los pueblos indígenas en las regiones interétnicas.

Sin embargo los resultados de la primera implementación de la política indigenista y de las primeras escuelas rurales tuvieron una repercusión limitada en las condiciones de vida de las etnias mexicanas: más específicamente, las primeras **Normales Rurales**, creadas a partir de 1922 (y que se transformaron luego en Escuelas Regionales Campesinas) no obtuvieron el éxito esperado en las comunidades indígenas propiamente dichas, sino más bien en las comunidades mestizas del país. Existía una razón fundamental que justificaba esta situación.

El enfoque ideológico adoptado en tales escuelas y que primaba en la implementación de la política indigenista, estaba claramente orientada hacia el punto de vista de la cultura occidental, omitiendo el contenido y la identidad cultural propiamente indígena. De hecho el indigenismo, en primera instancia, fue adoptado por el estado mexicano como instrumento que podía permitir la incorporación de la diversidad india y campesina a los patrones de los nuevos sectores hegemónicos, de habla hispana y occidental, que la Revolución había llevado al poder.

En otras palabras, el modelo de estado-nación que se iba gestando en aquel entonces era concebido a imagen y semejanza de las experiencias europeas, restringiendo la ciudadanía a un solo componente lingüístico y desconociendo el carácter plurilingüe de la nación mexicana. Como Aguirre Beltrán afirma claramente: "El indigenismo no es pues un movimiento de salvación que promueva desinteresadamente el bienestar de los pueblos étnicos, ni los indigenistas son procuradores o apóstoles de la independencia y autonomía de las



comunidades indias... El indigenismo desde su nacimiento, como adelante se pone en claro, es una teoría y una práctica del no-indio respecto al indio. Busca la convivencia con el indio, es cierto, pero desde la perspectiva de la sociedad mayor, cuyos intereses prevalecen sobre los anhelos y expectativas de individuos o grupos minoritarios."<sup>3</sup>

El indio y la cultura indígena son identificados como testimonios de un pasado glorioso, del pasado precolombino o colonial; en la actualidad, en cambio, se transforman en objeto de asistencia, para la incorporación a una modernidad que está constituida por elementos de la cultura occidental. "El indigenismo no considera el indio como su fin último. Pero hay algo más. En los países mestizos americanos tiene un desempeño adicional; no por ser añadidura de menor monto. Expropia a las poblaciones vencidas los símbolos que les proporcionan identidad, los valores y significados que en el pasado y en el presente configuran sus particulares concepciones del mundo, para una vez idealizados, incorporarlos a la identidad de la población dominante. En el curso de la historia varios son los casos en que un grupo invasor se apropia de los símbolos que dan identidad a los pueblos vencidos o exterminados para exhibirlos como propios."<sup>4</sup>

Dentro de esta concepción se intentó, a lo largo de las primeras décadas de este siglo, por un lado castellanizar y aculturar al indio, y por el otro, sumarlo al desarrollo capitalista del país, introduciéndolo a una economía monetarizada y de libre mercado. Lo anterior produjo, sin embargo, resultados contradictorios y con acentuadas desigualdades, en cuanto a la participación de los distintos sectores nacionales en los beneficios de la modernización y el desarrollo.

Es importante señalar que, desde el principio, las Ciencias Sociales, en particular la Antropología son llamadas a orientar la acción indigenista. Aún más, el indigenismo nace al amparo de las teorías antropológicas, al tiempo que ensaya su aplicación concreta.

En las primeras décadas del siglo, la figura intelectual que más influye en esta orientación de las Ciencias Sociales es la de **Manuel Gamio**: su biografía bien refleja la historia del indigenismo mexicano de la primera mitad del siglo y de todas las instituciones que se desarrollaron en esta época en torno a lo indígena. Después de haber estudiado Arqueología y Antropología en la Universidad de Columbia, bajo la dirección de F. Boas, Gamio es director entre

1917-20 de la Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americanas y, al mismo tiempo, del primer organismo estatal mexicano dedicado a la promoción y al estudio de la población indígena: la **Dirección de Antropología (1917-24)**. Entre 1920 y 1940 ocupa varios cargos en la administración estatal mexicana, todos relacionados con el estudio y la atención de la población indígena, hasta representar a la delegación mexicana en el histórico Congreso de Pátzcuaro, en 1940. Fue luego el Primer Director del Instituto Nacional Indigenista, creado a consecuencia de tal evento, ocupando este cargo hasta su muerte, en 1960.

Como lo señala Aguirre Beltrán: "Gamio fue quien realmente inició el estudio y la revaloración científica del indio."<sup>5</sup> En términos ideológicos, el aporte más importante de Gamio fue sin duda la reflexión sobre la identidad del indio y la necesidad de su "integración" a la comunidad nacional; en cuanto a la clasificación de la identidad indígena, Gamio opta por el criterio "culturalista" (conjunto de rasgos y características de origen indígena), dejando de lado la clasificación racial (en cuanto no científica) y la lingüística (en cuanto no completa). Tal identidad, como producto de la historia nacional debía ser salvada en sus "aspectos positivos"; de allí la necesidad de la **integración** y no de la **asimilación** (en cuanto lo que se asimila se hace semejante a todo, mientras que lo que se integra se hace parte del todo, pero conservando su identidad: Marzal 1986) y de un mestizaje "fecundo" entre la raza indígena y la criolla; esto en un contexto en el cual se pretendía superar la desigualdad social y la marginalidad de los grupos indígenas.<sup>6</sup> A pesar de que en la práctica, la política integracionista del indigenismo representó en muy escasa medida un instrumento de defensa y desarrollo de la población nativa, es indudable que Manuel Gamio inicia el camino del indigenismo moderno mexicano, sentando las bases para los desarrollos ideológicos que ocurrirán en las futuras décadas.

**Alonso Caso** representa otra figura importante del indigenismo en las primeras décadas del siglo: su posición ideológica integra y completa la postura protectora e integracionista de Manuel Gamio. Sin embargo Caso, conservando algunos de los principios más cuestionables de su predecesor (como el de los valores "positivos" y "negativos" de la identidad indígena), logra profundizar el debate indigenista en algunas cuestiones fundamentales.

En primer lugar, el indio deja de ser concebido como un individuo aislado, siendo considerado miembro de una comunidad indígena. La acción indigenista integradora se plantea entonces, teniendo como punto de referencia a

la institución social; más aún, tal acción debe desarrollarse a partir de la aceptación y de la participación activa de los individuos que forman la comunidad para sus directos beneficios, y sin innecesarias tensiones y conflictos. Así también las "limitaciones" del indígena no son concebidas como congénitas, sino como fruto de hechos histórico-sociales, en cuyo desarrollo tuvo una participación decisiva la parte criolla de la población mexicana.

Por otro lado, Caso fue protagonista, en la mitad del siglo, de un constante trabajo de diseño y organización de programas de antropología aplicada, en varias regiones indígenas de México; tales programas se desarrollaron a partir de la fundación del INI y de los Centros Coordinadores Indigenistas en la década del '50.

En los años '30, algunas otras voces comenzaron a levantar críticas fundamentales sobre las finalidades "integracionistas" del indigenismo mexicano. Moisés Saenz, uno de los protagonistas de la escuela rural mexicana, criticó duramente la concepción educativa del "mestizaje cultural", sugiriendo la institución de programas específicos e integrados para las poblaciones indígenas, con el fin de hacer de la educación un instrumento de autodesarrollo y mejoramiento de las comunidades.

Sus ideas fueron concretadas por el Presidente, Gral Lázaro Cárdenas que, a pesar de no modificar la orientación de fondo del indigenismo mexicano, infundió un notable aliento a la iniciativa pública en favor de los indios. Junto con la repartición de tierras a los grupos étnicos, Cárdenas crea los Internados y en 1936 funda el **Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas**, organismo encargado de coordinar las distintas dependencias federales. Cárdenas además dentro del Instituto Politécnico Nacional, funda la **Escuela de Medicina Rural**, de donde se pretendía obtener los médicos que trabajarían en las zonas indígenas. En el mismo período nacen la **Escuela Nacional de Antropología e Historia** y el **Instituto Nacional de Antropología**, orientados a la formación de lingüistas y antropólogos para atender las necesidades de las comunidades indígenas.

Cárdenas promueve además la realización de un evento que representará un hito fundamental en la historia del indigenismo nacional y latinoamericano: la celebración del **I Congreso Indigenista Interamericano** en Páztcuaro, 1940. La finalidad principal del Congreso era la de invitar a los países

americanos a reunirse para discutir los problemas económicos, sociopolíticos culturales que afectaban a las poblaciones indígenas del continente.

Dentro de las resoluciones adoptadas por el Congreso (y que fueron posteriormente apoyadas por la UNESCO) hay algunas que guardan relación con las políticas educativas de los estados: se asume el principio básico que se debe considerar la cultura, la personalidad del educando y respetar la sensibilidad, la dignidad y los intereses morales de los indígenas en la difusión de la escolaridad formal. El Cap. 35 de las resoluciones, titulado "La política de Educación Indígena de la Revolución Mexicana", contiene afirmaciones políticas de hechos científicos, como aquel de la capacidad expresiva de las lenguas indias, que responde a quienes niegan que los idiomas vernáculos mexicanos puedan ser instrumentalizados dentro de la Educación y de las esferas modernas de uso del Estado. Declaraciones apoyan también el uso de los alfabetos científicos en la transcripción de las lenguas indias a la escritura, así como la necesidad de preparación de un personal docente específico para las escuelas rurales indígenas. La tesis de la incorporación, que anteriormente dominaba el indigenismo mexicano, comienza de esta forma a entrar en crisis, dando cabida a posiciones mayormente sensibles a los derechos de supervivencia y desarrollo de las culturas indígenas.

Transformar en acciones concretas algunas de las recomendaciones del Congreso es tarea que el Presidente Cárdenas deja a sus sucesores políticos inmediatos, cuando termina su mandato presidencial. Sin embargo, como señala Aguirre Beltrán: "la década de los '40 es trágica para la Educación en lo general y para la Educación indígena en lo particular."<sup>7</sup>

Algunos cambios institucionales ocurridos en el D.A.A.I. (Departamento de Asuntos Autónomos Indígenas) y en la Secretaría de Educación Pública (SEP) no favorecen avances en la escuela rural mexicana y demuestran el carácter profundamente conservador del nuevo régimen en el poder. En 1946, las funciones del Departamento creado por Cárdenas, (que coordinaba 21 Centros de Capacitación Económica y Técnica y 11 Misiones de Mejoramiento Indígena) pasan a manos de la Secretaría de Educación Pública, donde se forma la **Dirección General de Asuntos Indígenas**, que reúne bajo su poder distintos servicios educativos. El excepcional vigor idealista, que había distinguido, hasta la fecha, la educación rural mexicana (junto con la desvinculación con el originario impulso revolucionario), cede paso al

burocratismo, hasta que años más tarde, en 1968, la Dirección se disolvió, distribuyéndose sus Departamentos entre la Dirección General de Internados de Primera Enseñanza y Educación Indígena" y la "Dirección General de Desarrollo de la Comunidad Rural".

Pese a esta situación contingente desfavorable, en la década de los '40 destacan algunos eventos importantes en el desarrollo del indigenismo mexicano y en particular de los estudios antropológicos: la fundación en 1941 del **Instituto Indigenista Interamericano**, a consecuencia de las recomendaciones del Congreso de Páztcuaro y del **Instituto Nacional Indigenista**, en 1948 bajo la jurisdicción de Alfonso Caso. A la cabeza de las dos instituciones se sucedieron algunas de las personalidades intelectuales más destacadas de la época, como Manuel Gamio, Moisés Saenz, Juan Comas, Miguel León Portilla, etc.. Ese hecho subraya la importancia que tuvieron estas instituciones en el desarrollo del pensamiento antropológico y en la difusión de las acciones indigenistas en las áreas rurales mexicanas. El **Instituto Indigenista Interamericano** jugó un rol muy importante en la realización de algunos proyectos de antropología aplicados, en la zona de Chiapas durante la década del '40 y en el valle del Mezquital entre 1950 y '51, en colaboración con la UNESCO. Este último proyecto tenía como finalidad, al igual que muchos en la época, la modernización de las comunidades campesinas. En este sentido, el estudio de la situación económico social del valle habría permitido proponer acciones que superaran la condición de atraso y pobreza característica de la zona, orientando las actividades educativas hacia la productividad y el trabajo.

En 1948 nace también el **Instituto Nacional Indigenista**: en conformidad con sus estatutos, el INI nace como organismo descentralizado del Poder Ejecutivo que proporciona asistencia múltiple e integrada a las poblaciones indígenas en aspectos de economía, comercio, agricultura, ganadería, derecho, comunicación, salud, educación, cultura, etc.. La Ley que le dio vigencia jurídica le asignó las siguientes funciones:

- a) Es el órgano legal del Gobierno para investigar los problemas relativos a los núcleos indígenas del país.
- b) Es quien propondrá y promoverá ante el gobierno federal las medidas de mejoramiento que requieren esos núcleos.

- c) Se desempeña como cuerpo consultivo de las instituciones oficiales y privadas en materia de asuntos que competen a las comunidades indígenas.
- d) A través de sus agencias denominadas Centros Coordinadores Indigenistas, el Instituto Nacional Indigenista en cada región indígena tiene la facultad de dirigir y coordinar la acción que sobre los grupos indígenas realizan los grupos gubernamentales competentes.

A consecuencia de la reglamentación se crearon en el mismo período 11 Centros Coordinadores y una Residencia que de hecho se transformaron en los núcleos que impulsaron las acciones del nuevo instituto en el país mexicano. Sin embargo, fue solo en la década sucesiva cuando la acción del INI empezó a tener una influencia efectiva en la situación de las áreas rurales indígenas mexicanas.

## **1.2. El indigenismo mexicano en las décadas 1950-60**

En términos del contexto socio-político, los fenómenos más destacables en esta época fueron: un acelerado crecimiento económico y la instauración de un predominio casi absoluto del estado en la sociedad mexicana (Javier Teller Ortega 1987). Los elementos fundamentales de este progreso económico se concentraron: a) en el desarrollo de una agricultura de orientación capitalista de alta calificación técnica, que puso en marcha rápidos procesos de transformación socioeconómica de muchos contextos rurales; y b) en el crecimiento, tanto del petróleo y como de la manufactura nacional, es decir de primeros núcleos industriales dependientes de los centros de poderes económicos mundiales.

Las vías de comunicación experimentaron también un desarrollo notable: los caminos transitables pasaron de 10.000 km en 1939 a 39.298 en 1960. El proceso de urbanización, al igual que en otros países latinoamericanos, fue repentino y extremadamente acelerado, a causa de la política centralizadora del estado que causó masivos fenómenos de migración rural-urbana. Ciudad de México se transformó así, en pocas décadas, una ciudad de 1 millón y medio de habitantes, en 1940, a una megápoli de 10 millones de habitantes, al comienzo de la década del '70.

México, en este período, vivió su época económica "de oro": gradualmente el crecimiento interno apuntó hacia un modelo más estabilizador, caracterizado principalmente por la atenuación de la actividad exportadora y una

inversión económica que se dirigió mayormente hacia el mercado interno, la capacidad importadora, el desarrollo del turismo, el intento de reducir la inflación. Sin embargo, la dependencia de la economía mexicana de la "metrópoli" económica y financiera internacional se acentuó en este período y con ello empezó a adquirir relevancia el fenómeno de la deuda externa.

Desde el punto de vista político, el Estado y con él el partido institucional al poder, fue lentamente invadiendo todas las esferas de la vida social. Esto por vía del autoritarismo o a través de variadas formas de "mediatización" de las masas; esto es, a través de la incorporación de ellas a instituciones estatales y la difusión-imposición de un nacionalismo populista que lentamente abarcó el complejo de la sociedad. Fue así como el Partido de la Revolución Mexicana se transformó (único en el mundo) en "Partido Revolucionario Institucional" (P.R.I.); se crearon Centrales Obreras que de hecho representaban meras emaciones del Estado, desarticulando y reprimiendo los sindicatos independientes; se creó un "trust" empresarial que reunía los principales grupos que regían los destinos de la nación económica; se consolidó aquel proceso de "estatización de la sociedad" que desde entonces caracterizó a México en todo el continente latinoamericano. La fuerza propulsiva de la revolución definitivamente había acabado.

Desde el punto de vista ideológico e intelectual, en las décadas del '50-'60 se dió más importancia e influencia en la sociedad, a la acción indigenista y la promoción de la población indígena: en ningún momento como en ese entonces, resulto más claro rol que debía jugar el quehacer indigenista y antropológico en la construcción de la integración nacional. Así como Gamio lo planteaba: "es axiomático que la Antropología en su verdadero, amplio concepto, debe ser el conocimiento básico para el desempeño del buen gobierno, ya que por medio de ella se conoce a la población que es la materia prima con la cual se gobierna". El estudio de la Antropología en estos años adquiere más importancia, como elemento rector de la práctica indigenista y de la búsqueda de identidad nacional del estado mexicano. Mientras que destacados intelectuales como Manuel Gamio y Alonso Caso continuaron trabajando a la cabeza de numerosas instituciones relacionadas con la tarea antropológica e indigenista, nuevas personalidades nacionales e internacionales aparecieron a renovar la tradición de estudios en el campo.

En estos años se formaron Julio de la Fuente, Gonzalo Aguirre Beltrán,

Alonso Villa Rojas, junto con una generación de antropólogos norteamericanos, que eligieron México como campo de estudios; ellos empezaron a cuestionar la orientación integracionista de la antropología y del indigenismo mexicano. Entre ellos, la figura de **Gonzalo Aguirre Beltrán** indudablemente destaca por la influencia que tuvo en la tradición académica y de estudios mexicana.

Por lo que guarda relación con la política educativa hacia la población indígena. ésta asumió en las décadas '50-60, 2 orientaciones principales: la primera, siguiendo los postulados del antiguo positivismo evolucionista y del primer indigenismo mexicano, consideraba la necesidad de asimilar e incorporar al indio a través de métodos coercitivos y directos para lograr la anhelada uniformidad de la nación y, desde luego, el desarrollo económico y social. Se postulaba en este caso la tesis de la Educación monolingüe en castellano, negando cualquier utilización de la lengua nativa en el proceso educativo.

La segunda orientación, haciendo propios los nuevos y parciales avances de las Ciencias Sociales, postulaba la conveniencia de utilizar las lenguas vernáculas en el proceso didáctico, con el objeto de lograr a través de un sistema bilingüe, un mejor manejo del castellano. Se puede afirmar que a nivel general, de las 2 tesis, la primera dominó por largo tiempo la realidad educativa de las zonas rurales mexicanas, sin conseguir su meta fundamental (la incorporación y homogeneización de la población indígena).

Por otro lado, la segunda orientación empezó a ganar espacio en la época citada, por medio de la contribución fundamental de algunas instituciones mexicanas, en particular el Instituto Nacional Indigenista (INI).

Desde el comienzo de la década de los años '50, el INI contó con la contribución de antropólogos, quienes reorientaron las bases teóricas de la política indigenista y tuvieron bajo su propia responsabilidad la acción del instituto. Algunos de ellos llegaron a ocupar cargos directivos, como es el caso del maestro Aguirre Beltrán, director del Primer Centro Coordinador Indigenista **Tzeltal-Tzotzil**, fundado en Chiapas en 1951. El Instituto Nacional Indigenista, a partir de 1952, desempeñó un rol fundamental en la génesis de una nueva filosofía de la educación indígena (y del indigenismo mexicano) que se oponía al positivismo evolucionista y a las teorías asimilacionistas que postulaban la utilización y difusión del castellano en las áreas rurales como medio de homogeneización y aculturación.



Esta nueva filosofía, si bien incipientemente, se comenzó a manejar a nivel experimental en algunos Centros Coordinadores (en particular en el Centro Coordinador Indigenista de la región Tzeltal- Tzotzil del Alto Chiapas). En tales centros se postulaba la necesidad de utilizar las leyendas nativas en la educación de los grupos étnicos, (con el objeto de alcanzar a través de un sistema bilingüe el aprendizaje del idioma nacional) y que el contenido de la nueva educación incluyera los elementos de la cultura propia del educando, así como aquellos de la cultura nacional.

Según su concepción originaria los Centros Coordinadores Indigenistas (CCI) funcionaban como polos de desarrollo en las regiones interétnicas, caracterizadas por una estructura dual, en donde indios y ladinos interactuaban de acuerdo con una relación de tipo feudo-colonial. Los CCI promovían el cambio de estas relaciones asimétricas, partiendo de un enfoque integral sobre la problemática indígena, esto es proyectando sus acciones a todos los aspectos, de la vida de los grupos nativos e involucrando de esta forma también a la Educación.

En términos organizativos, los centros tenían su sede en la ciudad metrópoli, pero pretendiendo influir sobre todo el territorio "intercultural" cercano; en cada centro había un director, generalmente un antropólogo y un comité ejecutivo, integrado por los jefes de los distintos departamentos: salud, alfabetización de adultos, economía, caminos y construcciones etc... Cada centro debía tener un Departamento de Antropología específicamente dedicado a analizar los problemas que conllevaba la "modernización" de las comunidades indígenas; si bien en la práctica en muy pocos casos tales departamentos desempeñaron efectivamente el rol que se les atribuía.

En 1951 el INI empieza a seleccionar y capacitar jóvenes indígenas, denominados **promotores**, los mismos que más tarde llegarán a formar parte de la llamada "burocracia india" de maestros y promotores bilingües. Los promotores eran adiestrados como intermediarios entre los CCI y las comunidades, sobre todo en las áreas en las cuales el monolingüismo indígena era casi absoluto. Implícitamente el papel que se le confería era el de llevar y traducir persuasivamente a las comunidades el mensaje indigenista, al tiempo que participaban o llevaban adelante las actividades impulsadas por los CCI. Con el propósito de establecer un enlace con las comunidades, los promotores utilizaban la lengua indígena y en los CCI recibían una preparación de tipo "antropológico",

es decir, se los inducía a respetar y valorizar las culturas nativas como pauta esencial del trabajo con las comunidades.

En la práctica, la extracción de estos jóvenes de sus comunidades para convertirlos en ejecutores de los programas de desarrollo, condujo, a menudo, a la formación de pequeños núcleos indígenas privilegiados, mayormente equipados en cuanto al manejo de su relación con el mundo externo. Los promotores empezaron en esta época a recibir un sueldo y a ser formados para transformarse en líderes comunitarios, lo que no en pocos casos les dio la clave para asumir posiciones de poder dentro de las comunidades. Finalmente, en la medida en que se iban alejando del mundo comunitario, mediante la incorporación en las estructuras indigenistas y la vida urbana, los promotores fueron adquiriendo también cierta ambigüedad con respecto a sus referencias culturales.

Por otra parte, es preciso recordar que son los promotores y maestros bilingües, los que en los años '70 llegarán a conformar un polo indio organizado en la dialéctica política entre el Estado y las etnias indígenas, cambiando de esta manera el curso de una historia que hasta entonces había negado a los indígenas el acceso a la palabra.

Algunos datos sobre el crecimiento y la consistencia numérica de este nuevo grupo indígena pueden ser útiles al respecto; ya en 1963 operan en las regiones interétnicas 350 maestros y promotores; para 1970 este número ascenderá a 3.815, en 1978 a 11.880 y en 1983 a 7.000 promotores en educación preescolar y 17.000 maestros bilingües en educación primaria. (ver cuadro n.1)

**Cuadro 1**  
**Centros Coordinadores Indigenistas (CCI)**

|                 |        |
|-----------------|--------|
| <b>1951:</b>    | 1 CCI  |
| <b>1951-70:</b> | 10 CCI |
| <b>1970-76:</b> | 66 CCI |
| <b>1976-82:</b> | 84 CCI |
| <b>1982-87:</b> | 82 CCI |

A partir de los años '50 el INI produce una gran cantidad de material didáctico destinado a impartir educación en las áreas indígenas: cartillas de alfabetización y otros materiales didácticos constituyen los antecedentes del futuro sistema educativo bilingüe-bicultural. El reclutamiento de promotores y maestros bilingües acelera la demanda de escuelas por parte de las comunidades indígenas y eleva en forma significativa la asistencia escolar.

El conjunto de estos elementos contribuye a sentar las bases para el desarrollo técnico de la Educación Bilingüe que, en este período adquiere mayor importancia y reconocimiento, como modelo pedagógico alternativo al monolingüismo hispánico. No obstante estos eventos, no será hasta mediados de los años '70 cuando la nueva filosofía cobrará cierta actualidad. Para el período que se está considerando, los servicios educativos para las etnias nativas continúan siendo limitados, dejando sin atención a la gran mayoría de las comunidades nativas mexicanas.

La época de mitad de siglo, en México, conlleva también una fuerte difusión de estudios en el campo de la lingüística y en particular de la lingüística aplicada. Con respecto a este campo Tellez Ortega (1986) señala 2 núcleos principales de desarrollo: a) el de los estudios gramaticales relacionados con las actividades de Kenneth Pike y del Instituto Lingüístico de Verano y, b) el de la lingüística histórica que contaba con los antecedentes de estudios conducidos en el siglo pasado y en la década de los años '30. En este último ámbito, un importante trabajo de investigación lo conduce, en estos años, **Mauricio Swadesh**: él logró conjugar la reflexión teórica sobre la lengua con la elaboración de propuestas para la resolución de problemas específicos. En particular Swadesh se interesó en el problema de la escritura de lenguas orales, como las indígenas, y en la posibilidad de mejorar los alfabetos modernos; por otro lado, en términos educativos, reafirmó la importancia del uso de la lengua materna en la enseñanza del Español a la población indígena. Con este fin diseñó un método para la enseñanza del Español como segunda lengua, que tuvo un notable éxito y fue largamente usado en la mayor parte de los programas educativos de la época. (Hoy en día el método Swadesh para la enseñanza del Español como segunda lengua representa un alternativa didáctica aún usada y practicada).

Por otro lado, el Instituto Lingüístico de Verano, coherentemente con la política que aplicaba en el resto del continente, se dedicó en estos años a la

creación de alfabetos para numerosas lenguas y variantes dialectales indígenas del país, con el fin de poder transcribir y difundir la palabra de la Biblia entre los pueblos nativos mexicanos. Durante mucho tiempo esta institución se dedicó a la elaboración de materiales didácticos, tales como cartillas de alfabetización, diccionarios, gramáticas prácticas, material de lectura en diversas lenguas indígenas. A pesar del indiscutible valor técnico de muchas de las investigaciones llevadas a cabo por los representantes del Instituto (que fueron luego aprovechadas por numerosas instituciones que se ocuparon de la cuestión educativa indígena), la finalidad "instrumental" y "etnocida" del grupo llevó al gobierno mexicano en los años '70 a retirar el convenio de trabajo que se había firmado con la institución en 1951 y expulsar al ILV del país.<sup>8</sup>

La complejidad de este desarrollo ideológico y de experiencias de uso de las lenguas vernáculas en educación (si bien con diferentes fines y modalidades) justifica el hecho que en 1964, con ocasión de la **6 Asamblea Nacional de Educación**, se apruebe como base de la política educativa indígena la utilización de métodos bilingües y se plantee la necesidad de una capacitación de maestros y promotores, para esta técnica de enseñanza. Según informa Nahmad<sup>9</sup> para 1968 operaban en 25 regiones indígenas, 2150 promotores, mientras que este número en 1970 había aumentado a 3815 promotores y maestros, 1601 escuelas, 125.895 indígenas que habían sido incorporados a los internados de primera enseñanza y una población escolar atendida de 5.835 alumnos.

A pesar de esto, la capacidad de cobertura de los servicios de educación indígena fue limitada: el creciente aumento de la población rural y, sobre todo, la condición de atraso y pobreza de las comunidades rurales, impidió que el servicio educativo bilingüe lograra tener un impacto significativo en las áreas indígenas mexicanas. El aspecto cualitativo, por otro lado, se vio también afectado por la escasa preparación técnica de los promotores y por los problemas de "desequilibrio social" que la introducción de esta figura desencadenaba en las comunidades indígenas del país (y que ya se señalaron anteriormente).

Finalmente, a lo largo de todo ese período, la utilización de la lengua vernácula fue concebida, en términos de práctica pedagógica, como la vía para una más rápida transición al castellano, luego del aprendizaje de las habilidades necesarias para la alfabetización.

### 1.3. Los años '70: la crisis del indigenismo

Es a partir de fines de los años '60 que el "milagro económico" mexicano comienza a quebrantarse. Junto con él se rompe también el modelo de capitalismo dependiente que en las décadas '50 -60 había permitido el crecimiento de la economía nacional, pero a costa del estancamiento de las condiciones de vida de la gran mayoría de la población. México deja de ser exportador de materias primas (la crisis del petróleo no tardará en estallar) y comienza a importar productos básicos; la balanza de pagos registra un endeudamiento siempre más fuerte, porque la única estrategia a la cual recurre el gobierno para solucionar el estancamiento económico es recurrir a inversiones extranjeras.

Por otro lado, en esta época, nuevas alternativas sociopolíticas se presentan como modelo de los sectores más inquietos e insatisfechos de las sociedades nacionales latinoamericanas; el elemento de mayor peso e influencia en este ámbito fue naturalmente la Revolución Cubana que, con su impulso a la búsqueda de una vía autónoma al socialismo y la revalorización de la cultura latinoamericana, fortalece la vigorosa emergencia de un pensamiento propio y de una "conciencia latinoamericana". Con ella, hay que recordar las luchas Tercermundistas, las últimas colisiones de los movimientos anticoloniales, los movimientos estudiantiles e intelectuales que sacuden las metrópolis del antiguo continente y que logran encontrar un fuerte respaldo en particular en la capital mexicana.

Como lo señala Lourdes Arizpe "en 1968 se rompió en el país un dique ideológico: el de una profunda inhibición que impedía la expresión pública de tendencias y opiniones políticas"<sup>10</sup> Grupos universitarios e intelectuales se hacen portavoces del generalizado descontento popular y de las frustraciones relativas a los resultados de la revolución. Por primera vez se denuncia abiertamente que las promesas sociales de la revolución y las expectativas generadas a raíz de este evento habían sido desatendidas por los regímenes políticos. En el marco de una crítica global al sistema político mexicano, también en materia indigenista, se promueve un cuestionamiento profundo de los principios rectores y de las prácticas asimilacionistas del Estado, en el trato con las minorías nativas.

El indigenismo como aparato ideológico, del estado, se quiebra: surgen nuevos movimientos, organizaciones y tendencias que propugnan una

refundación total del concepto de nacionalidad, basada en el reconocimiento de la pluralidad étnica, lingüística y cultural de los mexicanos. En el campo de la antropología, se afirma una nueva generación de estudiosos que denuncia la complicidad de las ciencias sociales con los intereses del sistema capitalista y con los fines integracionistas del indigenismo. El acusado principal es el INI, instrumento de la razón del Estado para el etnocidio y la conformación de la diversidad indígena al modelo sociocultural dominante.

Se propone así un nuevo enfoque crítico que será posteriormente definido como de la **nueva antropología** o del **Indigenismo crítico**. En este nuevo enfoque, la figura del antropólogo dentro de la sociedad mexicana sufre un cambio sustancial que lo distancia de la antigua tradición indigenista. Su función no es más "señalar las vías de acción que resulten aceptables para las comunidades y que logren así las finalidades de la sociedad dominante, con el menor grado posible de conflicto y de tensión"<sup>11</sup>, sino el estudio de la sociedad indígena a partir de la principal contradicción que la caracteriza: la de ser un grupo históricamente dominado por un grupo social dominante. El conocimiento de los grupos indígenas resulta por tanto posible solo como resultado dialéctico de esta relación dominante-dominado. En este sentido, el estudio del indígena comporta el análisis de la sociedad y del estado en su globalidad; la antropología y el indigenismo pasan, de la investigación sobre los "otros" los "ajenos", a la comprensión de un "nosotros" colectivo que incluye toda la sociedad mexicana. De ahí que la antropología, aún la estrictamente ocupada en el indio ya, no pueda evitar el análisis crítico de la sociedad dominante.

**Guillermo Bonfil Batalle** será uno de los representantes más destacados de esta nueva corriente del indigenismo contemporáneo mexicano.

Junto con el nuevo movimiento intelectual que surge en esta época histórica, entre fines de los años '60 y el comienzo de la nueva década, él plantea la necesidad de abordar la relación indígena-mestiza en términos socio-económicos y políticos; se habla de "colonialismo interno" y se asimila el indio a la clase campesina sujeta a la explotación capitalista; esto dentro de una visión en que los sectores marginales de los países subdesarrollados (entre ellos los indígenas) cumplirían el papel de productores primarios y de mano de obra barata para las empresas transnacionales y nacionales.<sup>12</sup>

"Bonfil analiza con cuidado el concepto de cultura nacional, concebido

como objetivo legitimador de la política de integración, y descubre que tal concepto no se encuentra sustentado en la realidad social del país, ya que la sociedad mexicana se halla constituida por múltiples subculturas, no necesariamente armónicas, sino en tensión y en las que pueden existir "oposiciones", "contradicciones" y "antagonismos", todo dentro de un sistema muy complejo, conformado por "culturas de clases", las cuales vistas desde las perspectivas sugeridas no han sido estudiadas por la antropología."<sup>13</sup>

Pese a su violenta represión, el movimiento "anarco estudiantil", (así como lo definió Aguirre Beltrán) de 1968, deja una profunda huella en la sociedad mexicana. Por lo que concierne a la ideología y práctica indigenista se genera una crisis profunda que desembocará en una reformulación radical de sus fundamentos.

Por paradoja, muchos protagonistas de la ola contestaria y democratizadora son incorporados en las actividades del Estado, como parte de una respuesta adaptiva del partido al poder, (el P.R.I.) ante la amenaza creciente de la rebeldía política estudiantil. Las Universidades en particular reciben un fuerte impulso, multiplicándose en ellas las instituciones educativas y de investigación. Bajo la presión de los nuevos sectores intelectuales y de los movimientos indios que en estos años también empiezan a levantar su voz, el Estado asume como eje de la política indigenista, el de la preservación de la identidad étnica, como "derecho indiscutible de los grupos indígenas y parte esencial de un nuevo concepto plural de nación

Con estos nuevos planteamientos enfocados en el rescate y revalorización de las culturas indígenas, el Estado emprende una serie de iniciativas tendientes a ensanchar el alcance y naturaleza de la política indigenista. Entre ellas destaca el excepcional incremento de los Centros Coordinadores Indigenistas, creados al ritmo de 10 al año, en el sexenio de Luis Echevarría (1970-76).

Vale la pena aquí enfatizar el hecho de que, si por una parte el Estado multiplicó sus esfuerzos para cubrir la totalidad de las regiones indígenas, por otra acrecentó inusitadamente el fenómeno de la burocratización de los servicios. Además, al dilatar en pocos años su radio de acción, el INI no logró corregir en profundidad sus esquemas operativos.

En pocas palabras, las concepciones teóricas quedaron como tales, sin que

a la extensión de la iniciativa institucional, correspondieran cambios sustanciales en la calidad y competencia de trabajo. Entre los puntos críticos de la política indigenista, que se originan sobre todo al término y como herencia de la "efervescencia indigenista" (1970-76), se pueden sumariamente mencionar los siguientes: herrumbre burocrática; insuficiente autonomía del poder político y socioeconómico, escasa coordinación con otras dependencias federales (con las cuales el INI frecuentemente se encuentra en pugna); dispersión de la acción indigenista, en ausencia de una clara planificación programática, insuficiente respaldo técnico y metodológico en los proyectos emprendidos; inadecuada formación y capacitación tanto de los indígenas como del personal de los CCI, desequilibrios entre las expectativas de desarrollo suscitadas en las comunidades y la posibilidad real de satisfacerlas; escaso conocimiento de las culturas indígenas debido al total abandono en estos últimos años, del asesoramiento antropológico y del enfoque integral. Por último, en estos años la acción del INI es fuertemente debilitada por limitaciones presupuestales.

El avance que en los años '70 representó la toma de conciencia política del carácter pluriétnico y pluricultural de la "mexicanidad" no significó sino modificar los enfoques, pues el principio del pluralismo adoptado por el Estado tanto en el campo educativo, como en el ámbito indigenista no sobrepasó el nivel del planteamiento meramente teórico. Cabe decir, a este propósito, que las causas de esta situación radican también en la excesiva ideologización que se apoderó tanto del indigenismo y de la antropología, como de los movimientos indígenas.

### *1.3.1. Los maestros bilingües en la génesis de la Educación Bilingüe Bicultural*

La rápida evolución política e intelectual de la sociedad mexicana no es ajena al ámbito educacional; a partir de la década de los años '70, los servicios educativos para poblaciones indígenas asumen en México una nueva perspectiva, con la lenta constitución de un subsistema de Educación Indígena que empieza a definirse como "bilingüe-bicultural".

Después de la experiencia con promotores bilingües en 10 regiones indígenas en los años '60, se logró convencer a un amplio sector de las autoridades educativas del estado mexicano para que se diera una forma institucional más clara y efectiva a la educación bilingüe en el país. Es así como en el año 1971 se crea la **Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena**, reconcentrando de esta manera los antiguos servicios



que coordinaba la Dirección General de Asuntos Indígenas y que habían quedado dispersos en varias Direcciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP). A raíz de esta iniciativa, se reorientó el sistema de trabajo y se delineó una nueva forma institucional para el servicio de promotores y maestros culturales bilingües, creándose en el mismo año, el **Departamento de Promotores culturales y maestros bilingües** en la nueva Dirección General. Desde entonces, la gran mayoría de las acciones relativas a la atención educativa de la población indígena se concentran en esta institución mientras que paralelamente declina la influencia que el Instituto Nacional Indigenista había mantenido en este campo a lo largo de las precedentes décadas.

Es evidente que tales acciones surgen también a consecuencia de la enorme expansión de la educación ocurrida en los años '50-'60 y de la urgente demanda de mejoramiento de la calidad de los servicios educativos otorgados a la población indígena.

Bajo otra perspectiva, en la década del '70 se desarrolla, por lo menos desde un punto de vista ideológico, el discurso sobre el componente "bicultural" o "intercultural" de la educación indígena. Rescatar, difundir y desarrollar el patrimonio cultural de los grupos indígenas mexicanos se torna en meta fundamental de la educación para poblaciones nativas: el uso de la lengua vernácula en este nuevo contexto no se concibe más como un instrumento para la transición al castellano, sino como elemento fundamental que permitiría la revalorización del proyecto cultural indígena dentro del contexto nacional mexicano.

El desarrollo de la educación indígena en esta época se aglutina alrededor de una figura clave: la del **maestro bilingüe**. Como ya se ha señalado, en los años '70 el magisterio bilingüe alcanza un nivel de maduración política tal de imponerse a la vanguardia de los grupos étnicos. En nombre de sus pueblos, los maestros reclaman participación india en las instancias institucionales y mayor poder decisonal en los asuntos indigenistas. Frente a estas demandas, apoyadas también por sectores indigenistas e intelectuales, el Estado alienta la realización de una serie de eventos de extrema importancia, para el desarrollo de la educación indígena y del grupo de profesionales que la impulsarán en esta década.

En 1975 los maestros indígenas participan activamente en el 1º

**Congreso Nacional de Pueblos Indígenas en Pátzcuaro.** Este evento fue precedido por 60 Reuniones Regionales organizados por el INI, cuyo objetivo era la elección de las delegaciones representativas para el Congreso. Este representó un hito fundamental en el crecimiento de la politización de los movimientos indígenas y en particular de los maestros bilingües.

La cuestión educativa es ahora planteada en una nueva perspectiva "descolonizadora" y liberadora, mientras se censura el papel integracionista que habían desempeñado y en parte siguen desempeñando los promotores bilingües en el ámbito de las iniciativas indigenistas del INI.

Un año después, en 1976, se realiza en Vicam la **1 Asamblea Nacional de Profesionales Bilingües (ANPIBAC)**. Esta institución desempeñará un rol protagónico en el desarrollo de la acción política que llevará a la constitución de la **Dirección General de Educación Indígena (DGEI)** en 1978 y, más generalmente en la elaboración de la propuesta pedagógica de la educación indígena bilingüe-bicultural. Esta propuesta se define claramente en el marco de las actividades del Seminario **La educación bilingüe bicultural**, coordinado por la ANPIBAC y realizado en Oaxtepec en Julio 1979. En este último evento se consideran y analizan, en primera instancia, las peculiares características de la educación indígena tradicional que se desarrolla normalmente a través de la familia y de la comunidad, y los fundamentos filosóficos que deben sustentar la Educación Bilingüe Bicultural. Se enfatiza en el carácter social y oral de la transmisión de los conocimientos y en los métodos que se registran en el campo de la educación nativa comunitaria a saber, **observación, inducción y práctica**. En cuanto a los fundamentos filosóficos se sostiene que la educación indígena "demostrará las causas de la marginación en que se tiene a los grupos étnicos del país y contribuirá a la destrucción de dichas causas.."14 así mismo "será instrumento de lucha, en contra de la explotación y la miseria.."15

Desde otro punto de vista, la utilización de la lengua vernácula es concebida como condición del desarrollo de la capacidad cognoscitiva del niño indígena y de la introducción de la cultura indígena en el proceso escolar en todos sus ámbitos. El carácter "bicultural" de la educación indígena radicará, en cambio, en el hecho de que antes de analizar los valores "universales de las otras culturas tal educación deberá empeñarse en investigar, fomentar y enseñar los conocimientos de la cultura de los grupos nativos mexicanos....:" primero debemos enseñar y fomentar la cultura indígena en particular y después los

valores universales de las otras culturas" ... 16

Entre los objetivos generales de la Educación Bilingüe Bicultural se señalan:

- Propiciar que las nuevas generaciones adquieran conciencia clara del valor cultural propio y asimismo de lo universal.
- Proporcionar una enseñanza regionalizada; lo que significa ajustar los programas nacionales a las necesidades de cada grupo étnico que participa en el proceso escolar.
- Implementar una educación bilingüe bicultural en que se estudie el lenguaje y la cultura del indígena y posteriormente el lenguaje, la cultura regional, estatal, nacional y universal, de acuerdo a la capacidad del educando.

Se numera luego una serie de objetivos programáticos relacionados con las diferentes áreas de aprendizaje del primer año escolar de educación bilingüe bicultural: Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales etc..

Finalmente se formula un conjunto de recomendaciones a las autoridades gubernamentales, entre las cuales está la Dirección General de Educación Indígena, para la puesta en marcha de las actividades necesarias para el cumplimiento de tales objetivos.

Frente a las demandas planteadas en estos seminarios, así como en otros eventos políticos de importancia que se realizan en la década del '70, apoyados por vastos sectores indigenistas e intelectuales, el Estado alienta y protagoniza la formación de organizaciones indígenas. La explícita dirección institucional en la génesis de los movimientos indígenas organizados, los cuales, cabe recordarlo, son constituidos casi exclusivamente por los maestros bilingües, no implicará necesariamente esterilizar sus proyecciones políticas. Sin embargo, las tendencias manifestadas hasta la fecha por tales organizaciones, dejan aflorar nuevos y más complejos problemas que, junto con otros factores, obstaculizan la efectiva puesta en marcha de los programas indigenistas, basados sobre los principios del plurilingüismo, pluriculturalismo.

Ante todo conviene hacer hincapié en el hecho de que, a raíz de los eventos que hemos mencionado, el estado logró someter a las reglas de la dialéctica política mexicana a los sectores más inquietos y dinámicos de las etnias indígenas. Ello evidentemente precisa sus marcos de autonomía, aunque al mismo tiempo insertar a los maestros bilingües en las esferas del poder político, brindándoles así la oportunidad de incidir y participar en la gestión de este mismo poder. La mayor parte de las vanguardias políticas de los maestros bilingües será nombrada en los cuadros directivos de la DGEI, mientras que en el INI su presencia fue meramente nominal, dado que en la década del '70 esta institución dejó de ejercer la mayor parte de sus funciones educativas.

El estado, valga insistir en eso, logró atraer en el ámbito institucional a esos grupos de indígenas mediante su absorción en las estructuras de los CCI y de la DGEI, esto es, entregándoles el gobierno y la gestión de la casi totalidad de las escuelas para indígenas. Una vez institucionalizados, será el Estado mismo quien designará a los maestros bilingües como su contraparte étnica, aunque en fechas recientes se haya empezado a reorientar esta estrategia. Pero más determinante aún resulta ser la formación cultural de tipo urbano recibida por los promotores y maestros, su experiencia directa y continuada de la cultura no india, lo cual les ha posibilitado familiarizarse y aprender a interactuar de modo más eficaz con el mundo mestizo. Las mismas comunidades indígenas identifican en los maestros sus líderes naturales o bien aquellos indígenas que mejor saben defenderlas de los engaños e injusticias a las cuales ha estado siempre constreñido el indio.

De aquí que comúnmente los maestros se encuentran representando a sus comunidades de pertenencia frente al Estado y más en general en el manejo de las relaciones externas.

Entre los maestros bilingües, la ambigüedad e indeterminación cultural se hacen más agudas aun, pues no solo han estado en contacto permanente con los modelos urbanos y de la cultura nacional, sino también han sido formados bajo concepciones y un sistema educativo que desprestigia todo lo indígena, de una manera implícita, aún cuando los discursos oficiales se pronuncian por el respeto y el desarrollo de las culturas y lenguas étnicas.

Es así que, por un lado, durante esta década, la ideología indianista se va estructurando en la conciencia política y en el discurso pedagógico formal del

magisterio bilingüe, pero en su cotidianeidad profesional los maestros siguieron reproduciendo en muchos casos un empobrecimiento y una deslegitimización de las culturas étnicas. Aunque no se puedan desconocer las repercusiones de las carencias del sistema de capacitación bajo el cual se formaban, más incidencia tuvo la disociación producida en ellos por sus contradictorias vivencias culturales. Atraído o impulsado hacia el mundo externo, el joven indígena que se preparaba para ser maestro llegaba a una fractura global con su comunidad que constituía el vínculo más sólido con su cultura materna. En la sociedad no india el maestro experimentaba personalmente la discriminación del "ser indio", así como las formas para sustraerse a ella, es decir mimetizarse y confundirse con el mundo mestizo. Inevitablemente este mundo llegaba a contagiarlo, transmitiéndole paradigmas y valores propios de la cultura hegemónica.

Existe, sin embargo otro factor que incidió profundamente en la posibilidad de afirmación de una identidad étnica coherente y positiva en los maestros indígenas, y particularmente en la población nativa mexicana.

La reorientación de la política indigenista en la década del '70 significó todo un cambio de enfoques sobre la problemática indígena, sin conllevar por ello un reequilibrio de las relaciones interétnicas. En términos generales, puede afirmarse que en este período las comunidades indias siguieron, siendo sometidas a un asedio constante que debilitó y perturbó su integridad sociocultural, variando el grado de deterioro de las comunidades según los casos y las circunstancias. La modificación de la orientación ideológica del indigenismo no llevó consigo un cambio en las condiciones materiales de la población indígena del estado mexicano. Al contrario, estas condiciones en la década del '70, sufrieron un proceso de deterioro debido a la profundización de la crisis económica en la cual se iba lentamente hundiendo el país.

Concluyendo esta sección es necesario señalar que los elementos que caracterizan la evolución histórica de la educación indígena mexicana y, en particular la insurgencia política e ideológica del magisterio bilingüe, dejaron una profunda huella en las modalidades de desarrollo de la Educación bilingüe-bicultural. Con la creación de la Dirección General de Educación Indígena, en 1978, concluye un proceso de institucionalización de la atención educativa de la población indígena que se había desarrollado paulatinamente a lo largo de las décadas que siguieron a la revolución de 1910. Es así que en la DGEI encontraremos muchas de las peculiaridades que habían caracterizado la difusión de la educación indígena y del indigenismo en las anteriores épocas históricas.

## 2. LENGUAS Y CULTURAS NATIVAS EN LA ACTUALIDAD

La disputa sobre la población indígena en México, su dimensión y su comportamiento demográfico sigue ininterrumpida desde hace varias décadas. Numerosos censos de población han intentado proporcionar datos significativos a este respecto, buscando establecer los indicadores fundamentales que deben considerarse para la clasificación étnica: lengua, indumentaria, características raciales, etc.

La población indígena se distribuye desigualmente en las entidades federativas de México: la gran mayoría de los grupos nativos mexicanos se concentra en las zonas Pacífico sur y Golfo de México, en los estados de Chiapas (23% de la población total del estado), Campeche (18,3% del total), Oaxaca (37.6%), Puebla (14.5%), Quintana Roo( 36.6%), Yucatan (46.6%) y en la zona central del país, donde se ha asistido al fenómeno de migración interna hacia la gran metrópoli urbana de Ciudad de México. Esas regiones, con el Distrito Federal suman el 86.8% de los hablantes de lenguas indígenas.

Una de las constantes que ha caracterizado la investigación étnico-lingüística es la búsqueda de instrumentos metodológicos que permitieran captar a la población indígena. Tal búsqueda incluyó en sus cuadros, datos sobre la lengua, los rasgos físicos, la indumentaria, los zapatos, la alimentación, la proveniencia geográfica, uso de "huaraches ", etc. Ya en 1940, Alonso Caso proponía una definición del indio que conserva aún hoy en día su actualidad. "Es indio el que se siente pertenecer a una comunidad indígena y es una comunidad indígena aquella en que predominan elementos somáticos no europeos; que habla preferentemente una lengua indígena; que posee una cultura material y espiritual en donde hay elementos indígenas en fuerte proporción y que por último tiene un sentido social de comunidad aislada dentro de las otras comunidades que la rodean que la hace distinguir, a la vez de los pueblos blancos y de los mestizos."<sup>17</sup>

Sin embargo, a partir de 1930, en los Censos de Población, se establece el concepto de hablante de lengua indígena, como indicador único para la determinación de la etnicidad.

De acuerdo a esta orientación, que es la comúnmente aceptada por los especialistas en la actualidad, al proponer la dimensión lingüística como

**indicador sintético de una etnia** se está pensando: "en su acepción más amplia y profunda...al universo semántico al que se remite un idioma, universo que tiene una profundidad diacrónica y una dinámica de adaptación que le permite reclasificar y reordenar la realidad según su propio diseño interno. En este sentido, pensamos que la estructura idiomática cumple un papel de matriz referencial para una etnia, y que tal vez sea esta existencia de una matriz referencial, lo que permite continuidad histórica a una etnia, lo que le da una consistencia que va más allá de un cierto número de especificidades sociales y económicas, que se relacionan con un determinado momento de su desarrollo como formación social."<sup>18</sup>.

Valdés y Menéndez<sup>19</sup> se ocupan, en un extenso trabajo, de recopilar la información otorgada en los últimos 5 censos de población (1930-40-50-60-70-80), y en varias investigaciones sobre la población indígena. Hay que señalar que las técnicas usadas para la recopilación de los datos en los Censos, se prestan para considerar la posibilidad de una subnumeración de los datos relativos a la población indígena. Esto, tanto a causa de la mayor dispersión e incomunicación de esta población, que generalmente se ubica en los asentamientos más aislados y dispersos del país, como por el bien conocido fenómeno de "vergüenza étnica" que afecta comúnmente a los grupos nativos de los países latinoamericanos, y entre estos, también a México.

A raíz de este fenómeno el sujeto entrevistado a menudo se niega a reconocerse como "indígena", a causa de los prejuicios raciales y sociales que todavía subsisten en la sociedad.

En un primer cuadro (cuadro n.1) se proporcionan porcentajes de la relación entre población total y población indígena, siguiendo su evolución histórica.

Se puede observar que desde 1930 hay un decrecimiento constante del sector indígena de la sociedad mexicana en términos relativos; sin embargo, es interesante señalar que entre 1970 y 1980 la población indígena aumenta, no solo en términos absolutos, sino también en términos relativos, es decir, en relación al aumento total de la población, que procede en esta década en México a ritmo de explosión demográfica: tasa de crecimiento 5.2% contra el 3.3%<sup>20</sup>. Esta tendencia podría inducir a cuestionar la teoría en boga, según la cual el destino futuro que se presenta a las etnias indígenas de este país es el de la

## Cuadro 1

### Población total, población mayor de 5 años y hablante de lenguas indígenas, porcentajes. 1930-1980

| Año  | Pobl. total | Pobl. de 5 años y más | Hablantes de L.I. de 5 años y más | %=3/1 | %=3/2 |
|------|-------------|-----------------------|-----------------------------------|-------|-------|
| 1930 | 16.552.722  | 14.042.201            | 2.251.086                         | 13.6  | 16.0  |
| 1940 | 19.653.552  | 16.788.660            | 2.490.909                         | 12.7  | 14.8  |
| 1950 | 25.791.017  | 21.821.026            | 2.447.609                         | 9.5   | 11.2  |
| 1960 | 34.923.129  | 29.146.382            | 3.030.254                         | 8.7   | 10.4  |
| 1970 | 48.225.238  | 40.057.748            | 3.111.415                         | 6.5   | 7.8   |
| 1980 | 66.846.833  | 57.498.965            | 5.181.038                         | 7.8   | 9.0   |

Fuente: Censos Nacionales de Población. 1930, 1940, 1950, 1960, 1970 y 1980.

aculturación y de la desaparición como proyecto sociocultural autónomo; esto a causa también del menor peso cuantitativo que los grupos indígenas tienen en relación con la población global de los países.

En el caso de México, al contrario, lo que las cifras censales parecen demostrar es la vigencia de las tradicionales etnias indígenas mexicanas y el fortalecimiento de su peso en el territorio nacional; esta cifra puede considerarse particularmente significativa, si se observa desde el punto de vista el estado de marginación económica y social que sigue afectando a las comunidades indígenas del país.

El segundo cuadro se refiere a la relación entre hablantes indígenas monolingües, bilingües y el total de la población indígena. El impacto de la escolarización, la compenetración entre economía indígena comunitaria y economía nacional, el aumento de las vías de comunicación, en suma, la gradual compenetración entre mundo indígena y mundo criollo, se refleja en estas últimas décadas, en términos estadísticos, en un fuerte aumento de los bilingües a detrimento de los monolingües: estos últimos pasan desde el 53 al 23%, mientras que los bilingües han aumentado del 47 al 71%. Faltan a este propósito, como en la gran mayoría de los países latinoamericanos, estudios más profundos sobre la



## Cuadro 2

### Hablantes de lenguas indígenas, monolingües y bilingües. Relación con total de hablantes de lenguas indígenas, 1930, 1940, 1950, 1960, 1970 y 1980

| Año  | Hablantes de L. I. |             |       |           |       |
|------|--------------------|-------------|-------|-----------|-------|
|      | de 5 años y más    | Monolingües | %=2/1 | Bilingües | %=3/1 |
| 1930 | 2.251.086          | 1.185.162   | 53    | 1.065.924 | 47    |
| 1940 | 2.490.909          | 1.237.018   | 50    | 1.253.891 | 50    |
| 1950 | 2.447.609          | 795.069     | 33    | 1.652.341 | 67    |
| 1960 | 3.030.254          | 1.104.955   | 36    | 1.925.299 | 64    |
| 1970 | 3.111.415          | 859.854     | 28    | 2.251.561 | 72    |
| 1980 | 5.181.038          | 1.174.594   | 23    | 3.699.653 | 71(a) |

Fuentes: Censos Nacionales de Población. 1930, 1940, 1950, 1960, 1970 y 1980.

(a) En 1980 el Censo incluye un renglón de No Especificado que para este cuadro suma 306.791, que corresponde al 5.6% necesarios para ajustar el 100%

situación sociolingüística: los tipos de bilingüismo, las actitudes frente a las dos lenguas de los hablantes vernáculos, etc..

Un tercer cuadro nos proporciona la densidad de los hablantes de lenguas indígenas mayores de 5 años, por entidades estatales en 1980.

México, entre los países indígenas latinoamericanos, es un país que se caracteriza por la gran variedad de sus idiomas nativos que, tal como en el caso de Guatemala, compone un verdadero mosaico lingüístico de difícil distinción y clasificación. En el Censo de Población de 1910 se registraron 49 lenguas o "dialectos" indígenas; en el Censo de 1921, 43; en 1930, 35; en 1940, 32 ; en 1950, 28; en 1960, 29; en 1970, 30; en 1980, 40. Parece superfluo señalar que esta diversidad deriva de una serie de factores que no guardan relación con la evolución histórica de los idiomas nativos; siendo determinantes, al contrario, los diferentes criterios de clasificación adoptados por los responsables de los Censos Nacionales, la diversa importancia otorgada a la identificación de las lenguas indígenas, la mayor eficacia de los criterios de captación. Es así que la lengua

### Cuadro 3

#### Densidad de población de habla indígena por entidades 1970-1980

| Entidad                    | Superficie<br>Km2 | Pobl. H.L.I.<br>1970 | Pobl. H.L.I.<br>1980 | Densidad<br>hablante<br>1970 | Población<br>de L. I.<br>1980 |
|----------------------------|-------------------|----------------------|----------------------|------------------------------|-------------------------------|
| Total México               | 1.967.183         | 3.111.411            | 5.181.038            | 1.58                         | 2.63                          |
| Aguascalientes             | 5.589             | 283                  | 5.680                | 0.05                         | 1.02                          |
| Baja Califor-<br>nia Norte | 70.113            | 2.096                | 21.429               | 0.03                         | 0.31                          |
| Baja Califor-<br>nia Sur   | 73.677            | 119                  | 3.864                | 0.00                         | 0.05                          |
| Campeche                   | 51.833            | 57.031               | 77.090               | 1.10                         | 1.52                          |
| Coahuila                   | 151.571           | 581                  | 19.369               | 0.004                        | 0.13                          |
| Colima                     | 5.455             | 406                  | 3.971                | 0.07                         | 0.73                          |
| Chiapas                    | 73.887            | 287.836              | 492.700              | 3.90                         | 6.67                          |
| Chihuahua                  | 247.087           | 26.309               | 68.504               | 0.11                         | 0.28                          |
| Distrito Federal           | 1.499             | 68.660               | 208.466              | 45.80                        | 139.1                         |
| Durango                    | 119.648           | 4.848                | 19.419               | 0.04                         | 0.16                          |
| Guanajuato                 | 30.589            | 2.272                | 35.181               | 0.07                         | 1.15                          |
| Guerrero                   | 63.794            | 160.182              | 274.426              | 2.51                         | 4.30                          |
| Hidalgo                    | 20.987            | 201.368              | 304.085              | 9.59                         | 14.49                         |
| Jalisco                    | 80.137            | 5.559                | 64.760               | 0.07                         | 80.8                          |
| México                     | 21.461            | 200.729              | 360.402              | 9.35                         | 16.80                         |
| Michoacán                  | 59.864            | 62.851               | 113.299              | 1.05                         | 1.89                          |
| Morelos                    | 4.941             | 16.354               | 31.443               | 3.31                         | 6.36                          |
| Nayarit                    | 27.621            | 9.476                | 24.140               | 0.34                         | 0.87                          |
| Nuevo León                 | 64.555            | 787                  | 29.865               | 0.01                         | 0.46                          |
| Oaxaca                     | 95.364            | 677.347              | 891.048              | 7.10                         | 9.34                          |
| Puebla                     | 33.919            | 346.140              | 488.131              | 10.20                        | 14.39                         |
| Querétaro                  | 11.769            | 11.660               | 22.436               | 0.99                         | 1.91                          |
| Quintana Roo               | 50.350            | 38.529               | 82.772               | 0.77                         | 1.64                          |
| San Luis Potosí            | 62.848            | 113.898              | 193.247              | 1.81                         | 3.07                          |
| Sinaloa                    | 58.092            | 11.979               | 37.993               | 0.21                         | 0.65                          |

| Entidad    | Superficie<br>Km <sup>2</sup> | Pobl. H.L.I.<br>1970 | Pobl. H.L.I.<br>1980 | Densidad<br>hablante<br>1970 | Población<br>de L.I.<br>1980 |
|------------|-------------------------------|----------------------|----------------------|------------------------------|------------------------------|
| Sonora     | 184.934                       | 29.116               | 61.139               | 0.16                         | 0.33                         |
| Tabasco    | 24.661                        | 34.188               | 56.519               | 1.39                         | 2.29                         |
| Tamaulipas | 79.829                        | 2.346                | 29.458               | 0.03                         | 0.37                         |
| Tlaxcala   | 3.914                         | 19.886               | 38.780               | 5.08                         | 13.31                        |
| Veracruz   | 72.815                        | 360.309              | 634.208              | 4.95                         | 8.71                         |
| Yucatán    | 39.340                        | 357.270              | 489.958              | 9.08                         | 12.45                        |
| Zacatecas  | 75.040                        | 1.000                | 5.256                | 0.01                         | 0.07                         |

Fuentes: Cuadro D. Hablantes de Lengua Indígena en México. INAH, 1979. Censo de población 1980. México. Resumen General.

Pame aparece en 1910 con 1673 personas, con 71 en 1921; desaparece desde 1930 hasta 1970, para reaparecer finalmente en 1980 con 5.649 hablantes.

La mayor parte de los especialistas (y la Dirección General de Educación Indígena), hoy en día, señala la existencia en México de 56 grupos lingüísticos, algunos de los cuales se manifiestan en franco proceso de extinción. La mayoría de los grupos étnicos cuenta con menos de 100 mil unidades y algunos, como los llamados Lacandones, se han reducido a pocas centenares de personas. A manera de contraste, cabe destacar que 2 grupos, el Mazateco y el Masahua, superan los 200 mil; los Otomíes, los Mixtecos y los Zapotecos los 500 mil; el Maya peninsular tiene más de un millón de hablantes, y finalmente el Nahuatl distribuido en 12 estados, alcanza casi 2 millones y medio de hablantes.

El cuadro 5 proporciona un panorama del conjunto de hablantes de lenguas indígenas desde 1930 a 1980, mientras que el cuadro 6 nos ofrece el número de hablantes de lenguas indígenas por lengua y en orden decreciente. La predominancia del Náhuatl es constante desde 1930, así como la importancia del Maya y del Zapoteco.

Cuadro 4

## Población que habla lenguas indígenas: Bilingües y monolingües, 1960, 1970 y 1980

| Entidades             | 1960      |             | 1979      |             | 1980      |             |
|-----------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
|                       | Bilingües | Monolingües | Bilingües | Monolingües | Bilingües | Monolingües |
| Total                 | 1.925.299 | 1.104.955   | 2.251.561 | 859.854     | 3.699.653 | 1.174.594   |
| Aguascalientes        | 765       | 3           | 174       | 109         | 3.747     | 1.394       |
| Baja California Norte | 5.487     | 29          | 1.618     | 478         | 16.505    | 3.705       |
| Baja California Sur   | 301       | 0           | 89        | 30          | 2.999     | 770         |
| Campeche              | 27.995    | 8.396       | 51.111    | 5.920       | 64.329    | 7.453       |
| Coahuila              | 3.109     | 12          | 425       | 156         | 14.810    | 2.963       |
| Colima                | 1.127     | 2           | 311       | 95          | 2.601     | 909         |
| Chiapas               | 225.913   | 155.844     | 140.116   | 147.720     | 248.817   | 211.429     |
| Chihuahua             | 30.307    | 10.973      | 17.647    | 8.662       | 49.067    | 15.258      |
| Distrito Federal      | 45.040    | 65          | 67.213    | 1.447       | 173.297   | 21.815      |
| Durango               | 4.230     | 1.511       | 3.481     | 1.367       | 14.860    | 3.189       |
| Guanajuato            | 3.629     | 298         | 1.858     | 414         | 25.912    | 5.848       |
| Guerrero              | 100.378   | 98.999      | 75.091    | 85.091      | 149.526   | 108.847     |
| Hidalgo               | 131.588   | 101.751     | 123.500   | 77.868      | 202.927   | 82.419      |
| Jalisco               | 7.950     | 2.150       | 3.462     | 2.097       | 48.260    | 11.188      |
| México                | 134.685   | 35.662      | 180.046   | 20.683      | 297.263   | 39.681      |
| Michoacán             | 45.867    | 12.432      | 50.525    | 12.326      | 85.595    | 19.164      |

|                 |         |         |         |         |         |         |
|-----------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Morelos         | 8.560   | 710     | 14.858  | 1.496   | 25.245  | 4.079   |
| Mayarit         | 4.225   | 5.324   | 6.360   | 3.116   | 17.920  | 5.377   |
| Nuevo León      | 2.288   | 11      | 646     | 141     | 23.709  | 3.830   |
| Oaxaca          | 386.099 | 297.319 | 471.024 | 206.323 | 616.933 | 225.632 |
| Puebla          | 160.736 | 132.621 | 251.946 | 94.194  | 344.460 | 117.870 |
| Querétaro       | 7.662   | 4.437   | 9.131   | 2.529   | 17.765  | 3.709   |
| Quintana Roo    | 18.666  | 6.148   | 30.305  | 8.224   | 66.273  | 12.819  |
| San Luis Potosí | 76.750  | 41.087  | 87.945  | 25.953  | 145.215 | 38.077  |
| Sinaloa         | 5.189   | 682     | 11.364  | 615     | 30.789  | 4.481   |
| Sonora          | 21.000  | 1.825   | 27.034  | 2.082   | 51.324  | 6.114   |
| Tabasco         | 21.460  | 2.059   | 31.988  | 2.200   | 47.157  | 5.860   |
| Tamaulipas      | 1.989   | 11      | 1.688   | 658     | 23.361  | 3.954   |
| Tlaxcala        | 15.904  | 2.248   | 18.910  | 976     | 25.644  | 3.133   |
| Veracruz        | 196.264 | 115.940 | 270.686 | 89.623  | 465.077 | 130.916 |
| Yucatán         | 229.477 | 66.403  | 300.700 | 56.570  | 395.043 | 71.511  |
| Zacatecas       | 659     | 3       | 309     | 691     | 3.223   | 1.100   |

Fuentes: Censo Nacional de Población 1960, 1970 y 1980.

Cuadro 5

**Población que habla únicamente lenguas indígenas por lengua para 1930, 1940, 1950, 1960, 1970 y 1980. Población bilingüe para 1970 y 1980**

|                        | Monolingües |           |         |           |         | Bilingües |           |           |
|------------------------|-------------|-----------|---------|-----------|---------|-----------|-----------|-----------|
|                        | 1930        | 1940      | 1950    | 1960      | 1970    | 1980      | 1970      | 1980      |
| México total           | 1.185.162   | 1.237.018 | 795.069 | 1.104.955 | 859.854 | 1.174.594 | 3.111.415 | 5.181.038 |
| <b>Lenguas</b>         |             |           |         |           |         |           |           |           |
| 1. Amusgo              | 5.779       | 7.540     | 5.839   | 11.066    | 8.871   | 9.319     | 13.833    | 18.059    |
| 2. Cora                | 900         | 1.724     | 228     | 3.731     | 2.349   | 3.307     | 6.242     | 12.214    |
| 3. Cuicateco           | 6.644       | 4.261     |         | 2.553     | 1.222   | 2.049     | 10.192    | 13.890    |
| 4. Chatino             | 8.208       | 8.568     | 8.259   | 10.231    | 5.686   | 7.361     | 11.773    | 20.543    |
| 5. Chichimeca          |             | 940       |         |           |         |           |           |           |
| 6. Chinanteco          | 17.190      | 20.387    | 15.702  | 23.066    | 13.913  | 18.840    | 54.145    | 77.075    |
| 7. Chocho              |             |           |         |           |         | 1.247     |           | 12.310    |
| 8. Chol                | 15.125      | 19.499    | 18.898  | 32.815    | 30.434  | 38.169    | 73.253    | 96.776    |
| 9. Chontal de Oaxaca   |             |           |         |           |         | 512       |           | 8.086     |
| 10. Chontal de Tabasco | 4.791       | 5.624     | 1.539   |           |         | 2.559     |           | 28.948    |
| 11. Huasteco           | 21.003      | 25.628    | 17.276  | 18.724    | 11.908  | 17.958    | 66.091    | 103.788   |
| 12. Huave              | 2.363       |           |         | 2.972     | 2.782   | 2.363     | 7.442     | 9.972     |
| 13. Huichol            | 1.888       | 795       | 1.035   | 3.932     | 2.394   | 7.425     | 6.874     | 51.850    |
| 14. Kikapu             | 129         |           | 132     |           |         |           |           |           |
| 15. Mame               | 3.098       |           |         |           |         | 221       |           | 3.711     |
| 16. Maya               | 131.836     | 114.011   | 50.912  | 81.013    | 68.459  | 89.887    | 454.675   | 665.377   |
| 17. Mayo               | 6.164       | 6.667     | 2.509   | 1.837     | 1.114   | 3.707     | 27.848    | 56.387    |
| 18. Mazahua            | 29.268      | 39.587    | 16.254  | 15.759    | 11.917  | 18.124    | 104.729   | 194.125   |

|                           |           |           |           |           |           |                |                 |           |
|---------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------|-----------------|-----------|
| 19. Mazateco              | 45.254    | 55.743    | 47.167    | 73.416    | 54.282    | 47.810         | 101.541         | 124.176   |
| 20. Mexica o Náhuatl      | 355.295   | 360.071   | 212.813   | 297.285   | 227.757   | 289.124        | 799.394         | 1.376.989 |
| 21. Matlatzinca           | 151       | 123       |           |           |           |                |                 |           |
| 22. Mixe                  | 24.023    | 27.238    | 21.005    | 34.587    | 20.656    | 24.220         | 54.403          | 74.083    |
| 23. Mixteco               | 111.391   | 124.994   | 76.946    | 106.545   | 79.332    | 94.539         | 233.235         | 323.137   |
| 24. Otomí                 | 94.693    | 87.404    | 57.559    | 57.721    | 37.701    | 46.979         | 221.062         | 306.190   |
| 25. Pame                  |           |           |           |           |           | 1.060          |                 | 5.649     |
| 26. Pápago                |           |           |           |           |           | 18             |                 | 236       |
| 27. Pima                  |           |           |           |           |           | 14             |                 | 553       |
| 28. Popoloca              | 3.813     | 6.298     | 1.564     | 3.053     | 4.758     | 3.590          | 27.818          | 23.762    |
| 29. Seri                  |           |           |           |           |           | 53             |                 | 486       |
| 30. Tarahumara            | 14.290    | 11.717    | 8.166     | 10.478    | 8.069     | 13.774         | 25.479          | 62.419    |
| 31. Tarasco               | 15.243    | 19.637    | 9.796     | 12.432    | 10.576    | 15.921         | 60.411          | 118.614   |
| 32. Tepehuano             | 1.048     | 3.247     | 1.583     | 1.766     | 1.050     | 2.511          | 5.617           | 17.802    |
| 33. Tepehua               | 2.232     | 1.551     |           |           | 1.119     | 1.389          | 5.545           | 8.487     |
| 34. Tlapaneco             | 13.287    | 14.411    | 12.234    | 23.997    | 17.297    | 23.012         | 30.804          | 55.068    |
| 35. Tojolabal             | 4.771     | 6.882     |           | 3.779     | 4.296     | 6.810          | 13.303          | 22.331    |
| 36. Totonaca              | 58.561    | 59.242    | 54.333    | 63.794    | 42.262    | 58.538         | 124.840         | 196.003   |
| 37. Triquí                | 2.142     |           |           |           |           | 3.684          |                 | 8.408     |
| 38. Tzeltal               | 32.359    | 34.502    | 31.856    | 55.951    | 57.314    | 101.108        | 99.412          | 215.145   |
| 39. Tzotzil               | 26.013    | 49.194    | 44.103    | 57.235    | 50.329    | 58.073         | 95.383          | 133.389   |
| 40. Yaqui                 | 2.134     | 307       | 199       | 545       | 641       | 1.299          | 7.084           | 9.282     |
| 41. Yuma                  |           |           |           |           |           | 37             |                 | 609       |
| 42. Zapoteco              | 111.660   | 104.661   | 60.680    | 78.763    | 49.652    | 67.032         | 283.345         | 422.937   |
| 43. Zoque                 | 9.151     | 6.581     | 4.804     | 7.683     | 7.560     | 5.103          | 27.140          | 30.995    |
| Otras lenguas             | 3.265     | 8.084     | 11.678    | 8.266     | 24.154    | 770            | 58.452          | 5.040     |
|                           |           |           |           |           |           | No esp. 85.068 | No esp. 265.231 |           |
| Población bilin-<br>güe   | 1.065.924 | 1.253.891 | 1.652.540 | 1.925.299 | 2.251.561 | 3.699.653      |                 |           |
| Total biling. y<br>monol. | 2.251.086 | 2.490.909 | 2.447.609 | 3.030.254 | 3.111.415 | 5.181.038      |                 |           |

Cuadro 6

**Hablantes de lenguas indígenas por lengua en orden decreciente.  
Relación al total de hablantes para 1970 y 1980**

| Lengua                  | 1970      |        | 1980      |       |
|-------------------------|-----------|--------|-----------|-------|
|                         |           |        |           |       |
| Total                   | 3.111.415 | 100%   | 5.181.038 | 100%  |
| 1. Mexicano o Náhuatl   | 799.394   | 25.69  | 1.376.989 | 26.60 |
| 2. Maya                 | 454.675   | 14.61  | 665.377   | 12.84 |
| 3. Zapoteco             | 283.345   | 9.11   | 422.937   | 8.16  |
| 4. Mixteco              | 233.235   | 7.49   | 323.137   | 6.24  |
| 5. Otomí                | 221.062   | 7.10   | 306.190   | 5.94  |
| 6. Totonaco             | 124.840   | 4.01   | 196.003   | 3.80  |
| 7. Mazahua              | 104.729   | 3.37   | 194.125   | 3.75  |
| 8. Mazateco             | 101.541   | 3.26   | 124.176   | 2.40  |
| 9. Tzeltal              | 99.412    | 3.20   | 215.145   | 4.15  |
| 10. Tzotzil             | 95.383    | 3.07   | 133.389   | 2.57  |
| 11. Chol                | 73.253    | 2.35   | 96.776    | 1.87  |
| 12. Huasteco            | 66.091    | 2.12   | 103.788   | 2.00  |
| 13. Tarasco             | 60.411    | 1.94   | 118.614   | 2.29  |
| 14. Mixe                | 54.403    | 1.75   | 74.083    | 1.43  |
| 15. Chinanteco          | 54.145    | 1.74   | 77.087    | 1.49  |
| 16. Tlapaneco           | 30.804    | .99    | 55.068    | 1.06  |
| 17. Mayo                | 27.848    | .90    | 56.387    | 1.09  |
| 18. Popoloca            | 27.818    | .89    | 23.762    | .46   |
| 19. Zoque               | 27.140    | .87    | 30.995    | .60   |
| 20. Chontal de Tabasco  |           |        | 28.948    | .56   |
| 21. Tarahumara          | 25.479    | .82    | 62.419    | 1.20  |
| 22. Amuzgo              | 13.883    | .45    | 18.659    | .36   |
| 23. Tojolabal           | 13.303    | .43    | 22.331    | .43   |
| 24. Chatino             | 11.773    | .38    | 20.543    | .40   |
| 25. Cuicateco           | 10.192    | .33    | 13.890    | .27   |
| 26. Huave               | 7.442     | .24    | 9.972     | .17   |
| 27. Yaqui               | 7.084     | .23    | 9.282     | .17   |
| 28. Huichol             | 6.874     | .22    | 51.850    | 1.00  |
| 29. Cora                | 6.242     | .20    | 12.240    | .23   |
| 30. Tepehuano           | 5.617     | .18    | 17.802    | .34   |
| 31. Tepehua             | 5.545     | .18    | 8.487     | .16   |
| 32. Chocho              |           |        | 12.10     | .23   |
| 33. Chontal de Oaxaca   |           |        | 8.086     | .16   |
| 34. Triqui              |           |        | 8.408     | .16   |
| 35. Pame                |           |        | 5.649     | .10   |
| 36. Mame                |           |        | 3.711     | .07   |
| 37. Yuma                |           |        | 609       | .01   |
| 38. Pima                |           |        | 553       | .01   |
| 39. Seri                |           |        | 486       | .01   |
| 40. Pápago              |           |        | 236       |       |
| Otras lenguas indígenas |           | 58.452 | 5.040     | .10   |
| Insuficientemente esp.  |           |        | 265.234   | 5.12  |

Fuente: Horcasitas de Barros. Hablantes de Lengua Indígena, INAH, México, 1979. Censo Nacional de Población 1980.



Varios autores<sup>21</sup> señalan que el Náhuatl, a causa de la invasión "Mexica" se convirtió desde antes de la llegada de los españoles, en el idioma de comunicación usual entre los pueblos que paulatinamente eran sometidos a la nueva dominación Azteca (un proceso similar a lo que ocurrió en Perú con el Quechua). De esta situación se puede desprender el por qué el Náhuatl sea, en la actualidad, el único idioma difundido a lo largo de todo el territorio nacional; en los otros casos las lenguas indígenas de México ocupan espacios regionales bastantes definidos y distintos.

El proceso de desplazamiento, disgregación y atomización de las lenguas indígenas ha sido fruto de la lenta pero incansable imposición del Español como único código de comunicación del Estado colonial y luego republicano, en todas las esferas de la vida social y económica. Así también la destrucción de los mecanismos de integración socioeconómica entre las diferentes etnias nativas, contribuyó a acelerar los procesos de desintegración de la identidad étnica.

Al ser desplazadas por el castellano como lengua de cultura y de gobierno, las lenguas nativas dejaron de ser objeto del proceso social y cultural de remodelación y recreación de las lenguas, quedando restringidas, por un lado a un uso puramente informal y local (que interrumpió su proceso de desarrollo) y, por otro, al avance del fenómeno de desintegración dialectal.

Hoy en día la clara situación diglósica en la cual se encuentran las lenguas nativas contribuye a complicar la realidad de las variantes dialectales de estas lenguas, de las cuales no se dispone en México de estudios completos y comprensivos. El Náhuatl y el Zapoteco son universalmente reconocidos como 2 de los idiomas donde se registra mayormente este fenómeno de disgregación de la lengua que afecta, en mayor o menor medida, a gran parte de los vernáculos mexicanos.

Hay que reconocer, en todo caso, que la situación actual de las lenguas indias es directa consecuencia del tipo de evolución histórica que se ha producido en México luego de la Conquista española, perpetuándose a lo largo del periodo colonial y republicano hasta la actualidad. Desde este punto de vista, un cambio radical en la condición de marginalización socioeconómica y cultural de los pueblos indígenas mexicanos, es una de las condiciones que podrá permitir la generación de aquellos mecanismos de revitalización interna que serán necesarios para tornar sus propias lenguas en instrumentos de la comunicación moderna.

Concordamos en este sentido con la D.G.E.I. en concluir que: "Las culturas y lenguas indias continúan marginadas de las condiciones que les permiten capitalizar para sí mismas la fuerza social creativa que las modele a las exigencias de la sociedad mexicana actual. Esta capacidad social de adecuación lingüística es la que se refiere a la noción de desarrollo de la lengua. Así pues no se trata de enriquecer artificialmente lenguas empobrecidas para mejorarlas, se trata de crear las condiciones institucionales y dar impulso social para el desarrollo de las potencialidades civilizatorias intrínsecas a las lenguas indias, que han sido coartadas durante generaciones."<sup>22</sup>

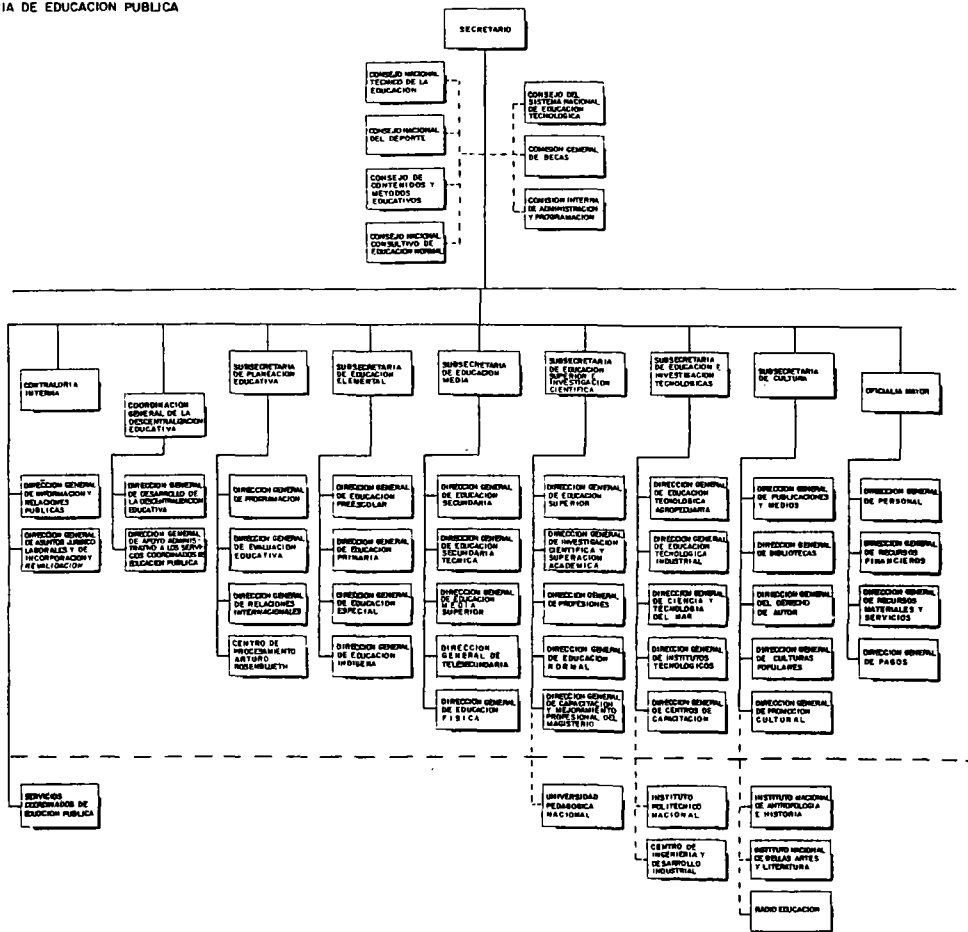
### **3. ESTRUCTURA, PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS Y SITUACION ACTUAL DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL**

México es indudablemente uno de los países latinoamericanos que ha otorgado mayor prioridad a la atención educativa de su población, estableciendo para la escolaridad básica el principio de obligatoriedad y gratuidad para todos. En el curso de estas últimas décadas, el fenómeno de expansión y generalización de la Educación primaria fue concebido principalmente como instrumento para la incorporación de las masas campesinas e indígenas al nuevo Estado emergente y para una pronta adhesión a su ideología dominante. Esta incorporación provocó el temprano surgimiento en México de algunas problemáticas claves de la educación que en épocas posteriores se volverán más comunes en otros países latinoamericanos: entre éstas, la cuestión de la calidad y pertinencia de la educación, de los cambios en el tipo de demanda educacional, del respeto de la identidad lingüística y cultural de las poblaciones involucradas en la educación.

#### **3.1. Sistema de administración y de gestión**

La S.E.P. es la Secretaría del Estado encargada de la coordinación del sector educación, cultura, recreación y deporte; asimismo administra los recursos humanos y financieros que el estado destina para estos fines. El Secretario de Educación Pública tiene a su cargo la planeación y ejecución de la política educativa, de acuerdo con las metas, objetivos y prioridades nacionales establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo, propio de cada Gobierno.

La estructura organizativa de la S.E.P. presenta la siguiente forma (ver cuadro n.1):



- Area del Secretario, compuesta de Consejos y Comisiones Consultivas (Consejo Nacional Técnico de Educación, Consejo Nacional del Deporte, Consejo de Contenidos y Métodos Educativos, Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica, Comisión General de Becas, Comisión Interna de Administración y Programación) que desempeñan funciones de órganos de consultas para la Secretaría

- 6 Subsecretarías (Planeación Educativa, Educación Elemental, Educación Media, Educación Superior e Investigación Científica, Educación e Investigación Tecnológica, Cultura) que a pesar de coordinar sus actividades con la Secretaría central, poseen un fuerte grado de autonomía técnica y administrativa

- 37 Direcciones Generales con funciones ya más específicas y que dependen de las diferentes Subsecretarías en cuestiones administrativas y especialmente de orden técnico entre las cuales encontramos la Dirección General de Educación Indígena (dependiente de la Subsecretaría de Educación Elemental)

- 7 órganos desconcentrados que forman parte de la estructura de la S.E.P., pero poseen una relativa autonomía, regulando el funcionamiento de la desconcentración administrativa, las disposiciones jurídico-constitucionales que regulan el sistema educativo. (ver cuadro n.1 )

En términos operativos el sistema educativo mexicano está estructurado de modo bastante parecido al de los otros países latinoamericanos que estamos analizando:

- Educación Inicial (de 0 a 4 años)
- Educación Preescolar (de 4 a 6 años)
- Educación Primaria (de 6 a 12)
- Ciclo de Educación Básica
- Educación Secundaria Básica (de 12 a 15)
- Educación Media Superior
- Educación Superior
- Educación Especial
- Educación Indígena y Rural

La **Educación indígena** se refiere a los servicios educativos, asistenciales y de apoyo que se brindan a las distintas comunidades indígenas del país. Tales servicios operan como subsistema y se refieren a: **educación preescolar**, que se imparte en la lengua materna del educando; **educación primaria bilingüe bicultural**, que se ofrece en la lengua materna del educando, introduciendo gradualmente la enseñanza del castellano como segunda lengua; tal enseñanza debería cubrir teóricamente los 6 grados de la primaria; **educación secundaria técnica**, que a partir de 1984 funciona como plan piloto (en estos últimos años ha quedado como programa estancado).

Algunos servicios asistenciales complementan los anteriores. El objetivo de estos programas es promover el acceso a la educación primaria y secundaria a la población que vive en comunidades dispersas. Se ofrece hospedaje y alimentación en **albergues escolares** (administrados por el Instituto Nacional Indigenista), que son generalmente asociados con la primaria bilingüe o monolingüe. Finalidad similar persiguen también los **Centros de Integración Social** donde se realizan planes pilotos de Educación Técnica. En general, los Servicios de Apoyo están dirigidos a impulsar el mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades indígenas. Los principales organismos que colaboran con la Dirección General de Educación Indígena en el cumplimiento de estos objetivos son: el I.N.I. (Instituto Nacional Indigenista), el I.N.E.A. (Instituto Nacional de Educación de Adultos) .

### **3.2. Financiamiento de la Educación**

Como en similar a muchos otros países latinoamericanos, el deterioro de la situación económica del país ha repercutido negativamente en la asignación de recursos para la educación. El porcentaje de participación de la Educación con respecto al Producto Interno Bruto y al gasto público total del Estado sigue bajando de modo relevante desde 1980.

La participación de la S.E.P. en el gasto federal en los últimos años ha sido la siguiente: ( Informe sobre la Educación en México 1988, SEP)

1985: 9.6%  
1986: 7.3%  
1987: 4.4%  
1988: 3.8%

Con respecto al P.I.B., el gasto educativo bajó desde el 4.2% (1985) al 3.5% (1987) (ver cuadro n.2) El decrecimiento de los dos índices es sin duda particularmente relevante en un estado como México, que desde la revolución de 1910, consideró como tarea prioritaria la atención educativa de su población; por otro lado confirma la tendencia ya evidente en otros países de América Latina, de responder a la crisis económica, reduciendo el peso político de la Educación en las estrategias de desarrollo global de la sociedad.

El presupuesto interno, a cargo de la SEP durante estos últimos años, favoreció ostensiblemente los programas de educación básica (primaria en particular), educación universitaria, y educación tecnológica. En 1987, la primera recibió el 40.4% del presupuesto educativo, el sistema de educación universitaria el 14.6% y el sistema de educación tecnológica el 10.9% (sumando los tres más del 66% del presupuesto total).

En este sentido, cabe destacar que la Dirección General de Educación Indígena que es parte de los Programas de Educación Básica, recibió tan solo el 0.05% del presupuesto total destinado a la S.E.P. (datos proporcionados por la DGEI, 1989). Este hecho resulta particularmente incomprensible, considerando:

a) que en las áreas indígenas se concentran algunos de los mayores problemas educativos nacionales: el analfabetismo, la deserción y retención escolar, así como los problemas de calidad y pertinencia de la educación etc., y que por tanto, el Estado debería desarrollar en estas mismas áreas un esfuerzo particular para su resolución

b) el vasto alcance y cobertura que han logrado los servicios de Educación Indígena en numerosas zonas rurales y marginales del país que, hasta la fecha, no disponían de alguna facilitación de tipo educativo

c) la prioridad que formalmente el estado mexicano ha otorgado al mejoramiento de la atención educativa de los niños de áreas marginales, rurales y de bajo estrato social.

## Cuadro 2

### Financiación de la educación, recursos financieros y su distribución. Año 1987

| Variables  | Miles de US\$ (*) |
|--|-------------------|
| <b>PRESUPUESTO DEL ESTADO:</b>                                       |                   |
| Al sector público:   |                   |
| Total (a)  | 4'660.925.4       |
| Educación preescolar (b)   | 83.655.1          |
| Educación general básica (b)   | 775.571.0         |
| Alfabetización/Educación de adultos (b)                              | 38.293.2          |
| Calidad de la educación (c)  | 63.040.5          |
| Al sector privado:   |                   |
| Total (a)  | 499.897.5         |
| <b>PARTICIPACION DEL SECTOR EDUCACION:</b>                           |                   |
| En el PIB (%)  | 3.6               |
| En el Presupuesto Nacional (%)                                       | 3.4 (e)           |
| <b>PARTICIPACION DE LA INVERSION EN EL PRESUPUESTO DE EDUCACION:</b> |                   |
| Total (%)  | 6.3               |
| Recursos del Tesoro (%)  | 5.3               |
| Recursos extrapresupuestarios (%)                                    | 0.9               |

\* Tipo de cambio: 1987 anual: 1365.44.

- a) Incluye los gobiernos federal, estatal y municipal.
- b) Se refiere únicamente al sector público federal (Primaria y Secundaria en tres modalidades.
- c) Incluye programas de descentralización, planeación, servicios de apoyo y de formación, superación y actualización del magisterio.
- d) Incluye los gobiernos federal, estatal y participación privada.
- e) Relación del Presup. Autorizado para SEP en 1987 con el total autorizado para el Gobierno Federal.

Fuente: Informes Nacionales, Encuesta SIRI-OREALC-UNESCO, 1987.

### 3.3. Tendencias actuales de la Educación

Se puede afirmar que en México, en estos últimos años, ha habido un paulatino progreso en el cumplimiento de los tres objetivos que el Proyecto Principal de Educación de la UNESCO ha establecido como prioritarios para todos los países latinoamericanos:

- la extensión de una escolaridad básica de 10 años para toda la población
- la eliminación del analfabetismo para el año 2000
- el mejoramiento de la calidad de la educación

Sin embargo el impacto de la crisis en el país y la vigencia de un modelo económico y de desarrollo que no favorece y no promueve la salida de la situación de dependencia de los centros económicos mundiales, ha gravemente afectado el logro de progresos mayores en el campo educativo.

De los servicios que componen la educación básica (Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Secundaria Básica) el **Preescolar** ha presentado la mayor expansión en estos últimos años (ver a este propósito los cuadros n.3 y 4). La Educación Preescolar, tanto en su modalidad formal como no formal, está centralizada en sus acciones de supervisión técnica, mientras que está descentralizada en los diferentes estados en lo referente a las acciones de administración y ejecución educativas.

Durante el período 1987-88 el número de matriculados creció a una tasa de 9.2 anual (Para 1989 la cobertura estimada en cifras oficiales del estado será de 2.7 millones, con lo que se atenderá al 70% de los niños de 5 años y 69 % de los de 4 años). De esta población preescolar atendida, cerca del 68.3% pertenece a la zona urbana mientras que el 31.7% proviene de la zona rural, resaltando por lo tanto el alto predominio de la educación preescolar urbana frente a la desatendida población rural e indígena.<sup>23</sup>

La **Educación General Básica**, al igual que la Educación Preescolar, está centralizada en sus acciones de normatividad técnica, mientras que la administración y ejecución educativas están descentralizadas en los diferentes estados en los Servicios Coordinados. Sin embargo, todavía existen escuelas federales (que dependen a nivel administrativo del estado federal) y escuelas estatales (gestionadas a nivel de cada estado).



**Cuadro 3**

**Educación preescolar, atención escolar, docentes, establecimientos.  
Años 1985 y 1987**

| Variables                      | AÑO 1985   |             | AÑO 1987   |         |             |       |            |             | Tasa Anual<br>período<br>1985-87 |
|--------------------------------|------------|-------------|------------|---------|-------------|-------|------------|-------------|----------------------------------|
|                                | TOTAL PAIS |             | TOTAL PAIS |         | ZONA URBANA |       | ZONA RURAL |             |                                  |
|                                | Total país | Privado (%) | Total      | Pri.(%) | Total       | P (%) | Total      | Privado (%) |                                  |
| Alumnos<br>atendidos           | 2'381.412  | 6           | 2'625/678  | 7.0     | 1'793.050   | 10.2  | 832.628    | 0           | 5.0                              |
| Personal<br>Docente            | 80.529     | ...         | 93.414     | 7.8     | 58.973      | 12.3  | 34.441     | 0           | 7.7                              |
| Establecimientos               | 35.649     | ...         | 41.438     | 6.0     | 17.338      | 14.4  | 24.100     | 0           | 7.8                              |
| Alumnos por<br>Docente         | 30         | ...         | 28         | 25      | 30          | 25    | 24         | -           |                                  |
| Alumnos por<br>Establecimiento | 67         | ...         | 63         | 74      | 103         | 74    | 35         | -           |                                  |

#### Cuadro 4

##### Educación Preescolar, tasas brutas de atención escolar

|                         | 1980       | 1985       | 1987       |
|-------------------------|------------|------------|------------|
| de (0-5) años           | 12'774.647 | 12'456.095 | 12'314.964 |
| Total nivel de atención | 1'071.619  | 2.381.412  | 2'625.678  |
| (%)                     | 8.4        | 19.1       | 21.3       |

Informes Nacionales; Encuesta SIRI-OREALC-UNESCO, 1987

Respecto a este ciclo educativo, en el año escolar 1987-88 se atendió a 14.768.000 de alumnos en educación primaria, con una tasa neta de escolarización que en 1986 fue del 97% (cuadros 5 y 6). La tasa de analfabetismo según los datos proporcionados por el gobierno (cuadro n. 10), sigue disminuyendo (del 16.8% en 1980, al 10.1% en 1985, al 6.1% en 1987); datos de la OEI (Resumen Oficial estadístico 1987) indican en 1985 un porcentaje de analfabetos del 13.9% en la población mayor de 15 años.

Sin embargo, sin pretender entrar en discusiones sobre la confiabilidad estadística de los datos proporcionados por el estado, se quiere señalar que no se conocen nuevos estudios encargados de medir el grado de analfabetismo funcional, en particular en las zonas indígenas y rurales de México.

El gobierno federal, siempre según las estadísticas oficiales brindadas por el estado, absorbió en el ciclo escolar 87-88, el 72% de la matrícula, el estatal el 22.3 % y los particulares el 5.5%. Sin embargo, la eficiencia terminal de la Educación sigue siendo baja, aún en las estadísticas oficiales: 54.7%, dos puntos porcentuales mayores a la registrada en el ciclo 1982-83. Más aún, este aumento de la eficacia terminal parece beneficiar principalmente a las zonas urbanas del país, mientras que las áreas mayormente necesitadas quedan al margen de este fenómeno de leve progreso.

Cuadro 5

**Educación primaria, matrícula, docentes y establecimientos.  
Año 1987**

| VARIABLES                | AÑO 1985<br>TOTAL<br>PAIS | AÑO 1987   |             |             |             |            |             | Tasa Anual<br>período<br>1985-87 |
|--------------------------|---------------------------|------------|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|----------------------------------|
|                          |                           | TOTAL PAIS |             | ZONA URBANA |             | ZONA RURAL |             |                                  |
|                          |                           | Total      | Privado (%) | Total       | Privado (%) | Total      | Privado (%) |                                  |
| Matrícula<br>primaria    | 15'124.160                | 14'768.008 | 5.5         | 9'322.950   | 8.5         | 5'445.049  | 0.3         | - 1.2                            |
| Docentes                 | 449.760                   | 463.115    | 5.1         | 275.164     | 8.3         | 187.951    | 0.3         | 1.5                              |
| Establecimientos         | 76.690                    | 79.677     | 3.9         | 25.727      | 11.7        | 53.950     | 0.2         | 1.9                              |
| Alumnos<br>por docente   | 34                        | 32         | 34          | 34          | 34          | 29         | 33          |                                  |
| Alumnos<br>por establec. | 197                       | 185        | 257         | 362         | 261         | 101        | 155         |                                  |

Informes Nacionales: Encuesta SIRI-OREALC-UNESCO, 1987

Cuadro 6

**Educación primaria, tasas de escolarización Brutas y  
netas referidas a la población de 6-11 años**

| Año  | Tasa Bruta | Tasa Neta | Diferencia |
|------|------------|-----------|------------|
| 1980 | 117        | 95        | 22         |
| 1985 | 120        | 98        | 22         |
| 1986 | 119        | 98        | 21.9       |

Fuente: Informes Nacionales, Encuesta SIRI-OREALC-UNESCO, 1987  
Unesco. Statistical Yearbook 1988. París, 1988.

Cuadro 7

Educación primaria y secundaria básica, matrícula, repitientes y tasa de repitencia declarada. Zonas y sectores.  
Años 1985 y 1987

| VARIABLES                       | AÑO 1985<br>TOTAL<br>PAIS | AÑO 1987   |             |             |             |            |             |
|---------------------------------|---------------------------|------------|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|
|                                 |                           | TOTAL PAIS |             | ZONA URBANA |             | ZONA RURAL |             |
|                                 |                           | Total      | Privado (%) | Total       | Privado (%) | Total      | Privado (%) |
| Educación primaria              |                           |            |             |             |             |            |             |
| Matrícula                       | 15'124.160                | 14'768.008 | 5.5         | 9'322.959   | 8.5         | 5'445.049  | 0.3         |
| Repitientes                     | 1'496/746                 | 1'409.204  | 1.2         | 678.329     | 2.3         | 730.875    | 0.2         |
| Tasa declarada<br>de repitencia | 9.9                       | 9.5        | 2.1         | 7.3         | 1.9         | 13.4       | 7.0         |
| Educación Secundaria Básica     |                           |            |             |             |             |            |             |
| Matrícula                       | ..                        | 4'347.257  | 8.6         | 3'915.030   | 9.5         | 432.227    | 0.1         |
| Repitientes                     | ...                       | 88.310     | 18.1        | 85.509      | 18.7        | 2.801      | 0.6         |
| Tasa declarada<br>de repitencia | ..                        | 2.0        | 4.3         | 2.2         | 4.3         | 0.6        | 2.7         |

Fuente: Informes Nacionales: Encuesta SIRI-OREALC-UNESCO, 1987.

Otro dato que puede resultar interesante para corroborar esta última interpretación es que en México el 20.3% de las escuelas primarias son unitarias (es decir, dispone de un solo maestro para todos los grados presentes en una escuela) y que otro 20% de las escuelas son incompletas (no ofrece todos los 6 grados). Ambos fenómenos se concentran en las áreas rurales y marginales.

A pesar de que la matrícula haya crecido a un ritmo del 3.9%, el índice de absorción de egresados de primaria en primero de secundaria ha venido disminuyendo (a partir del ciclo escolar 1981-82, cuando el índice registrado era del 87.2%) En el año escolar 1986-87 fue del 83%. En relación a la escuela secundaria básica el nivel federal ofrece aún la mayor atención en este servicio educativo (el 70 % del total). Por otro lado, el control estatal incrementó su participación, llegando al 20.9%, mientras que la educación secundaria privada ha disminuido del 13.4% al 8.6%, durante el mismo período. La tasa bruta de escolarización para la secundaria es del 83% de la población meta. El índice actual de deserción a este nivel es del 9.0%, el de reprobación del 27%, y el grado de eficiencia terminal del 74.5% (siendo estos valores sustancialmente estables desde hace 5 años).

**Cuadro 8**

**Educación general básica. Matrícula y repitencia declarada, por grados de estudio.  
Año 1987**

| Variables    | 1º        | 2º        | 3º        | 4º        | 5º        | 6º        | 7º        | 8º        | 9º        | Total  |
|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------|
| Matrícula    | 3'142.038 | 2'663.593 | 2'474.953 | 2'332.179 | 2'185.690 | 1'969.563 | 1'616.841 | 1'457.007 | 1'273.409 | 19.115 |
| Distrib. (%) | 16        | 14        | 13        | 12        | 11        | 10        | 8         | 8         | 7         |        |
| Repitientes  | 562.137   | 298.882   | 230.327   | 178.878   | 117.520   | 21.520    | 17.518    | 44.175    | 26.617    | 1.497  |
| Distrib. (%) | 38        | 20        | 15        | 12        | 8         | 1         | 1         | 3         | 2         |        |

Fuente: Informes Nacionales; Encuesta SIRI-OREALC-UNESCO, 1987.

**Cuadro 9****Educación Primaria, matrícula en los tres primeros grados y alumnos que cursan estos grados con sobreedad y bajoedad (\*)****Año 1987**

| Grados               | Total     | % Sobreedad | % Bajoedad |
|----------------------|-----------|-------------|------------|
| 1er grado            | 3'142.030 | 16.9        | 0.9        |
| 2do grado            | 2'663.593 | 23.3        | 4.3        |
| 3er grado            | 2'474.953 | 20.4        | 12.1       |
| Total 1º a 3º grados | 8'280.576 | 20.0        | 5.3        |

\*) Edad normal: 6 y 7 años para cursar primer grado, 7 y 8 años para segundo, 8 y 9 años para tercero.

Fuente: Informes Nacionales; Encuesta SIRI-OREALC-UNESCO, 1987

**Cuadro 10****Analfabetismo en la población de 15 años y más**

|                              | Año  | Número     |
|------------------------------|------|------------|
| Población de 15 años y más   | 1987 | 49'951.776 |
| Analfabetos de 15 años y más | 1987 | 3'053799*  |
| Tasas de analfabetismo (%)   | 1980 | 16.8       |
|                              | 1985 | 10.1       |
|                              | 1987 | 6.1        |

\*) La fuente no indica si la cifra total incluye analfabetismo funcional

Fuente: Informes Nacionales; Encuesta SIRI-OREALC-UNESCO, 1987.

La alfabetización nacional para adultos se rige por la Ley Nacional de Educación para Adultos (21/2/1975), siendo el I.N.E.A (Instituto Nacional de Educación de Adultos) el organismo responsable para la fijación y ejecución de políticas y estrategias, que tiene a su cargo esta modalidad educativa. La educación de adultos está basada en la misma ley. La administración, ejecución y supervisión técnica son desarrolladas por el I.N.E.A. para la modalidad extraescolar y están descentralizadas en los niveles regionales y provinciales, así como por los Centros de Educación Básica para Adultos para la modalidad escolarizada, estando las funciones mencionadas centralizadas a nivel general y operativo.

El sistema de educación primaria para adultos en México (que puede considerarse como uno de los pocos en América Latina que posee cierto impacto en la población) atendió en 1987 a 700.000 personas, con cuya cifra se alcanzó un total de 2.900.000 personas incorporadas a este servicio, desde la fecha de su iniciación en 1983. Al final del 1988 se estimaba que la cifra alcanzaría los 4.000.000. De igual manera, la educación secundaria para adultos alcanzó una incorporación de 190.000 adultos más, que lleva la cifra a un millón de personas en total, desde el comienzo de este servicio en 1983.

El verdadero problema de esta modalidad de educación es que la eficiencia terminal, en ambos niveles, parece ser todavía muy baja, lo que cuestiona gravemente la calidad de estos programas y plantea todo un reto a enfrentar en los próximos años para el progreso de la educación mexicana.

El breve cuadro que hemos ofrecido nos presenta por tanto una situación de relativo crecimiento cuantitativo y cualitativo de la educación en México, en un contexto de graves restricciones del gasto público hacia ella y de redimensionamiento del peso político que ésta tiene en las estrategias de desarrollo del país. No obstante estos avances, existen algunos factores que siguen afectando sensiblemente el progreso de la educación en el país mexicano:

- En educación primaria, si bien a nivel cuantitativo la matrícula ha seguido aumentando, se estima que a nivel cualitativo existe la necesidad de un mejoramiento del servicio, particularmente en lo que concierne el medio rural. Algunos indicadores, como por ejemplo la persistencia de altos índices de retención y abandono, de una baja eficiencia terminal de la Educación Primaria, de un escaso grado de pertinencia de la educación con el contexto

socioeconómico y cultural, nos señalan la agudización de algunos fenómenos negativos en el contexto educativo.

- Con respecto al nivel de secundaria, los índices de absorción de primaria han disminuido, mientras continúan existiendo graves problemas de falta de establecimientos en el medio rural. Una disminución del índice de absorción se registra también de la secundaria al nivel medio superior, probablemente a consecuencia de la crisis económica que sigue afectando gravemente los estratos más bajos de la población, con la necesidad de una incorporación temprana de los estudiantes al mundo del trabajo.

- La actualización de los programas de formación y capacitación del personal docente se plantea como otra urgente necesidad del sistema educativo. Por un lado, parece necesario subrayar la importancia de una mayor flexibilidad estatal y regional de los planes curriculares que responda a la mayor diferenciación cualitativa de la demanda educativa (en armonía con los principios de la desconcentración-descentralización educativa); por otro lado se presenta el reto de tomar en consideración el problema de la preparación docente necesaria para el desarrollo de nuevas modalidades educativas (como la educación bilingüe).

- Otro problema que tenderá a agudizarse con mucha probabilidad es el del financiamiento; a este propósito, un fenómeno que parece significativo señalar en México, es el de la concentración siempre más evidente de las fuentes de financiamiento en el subsidio federal, en un contexto general de agotamiento de recursos. Esto en una situación en la cual el proceso de desconcentración educativa ha sido individualizado como uno de los instrumentos principales para la mayor racionalización y utilización de los recursos existentes y la identificación de nuevas estrategias financieras y de implementación para la educación. En 1970 el subsidio federal fue del 23%, el estatal de 58% y los recursos propios representaron el 19%. En 1985-86 los porcentajes fueron del 66%, 31% y 6%, respectivamente.

¿Puede esta situación ponerse en relación con los efectos de los procesos de desconcentración administrativa que siguen avanzando en todo el país? ¿En qué medida tales procesos deberían ser capaces, al contrario, de crear y generar nuevos recursos y otras fuentes de financiamiento, en la sociedad, para el mejoramiento de los servicios sociales y educativos?



Estos son, a grandes rasgos, algunos de los grandes problemas que está enfrentando la educación en México y hacia dónde se deberán dirigir para buscar soluciones a las nuevas políticas educativas del presente gobierno.

## **4. LA EDUCACION BILINGUE BICULTURAL**

### **4.1. Bases legales**

De la constitución de 1917 emana uno de los principales compromisos sociales del gobierno federal: proporcionar la educación básica a toda la población de México. Sin embargo, como hemos estado viendo, las condiciones socioeconómicas y el proceso de desarrollo histórico del país, han permitido que el ingreso, permanencia, egreso y calidad de los servicios educativos hacia las poblaciones socialmente más desfavorecidas, como las poblaciones indígenas, hayan sido desiguales respecto a los brindados a las clases privilegiadas de la sociedad.

Las bases legales de la Educación Indígena, como de toda la educación que imparte el Estado se encuentran contenidas fundamentalmente en:

- la Constitución Política de los Estados Mexicanos de 1917,
- la Ley Federal de Educación
- el Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública.

a) A nivel de la **normatividad general**, esta modalidad educativa tiene su base primaria en:

- el **artículo 3 Constitucional**: "se tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y a fomentar en él a la vez, el amor a la patria y a la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia".<sup>24</sup>
- el inciso C del citado artículo señala como uno de los principales objetivos de la Educación Mexicana el de contribuir "...a la mejor convivencia humana tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la

sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de los derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos".<sup>25</sup>

A pesar de su lejanía histórica, la Constitución Política del Estado proporciona en forma indirecta a la Educación Indígena un primer espacio de legitimización, aunque todavía genérico (considerando el carácter marcadamente indígena del país mexicano), en el cual se insertan posteriormente principios más operativos y específicos.

#### *La Ley Federal de Educación (1983)*

En esta ley la Educación Bilingüe Bicultural encuentra de manera más específica su efectiva base jurídica. Cabe mencionar el artículo 5, en sus fracciones:

- (1) Promover el desarrollo armónico de la personalidad, para que se ejerzan en plenitud las capacidades humanas del educando
  
- (3) Alcanzar, mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas
  
- (4) Proteger y acrecentar los bienes y valores que constituyen el acervo cultural de la nación y hacerlos accesibles a la colectividad
  
- (12) Lograr que las experiencias y conocimientos obtenidos al adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, se integren de tal modo que se armonicen tradición e innovación.

En la Ley Federal de Educación se hace mención, aunque referida al sistema educativo nacional en su conjunto, a las funciones que deben desempeñar, tanto el educador como el educando, en el proceso escolar; por otro lado se define también la relación entre escuela y comunidad. En el artículo 20 se afirma:

- "El fin primordial del proceso educativo es la formación del educando. Para que éste logre el desarrollo armónico de su personalidad debe

asegurársele la participación activa en dicho proceso, estimulando su iniciativa, su sentido de responsabilidad social y su espíritu creador " .

Los artículos 21 y 22 por otra parte declaran:

" el educador es el promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. Deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento".

" los establecimientos educativos deberán vincularse activa y constantemente con la comunidad".

Esto es vincularse y contribuir al desarrollo regional y de las comunidades, promoviendo de esta forma el desarrollo del país.

Hay que señalar que estos artículos, pese a introducir elementos positivos y a proporcionar un contexto más favorable para el desarrollo de una pedagogía más relacionada con el contexto sociocultural del educando, aportan pocos elementos que guardan relación directa con los actores de una Educación Indígena: en particular la comunidad, el niño y el maestro indígenas no son considerados como actores que puedan introducir exigencias y dinámicas nuevas en el proceso educativo. Esto, tanto desde el punto de vista estrictamente pedagógico, como en el tipo de relación que el proceso didáctico establece con la comunidad.

b) a nivel de **normatividad específica** la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural, se encuentra reglamentada en el artículo 21 del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, publicado en el Diario Oficial el 17 de Marzo de 1989, en el que se otorga a la Dirección General de Educación Indígena, entre otras, las siguientes funciones:

- Proponer normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje para la castellanización, educación preescolar, la educación primaria bilingüe bicultural. (Fracción 1)

- Verificar, con la participación de los Servicios Coordinados de Educación Pública, que se cumplan las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos y materiales didácticos e instrumentos para la castellanización, educación preescolar y la educación primaria bilingüe bicultural. (Fracción 2)
- Elaborar, en coordinación con las unidades administrativas componentes, libros, materiales didácticos y, así como programas radiofónicos en lenguas indígenas. (Fracción 4)
- Diseñar, de acuerdo con los lineamientos aprobados, programas para la superación académica del personal de plantel y docente de la Secretaría, que imparta esta educación. (Fracción 6)
- Elaborar y promover programas orientados al desarrollo de las aptitudes personales y de la calidad de vida en las comunidades indígenas, en coordinación con las unidades y órganos administrativos correspondientes de la Secretaría de Educación Pública, y otras dependencias y entidades de la Administración Pública Federal. (Fracción 7)
- Evaluar, en todo el país, la Educación que en esta materia imparta la Secretaría y proponer, con base en los resultados obtenidos, modificaciones que tiendan a su constante mejoramiento. (Fracción 9)

El cuadro general que establecen estas normas, asigna, por tanto, a la Dirección General de Educación Indígena, una autonomía relevante en las cuestiones técnico pedagógicas, evaluativas y administrativas que conciernen a la Educación Bilingüe. Sin embargo, hay que recordar que una serie de factores han repercutido negativamente en estos años en la aplicación efectiva de la autonomía formalmente brindada a la D.G.E.I..

a) las sobreposiciones entre funciones y competencias administrativas que están a cargo de las estructuras desconcentradas de cada estado de la S.E.P., los Servicios Coordinados (en los cuales los Departamentos de Educación Indígena tienen un peso muy escaso) y atribuciones técnicas que están todavía bajo la dependencia institucional de la D.G.E.I..

Este conflicto ha afectado evidentemente tanto la capacidad operativa de

los servicios en las escuelas bilingües (faltas de equipamiento, mantenimiento, infraestructuras escolares), como la aplicación de la normatividad técnica que debería regular la Educación Indígena. Por lo general, se puede afirmar que está bajo la jurisdicción de los Servicios Coordinados de cada estado, la mayor parte de las funciones de tipo administrativo que regulan el funcionamiento de las escuelas bilingües, mientras que la aplicación y seguimiento de la normatividad técnica de la Educación Bilingüe Bicultural están aún coordinadas por la D.G.E.I. Esta división de roles y competencias no ha sido definitivamente aclarada y determina algunas situaciones incongruentes y contradictorias: los casos de los supervisores bilingües o del nombramiento de nuevas plazas magisteriales (que veremos más adelante) pueden ser tomados como ejemplo de esta situación.

b) en el organigrama global de la S.E.P., la Educación Indígena está colocada, a nivel de Dirección, bajo la tutela de la Subsecretaría de Educación Elemental; tal posición institucional, además de no reconocer plenamente la autonomía de la modalidad bilingüe en términos curriculares, así como para los aspectos de capacitación y de materiales didácticos, no contempla la posibilidad del uso de las lenguas y culturas vernáculas en las esferas superiores del sistema educativo (evolución que, al contrario, una aplicación correcta del modelo bilingüe de mantenimiento debería proveer).

c) la contradicción que existe entre el proceso de fortalecimiento e institucionalización de la Educación Indígena y el desarrollo del proceso de desconcentración educativa, si se consideran por lo menos las características verticalistas y escasamente participativas que tal proceso está asumiendo en México y la debilidad de las estructuras institucionales desconcentradas. (Analizaremos este problema en una próxima sección).

#### **4.2. Bases políticas**

El marco político de la Educación Indígena está relacionado con algunos documentos programáticos (**Plan Nacional de Desarrollo 1983-88; Programa Nacional de Educación, Cultura y Deporte 1984-88**), elaborados por el gobierno de Miguel de la Madrid (1983-88). Durante este sexenio se definen los objetivos, las estrategias, las líneas generales de acción de la Educación, haciendo referencia explícita a la temática de la Educación Bilingüe- Bicultural.

- "Especial énfasis se dará al desarrollo del sistema de Educación Bilingüe Bicultural, de conformidad con las necesidades y los requerimientos de los grupos étnicos a fin de que puedan integrarse al conjunto de la sociedad y contribuir al enriquecimiento de la identidad nacional."<sup>26</sup>

"La Educación Bilingüe Bicultural es la ideal en un país como el nuestro donde existen numerosos grupos étnicos. A través de ella se buscará mantener la identidad de las comunidades y evitar su destrucción y sustitución cultural".<sup>27</sup>

Numerosos puntos de los citados documentos reafirman el compromiso del precedente gobierno hacia la Educación Bilingüe y:

- a) el reconocimiento de su trascendencia para el desarrollo de los grupos étnicos de la nación;
- b) el reconocimiento de la heterogeneidad étnico-cultural de la nación;
- c) la necesidad de participación de las comunidades indígenas en la orientación y operación de los servicios educativos y culturales;
- d) el compromiso político del Gobierno para el mejoramiento cualitativo de los servicios pedagógicos otorgados por la Educación Indígena (capacitación de maestros, plan de estudio, materiales didácticos etc.);
- e) la relación entre el mejoramiento de la calidad de la Educación y la recuperación del sistema productivo y de las condiciones socioeconómicas de las comunidades indígenas;
- f) la necesidad de incremento de la eficacia terminal de la Educación rural e indígena.

Es evidente que aún persisten en el programa del gobierno los ecos del clima polémico y neo indigenista de los años '70, así como la influencia de algunos ambientes intelectuales de peso en aquella época (nueva antropología, indigenismo crítico etc..)

Los objetivos de la Educación Bilingüe Bicultural son así identificados en forma explícita en el Programa Nacional de Educación y Deporte 1984-88:

- Impulsar la Educación Indígena a partir de la cultura y el entorno característico de cada etnia.
- Incrementar la eficiencia terminal de la educación rural e indígena, disminuyendo la deserción y la reprobación.
- Formar en número suficiente maestros especializados en educación rural e indígena, capacitar y actualizar el personal en servicio.
- Elaborar Planes y Programas de estudio, desarrollar libros y materiales didácticos apropiados.
- Ampliar la cobertura de los servicios educativos a todas las localidades rurales e indígenas del país y racionalizar los servicios asistenciales.

Declaraciones como éstas son comunes y casi obligatorias en un Estado como México, tan fuertemente caracterizado por la tradición indigenista. Desde este punto de vista, los Planes Nacionales de Desarrollo y Programas Nacionales de Educación del presente Gobierno Salinas<sup>28</sup> en su sustancia retoman planteamientos similares, ratificando una vez más la trascendencia de la Educación Indígena en el desarrollo de la sociedad mexicana. Sin embargo, desafortunadamente existe un gran vacío entre los compromisos teóricos e ideológicos del Estado y la realidad concreta de la práctica gubernamental hacia las poblaciones indígenas en la Educación y en la sociedad. Cabe señalar, para corroborar esta proposición, que durante el último ciclo gubernamental ( Miguel de la Madrid), las actividades que se pusieron en marcha para la realización de los objetivos planteados por el Programa Nacional de Educación y Cultura (como el desarrollo de un programa curricular y de un sistema de capacitación docente autónomos para la Educación Indígena), ocasionaron varias contiendas entre la D.G.E.I. y la S.E.P..

#### **4.3. Estructura organizativa de la D.G.E.I.**

La institución gubernamental responsable para la implementación del programa educativo indígena es la Dirección General de Educación Indígena, (D.G.E.I.), dependiente de la S.E.P. y, dentro de la S.E.P., de la Subsecretaría de Educación Elemental.

La Dirección General de Educación Indígena fue originariamente creada con la intención de establecer normas, lineamientos técnicos y criterios generales para la planeación y la evaluación de los servicios de educación preescolar y primaria bilingüe bicultural, así como de los servicios asistenciales que se proporcionan a la población escolar indígena.

Hoy en día, en el nivel preescolar y primario, la DGEI atiende en forma bilingüe, a poblaciones de 36 etnias indígenas. Sin embargo, la cobertura de la Educación Bilingüe Bicultural se amplía hasta 45 etnias del país, si se consideran también algunos grupos atendidos por la D.G.E.I. que todavía no disponen de material didáctico en su lengua vernácula. El alcance geográfico de la atención es, por lo tanto, nacional.

El primer elemento que caracteriza la educación indígena mexicana es el dato relativo al grado de cobertura cuantitativa alcanzado por esta modalidad educativa en el país y que no puede ser comparado con la situación de otros países comprendidos en este estudio. México es tal vez el único país en América Latina, donde se pueda verificar la existencia de un sistema bilingüe de atención educativa de la población indígena que tenga un peso efectivo en el sistema educativo nacional. El nivel de organización y estratificación interna de la D.G.E.I. ha crecido en estos años en forma proporcional al grado de extensión geográfica y cobertura de la modalidad bilingüe, siendo limitado solo últimamente por los procesos de reestructuración interna derivados de la crisis financiera que ha afectado al país y en particular a la educación.

La D.G.E.I. es una Dirección General que se ocupa de la planificación, coordinación y evaluación de todas las actividades técnicas y pedagógicas que atañen a la modalidad educativa bilingüe. Bajo esta dirección operan 5 Subdirecciones:

a) de **Planeación**, que se ocupa de programar y evaluar todas las actividades llevadas a cabo por la D.G.E.I. en el territorio, así como las actividades de investigación en relación con la Educación Bilingüe. Como se puede observar en el gráfico n.1, la subdirección está compuesta por 2 Departamentos y 4 Oficinas. En la actualidad se ha puesto en marcha un proceso de reestructuración interna de la D.G.E.I., que mira a una mayor racionalización y redistribución de los recursos existentes. La Subdirección de Planeación es también cuestionada en su existencia y es probable que sea drásticamente



reducido el número de departamentos que la componen. Cabe señalar que el Dpto. de Evaluación programática y presupuestal no ha llevado a cabo, en estos últimos años, una actividad de evaluación del rendimiento pedagógico de las escuelas bilingües, limitándose más bien a una evaluación de la factibilidad de metas y recursos establecidos a nivel de coordinación académica y Dirección de la D.G.E.I.. De aquí se desprende la falta de una instancia institucional interna que se encargue de evaluar periódicamente las actividades escolares que se llevan a cabo en las escuelas y que se dedique a orientar técnica y cualitativamente los esfuerzos pedagógicos de la D.G.E.I..

b) de **Desarrollo Curricular**, compuesta por el Departamento de Planes y Programas de Educación Preescolar Indígena y el Departamento de Planes y Programas de Educación Primaria Bilingüe Bicultural. Cada uno de estos departamentos dispone de una Oficina de Contenidos y Métodos Pedagógicos y una Oficina de Apoyo y Evaluación Curricular. La Subdirección se ocupa naturalmente del diseño y de la implementación de la propuesta curricular de la Educación Indígena. Un problema que se puede identificar a este propósito y que vislumbra cierta falta de racionalización en la estructura organizativa, es que el componente bilingüe (es decir, la metodología de enseñanza de las dos lenguas), no depende de esta sección, sino del Dpto. de Materiales y Apoyos Didácticos. Esta situación institucional podría suponer o determinar una falta de coordinación entre la propuesta de metodología didáctica bilingüe y la propuesta curricular en las otras asignaturas.

c) de **Apoyos Académicos**, en la cual encontramos: Dpto. de Materiales y Apoyos Didácticos, donde se coordina todo el desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua materna y de la segunda lengua (como se acaba de afirmar), separándolo extrañamente del aspecto curricular que está coordinado por la precedente Subdirección; Dpto. de Superación Académica, que regula la capacitación de los promotores, la actualización técnico-pedagógica de los docentes, la formación de los cuadros técnicos para la Educación Bilingüe (Programas de Licenciaturas en etnolingüística, antropología etc.); Dpto. de Radio Bilingüe y Divulgación Cultural, que se ocupa de coordinar en el campo, supervisar y controlar las Unidades Radiofónicas Bilingües (37), de ofrecer asesoría técnica en la elaboración de los programas, y pequeños aportes financieros para equipos

d) de **promoción de la Educación Bilingüe-Bicultural**,

compuesta por el Dpto. de Coordinación Institucional y Seguimiento Normativo, que ordena el seguimiento y la supervisión de los programas y controla la aplicación de la normatividad técnica de la Educación Bilingüe; el Dpto. de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena que se ocupa especialmente de las relaciones entre escuela y comunidad: esto, tomando como actor principal de la comunidad la mujer indígena con sus peculiares valores étnicos y culturales; el Dpto. de Apoyo a los Servicios Educativos Asistenciales, que coordina las acciones de la D.G.E.I. en relación con los albergues escolares, tanto en las actividades asistenciales como, en las actividades de carácter escolar.

Finalmente, una **Coordinación Administrativa** se ocupa de la administración de todo el personal de la D.G.E.I., así como de los recursos técnicos y financieros. El cuadro n.1 ofrece un esquema del organigrama actual de la DGEI.

#### **4.4. Datos de atención de los servicios**

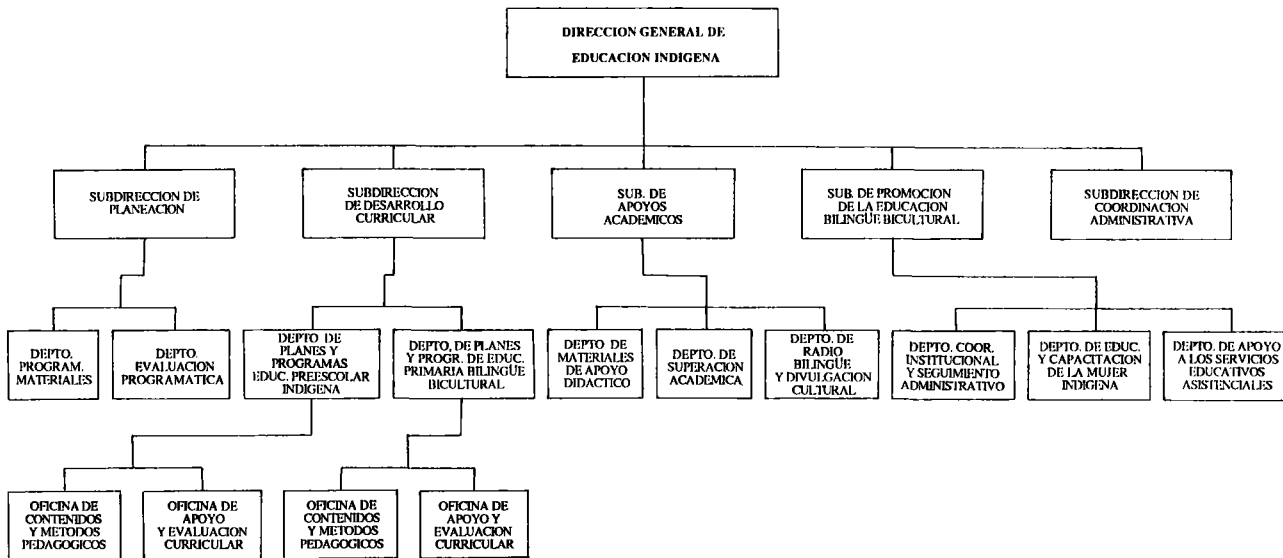
En esta sección pretendemos ofrecer un balance estadístico de la situación de los servicios preescolar indígena y primaria bilingüe-bicultural. Para ello se ha considerado el aspecto no solo sincrónico sino también diacrónico, tomando como punto de referencia el ciclo completo del gobierno De la Madrid, desde el año escolar 1982-83 hasta el año escolar 1987-88.

En la **Educación Preescolar Indígena** en el ciclo escolar 1982-83 se contaban 4132 centros educativos, atendidos por 5985 maestros y una población de 142.030 niños de 5 y 6 años de edad, todos ellos pertenecientes a 41 grupos étnicos.

En el ciclo escolar 1987-88 los centros eran 5579, el personal docente alcanzaba a 8042 maestros y la población atendida era de 194.718 niños. En términos generales, el incremento en el número de centros en los períodos escolares desde 1982-83 al de 1987-88, fue del 35% (1447), en personal docente del 34% (2057 maestros) y para la población atendida del 37% (52.688 niños). Por otro lado, durante este ciclo, el número total de niños promovidos en preescolar fue de aproximadamente 1.000.000, con un promedio anual de 166.666, de los cuales alrededor del 50% ingresa a las escuelas primarias bilingües que se ubican en la misma comunidad. La media nacional de alumnos por maestro es de 24, y de 36 alumnos por escuela.

**Cuadro 1**

**DIRECCION GENERAL DE EDUCACION INDIGENA  
D.G.E.I.**



En el caso de la **Primaria bilingüe bicultural**, siguiendo el mismo esquema de tipo diacrónico, los datos se presentan de la siguiente manera:

- en el período escolar 1982-83, el número de escuelas era de 5.290, las cuales eran atendidas por 16.234 maestros que, impartieron clases a 419.123 niños de edades entre 6 y 14 años, en los 6 grados que comprende la primaria. Si comparamos estos datos con los del ciclo escolar 1987-88, en el cual las escuelas que se encontraban funcionando eran 6247, con 19.589 maestros y 526.588 alumnos, obtenemos en términos generales un aumento de 957 escuelas (18.1%), 3357 maestros (20.7%) y 107.465 niños (25.6 %)

Se calcula que hoy en día los servicios de educación bilingüe bicultural para la primaria tienen una cobertura de alrededor del 50% de la población indígena de edad correspondiente en el país.

Los estados donde más se concentran las actividades de Educación Indígenas son: Chiapas y Oaxaca: (en ellos precisamente se encuentra el más alto porcentaje de población nativa); en el ciclo escolar 1987-88, sumaban 2591 centros escolares, con 238.737 alumnos y 8182 maestros, es decir, alrededor del 40% de estos tres parámetros a nivel nacional.

A nivel nacional, en 1988 el promedio de alumnos por maestro era de 26, el promedio de alumnos por escuela era de 86 y de 3 maestros por escuela. Este dato no variaba mucho en 1983, cuando el número de alumnos por escuela era de 79, de alumnos por maestro era de 26, y de maestros por escuela, invariado.

La limitada diferencia existente entre el número de alumnos por escuela y por maestros, es fácilmente explicable considerando el alto número de escuelas bilingües **unitarias e incompletas** que existen en el territorio mexicano. En 1988, a nivel nacional existían 6.237 escuelas, de las cuales 2.467 eran completas (es decir, ofrecían primaria bilingüe en los 6 grados), 1792 eran incompletas (no se cubrían los 6 grados de la primaria) y 2113 eran unitarias (un solo maestro atendía a diferentes grados).

Un dato estadístico de carácter más cualitativo y que vale la pena analizar con mayor detalle, es el que guarda relación con la **eficiencia terminal** de la Educación Bilingüe Bicultural.

Por generación, los datos se presentan como sigue:

- en la generación 1976-82 ingresaron a 1er. grado 96.659 niños, de los cuales aprobaron el 6 grado, 20.039 alumnos, es decir, el 20.7 % de la población estudiantil. Por la generación siguiente la eficiencia terminal fue del 20.9%. En el período escolar 1978-79 la eficiencia terminal fue del 19.75%, es decir, inferior a la anterior. Para la generación 1979-85 y 1980-86, la eficiencia terminal fue del 20.1 %, mientras que en las generaciones 1981-87 y 1982-88, el porcentaje subió levemente hasta 22.1 % y 22% respectivamente.

Estos datos nos llevan a algunas primeras observaciones.

Resulta bastante evidente que en estos últimos años la Educación Bilingüe en México ha renovado el proceso de expansión que había caracterizado el final de la otra década. Si tomamos como punto de referencia el período escolar 1977-78 (cuando el número de niños que cursaban escuela bilingüe era de 276.215) podemos constatar que en el curso de una década (es decir, en el período escolar 1987-88) los servicios bilingües han redoblado su población escolar, atendiendo en el presente a 543.580 personas.

No obstante hay que recordar que:

1) la efectividad de estos datos resulta parcialmente afectada por el hecho que estos hayan sido recogido en el inicio del ciclo escolar, tomando básicamente en consideración las cifras de inscripción;

2) de toda manera el ritmo de la expansión, en este último quinquenio, ha bajado respecto al período 1977-82, concentrándose más bien en el último año en los servicios de preprimaria;

3) que algunas variables (como los grados de eficiencia terminal presentados el alto número de escuelas unitarias) parecen de partida cuestionar el nivel cualitativo logrado por la Educación Bilingüe en el país;

4) los datos (tanto en su aspecto cuantitativo como cualitativo) reflejan el intento de la DGEI de justificar su existencia frente a las diversificadas presiones que operan en un sentido contrario al fortalecimiento de la educación indígena.

Otro servicio que está bajo la coordinación de la D.G.E.I. (junto con el Instituto Nacional Indigenista) es el de los **Albergues escolares**, destinados a ofrecer educación, hospedaje y alojamiento a niños de comunidades marginales y dispersas que, de otra forma, no podrían tener oportunidad de acceso a la escuela primaria.

Según las estadísticas oficiales, en 1982-83 habían 1210 albergues, con 3360 maestros y una población total de niños indígenas de 61.875, con edades entre los 6 y 14 años. En el siguiente ciclo, el número de centros aumentó a 1.250, con 3.570 maestros y 63.900 becarios. En un año, entonces, se crearon 40 albergues (3.3%), ingresaron 120 maestros (3.3%) y 2025 niños (3.3%). A partir de este año, la institución de los albergues entró en una fase de crisis y de estancamiento: tanto el número de centros como de alumnos y maestros se ha mantenido sin cambios sustanciales.

A este propósito, informes de la UNESCO-OREALC (1988) y otros estudios, señalan que el número real de niños atendidos a través de esta modalidad educativa no sobrepasa los 35.000; esto sin entrar a analizar la calidad de los servicios otorgados a la población meta.

El Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena ha vivido una fase de fuerte crecimiento y expansión: en 1982-83 este servicio contaba con 89 centros, que fueron atendidos por 267 promotores bilingües y con una población, femenina en su mayoría, de 5.785 personas. En el año 1987-88 el número de centros era de 268, con 460 promotoras y 10.335 mujeres indígenas atendidas. Un balance general nos indica que, en este período, el programa aumentó en 179 centros (201%), 193 promotoras (72.2%) y en 4.550 mujeres participantes en las actividades (78.6%).

En el último ciclo gubernamental, el servicio de Brigadas de Desarrollo y Mejoramiento Comunitario (que proporciona servicio técnico y de apoyo productivo a las comunidades indígenas), en términos cuantitativos se quedó sustancialmente estancado; en general, en un lapso de 6 años (1982-88) se crearon 3 Brigadas más, recurriendo a 24 nuevos técnicos, mientras que la población atendida en el año 1983 fue de 80.000 personas y en el 1987-88 de 71.253.

En general, puede afirmarse que los servicios de carácter asistencial en el último período gubernamental sufrieron una etapa de crisis que corresponde también a un probable replanteamiento de sus funciones y de sus justificaciones ideológicas.

Durante la presente administración, según estadísticas proporcionadas por la DGEI (entrevista), se imprimieron alrededor de 950.000 textos y otros materiales didácticos para la Educación de este sector de la población. Hoy en día se cuenta con materiales de alfabetización para 36 lenguas indígenas y sus variantes dialectales, cuando al principio de la presente administración solo se disponía de material para 10 de las 56 lenguas que componen el panorama etnolingüístico de México. Este dato nos demuestra la particular atención que la Dirección de la D.G.E.I. ha dedicado al diseño de material didáctico para la alfabetización en lengua materna y el desarrollo de la enseñanza bilingüe-bicultural.

Por otro lado, las únicas didácticas completas producidas para la enseñanza de las lenguas indígenas han sido las de las dos lenguas mayoritarias, Náhuatl y Maya; la propuesta de diseño curricular específica para poblaciones indígenas ha quedado reducida a la producción de materiales de apoyo al maestro para la captación de contenidos culturales étnicos.

Finalmente, como se verá más adelante, uno de los problemas más urgentes no es el diseño y elaboración de los materiales didácticos, sino el logro de una mejor eficiencia en la distribución de estos materiales a la población estudiantil. Existen severas limitaciones financieras que impiden aumentar el tiraje de los materiales didácticos y graves dificultades de orden técnico-logístico que obstaculizan la puntual llegada de los libros en las escuelas más alejadas y marginales; así mismo sigue dificultosa la regular canalización de los materiales en la compleja red de dependencias administrativas desconcentradas de la SEP.

El resultado de esa situación es que, en muchos casos, las escuelas bilingües atienden a los niños indígenas sin los instrumentos didácticos necesarios para la enseñanza bilingüe bicultural y recayendo en modelos tradicionales (monolingües) de enseñanza.

#### **4.5. La D.G.E.I.: fundamentos teórico metodológicos y práctica pedagógica**

El Modelo de Educación Indígena implementado por la D.G.E.I. en esta última década, se ha formulado a partir de los antecedentes ideológico-políticos y del contexto histórico ya mencionado en el capítulo anterior. Las demandas y aspiraciones planteadas por las etnias indígenas a través de sus organizaciones sociales y, sobre todo de un grupo concientizado de maestros indígenas, han contribuido de una manera fundamental a ejercer una presión constante sobre el estado mexicano, para el fortalecimiento de todos los espacios institucionales que apuntan al desarrollo de las comunidades nativas. Asimismo, han contribuido a un mayor reconocimiento y aceptación de la variedad de realidades culturales, valores históricos, sociales y lingüísticos, que componen la nación mexicana y que son determinantes para configurar su carácter pluriétnico.

Por otro lado, la fase de institucionalización de la D.G.E.I. coincidió con un momento de particular efervescencia y movilización ideológico-política en México: las organizaciones indígenas, apoyadas por un vasto movimiento político e intelectual, presionaron el Estado tanto para el reconocimiento oficial y la institucionalización de la Educación Bilingüe Bicultural, cuanto para el rescate del indígena de su condición de marginalidad económica y cultural.

La presencia de este movimiento intelectual de soporte fue de gran importancia en el desarrollo del modelo ideológico y la propuesta pedagógica que la D.G.E.I. ha implementado en estos últimos años.

Algunos documentos claves, entre los cuales recordamos "Bases Generales de la Educación Indígena" y "Modelo de Educación Indígena" (ver bibliografía) establecen las bases del modelo de Educación Indígena de la D.G.E.I.. Sin lugar a dudas, tales documentos representan el producto más avanzado elaborado por una institución del estado en el campo de la Educación Bilingüe, en toda la región latinoamericana. En ellos se respalda ideológicamente el sistema de Educación Indígena, sus fundamentos políticos e ideológicos; de ellos, en un segundo momento, derivarán todas las estrategias pedagógicas específicas de la DGEI, así como los planes de estudio para la educación preescolar indígena y primaria bilingüe-bicultural, implementados en la década de los '80.



El punto de partida del sistema de educación indígena (según la nueva concepción que plantea la D.G.E.I.), es la asunción de la necesidad de promoción de una política descolonizadora a nivel del Estado y de la sociedad para el logro de los objetivos fundamentales y los requerimientos educativos de la Educación Bilingüe-Bicultural. Desde este punto de vista, el proceso de promoción de la Educación Bilingüe es interpretado como fruto y consecuencia de un proceso más amplio de liberación de los pueblos indígenas, al interior de las sociedades nacionales. La práctica descolonizadora en el terreno sociopolítico conduce, por lo tanto, a la práctica descolonizadora en el campo de la lengua, la cultura, la educación. Todo esto supone el reconocimiento y ejercicio político de México como país multiétnico y pluricultural: "Este reconocimiento permitirá establecer relaciones de igualdad para la expresión, convivencia y desarrollo de todas las culturas existentes en el país, con el mismo derecho a ser consideradas como elementos fundamentales de la cultura nacional."<sup>29</sup>

En un segundo plano se propone:" la instrumentación de un **subsistema educativo** acorde con la peculiar realidad económica, política y cultural de la población indígena; lo cual implicaría:

- a) formular planes y programas de estudio, diseñar metodologías y establecer un sistema de evaluación significativo para cada etnia;
- b) integrar en los planes y programas de estudio los contenidos y formas culturales de transmisión de conocimientos de cada etnia;
- c) elaborar libros de texto en lenguas indígenas para favorecer el desarrollo lingüístico de los pueblos indios;
- d) hacer compatible el calendario y horario de trabajo escolar con la dinámica socioeconómica y cultural de los grupos étnicos;
- e) incrementar la participación de la comunidad en el proceso de enseñanza y en la gestión educativa;
- f) capacitar a la población indígena en la defensa y ejercicio de su derechos."<sup>30</sup>

Lo que se demanda por tanto es la elaboración e implementación de una pedagogía diferencial, de una **propuesta pedagógica indígena** articulada con el sistema nacional, pero también autónoma en sus contenidos y sustancia técnica. En este sentido, la propuesta no quiere limitarse al ámbito de un específico nivel escolar, sino que concibe, desde una perspectiva integradora, la institución de un **ciclo escolar indígena** que abarque toda la educación básica, desde el nivel de preescolar hasta la secundaria, articulando planes y programas de los diferentes niveles. En la óptica de la DGEI, la institución de este ciclo puede crear las condiciones para un real mejoramiento cualitativo de la Educación Indígena y, por consiguiente, de las aspiraciones sociales de los grupos étnicos que participan en ella.

Fundamento de esta nueva pedagogía indígena es, naturalmente, el **uso de la lengua materna** como instrumento esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje y base de desarrollo de los aspectos psicomotriz, cognoscitivo y socioafectivo del niño indígena.

En este contexto, el uso del Español como segunda lengua garantizaría, en primer lugar, un mejor aprendizaje y manejo del idioma dominante por parte de la población indígena; en segundo lugar, un adecuado y crítico acceso del educando indígena a la sociedad y cultura nacional de la cual ha sido sistemáticamente marginalizado.

Los objetivos que la nueva pedagogía indígena persigue son:

- a) favorecer la recuperación, cultivo y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas mexicanas;
- b) favorecer el desarrollo del niño en el marco de su ambiente comunitario, y la introducción armónica al contexto lingüístico-cultural nacional;
- c) fomentar la pertinencia y calidad de la educación a través del fortalecimiento del vínculo estrecho entre escuela y comunidad, desarrollo educativo y desarrollo comunitario;
- d) posibilitar en el educando indígena, a través del proceso educativo bilingüe-bicultural un adecuado manejo y una integración armónica de la

dualidad lingüístico-cultural que compone y contradistingue su identidad social y existencial.

Condición necesaria para el éxito del nuevo programa de Educación Indígena es la participación constante de los grupos étnicos involucrados en el proyecto educativo, en todas las fases de diseño, planificación, implementación y evaluación del proceso. Solo de esta forma se puede propiciar la realización de una práctica educativa efectivamente congruente con las diferentes necesidades, las condiciones históricas en las cuales se encuentran los pueblos indígenas de México. Según la visión de la DGEI, cualquier proyecto educativo que no haga propia esta concepción participativa de la Educación Indígena está, desde este punto de vista, destinado a fracasar.

Como se puede apreciar, los nuevos planteamientos teórico-metodológicos de la D.G.E.I. abandonan definitivamente las antiguas perspectivas "castellanizadoras" que habían caracterizado la Educación Indígena mexicana en las décadas anteriores, para abrir un nuevo espacio político y pedagógico, en el cual la implementación de una propuesta de Educación Indígena Bilingüe-Bicultural debe coincidir con el término del proceso de opresión socioeconómica de las poblaciones indígenas y con un cambio en las relaciones de poderes existentes en la sociedad. Por otro lado, desde un punto de vista pedagógico, la implementación de un sistema bilingüe-bicultural de mantenimiento, se torna en uno de los instrumentos que posibilita tanto al niño, al adulto indígena, así como al grupo social en su conjunto, el reencuentro y la revalorización de su condición histórica y de las potencialidades de su patrimonio cultural; esto con todos los aportes que la cultura universal puede ofrecer al proyecto civilizador indígena para su mejor articulación con la presente condición histórica.

La propuesta de Educación Indígena de la D.G.E.I. no pretende, en este sentido, anclarse a la imagen ilusoria de una cultura indígena precolonial inalterada en el tiempo, sino apunta al mantenimiento de una especificidad étnica de los pueblos indígenas, en la que los elementos exógenos de la cultura universal se articulen dinámicamente con la matriz cultural indígena, hasta ser absorbidos de forma original y ser percibidos como endógenos en un proceso vivo y culturalmente enriquecedor.

Sobre la base de este cuadro teórico y metodológico, pretendemos a

continuación, profundizar en los aspectos pedagógicos específicos de la propuesta de Educación Indígena de la D.G.E.I., esquematizándolos (como en el caso de los otros países que componen este estudio) en tres aspectos fundamentales: Currículum y Planes de Estudio, Metodología Didáctica Bilingüe, Capacitación Docente.

#### **4.6. Currículum y materiales didácticos para la Educación Bilingüe Bicultural**

Hoy en día, la propuesta curricular de la D.G.E.I. se encuentra en un campo altamente contrastado y contradictorio pues en este campo se han concentrado en estos últimos años, algunos de los esfuerzos teóricos más notables y avanzados de la institución que se encarga de promover la Educación Indígena a nivel nacional y, la reacción de algunos sectores de la S.E.P. que propugnan el mantenimiento de los modelos tradicionalistas y uniformistas que, de hecho, siguen normando la educación mexicana.

A nivel general, puede afirmarse que en ningún otro ámbito de la educación, como en la tarea de diseño e implementación de un currículum, se manifiesta la contradicción entre la los **objetivos pedagógicos** que mueven la educación tradicional de las poblaciones indígenas, (basada sobre la castellanización, la homogeneización lingüística y cultural), y la **práctica y los objetivos pedagógicos** de una educación indígena descolonizadora y liberadora.

La elaboración de la propuesta curricular de la D.G.E.I. se desarrolla a partir del reconocimiento de la especificidad lingüística, cultural, existencial de la población indígena (especificidad que ha justificado la institucionalización de un subsistema educativo de atención).

En este sentido, si se acepta la existencia de esquemas cognoscitivos y de significación, campos de intereses y motivaciones, patrones de socialización y afectivos que son característicos de los grupos indígenas de México y que definen un particular perfil del sujeto educativo; y si se ha desarrollado un modelo escolar bilingüe-bicultural que pretende atender estas peculiaridades socioculturales, proporcionando una educación de calidad es, sin lugar a dudas imperativo el diseño y la implementación de un currículum que responda a las nuevas y diferentes necesidades pedagógicas que de esta forma se plantean.

Sin embargo, la elaboración de una propuesta curricular diferenciada para la población indígena, más allá del discurso oficial del Estado que, formalmente reconoce esta especificidad y la legitima en sus documentos políticos, implicaba la superación de uno de los principios básicos sobre los cuales se había basado la educación mexicana: la tradición de un **currículum único y uniforme** para todo el país, expresión de la "mexicanidad" y de la cultura "nacional"; tal currículum no incluye y no contempla expresamente el resguardo y tratamiento diferenciado de los elementos culturales característicos de los pueblos indígenas.

Desde este punto de vista, no se cae en error al señalar que: " los planes y programas actualmente vigentes no fueron concebidos con una intencionalidad manifiesta de incorporar las particularidades existentes en el país, por lo cual presentan enormes dificultades e incongruencias en su aplicación, no solo para los grupos indígenas sino incluso para algunas áreas rurales."<sup>31</sup>

La D.G.E.I. en estos años, respaldada por el movimiento indígena organizado y por los sectores intelectuales comprometidos con la causa de la Educación Bilingüe, así como por organismos internacionales que auspician esta modalidad educativa (UNESCO, OEA), ha trabajado en la formulación de una propuesta curricular específica para los grupos indígenas, asignando a esta tarea un lugar preeminente, dentro de sus proyectos prioritarios.

La propuesta curricular se desarrolla teniendo como marco teórico referencial los documentos "Bases Generales de la Educación Indígena", "Estrategias de Desarrollo Curricular", "Sistema de Educación Bilingüe-Bicultural", elaborados por la D.G.E.I. entre 1984 y 1985.

Las nuevas líneas curriculares, concentradas en el "Plan de Estudio de la Educación Indígena" (México 1985), consideran como instrumento básico de desarrollo de la educación, la lengua materna vernácula y, posteriormente, la entrega bilingüe de los contenidos educativos. Asimismo, se plantea claramente la necesidad de introducción y sistematización en el currículum de elementos culturales indígenas y de su articulación con los contenidos nacionales y universales.

El nuevo Plan de Estudio : " se estructura en torno a líneas formativas que operan como ejes de desarrollo permanente, representativas del conjunto de relaciones de significación que los grupos étnicos elaboran en sus procesos de

socialización y formas del conocimiento. Con ello se pretende superar la parcialización de los conocimientos implícita en la estructura curricular por objetivos (y organizada en asignaturas). Este conjunto de relaciones de significación son los contenidos, materias de **aprendizajes significativos**".<sup>32</sup> "Los contenidos curriculares deben construirse a partir de las categorías de pensamientos de las culturas étnicas; se enfatiza la necesidad de superar la fragmentación y construir áreas curriculares nuevas, acordes con la cultura indígena. Los programas contendrán mínimos nacionales, contenidos étnicos nacionales y los criterios para la selección de los contenidos étnicos regionales."<sup>33</sup>

El Plan de Estudio elaborado por la D.G.E.I. planteaba la posibilidad de implementación de un ciclo de educación básica indígena, entendida como un período de enseñanza de un mínimo de 10 años, con continuidad y coherencia interna en los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria; estructurado y organizado para brindar un enfoque integral y específico de la educación bilingüe bicultural a los grupos étnicos del país. La estrategia propuesta consideraba la necesidad de determinación de una **base curricular** que partiera del marco teórico referencial y sustentara la toma de decisiones y la normatividad. Esta base curricular se habría determinado considerando lo siguiente:

*a) de la determinación de las necesidades de los contextos sociales y culturales donde el curriculum se implementa.*

Las acciones de diseño y construcción del currículum adquieren relevancia en la medida que son capaces de responder a las necesidades del grupo o sector social a los cuales son dirigidas (varían de forma relevante). Con el propósito de facilitar el manejo de la información, la propuesta curricular de la DGEI propone una delimitación de los campos, que permita una mejor agrupación y diferenciación de las necesidades. Estos son (así como en el texto):

- Campo psicopedagógico: Contiene las necesidades relativas al desarrollo integral del niño y a las particularidades del proceso enseñanza-aprendizaje en la educación indígena bilingüe-bicultural.
  
- Campo institucional o de organización escolar. Se refiere a las necesidades expresadas en la relación escuela-comunidad y las que corresponden a la

organización interna de la escuela (necesidades socioeconómicas y de desarrollo, calendario escolar, horarios etc.)

- Campo étnico-cultural. Contiene las necesidades referentes al rescate y desarrollo de la lengua y cultura indígenas, las que se advierten en el proceso de descolonización, así como las que suponen la apropiación crítica de los elementos culturales ajenos.

Un segundo y tercer elemento para la determinación de la base curricular son:

*b) la determinación de perfiles*

Tales perfiles establecen los rasgos que han de caracterizar tanto el educando como el maestro involucrados en el proceso educativo bilingüe.

*c) el establecimiento de un tipo de plan y su distribución en ciclos y grados en donde se retoma y traduce en planteamientos pedagógicos concretos el proyecto educativo de la Educación Bilingüe-Bicultural*

En el año 1985 se obtiene, sobre esta base, una **primera propuesta curricular piloto** para la educación preescolar y para los primeros 2 grados de la Educación primaria bilingüe-bicultural, así como una primera versión del "Manual de Captación de Contenidos Etnicos" que se tornará en una de las bases de la propuesta curricular indígena.

En el mismo período escolar, 1985-86, tal propuesta se implementa, a nivel experimental, en varias comunidades de los grupos étnicos Mixe de Oaxaca (5 escuelas de la Jefatura de zonas de supervisión de Ayutla), Totonaco de Puebla y Veracruz, Nahuatl de Puebla y Tlapaneco de Guerrero, con resultados positivos y alentadores. Participan en esta fase de implantación inicial, 80 maestros bilingües (normalistas), 20 asesores técnicos y 4 supervisores contratados por la DGEI, cuya tarea principal era el análisis y manejo de la propuesta metodológica en la práctica pedagógica de las escuelas bilingües.

En el siguiente año (1986), se elabora definitivamente la propuesta curricular de Educación Preescolar, cuya aplicación se amplía en el período escolar a nuevas comunidades de los grupos étnicos atendidos en el ciclo

anterior. Por lo que concierne a la Educación Primaria, se finaliza la propuesta curricular para todo el ciclo, que contaba de 8 unidades didácticas por cada grado, organizadas en torno a **Contenidos Mínimos Nacionales** (en los cuales se retomaban y reelaboraban aspectos en relación con la cultura universal y nacional) y espacios curriculares destinados a **Contenidos Étnicos Regionales** (que preveían la introducción y sistematización de contenidos didácticos indígenas): su cobertura de implementación se dio en las mismas áreas de Educación Preescolar. En ambos niveles la propuesta curricular piloto se experimentó con 14.512 alumnos, 168 escuelas y 549 maestros.

Sin embargo, en este punto de desarrollo de las nuevas líneas formativas y curriculares, en 1987 se empezó a generar una disputa entre la D.G.E.I. y la S.E.P., (en particular la Subsecretaría de Educación Elemental), que no aceptó el nuevo enfoque propuesto por la D.G.E.I y, en particular, la implementación de un plan curricular específico nuevo para la educación primaria bilingüe-bicultural.

El desacuerdo surgió de la interpretación del artículo 3 Constitucional, además de las Leyes Federales de Educación y los Reglamentos que respaldan la implementación de un currículum educativo específicamente diseñado para la Educación Bilingüe Bicultural. De este desacuerdo, que al final impidió el desarrollo de las nuevas líneas formativas, sobresalió claramente entre otras cosas la necesidad de una normativa jurídica más clara y, sobre todo, de una posición institucional más fuerte de la D.G.E.I., dentro de la Secretaría de Educación Pública.

Debido a la imposibilidad de resolver el conflicto con la Subsecretaría de Educación Elemental, el nuevo enfoque curricular asumió una perspectiva distinta, siendo fruto de un compromiso político-institucional, más que de un nuevo planteamiento técnico. Mientras que, anteriormente, lo que se proponía era la creación de un nuevo plan de estudio específicamente diseñado para la primaria bilingüe bicultural (que considerara básico para la Educación Indígena no solo la entrega bilingüe de los contenidos, sino también el pleno desarrollo del aspecto bicultural), la nueva variante curricular consistió en la complementación y parcial adecuación de los programas nacionales de educación primaria, únicos para toda la población.

Con esta finalidad se perfeccionó el "**Manual de Captación de Contenidos Étnicos**" y, sobre todo, se elaboraron los nuevos "**Manuales de**



**Fortalecimiento de la Educación Bilingüe-Bicultural**, uno por cada grado, cuyo objetivo principal consistía en proporcionar al maestro una serie de sugerencias metodológicas y de contenido: a) para la adecuación de los contenidos del programa nacional a los contextos escolares indígenas, y b) para llevar a cabo el trabajo de investigación y captación de los contenidos culturales de los grupos nativos. Sin embargo, en este nuevo enfoque, el trabajo del maestro fue subordinado al Plan de Estudio Nacional y al uso del Libro del Maestro (siempre de carácter nacional). El curriculum tenía que conformarse con la tradicional organización por asignaturas que, como ya hemos señalado, no corresponde a la estructura conceptual y del pensamiento indígena.

Los Manuales de Fortalecimiento por cada grado y el "Manual de captación de contenidos étnicos" son concebidos como instrumentos (facultativos) de apoyo a la didáctica y su uso dejado a la libre iniciativa del maestro bilingüe que, como veremos, recibe una capacitación extremadamente limitada sobre este aspecto.

En términos generales, el "Manual de captación de contenidos étnicos" pretende ofrecer al maestro una serie de instrumentos metodológicos y de apoyo para:

a) la **investigación** de los contenidos étnicos, útiles para orientar y ordenar la información captada, divididos en **técnicas de investigación** e **instrumentos** que pueden utilizarse para registrar la información, así como sigue:

| <b>TECNICA</b>                  | <b>INSTRUMENTOS</b>   |
|---------------------------------|-----------------------|
| Observación/Entrevista directa  | Diario de campo       |
| Observación/Entrevista dirigida | Guía de observación   |
| Investigación Documental        | Guía de investigación |

b) la **clasificación** de tales contenidos étnicos, utilizando la técnica de bancos de datos. El Banco de Datos viene concebido como instrumento fundamental para la creación y recreación de la memoria colectiva de la comunidad y del grupo

étnico. Se señala en este sentido que un Banco de datos puede estar constituido por diversos materiales: libros, periódicos, revistas, ilustraciones, mapas, esquemas, entrevistas y observaciones de campo que pueden ser útiles al maestro para tratar un tema específico en la escuela o en la comunidad. Un Banco de datos debe ser organizado en base a criterios funcionales y a principios clasificatorios. Cabe señalar a este propósito que no se ofrecen elementos (y no se dan instrumentos al maestro) para el análisis y el tratamiento de la diferencia de principios clasificatorios que caracteriza el mundo cultural indígena y el mundo occidental. Este límite está relacionado con el paso siguiente de la propuesta metodológica del manual, que prevee

c) **la vinculación de los contenidos étnicos captados** en los programas nacionales y en particular en las áreas de aprendizaje de estos programas (Matemáticas, Ciencias Naturales, Sociales etc.). Y por último, la

d) **validación de los contenidos étnicos**, que consiste en la discusión de tales elementos con los representantes de la comunidad (para garantizar que tales contenidos sean representativos) y, en un segundo momento, en la estructura administrativa de la escuela (Escuela, Jefatura de Zonas de Supervisión, Departamento de Educación Indígena del Estado).

Es evidente que este proceso ha sufrido las contradicciones políticas que han afectado la implementación de la propuesta curricular de la D.G.E.I., en particular en lo referido a la clasificación y vinculación de los contenidos étnicos con el programa nacional.

En el caso de la educación bilingüe-bicultural, según los mismos planteamientos de la D.G.E.I., las categorías de clasificación de los contenidos escolares deben responder a los marcos referenciales de cada cultura. Por lo tanto, un curriculum que considere necesario partir y respetar la estructura del conocimiento de un contexto cultural indígena, no puede reproducir una organización de contenidos curriculares, basada en la fragmentación y parcelización del saber en áreas de aprendizaje, característica de la cultura occidental (asignatura de Matemática, Ciencias sociales, etc.). En este sentido, se considera que la sistematización de los contenidos didácticos étnicos, en categorías de clasificación acordes a la estructura de pensamiento indígena, representa una condición importante para la implementación de la bi-culturalidad (o interculturalidad) a nivel escolar.

Esta misma limitación es apreciada en los **Manuales para el Fortalecimiento de la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural**. Tales materiales fueron elaborados por todos los 6 grados de la primaria entre 1987 y 1988 y hoy en día se están aplicando en los cursos de capacitación de los promotores/maestros de la D.G.E.I., además en la didáctica de las escuelas bilingües.

El propósito principal de estos manuales era proporcionar sugerencias específicas al personal docente de los diferentes grados de primaria bilingüe bicultural, para la incorporación de contenidos étnicos, a partir de los corrientes programas de estudio. En los manuales se ofrece una breve Introducción a la temática de la Educación Bilingüe-bicultural; luego algunas **recomendaciones** de carácter general centradas sobre la importancia: a) del uso de la lengua materna en educación; b) del rescate de las experiencias de aprendizaje que el niño trae consigo al momento de su ingreso a la escuela; c) considerar las necesidades del entorno socioeconómico de las comunidades en la definición de un nuevo currículum educativo, d) de la importancia de la producción de materiales didácticos regionalizados. En los primeros dos grados, los Manuales presentan una serie de unidades de aprendizaje relacionadas con temáticas significativas de la comunidad, como la escuela, la naturaleza, la medición del tiempo, etc.

Más allá de este aspecto, los Manuales proporcionan una serie de sugerencias para el desarrollo de las áreas del programa de los diferentes grados de la primaria (Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales, Naturales, etc.) y de **objetivos particulares** por unidades didácticas de cada asignatura.

Las actividades propuestas al maestro se relacionan con las unidades y los objetivos particulares del programa oficial; en algunas áreas se otorga simplemente de manera pragmática, un listado de contenidos que pueden incorporarse en el tratamiento de una determinada temática del programa y que el maestro tiene la facultad de ampliar o reducir; estos contenidos se refieren a acciones que realizan los pueblos indígenas. Los cuadros n.1, 2, y 3 proporcionan algunos ejemplos de cómo se realizan estas actividades en los textos didácticos.

El énfasis de los Manuales recae en este sentido, en particular en los primeros 4 grados, en las asignaturas principales de Lengua Indígena y Español, mientras que en las otras áreas (de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, etc.) el

**Cuadro 1**  
**Manuales para el fortalecimiento de la E.B.B.**  
**Ciencias Sociales**

**OBJETIVO ESPECIFICO:** Comprender la importancia de la flora de su región en la vida económica y social, a partir de sus formas de uso y aprovechamiento.



**Maestro:** Propicie que sus alumnos realicen las siguientes actividades:

- Investiguen la variedad de plantas de su región, y los distintos usos que les dan (medicinales, ornato, alimenticias, etc.)
- Indiquen en qué celebraciones se utiliza algún tipo de flor en especial.
- Expresen si las plantas proporcionan algún apoyo a la economía de la familia, la comunidad y la región.
- Indiquen como se siembran algunas plantas.
- Realicen alguna actividad artística donde utilicen las flores de la región.
- Registren por escrito sus actividades.

## Cuadro 2

### Ciencias Sociales

**OBJETIVO ESPECIFICO:** Analizar el significado social que atribuyen las comunidades indígenas a la fiesta de Todos Santos o los Fieles Difuntos.



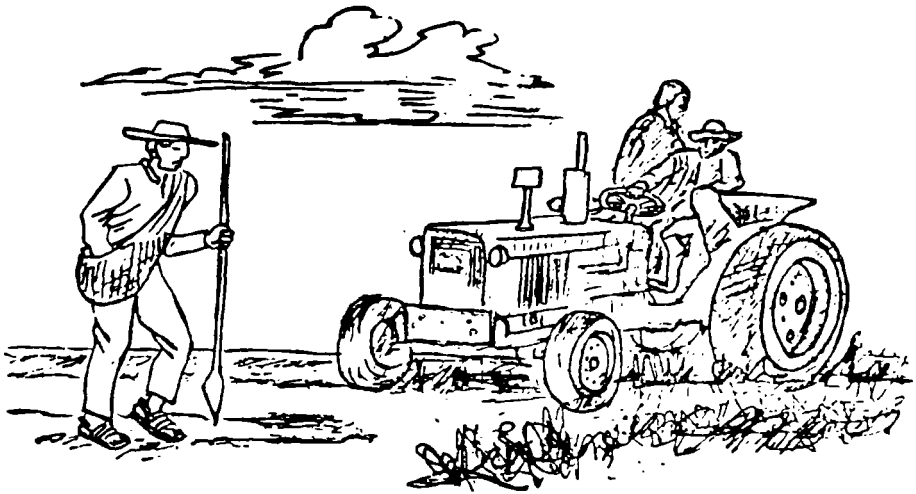
Maestro: Para lograr este objetivo proponga al grupo que se organice para la elaboración de un periódico mural en donde:

- Señalen en que días se realiza esta fiesta
- Indiquen quiénes participan
- Narren cuáles son los preparativos en relación a:
  - Comida
  - Adornos
  - Lugares
  - Música
- Expresen el significado que tiene para la comunidad el festejo de Todos Santos. Elaboren un resumen al respecto.

### Cuadro 3

#### Educación Tecnológica

**OBJETIVO ESPECIFICO:** Analizar las técnicas tradicionales de cultivo que se emplean en su comunidad



Maestro: Se le sugiere fomentar en sus alumnos el conocimiento de las diversas técnicas utilizadas para la agricultura, realizando observaciones y entrevistas al respecto y propiciando el análisis de las ventajas y desventajas de estas técnicas en relación con los productos que se obtienen (tamaño, calidad, cantidad, etc.), la fuerza de trabajo utilizada, los medios y recursos que se necesitan, entre otras cosas. Apliquen las técnicas investigadas en la parcela escolar, hortalizas, etc., y registren y comparen sus experiencias.

acatamiento a la estructura curricular tradicional, basada sobre asignaturas, limita los resultados del proceso de investigación y sistematización de contenidos culturales indígenas (Recordamos una vez más que los Manuales son simplemente concebidos como instrumentos de apoyo a la aplicación del Plan de Estudio Nacional que queda único e invariado para todo el país).

Concluyendo, puede afirmarse que el proceso de implementación de la propuesta curricular indígena y de desarrollo de la biculturalidad, a pesar de los avances ideológicos y metodológicos alcanzados, sigue todavía en México, cuanto señalan los mismos dirigentes de la DGEI, en una fase de primera experimentación.

Una serie de razones justifican esta situación: por un lado, en términos generales, la complejidad técnica intrínseca a la tarea de traducir en el plano de una institución formal como la escuela, un patrimonio y una tradición cultural, como la indígena, que ha escogido diferentes modalidades e instrumentos para la transmisión del saber; así como la dificultad de formular, implementar y evaluar propuestas curriculares biculturales (o interculturales), capaces de contrarrestar los avanzados fenómenos de disgregación y desprestigio que han afectado las culturas indígenas (que se manifiestan también en el convencimiento interiorizado por parte de los mismos actores indígenas de la imposibilidad de instrumentalizar sus propios contenidos culturales en el proceso escolar).

Por otro lado en términos más específicos, hemos señalado en este párrafo los obstáculos de orden técnico-político que ha encontrado la propuesta curricular indígena a nivel de las autoridades educativas gubernamentales y que, en cierto modo han impedido su progreso y fortalecimiento cualitativo.

#### **4.7. Metodología Didáctica Bilingüe**

Como ya señalábamos en otro párrafo, la producción de materiales didácticos para la enseñanza de la lectoescritura en lengua materna depende de la Subdirección de Materiales y Apoyos Académicos (Dpto. de Materiales y Apoyos Didácticos). En tales materiales son contenidas "formas de enseñar a leer y escribir" (de una entrevista con el responsable del Departamento de Materiales y Apoyos Didácticos, 1989), para 36 de las 45 etnias indígenas que atiende la DGEI en sus servicios educativos. Estas formas no se sujetan a rígidas pautas metodológicas, sino más bien adoptan una estrategia de mayor flexibilidad:

siguen diferentes caminos, a partir de las características específicas de cada idioma indígena. En algunos casos se privilegian metodologías de carácter formal o analítico (en el caso por ejemplo de lenguas particularmente aglutinantes), mientras que en otros casos se elige una metodología de alfabetización que al contrario se orienta hacia características sintéticas o al método de palabras generadoras.

En todo caso, el diseño de los textos ("**Manual para la enseñanza de la lectoescritura en lengua...**", para el maestro; y "**Mi libro:..**", para el alumno) no se ha basado solo en consideraciones de carácter académico; más bien, se ha adecuado a las indicaciones de los mismos maestros bilingües que, junto con otros actores comunitarios (padres de familia, ancianos etc.), han sido los principales protagonistas de la elaboración de los materiales didácticos.

Los principales aspectos considerados en la elaboración de los libros de lectoescritura en lengua indígena son el **cultural**, el **pedagógico**, el **lingüístico**. He aquí algunos principios fundamentales en relación con estos tres aspectos:

#### *Aspecto cultural*

En la elaboración de los libros de lectoescritura se ha intentado considerar al niño como miembro activo del grupo étnico y de la sociedad de pertenencia. En el contenido de las lecciones se tomaron en cuenta aspectos de la vida social de las comunidades, así como costumbres, tradiciones y el conjunto de conocimientos propios de cada etnia; en particular se ha querido enfatizar en los conocimientos con los cuales el niño indígena ha ya empezado a familiarizarse antes de su ingreso a la escolarización formal: conocimientos sobre la casa, la familia, el ambiente natural y social de la comunidad, etc..

#### *Aspecto pedagógico*

El proceso de enseñanza de la lectoescritura debe llevarse a cabo en la lengua y cultura que el niño ya conoce. La identificación del niño con su lengua y cultura materna tiene un alto valor pedagógico y es un requerimiento necesario para el desarrollo armónico de su personalidad.



## *Aspecto lingüístico*

El contenido lingüístico del libro del alumno se determina de acuerdo a las características propias de cada lengua y al universo vocabular que regularmente posee un niño que ingresa a la escuela. Las palabras que se eligen para el aprendizaje de la lectoescritura son tomadas de situaciones concretas y significativas para el alumno. Se intenta agrupar por cada lección, palabras que formen un campo semántico y estén relacionadas entre sí. La progresión del aprendizaje se determina de acuerdo a la estructura lingüística de cada lengua.

En términos de **estrategia de alfabetización** se puede afirmar que la metodología que se propone para la enseñanza de la lectoescritura aborda la palabra en relación a sus tres manifestaciones: la expresión oral, la expresión escrita, y el concepto; la visualización de la palabra conduce al niño a establecer relaciones entre ellas. Posteriormente se procede al análisis de los elementos que componen la palabra y luego a la síntesis que permite la utilización de los elementos básicos identificados para la formación de nuevas palabras. La metodología de enseñanza elegida por la DGEI (así como en la mayoría de los programas bilingües latinoamericanos) considera por lo tanto que "la enseñanza de la lectoescritura se debe hacer preferentemente en forma global porque toma en cuenta que el niño capta conjuntos completos y no elementos aislados (de la lengua)"<sup>34</sup>

Según las entrevistas que se han realizado en México con los responsables de la DGEI, la estrategia operativa que se ha seguido para la elaboración de tales materiales ha sido la de desplazar restringidos equipos técnicos, en comunidades consideradas representativas de la lengua del grupo étnico o de la variante dialectal. Los equipos trabajaban en tres etapas fundamentales:

- 1) Investigación, selección de los posibles maestros diseñadores de los textos. Recolección de investigaciones previas sobre las lenguas. Identificación de algunos otros posibles agentes comunitarios necesarios para la elaboración de los textos didácticos.

- 2) Realización de talleres con los maestros y los agentes comunitarios para el diseño y la elaboración de los materiales didácticos. La duración de estos talleres ha variado mucho de acuerdo a las características, al grado de conciencia lingüística de los participantes, al contexto sociolingüístico, etc. En estos talleres

se intentaba establecer una combinación del análisis de los aspectos técnicos y formales de la lengua con la individuación de los componentes culturales de cada lengua y su utilización en las actividades alfabetizadoras. Esto a través de la participación directa de los mismos hablantes indígenas. El objetivo era orientar el proceso de enseñanza de la lectoescritura hacia el contexto socioeconómico, las necesidades y los intereses básicos de la comunidad. Por eso se elegía el tratamiento de palabras y situaciones didácticas significativas para las comunidades indígenas y sus alumnos.

3) Evaluación y revisión definitiva de los materiales en sus aspectos lingüísticos, formales, gráficos etc, que generalmente se llevaba a cabo en la sede central de la DGEI con la participación del/los maestros que habían participado en las actividades comunitarias.

Se puede afirmar que la producción de materiales didácticos para la lectoescritura ha alcanzado todas las principales lenguas indígenas de México, cubriendo también las variantes dialectales mayoritarias de estas lenguas, por las cuales se han producido textos diferenciados (como en el caso de los grupos masahua o otomangue). El problema de las variantes dialectales ha sido enfrentado por la DGEI, básicamente a través de la concientización de los maestros y de los agentes comunitarios, sobre la importancia de la unificación dialectal, como condición para permitir el desarrollo estilístico, la estandarización, la normativización de la lengua. Sobre esta base se han aplicado, en forma congruente con las diferentes situaciones sociolingüísticas, las usuales estrategias de elección de la variante de prestigio, de mayor difusión o intermedia que permiten lentamente aglutinar las lenguas alrededor de un estándar impulsado por la difusión de la escritura. Cabe señalar que, también a este nivel, la DGEI se ha conformado con las orientaciones de los talleres comunitarios, las decisiones de las academias lingüísticas y de las organizaciones indígenas que norman y opinan sobre esta materia.

Los resultados de esta tarea estandarizadora han variado mucho de acuerdo con las diferentes situaciones de desarrollo de las lenguas, el grado de lealtad lingüística de los hablantes y la situación socioeconómica de las comunidades indígenas. En algunos casos (como entre los Mixes de Oaxaca) se han logrado resultados alentadores en otros, donde no se ha resuelto la cuestión de los alfabetos, por ejemplo hay mucho camino por recorrer en este campo.

El proceso de alfabetización representa, sin embargo, solo un primer estadio de la reflexión del niño sobre su originaria estructura lingüística, su código de significación primario; esta reflexión tiene que progresar a lo largo de todo el proceso escolar de la primaria bilingüe-bicultural. Desde este punto de vista, los alcances de la DGEI no lograron las metas esperadas: hasta la fecha, el material didáctico principal que los maestros han podido utilizar para la didáctica de las lenguas ha sido un "Manual General de apoyo para la didáctica de las lenguas de 2 a 6 grados", válido para las 36 lenguas indígenas que la institución abarca en sus actividades escolares. Por lo general este manual, por obvias razones, más que entrar a analizar en detalle los aspectos formales y estructurales de la lengua materna indígena, enfatiza la "intencionalidad comunicativa" que debe guiar el proceso de alfabetización y de apropiación de la lengua materna escrita. En todo caso, el manual representa un intento solo parcial de responder a las exigencias de textos didácticos, específicamente diseñados para la enseñanza de cada lengua indígena que la DGEI deberá atender en los próximos años.

Pese a esta situación de carencia, se han producido 2 didácticas completas y específicas para las 2 lenguas indígenas principales de México (el Náhuatl y el Maya); según lo afirmado por los responsables de la DGEI, se prevee para el final del año 1989, elevar el número de tales didácticas a 7. De forma similar en cuanto a lo señalado por los textos de alfabetización, los maestros bilingües, junto con los otros actores comunitarios y con la coordinación de los técnicos etnolingüistas y antropólogos de la Dirección Central, han sido los responsables principales de este trabajo de estudio e investigación. La metodología didáctica de los dos cursos completos de enseñanza de las lenguas indígenas se ha basado esquemáticamente en el siguiente tipo de enfoque:

1 año: Lectoescritura en L1

2 año: Reforzamiento de las 4 habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer, escribir

3 año : Introducción gradual y dosificada de elementos de gramática, escogiendo como criterio de base de lo más usual a lo menos usual en situaciones comunicativas estandard

La enseñanza del Español como segunda lengua ha sido uno de los pilares

fundamentales del nacimiento y el desarrollo de la Educación Indígena en México. La DGEI ha utilizado en sus actividades didácticas 2 métodos fundamentales de enseñanza de esta lengua y que mencionamos a continuación:

a) el método Swadesh que ha sido utilizado en México desde varias décadas, prevalentemente en situaciones de tipo informal, con población no escolarizada. El método se caracteriza por su explícito objetivo de "castellanizar" en un medio bilingüe. Usa la lengua indígena como puente para la castellanización, privilegiando inicialmente el aprendizaje del español en situaciones funcionales y de juego; sin embargo, se permite que el aprendizaje del Español desplace paulatinamente a la lengua indígena. El método aparenta integrar aspectos culturales y lingüísticos de los grupos étnicos, pero los resultados observados en la aplicación del método han demostrado que más bien provoca la transición de la cultura indígena a la cultura dominante. Es por este motivo, que a pesar de los buenos resultados registrados en términos de eficiencia terminal, no es utilizado (por lo menos oficialmente) en las actividades didácticas de las escuelas bilingües.

b) el método C.I.S. (Centro de Integración social), utilizado por la mayor parte en contextos formales escolarizados sobre el cual se basan los Manuales para la enseñanza del Español utilizados por la DGEI

Este último método parte de algunas premisas fundamentales:

- 1) para la enseñanza de la lectoescritura en Español es necesario una introducción previa y un mejor manejo de la lengua oral.
- 2) para la enseñanza de la lectoescritura en Español es necesario que el estudio sea sólidamente arraigado a los contextos fundamentales de uso de esta lengua en las comunidades.
- 3) para la enseñanza del español hay que partir de la comprensión, uso y dominio de las estructuras lingüísticas que son características de la lengua materna y que contrastan con el Español.

El método, que es único para todas las lenguas indígenas del país, (y que por lo tanto puede utilizar en forma extremadamente limitada la contrastividad con la lengua indígena), se compone de un Manual para el maestro y de un

"Cuaderno de actividades para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas." El contenido programático del curso está distribuido en 6 unidades didácticas, compuesta cada una de 2 módulos. Se enfatiza el carácter lúdico de las actividades que han de desarrollarse en cada módulo, en cuanto se considera la gran importancia de este elemento psicopedagógico para el aprendizaje: acciones y juegos constituyen una sólida unidad que favorece el aprendizaje de los niños en los tres rubros fundamentales que el método identifica: actividades psicomotoras, actividades cognoscitivas, actividades comunicativas.

Se preveían 4 niveles de enseñanza de la lengua:

1 nivel (2 grado)

Definición de situaciones de intereses, congruentes a las posibles situaciones de uso del Español en comunidades y áreas regionales específicas. En estas situaciones se van introduciendo las primeras estructuras gramaticales y el léxico básico de la lengua, enfatizando su significado y la pronunciación.

2 nivel (3 grado)

Se desarrollan las habilidades de lectura y escritura que el niño indígena todavía no maneja al término del primer grado del ciclo escolar primario.

3 nivel (4 grado)

Se refuerzan definitivamente las 4 habilidades lingüísticas principales (hablar, escuchar, leer y escribir), se aumenta la introducción de categorías gramaticales, pero aun no se presenta la gramática de manera formal.

4 nivel (5 grado)

Se está editando hoy en día el manual de 4 nivel, en el cual se sintetiza lo que se ha desarrollado en los primeros 3 niveles. Solo en esta fase se empiezan a presentar en forma contrastiva las diferentes categorías lingüísticas **que estructuran la segunda lengua** y que el niño ha ido aprendiendo de manera funcional en los grados anteriores. Se subrayan las diferencias entre el código lingüístico originario del niño y el Español.

A parte de las carencias metodológicas intrínsecas al método CIS, existen serias limitaciones que influyen negativamente en la aplicación real de esta metodología de enseñanza en las escuelas bilingües de la DGEI y que han sido señaladas reiteradamente en las entrevistas que se han realizado en ella.

En primer lugar, los maestros no reciben una capacitación adecuada, tanto sobre el método CIS como sobre otras metodologías de enseñanza del Español como segunda lengua ni en los cursos de capacitación, ni en los cursos de mejoramiento y profesionalización. Muy a menudo, la enseñanza del Español se lleva a cabo a través de técnicas tradicionales de enseñanza (es decir, como en las escuelas monolingües). En segundo lugar, existe un gran problema en la disponibilidad real de los materiales en las escuelas bilingües. No se han renovado los recursos financieros para la producción y reproducción de los materiales didácticos y perdura una crónica dificultad en la distribución de los textos didácticos desde la Dirección Central de la DGEI, hacia los centros regionales y las escuelas bilingües. Por último, la metodología es escasamente adaptada a las diferentes situaciones sociolingüísticas de las lenguas, a las diferentes actitudes de los parlantes y sobre todo no puede utilizar (siendo general, para todas las lenguas) adecuadamente el método contrastivo para facilitar la reflexión del niño sobre su originaria estructura lingüística y el español.

#### **4.8. Capacitación personal bilingüe**

##### *4.8.1. Personal docente*

La capacitación y actualización del personal docente para instrumentar los servicios de la educación indígena bilingüe-bicultural representa una de las áreas prioritarias de trabajo de la D.G.E.I.. En toda modalidad educativa, la calidad del servicio es directamente proporcional con la calidad de su profesorado; en el caso de la Educación Indígena, su importancia estriba en que esta educación, por sus particulares características, exige ser atendida por un tipo especial de maestro: que sea bilingüe. No solo eso, el maestro debe ser capaz de manejar una metodología de enseñanza específica (bilingüe-bicultural) que requiere de una específica y comprensiva preparación, no garantizada por su condición lingüística. En tal virtud, la exigencia de capacitación del personal docente que es común en cualquier sector de la Educación, en el caso de la educación bilingüe se constituye en condición "sine qua non" para el éxito y el

desarrollo de esta modalidad educativa.

Hoy en día en México, a pesar de las continuas solicitudes para la constitución de una Normal Indígena Superior, no existen instituciones o programas específicos que formen el personal requerido; la Dirección General de Educación Indígena dispone en la actualidad de 3 estrategias generales para la capacitación, formación y superación profesional de su magisterio docente:

- capacitación de maestros-promotores
- mejoramiento profesional
- actualización.

En relación con la capacitación de **maestros promotores**:

Cada año se emite una convocatoria para que jóvenes indígenas, siguiendo una trayectoria institucional diferente de la corriente (las Normales o los Institutos Pedagógicos), puedan igualmente incorporarse a los Servicios a través de **Cursos de Capacitación** de tres meses con el título de Promotor-Maestro Bilingüe. Además de la condición de bilingüismo (o mejor dicho del ser bilingüe), se exige una escolaridad mínima de preparatoria, tener entre 18 y 25 años de edad, ser soltero, tener buena salud, y sobre todo ser originario de la comunidad que precisa de los servicios. Anteriormente, dada la gran necesidad de personal docente, se escogía personal que había cursado desde la Primaria hasta el Bachillerato. Hoy se requiere, en algunas situaciones, haber cursado la Normal y en otros el Bachillerato o la Secundaria, dependiendo naturalmente de la disponibilidad interna de aspirantes por cada estado. No obstante, en algunos casos como en el Estado de Chihuahua, a causa de la crónica falta de personal, se ingresa a los cursos de capacitación con la simple Primaria.

Ofrecemos aquí a continuación un Perfil Profesional del Docente Indígena de Preescolar y Primaria otorgado por la D.G.E.I. en 1987: (Ver cuadro 1)

A pesar del mejoramiento de la calidad profesional del profesorado bilingüe registrado en estos últimos años, la situación actual dista de ser una situación ideal. Este sentido debe señalarse que aún en la actualidad no existe una normatividad que regule este importante aspecto de la Educación Indígena; esto afecta enormemente la calidad de la educación otorgada y de los servicios que dependen de los docentes bilingües. Existe además cierta tensión entre maestros

Cuadro 1

**Perfil profesional de docentes de preescolar y primaria  
Fin de cursos. 1987**

| <b>Nivel de preparación</b>     | <b>Docentes de preescolar</b> |             | <b>Docentes de primaria</b> |             | <b>Total</b>  |             |
|---------------------------------|-------------------------------|-------------|-----------------------------|-------------|---------------|-------------|
| Educación primaria              | 110                           | 1.35        | 478                         | 2.15        | 588           | 1.93        |
| Con estudios de secundaria      | 258                           | 3.18        | 601                         | 2.70        | 859           |             |
|                                 |                               |             |                             |             |               | 35.47       |
| Con secundaria terminada        | 3.185                         | 39.16       | 6.725                       | 30.26       | 9.910         |             |
| Con estudios de bachillerato    | 253                           | 3.11        | 699                         | 3.14        | 952           |             |
|                                 |                               |             |                             |             |               | 6.99        |
| Con bachillerato terminado      | 361                           | 4.44        | 810                         | 3.64        | 1.171         |             |
| Con estudios de normal          | 474                           | 5.83        | 1.193                       | 5.37        | 1.667         |             |
|                                 |                               |             |                             |             |               | 48.74       |
| Con normal terminada            | 3.264                         | 40.13       | 9.866                       | 44.38       | 13.130        |             |
| Con estudios de normal superior | 186                           | 2.29        | 1.227                       | 5.52        | 1.413         |             |
|                                 |                               |             |                             |             |               | 6.29        |
| Con normal superior terminada   | 23                            | 28          | 476                         | 2.14        | 499           |             |
| Otros estudios                  | 19                            | 23          | 157                         | .70         | 176           | .58         |
| <b>Total</b>                    | <b>8/133</b>                  | <b>100%</b> | <b>22.232</b>               | <b>100%</b> | <b>30.365</b> | <b>100%</b> |



bilingües y maestros federales y estatales de las escuelas monolingües, relacionada con las condiciones de trabajo, físicas y académicas del profesorado. Los maestros monolingües estiman superior su calidad profesional, debido al grado de escolaridad más alto, a su proveniencia étnica y socioeconómica, generalmente blanca o mestiza, y naturalmente a su mejor manejo del español. Los docentes indígenas, en cambio, tienen por lo general un nivel más bajo de escolaridad, y son por ello considerados maestros de nivel inferior. A raíz de esta situación, en las comunidades donde existen primarias bilingües, se ha desarrollado una abierta competencia (empujada también por las autoridades estatales que ostigan el desarrollo de la educación bilingüe) para el prestigio y la obtención de un mayor número de alumnos entre escuelas bilingües y estatales monolingües: en algunos casos se recolectan firmas para convertir las primeras en primarias estatales (o federales) y otorgar, entre otras cosas, las nuevas plazas de maestros al sistema monolingüe. La lucha corporativa entre los diferentes gremios magisteriales alimenta esta disputa interna que, al fin y al cabo, afecta sobre todo la calidad de la educación que se otorga en muchas zonas indígenas y campesinas.

Por lo que concierne el nombramiento de plazas, la Dirección de Programación de la SEP determina cuántas pueden abrirse anualmente por cada estado. Por otro lado, cada región y cada estado, a través de los Servicios Coordinados Educativos y específicamente por la vía del Departamento de Educación Indígena, solicita independientemente un cierto número de plazas. Muy a menudo, las plazas abiertas y las solicitadas no corresponden: los Estados piden más y la Dirección General de Programación da menos, o al contrario, se producen discrepancias entre los Departamentos de Educación Indígena y los Servicios Coordinados. En todo caso, una vez establecido el número de plazas anuales se organizan los cursos de capacitación.

Los cursos tienen cada año dos etapas principales, ambas bajo la coordinación de la D.G.E.I. (en particular de su Departamento de Superación Académica) y debido a las limitaciones técnicas (disponibilidad de formadores) y presupuestarias siguen una estrategia multiplicadora:

1) en una primera fase se organiza un Seminario Taller de 1 mes para **Conductores de Grupo** en una localidad determinada del Estado Federal. Generalmente los Conductores son personas que tienen experiencia docente y han cursado la Normal. En los Cursos converge y se ajusta la experiencia previa

con la nueva realidad de la Educación Bilingüe-Bicultural. Técnicos de la D.G.E.I. llevan a cabo la actividad didáctica a lo largo de la duración del curso. El programa de estudio de esta 1 etapa formalmente se basa en el siguiente temario:

- a) Metodología de enseñanza de la lectoescritura en lengua indígena (alfabetización)
- b) Metodología para la enseñanza oral del Español y para su lectoescritura
- c) Didácticas de las otras áreas del programa: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, con énfasis en la introducción de contenidos étnicos (Capacitación sobre los Manuales de Captación de contenidos étnicos y los Manuales de Fortalecimiento de la Educación Bilingüe Bicultural)
- d) Elementos de desarrollo infantil (psico-cognoscitivo, afectivo etc. )
- e) Principios generales de la planeación educativa
- f) Elaboración de material didáctico
- g) Manejo del programa integrado

Es fácil imaginarse que, debido a la gran limitación temporal (reiteramos que el curso tiene duración de 1 mes), el curso concentra sus actividades didácticas en algunas áreas prioritarias. Básicamente se puede afirmar (como la admiten los técnicos de la D.G.E.I. entrevistados) que lo que se otorga en el curso son los elementos mínimos para la enseñanza de la lectoescritura en lengua materna en el primer año, junto con algunos elementos de capacitación sobre la introducción de contenidos étnicos indígenas en el curriculum escolar ("Manual de captación de contenidos étnicos") y de administración escolar.

La enseñanza de la lecto-escritura se efectúa en base a tres premisas:

- 1) las particulares características cognoscitivas del niño indígena derivadas de las peculiaridades en el proceso biológico y sociocultural de adquisición de su lengua.
- 2) la metodología utilizada se deduce de la estructura de la palabra y de la frase de cada lengua y de acuerdo al texto didáctico de enseñanza correspondiente (recordemos que la D.G.E.I. ha publicado textos de enseñanza de la lectoescritura en 36 lenguas indígenas).
- 3) los contenidos se basan en el vocabulario y las experiencias del niño indígena de 6 años de edad.

De hecho, a pesar de cuanto se prevee en la planificación teórica, los cursos no tienen la posibilidad de profundizar un elemento fundamental de la metodología bilingüe, la enseñanza del Español como segunda lengua; por tanto, en la mayoría de los casos, la enseñanza de esta lengua se lleva a cabo en las escuelas bilingües, siguiendo técnicas tradicionales. Los cursos, hasta hace algunos años atrás, han ocasionado en numerosos casos, cierta fricción entre los capacitadores de la DGEI y los futuros conductores de grupo. Esto, debido a que los cursantes ingresaban en las actividades didácticas con un patrimonio ideológico y cultural que no se ajustaba mucho con el discurso y los objetivos programáticos de la E.B.B..

Se decidió entonces, organizar Seminarios Talleres en forma más dinámica y participativa; hoy en día, en los cursos, los Conductores analizan y reflexionan, juntos con los Asesores de la D.G.E.I. sobre las principales temáticas de los cursos. Cabe señalar que esta nueva orientación de hecho no garantiza, al final de la actividad didáctica, la plena identificación de los participantes con el discurso pedagógico que fundamenta a la Educación Bilingüe.

b) Una vez terminada esta 1 etapa del Curso de capacitación, son los mismos Conductores de grupo los encargados en la segunda etapa, de capacitar a los aspirantes Promotores Bilingües en 8 sedes estatales. La duración de esta segunda etapa de los Cursos de capacitación es de 3 meses. El programa de estudio no difiere en términos sustanciales del que reciben los Conductores de grupos. Algunas materias naturalmente, debido a la menor experiencia didáctica de los aspirantes promotores, son enfrentadas con mayor detenimiento, intentando enfatizar la mayor importancia de la preparación pedagógica general del futuro docente, poniendo énfasis en su rol fundamental de intérprete y mediador de las instancias de desarrollo y de las necesidades básicas de la comunidad. Sin embargo, este objetivo es dificultado por la gran heterogeneidad en términos de procedencia geográfica, orígenes socioeconómicos, formación escolar e intereses que caracterizan a los participantes en los Cursos de Capacitación.

Todos los cursos son presenciales. Por cada centro de capacitación existe un Coordinador Administrativo y un Coordinador Técnico, además de Personal de Apoyo de tipo administrativo. En esta 2 etapa, el énfasis didáctico del curso recae en la enseñanza de la lectoescritura en lengua materna, razón por la cual existe un Conductor por cada grupo étnico representado.

En 1989 se reformularon parcialmente los objetivos programáticos del curso, orientándolos hacia el aspecto bicultural que anteriormente no había gozado de la suficiente atención. Para cumplir con este objetivo se ha previsto una capacitación más profunda sobre el "Manual de captación de contenidos étnicos" y los "Manuales de Fortalecimiento de la Educación Bilingüe Bicultural". Esto también a consecuencia de la aprobación, por parte de la S.E.P, de un nuevo esquema de evaluación del alumno basado en cada asignatura.

La evaluación y supervisión de los participantes en los cursos está en manos de los técnicos de la D.G.E.I. presentes en toda la I etapa de los cursos (formación de conductores) y, frecuentemente, también en la segunda. En esta segunda etapa, el Conductor técnico es responsable de la supervisión, la evaluación y un informe técnico por cada mes sobre las actividades escolares. Por otro lado, durante los cursos de Aspirantes promotores (2 etapa) se llevan a cabo 3 supervisiones técnicas de la D.G.E.I. en las etapas iniciales, intermedias y finales del curso.

Es importante señalar que el curso pretende ser selectivo, aún si en forma mínima, en las dos etapas. Cada año ingresan aproximadamente 55 conductores y egresan 48; así como ingresan 1000 aspirantes para la primaria bilingüe bicultural y egresan 900. Ofrecemos a continuación un breve cuadro estadístico que resume las actividades de capacitación de la D.G.E.I. en estos últimos años: (Informe de Labores 1983-87, D.G.E.I. Secretaría de Educación Pública)

#### CAPACITACION DE ASPIRANTES A PROMOTORES BILINGUES CULTURALES

| AÑO  | PREESCOLAR | PRIMARIA |
|------|------------|----------|
| 1983 | 495        | 900      |
| 1984 | 479        | 1004     |
| 1985 | 568        | 1009     |
| 1986 | 517        | 971      |
| 1987 | 600        | 1000     |

Al final de los cursos de capacitación la D.G.E.I. otorga una Constancia de Estudios para Promotores Bilingües, que no tiene validez jurídica en sí misma, pero que representa una posibilidad de introducción a grados de docencia superior, si se considera la posibilidad posterior de acceso a los **Cursos de Profesionalización** presentes en cada estado.

Estos cursos permiten la obtención del título de Maestro de Primaria sin haber cursado las Normales, es decir, la trayectoria escolar tradicional del maestro mexicano. Nacieron en 1979 a raíz de un convenio entre la D.G.E.I. y la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (D.G.C.M.P.M.). La mayor parte de los antiguos Promotores Bilingües consiguieron acceder a través de estos cursos de capacitación en servicio, a la carrera de normalistas. Actualmente, los maestros reciben un "entrenamiento específico" en los centros de D.G.C.M.P.M.; sin embargo, los maestros asesores son a menudo ancianos maestros, próximos a jubilar que no tienen capacitación adecuada acerca de la Educación Bilingüe y de su metodología didáctica.

Para instrumentar la capacitación a maestros indígenas la D. G. C. M. P. M. diseñó planes y programas diferenciales. El Plan de Estudio de la Capacitación Bilingüe Bicultural es el Plan 75 reestructurado (elaborado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación para las escuelas normales federales): comprende materias fundamentales como: pedagogía didáctica y materias llamadas "diferenciales", como por ejemplo antropología, lingüística, desarrollo de la comunidad. La capacitación dura 3 años: de Septiembre a Junio del año escolar, los maestros se forman con métodos autodidactas y acuden cada semana o 15 días al Centro Regional. Una segunda parte del curso es intensiva y presencial, durante 6 o 7 semanas, de Julio a Agosto. Por lo general se puede afirmar que los Cursos de Profesionalización, a pesar de ofrecer al maestro indígena una oportunidad para obtener la titularidad, no ofrecen una capacitación adecuada a las tareas pedagógicas del maestro indígena. Esto debido tanto al carácter general del Plan de estudios como a la escasa preparación de los mismos capacitadores de la D.G.C.M.P.M. (que no tiene personal especializado en materia de educación indígena) en los temas más relacionados con la Educación Indígena. De hecho hay falta de claridad y de identificación en esta institución sobre los objetivos de la E.B.B.

Por último, no existe la suficiente coordinación entre la D.G.E.I. y la

D.G.C.M.P.M. en la elaboración de los planes de estudio para la capacitación y en la práctica pedagógica.

Señalaremos más adelante, en este capítulo los problemas que la Profesionalización indirectamente ocasiona a la Educación Indígena.

Otra actividad de capacitación que es llevada a cabo regularmente por la D.G.E.I. es la que concierne a los **Cursos de Actualización** de los Docentes.

Estos cursos pueden ser directamente solicitados a la D.G.E.I. a través de los Supervisores de los Departamentos de Educación Indígena de cada estado, a partir de exigencias específicas presentes en determinadas áreas regionales y estatales. Ellos son responsables, conjuntamente con los técnicos de la D.G.E.I. de la programación y realización de estos cursos. Las temáticas, la duración, el número de participantes, la misma calidad de los cursos de actualización ha variado mucho de acuerdo a las diferentes exigencias y a las condiciones de desarrollo de las actividades. Generalmente se ha tratado de aspectos de desarrollo comunitario, objetivos de la Educación Bilingüe Bicultural, Metodologías para la enseñanza de la lectoescritura en lengua materna y en Español, organización y administración escolar, técnicas psicopedagógicas y lingüísticas.

Hay que señalar, también a este respecto, que la crónica escasez de recursos ha provocado una drástica reducción en la posibilidad de implementación anual de estos cursos, que en la primera fase de esta administración de la D.G.E.I. tuvieron cierto alcance e importancia, otorgando al maestro indígena la posibilidad de una efectiva capacitación en servicio sobre temas específicos en la Educación Bilingüe Bicultural (Actualmente, según declaraciones de los responsables del Departamento de Superación Académica, no se realiza más de un curso al año).

Por último, cabe señalar que recientemente han sido creados en el país 2 Institutos Normales Bilingües en Guachachi- Chihuahua y Titlan-Guerrero, estos institutos, desde el punto de vista técnico no están a cargo de la D.G.E.I., sino de la Dirección General de Estudios Superiores de la S.E.P. Según los responsables de la D.G.E.I. (entrevista 1989) el Curriculum y el Plan de Estudio de tales instituciones no son absolutamente congruentes con las exigencias pedagógicas y de formación del maestro bilingüe bicultural.

#### 4.8.2. Formación de Profesionales Indígenas y Licenciaturas.

En México, desde la época de institucionalización de la D.G.E.I., se han creado numerosos programas que apuntan a la formación de personal indígena especializado en asignaturas relacionadas con la Educación Bilingüe Bicultural. De forma similar a cuanto aconteció en otros países de América Latina, la mayor parte de estos programas ha sido programada y gestionada a través de convenios de cooperación entre la D.G.E.I. y varias instituciones nacionales que otorgan título de carácter universitario. Queremos aquí mencionar los principales programas de carácter presencial hasta la fecha realizados:

a) una Licenciatura en Ciencias Sociales organizada a través de un esfuerzo conjunto entre los Centros de Integración Social (de pertenencia al INI) y el CIESAS.\* (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología social) El programa se desarrolló en 2 generaciones: una primera en 1981-84, a la cual ingresaron 16 becarios (becas otorgadas por la SEP y la DGEI) y egresaron 8; y una segunda 1984-87 en la cual ingresaron 25 y egresaron 21. Los estudiantes eran elegidos entre el personal docente de la DGEI con criterios de selección descentralizados. El curso estaba dividido en 8 semestres, con un área de formación general dedicada a la historia del pensamiento sociológico, político, pedagógico, antropológico y a una introducción a la historia de México y 6 semestres en los cuales se otorgaba una preparación más específica sobre avances de la política indigenista, de las teorías e ideas educativas, de la antropología y sociología en México, además de instrumentos técnicos y metodología de investigación. El CIESAS, por supuesto, otorgaba facultad jurídica a los títulos mientras que las Becas otorgadas por la DGEI equivalían a salarios regulares de maestros.

b) una Licenciatura en Etnolingüística, organizada siempre a través del CIESAS. El programa seguía los mismos criterios de selección ya señalados en la primera licenciatura. De la primera generación (1979-83) egresaron 53 estudiantes, mientras que de la segunda (1983-87), 36 personas. Muchos de los etnolingüistas egresados trabajan en la DGEI, en la elaboración de material didáctico y en apoyo a las diferentes investigaciones lingüísticas que se llevan a cabo en los estados mexicanos, de modo que cumplieron con uno de los objetivos

---

\* Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

principales de los programas: la formación de investigadores indígenas. Los dos programas de Licenciatura que hemos mencionado se acabaron en 1987; dificultades de orden técnico y financiero impidieron que fueran renovados por una tercera generación.

c) una Licenciatura en Educación Indígena, programada y gestionada por la U.P.N. (Universidad Pedagógica Nacional) Objetivo principal de la Licenciatura era la formación de docentes a alto nivel y la formación de formadores, todos a ser utilizados dentro de los programas regulares de la DGEI. Este programa tuvo un carácter de mayor continuidad: empezó en 1982 con carácter anual (cada año, un nuevo curso). A la fecha, 3 generaciones de estudiantes ya han egresado, con un total de 54 elementos. Hoy, alrededor de 120 maestros bilingües están inscritos en los cursos que en este caso tienen relación directa con técnicas y metodologías de la pedagogía bilingüe-bicultural. La DGEI elabora los Planes de Estudio de manera conjunta con la Institución Universitaria. Los cursos en este momento sin embargo atraviesan graves dificultades de orden financiero que cuestionan su existencia futura y la retención de sus alumnos

Resulta cada día más clara la necesidad de formación y capacitación de técnicos y profesionales indígenas, investigadores nativos, capaces de instrumentar el discurso pedagógico bilingüe. Tal necesidad ha ido agudizándose a causa del proceso de expansión e institucionalización de la Educación Indígena, sin embargo se puede afirmar, considerando la gran carencia de recursos técnicos en las áreas claves de la educación bilingüe (metodología de enseñanza bilingüe, curriculum intercultural), que los Programas de Licenciatura implementados distan de haber podido atender satisfactoriamente los múltiples requerimientos de la formación de recursos humanos para la educación bilingüe.

Hace falta todavía la creación de una institución o de un programa continuo apoyado a una institución universitaria, que se ocupe de la formación de cuadros técnicos, tanto para el desarrollo de las actividades didácticas como para todas las acciones de investigación de carácter técnico y social que están relacionadas con el desarrollo de esta modalidad educativa. Seguramente será tarea de la nueva administración de la DGEI responder a tal insoslayable exigencia que representa sin duda una de las bases principales para el desarrollo futuro de la Educación Indígena mexicana.



De modo similar a lo que ocurre en otros países abordados en este estudio, los problemas de la formación y capacitación de docentes en México parecen, por lo tanto, estar relacionados con 2 aspectos principales:

1) la falta de institucionalización de un programa de formación y capacitación de docentes bilingües y profesionales indígenas a todo nivel, adecuado a los requerimientos técnicos y al grado de concientización étnico-político que la Educación Bilingüe-Bicultural reclama.

A pesar de la larga trayectoria de institucionalización de la Educación Indígena, existe en el país una evidente carencia en el sistema de capacitación de los maestros indígenas, debida principalmente a la negativa de las autoridades gubernamentales para apoyar la creación de institutos específicos de formación, o de programas especializados calificados dentro de las Normales regulares. Hoy, el maestro-promotor bilingüe ingresa al servicio sin experiencia educativa previa, con una trayectoria académica deficiente; recibe una mínima e insuficiente formación (3 meses) sobre una pedagogía educacional (la bilingüe); al contrario, necesitaría de una preparación profesional más calificada; una vez en servicio recibe cursos de capacitación/actualización inadecuados, de escasa calidad y poco útiles para su labor educativa; se enfrenta con una crónica escasez de materiales didácticos apropiados, tanto para su propia formación como para el desempeño de su actividad didáctica. Es válido afirmar, por tanto, que la "especificidad" que ha caracterizado hasta la actualidad la formación de docentes indígenas (y que es lógica consecuencia del carácter peculiar de la Educación Indígena en sus aspectos de metodología didáctica, curricular, lingüística y cultural), ha sido en realidad sinónimo de deficiencia, de incipiente preparación profesional de los docentes: los maestros indígenas han encontrado acceso al sistema educativo oficial, pero sin recibir la adecuada preparación técnica que podía permitir el éxito del proceso pedagógico bilingüe.

Si, por tanto, existe cierto vacío entre el discurso oficial, los objetivos ideológicos de los cuales es portadora la D.G.E.I. y la práctica pedagógica de las escuelas bilingües, esta situación se concentra, más que sobre cualquier otro aspecto, en la figura del maestro indígena. A menudo son los mismos maestros bilingües de la D.G.E.I. quienes en el aula priorizan la educación nacional, la castellanización y la aritmética básica en vez de la metodología bilingüe-bicultural, por el simple hecho de no haber sido suficientemente preparados para aplicar esta metodología de enseñanza; conciben la educación indígena como

meramente bilingüe (y no bicultural); tienen escasa identificación con sus objetivos y con el medio rural indígena; escasa disponibilidad para aceptar la sobrecarga de trabajo relativa a las tareas que la Educación Indígena requiere. (Pensamos por ejemplo cómo se está desarrollando todo el aspecto de la introducción de contenidos étnicos indígenas en el currículum). Esto sin considerar todos los problemas que los docentes enfrentan en la gestión de una educación que es concebida todavía en la administración escolar federal y estatal como una educación de 2 grado o de bajo nivel: falta de infraestructuras, equipos, escuelas multigrados, etc.

Todo lo dicho nos confirma el carácter imprescindible de un programa completo y especializado de preparación y capacitación del docente indígena que se concentre en la constitución de una Normal Superior Indígena (o de una institución equivalente) y de programas paralelos y especializados de Educación Bilingüe- Bicultural, apoyados en esta institución o en otras de carácter estatal y federal. A este propósito, queremos aludir a la propuesta lanzada en 1985 por la D.G.E.I., de constitución de un "Sistema de capacitación integral del personal docente" que fue rechazada en su sustancia por las autoridades responsables de la S.E.P.

La propuesta apuntaba a cubrir 6 diferentes niveles de capacitación para el personal involucrado en la Educación Indígena, enfatizando la continuidad y la coherencia entre ellos:

### 1. Promotor Bilingüe

La formación del promotor se basaba en 4 líneas principales: socioantropológica, lingüística, psicopedagógica, desarrollo de la comunidad. Los antecedentes necesarios eran haber cursado primaria y secundaria.

### 2. Bachillerato Pedagógico

Considerado como paso sucesivo para mejorar y elevar la formación del docente bilingüe y paso previo para la licenciatura

### 3. Licenciatura

Esta etapa debía recuperar y profundizar la formación de los anteriores

niveles, teniendo como áreas de formación a) una primera, común a toda licenciatura en educación: Pedagogía básica, Psicopedagogía etc.; b) una segunda, diferencial sobre la problemática específica de la Educación Indígena (antropología, metodología didáctica bilingüe, curriculum intercultural, lingüística etc.); c) una tercera relacionada con los diferentes niveles del ciclo escolar. Los requisitos de esta educación eran haber cursado el Bachillerato Pedagógico.

#### 4. Cursos de Postgrado

Maestrías y doctorados relacionados con la Educación Indígena e institucionalizados en los organismos correspondientes (CIECIAS, Universidad Pedagógica Nacional etc.).

#### 5. Cursos de Especialización

Los cursos debían tener una duración variable de 4 meses a un año y medio y basarse en las siguientes temáticas: Diseño Curricular, Supervisión Escolar, Organización Escolar, Etnología, etc..

#### 6. Cursos de Actualización

Destinados a personal Técnico administrativo y directivo de la D.G.E.I.

La propuesta de la DGEI fue en su sustancia rechazada por las autoridades gubernamentales de la S.E.P. que al contrario, se están aparentemente orientando (entrevista con la Dirección General de Planeación Educativa de la SEP, Mayo 1989) hacia la reincorporación de la capacitación del maestro indígena en los cursos regulares de las Normales estatales o federales, privando a la D.G.E.I. de la competencia técnica que ha adquirido a este resguardo. En las Normales se deberían, por lo tanto, abrir espacios o especializaciones para la Educación Bilingüe. Este paso sería también consecuente con el avance del proceso de desconcentración administrativa que prevee el gradual traspaso de la normatividad técnica de la Educación en las diferentes sedes estatales y regionales. La propuesta de la SEP (si lograra concretizarse en los planes educativos del nuevo gobierno), según las intenciones de sus creadores, se enmarcaría en la necesidad de no abrir una separación en el sistema educativo entre la enseñanza bilingüe y monolingüe; así mismo tendría como objetivo

elevar el grado de formación de los docentes bilingües.

Sin embargo, es bastante fácil comprobar el hecho que las Normales hoy en día no tienen la capacidad técnica ni administrativa para abrir espacios de formación adecuados a la Educación Indígena. La calidad del servicio educativo de formación que proporcionan las Normales en México es por sí misma cuestionada. Más aún, estas instituciones carecen completamente de trayectoria y experiencia en el campo de la Educación Indígena; por último, en la mayor parte de las Normales existe un fuerte problema de aceptación de esta modalidad educativa, hecho que puede dificultar aun más una operación de este tipo.

2) Un segundo factor que en estos años ha dificultado la posibilidad de disponer de docentes preparados en las escuelas bilingües, es la falta de instrumentos y estrategias viables para enfrentar el problema de la continuidad laboral de los maestros bilingües en el campo.

La raíz del problema reside obviamente en la carencia de una adecuada formación de los docentes bilingües: hecho que justifica la escasa identificación de los maestros con su trabajo pedagógico y, por tanto, la búsqueda de nuevas asignaciones. Sin embargo, existen también en este ámbito iniciativas de otro orden: de hecho, en los mecanismos administrativos de reclutamiento de los maestros y de nombramiento de plazas, no siempre se privilegia el criterio de asignar maestros provenientes de las mismas comunidades (razón por la cual el maestro puede legítimamente aspirar a un regreso a su comunidad o área de origen). Cabe además señalar la inexistencia de estrategias administrativas que contengan la alta movilidad interna de los maestros bilingües. Como consecuencia de esta situación, a menudo se da el caso que un maestro residente en una comunidad no conozca la lengua o la variante lingüística dialectal del educando, por pertenecer a otra comunidad de la misma región.

Este alto grado de movilidad es agravado por una realidad que antes mencionábamos: algunos promotores bilingües, una vez completada la frecuencia en los cursos de la D.G.E.I., conciben su compromiso con la educación indígena simplemente como puente para la Profesionalización (que se puede sostener paralelamente a la Docencia), la adquisición de la titularidad, la posibilidad de ejercer en los ambientes urbanos o semiurbanos de mayor prestigio, y por último de recibir un sueldo más elevado. Pobreza, imposibilidad de movilidad social y otras motivaciones hacen que el magisterio sea una extraordinaria y deseada

alternativa de trabajo en muchas áreas rurales marginadas. Un medio para adquirir una nueva posición económica, existencial (seguridad), un nuevo estatus social; esto naturalmente no comporta una identificación con los objetivos y la labor pedagógica de la educación bilingüe.

No existen mecanismos (de tipo económico, ni de concientización ideológica) que estimulen y faciliten la identificación del maestro con su contexto rural e indígena, la valorización de este entorno y contrarresten la aceleración centrípeta hacia los centros urbanos, sus productos de consumo, sus valores ideológicos.

Es obvio señalar que esta tarea no puede ser llevada a cabo únicamente por la D.G.E.I. (que entre otras cosas no detenta más el control de la situación administrativa del maestro indígena), sino debería ser fruto de un esfuerzo integrado de los Servicios Coordinados de cada estado, (en particular de los Departamentos de Educación Indígena), y de la administración central de la S.E.P.; estas instancias deberían dedicarse a descubrir las fórmulas operativas más efectivas para permitir el éxito de una campaña que apunte a limitar la movilidad de los docentes desde las escuelas bilingües a las escuelas monolingües.

#### 4. 9. Preescolar indígena

Queremos dedicar a la Preescolar Indígena un espacio específico de estudio, debido a la peculiar configuración que ha adquirido esta modalidad educativa en los últimos años en México.

Los Centros de Educación Preescolar Indígena son espacios educativos creados para atender a niños de 4 a 6 años de edad, integrantes de las comunidades indígenas de México. La gran mayoría de estos centros funciona en comunidades donde ya existen primarias bilingües o primarias federales y depende técnicamente del subsistema de educación indígena. Sin embargo, algunos centros en comunidades aisladas trabajan en forma independiente.

La orientación pedagógica que tuvieron los centros de Preescolar Indígena en estas décadas ha cambiado sustancialmente. Desde 1964 hasta 1979, coherentemente con las tendencias ideológicas de la época, el objetivo principal de estos centros era el de **castellanizar**: es decir, introducir al niño indígena de

una forma más o menos forzosa a la lengua dominante con menoscabo del uso y desarrollo de la lengua materna. Esto para facilitar su desenvolvimiento escolar en los primeros grados de la primaria monolingüe.

A partir de 1980 hasta 1987, con la creación de la D.G.E.I., las actividades se reorientan hacia la valoración, recuperación e instrumentalización de la identidad étnica en las actividades didácticas de la preescolar, coherentemente con las nuevas líneas de desarrollo de la D.G.E.I.. Con la finalidad de que los educadores involucrados en la Educación Indígena participaran directamente en la gestación de la propuesta, se elaboró una primera versión de la **Propuesta Curricular de la Educación Preescolar**, que en un segundo momento fue aplicada en forma experimental a maestros de 6 entidades federativas y personal docente bilingüe de 4 grupos indígenas. Como resultado de este trabajo se publicó en agosto de 1986 la "Propuesta Curricular de Educación Preescolar: 2 fase de experimentación" y se siguió con la investigación participativa y la aplicación de la propuesta a nuevos grupos étnicos. Sin embargo, solo a partir de 1987 la Educación Preescolar Indígena asume un perfil definido con la aprobación oficial, por parte de la SEP, de un nuevo Plan de estudios que sustancialmente hereda los planteamientos curriculares que la D.G.E.I había intentado proponer para todo el sistema de educación indígena. El nuevo plan de estudio se basa en líneas curriculares que suprimen el enfoque por asignaturas y toman como punto de referencia los problemas fundamentales en los cuales se encuentran, en diversos grados y maneras, las comunidades rurales indígenas de México. Las líneas curriculares se basan en algunos puntos fundamentales:

1. La educación preescolar indígena debe partir de los marcos culturales del niño para favorecer aprendizajes significativos.
2. La enseñanza debe impartirse en la lengua materna del niño.
3. El juego es el método natural para propiciar actividades favorables para el aprendizaje.
4. Debe propiciarse la participación de la comunidad en los procesos educativos escolarizados.

Las líneas se mantienen vigentes a lo largo del Programa de Estudio, por lo que permiten el trabajo continuado durante el año escolar y evitan acciones

educativas fragmentadas y separadas de la realidad; éstas son:

- Ejercicio de la vida democrática
- Colaboración en el desarrollo de la vida económica de la comunidad
- Promoción y disfrute de la recreación
- Preservación y mejoramiento de la salud
- Conservación del equilibrio ecológico
- Promoción y aprovechamiento de la ciencia del arte y de la tecnología
- Preservación, rescate y enriquecimiento de valores, tradiciones, costumbres
- Consolidación del carácter plurilingüe pluricultural de nuestro país
- La tierra: su tenencia, aprovechamiento, conservación y cuidado.

Dado el carácter extremadamente heterogéneo de las situaciones didácticas en las cuales estas directrices se deberían aplicar, estas líneas curriculares representan orientaciones de fondo que el docente debería ajustar a su particular realidad comunitaria.

Esta adaptación se lograría a través de un proceso que llevaría al docente desde la elaboración de "Registros de acontecimientos y Problemas de la comunidad", hasta las "Unidades didácticas" concretas del programa que se inscribirían dentro del marco teórico y programático ofrecido por las líneas curriculares. La comunidad sería constantemente involucrada como sujeto y objeto de este proceso de ajuste, asesorando al maestro en su actividad didáctica y de investigación.

Esto, en breve es el proceso metodológico de elaboración del nuevo plan de estudio.

Sobre la base de este nuevo plan de estudios, la D.G.E.I. desde 1989 ha instituido nuevos planes de estudio para los cursos de formación de

Promotores/as Culturales Bilingües de Educación Preescolar, basados en módulos integrados de enseñanza aprendizaje y una metodología de trabajo de tipo participativo (antes el diseño curricular para la capacitación de promotores se basaba en el antiguo enfoque por asignaturas).

Presentamos a continuación los títulos de estos módulos: Ambientación e integración; Educación Indígena; Organización y administración preescolar indígena; Niño indígena; Educación Preescolar Indígena; Proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación preescolar indígena. El objetivo principal de los cursos es lograr que el promotor o la promotora manejen y desarrollen en su actividad didáctica un Modelo de Educación preescolar indígena que se refiera sustancialmente al Modelo de Educación Indígena presentado y publicado por la DGEI.

La reforma del programa de capacitación está, por lo tanto, en relación con la introducción del nuevo enfoque curricular que acabamos de presentar. Los promotores de Preescolar Indígena, hoy en día, son propuestos por las comunidades; se privilegia la figura de la promotora, por ser la mujer indígena más fácilmente arraigable a las comunidades rurales de trabajo. Como base, el 50% ostenta el Bachillerato; el resto proviene de la Secundaria, y en el caso de las etnias indígenas, particularmente marginalizadas de la Primaria. Los cursos son organizados a nivel nacional bajo la supervisión técnica de la DGEI, a través de la usual estrategia multiplicadora: inicialmente se capacita a los formadores (1 mes y medio), luego ellos capacitan a los aspirantes promotores (3 meses y medio) en 5 centros de capacitación estatales. El primer curso de formadores ha sido llevado a cabo con mucho éxito, en abril de 1989.

En realidad esta nueva estrategia curricular y de capacitación docente que está siendo experimentada en el Preescolar es parte (la única parte que ha quedado y que ha sido aceptada por la SEP) de la frustrada tentativa de la DGEI de implementar una nueva reforma curricular para todo el sistema de Educación Indígena mexicano, comprendiendo, por lo tanto, también la primaria bilingüe bicultural por la cual es vigente al contrario el precedente plan de estudio único válido para toda la nación. Es obvio señalar que la presente experimentación adquiere significado solo en la perspectiva de una sucesiva ampliación del nuevo enfoque curricular en los grados superiores de la primaria. De otra forma esta innovación tendrá un valor limitado ya que representa una versión reducida y parcial de la propuesta original.



#### **4.10. Capacitación de la mujer indígena**

El programa de capacitación de la mujer indígena surge conjuntamente con la creación de la DGEI, en 1978, a través de un financiamiento de la Secretaría de Programación y Presupuesto de la SEP, atendiendo a un problema inicialmente específico: la migración urbana de los Otomíes de Querétaro. El programa preveía la Educación y capacitación de mujeres indígenas a través del uso de promotoras en las siguientes materias: la alfabetización en lengua indígena y la enseñanza del castellano como L2; cursos de Primaria intensiva y capacitación en áreas de trabajo: corte y confección y trabajos agropecuarios. Todo esto a mujeres mayores de 15 años.

En estos 10 años, el programa ha gozado de una constante expansión. En este momento existen 270 centros para la capacitación de la mujer indígena, que consideran las diferentes facetas del rol de la mujer en la comunidad nativa. Desde su temprana gestación, las actividades de estos centros han sido reformuladas, buscando estrategias más abiertas y flexibles de intervención no escolarizada y no formal. El rol de la promotora ha sufrido también ajustes y modificaciones, habiéndose enfatizado más su carácter de representante de las instancias de base de la comunidad. Por otro lado, es no menos cierto que en estos últimos años ha aumentado enormemente en México y en el continente, la conciencia sobre el rol fundamental que cumple la mujer en la preservación de las formas sociales y culturales características de las culturas indígenas.

Probablemente por este motivo el programa ha gozado de un mayor grado de importancia y aceptación, tanto al interior de la Dirección General de Educación Indígena, como en las comunidades rurales donde se ha implementado.

De manera previa a la capacitación, la DGEI establece un convenio con la comunidad interesada en la obtención de una promotora, sobre la base de un cuestionario o diagnóstico en el cual se mencionan todos los problemas básicos de la comunidad. Con este diagnóstico, la promotora se dirige al curso de capacitación (4 meses) que es presencial y pagado por la aspirante (los cursos no son selectivos como en el caso de la capacitación de maestros de la DGEI). La aspirante a promotora es capacitada inicialmente en los métodos de la investigación participativa, que son inmediatamente relacionados con los problemas básicos previamente captados.

El contenido de los cursos se divide básicamente en cuestiones técnico-pedagógicas y técnico-operativas.

En el primer rubro se concentran la alfabetización, la enseñanza del español oral (método Swadesh), la revalorización de los elementos culturales propios de las comunidades; en el segundo las actividades de corte y confección, agropecuarias, nutrición, medicina tradicional, comercialización de los productos etc.. Naturalmente, las actividades de capacitación son orientadas a partir de las exigencias de las comunidades de proveniencia de las promotoras.

Una vez terminada la capacitación, la promotora vuelve a su comunidad de origen, en donde comienza a organizar su actividad de apoyo al desarrollo socioeconómico y cultural de la comunidad; en la mayor parte de los casos, la comunidad otorga a la promotora un lugar físico y un pequeño recinto donde puede sembrar y desarrollar sus actividades.

Se capacitan alrededor de 50 promotoras cada año (en total a la fecha son 470). En la medida en que la promotora logra realmente ser de utilidad para la comunidad, su figura social es aceptada e integrada dentro de la estructura tradicional de poder de la comunidad, sin mayores problemas (esto según entrevistas realizadas en la DGEI).

La promotora conduce también una actividad limitada de promoción cultural y rescate de la cultura indígena (recopilación de la narración oral, de tradiciones y costumbres) y de enseñanza de la lectoescritura. Desafortunadamente, no existe, en este sentido, mucho enlace entre las actividades de las escuelas bilingües y el trabajo que la promotora conduce de manera informal con la comunidad. Es, por lo tanto, auspiciosa la creación de este enlace, por cuanto representa una posibilidad de fortalecimiento del vínculo escuela- comunidad en las áreas indígenas mexicanas.

## **5. PROGRAMAS DE ASISTENCIA A LA POBLACION INDIGENA**

### **5.1. El programa de educación de adultos del INEA**

El Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) es el organismo responsable de la coordinación de todos los programas que, a través de diversas modalidades, se ocupan en México de la postalfabetización, de la educación de

adultos, la capacitación para y en el trabajo y la promoción cultural. El conjunto de estos programas prioriza por lo general las zonas rurales y marginales; las actividades se llevan a cabo de acuerdo al régimen de desconcentración y descentralización que regula la administración de los servicios del estado mexicano. En el marco del Programa se están ejecutando los siguientes subprogramas y proyectos:

- Subprograma de educación primaria de adultos, dirigido a los adultos recién alfabetizados o que no concluyeron este nivel educativo.
- Los Centros de Educación Básica (CEBAS) que ofrecen educación primaria no formal
- Subprograma de Educación Secundaria de Adultos
- Subprograma de capacitación para el trabajo
- Proyectos de promoción cultural comunitaria

En 1987, el INEA empezó a trabajar directamente en la cuestión indígena en el campo de educación de adultos. En la actualidad atiende a alrededor de 50.000 indígenas, de 17 grupos étnicos que desde el año 1989 se ampliarían a 20. La base del trabajo es la alfabetización en lenguas indígenas y el uso del español como segunda lengua de enseñanza. Se han producido materiales didácticos para la lectoescritura y cartillas de alfabetización para todos los grupos étnicos considerados. La metodología de enseñanza varía según las diferentes características del idioma indígena, mientras que para la enseñanza del español existe un manual único para toda la población. La producción de los materiales didácticos se lleva a cabo a través de la participación fundamental de los grupos involucrados en el programa (de forma similar a lo señalado en el caso de la DGEI). En cada estado existe una delegación y diferentes coordinaciones regionales que regulan con suficiente autonomía las actividades del Instituto; de hecho, en muchos casos el diseño, la elaboración y la publicación de materiales didácticos se decide en la delegación regional sin un real control y supervisión de la sede central.

Por lo general se trabaja con promotores; alfabetizadores de joven edad que reciben un salario simbólico. Los tiempos de trabajo se van acomodando a las necesidades laborales y sociales de las comunidades.

El INEA es financiado por el estado y es dependiente de la SEP, pero en términos técnicos, siendo un programa informal, posee un alto grado de

autonomía en la producción de materiales. Se han producido guías para la alfabetización en cada lengua (17), junto con los materiales de lectoescritura. Los responsables técnicos del INEA, en una serie de entrevistas realizadas, han identificado una serie de dificultades que obstaculizan la labor pedagógica de la institución:

- en lengua materna se proporciona básicamente la lectoescritura sin mucha profundización en la estructura gramatical. Existen muchos problemas, debido a la carencia de materiales de uso de la lengua materna que puedan reforzar la alfabetización y servir como práctica a la lectura para los alumnos

- por lo que concierne al español, la transferencia de habilidades lingüísticas de la primera a la segunda lengua, en algunos casos genera problemas y confusiones, debido a la falta de estrategias específicas de tipo contrastivo para la enseñanza de la L2 basadas en las singulares lenguas indígenas. A pesar de que existen criterios metodológicos flexibles para la enseñanza de L1 y L2, la estrategia de mayor uso se basa en la capacitación contemporánea en ambas lenguas. En algunas comunidades mayormente aisladas se alfabetiza previamente en lengua indígena y luego en español. Sin embargo, en varios casos, comunidades indígenas han querido la enseñanza de la lectoescritura directamente en español (a causa también de evidentes carencias de comunicación y concientización sobre los objetivos de la alfabetización bilingüe), con el resultado de recaer en los métodos tradicionales de la alfabetización monolingüe.

Los resultados de los cursos (que siguen naturalmente modalidades no formales) son de orden variable, dependiendo de las particulares características socioeconómicas, del grado de cohesión interna de las comunidades y de factores de otro tipo.

Se ha intentado llenar la falta de materiales de postalfabetización a través de la colaboración del Instituto Nacional Indigenista (INI) y la producción de materiales de consolidación: folletos, periódicos murales en las comunidades, monografías. Sin embargo, tales iniciativas no han respondido a lo que puede considerarse un problema estructural de la educación de adultos indígena.

Por otro lado, uno de los problemas mayores del trabajo del INEA en áreas indígenas, está relacionado con la carencia de coordinación de sus

actividades con otras instituciones especializadas: en particular con la DGEI. El conflicto tiene su origen más a nivel directivo (donde a menudo se confrontan distintos intereses políticos) que a nivel de base: esto es, de los técnicos y maestros que trabajan en el campo. Se inscribe también en la actitud un tanto corporativa del magisterio bilingüe: en algunos casos los maestros de la DGEI se consideran los únicos profesionales capaces de desarrollar la Educación Indígena e interpretan como una amenaza para su labor y su puesto de trabajo, los esfuerzos paralelos de llevar adelante experiencias educativas en áreas nativas.

No obstante, en algunas áreas regionales, como en la zona masahua por ejemplo, los equipos de la DGEI y del INEA han trabajado conjuntamente en la resolución de problemas específicos (en este caso el problema del alfabeto).

Otro problema que vale la pena mencionar es el de la formación y capacitación de los promotores-alfabetizadores: esta capacitación parece ser deficiente, tanto en el ámbito de la enseñanza de la lectoescritura en lengua materna, como en el ámbito del español. Hasta la fecha, los promotores son capacitados por un equipo estatal para luego desplazarse a su región de procedencia. La capacitación que reciben es insuficiente para el éxito de las difíciles tareas que deben enfrentar en los ámbitos comunitarios. La falta de retribución financiera ejerce además un efecto negativo en el cumplimiento de la actividad laboral.

No obstante estos aspectos negativos que afectan el trabajo, hay que recordar que el INEA ha realizado la producción más alta, costosa y espectacular de textos de alfabetización indígena para adultos, en todo el continente latinoamericano. No existen en este sentido, en ningún país, experiencias que puedan considerarse similares; lo que justifica el porqué este instituto haya recibido en 1987 el premio UNESCO de alfabetización.

En el momento en que se escribe, (Julio 1989) el Instituto acaba de llevar a cabo un proceso de evaluación de las actividades realizadas en estos últimos años y en particular en la alfabetización indígena.

Los primeros resultados de esta actividad de evaluación (recogido a través de entrevistas con los responsables de la organización) identificar algunos problemas fundamentales en las actividades pedagógicas del Instituto: más específicamente en el reconocimiento y profundización de la estructura

gramatical de la lengua indígena y en el diseño de material didáctico (sigue particularmente vivo por ej. el problema de las diferentes grafías y alfabetos que sirven para la transcripción escrita de las lenguas indígenas).

Un aspecto, específico al que los técnicos del INEA están dedicando particular atención se refiere a los diferentes "ritmos de aprendizaje" que muestran los adultos indígenas en las actividades y los programas del Instituto (muy a menudo acontece, en los programas de alfabetización, que existe un adelanto o un retraso en los tiempos previstos de trabajo). En el futuro se pretende buscar las causas principales de estas dificultades y los tipos de soluciones más adecuadas para la resolución de estos problemas.

Es probable que la publicación de los resultados oficiales del trabajo de evaluación ofrezca datos más completos y definitivos al respecto, y que serán probablemente utilizados para las actividades futuras de esta institución.

## **5.2. El Instituto Nacional Indigenista hoy**

En apego al principio del pluralismo lingüístico, étnico y cultural afirmado por el Estado Mexicano en materia indigenista (ver Bases para la Acción del INI 1977-1982) y en el marco de la política nacional definida por el Presidente Miguel De La Madrid en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, la acción del INI hoy en día está orientada a los siguientes objetivos:

- 1) instrumentar una política con los indígenas y no tan solo para los indígenas;
- 2) establecer esquemas de convivencia respetuosa entre las comunidades que integran una nación pluriétnica como la mexicana, con el fin de preservar las culturas y tradiciones indígenas;
- 3) detener el proceso de reducción de los territorios indígenas mediante la plena conservación y aprovechamiento de sus recursos naturales;
- 4) orientar los programas de capacitación, producción y empleo de acuerdo con la naturaleza de los recursos y de las tradiciones de la comunidad;

- 5) ampliar la cobertura de los servicios básicos a pesar de la austeridad que la crisis que vive el país impone;
- 6) combatir toda forma de intermediarismo que impida la plena participación de los indígenas en su proceso de desarrollo;
- 7) implantar en los hechos, a favor de los grupos indígenas, las garantías individuales y los derechos sociales que consagran la constitución para todos los mexicanos.

Para dar asistencia a los grupos étnicos del país, el INI cuenta con la siguiente infraestructura:

|  |       |
|--|-------|
| - Oficinas coordinadoras                   | 11    |
| - Centros coordinadores indigenistas (CCI) | 82    |
| - Residencias                              | 6     |
| - Radiodifusoras                           | 7     |
| - Albergues escolares                      | 1.251 |
| - Consultorios médicos                     | 84    |
| - Puestos médicos                          | 192   |
| - Unidades médicas móviles                 | 9     |

El INI opera con una planta de 3.060 personas, aproximadamente 500 en la Ciudad de México y 2.500 en las oficinas locales. Los cuadros técnicos son alrededor de 2.500. El grupo dirigente del INI es nombrado según criterios principalmente políticos. De acuerdo con la tradición política mexicana, al término de cada sexenio presidencial se verifica una sustitución de todos los directivos del sistema institucional.

Con respecto a la capacidad de atención que el INI brinda a los grupos étnicos, ella no alcanza sino una parte reducida de la población indígena total, como se puede apreciar en el cuadro que se presenta a continuación:

| Pobl. Indígena total* | Pobl. Indígena atendida** | Estados | Municipios | Localidades Indígenas |
|-----------------------|---------------------------|---------|------------|-----------------------|
| 10 millones           | 3'181.000 ó<br>2'500.000  | 22      | 951        | 3.200                 |

\* Estimación aproximada

\*\* Las informaciones oficiales no concuerdan entre sí.

Fuente: INI.

En 1987 el INI tiene asignado para su programa normal a nivel nacional un presupuesto que asciende a 17.944.000 pesos distribuido en 5 áreas:

**Distribución del Presupuesto 1987\***  
(miles de pesos)

| Area  | Total       |
|---|-------------|
| I Promoción y fomento de la producción en regiones interétnicas   | 2'182.000,0 |
| II Bienestar social   | 534.000,0   |
| III Capacitación y asesoría de los grupos étnicos en la defensa de sus derechos individuales y sociales | 5/696.000,0 |
| IV Fomento del patrimonio cultural y organización social  | 469.000,0   |
| V Apoyo a la programación y administración  | 9'063.000,0 |
| <b>Total: 17.944.000,0</b>  |             |

\* Fuente: INI.



En algunos Estados, además del presupuesto normal, el INI maneja otras fuentes de financiamiento, tales como el Programa de Desarrollo Rural (PDR), el Programa Regional de Empleo (PRE), el Programa de Desarrollo Rural Integral de la Mixteca Oaxaqueña (PRODRIMO), el Programa Mundial de Alimentos (PMA), por un monto total de 3.094.973.000 pesos aplicados a las áreas I, II, IV y V.

Las principales áreas de intervención del INI en los grupos étnicos corresponden al servicio asistencial denominado *Albergue Escolar Indígena* (en el área III) y a los *Proyectos Productivos comunitarios* que los CCI promueven e implementan con el concurso de las comunidades indígenas, básicamente en los siguientes aspectos: irrigación, agua potable, caminos, agroindustria, cultivos tradicionales, cultivos básicos y hortalizas, huertos frutícolas, unidades ganaderas, apoyo técnico a la producción y comercialización y, en fin, apoyo a las organizaciones comunitarias.

### *Albergues Escolares*

Los Albergues Escolares nacen en 1970 como unidades educativas asistenciales que concentran a niños en escolaridad primaria provenientes de rancherías, parajes, pequeñas comunidades y que, por no disponer de escuela primaria de organización completa, deben acudir a otra población para realizar sus estudios.

Cuando la escuela junto a la cual se establece el albergue pertenece al Sistema de Educación Indígena Bilingüe Bicultural, el albergue es denominado Escuela Albergue. Actualmente funcionan 1.248 Albergues\* entre los que 537 son Albergues Escolares y 711 Escuelas Albergues; están localizados en 97 regiones étnicas de 20 Estados de la Federación y brindan servicio otorgando 63.900 becas para alumnos indígenas. Los Albergues son atendidos por un Director y 2 auxiliares de cocina, normalmente del mismo grupo étnico de los niños. Los albergues proporcionan alimentación y hospedaje de lunes a viernes, en tanto los niños asisten a la escuela anexa al internado. Asimismo, los niños reciben una ayuda semanal llamada predomingo y una pequeña cuota para higiene personal. El sábado y domingo los niños deberían regresar a sus hogares

---

\* A nivel oficial se considera la cifra de 1.251 Albergues. Esta misma cantidad es la utilizada por el Programa INI-PMA.

y reincorporarse así a la vida comunitaria. Considerando 63.900 alumnos y 189 días escolares, el INI tiene asignado un presupuesto para los Albergues distribuido como lo señala el Cuadro N° 1.

Los antecedentes históricos del Albergue Escolar son los ya mencionados Casa del Estudiante e Internados Indígenas. La creación del Albergue Escolar, superando estas experiencias, responde a la necesidad de dar acceso a la educación primaria a niños indígenas sin que éstos deban trasladarse a alguna ciudad mestiza.

De acuerdo con los lineamientos fijados para este servicio, los Albergues realizan distintas actividades extraescolares. Más concretamente, desde 1978 se ha puesto en marcha el denominado "Programa Productivo en Escuelas Albergues", el cual reenfocó las funciones del albergue tradicional, al introducir las actividades productivas como una parte importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tratando de vincular la educación al proceso de producción y para fomentar la economía del propio albergue. El Programa reestructurado en 1982, aún enfatizando en el aspecto productivo, comprende también otras áreas de enseñanza en apoyo a la educación bilingüe-bicultural. La gran mayoría de los Albergues cuenta con pequeñas unidades productivas (1 há. en promedio) por una superficie total de 1.412 cultivables, considerando 1.047 albergues. Estas parcelas son trabajadas por los maestros, los padres de familia (de 3 a 20 por albergue en promedio) y las niñas y niños alojados en los albergues. Las actividades que se desarrollan son de carácter fundamentalmente agropecuario (47%) y artesanal (15%). En cuanto a las primeras se trata sobre todo del cultivo de granos básicos (28%), hortalizas (34%) y frutales (36%), y están prioritariamente destinadas a la producción de alimentos que complementan la dieta de los alumnos y a lograr pequeñas utilidades que permitan mejorar los servicios de los albergues. En este punto ha de señalarse que un núcleo reducido de albergues ha alcanzado un nivel productivo que le asegura una relativa autosuficiencia alimentaria. Sin embargo, en general, la implementación de proyectos productivos no ha conseguido los resultados esperados, tanto desde un punto de vista educativo como económico y alimentario. Salvo algunas experiencias aisladas, estos proyectos no guardan relación alguna con los objetivos bilingües-biculturales en que se sustentan (recuperación de cultivos tradicionales, estudio y rescate de la etnociencia y conocimientos comunitarios, etc.) debido, entre otros factores, a la falta de orientación pedagógica y antropológica de los maestros. Además repercuten negativamente sobre la

**Becas Albergues 1987\***  
**(miles de pesos)**

| Concepto   | Cantidad | Enero - Febrero |                 | Marzo       |                 | Abril - diciembre |                 | Importe Total       |
|--|----------|-----------------|-----------------|-------------|-----------------|-------------------|-----------------|---------------------|
|  |          | Costo Unit.     | Base de Cálculo | Costo Unit. | Base de Cálculo | Costo Unit.       | Base de Cálculo |                     |
| Compensaciones a Directores                          | 1.251    | 4.000.00        | 2 meses         | 4.000.00    | 1 mes           | 4.000.00          | 7 meses         | 50.040.00           |
| Compensaciones a Supervisores de zona                | 96       | 5.000.00        | 2 meses         | 5.000.00    | 1 mes           | 5.000.00          |                 | 4.800.00            |
|  | 15       | 7.000.00        | 2 meses         | 7.000.00    | 1 mes           | 7.000.00          | 7 meses         | 1.050.00            |
| Material de oficina para jefe de Sup. de la D.G.E.I. | 100      |                 |                 |             |                 | 15.000.00         | Anual           | 15.000.00           |
| Material escolar para alumnos                        | 63.900   |                 |                 |             |                 | 1.000.00          | Anual           | 63.900.00           |
| Alimentación   | 63.900   | 160.00          | 40 días         | 220.00      | 22 días         | 300.00            | 127 días        | 3'152.826.00        |
| Higiene y limpieza                                   | 63.900   | 65.00           | 2 meses         | 100.00      | 1 mes           | 100.00            | 7 meses         | 59.427.0            |
| Predomingo   | 63.900   | 30.00           | 8 sems.         | 45.00       | 4 sems.         | 50.00             | 27 sems.        | 113.103.00          |
| Gastos de operación                                  | 1.251    | 3.000.00        | 2 meses         | 5.000.00    | 1 mes           | 13.500.00         | 7 meses         | 131.980.00          |
| <b>TOTAL</b>   |          |                 |                 |             |                 |                   |                 | <b>3'592.126.00</b> |

\* Fuente: INI. Departamento de Albergues Escolares.

conducción de las parcelas escolares, las carencias organizativas internas, el escaso rendimiento productivo de los niños, deficiencias de orden técnico y lo limitado del presupuesto asignado para los proyectos productivos. Por estas razones es opinión generalizada que los proyectos productivos no han inducido cambios sustanciales, ya sea en las prácticas pedagógicas de los albergues o en el nivel nutricional de los niños becados.

Cabe recordar aquí que casi todas las comunidades indígenas del país han constituido sus propios Comités de Educación para la gestión de los asuntos educativos y escolares. Estos Comités representan a las comunidades frente a la institución educativa y desempeñan una labor de control y colaboración con las escuelas comunitarias, ocupándose, entre otras cosas, de garantizar la inscripción y la asistencia de los niños a las escuelas y de cuidar las instalaciones. En los períodos vacacionales, los comités de Educación integrados por los padres de familia proveen la vigilancia y mantención de los Albergues y aseguran asimismo la continuidad del trabajo en las parcelas productivas. Durante los fines de semana, en cambio, lo más común es que algunos niños se queden en los albergues para la custodia de los mismos.

Desde el punto de vista administrativo y operacional, los Albergues Escolares dependen del INI, quien a través de la infraestructura con que cuentan los CCI (recursos humanos, instalaciones, unidades de transporte, etc.) los abastece de víveres y provee su manutención. Por otro lado, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) tiene bajo su propia responsabilidad al personal docente y establece los programas educativos. Bueno es tener presente, a este propósito, que la articulación institucional entre el INI y la DGEI se ha venido complicando paulatinamente en los últimos años, prevaleciendo a menudo una rivalidad e incomprensión recíproca.

Esta situación, desde luego, afecta el carácter educativo de los Albergues, los cuales, cabe decirlo, no desarrollan alguna actividad relevante en esa dirección, funcionando más bien como centros asistenciales que atienden en particular a una población infantil desnutrida. Pese a lo anterior, es preciso reconocer que el establecimiento del servicio de los Albergues Escolares ha cumplido un papel imprescindible para posibilitar a los niños indígenas de poblaciones aisladas y dispersas un efectivo acceso a la educación de nivel primario. A la vez, ello significa que los albergues sirven fundamentalmente como internados, es decir, no proporcionan todos los servicios para los cuales fueron creados. Además de los que ya se han descrito, los problemas de mayor

impacto que enfrentan actualmente los albergues escolares son los siguientes:

- el desarraigo afectivo y cultural de los niños indígenas, quienes son alejados de sus familias y comunidades y congregados en un ambiente espacial ajeno, en donde, por ejemplo, deben cambiar sus modos de alimentarse, sus modos de dormir y son sometidos a exigencias y reglas extrañas a las de su tradición cultural, en orden a aspectos como autoridad, convivencia, organización del tiempo, etc.;
- deficiente alimentación con los consecuentes problemas de salud que provoca; \*
- inadecuado acondicionamiento de las instalaciones que impide un hospedaje agradable a los niños; \*
- ausentismo y desertión de los niños; \*
- ausentismo por largos períodos, tanto de profesores de la escuela como del personal del albergue; \*
- poca o nula promoción y sensibilización hacia las comunidades para obtener su apoyo; \*
- falta de atención médica periódica; \*
- falta de participación de padres de familia, autoridad y comunidad en general; \*
- ausencia en el albergue de los valores y normas de convivencia que se dan en la comunidad; \*
- falta de atención del personal del INI y de la DGEI; \*
- presupuesto insuficiente; \*
- suministro irregular de alimentos; \*
- falta de actividades productivas; \*
- incorrecta selección del personal de albergues. \*

Sin necesidad ahora de profundizar el grupo de elementos críticos que aquí se ha detallado, se hace explícita la urgencia de rediseñar los mecanismos operativos y el sistema global de los Albergues Escolares, con el fin de reajustar sus prestaciones y modalidades de funcionamiento a los objetivos que justifican su existencia.

---

\* Ver "Guía para la planeación del trabajo con el Albergue Escolar Indígena y programa de motivación autogestiva para los Jefes de Albergues". México, INI, 1987, pp. 8-9.

## 6. Otros programas no gubernamentales

La larga trayectoria de institucionalización de la educación bilingüe-bicultural en México, hace que muy a menudo se descuide el importante papel que han jugado y juegan los organismos no gubernamentales en impulsar esta modalidad educativa. Si bien es indudable que en México variados organismos del estado dedicados a la cuestión indígena han concentrado a lo largo de este siglo, la mayor parte de las acciones y de las experiencias relativas a la educación indígena (en forma congruente con la tradición estatista del país), es también posible afirmar que, particularmente desde la quiebra del indigenismo tradicional, se han desarrollado algunas experiencias financiadas por organismos no gubernamentales que han dejado huellas importantes en el proceso de difusión de la educación para poblaciones indígenas.

Muchos proyectos y experiencias merecerían ser aquí mencionadas. Sin embargo, la grave limitación de espacio nos obliga a tomar en consideración solo una de éstas que nos parece importante destacar por su incidencia y valor cualitativo.

### *6.1. La experiencia del C.E.E. y el Cuaderno Guía para el maestro indígena*

El C.E.E. (Centro de Estudios Educativos) es una institución que tiene ya una larga trayectoria en el país en el ámbito de la educación rural y que, particularmente en estas últimas dos décadas, se ha dedicado a llevar adelante proyectos educativos en áreas indígenas. En los años '70, dos proyectos en particular, el de asesoría a la educación radiofónica para niños en el área Tarahumara y el proyecto de investigación en educación rural llevado a cabo en la zona Tseztal de Chiapas (que fue seguido por un estudio antropológico sobre la cultura Tseztal) ofrecen la oportunidad a la institución de entrar en contacto más directamente con la problemática de la educación indígena.

A partir de 1985, se establece un convenio con la Dirección General de Educación Indígena, para que el C.E.E. elabore, a nivel experimental, un diseño de modelo curricular para la educación bilingüe-bicultural primaria en zonas indígenas. El objetivo del proyecto era coherente con el esfuerzo que la DGEI estaba realizando en el ámbito de la propuesta curricular. No se trataba de diseñar un programa curricular diferenciado para la población indígena (dado que este programa estaba ya encontrando fuerte resistencia en los ambientes

institucionales de la SEP), sino de explorar otra alternativa de trabajo: ofrecer al maestro una serie de instrumentos prácticos para la incorporación de contenidos étnicos al currículum único y universal para toda la nación.

Los objetivos fundamentales de la propuesta eran: a) proporcionar elementos que permitirían contribuir a dinamizar las culturas indígenas dentro del proceso educativo y b) ofrecer instrumentos que contribuirían a letrar estas culturas. El maestro indígena (como a menudo acontece en enfoques de este tipo) se convertía en el agente principal de este proyecto, por ser la figura principal que debía poner en marcha el proceso de investigación participativa que habrían llevado a la escuela, los niños, y los otros actores comunitarios a la formulación de los contenidos culturales indígenas y transformación de tales contenidos en elementos didácticos.

El proyecto tiene como producto, en una primera etapa, el **"Cuaderno Guía para la Educación Bilingüe-Bicultural"**.

El Cuaderno Guía se propone contribuir al desarrollo de esta nueva práctica pedagógica basada en los intereses y necesidades de la comunidad-etnia- nación de la cual proviene el niño indígena:

"Este cuaderno está destinado al maestro y presenta fundamentalmente una metodología que debe facilitarle la elaboración de núcleos de trabajo o unidades pedagógicas centradas en acontecimientos, problemas o en la vida cotidiana de los niños. Con la planeación y el desarrollo de estos núcleos de trabajo, el maestro puede instrumentar una labor docente dentro y fuera del aula, propiciar un aprendizaje significativo en el niño, ligar la escuela con la comunidad y además planear, como parte de las actividades de enseñanza-aprendizaje una serie de actividades de investigación que a la larga permitan, tanto a los niños como al maestro y a la comunidad, sistematizar los conocimientos y costumbres propios de su etnia y región, para incorporarlos al currículo del educando indígena."<sup>35</sup>

Como lo señala Narro<sup>36</sup> el Cuaderno se propone responder a 3 aspectos fundamentales:

- 1) lo pedagógico-didáctico

- 2) la captación de contenidos étnicos que pudieran ser vinculados o integrados al programa de Educación
- 3) la participación comunitaria (padres y ancianos en especial) en el proceso de educación de sus hijos

Desde el punto de vista pedagógico-didáctico: " se proponen una serie de temas relacionados con la vida cotidiana del niño, los cuales al mismo tiempo que permiten al educando analizar y valorizar lo aprendido y vivido en casa y durante el trabajo o en sus tiempos libres, contribuyen a que vaya adquiriendo los conocimientos propios del grado escolar por el que cursa."<sup>37</sup>

Los temas, definidos "ámbitos generadores", que constituyen materia de aprendizaje significativo para los niños son:

1. La familia
2. El desarrollo del niño
3. La comunidad
4. El hombre y el medio que lo rodea
5. Las necesidades básicas
6. La tierra
7. La herencia
8. Nos comunicamos

Los "ámbitos generadores" representan sugerencias al maestro para la organización y sistematización de los conocimientos culturales indígenas, que sin embargo, no quieren ser restrictivas. El maestro es libre de utilizarlas de acuerdo con las necesidades específicas del contexto comunitario donde se realiza su trabajo didáctico.

Los problemas o acontecimientos que surgen de los ámbitos generadores vienen desarrollados en **núcleos de trabajo**: estos poseen un **objetivo general** relacionado con la temática general del problema a ser tratado y **aspectos y objetivos específicos** que se refieren, tanto al conjunto de conocimientos relacionados con el problema, como al conjunto de habilidades y actitudes que el niño puede ir adquiriendo a través del tratamiento del contenido didáctico. En los objetivos específicos deberían confluír, integrándose, todas las áreas de aprendizaje que marcan el programa curricular de la SEP (lenguaje, matemática, ciencias sociales, etc.), además del conjunto de conocimientos que



son propios a la etnia indígena. Para el tratamiento de los aspectos y objetivos específicos son previstas una serie de actividades de investigación que el maestro, junto con sus alumnos y la comunidad, debería realizar; a través de esta investigación, tanto el niño y el maestro se adentrarían en el conocimiento de la tradición cultural propia de la etnia.

Finalmente, cada núcleo de trabajo contemplaría formatos para la evaluación: del aprendizaje del niño; de la participación de la comunidad en el desarrollo del núcleo de trabajo; del núcleo de trabajo mismo (con el fin de definir su adecuación al contexto étnico); y una autoevaluación del maestro relacionada con el desempeño en la práctica pedagógica. El cuadro n.1 nos

Cuadro 1

| ACTIVIDADES DE INVESTIGACION   |                           |  |  |
|--|---------------------------|--|--|
| QUE  | QUIEN                     | COMO   | CUANDO   |
| Investigación sobre los derechos que tienen los niños en su familia (techo, vestido, alimentación, buen trato por los mayores, tiempo y espacio para los juegos, etc.) | Los niños y los maestros. | Discutiendo en el salón de clase sobre el tema y platicando con sus papás.   | Durante las horas de clase y en el tiempo libre de los entrevistados.                            |
| Investigación sobre los derechos que tienen los niños en su escuela (aprender a jugar, recibir buen trato por los maestros etc.)                                       | Los niños y los maestros. | Discutiendo en el salón de clases sobre el tema y platicando con los distintos maestros de la escuela y con los alumnos mayores (de grados superiores) | Durante las horas de clase en los recreos o tiempos libres de los entrevistados.                 |
| Investigación sobre las obligaciones que tienen los niños dentro de la familia (estudiar, ayudar en algunas de las labores domésticas, etc.).                          | Los niños y los maestros. | Discutiendo en el salón de clase sobre el tema o platicando con sus papás  | Durante las horas de clase y en el tiempo libre de los entrevistados                             |
| Las distintas actividades productivas que realizan las diversas familias de la comunidad. (cultivo de la tierra, etc.).  | Los niños y el maestro.   | Preguntando a los padres de familia.   | Durante el tiempo libre de los entrevistados.  |
| Las diferentes formas de organización familiar y división del trabajo entre los miembros.  | Los niños y el maestro.   | Se seleccionará una familia de la comunidad por cada actividad productiva y se entrevistará.   | Cuando están trabajando algunos o todos los miembros de la familia o durante sus tiempos libres. |

muestra el modo en en que se sugiere al maestro realizar toda una serie de actividades de investigación en un núcleo de trabajo del texto de 1º grado ("Los derechos y las obligaciones del niño dentro de la familia"); el cuadro n.2 el correspondiente formato para la evaluación de la actividad.

En lo que concierne a la metodología y las finalidades de la captación de contenidos étnicos, se enfatiza por un lado en el **valor pedagógico** de este trabajo y en el hecho que "el niño indígena aprende mucho más a través de sus sentidos y de su práctica cotidiana, en el trabajo o en el trato con sus familiares, que de las simples palabras, de discursos hablados o escritos que nada tienen que ver con lo que realiza diariamente."<sup>38</sup>

Cuadro 2

| EVALUACION DEL APRENDIZAJE   |   |
|--|---|
| ASPECTO 3: LOS DERECHOS Y OBLIGACIONES DEL NIÑO DENTRO DE LA FAMILIA   |   |
| ¿Qué evaluar?  | ¿Cómo evaluar?  |
| <p>Que el niño sea consciente de sus derechos en su casa, vestido, alimentación, buen trato de sus mayores, tiempos y espacios para el juego, etc.</p>                   | <p>Que el niño exprese oralmente que es lo que el recibe de sus padres (casa, vestido, cariño, alimento).</p> <p>Que el niño exprese cuáles son las obligaciones de los distintos miembros de la familia.</p> <p>Se podrán hacer dibujos en los que el padre esté trabajando fuera de la casa en el campo, la mamá preparando la comida cuidando a los hijos, el niño, ayudando y que el niño señale.</p> |
| <p>Que el niño reconozca igualmente sus obligaciones para con los distintos miembros de su familia: papás, hermanos, abuelos, tíos padrinos.</p>                         | <p>Cuales son las obligaciones de cada uno de los miembros de la familia.</p>   |
| <p>Que el niño identifique enunciados con los nombres de sus papás, hermanos y amigos (en su lengua materna)</p>   | <p>Que el niño identifique con dibujos y enunciados el nombre del papá, de la mamá de algún amigo.</p> <p>Puede ser por ejemplo uniendo con líneas el dibujo correspondiente con el enunciado.</p>  |
| <p>Identificar los sonidos que producen diferentes seres, objetos y fenómenos y los niveles de intensidad del sonido (débil y fuerte) producido por objetos y seres.</p> | <p>Pedir al niño que diga si un sonido es fuerte o débil ya sea que el maestro produzca el sonido y o bien pregunte un gallo produce un sonido fuerte o débil.</p> <p>¿Un motor de un camión produce un sonido fuerte o débil?</p>  |
| <p>Advertir que la mejor forma de comunicación entre los seres humanos es mediante la palabra</p>  | <p>Pedir al niño que exprese algo por ejemplo lo que descarta comer a través de un dibujo. Posteriormente preguntarle como es más fácil decir lo que quieres a través de un dibujo o por medio de la palabra?</p>   |

Por otro lado, la introducción de contenidos étnicos indígenas se concibe funcional al fortalecimiento de la identidad étnica: lo que permite también forjar ciudadanos "capaces e interesados en afrontar y resolver los problemas de su propia comunidad, los de su etnia, pero también de su propio país." <sup>39</sup>

Respecto a la forma de captar los contenidos culturales indígenas, se subraya el papel fundamental que puede jugar el maestro indígena en el desarrollo de un nuevo proceso didáctico en el cual participen los alumnos y la comunidad en su conjunto.

La participación comunitaria es el "sine qua non" que puede permitir el éxito del proceso didáctico que el Cuaderno Guía pretende contribuir a implementar: "Romper las barreras que existen entre las comunidades indígenas y las escuelas a través del diálogo entre ambas partes, puede constituirse en un proceso enriquecedor tanto para los maestros y los niños, como para los otros miembros de la comunidad. Además una escuela impulsada y apoyada por los padres de familia, que comparten espacios comunes en la formación de sus niños, puede constituirse en un elemento fortalecedor de la personalidad, los conocimientos, los valores y las propias habilidades de sus educandos, en tanto que lo aprendido en la escuela se refuerza en el hogar, al tiempo que la primera pasa a formar parte importante de la vida cotidiana de todos los miembros de la localidad."<sup>40</sup>

La propuesta pedagógica del Cuaderno Guía tenía quizás el defecto de construirse sobre la base de una estructura metodológica (por lo menos en la versión a nuestra disposición) demasiado compleja para sus destinatarios que, recordamos, debían ser maestros indígenas de las áreas rurales: esto, tanto en la organización estructural del material como y, sobre todo, en lo referido a la evaluación de la actividad didáctica; tales partes ocupaban un espacio excesivo con respecto a la economía total del material didáctico. A pesar de estas limitaciones, que podían ser reconducidas a múltiples factores, es indudable que la experiencia del CEE representaba una novedad en el ámbito de la propuesta bicultural de la educación indígena.

El acuerdo entre la DGEI y el CEE preveía la aplicación, en una primera fase experimental, del Cuaderno Guía (en algunas escuelas seleccionadas) y luego la expansión del experimento a otras escuelas bilingües. Sin embargo, una serie de problemas de orden técnico y político ha hecho que la aplicación de este cuaderno, la capacitación de los maestros bilingües sobre este nuevo enfoque

curricular y el seguimiento y control de los resultados, se haya limitado a dos áreas indígenas de México: la Masahua y la Tsetzal.

Desde una perspectiva externa, es sumamente difícil entender las razones de esta limitación, así como las dificultades que se han producido en la relación de trabajo entre las dos instituciones (la DGEI y el CEE); al parecer, el nuevo planteamiento curricular del CEE no encontró favorable aceptación en los ambientes de la SEP que más se oponían a la elaboración de una propuesta curricular diferenciada para las escuelas bilingües (a pesar de no distanciarse mucho de la propuesta de los "Manuales de Fortalecimiento" que la DGEI en 1987 presentó y que fue finalmente aceptada).

La propuesta del CEE (a pesar de representar un intento cualitativamente más global y avanzado para el tratamiento de la "biculturalidad" a nivel didáctico) no pudo así expandirse y generalizarse a otras escuelas bilingües de la DGEI, quedando como un alternativa pedagógica practicada simplemente en el ámbito de las actividades experimentales del CEE.

El Cuaderno Guía del CEE recientemente ha sido sometido a un proceso de revisión técnica, después de una fase de uso y experimentación realizada en algunas escuelas bilingües, que ha ofrecido (según entrevistas realizadas con los responsables técnicos del CEE) resultados alentadores. Se están realizando intensas actividades de capacitación de maestros sobre el nuevo enfoque pedagógico sobre la base de este manual metodológico, que también están mostrando resultados positivos. Sin embargo, parece difícil, en la actualidad, la superación del marco experimental en el cual ha sido confinada esta experiencia educativa.

## 7. CONCLUSIONES

En México siempre se ha manifestado claramente la relación del proceso educativo con las demandas expresadas por las poblaciones indígenas en el ámbito económico, social y cultural, y con la formulación de políticas integrales y coherentes que apuntasen a un cambio general de la sociedad-estado. Es así que en este país, tal vez más que en otros países latinoamericanos, el nuevo planteamiento pedagógico de la Educación Bilingüe-Bicultural se ha generado en un contexto de **denuncia**, fomentado por grupos de intelectuales, movimientos

indígenas y estudiantiles que se desarrollaron en particular en la década del '70: ellos denunciaron la condición de dependencia del país de las metrópolis económicas internacionales y la complicidad de las élites nacionales en un proyecto de desarrollo desigual que excluía las grandes mayorías nacionales; denunciaron las condiciones de opresión sociopolítica, de marginalización económica que vivían los sectores marginales y en particular los grupos indígenas del país; por sí mismos denunciaron el proyecto etnocida y castellanizador puesto en marcha por el indigenismo tradicional y por las primeras experiencias de uso de la lengua vernácula en educación.

De aquí se desprende el carácter marcadamente ideológico que adquirió la propuesta educativa indígena en toda la década del '70 y en la primera parte de los '80. Desde este punto de vista hay que subrayar que, si bien el avance del discurso político fue necesario para situar la educación indígena en su real contexto de desarrollo, la insistencia sobre este ámbito produjo también cierto desfase entre la capacidad político-reivindicativa y el real avance técnico y pedagógico de la Educación Indígena.

En todo caso es indudable que en el momento en que el impulso ideológico fue paulatinamente agotándose en el país, la educación indígena se encontró cautiva dentro de la dialéctica entre Estado y sociedad, que es históricamente peculiar a la sociedad mexicana: la Educación Bilingüe Bicultural había logrado una representación, un reconocimiento en una estructura oficial del Estado (la DGEI), como fruto de la presión política y social que se había ejercido para el reconocimiento de los derechos políticos, sociales y educativos de la población indígena; por otro lado este mismo reconocimiento había contribuido a agotar el originario impulso "subversivo" que la propuesta de Educación Indígena había sido capaz de generar a nivel ideológico en la década del '70; más aún, se planteaba en ese entonces la necesidad de sentar las bases de una propuesta técnico-pedagógica concreta, que encontrase espacios viables dentro de los restringidos canales que la dialéctica político-institucional proporcionaba.

Al respecto puede señalarse que después de una larga época de avances y políticas que han permitido el logro de una serie de resultados pedagógicos alentadores y de un contexto más favorable a la aceptación y promoción de la Educación Indígena, existe hoy en día en el país, una presión contraria bastante evidente y que tiende a limitar la evolución futura de esta modalidad educativa. Más específicamente que tiene como objetivo evitar que los compromisos de

orden técnico del Estado se traduzcan en acciones concretas y que la Educación Indígena se constituya en una variable de cierta autonomía técnica con respecto al proceso educativo global.

En el presente la DGEI representa una institución reconocida en la educación mexicana, dotada de todos los requisitos institucionales necesarios para operar: organigrama y presupuesto propio (no dependiente de fuentes de financiamiento internacional), compleja red de dependencias centrales y regionales, división de roles y funciones etc.). Desafortunadamente hay que señalar que, a esta definición institucional no le ha correspondido el desarrollo de una autonomía sustancial de esta estructura, en el proceso de orientación técnica y de toma de decisiones que concierne a la Educación Bilingüe Bicultural. Al contrario, la normativa técnica de esta modalidad educativa está todavía inserta en un cuadro de ambigüedad e incertidumbre.

Por un lado se acepta la especificidad técnico-pedagógica de la EBI, pero por otro, esta especificidad no logra traducirse en las necesarias acciones que permitirían un adecuado progreso técnico de la modalidad educativa. Hay que señalar al respecto que la mayor parte de las iniciativas de carácter pedagógico que la DGEI ha intentado poner en marcha en estos últimos años, han debido ser sometidas a una constante negociación de orden político con los organismos responsables del estado; lo que ha obligado a la DGEI a transformarse, a menudo en un organismo de transacción política dentro de la SEP y a perder de vista el originario papel de promoción y orientación técnica que debería desempeñar en el territorio.

En este sentido, las cuestiones relacionadas con el rechazo por parte del Gobierno y de la Subsecretaría de Educación Elemental a) de un Plan de Estudio para la Primaria Bilingüe-Bicultural en 1987 y b) de la designación de Instituciones de Formación y Capacitación específicas para el personal docente que opera en los servicios de Educación Bilingüe Bicultural (objetivos que estaban previstos en los mismos planes de desarrollo de la S.E.P.), pueden considerarse como dos síntomas de un proceso más general de freno al desarrollo de esta modalidad educativa.

Por lo que concierne a la cuestión a) del Plan de Estudio :

- el curriculum de la Educación mexicana (a pesar de la pretensión

"desconcentradora" del sistema educativo) sigue, en su sustancia, único para toda la nación: los dos libros del maestro y del alumno se aplican todavía sobre escala nacional y existe solo una posibilidad parcial de adaptación de los contenidos didácticos. La propuesta curricular presentada por la DGEI (que proponía la elaboración e implementación de un plan de estudio específicamente diseñado para la educación bilingüe bicultural) ha encontrado una oposición intransigente en la Secretaría de Educación Pública que, del conjunto de la propuesta curricular, ha aceptado simplemente una mera adaptación de los contenidos didácticos para el contexto nativo: esta adaptación se ha concretado en la elaboración de los materiales de "apoyo" (Manual de Captación de Contenidos Étnicos; Manuales de Fortalecimiento de la E.B.B.) que sin embargo, en términos normativos, representan simplemente un instrumento pedagógico facultativo del maestro indígena.

Por lo que guarda relación con la cuestión b) de la formación y capacitación de los docentes bilingües:

Tampoco en este ámbito han sido aceptadas las proposiciones de la DGEI que apuntaban a la creación de instituciones o programas específicos para la formación y capacitación de docentes indígenas. Los maestros bilingües en México tienen todavía una preparación muy reducida, tanto cuantitativa como cualitativamente; de ninguna manera se ha logrado, a través de los espacios de capacitación que han sido otorgados a la DGEI, alcanzar aquel grado de competencia técnica y de conciencia étnica y política necesarias para una adecuada instrumentación de la Educación Indígena en el país. Al mismo tiempo, los programas curriculares de las Normales siguen siendo dictados a nivel nacional, sin ninguna adaptación que considere los diferentes contextos estatales y regionales.

El maestro indígena es hoy en día la figura central, y al mismo tiempo más controvertida y delicada de la educación indígena bilingüe bicultural en México. Sobre él y su personal iniciativa (careciéndose de adecuadas estructuras de formación, supervisión y evaluación), recae el peso de llevar a la práctica los postulados que constituyen y caracterizan esta modalidad educativa. Esto más aún si se considera el tipo de enfoque curricular que la DGEI está utilizando para la primaria bilingüe bicultural, que enfatiza la figura de un maestro indígena, investigador, organizador y sistematizador de una tradición cultural, como aquella indígena, poco adaptable a las estructuras de aprendizaje propias de la

escuela. En la óptica de la DGEI es el maestro quien está encargado de impulsar y coordinar el proceso de revitalización de las lenguas y culturas indígenas, la figura social capaz de desempeñar un rol de mediación entre el proyecto institucional encarnado por la educación bilingüe bicultural y las condiciones socioculturales reales de las comunidades indígenas.

A partir de esta figura de maestro étnicamente consciente y comprometido, el proyecto educativo indígena pretende abarcar a la comunidad nativa, pues allí está su verdadero objeto de acción: la escuela se asume como polo de desarrollo capaz de generar y aglutinar las acciones necesarias para la transformación y el mejoramiento socioeconómico de las comunidades nativas; del maestro se requiere, a través del desarrollo de un proceso didáctico basado en las necesidades básicas del contexto social, suscitar aquellas dinámicas de cambio necesarias, tanto desde el punto de vista pedagógico como en el ámbito más general de la vida de las comunidades.

Parece casi superfluo señalar cuánto distan estas exigencias de las actuales condiciones de formación y capacitación de los maestros bilingües, que siguen siendo formados a través de programas y planes de estudio arcaicos, que no se ajustan ni a la actual situación de desarrollo técnico de la Educación Bilingüe ni a los requisitos de formación básica del docente.

Por otro lado, los programas de capacitación puestos en marcha por la DGEI, como ya se ha señalado en este capítulo, no han podido satisfacer las exigencias de formación profesional e ideológica del magisterio bilingüe.

Los obstáculos que han impedido el progreso y fortalecimiento de una autónoma pedagogía indígena, junto con el carácter peculiar que históricamente han asumido los movimientos y las instituciones sociales mexicanas, han contribuido a originar y agravar otros dos fenómenos negativos de la Educación Indígena que consideramos estrechamente relacionados; la lenta burocratización y estancamiento del servicio educativo indígena, y la intensificación de un cierto corporativismo interno de los grupos profesionales que dirigen el proceso educativo bilingüe.

El antropólogo Stefano Varese iba notando ya algunos años atrás la aparición de ambos fenómenos, que en estos últimos tiempos se han manifestado más claramente. Existe un parcial alejamiento de la DGEI, de las experiencias de



base y de las otras instancias que se ocupan de promover el desarrollo de la modalidad bilingüe en el territorio mexicano; prueba de esta situación pueden ser consideradas las difíciles relaciones que perduran entre tales instituciones y la DGEI, tanto a nivel central como en el campo. Bajo otro punto de vista, entre algunos maestros y técnicos bilingües las tendencias al "charrismo" han ido aumentando, sobre todo en la medida en que iba esfumándose la peculiaridad tanto de la propuesta política como de los requisitos técnicos y pedagógicos de la Educación Bilingüe.

En varios casos el corporativismo interno de la categoría supera entonces el grado real de compromiso étnico y político con la causa de la Educación Indígena y, al contrario, parece ser expresión de intereses secundarios, ligados a las luchas internas de tipo político-sindical que son características de la sociedad mexicana.

No obstante estas dificultades y limitaciones, es indudable que tanto desde el punto de vista político como pedagógico, existen en México las condiciones para seguir avanzando en la instrumentación de la Educación Indígena y para favorecer de esta forma la participación mayor de los indígenas, con toda su integridad lingüística y cultural, a los procesos socioeconómicos y culturales fundamentales de la nación mexicana. De hecho, debe destacarse que en este momento histórico los pueblos indígenas de México disponen de espacios institucionales mayores adentro del Estado que les permiten plantear sus propias demandas educativas, sociales, políticas y pretender el reconocimiento por parte del Estado, de sus propios valores lingüístico-culturales. Es, por otro lado, indudable que México es tal vez el único país en América Latina en el cual el compromiso del Estado para la instrumentación e institucionalización de la educación indígena se haya traducido en una acción concreta y de larga trayectoria, que ha tenido un evidente impacto en el sistema educativo y político del país.

En este sentido debe señalarse el peso y la influencia que tendrá en un futuro próximo la actitud política de la nueva administración gubernamental (Salinas) hacia la educación indígena; en particular en relación a los problemas claves que acabamos de mencionar en este capítulo: la cuestión del plan de estudio y el curriculum, de la institucionalización de un programa de formación y capacitación del magisterio bilingüe. Frente a tales problemas, el Estado y en

particular la SEP, deberán proporcionar indicaciones claras que indiquen las vías que se pretende perseguir.

En todo caso, es nuestra convicción que la Educación Bilingüe en México, para recuperar la fuerza impulsiva que la había caracterizado, debe apuntar al reestablecimiento de los vínculos con las instancias de base, los organismos comunitarios y las instituciones de investigación gubernamentales y no gubernamentales que se desarrollan en el territorio nacional. Habría entonces que promover la creación de enlaces de intercambio y cooperación entre todas las experiencias alentadoras que promueven en el territorio el desarrollo técnico de la Educación Indígena. A partir de esta realidad se deben continuar fortaleciendo los espacios institucionales (como el de la DGEI) que se han ido creando en el país, pero que en esta última fase histórica han perdido paulatinamente su capacidad técnica y propositiva.

Finalmente, cabe subrayar que una inversión de la tendencia al estancamiento de la educación indígena, no puede construirse sino a través de un proceso de movilización constante y de presión política de los pueblos indígenas, hacia las instituciones y las clases que ostentan el poder en estos países. El logro de los objetivos sociales y educacionales relacionados con la implementación de un sistema bilingüe de mantenimiento, el fortalecimiento de un marco jurídico y político favorable a estos objetivos, no puede darse sin el desarrollo de la conflictualidad sociopolítica y un cambio general de la estructura de poder presente en la sociedad. Así también, el proyecto de implementación de la Educación Bilingüe en el país mexicano no podrá nunca ser desvinculado del proceso más general de etnodesarrollo de los pueblos indígenas y de constitución de un estado plurilingüe y pluricultural.

## 8. NOTAS

- 1 Consejo Nacional de Población: "México Demográfico, Breviario 1978", en **América Indígena**, Vol. XXXIX, México, I.I.I. 1979.
- 2 Salomón Nahamad: **La Educación Bilingüe-Bicultural para las regiones interculturales de México** en "Indigenismo y Lingüística", UNAM, México D.F., 1980.
- 3 Gonzalo Aguirre Beltrán: **Lenguas vernáculas: su uso y desuso en la enseñanza**, Ediciones de la Casa Chata, SEP. México D.F., 1983, pág. 290.
- 4 Gonzalo Aguirre Beltrán, ob. cit. pág. 290.
- 5 Gonzalo Aguirre Beltrán: **Los símbolos étnicos de la identidad nacional** en Andrés Medina y Carlos G. Roza "La quiebra de la Antropología Social en México", UNAM, México D.F., 1983, pág. 335.
- 6 Ver a este propósito: Lázaro Cárdenas, **Discurso Presidencial** en: Riding A. "Vecinos distantes. Un retrato de los Mexicanos" Ediciones Ortiz Planeta, México 1985, pág. 224.
- 7 Gonzalo Aguirre Beltrán en "La quiebra de la antropología Social en México", pág. 318.
- 8 En la sección 4 de este libro que aborda el caso de Perú se hace una descripción más exhaustiva del tipo de trabajo y de Filosofía que ha guiado el ILV en sus actividades educativas para la población indígena.
- 9 Salomón Nahamad: **La Educación Bilingüe Bicultural para las regiones interculturales de México**, pág. 20.
- 10 López Arispe cit. en: Varese Stefano, **Indígena y Educación en México** C.E.E., México D.F., pág. 169.
- 11 Alonso Caso: **Indigenismo**, Instituto Nacional Indigenista, México D.F., 1958, pág. 46.

- 12 Ver a este propósito: Guillermo Bonfil Batalle, **El estado, el indigenismo y los indios** en "El estado mexicano" José Alonso (Coord.), México 1982.
- 13 Guadalupe Méndez Lavielle: **La quiebra política** (1965-76) en "La Antropología en México" Carlos García Roza (Coord.) pág. 169.
- 14 **La Educación Bilingüe Bicultural**, Conclusiones del Primer Seminario, ANPIBAC, Oaxtepec, México 1979, pág. 45.
- 15 **La Educación Bilingüe Bicultural**, pág. 45.
- 16 **La Educación Bilingüe Bicultural**, pág. 15.
- 17 Alonso Cap: **Definición del indio y no indio** en "América Indígena", Vol. 3, I.I.I., México 1948.
- 18 Stefano Varese: **Indígena y Educación en México**, C.E.E. GEFE, Oaxaca 1982, pág. 24.
- 19 Valdés Luz M., Menéndez M. Teresa: **Dinámica de la población de habla indígena**. Instituto Nacional de Antropología e Historia, SEP, México D.F., 1987.
- 20 La mayoría de los datos estadísticos presentados en la sección son extraídos de la ob. cit. Valdés y Menéndez, **Dinámica de la población indígena**.
- 21 Ver Shirley Brice Heath: **La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación**. INI, México D.F., 1972; Miguel León Portilla, **Panorama de la población indígena de México** en "América Indígena" Vol. 19, Num. 1, México 1959.
- 22 **Desarrollo de las lenguas indígenas de México**. Dirección General de Educación Indígena, SEP, México 1985, pág. 6.
- 23 La gran mayoría de los datos estadísticos presentados en la sección 4.3 provienen de fuentes oficiales del gobierno y en particular de los documentos: **Informe sobre el Estado de la Educación en México**, SEP, México D.F. 1988 y **México: situación educativa nacional 1986-87**, S.I.R.I., UNESCO 1989.

- 24 **Constitución de la República de los Estados Mexicanos art. 3, 1921.**
- 25 **Constitución de la República de los Estados Mexicanos Art. 3, Inciso C, 1921.**
- 26 **Plan Nacional de Desarrollo 1983-88, México D.F., pág. 233.**
- 27 **Programa Nacional de Educación, Cultura y Deporte 1984-88, pág. 50.**
- 28 **Al momento en que se escriben estas páginas (Julio 1989), los nuevos Planes Nacionales de Educación y el Plan de Desarrollo del Gobierno Salinas Gortari no han sido todavía oficializados. El autor accedió a algunos borradores en la Secretaría de Educación Pública.**
- 29 **Modelo de Educación Indígena, D.G.E.I., SEP México D.F., 1987, pág. 9.**
- 30 **Modelo de Educación Indígena págs. 9-10.**
- 31 **Modelo de Educación Indígena pág. 35.**
- 32 **Sistema de Educación Bilingüe Bicultural, D.G.E.I. SEP, México D.F. 1985, págs. 42-43.**
- 33 **Sistema de Educación Bilingüe Bicultural, pág. 46.**
- 34 **De una entrevista al técnico responsable del Dpto. de Materiales y Apoyos didácticos de la D.G.E.I. (1989).**
- 35 **Sylvia Schmelkes: El Centro de Estudios Educativos y la educación en el medio rural en "Revista Latinoamericana de Estudios Educativos" Vol. XVII, Nº 3-4, México D.F., 1988.**
- 36 **Luis Narro: El Cuaderno Guía y la Educación Bilingüe Bicultural en México en "Educación en poblaciones indígenas (Zúñiga, Ansión, Cueva, editores), UNESCO, I.I.I., Santiago de Chile 1987.**
- 37 **Luis Narro: El Cuaderno Guía... pág. 195.**

- 38 Luis Narro, ob. cit. pág. 202.
- 39 Luis Narro, ob. cit. pág. 202.
- 40 Luis Narro, ob. cit. pág. 203.

## 9. BIBLIOGRAFIA

### Documentos Jurídico-políticos

- Constitución de la República de México 1921
- Ley Federal de Educación 1973
- Reglamento Interior de la SEP
- Ley de Educación Indígena y Decreto sobre Educación Bilingüe Bicultural
- Manual de organización de la DGEI (1980)
- Plan Nacional de Desarrollo 1983-88
- Programa Nacional de Educación, Cultura Recreación y Deporte
- Programa Nacional de Educación y cultura Indígena 1985-88

### Documentos de la D.G.E.I. (SEP)

- Bases generales de la Educación Indígena (1985)
- Modelo de Educación Indígena (1987)
- Sistema de Educación Bilingüe Bicultural (1985)
- Plan de Estudio de la Educación Indígena (1985)
- Estrategia para el desarrollo curricular de la Educación Indígena (1985)
- Desarrollo de las lenguas indígenas de México (1985)
- Manual para la captación de contenidos étnicos (1987)
- Manuales para el fortalecimiento de la Educación Indígena 1,2,3,4,5,6 grado (1987-88)

- Programa Integrado de primer grado de Educación Primaria (1988)
- Evaluación de la Primaria Bilingüe Bicultural
- Implantación nacional de la propuesta curricular Indígena (1987)
- Manual de secundaria Indígena Bilingüe bicultural
- Programa básico de albergues escolares
- Sistema de capacitación integral del docente Bilingüe
- Programa para la capacitación de los aspirantes promotores culturales Bilingüe del nivel de Educación primaria (1988)
- Manual para la enseñanza del Español a hablantes de lenguas Indígenas 1,2,3,4, grado ( en colaboración con el C.I.S.) 1982
- Cuaderno de actividades para la enseñanza del español a hablantes de lenguas Indígenas (nivel inicial, intermedio, avanzado) 1988
- Metodología para la lectoescritura en lengua indígena
- Manual para la enseñanza de la lectoescritura en lengua Mixteca (1985)
- Manual para la enseñanza de la lecto escritura en lengua Huasteca (1988)
- Calendarios agrícolas y religiosos de los grupos étnicos (1986)
- Manual de capacitación de la promotora para la investigación participativa (1985)
- Estadísticas básicas de los servicios de Educación Indígena
- Prontuario 1988
- Plan de estudio y programa de Educación Preescolar Indígena (1987)
- Manual del maestro de Educación preescolar Indígena (1987)

## **Bibliografía General**

### **AGUIRRE BELTRAN, Gonzalo**

- 1981 **Introducción.** En: Aguirré Beltran G. y Pozas Arciniega R., "La política indigenista en México. Métodos y resultados." Tomo II, México INI.
- 1983 **Los símbolos étnicos de la identidad nacional.** En: Andrés Medina, Carlos G. Mora "La quiebra política de la antropología social" op. cit.
- 1983 **Lenguas Vernáculas: su uso y desuso en la enseñanza,** Ediciones de la Casa Chata, SEP, México.
- 1983 **Indigenismo en México: confrontación de problemas,** En: "La quiebra política de la antropología social en México", Universidad Nacional Autónoma de México.
- 1986 **La desconcentración administrativa y la práctica de la integración nacional.** En: "Anuario Indigenista, Vol.XLVI, México, I.I.I.

AMADIO, Massimo

- 1987 **Educación y Pueblos Indígenas en Centro América, I.I.I., UNESCO, OREALC, Santiago del Chile.**

A.N.P.I.B.A.C.

- 1979 **Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural.** Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, México.
- 1979 **La Educación Indígena Bilingüe Bicultural.** Conclusiones del Primer Seminario ANPIBAC Oaxtepec.

BONFIL BATAILLE, Guillermo

- 1981 **Utopía y revolución: el pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina,** Nueva Imagen, México.
- 1983 **Del indigenismo de la revolución a la antropología crítica en** Medina A. y Mora C.G. "La quiebra política de la antropología social en México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- 1983 **Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control cultural.** En: "Educación, etnias y descolonización, Vol.I México, I.I.I. Unesco.

BRAVO AHUJA, Gloria

- 1977 **La enseñanza del Español a los indígenas mexicanos,** Colegio de México, México.

BRICE HEATH, Shirley

- 1972 **La política del lenguaje en México. De la Colonia a la Nación,** INI México.

CALVO, Beatriz. Laura DONNADIEU

- 1982 **El difícil camino de la escolaridad. El maestro indígena y su proceso de formación CIECIAS,** Cuadernos de la Casa Chata 55, Tlalpan México.

CASO, Alonso

- 1958 **Indigenismo,** México, INI, 1958
- 1948 **Definición del indio y lo indio,** América Indígena, Vol. 8



C.E.E.

- 1987 **Cuaderno guía para la educación bilingüe bicultural**, Centro de Estudios Educativos 1987, México D.F.

CIFUENTES, Bárbara

- 1980 **Comentarios sobre educación bilingüe bicultural**. En: "Indigenismo y lingüística", UNAM, México.

CITARELLA, Luca CHIODI, Francesco

- 1988 **Un panorama de la educación bilingüe intercultural en América Latina**. Ponencia presentada al Seminario "Idioma, Enseñanza y Desarrollo Nashonal" Curacao Nov.1988 (en prensa)

CONSEJO NACIONAL DE POBLACION

- 1979 **México Demográfico Breviario 1978**. En: "América Indígena", Vol. XXXIX México INI.

CHIODI, Francesco

- 1989 **Educación, identidad y cambio cultural en la comunidad de Tlahuitoltepec (México)**. En: "Pueblos Indígenas y Educación" Vol.10 , Quito, Abya-Yala

DE LA FUENTE, Julio

- 1977 **Educación, antropología y desarrollo de la comunidad**, México INI.

GAMIO, Manuel

- 1942 **Las características culturales y los censos indígenas**. En: "III América Indígena" Vol. 2 Núm. 4.

I.N.I.

- 1978 **INI 30 años después**. Revisión Crítica. En: "México Indígena", Diciembre 1978, México D.F.

LEON PORTILLA, Miguel

- 1959 **Panorama de la Población Indígena de México**. En: "América Indígena" Vol. 19, Núm.1, México.

MARROQUIN, Alejandro

- 1977 **El indigenismo mexicano**: En: "Balance del indigenismo mexicano", México, I.I.I.

MENDEZ, Lavielle G.

- 1987 **La quiebra política (1965-76)**. En: "La antropología en México: panorama histórico", Carlos García Mora (coord.) INAH, México.

MUÑOZ, Héctor

- 1988 **La alfabetización bilingüe masahua-español**, D.I.E., Centro de Estudio Avanzado del Instituto Politécnico Nacional, México D.F.

NARRO, Luis

- 1987 **El cuaderno guía y la educación bilingüe bicultural**. En: México en "Educación en Poblaciones Indígenas" (Ansion, Zúñiga, Cueva Ed.) UNESCO, I.I.I., Santiago de Chile.

O.E.I.

- 1988 **Resumen Estadístico 1987**, Madrid.

SITTON NAHMAD, Salomon

- 1978 **La educación bilingüe bicultural para las regiones interculturales de México**. En: "México Indígena", Diciembre 1978 op.cit.

SCHEMLKES, Sylvia

- 1988 **El Centro de estudios educativo y la Educación en el medio rural**. En: "Revista Latinoamericana de estudios educativos", Vol. XVIII Num.3,4.

TELLEZ ORTEGA, J.

- 1987 **"La época de oro"**. En: "La antropología en México; panorama histórico" Carlos García Mora Coordinador, Instituto Nacional de Anrtopología e Historia, México.

UNESCO

- 1983 **Educación, etnias y descolonización en América latina** (2 volúmenes), UNESCO-III, México.
- 1988 **Situación educativa de América Latina y el Caribe 1980-85**,

Proyecto Principal, UNESCO-OREALC.

- 1989 **Plan nacional de acción, México 1989.** Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO
- 1989 **SIRI México Situación educativa nacional 1986-87** (Versión Preliminar), OREALC-UNESCO.

VALDEZ, Luz Ma. MENENDEZ, María Teresa

- 1987 **Dinámica de la Población Indígena (1900-80)**, Instituto Nacional de Antropología e Historia, SEP, México.

VARESE, Stefano

- 1980 **Procesos educativos y diversidad étnica: el caso del estado de Oaxaca, México**, Unesco, División de Estructuras, Contenidos, Métodos y Técnicas de la Educación, París.
- 1982 **Indígena y Educación en México**, C.E.E., GEFE, Oaxaca 1982.

WORLD, Bank

- 1988 **World Development Report 1988**, Oxford University Press, N.W. Washington D.C.

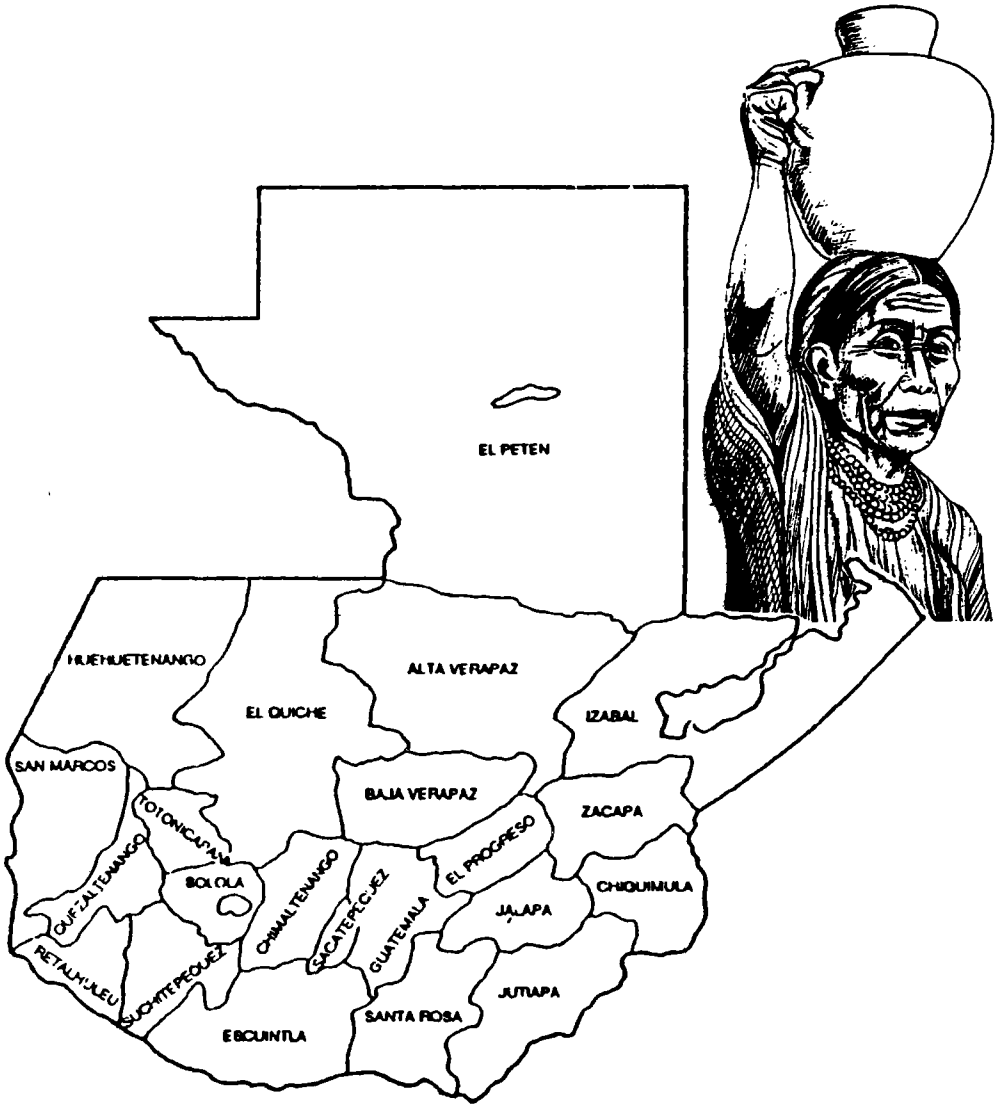
ZUÑIGA, Madeleine; Ansion, Juan; Luis Cueva

- 1987 **Educación en Poblaciones Indígenas I.I.I.** UNESCO-OREALC, Santiago de Chile.

# CAPITULO II

## GUATEMALA

*Francesco Chiodi*



*Mi Guatemala morena y mágica. Su lugar es apenas perceptible en el cuerpo de América. Se cruza de norte a sur o de este a oeste en media hora de vuelo. En territorio tan pequeño, existen las más extraordinarias bellezas naturales y contrastes marcadísimos, como el que ofrecen la región oriental y la occidental, no solo en el paisaje, sino en el tipo de población, economía y manera de vida [...]. En occidente, en el centro, en el norte, lo aborígen prevalece por su densidad y colora nuestra vida. En cientos de poblados, aunque hayan desaparecido la lengua y el traje, alienta lo precolombino semioculto no solo en formas que con desprecio consideramos supersticiones -tan supersticiones como todas las religiones- sino como actividades legítimas de sus organizaciones supervivientes.*

*Luis Cardoza y Aragón, Guatemala: las líneas de su mano, 1986 (1955), pp. 14-15 y 19.*

## CONTENIDO

1. Cuestión nacional y cuestión indígena
2. Datos generales sobre Guatemala
3. Breve panorama de la situación educativa
  - 3.1. *Caracterización del sistema educativo*
  - 3.2. *Estadísticas básicas*
  - 3.3. *Tendencias actuales de la educación*
4. Lenguajes y grupos indígenas de Guatemala
5. Antecedentes históricos y contexto de la educación indígena
  - 5.1. *Indigenismo y políticas lingüísticas*
  - 5.2. *Programa de castellanización*
  - 5.3. *Proyecto de Educación Bilingüe*
  - 5.4. *Unificación de los Alfabetos Mayas*
  - 5.5. *Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala*
  - 5.6. *Otras experiencias*
6. Programa Nacional de Educación Bilingüe Bicultural - PRONEBI-
  - 6.1. *Antecedentes y caracterización general*
  - 6.2. *Bases Legales de la educación bilingüe*
  - 6.3. *Concepción de la educación bilingüe bicultural*
  - 6.4. *Marco institucional*
  - 6.5. *Metas del PRONEBI*

6.6. *Estrategias*

6.7. *Estructura organizativa*

6.8. *Atención educativa*

6.9. *La educación bilingüe bicultural en el PRONEBI*

6.9.1. Programa Curricular y textos didácticos

6.9.2. Los idiomas mayas y el español en la educación bilingüe

6.10. *Formación docente y situación del maestro bilingüe*

6.10.1. Programa de profesionalización

6.10.2. Capacitación de los docentes en servicio

7. Conclusiones generales

8. Notas

9. Bibliografía

## 1. CUESTION NACIONAL Y CUESTION INDIGENA

Involucrada hace 5 siglos en la trayectoria histórica de Occidente, Guatemala - Quauhtemallan, "tierra de abundantes florestas" - se extiende en un territorio en cuyo seno siguen reproduciéndose una multiplicidad de etnias amerindias que le dan al país su configuración originalísima.

Como en el resto de América Latina, la actual situación lingüística y cultural de Guatemala deriva del proceso de conquista y colonización española, que en este caso se caracterizó por el enfrentamiento de los invasores con una civilización compleja y sólidamente arraigada: la maya.

Hoy aproximadamente el 50% de la población guatemalteca (estimada en entre 8 y 9 millones de personas) habla una o más de las 22 lenguas vernáculas existentes.<sup>1</sup> Los grupos aborígenes viven en pequeñas comunidades situadas principalmente en las montañas y valles del altiplano central y occidental del país así como en la región norteña de las Verapaces. En un país donde más de la mitad de la población es rural y que presenta una alta concentración de las tierras en pocas manos, los indígenas se dedican principalmente a la agricultura de subsistencia, al trabajo asalariado en las grandes fincas de rubros de exportación (café, azúcar y algodón básicamente), al comercio interno y la artesanía.

En espacios complementarios y articulados asimétricamente, coexisten grupos étnicos y culturas profundamente afianzados en sus territorios y tradiciones milenarias; por un lado, nos encontramos con áreas propiamente indígenas, de carácter rural, a menudo bastante aisladas y con un grado bastante alto de cohesión interna, en las cuales el porcentaje de población indígena



alcanza el 90% del total; por otro, en los aglomerados urbanos y en las planicies predomina la población mestiza, llamada **ladina**, misma que controla actividades de tipo comercial y productivo o del sector terciario. Sin embargo, los procesos compulsivos de migración interna han provocado a lo largo de estas últimas décadas un aumento sustancial de la población indígena residente en las ciudades. En estos casos los indígenas se mimetizan con la población ladina y tienden a ocultar su raíz debido a los conocidos problemas de discriminación étnica. Lo cual no impide, en todo caso, que los indios urbanizados lleguen a conformar una minoría reconocible. Cabe también recordar que entre 1978 y 1983 aproximadamente se desencadena una escalada de violencia generalizada que afecta fuertemente y principalmente a los grupos indígenas del país. Un gran número de comunidades del Altiplano se desintegran ya sea por la muerte de muchos de sus miembros hombres o bien por la fuga a las "montañas", es decir a zonas más aisladas e inalcanzables o, finalmente, por la emigración hacia México y la ciudad de Guatemala.

Es oportuno anotar aquí que tradicionalmente en Guatemala se distinguen dos entidades desde el punto de vista social y cultural, esto es: el grupo ladino y el grupo indígena o maya. Tal percepción descansa ante todo en la visibilidad (no menos que en la aceptación) del fenómeno del dualismo cultural. El indígena se diferencia del ladino no solo por su condición subalterna dentro de la escala socioeconómica, sino también por un conjunto de rasgos tales como la lengua, la indumentaria (el "traje"), las formas de organización social, las creencias religiosas y las orientaciones en la vida. Rojas Lima, por ejemplo, señala que " es válida por sí la afirmación de que existen en Guatemala dos modos de vida diferenciados; dos estilos de pensar, sentir, creer; dos modalidades de la herencia social: la cultura ladina y la cultura indígena" (1967:17). Si bien no sería propio hablar de "expresiones culturales puras", como agrega el mismo autor, la dualidad constituye todavía el trato sobresaliente de la forma en que el guatemalteco (indígena y ladino) representa a la sociedad nacional.

Lo que quizás podría sorprender -por contraste con otros países indomestizos- es que tanto el Estado como los grupos ilustrados de la sociedad dominante se han conformado con esta situación, como si el fenómeno de la bipolarización fuese algo inmutable e intrínseco a la sociedad guatemalteca. O bien, según sostienen no sin razón muchos observadores, como si la bipolarización cultural sirviera de respaldo para mantener el **estatus quo** social a favor del sector en el poder procedente del polo ladino de la relación (cfr. Guzmán Bokler & Herbert 1970).

A pesar del notable incremento de las relaciones interétnicas, el indio continúa separado, social y culturalmente, tal como el ladino es ajeno al indio. Históricamente, no han habido reales intentos por superar este estado de cosas. De una forma similar y tal vez más que en otros países, los indios han sido dominados bajo todo punto de vista sin que el Estado interviniera para modificar su situación. La debilidad de los movimientos integracionistas y de las políticas indigenistas, limitadas además a la esfera educativa, han por cierto resguardado el indio de procesos de aculturación compulsiva.

El "integracionismo" social y cultural en Guatemala corresponde al pensamiento de las ciencias sociales guatemaltecas en torno a los años 50, coincidiendo con las aperturas ideológicas del gobierno Arévalo. Allí se acuña un indigenismo tímido que sin preconizar la desaparición de los mayas (ladinización forzosa), considera a éstos como un grupo menor de edad, necesitado, por lo cual pretende dinamizar su condición cultural, asimilada al atraso, a la estaticidad, para imprimirle un motu de desarrollo que le permita uniformarse a las pautas del grupo cultural dominante. Este indigenismo, ya lo anotamos, nunca tuvo incidencia entre las poblaciones indígenas, considerándose también que sus apariciones no rebasaron el ámbito educativo y de las lenguas mayas.

Ha de mencionarse también la ausencia de un poder político central capaz de ejercer una presión homogeneizadora e impulsar la unificación de las distintas etnias guatemaltecas en el marco de un proyecto nacional. Pero, más importante aún resulta correlacionar la condición indígena con la explotación social y económica de la que es objeto por parte del poder socioeconómico. Las mismas categorías de indígena y ladino reflejan -y justifican ideológicamente- la estratificación social del país, donde el indígena representa el segmento social sometido a relaciones de superordenación-subordinación que se cruzan y complementan con su discriminación en virtud de su filiación étnica (lingüística, religiosa, etc.).

La identidad étnica ha podido seguir reproduciéndose aun bajo condiciones de extrema pobreza y sumisión por cuanto la particularidad cultural y lingüística del indio se ha transformado en un factor funcional a los intereses dominantes: al no manejar los códigos impuestos por la sociedad opresora, situación que conllevaría cierto grado de interculturalidad, el indio se ha visto imposibilitado a organizar sus propias estrategias emancipadoras. Su defensa o

reacción a un entorno hostil o indiferente a sus condiciones de vida ha sido pues el ocultamiento, el silencio, la clandestinización de sus expresiones culturales.

En otros casos los indígenas han adoptado, adaptándolas, las instituciones implantadas por el poder dominante; es el caso de la cofradía por ejemplo, que encubre la resistencia indígena y la continuidad de su tradición cultural "tras fachadas legítimas" (Rojas Lima 1984:18). En algunas ocasiones, en cambio, la reacción ha derivado también en rebeldía abierta.

Si bien Guatemala puede considerarse un país dual y dividido en dos grupos antagónicos, es indudable que la cultura indígena sufre un proceso de deterioro y descomposición que tiene carácter crónico y aparentemente incontrarrestable. El mayor contacto intercultural y la extensión de una red de comunicación nacional basada exclusivamente en el castellano a expensas de los idiomas vernáculos modifican las condiciones de relativo aislamiento e independencia lingüístico-cultural. Si por un lado estos fenómenos contribuyen al reforzamiento del mestizaje cultural, a la incorporación de ciertos rasgos indígenas en la cultura dominante y, más recientemente, al desarrollo de medidas políticas que postulan el respeto de los derechos aborígenes, por otro el acrecentamiento de las relaciones interétnicas agudiza cada vez más la debilidad de las sociedades nativas debido a la desproporción de las fuerzas que se confrontan.<sup>2</sup>

La crisis cultural indígena, según muchos observadores está cercana a un punto límite y deja entrever la próxima extinción de las etnias nativas en tanto culturas diferenciadas. Sin embargo, nos parece más acertado limitarse a decir que los grupos étnicos de Guatemala se encuentran inmersos en un constante y difícil proceso de redefinición de su identidad autónoma.

Las perspectivas de este proceso radican, en gran medida, en la capacidad de éxito que tendrán las nuevas estrategias de defensa y emancipación étnica que importantes núcleos indígenas - por el momento minoritarios - vienen explorando con el apoyo de algunos sectores intelectuales y sociales de la sociedad ladina. A más de una mayor inserción en la dinámica política del país, estas estrategias se concentran actualmente en dos espacios: la educación bilingüe y la salvaguardia y desarrollo de las lenguas mayas. En el segundo caso, la lucha del movimiento maya organizado por la oficialización de la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala (ALMG), sobre la cual se hablará más adelante, demuestra que está

conformándose públicamente un núcleo de reivindicación étnica que pugna, por el momento y también en función instrumental, por conquistar un espacio institucional (la Academia misma) desde donde consolidar y ampliar su frente de acción étnica. Es cierto también que en torno a la batalla por la oficialización de la Academia el movimiento maya espera aglutinar y movilizar a las diferentes comunidades lingüísticas del país; en este sentido, debe entenderse como un paso inicial y fundamentalmente estratégico, aunque, desde luego, no debe desconocerse el valor intrínseco de este intento por revitalizar y proteger a los idiomas mayas mediante una Academia controlada por los propios mayas.

Sobre todo a partir del reciente proceso de democratización que tiene en la nueva Constitución de 1985 uno de sus hitos históricos, las reivindicaciones indígenas se inscriben en un planteamiento de mayor alcance, esto es la creación de un estado multiétnico que salvaguarde e incentive el desarrollo de sus diferentes componentes culturales. A lo largo de todo este estudio sostenemos que la idea "pluricultural", en Guatemala al igual que en el resto de América Latina, refleja una posición idealista cuyos contornos quedan todavía por definirse. Tal idea encierra un potencial liberatorio, y esto es irrefutable. Si bien en los cauces construídos hasta ahora solo caben medidas en orden a la educación bilingüe y al desarrollo de las lenguas mayas, es aquí efectivamente donde puede arrancar un movimiento más relevante y de carácter nacional, y es aquí también donde se vislumbra una posibilidad de gestación de nuevas actitudes y políticas hacia las poblaciones indígenas.

## **2. DATOS GENERALES SOBRE GUATEMALA**

El territorio guatemalteco abarca 108.889 Km<sup>2</sup> y sus fronteras son con México, Honduras, El Salvador y Belize, país de reciente independencia y que Guatemala reivindica como parte del territorio nacional.

Según datos de 1985 (USIPE 1986), la población alcanza los 7.963.355 habitantes, de los cuales el 37.5% corresponde al área urbana y el 62.5% al área rural. En el mismo año, se estima que el 58% de la población es ladina y el 42% indígena, pero cabe advertir que no hay acuerdo entre las diferentes fuentes que se pueden consultar sobre la conformación étnica del país. La población crece a un ritmo del 3% anual y aunque en esta tasa no se diferencian los grupos étnicos del país, es ampliamente comprobado que los índices de natalidad son netamente superiores en las zonas indígenas y rurales.

Gráfico N° 1  
Mapa de la República de Guatemala según regiones



Tomado de: Cheva G., "Estado del arte sobre la formación de maestros en Guatemala", Guat., URL-CINDEG-REDUC, 1988.

**Cuadro N° 1**  
**Regiones de Guatemala**  
 (Decreto Legislativo 70-86 Artículo 3)

|             |                               | <b>Población por grupos etarios</b> |         |         |         |
|-------------|-------------------------------|-------------------------------------|---------|---------|---------|
| <b>I.</b>   | <b>Región Metropolitana</b>   | 5 - 6                               | 7 - 12  | 13 - 15 | 16 - 18 |
|             | Departamento de Guatemala     | 96,297                              | 340,786 | 122,628 | 132,697 |
| <b>II.</b>  | <b>Región Norte</b>           | 42,488                              | 126,222 | 39,355  | 36,971  |
|             | Departamento de Alta Verapaz  |                                     |         |         |         |
|             | Departamento de Baja Verapaz  |                                     |         |         |         |
| <b>III.</b> | <b>Región Nor-oriente</b>     | 51,479                              | 170,088 | 56,272  | 50,477  |
|             | Departamento de Izabal        |                                     |         |         |         |
|             | Departamento de Zacapa        |                                     |         |         |         |
|             | Departamento de El Progreso   |                                     |         |         |         |
|             | Departamento de Chiquimula    |                                     |         |         |         |
| <b>IV.</b>  | <b>Región Sur-oriente</b>     | 55,110                              | 185,962 | 61,890  | 55,027  |
|             | Departamento de Jalapa        |                                     |         |         |         |
|             | Departamento de Jutiapa       |                                     |         |         |         |
|             | Departamento de Santa Rosa    |                                     |         |         |         |
| <b>V.</b>   | <b>Región Central</b>         | 59,925                              | 199,751 | 67,143  | 63,095  |
|             | Departamento de Sacatepéquez  |                                     |         |         |         |
|             | Departamento de Escuintla     |                                     |         |         |         |
|             | Departamento de Chimaltenango |                                     |         |         |         |

|                                   |         |           |         |         |
|-----------------------------------|---------|-----------|---------|---------|
| <b>VI. Región Sur-occidente</b>   | 145,958 | 475,666   | 155,116 | 143,924 |
| Departamento de Quetzaltenango    |         |           |         |         |
| Departamento de San Marcos        |         |           |         |         |
| Departamento de Sololá            |         |           |         |         |
| Departamento de Totonicapán       |         |           |         |         |
| Departamento de Retalhuleu        |         |           |         |         |
| Departamento de Suchitepéquez     |         |           |         |         |
| <b>VII. Región Nor-occidente</b>  | 75,653  | 230,121   | 72,738  | 67,649  |
| Departamento de Huchuetenango     |         |           |         |         |
| Departamento de San Marcos        |         |           |         |         |
| <b>VIII. Región Petén</b>         | 13,092  | 41,174    | 12,834  | 11,596  |
| Departamento de El Petén          |         |           |         |         |
| Total en el país (población)      | 540,002 | 1,769,770 | 587,976 | 561,436 |
| Total en el país (cobertura)      | 144,312 | 1,097,851 | 160,035 | 81,018  |
| Porcentaje de cobertura           | (27)    | (62)      | (27)    | (14)    |
| <b>Total en el país (déficit)</b> | 395,590 | 671,919   | 427,941 | 480,418 |
| Porcentaje de déficit             | (73)    | (28)      | (73)    | (86)    |

Fuente: División de Estadística y Documentación: USIPE, MINEDUC DE GUATEMALA.

Nota: Las cifras corresponden al año 1987

Tomado de: Cheva G., "Estado del arte sobre la formación de maestros en Guatemala", Guat.,

URL-CINDEG-REDUC, 1988.

Hacia 1984 la población económicamente activa se distribuía así: 34.5% en las actividades agrícolas; 41.2% en actividades del sector terciario y el 14.3% en la industria. El desempleo alcanzaba el 8.7% y el subempleo el 34.8%. El 43.5% de la población vivía en situación de extrema pobreza y casi el 30% en un estado de pobreza (SIMAC 1988:8).

Guatemala es una República Constitucional de Centroamérica organizada en 22 departamentos. Con el proceso de regionalización administrativa las divisiones departamentales están siendo reagrupadas en unidades regionales que, hasta la fecha (1989), han tenido vigencia solo para algunos proyectos de desarrollo socio-rural y el sistema educativo .

Históricamente, el núcleo de la organización social del país es el municipio el cual, a su vez, comprende la cabecera municipal, la aldea, el cantón y el caserío (o solo algunas de estas formas de población). La cabecera es el centro neurálgico de las actividades políticas, comerciales, sociales y religiosas y cataliza las otras formas de organización menor. En términos históricos, los indígenas tienen un patrón de asentamiento disperso correspondiente a las aldeas y los caseríos. La línea de tendencia observable en las últimas décadas demuestra, sin embargo, que va incrementándose la concentración indígena en los municipios, muchos de los cuales, además, presentan una configuración étnica mixta, es decir que los indígenas conviven en un mismo territorio con la población ladina. Es previsible que con el tiempo crecerá el peso numérico y socioeconómico de los ladinos, dado lo cual verosíblemente se verificará una reducción de los espacios culturales eminentemente indígenas en los municipios.

El territorio nacional es caracterizado por una pluralidad de microclimas que varían desde el altiplano central hasta la selva subtropical. De acuerdo con un trabajo de Stuart (1956), se pueden distinguir ocho regiones naturales, a saber:

- a) las tierras bajas del Petén y la planicie costera del Caribe
- b) las faldas orientales de la sierra de los Cuchumatanes, la Zona Reina y Alta Verapaz
- c) la serranía central (el sistema Chuacús-Minas-Mico)
- d) los valles y bolsones secos de Guatemala central y las faldas occidentales de la sierra de Cuchumatanes
- e) el oriente (la altiplanicie del sureste)
- f) los Altos del Sureste y el noroeste (incluyendo posiblemente las cumbres



- de los Cuchumatanes
- g) la vertiente del sur (la bocacosta)
  - h) la planicie costera del pacífico.

En un territorio tan diversificado los grupos humanos se han distribuido en forma irregular debido básicamente a factores climatológicos. Las tierras bajas del Petén y las planicies del Pacífico y Atlántico son relativamente poco pobladas, mientras que en la zona del Altiplano se concentra históricamente el grueso de la población nacional. El panorama étnico del país obedece al mismo orden de factores. En el oriente y en las zonas costeras el proceso histórico de ladinización ha sido más pronunciado con arreglo a la mejor calidad de las tierras. Los indígenas, en cambio, están ubicados en el occidente, el altiplano occidental y la región norte central, es decir en zonas que han atraído menos los intereses externos debido a su menor productividad. Muchos indígenas se emplean estacionalmente en las plantaciones de la Costa Sur.

La excepcional fisonomía natural hace que en el país se produzca toda clase de productos alimenticios y agrícolas, pero la tradicional orientación hacia los monocultivos de exportación no ha permitido impulsar un proceso de desarrollo sustentado en esta abundancia y variedad de productos.

El país tiene desde antaño una estructura social y económica centrada en la agricultura.

En 1985, el 62.5 % de la población vive en las áreas rurales, y se dedica sobre todo a los cultivos básicos que garantizan la subsistencia familiar. El sistema predominante es el minifundio donde se producen maíz (eje principal de la vida y economía campesina), frijol, arroz, maicillo, papas, legumbres, aves de corral y ganado menor. La producción sirve al consumo inmediato mientras que los excedentes son comercializados en las ferias comerciales a nivel local y regional. Otra actividad importante de las comunidades indígenas es la producción textil (lana), comercializada a través de los numerosos circuitos turísticos que existen en el país (Antigua, Chichicastenango, Panajachel, Guatemala, etc.).

Paralelamente a la economía de subsistencia, se ha desarrollado una agricultura orientada a la exportación en las fincas y plantaciones, cuyo rubros principal son el café y, en menor medida, el algodón, el azúcar, el cardamomo y

el banano. Desde el punto de vista económico, de la agricultura de exportación provienen los mayores ingresos del país.<sup>3</sup> En las fincas de las costas y bocacosta, los campesinos son empleados como mano de obra barata durante los períodos de siembra y cosecha. Cabe destacar en este punto que la migración temporal a las fincas es un fenómeno que involucra directa o indirectamente a todo el mundo indígena y representa, además, una de las circunstancias principales de las relaciones interétnicas.

Otros campesinos, en cambio, residen en las fincas en calidad de asalariados o arrendatarios y tienen asignadas generalmente pequeñas superficies para los cultivos familiares. Ambas categorías de trabajadores proceden de los grupos indígenas y están supeditadas a un régimen de tenencia de las tierras donde son explotadas social y económicamente. Como en otros países de la región, Guatemala presenta una alta concentración de las tierras en pocas manos: el 70% de la superficie total pertenece al 2% de los propietarios.

Aunque Guatemala sigue siendo un país fundamentalmente agrícola, en las últimas décadas ha ido creciendo el volumen de otras actividades como el comercio, el turismo y el sector terciario. La industria, en cambio, configura aún un rubro secundario que, además, interesa solo la capital del país y, en menor proporción, Quetzaltenango (segunda ciudad del país).

El proceso colonial y la sucesiva etapa republicana han moldeado el país emplazándolo en el espectro de las naciones subdesarrolladas y con algunos rasgos todavía semif feudales. Las marcadas diferencias culturales han estado asociadas invariablemente con una fuerte desigualdad en lo que se refiere a la distribución de las riquezas y las oportunidades económicas. Los índices más altos de analfabetismo, mortalidad infantil o bajos ingresos se registran precisamente entre los sectores indígenas.

El indígena es un sector oprimido por su inserción en una estructura social clasista, lo mismo que por su calidad de grupo portador de una cultura diferenciada que históricamente ha sido objeto de rechazo y discriminación. Aún hoy, tal vez, podrían subscribirse las palabras que Tumin (1959) pronunciaba hace más de 30 años sobre la visión ladina del indígena: "el ladino continúa viéndolo como un niño estúpido, ignorante e incapaz de ver lo que le conviene. [...] De las diferencias culturales, como están estructuradas y son concebidas,

surgen algunas consecuencias para la unificación nacional. Parece ser que la opinión generalizada de los ladinos es que el problema del país es un 'problema indígena' y que, a menos que los indígenas se ladinicen sustancialmente, es poca la unificación que puede esperarse. Los ladinos ven a los indígenas como seres irracionales y tienden a tratarlos en una forma que viene a confirmar sus concepciones" (1959: 99).

Si bien es cierto que muchos indígenas han mejorado sus condiciones económicas hasta que en las mismas comunidades existe ya una diferenciación social evidente; y si bien en ciudades como, por ejemplo, Quetzaltenango es visible una burguesía propiamente indígena, no se ha alterado el tradicional cuadro de relaciones asimétricas entre el universo ladino y el indígena.

Ladino e indígena, como sugerimos en el primer sub capítulo, representan conceptualizaciones que buscan tipificar la realidad guatemalteca a la vez que pueden servir para justificarla. No todos los ladinos, obviamente, pertenecen a las clases dominantes como también sería difícil sostener que todos los indígenas viven en las mismas condiciones paupérrimas. Ello no obstante, la dualidad indio/ladino aquí citada varias veces es una abstracción que se instrumentaliza no solo por comodidad de análisis, sino también porque emerge como un rasgo sobresaliente de la sociedad nacional. Si en el campo social y económico las fronteras entre los dos grupos son menos transparentes de lo que generalmente se admite, hoy persiste un dualismo cultural bajo formas cambiantes por sobre las interacciones cada vez más estrechas entre los dos polos de la relación. Indígenas y ladinos conforman segmentos sociales cuya interdependencia es un hecho manifiesto, pero en las valoraciones colectivas el indígena como tal se ubica en el rango inferior de la sociedad en tanto que el ladino es considerado y se considera superior.

Por ello, cuando el indio traspasa la frontera de la pobreza y de la vida comunitaria, empiezan a debilitarse los lazos culturales con su comunidad. Fuera de su ambiente natal el indígena sabe que su modo cultural resulta inadmisibles (rechazado y ridiculizado), y que su lengua no le sirve para las necesidades comunicativas básicas (con la única excepción de la profesión de maestro bilingüe, a través de la cual las culturas y lenguas indígenas cobran cierto valor instrumental al ser parte de las herramientas de trabajo del maestro). De allí que los procesos de migración y urbanización están casi siempre acompañados por la adopción de un nuevo patrón cultural.

Otros elementos además intervienen como agentes de cambio. La difusión de los grupos evangélicos entre los indígenas es uno de los más importantes, sobre todo por las nefastas consecuencias sobre la unidad interna de las comunidades y las pérdidas culturales que la adhesión a las iglesias evangélicas conllevan. La influencia de los partidos políticos y de la administración del Estado corroe, por otra parte, la base de autonomía de las comunidades. En resumen, parece ser que la movilidad social y cultural entraña inevitablemente la ladinización del sujeto que cambia de un patrón a otro. Empero, esto sucede fundamentalmente con el abandono de la comunidad, pues por lo general, dentro de su sociedad primaria los indígenas mantienen un fuerte sentido de identificación comunal.<sup>4</sup>

Debemos tener siempre presente que la identidad indígena no excede las fronteras del municipio. Al tomar en cuenta este factor, se amplía la visión del problema intercultural, ya que si las relaciones entre los dos grupos étnicos se asemejan a un recorrido de una sola vía -del indígena hacia el ladino- también es porque no existe un mundo indígena que se confronta como tal a un mundo ladino, sino más propiamente un conjunto heterogéneo de pequeñas comunidades, sin vínculos unificadores, frente a una unidad mayor que se reconoce y es reconocida como ladina. Es decir, cuando se habla de etnias mayas o de cultura maya,<sup>5</sup> no puede olvidarse que se está haciendo abstracción de una realidad compuesta por miles de comunidades que no se sienten integradas en un marco común.

### **3. BREVE PANORAMA DE LA SITUACION EDUCATIVA EN GUATEMALA**

#### **3.1. Organización del sistema educativo**

El sistema educativo guatemalteco está conformado por un conjunto de programas de carácter formal (escolarizado) y no formal (extraescolar), con participación del sector público, del sector privado y de organismos de la cooperación internacional que participan en forma relevante en el financiamiento y orientación del sistema de educación pública.

El Ministerio de Educación dirige, norma, planifica, supervisa y evalúa todos los niveles educativos así como algunos programas de educación no formal (extraescolar). La Unidad Sectorial de Investigación y Planificación Educativa

(USIPE) es la entidad encargada de planificar a nivel central todos los componentes del sistema educativo nacional.

Con la aprobación de la nueva Constitución de la República en 1985 se han establecido nuevas normas básicas para la educación, abriéndose espacios mayores para el mejoramiento de la calidad de la educación, la pertinencia de los servicios educativos con las necesidades prioritarias de la población, la regionalización y la descentralización del sistema.

La oficialización de la educación bilingüe para la población maya, la nueva reforma educativa cuyos ejes son la descentralización y regionalización del sistema, la puesta en marcha, finalmente, del sistema nacional de adecuación curricular (SIMAC) ponen de relieve el intento de formular nueva políticas educativas que democratizen y modernicen un aparato educativo obsoleto, herencia de los regímenes anteriores al relativo reestablecimiento de un clima de convivencia pacífica en el país.

Como ya se dijo, el sistema educativo guatemalteco está conformado por dos subsistemas: el escolar (formal) y extraescolar (informal). Aquí nos ocuparemos solo del subsistema escolar que comprende:

- el nivel preprimario: un grado escolar, tiene mayor difusión en las áreas urbanas y es atendido por maestros especializados y por los promotores bilingües en las escuelas del PRONEBI.
- el nivel primario: 6 grados escolares en escuelas completas unitarias e incompletas. Este nivel está adscrito a la Dirección General de Educación Básica que comprende, a su vez, la Dirección de Desarrollo Socioeducativo Rural (de la cual depende el Programa Nacional de Educación Bilingüe) y la Dirección de Educación Primaria Urbana.
- el nivel medio: articulado en un Ciclo de Cultura General de tres años (7º a 9º grado) y un Ciclo de Educación Diversificada de tres grados que comprende las llamadas carreras profesionales (bachillerato, magisterio, ciencias comerciales y educación vocacional y técnica). Los grados 1º, 2º y 3º del Ciclo de Cultura General completan la formación iniciada en la escuela primaria y han de orientar al educando para elegir los

estudios del Ciclo de Educación Diversificada. Todo estudiante que egrese del último ciclo puede acceder al nivel de educación superior

- el nivel superior: corresponde a la enseñanza universitaria con la cual culmina el proceso formativo escolarizado. Actualmente existen una universidad estatal y cuatro privadas<sup>6</sup> que imparten carreras a nivel de Licenciatura, Postgrado y Técnico Universitario.

### 3.2. Estadísticas básicas

En términos descriptivos podemos apreciar el siguiente cuadro evolutivo de la educación nacional en estos últimos años:

- en el nivel **preescolar**, cuya obligatoriedad fue establecida con la Constitución Política de 1985 (art. 74), las tasas brutas de atención de la población de 0-6 años siguen extremadamente bajas a pesar de la acción complementaria de algunos proyectos como el Proyecto de Acción Integral al Niño (PAIN). Entre 1980 y 1987 se registra un leve incremento de la atención del 3.3% al 4.6%, concentrada mayoritariamente en la zona urbana así como en el grupo etario correspondiente al año de preprimaria. En 1987 ha habido un incremento porcentual del 15.6% que lleva la población de párvulos atendidos a 80.785 niños sobre una demanda estimada en 1.743.353 niños (SIRI 1989:29).
- en relación a la **educación primaria**, en los cuadros no se puede apreciar una ligera expansión de la oferta educativa:

**Cuadro N° 2**  
**Educación Primaria**  
**Matrícula, docentes y establecimientos**  
**Alumnos por docente y establecimiento**

|                             | AÑO 1985<br>TOTAL PAIS | AÑO 1987   |         |         |             |         |         |            |         |         | Período 1985-19<br>INCREMENTO |          |
|-----------------------------|------------------------|------------|---------|---------|-------------|---------|---------|------------|---------|---------|-------------------------------|----------|
|                             |                        | TOTAL PAIS |         |         | ZONA URBANA |         |         | ZONA RURAL |         |         | Absoluto                      | Relativo |
|                             |                        | Total      | Privado | Privado | Total       | Privado | Privado | Total      | Privado | Privado |                               |          |
| Matrícula primaria          | 1.021,800              | 1.097.851  | 154.248 | 14.0    | 484.365     | 115.306 | 23.8    | 613.486    | 38.924  | 6.3     | 76.051                        | 7.4      |
| Docentes                    | 27.809                 | 31.441 a)  | 6.448   | 20.5    | 15.435      | 5.205   | 33.7    | 16.006     | 1.234   | 7.8     | 3.632                         | 13.1     |
| Establecimientos            | 8.016                  | 8.481      | 1.414   | 16.7    | 1.520       | 664     | 43.7    | 6.961      | 750     | 10.8    | 465                           | 5.8      |
| Alumnos por docente         | 37                     | 35         | 24      | ---     | 31          | 22      | ---     | 38         | 31      | ---     |                               |          |
| Alumnos por Establecimiento | 127                    | 129        | 109     | ---     | 319         | 174     | ---     | 88         | 52      | ---     |                               |          |

a) Corresponde a docentes de aula

Fuente: Informes Nacionales. Instrumentos de información. SIRI-OREALC-UNESCO

Unesco, Statistical Yearbook 1987-1988

Tomado de: SIRI, "Guatemala. Situación educativa nacional 1986-1987", Santiago, UNESCO/OREALC, 1989, p. 30.

**Cuadro N° 3**  
**Educación general básica. Matrícula por grados de estudio Año 1987**

|                      | 1º      | 2º      | 3º      | 4º      | 5º      | 6º     | 7º     | 8º     | 9º     | TOTAL     |
|----------------------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|--------|--------|--------|-----------|
| Matrícula por grados | 362.551 | 221.405 | 175.934 | 139.995 | 109.367 | 88.599 | 69.436 | 48.030 | 42.569 | 1'257.886 |
| - Porcentaje         | 29      | 18      | 14      | 11      | 9       | 7      | 6      | 4      | 3      | 100       |

Fuente: Informes Nacionales. Instrumentos de información. SIRI-OREALC-UNESCO

Tomado de: SIRI, "Guatemala. Situación educativa nacional 1986-1987", Santiago,  
UNESCO/OREALC, 1989, p. 30.

| Año  | Edad   | Tasa Bruta | Tasa Neta |
|------|--------|------------|-----------|
| 1980 | 7 - 12 | 71         | 58        |
| 1985 | 7 - 12 | 76         | 62 a)     |
| 1987 | 7 - 12 | 80         | ...       |

a) Año 1983

Fuente: Informes Nacionales. Instrumentos de Información.  
SIRI-OREALC-UNESCO  
Unesco, Statistical Yearbook 1987-1988

**Cuadro N° 4**  
**Educación Primaria**  
**Tasas brutas y netas de escolarización**  
**Años 1980, 1985 y 1987**

Tomado de: SIRI, "Guatemala. Situación educativa  
nacional 1986-1987", Santiago,  
UNESCO/OREALC, 1989, p. 30



Según datos del 1987 (Plan Nacional de Acción, Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe) casi dos tercios de la matrícula urbana se estaciona en los tres primeros grados de la primaria, mientras que en el área rural este porcentaje llega a los tres cuartos del total. Por otra parte, tan solo el 3% de la población escolarizada se encuentra en 1987 en el último año (noveno grado) de la educación general básica (SIRI/UNESCO 1989:33). El fracaso escolar, fenómeno que comprende la repitencia, deserción y abandono de la educación formal, sigue siendo excepcionalmente alto, cuando menos si se compara con la ya grave situación de los otros países latinoamericanos. Un dato asombroso y que ilustra la brecha entre el mundo urbano y el rural, atañe a los años necesarios para completar el ciclo de educación primaria: 15.9 años-alumno en el área rural y 8.4 años-alumnos en la otra (SIRI/UNESCO 1989:4). Una estadística más para redundar en la situación educativa del país es la que se refiere a las tasas de sobre edad: en el área urbana fue del 44% y en la rural, del 71% (1986).

Las principales dificultades para atender la demanda educativa residen, como ya sugerimos, en los problemas socio-económicos de la población; radican, asimismo, "en la imposibilidad de proporcionar el servicio educativo a toda la población en edad escolar, principalmente por falta de financiamiento. Además, las altas cifras de no promoción y repitencia escolares, generadas por las características del sistema educativo guatemalteco, no permiten la indispensable maximización de los escasos recursos destinados a la educación primaria" (SIRI/UNESCO 1989:5). Aunque la educación primaria constituye el nivel educativo que ha tenido mayor expansión (cobertura del 62%), queda muy por debajo de los promedios que se registran en los otros países latinoamericanos, hecha la excepción de Haití. Como lo afirma Chew, la población donde no llegan los servicios educativos "es -en su mayoría - monolingüe maya, de tal suerte que" agrega el autor, "aunque se tuviese el dinero suficiente para impulsar un programa que cubra a la población que debiera estar en el nivel primario, se tropezaría con la dificultad de tener maestros y materiales educativos apropiados" (Chew 1988:66). Por otra parte, y como reflejo de lo anterior, la atención educativa no se distribuye de manera uniforme a lo largo del territorio nacional ya que es en la ciudad capital donde se registran los mayores progresos.

Para terminar este punto, conviene señalar que aunque no existan estudios en profundidad sobre el rendimiento escolar y el aprovechamiento de los años de permanencia en la escuela, es ampliamente reconocido que la calidad de la

educación es uno de los problemas de mayor envergadura que enfrentan las poblaciones escolarizadas.

- la formación de los **maestros** representa otra de las áreas críticas de la educación primaria guatemalteca. En 1987 existían 105 escuelas normales, la mayoría de las cuales bajo la responsabilidad del sector privado. Dichas escuelas preparan maestros de acuerdo con la siguiente tipología: a) pre-primaria; b) primaria rural; c) primaria urbana; d) primaria; e) educación para el hogar; f) educación física y g) educación musical. De este conjunto, 79 escuelas formaron maestros de educación primaria urbana (75.24%), y solo de 3 escuelas (2.86%) egresaron maestros de educación rural (Chew 1988:54). Las únicas tres escuelas normales para la formación del maestro rural son: "Santa Lucía Utatlán" en Sololá, "Pedro Molina" en Chimaltenango y "Clemente Marroquín Rojas" en Monjas, Jalapa, en estas escuelas los aspirantes deben ser mayahablantes y pueden ingresar con los estudios primarios (las otras escuelas corresponden a una de las opciones del ciclo diversificado del nivel medio y, por lo tanto, el requisito para el ingreso es el título de educación secundaria o ciclo básico). La primera y la tercera de estas escuelas desde 1987 tienen un currículum reformado que incluye algunas horas de Gramática Maya y Antropología Cultural Maya. Sin embargo, a pesar del valor que tiene la incorporación de estas asignaturas (que por el momento no han sido implementadas) en dos centros de formación docente, puede afirmarse que en ninguna escuela normal los maestros reciben una preparación específica para atender a los niños indígenas; todo el pensum de estudio está orientado a un tipo de formación urbana y de carácter teórico, y aun cuando se prioriza la educación rural, el énfasis curricular cae sobre áreas ocupacionales de carácter agropecuario. Poco o nada se ha intentado para dar una respuesta satisfactoria a las demandas que emanan de la realidad lingüística y cultural de los grupos mayas. Más bien ésta ha sido sistemáticamente desconocida, tal como lo comprueba, por ejemplo, la ausencia de una política de destinación de los maestros que hablan una lengua nativa en localidades de su mismo grupo étnico.

- En cuanto al **analfabetismo**, de acuerdo con las proyecciones del Censo Nacional de Población de 1981, se estima una población de 2.519.000 analfabetos de 15 años y más para 1987, lo que correspondería al 45% de la población nacional aproximadamente. Según una estimación contenida en el "Plan Nacional de Desarrollo 1987-1991. Sector Educación", los analfabetas serían, en 1986, 2.594.608, lo que corresponde al 52 % de la población de 15

años y más. Comparando la dos fuentes citadas, entonces, el analfabetismo estaría incrementándose. Por otra parte, en el mundo indígena el analfabetismo alcanzaría el 62.7% contra el 37% en la población ladina (SIRI 1989:6).

Teniendo en cuenta la magnitud del fenómeno la Constitución de 1985 declara la alfabetización de urgencia nacional (art. 75), y con la nueva Ley de Alfabetización (aprobada el 8 de Julio de 1986) y su reglamento se crea el Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA). Sin embargo, los resultados de la labor de este nuevo organismo han sido sumamente limitados debido, entre otros motivos, a la ausencia de personal con la condición profesional necesaria para asumir la tarea alfabetizadora.

- Algunos otros datos sobre la **educación en el nivel medio** pueden ilustrar el escenario social dentro del cual las oportunidades educativas se distribuyen de acuerdo con las posibilidades económicas de cada persona. En 1987 la matrícula de estudiantes inscritos en los 1158 centros de instrucción media (ciclo básico y diversificado) de Guatemala fue de 229.268 alumnos, entre los cuales solo el 4% procedían de los sectores rurales (Chew 1988:55). Por otra parte, los 147.526 alumnos matriculados en 1986 aumentaron a 159.955 en 1987, lo que significa un incremento de un 8.4% anual. De estos, el 30% de la matrícula está localizada en la capital del país. Pese a estos mejoramientos, solo el 27% de la población asiste al ciclo básico, proporción que baja al 14% en el ciclo diversificado (Chew 1988:68).

- Además de la educación escolarizada, existen en Guatemala varios programas de **educación extraescolar** cuya importancia e impacto aún no han sido evaluados debidamente. Entre ellos, son dignos de mencionarse los programas de alfabetización por radio del Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica (IGER). Cabe recordar que el IGER difunde programas en las lenguas indígenas, particularmente en k'iche', q'eqchi' e ixil, y está por empezar transmisiones en mam y kaqchikel. Este medio de comunicación ha tenido un impacto muy positivo entre las poblaciones indígenas, entre otras razones por el carácter oral de su cultura.

- En lo que respecta al **financiamiento** de la educación, en el período 1981- 1984 los gastos educativos constituyen solo el 1.8% del P.I.B., porcentaje que en 1985 desciende al 1.4%. Al comparar los gastos totales públicos en educación con los gastos totales del Gobierno, se observa una proporción que

osciló entre 10.7 y 12.2% entre 1981 y 1987 (SIRI 1989:9). Sobre este punto cabe señalar que la participación del sector privado en la educación general no tiene todavía la significación que el Estado quisiera atribuirle, aunque está en crescendo. En los últimos años el peso de la cooperación internacional se ha incrementado de manera significativa en apoyo a la acción educativa del estado, pero la amplitud y diversidad de requerimientos para operacionalizar la expansión y mejoramiento del sistema educacional no permiten vislumbrar un inicio de solución a la crisis estructural que vive la educación nacional. Uno de los problemas que exige mayores esfuerzos y proyecciones en el largo plazo es el de la formación de recursos humanos en todos los niveles del sistema. La capacidad de éxito de los planes de reforma, obvio es decirlo, está ligada en todo momento a la capacidad profesional de los técnicos y funcionarios que se encargan de ejecutar dichos planes.

Concluyendo este breve panorama de la educación en Guatemala vale hacer una referencia a la población indígena. Por una parte, tanto los programas educativos como la formación de los maestros que los aplican muestran una escasa preocupación por lograr congruencia con el carácter multicultural del país. Por otra, dentro de una situación de por sí alarmante, son precisamente los grupos indígenas el segmento poblacional que sufre las consecuencias más relevantes. Sus expectativas no rebasan la escolarización en los primeros grados de la educación primaria, y en este contexto los padres de familia pueden aspirar solo a que los niños, a través de la escuela, lleguen a manejar el código de comunicación dominante, lo que equivale a decir mejorar o aprender el castellano.

Tradicionalmente los indígenas han quedado al margen de las ya reducidas oportunidades educativas. Este comentario, aquí, podría ser ciertamente supérfluo, si es que toda vez que se ha informado o estudiado sobre la educación guatemalteca, se ha también subrayado este hecho. El que los indígenas paguen el precio mayor de las carencias del sistema educativo nos brinda un contexto paradigmático para valorar en su justa dimensión los esfuerzos que desde hace poco se vienen haciendo para dar vida a una educación bilingüe, y que trataremos en los próximos capítulos. A partir de la institucionalización de la educación bilingüe, se ha puesto en movimiento un proceso que puede revertir las tendencias al descuido educativo de la población indígena. Es de esperarse también que la actual reforma curricular y los procesos de regionalización y descentralización administrativa empezados recientemente coadyuven a la educación bilingüe.

### 3.3. Tendencias actuales de la educación guatemalteca

En 1987, el episcopado de Guatemala elaboró una Carta Pastoral con el título: "Educación: Desafío y Esperanza". En una sección de este documento con el significativo título de "Educación desde la cultura guatemalteca" se afirma tajantemente:

Precisamente una de las tragedias de la educación guatemalteca ha sido que pareciera estar en lucha contra la realidad pluricultural del país y de espaldas a ella, al inspirarse en moldes extranjeros, con desprecio de las riquezas culturales propias y autóctonas (1987:11).

Era el 1987 y ya para aquellos años, como señalamos en la parte inicial de este estudio, el sistema educativo guatemalteco estaba viviendo una etapa de innovación que, a su vez, se enmarcaba en el proceso de democratización política iniciado a mediados de los años '80. Las directrices principales de esta etapa son la regionalización y descentralización del sistema, por una parte, y el mejoramiento de la calidad educativa por medio de estrategias de adecuación curricular a la realidad del país, por otra.

Uno y otro proceso de cambio deben confrontarse con un cuadro de desequilibrios y atrasos que, como vimos arriba, alcanzan formas espectacularmente críticas. En lo que concierne al sector educativo, los varios intentos de reforma que se han sucedido a partir de la revolución neo-liberal del 1944 no han sido suficientes para imprimir una dinámica de modernización y democratización del servicio educacional. En un estudio reciente Chew señala que "en el caso de Guatemala han sido **tímidamente** implementadas las reformas educativas que se han implantado, y es visible que ni siquiera la estructura académica reformada por la Ley ha podido ser modificada en la práctica" (1988:59 subrayado nuestro).

A más de lo anterior resalta el hecho de que la gran mayoría de iniciativas y proyectos ha estado abocado fundamentalmente a ampliar la cobertura educativa en el sector rural, objetivo que sin embargo todavía queda lejos de ser alcanzado. En este marco, se ha promovido una larga serie de proyectos, muchos de los cuales apoyados por la asistencia internacional, cuyos alcances e impactos son bastante limitados. En la esfera gubernamental destacan el aumento del cuerpo docente, la construcción de nuevas aulas y edificios escolares, algunas

acciones de innovación curricular y, finalmente, la creación de la Dirección de Desarrollo Socio-Educativo Rural que tuvo a su cargo el Programa de Castellanización y el Proyecto de Educación Bilingüe, luego transformado en programa nacional. Como correlato de la priorización de la cobertura en el sector rural, no se logró atender el problema de la calidad de la educación, con la excepción, quizá, de lo realizado para dar solución a la problemática del multilingüismo.

Otras innovaciones -intentadas o logradas- no pueden pasarse en reseña aquí dado los límites y preocupaciones de este estudio. A manera de síntesis, valen las palabras del último diagnóstico de la educación nacional, donde dice que "el Sistema Educativo Nacional en sus distintas manifestaciones e instancias, no ha logrado evolucionar significativamente hacia nuevas perspectivas y visiones de la educación. Fundamentalmente porque lo afecta la parcial operacionalización de la base legal y la estructura ministerial que centraliza la gerencia y la toma de decisiones [...] Los postulados, fines y objetivos que se han plasmado en los instrumentos normativos de la educación nacional, no han podido ser consistentemente desarrollados y operacionalizados (USIPE 1986:xi).

Por supuesto, las graves carencias de la educación guatemalteca no se inscriben solamente en los problemas de planeación y administración del sistema. Toda la estructura educacional, incluyendo los planes y programas curriculares además de las bases organizativas propiamente dichas, parecen estar pensadas para otra realidad cultural. Pero más que esto, los déficits educacionales responden a los problemas socio-económicos de la población, en razón de los cuales adultos y niños no pueden usufructuar de las oportunidades educativas que el sistema ofrece, por escasas o mal concebidas que éstas sean.

Otros factores se suman a los anteriores para explicar los tropiezos que encuentran todos los proyectos de cambio educativo. Acaso el más evidente es el clima de violencia política que ha vivido el país y que alcanzó su climax en los oscuros años entre 1979 y 1983, con sus graves consecuencias de desestabilización psicológica y social. A todo esto se agrega el peso de una crisis económica que como en toda América Latina redundó en una serie de fenómenos negativos para las políticas educativas, esto es: escasez de recursos, incertidumbre sociopolítica, reducción del gasto social y educativo, etc..

Ello no obstante, el gobierno demócrata cristiano instaurado en el poder desde 1985 decidió llevar a cabo una reforma estructural de la educación nacional en dos aspectos principales:

1) la descentralización y desconcentración de las funciones administrativas del sistema educativo, política cuya formulación se cristaliza en una serie de Encuentros Educativos Departamentales realizados en 1986. Junto con esta iniciativa, la Constitución de la República (Sección IV, Art. 76) y la promulgación de la Ley Preliminar de Regionalización formaron las bases legales de la desconcentración. En su primera fase esta reforma ha enfrentado las dificultades que son comunes a la implementación de cualquier proceso que ataca a la raíz posiciones y equilibrios institucionales ya consolidados. Ante todo, se experimentan dificultades ligadas a la conformación de las nuevas sedes regionales por una parte y, por otra, al desplazamiento del personal central hacia las regiones internas del país. Sin embargo, ya se puede afirmar que se han sentado las primeras bases para el futuro funcionamiento de las regiones educativas. Actualmente, como ya se dijo, se han constituido 8 regiones educativas que abarcan los 22 departamentos de la República.

2) la puesta en marcha de un sistema de readecuación curricular, a cargo del Sistema Nacional de Mejoramiento del Personal y Adecuación Curricular (SIMAC). El SIMAC es un proyecto que cuenta con la cooperación internacional (UNESCO, PNUD y Gobierno de Holanda) y está conformado por representantes de las diferentes instancias y proyectos de la educación nacional. Recientemente ha sido institucionalizado como un sistema permanente de adecuación curricular.

Sus acciones más relevantes consisten en lo siguiente:

- reestructuración curricular, en el sentido de reorganizar la educación escolarizada en un Ciclo de Educación Inicial" (0-5 años de edad), en un Ciclo de Educación Primaria Fundamental, CEF, (6-9 años de edad), en un Ciclo de Educación Primaria Complementaria, CEC, (10-12 años de edad), en un Ciclo de Educación Básica de Nivel Medio que, a su vez, comprende el ciclo de cultura general y el ciclo de enseñanza diversificada. Todos estos ciclos van a ser redefinidos curricularmente en el marco del proceso de reformulación y adecuación curricular que por el momento ha sido completado para el CEF y parte del CEC, tal como se describe a continuación.

- la reformulación y adecuación curricular expresan el pasaje de un sistema basado en contenidos organizados en asignaturas a otro que concibe la educación como el desarrollo de "Procesos", es decir un conjunto de conductas o hábitos cognoscitivos, afectivos, expresivos y dinámicos. Tales procesos se traducen en las nuevas guías curriculares en una serie de "Objetivos instrumentales" que constituyen las acciones específicas que deben realizarse para el logro de los procesos, con énfasis en el desarrollo del pensamiento verbal (área de Lenguaje) y el razonamiento lógico-matemático (área de Matemática).<sup>7</sup> Por último, las guías del SIMAC sugieren algunos "Contenidos Integradores" (temáticas que giran en torno a contextos de la vida del niño como, por ejemplo, "¿Cómo soy yo?", "Mi familia", "Mi escuela", etc.) en los cuales el maestro encuentra un terreno de aplicación e integración de los Objetivos Instrumentales orientados al desarrollo de los Procesos. Además de las Guías curriculares nacionales mínimas, el SIMAC establece que el maestro recurra a otras fuentes de planificación curricular llegando a estructurar las acciones didácticas en "Unidades de Aprendizaje Integrado". Dichas unidades debería constituir el resultado de un proceso extremadamente complejo cuyas etapas son las siguientes: identificación por parte del maestro de las Necesidades Intereses y Problemas (NIPs) de la comunidad a través de la Investigación participativa, talleres de adecuación curricular y otras instancias que incluyen la participación comunitaria; talleres con los alumnos sobre los NIPs, mediante los cuales el maestro detecta con la técnica de la observación directa y la conversación las Necesidades Educativas Básicas (NEBs) de los niños; los NEBs podrían conceptualizarse como una traducción de los NIPs en el plano de las vivencias y apreciaciones de los niños, contemplando al mismo tiempo su correlación con los Objetivos Instrumentales ya establecidos. Con los NIPs y los NEBs el maestro debería planificar las Unidades de Aprendizaje Integrado, o sea establecer un conjunto de actividades pedagógicas mediante las cuales los "Procesos" y "Objetivos Instrumentales" puedan ser desarrollados en vinculación con las necesidades educativas básicas de los niños, insertas, a su vez, en un NIP previamente identificado. De esta manera se pretende no solo invitar a una mayor participación comunitaria, sino también flexibilizar y dar pertinencia al curriculum adecuándolo constantemente a la realidad (los NIPs) de los niños en su comunidad.

El proceso de reformulación y readecuación curricular encaminado con el SIMAC está dando sus primeros pasos y sería prematuro pronunciarse respecto de sus logros y perspectivas. Sin embargo, ya se delinearán algunas repercusiones



profundas sobre el sistema educativo nacional ya que a a partir de su institucionalización en julio 1989, el SIMAC debe centralizar y orientar todas las acciones de reforma curricular. De hecho no es así todavía. Varios proyectos (PRONEBI, PRODEPRIR, PAIN) están actualmente promoviendo cambios curriculares sin que se hayan establecido los mecanismos de coordinación mutua. Mientras que hasta hace poco el SIMAC era considerado como uno entre los otros proyectos, con su cambio de status institucional se están produciendo resistencias hacia el desplazamiento y reducción de los proyectos que temen de pasar a estar subordinados al SIMAC. Esta situación de inestabilidad institucional se refleja en la desorientación de los maestros, la mayoría de los cuales se queja por no tener directivas uniformes en cuanto, por ejemplo, a las guías curriculares que deben usarse. En efecto, en las escuelas guatemaltecas de las áreas rurales pueden aparecer a menudo diferentes guías curriculares y textos didácticos.

La innovación curricular, incluyendo los planes y programas de estudio, constituye una reforma insoslayable para el mejoramiento de la calidad de la educación. El curriculum todavía en uso impone una cantidad excesiva de asignaturas y una estructura de neto corte academicista que tal vez no tiene iguales en otros países de la región. Tal como se admite por parte del Ministerio de Educación, "el curriculum vigente se presenta desvinculado de las necesidades y expectativas de la población pues carece de pertinencia, no solo en cuanto a los contenidos sino también en cuanto a los procedimientos y la organización escolar [...] Otra característica es la uniformidad curricular que limita el sentido del curriculum en relación a la realidad del país, a su diversidad cultural, geográfica y lingüística" (SIMAC 1988:6). Sobre la base de este curriculum, el niño se ve confrontado a un esfuerzo absurdo de memorización de nociones y conceptos abstractos que le son de muy poca utilidad práctica, sin considerar su impotencia frente a la imposibilidad de retener un sinnúmero de informaciones.

Gran parte del magisterio nacional y de los técnicos de la educación manifiesta su desconformidad con la reforma del SIMAC aduciendo que se está pasando de un curriculum excesivamente estructurado y rígido a otro que ofrece un marco de referencia excesivamente genérico, producto de una construcción teórica orientada a fundamentar un modelo abstracto en vez de ofrecer respuestas concretas a la realidad guatemalteca; y que además no proporciona al docente pautas precisas y claras para organizar su quehacer cotidiano con los alumnos.

Sin entrar en el mérito de este cuestionamiento, es notorio que los propósitos de innovación educativa deben superar el problema del conserva-

durismo del cuerpo docente, el cual se siente más seguro dentro de una práctica rutinaria ya consolidada en vez que como actor de un proceso de renovación de su práctica educativa. La situación paradójica que se verifica hoy en Guatemala es que por un lado se pretende impulsar una transformación educativa radical, pero por otra no se ataca el mal a la raíz, es decir allí donde se produce una formación magisterial ineficiente bajo todo punto de vista. Esta observación, desde luego, no guarda relación con las críticas dirigidas a las nuevas estrategias del SIMAC y cuya escasa aplicación a nivel nacional no se explica tanto por las carencias profesionales de los maestros.

A pesar de teorizar una educación adecuada a la realidad del país, un currículum descentralizado y una acción educativa que se genera desde y en la base del sistema, el SIMAC no ha tomado medidas específicas para encarar adecuadamente los requerimientos de la educación en áreas indígenas. La existencia de un programa de carácter compensatorio como PRONEBI acaso desalentó la iniciativa en este campo, pero llama la atención el hecho de que el propio planteamiento pedagógico del SIMAC brinda una base curricular apropiada para una educación bilingüe intercultural generalizada a todo el país. Desde 1989 el SIMAC ha emprendido algunas acciones en el marco de la educación bilingüe intercultural (castellano como segunda lengua, manual sobre el currículum intercultural, materiales didácticos sobre "La cultura maya en la escuela", etc.). Dependiendo de las voluntades políticas del actual como del próximo gobierno (a partir de 1991), estas acciones podrán tomar consistencia e influir en el proceso de reforma curricular que se ha iniciado a desarrollar.

#### 4. LENGUAS Y GRUPOS INDIGENAS DE GUATEMALA <sup>8</sup>

Tradicionalmente la población guatemalteca es clasificada en dos grupos culturales distintos, el ladino y el indígena de ascendencia maya. Como se recordará, esta subdivisión alude no solo al dualismo interno a la sociedad guatemalteca, sino más bien a la percepción que cada grupo tiene del otro.

A nivel oficial, la identificación del indígena como un componente específico de la nación expresa claramente la constatación de una situación de facto y no va más allá de un genérico reconocimiento de la **diferencia** del indio respecto al resto de la población. La misma definición del indígena varía de un censo a otro de manera tal de imposibilitar una conceptualización unívoca y, por ende, un análisis comparativo de los datos.

- Además del factor lingüístico, los censos no consideran tampoco otras variables que permitan caracterizar a la población indígena ni dar cuenta de su diferenciación interna. Como bien señalan Amaro y Letona, "los datos estadísticos no reflejan la sutileza de los cambios efectuados en la población indígena y éstos son solo posible de observar mediante un estudio histórico" (1978:11).

De acuerdo con los datos proporcionados por el último Censo Nacional (1981), los hablantes nativos de las lenguas indígenas constituyen el 36% de la población total. Otros censos más exhaustivos, hechos por instituciones privadas, señalan en cambio que no menos del 50% de la población guatemalteca es hablante de lenguas vernáculas (Kaufmann 1976; ILV 1982). De la misma forma, el actual director del Programa Nacional de Educación Bilingüe afirma que "de los ocho millones de habitantes con que cuenta el país, el 68% vive en el área rural. De ese porcentaje, el 90% es indígena (4.5 millones, aproximadamente), hablante de 22 idiomas vernáculos..." (Cifuentes 1988:1). Por lo general los investigadores y especialistas en asuntos indígenas subrayan el crecimiento sostenido de la población autóctona. Hay hasta quien sostiene, como por ejemplo Sam Colop, que el 65-70% de los guatemaltecos es maya (1988:1). En todo caso ninguna de las estimaciones tiene en cuenta los complejos fenómenos de aculturación y la osmosis cultural que se produce entre los grupos indígena y ladino.

Otro factor que dificulta la estimación de la población indígena de Guatemala es que algunos grupos étnicos se encuentran en un franco proceso de reducción y hasta extinción. Es esta la situación, por ejemplo, del Poqomam, del Itza', del Akateko o del Xinca; éste, según muchos observadores, ya podría haber desaparecido por completo (cfr. Mejía 1988).

El cerco demográfico de la población mestiza sobre algunos grupos, el incremento de las relaciones interculturales en detrimento de la autonomía lingüística y cultural maya, los desplazamientos y desmovilizaciones forzosas durante el recrudecimiento de la violencia políticas en años recientes son, entre otros, algunos de los motivos de este proceso descendiente.

- Los idiomas nativos de Guatemala se inscriben en la familia lingüística maya, con la excepción del Xinca, de la familia Xinca (Kaufman 1974:87) y el Caribe o Garífuna, perteneciente al grupo Arawac (Fleming 1966, en Herrera 1986:118).

Por su parte, la clasificación del conjunto maya presenta todavía dificultades: se registran entre 19 y 26 lenguas y tampoco hay consenso sobre el número de dialectos adscritos a cada una de ellas. Estas diferencias se generan fundamentalmente en torno a la clasificación de ciertas formas de habla (cfr. Herrera 1987:3). Las instituciones más autorizadas en este campo, el Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín (PLFM) y el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), señalan la presencia respectivamente de 25 (23 mayas) y 23 lenguas nativas (22 mayas).

**Cuadro N° 5**  
**Agrupaciones idiomáticas y dialectales de los idiomas mayas de Guatemala de acuerdo con el Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín**

| Idioma        | Variaciones  |
|---------------|--|
| A. Chuj       | San Mateo Ixtatán, San Sebastián Coatán  |
| B. Q'anjob'al | Santa Eulalia, Soloma, San Juan Ixcoy  |
| C. Akateko    |  |
| D. Jakalteko  |  |
| E. Teko       |  |
| F. Mam        | <u>Occidental</u> Tacaná, Tectitán, Sibinal<br><u>Sureño</u> Tajumulco, Ixchiguan, San Martín Sacatepéquez, Ostuncalco, Huitán, Comitancillo, Tejutla, San José Ojetenam, Tutuapa<br><u>Norteño</u> San Ildefonso Ixtahuacán, Colotenango, San Juan Atitán, Chiantla, Todos Santos Cuchumatán, San Pedro Necta, San Rafael Petzal, Santiago Chimaltenango  |
| G. Aguateco   |  |
| H. Ixil       | Nebaj, Cotzal, Chajul  |
| I. Uspanteko  |  |
| J. K'iche'    | <u>Costeño</u> (Sureño)<br>D1 Mazatenango, Samayac, San Pedro Jocopilas<br><u>Occidental</u><br>D2 Santa Clara La Laguna, Santa Lucía Utatlán, Santa Catarina Ixtahuacán, Nahualá<br>D3 Zunil, Cantel, Almolonga<br>D4 Quetzaltenango, San Mateo, Orintepeque, La Esperanza, Salcajá<br>D5 Totonicapán, San Francisco El Alto, San Andrés Xecul, San Cristóbal Totonicapán, San Francisco La Unión<br>D6 San Bartolo, Momostenango, San Vicente Buenabaj, San Carlos Sija, Sibilia<br><u>Central</u><br>D7 Santa Lucía La Reforma, San Antonio Ilotenango, Santa María Chiquimula, Patzité<br>D8 Santa Cruz del K'iche', Chinique, San Pedro Jocopilas, San Bartolo Jocotenango<br>D9 Chiché, Chichicastenango |

| Idioma         | Variaciones  |
|----------------|--|
|                | <u>Oriental</u>  |
|                | D10 Zacualpa, Joyabaj  |
|                | D11 Sajcabajá, Canillá   |
|                | D12 Cubulco  |
|                | D13 Chicaj, Rabinal  |
|                | <u>Norteño</u>   |
|                | D14 Cunén  |
| K. Sipacapeño  |  |
| L. Sakapulteko |  |
| M. Tz'utujil   | Lagunero, Chicacao, Santiago Atitlán, San Lucas Tolimán  |
| N. Cakchiquel  | <u>Central</u>   |
|                | D1 Chimaltenango, Sumpango, Santo Domingo Xenacoj, Santiago Sacatepéquez, San Pedro Sacatepéquez, San Bartolo Milpas Altas, Santa Lucía Milpas Altas, San Lucas, Pochuta |
|                | <u>Sureño</u>  |
|                | D2 Santa María de Jesús  |
|                | D3 Dueñas, Alotenango, San Antonio Aguas Calientes, Santa Catarina Barahona, San Andrés Itzapa, Parramos   |
|                | D4 San Pedro Yepocapa, Acatenango, El Tejar, Santa Lucía Cotzumalguapa   |
|                | D5 San Juan Bautista, Patulul  |
|                | D6 San Antonio Suchitepéquez   |
|                | <u>Del Lago u Occidental</u>   |
|                | D7 San Marcos La Laguna  |
|                | D8 Sololá, San José Chacayá, Concepción  |
|                | D9 Panajachel, Santa Catarina Palopó, San Antonio Palopó   |
|                | D10 Patzún, Comalapa, Poaquil  |
|                | D11 (a) Tecpán, Santa Apolonia, San Andrés Semetabaj   |
|                | (b) Balanyá, Patzicia, Santa Cruz La Laguna  |
|                | <u>Norteño</u>   |
|                | D12 San Martín Jilotepeque, San Juan Sacatepéquez, San Raymundo, El Chol, Ayampuc, Chuarrancho   |
| O. Poqomam     | Escuintleco, Capitalino, Jalapaneco  |
| P. Poqomchi    | Occidental (Noroeste), Oriental (Nordeste)   |
| Q. Q'eqchi'    | D1 <u>Occidental</u> Cobán, Carchá, Chamelco   |
|                | D2 <u>Oriental</u> Cahabón, Lanquín  |
| R. Mopan       |  |
| S. Itza        |  |
| T. Lakandon    |  |
| U. Awakateko   |  |
| V. Chol        |  |
| W. Chortí      | Jocotán, Camotán   |

Tomado de: Richards J & Becker Richards.

Un perfil de los idiomas y comunidades de E. C. Programa Nacional de Educación Bilingüe de Guatemala, Guatemala, PRONEBI, 1988.

Cuadro N° 6

Agrupaciones de idiomas y dialectos de los idiomas mayas de Guatemala de acuerdo con el Instituto Lingüístico de Verano

| Idioma          | Variaciones   |
|-----------------|---|
| A. Cubulco Achi |   |
| B. Awakateko    |   |
| C. Kaqchikel    | Dialecto "A" <u>Kaqchikel Occidental</u><br>Dialecto "B" <u>Kaqchikel Central</u><br>Dialecto "C" <u>Kaqchikel Suroccidental</u><br>(Chimaltenango, Escuintla)<br>Dialecto "D" <u>Kaqchikel Sureño</u><br>(Sacatepéquez)<br>Dialecto "E" <u>Kaqchikel Sur-Central</u><br>(Sacatepéquez, Chimaltenango)<br>Dialecto "F" <u>Kaqchikel Oriental</u><br>(Guatemala, Sacatepéquez)<br>Dialecto "G" <u>Kaqchikel Norteño</u><br>(San Martín Jilotepeque, Chimaltenango, Sto. Domingo Xenacoj) |
| D. Caribe       |   |
| E. Chorti       |   |
| F. Chuj         | San Mateo Ixtatán, San Sebastián Coatán   |
| G. Itza         |   |
| H. Ixil         | Chajul, Nebaj, Cotzal   |
| I. Jakalteko    | <u>Occidental</u> (Jacaltenango),<br><u>Oriental</u> (Concepción Huista)  |
| J. Q'anjob'al   | <u>Occidental</u> (San Miguel Acatán)<br><u>Oriental</u> (Santa Eulalia)  |
| K. Q'eqchi'     |   |
| L. Mam          | <u>Norteño</u> , <u>Occidental</u> , <u>Sureño</u> Todos Santos   |
| M. Mopan Maya   |   |
| N. Poqomam      | <u>Central</u> (Chinautla) <u>Oriental</u> (Jalapa),<br><u>Sureño</u> (Palín)   |
| O. Poqomchi     | <u>Occidental</u> (Alta Verapaz y El Quiché),<br><u>Oriental</u> (Tactic)   |
| P. K'iche'      | <u>Central</u> (El Quiché, Totonicapán, Sololá, Quetzaltenango, Suchitepéquez, Retalhuleu)<br>Cunén, Joyabaj  |
| Q. Rabinal Achi |   |
| R. Sakapulteko  |   |
| S. Sipakapa     |   |
| T. Takaneko     |   |
| U. Tektiteko    |   |
| W. Tz'utujil    | <u>Occidental</u> (San Pedro, San Juan, San Pablo, San Marcos La Laguna)<br><u>Oriental</u> (Santiago Atitlán)  |
| X. Uspanteko    |   |

Tomado de: Richards J & Becker Richards.

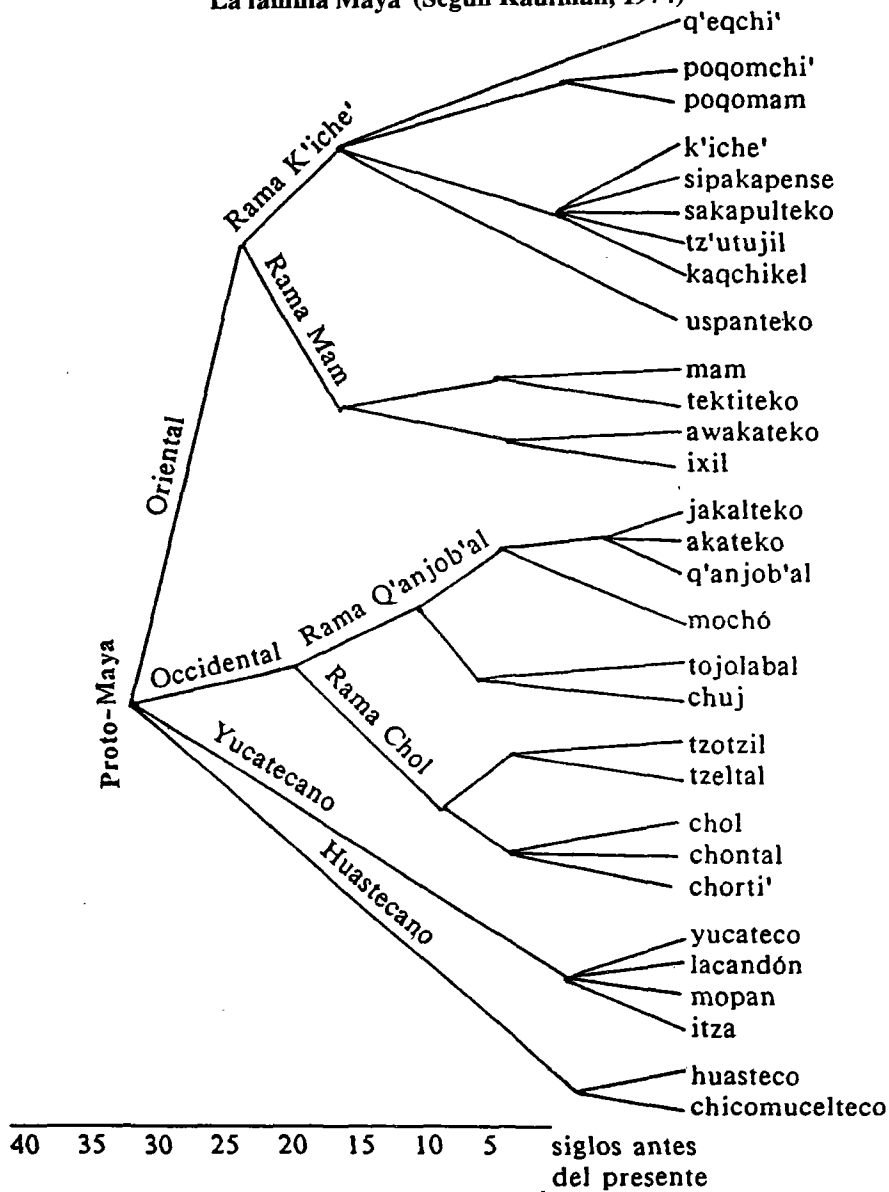
Un perfil de los idiomas y comunidades de E. C. Programa Nacional de Educación Bilingüe de Guatemala, Guatemala, PRONEBI, 1988.

El estado actual de las investigaciones no permite determinar con exactitud las idiomas hablados en Guatemala, sobre todo en lo referente a la clasificación de algunos como lenguas o dialectos. Por ejemplo el ILV considera como lenguas el Achí de Cubulco y el Rabinal Achí que para el PLFM son dialectos del K'iche'. Al contrario el PLFM llama lengua al Akateko mientras que el ILV lo clasifica como dialecto del Q'anjob'al. Según England (1988) los hablantes del Akateko se autoidentifican como una variante del Q'anjob'al; al contrario los hablantes del Achí se consideran un idioma diferente. Por último, a nivel oficial se reconocen 21 lenguas mayas (el Xinca y el Caribe no son mencionados en la legislación nacional), tal como se expresa el Acuerdo Gubernativo nº 1046 del 1987 que sanciona el alfabeto unificado de los idiomas mayas. Estas lenguas son:

|            |             |
|------------|-------------|
| Itza'      | Tz'utujil   |
| Mopan      | Kaqchikel   |
| Chorti'    | K'iche'     |
| Q'anjob'al | Achi        |
| Akateko    | Sakapulteko |
| Jakalteko  | Sipakapense |
| Chuj       | Q'eqchi'    |
| Mam        | Uspanteko   |
| Tektiteko  | Poqomam     |
| Awakateko  | Poqomchi'   |
| Ixil       |             |

- Los idiomas mayas representan la evolución de una lengua cuya existencia se remonta a hace más de 4000 años. De la comunidad lingüística original, fueron separándose grupos, cuyo aislamiento e historia particulares, provocaron sucesivamente la fragmentación lingüística actual. Las lenguas mayas son en total 31, distribuidas entre Guatemala y el sur de México. En el cuadro que sigue se pueden apreciar las subdivisiones principales de la familia lingüística maya:

Cuadro N° 7  
 La familia Maya (Según Kaufman, 1974)



Tomado de: England N, *Introducción a la Lingüística Maya*, Guatemala, PLFM, 1988.



La civilización maya constituye la matriz cultural común del área, y aunque a través del tiempo la lengua se fue diversificando en idiomas específicos, entre algunos de ellos aún hoy hay bastante inteligibilidad mutua. Como se indicó arriba, esta diversificación obedece a razones históricas y refleja el proceso de formación de los diferentes pueblos mayas, conocidos todavía con sus nombres originales.

Los primeros testimonios del proto-maya se ubican en el 2200 a.C. en la región de los Cuchumatanes, en el actual departamento de Huehuetenango. De allí los antiguos mayas se fueron extendiendo por un amplio territorio, creando nuevos asentamientos que se desarrollaron con relativa autonomía. Ya en el segundo milenio de nuestra era, se formaron varios cacicazgos que después integrarían una federación. El cacicazgo más poderoso fue el de los K'iche', el cual, según el Popol Vuh, resultaría de la conquista de la sociedad nativa k'iche' por obra de los guerreros toltecas (México). Poco antes de la invasión española, la federación de cacicazgos, dominada por el cacicazgo o reino de los K'iche' estaba peligrando. Las luchas internas y el creciente poderío de los Kaqchiquel habían creado una situación de división interna de la cual supieron aprovecharse los españoles para imponerse como los nuevos señores.

Con el dominio colonial se fortaleció la separación de los pueblos indígenas. Precisamente para precaverse de posibles alianzas entre las poblaciones sometidas al poder colonial, los españoles instauraron un sistema de reducciones y congregaciones mediante el cual se logró minar aún más la unidad étnica, sustituyéndola con un mosaico heterogéneo y relativamente incomunicado de comunidades indígenas. Este proceso explica los desarrollos "autónomos" de las lenguas indígenas en cada comunidad y en cada subregión étnica y, desde luego, la fuerte dialectización que las caracteriza hoy en día.

- En cuanto a la localización de las lenguas nativas, Herrera (1986:121-124) propone el siguiente cuadro basado en los datos por el PLFM:

### *Lenguas Mayores*

K'iche': 74 municipios de 7 departamentos (Quetzaltenango, Sololá, Totonicapán, El Quiché y, como fronteras étnicas, Suchitupéquez, Retalhuleu y Baja Verapaz)

Mam: 57 municipios de 4 departamentos (San Marcos, Quetzaltenango, Huehuetenango y, como frontera étnica, Retalhuleu)

Kaqchikel: 46 municipios de 7 departamentos (Guatemala, Chimaltenango, Sacatepéquez, Sololá y, como frontera étnica, Baja Verapaz, Escuintla y Suchitepéquez)

Q'eqchi': 12 municipios de 4 departamentos (Alta Verapaz fundamentalmente, El Estor, Izabal, Uspantán, El Quiché y San Luis Petén).

### *Lenguas Menores*

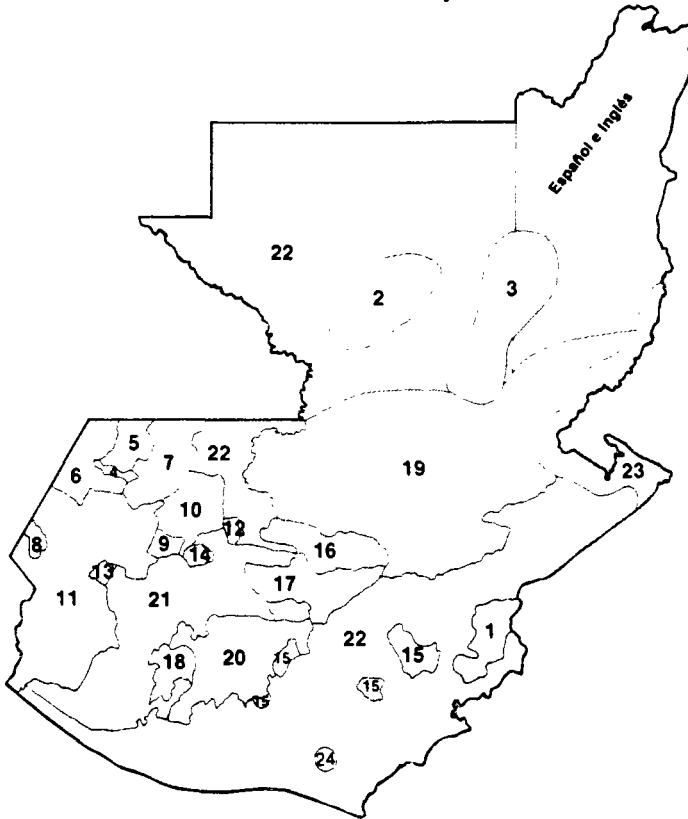
En el Departamento de Huehuetenango se hablan el Awakateko, Chuj, Jakalteko, Q'anjob'al y el Mam.

La lengua caribe se habla en Livingston (Izabal). La Chorti' en Chichimula. El Ixil, Uspanteko y Sakapulteko en El Quiché.

El Sipakapense en San Marcos y el Xinxa en Jutiapa y Santa Rosa. El Tz'utujil en Sololá, el Mopan en El Petén; la Poqomam en Escuintla, Guatemala y Jalapa; el Poqomchi'en Alta Verapaz, y en parte, en El Quiché y Baja Verapaz.

Recientemente, la editorial Piedra Santa publicó para el público escolar un mapa de la localización de los idiomas mayas en el territorio guatemalteco, basándose en la información del Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín.

Gráfico N° 2  
Idiomas de Guatemala y Belice



- |               |                 |               |
|---------------|-----------------|---------------|
| 1. Chorti'    | 9. Awakateko    | 17. Achi      |
| 2. Itza       | 10. Ixil        | 18. Tz'utujil |
| 3. Mopan      | 11. Mam         | 19. Q'eqchi'  |
| 4. Akateko    | 12. Uspanteko   | 20. Kaqchikel |
| 5. Chuj       | 13. Sipakapense | 21. K'iche'   |
| 6. Jakalteko  | 14. Sakapulteko | 22. Español   |
| 7. Q'anjob'al | 15. Paqomam     | 23. Caribe    |
| 8. Tektiteko  | 16. Poqomchi'   | 24. Xinka     |

Tomado de: Narciso Cojtí, Proyecto Lingüístico "Francisco Marroquín". Editorial Piedra Santa.

- Para la información sobre los hablantes de las diferentes comunidades lingüísticas, tenemos que referirnos al último Censo Nacional de Estadística y Población (1981), cuyos datos, sin embargo, deben ser tomados con cierta reserva debido a que este censo (como todos los demás) no se ha detenido en la identificación escupolosa del universo indígena.<sup>9</sup>

| Lengua         | Hablantes        | % poblac. indígena | % poblac. total |
|----------------|------------------|--------------------|-----------------|
| Quiché         | 658.279          | 30.27              | 10.87           |
| Mam            | 400.609          | 18.42              | 6.62            |
| Cakchiquel     | 366.845          | 16.87              | 6.06            |
| Kekchí         | 260.383          | 11.97              | 4.30            |
|                | -----            | -----              | -----           |
|                | 1.686.116        | 77.53              | 27.85           |
| Pocomchí       | 94.714           | 4.36               | 1.56            |
| Kanjobal       | 75.155           | 3.46               | 1.24            |
| Tzutujil       | 57.80            | 2.63               | 0.94            |
| Chuj           | 50.530           | 2.31               | 0.83            |
| Ixil           | 47.902           | 2.20               | 0.79            |
| Pocomam        | 46.515           | 2.15               | 0.77            |
| Jacalteco      | 30.635           | 1.41               | 0.51            |
| Chortí         | 27.297           | 1.29               | 0.45            |
| Aguacateco     | 18.572           | 0.85               | 0.32            |
| Achí           | 15.617           | 0.72               | 0.26            |
| Uspanteco      | 12.402           | 0.57               | 0.21            |
| Mopan          | 8.500            | 0.39               | 0.14            |
| Caribe         | 2.477            | 0.11               | 0.04            |
| Itza           | 650              | 0.02               | 0.01            |
| Xinca          | 107              | 0.001              | 0.002           |
|                | -----            | -----              | -----           |
|                | 488.353          | 22.47              | 8.07            |
| <b>TOTALES</b> | <b>2.174.469</b> | <b>100%</b>        | <b>35.92%</b>   |

Otra fuente de información sobre este punto son los datos que el ILV proporcionó en 1981 al Ministerio de Educación. Utilizando el censo del ILV, Herrera (1983:26) subdivide en cuatro grupos a las lenguas amerindias de Guatemala de acuerdo con su número de hablantes:<sup>10</sup>

### **Primer grupo: Lenguas mayoritarias**

(más de 300.000 hablantes)

|           |           |
|-----------|-----------|
| K'iche'   | (925.000) |
| Mam       | (686.000) |
| Kaqchikel | (405.000) |
| Q'eqchi'  | (361.000) |

### **Segundo grupo** (entre 50.000 y 100.000 hablantes)

Q'anjob'al  
Tz'utujil  
Ixil  
Chorti'  
Poqomchi'

### **Tercer grupo** (entre 20.000 y 49.000 hablantes)

Jakalteko  
Poqomam  
Chuj  
Sakapulteko

### **Cuarto grupo** (menos de 20.000 hablantes)

Awakateko  
Caribe  
Mopán  
Sipakapense  
Uspanteko  
Xinca

- Una característica compartida por los idiomas aborígenes de Guatemala es su concentración en áreas delimitadas y que no guardan correspondencia con la organización administrativa del país. Las regiones y departamentos están conformados de acuerdo con un criterio político-administrativo, por lo tanto no respetan las "fronteras" lingüísticas reales, lo cual va en detrimento de la unidad interna de las diferentes etnias.

A este primer factor de debilidad se agrega la dispersión territorial de las lenguas vernáculas<sup>11</sup> así como la mescolanza de distintas lenguas en una misma área. En el departamento de Huehuetenango, como ya vimos, se aglomeran bien 5 lenguas (Awakateko, Chuj, Jakalteko, Q'anjob'al y Mam). Salvo el Español que es hablado a lo largo de todo el territorio, las demás lenguas y dialectos no trascienden sus respectivas fronteras étnicas. Los casos de relaciones consistentes y continuadas entre las comunidades de una misma etnia no son muy comunes. Frecuentemente, los municipios y las aldeas indígenas aparecen como universos en sí mismos, de aquí que se les haya definido como comunidades "autocorporadas". Ya sea por las barreras geográficas o por el tipo de economía orientada hacia la autosuficiencia, o por otras razones que consideraremos más adelante, muchas veces una comunidad no tiene necesidad u oportunidad de contactos sistemáticos con sus hermanos hablantes de la misma lengua. Pero también la actitud lingüística de los indígenas incide en este fenómeno en la medida que su identificación con la lengua coincide con su sentimiento de afiliación a una localidad particular y, por ende, con la forma de habla de ésta.

Como correlato de esto, no hay conciencia de que cada comunidad pertenece a una unidad lingüística mayor. No es el raro el caso, afirma Stewart (1984), que los hablantes de dos comunidades dialectales cercanas prefieren recurrir al castellano para comunicarse entre sí, debido no a problemas de comprensión interdialectal, sino más bien al exclusivismo lingüístico (cultural) de los hablantes.<sup>12</sup>

Por supuesto existen numerosas e importantes excepciones a este cuadro de las actitudes lingüísticas de los hablantes. Los garífuna, por ejemplo, mantienen bastante alto el sentimiento de unidad étnica, el mismo que acarrea la conciencia de unidad lingüística del grupo. Los q'eqchi' nos ofrecen un cuadro similar al de los garífuna debido a los particulares acontecimientos históricos vividos por este pueblo. Como se mencionó antes, los españoles implantaron una política de control de las etnias nativas sometidas cambiando los patrones de asentamientos de los grupos étnicos. Se los congregó en pueblos para facilitar su doctrinamiento religioso, controlar la administración y tener vigilancia política. Antes de la Conquista, las familias indígenas vivían en forma dispersa, pero estaban organizadas de manera tal, que pudieron interactuar constantemente entre sí. Cuando los españoles separaron a los indígenas en grupos, reduciéndolos en asentamientos estables, se quebraron las unidades anteriores. La identificación con la localidad particular soslayó a la identidad étnica mayor: "Un resultado de

estas prácticas fue que los asentamientos nucleares, al convertirse más tarde en municipios, llegaron a ser el foco de la identidad étnica y social. Las distinciones de vestido e idioma que existieron y se desarrollaron a través de los siglos, sirvieron para reforzar el concepto de que la identidad indígena está definida en gran parte en términos de lealtad al municipio" (Richards & Becker Richards 1988:24).

Con los Q'eqchi', en cambio, esta política no tuvo el éxito esperado por los españoles, quienes tropezaron con factores ambientales y con la resistencia de las poblaciones. Así, el pueblo q'eqchi' se quedó en un estado de relativa autonomía pudiendo, además, conservar las instituciones sociales de corte prehispánico, y resguardar así, su sentimiento de identidad étnica. En este contexto, no se produjo la emergencia de solidaridades locales o municipales. Hasta nuestros días los Q'eqchi' se consideran a sí mismos como un **pueblo** y no como la suma de diferentes municipios. Esta mayor unidad cultural, a su vez, preservó consecuentemente a la lengua q'eqchi' del proceso de fragmentación dialectal.

- El alto grado de fragmentación dialectal de las lenguas mayas agudiza su debilidad y complica en sumo grado los intentos de unificación.<sup>13</sup> Según Kaufman (1976) el Mam tendría hasta 15 dialectos y una marcada división entre la zona del norte y la del sur; el Kaqchikel cuenta con 12 dialectos mientras que 14 son las variantes atribuidas al K'iche'. Si hubiese, al menos en estado latente, una tendencia hacia normas estándares, ésta no ha sido detectada aún a través de los estudios lingüísticos. Solo el Q'eqchi' cuenta con una mayor uniformidad lingüística siendo el dialecto de Cobán su indiscutida variante de prestigio<sup>14</sup> (Stewart 1984 ).

Por otra parte, muchas observaciones registran un buen grado de inteligibilidad entre las variantes de un mismo idioma ( entre el Kaqchikel y el K'iche', además, hay comprensión mutua), pero la presión que ejerce el español, lengua de prestigio y asociada a los ámbitos comunicativos del poder social y económico, puede darnos cuenta del porque los hablantes nativos no tienen motivación (o posibilidad) alguna para dar a sus lenguas un espacio mayor de uso. El vernáculo tiene valor utilitario solo dentro de la comunidad donde se habla y para las necesidades comunicativas que caracterizan la vida comunitaria. Así, al exterior de las comunidades la conducta lingüística se conforma con la necesidad de adoptar el código dominante. La desigualdad social entre los idiomas indígenas y el castellano conlleva hacia el desplazamiento de esos

idiomas así como hacia su atrofiación dado que sus funciones, desde hace mucho, corresponden a la comunicación ordinaria y familiar dentro del contexto rural.

- Hoy sabemos a ciencia cierta, sin embargo, que la interacción entre los idiomas nativos y el español no está regulada solo por las relaciones sociales subyacentes, sino también por las posiciones disglósicas de los vernaculohablantes. En tal contexto, aunque el monolingüismo es todavía muy elevado (sobre todo en la población femenina), y pese a que no existen evidencias estadísticas, pareciera ser que a la par de otros países el bilingüismo vernáculo-castellano es una etapa transitoria hacia el monolingüismo en la lengua dominante. Como registran De Stiles y Stiles "es bastante frecuente que mientras más viejo sea un hablante, mejor conserve su idioma y, paralelamente, menor sea su conocimiento y manejo del español" (1984:33-34). Así, la unidad lingüística indígena es mayor cuando es menor la penetración del español y viceversa, cuando la presencia ladina y de la lengua de poder (el español) se intensifica, tiende a debilitarse la cohesión lingüística entre los hablantes de la misma lengua. En otras palabras, a la mayor articulación con la economía monetaria y la sociedad dominante corresponde un mayor grado de interferencia del español sobre la lengua materna, como también una propensión hacia el uso de la lengua de mayor prestigio y funcionalidad social.

Las circunstancias históricas sufridas por los pueblos mayas han estancado el desarrollo de sus lenguas llevándolas a una situación de desgaste estructural. Una de las síntomas palpables de la pérdida de vitalidad, ya señalada, consiste en la incorporación innecesaria de préstamos del castellano, proceso que avanza lenta pero inexorablemente.

Hoy día los factores de peligro para las lenguas indígenas de Guatemala se están multiplicando, intensificándose asimismo la presión aculturadora. En efecto, hasta hace poco el aislamiento geográfico de los centros indígenas, muchas veces incomunicados del que suele ser llamado "mundo exterior", favoreció los procesos de resistencia por cuanto las comunidades no tuvieron que enfrentarse a la fuerza avasalladora del castellano y de otros agentes externos de cambio cultural. Los indígenas durante largos períodos pudieron seguir manteniendo sus patrones culturales, sus lenguas, su economía centrada en sí misma y una articulación con la sociedad ladina que abarcaba esencialmente las relaciones de trabajo. Pero, actualmente, la creciente penetración de los medios de comunicación, el mejoramiento de la infraestructura vial, el aumento de las



migraciones temporales, la escuela, el deterioro de las condiciones ambientales (y, por lo tanto, productivas), el incremento demográfico y otros factores más, vienen reduciendo cada día más los márgenes de autonomía de las comunidades indígenas. Los rincones más apartados del país son hoy día menos apartados y lo serán aún menos mañana. Si esto puede tener connotaciones positivas para el desarrollo general de Guatemala, para las comunidades indígenas redundará en una mayor exposición a la discriminación étnica y a la subordinación socio-económica. A medida que el país avanza hacia metas del desarrollo, aun entre contradicciones y desequilibrios, los indígenas se ven empujados compulsivamente a dejar sus lenguas y culturas, ya que los procesos de desarrollo y cambio, en los cuales los indígenas participan como objetos o víctimas inclusive, están orientados unilateralmente por los valores y patrones de la cultura no indígena (uno de cuyos elementos es la lengua castellana). Aun sin considerar el rol subalterno de las comunidades indígenas, funcional a la reproducción de las relaciones de poder, todos los grupos indígenas están confrontados con los procesos de cambio en una condición de debilidad cultural y lingüística que los expone aún más a los fenómenos de aculturación.

- Ahora bien, las anteriores anotaciones se apoyan en criterios compartidos por todos los estudiosos de la realidad multilingüe de Guatemala, pero no van más allá del registro de una tendencia general al empobrecimiento y desfuncionalización de las lenguas nativas. No contamos todavía con investigaciones en número y profundidad suficientes para evaluar la situación sociolingüística de Guatemala y siquiera caracterizar los tipos de bilingüismos de las zonas interétnicas; tampoco se ha determinado la cantidad de bilingües y poco es lo que se conoce sobre la influencia de factores como la escuela, la emigración y la urbanización sobre las conductas y actitudes lingüísticas de los indígenas.

Sin embargo, es muy probable que el proceso de desplazamiento de las lenguas vernáculas por el español continúe reduciendo el número de sus hablantes y acosando sus territorios, precipitando a las lenguas mismas. Algunos grupos como los Poqomam por ejemplo, encerrados en regiones mayoritariamente ladinas y fragmentados en tres pequeños reductos comunicados entre sí, tienen menores posibilidades de sobrevivencia. Igual suerte, tal vez, corren los Chortís y otras comunidades étnicas.

Resumiendo los puntos anteriores, podemos presumir que la acción conjunta de los siguientes factores mantiene inalterado el curso de las relaciones interétnicas:

- a) la situación de extrema pobreza de las comunidades indígenas, lo que refuerza su posición de dependencia de la sociedad no indígena.
- b) la imagen estereotipada del indio manejada por la ideología dominante ha llegado a moldear la identidad indígena: la mayoría quizás, o gran parte de los indígenas rebaja a las propias culturas sumándose al menosprecio generalizado hacia el indígena.
- c) la ausencia de políticas estatales interesadas en salvaguardar y apoyar las políticas de desarrollo étnico implementadas por sectores intelectuales y sociales y por las propias organización maya.
- d) la desigualdad social entre las lenguas en contacto y sus respectivos hablantes reproduce ad infinitum la vulnerabilidad de las lenguas mayas ante el poder del castellano.
- e) las actitudes y comportamientos localistas de los mismos indígenas. Los indígenas no conforman nacionalidades ni una nación maya puesto que el exclusivismo cultural de las comunidades delimita su sentimiento de identidad étnica al municipio de adscripción. (El movimiento maya que está gestándose actualmente representa todavía la posición minoritaria de una intelligentsia indígena urbana y con profundas influencias culturales de corte occidental. Este movimiento, sin embargo, intenta superar todas los factores internos al mundo maya que obstaculizan su proceso de descolonización y, por lo tanto, procura generar una identidad maya supracomunitaria y supraétnica).
- f) la dispersión territorial y la ausencia de marco regionales (administrativos) unificadores.
- g) la atomización dialectal de las lenguas mayas y la falta de normas estandar.
- h) el estado de atrofia que sufren las lenguas indígenas.

Más allá de estos factores, el hecho cierto, y también obvio, es que el porvenir de las lenguas aborígenes de Guatemala no es un problema lingüístico, sino un problema que tiene que ver con el deseo y la capacidad de resistencia de sus hablantes. Hasta hoy las poblaciones indígenas no han tenido la posibilidad o bien los recursos y la fuerza social para imponer un curso distinto a la historia de las relaciones (socio)lingüísticas.

Pese a esto, varias formas de resistencia traslucen bajo las apariencias de una actitud fatalista ante la fuerza avasalladora del mundo ladino y la lengua oficial. La historia de la resistencia maya es una historia larga, que arranca en la

época de la Conquista y que a lo largo de los siglos ha ido asumiendo formas diferentes pero siempre volcadas al antagonismo pasivo y a la continuidad lingüística en los espacios culturales "propios", esto es: la comunidad, el territorio, la familia, la amistad entre iguales, la fiesta, el aislamiento, la sumisión aparente, el silencio, la desconfianza ante el extraño, el recogimiento de la comunidad en sí misma ... estrategias abocadas a garantizar al indígena cierta libertad de expresión sin que los grupos de poder se sientan amenazados por una rebeldía franca y declarada.

Desde hace algunas décadas está surgiendo un movimiento maya organizado que lucha por crear condiciones justas y saludables para la existencia del pueblo maya, sin descartar el recurso a los instrumentos ideológicos y políticos de la sociedad occidental. Parte de este movimiento se encontró en un momento determinado a respaldar o a ser respaldado por las organizaciones revolucionarias que desarrollaron la lucha armada entre los años 70 y 80. Pero su evolución interna lo configura como un movimiento inasimilable a la tradición política del mundo occidental y latinoamericano. Actualmente su fisonomía y plataforma reivindicativa lo sitúa al lado de otros movimientos indígenas o indios de Latinoamérica, que están en el camino de edificar naciones o nacionalidades indígenas, buscando la autonomía étnica y el reconocimiento y ejercicio de los derechos lingüísticos, culturales y políticos. Un sector importante de este movimiento adhiere a las ideologías de revitalización de la cultura maya, particularmente en el ámbito religioso, expresión más genuina de la cosmovisión maya en su integridad. Sin embargo, su mayor presencia y peso político se han registrado hasta el momento en la batalla por la salvación y el desarrollo de los idiomas mayas. Tal como veremos en el próximo capítulo, la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala es actualmente el polo aglutinador de una incipiente organización maya que reivindica un espacio institucional dentro de la vida política del país.

Demetrio Cojtú, destacado líder de las nuevas tendencias ideológicas de los grupos mayas, sintetiza de manera ejemplar la conceptualización de los problemas de la identidad nacional guatemalteca desde una perspectiva maya. Transcribimos a continuación largos pasos de un artículo que Cojtú (1984 17-20) dedica a esta problemática: "De hecho, Guatemala es una sociedad multinacional administrada por un Estado. Cualquier análisis de la realidad étnico-política y del funcionamiento concreto de los factores de nacionalidad, desemboca inevitablemente en la misma conclusión: hay varias naciones porque hay varias

culturas e historias nacionales, porque hay varias identidades étnicas. [...] Entre las múltiples comunidades que componen la sociedad guatemalteca, hay una que controla el Estado y lo utiliza para garantizar su hegemonía sobre las otras, a quienes sofoca la evolución cultural y la supervivencia. Esa comunidad es la ladina ya que avasalla, a través del Estado, a las etnias mayas. Esto hace que el Estado funcione como Estado colonial (y no como Estado multinacional) y que la comunidad ladina funja como etnia gobernante y dominante. [...] Por otro lado, cuando se analiza la auto-percepción que la comunidad ladina tiene de sí misma, se observa que se interpreta como heredera simultánea de Mayas y españoles, y como modelo de lo que es y debe ser la guatemalidad.

Esta autopercepción es gratuita porque solo es una consecuencia y justificación de su posición política y económica dominante, y es negativa porque la conduce a jugar el papel de péndulo entre sus dos pretendidas raíces históricas, a practicar una ambivalencia con respecto a indígenas e hispanos, a usurpar los méritos nacionales de ambos pueblos, y sobre todo a desarrollar un nacionalismo anti-indio. Esta auto-percepción también la conduce a considerarse como la comunidad forjadora de una nación potencial cuya realización y plenitud exige la exterminación de las actuales culturas mayas. De allí la prohibición a los indígenas de organizarse para defender su cultura y sus intereses nacionales, y la vigencia oficial de la política de ladinización de los naturales.

Este tipo de auto-percepción, ladinocentrista e integracionista, es la causa principal de las incertidumbres del ladino ya que evita que pueda forjarse una identidad y un carácter nacional que sean propios y auténticos, que se fundamenten en datos objetivos, y que sean paralelos a las de las otras naciones mayenses. [...] Las etnias mayas, por su lado, no buscan una identidad nacional, ni padecen de indefiniciones o incertidumbres de carácter, ya que eran y son entidades políticas formadas por el proceso histórico, el único que puede dar nacimiento a las naciones. [...] En apoyo al sector indígena tradicional, hay en los medios urbanos y desde 1944-54, un nuevo sector indígena emergente, modernizado pero no ladinizado, que manobra de tal manera para que el Estado utilice las lenguas indígenas en todos los servicios públicos y suministre la enseñanza escolar en la lengua materna de los alumnos. Este sector maniobrá de igual manera hasta que el Estado reconozca los más elementales derechos de toda nación: el derecho a la diferencia lingüística y cultural, y el derecho a la autoadministración. Con este tipo de resistencia, la del sector tradicional y la del sector moderno, los indígenas dificultarán la realización de los sueños de

aquellos que pretenden formar en Guatemala un Estado uninacional y una única nación guatemalteca, ya que dicho proyecto implica la negación y la eliminación política y cultural de los pueblos mayas de la historia."

- Paralelamente e incluso antes de que un sector de vanguardia indígena se comprometiera públicamente por la suerte de las 21 etnias mayas, personas e instituciones de diferente naturaleza, de varios modos han iniciado un acercamiento a la problemática étnica e indígena de Guatemala. Los esfuerzos más notables se han dado en el campo de la lingüística, donde se desplegaron trabajos de estandarización y desarrollo literario de estas lenguas, muchas veces estimulados por los requerimientos del Programa Nacional de Educación Bilingüe (ex Proyecto de Educación Bilingüe) y por la iniciativa de instituciones universitarias y centros de estudios. Todos estos esfuerzos, que habrá ocasión de comentar detenidamente, contribuyen a sentar las bases de una inversión del proceso de decaimiento de las lenguas y culturas indígenas de Guatemala.

## **5. ANTECEDENTES HISTORICOS Y CONTEXTO ACTUAL DE LA EDUCACION INDIGENA**

### **5.1. Indigenismo y políticas lingüísticas**

- Tal como señalamos anteriormente, hablar de **cuestión indígena** en Guatemala tiene un sentido muy limitado. En realidad el problema de la integración nacional -en una nación con múltiples lenguas y culturas- no ha despertado grandes preocupaciones en los legisladores, en los políticos y en las clases ilustradas. Y cuando sí suscitó interés y preocupación, siempre ha sido visto como un problema específico del indígena para asimilarse a los patrones culturales occidentales: cómo el indio podía cambiar, cómo podía adaptarse a los cambios e incorporarse a la marcha de la civilización y así por el estilo. La visión nacional de la llamada cuestión indígena tiene diferencias muy marcadas de otros países como México o Perú, por ejemplo. En México el indigenismo, no menos que su cuestionamiento, son parte de las políticas nacionales al menos desde hace la Revolución de 1910. En Perú, aunque no se desarrolló nunca una política indigenista, el "indigenismo" como corriente literaria y filosófica ha mantenido una constante influencia sobre los movimientos intelectuales y políticos del país.

Guatemala, en cambio, sobresale por la ausencia de la una y la otra situación, si bien es cierto, como diremos dentro de poco, que la problemática

indígena ha sido encarada tanto por algunos sectores intelectuales como por determinadas fuerzas políticas.

La diversidad y riqueza de culturas, que hoy algunos intelectuales invitan a aprovechar, han causado históricamente vergüenza y resentimiento. Aun para las capas medias el indígena ha sido siempre la mancha del país, el pecado original de una nación que anhela -así, por principio- a sentirse parte del mundo occidental. La presencia indígena ha sido siempre reivindicada como parte de la retórica oficial o por cuanto colora y otorga al país una vivacidad que puede hacer olvidar las desgracias atribuidas a su atraso, sobre todo por su explotabilidad para fines turísticos. Pero en términos de nación y desarrollo socioeconómico, en términos de modernización del estado y de la sociedad, poco o nada era lo que se podía esperar y se espera del indígena.

- Guatemala es un país que presenta arraigadas fracturas sociales y étnicas. La heterogeneidad cultural de Guatemala puede asombrar cuando se observa su profundidad y magnitud. Vale la pena interrogarse si habría sido o sería posible una fusión fecunda de las civilizaciones indígena y ladino-occidental, una síntesis nueva, original, capaz de integrar las esencias, no de crear ciertos marcos limitados de compatibilidad o mutuo respeto. La educación bilingüe alcanza este segundo objetivo, o al menos esta es una de sus posibles proyecciones.

Ya comentamos con las palabras de Tumin como el ladino percibe al indígena. Ahora, de nuevo, será útil recurrir a él para escuchar una respuesta representativa de ciertos grupos intelectuales a la interrogante anterior. Decía Tumin en la cita anotada que "los ladinos ven a los indígenas como seres irracionales y tienden a tratarlos en una forma que viene a confirmar sus concepciones". Sería de suma importancia un estudio que detecte el cambio de las representaciones ladinas del indígena, y viceversa. Pero, siguiendo con Tumin, "[los ladinos] los presentan como si tuviesen oportunidades para ingresar en la órbita ladina, sin pensar que tales 'oportunidades' pueden no ser atractivas ni deseables. [...].

Como alternativa de la ladinización se ha sugerido la coexistencia de dos culturas igualmente apreciadas que interactúen en forma mutuamente gratificadora y enriquecedora. Esta situación requiere que algunos valores y premisas fundamentales sean compartidos por los dos grupos, cuyos miembros

pueden diferir en tono y estilo, pero no en lo que se refiere a sus demandas básicas. Más aún, tal situación demanda que cada grupo sienta respeto por el otro y prefiera sinceramente la convivencia dentro de un marco común, a la vida separada en segmentos socialmente diferenciados. Sin embargo, parece ser que Guatemala todavía no ha alcanzado, siquiera sea de modo aproximado, ninguna de las condiciones "básicas sugeridas". La conclusión que Tumin ofrece no es esperanzadora: "La futura transculturación será una calle de una sola vía, a lo largo de la cual la cultura indígena desaparecerá lentamente del paisaje. En otras palabras, es escasa la esperanza, si hay alguna, de que surja una unidad nacional que mezcle los 'mejores' elementos de los dos principales patrones culturales que existen ahora en Guatemala" (1959:99-100).

- Sobre la base de esta esperanza, desde entonces algunos representantes más sensibles a la problemática social vienen preconizando una integración nacional que no signifique homologación de las culturas indígenas al modelo ladino-europeizante, sino más bien coexistencia pacífica y regulada de las diferencias étnicas, lingüísticas y culturales. Esta tendencia de pensamiento, cuyos epígonos, hoy largamente superados, pueden encontrarse en el Seminario de Integración Social guatemalteca de los años 50, se ha distinguido ante todo en tres campos, a saber: la lingüística aplicada al desarrollo de los idiomas mayas (ver 5.6.), la educación bilingüe y, en menor medida, el estudio sobre etnicidad y los problemas de identidad. A esta misma corriente intelectual podemos adscribir algunas personalidades científicas estadounidenses que llegaron a Guatemala entre los años 50 y 70 junto con el Cuerpo de la Paz y otras instituciones norteamericanas y que, al desprenderse de su matriz, empezaron a adherirse al compromiso de científicos e intelectuales nacionales hacia los pueblos mayas. El Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín, por ejemplo, fue organizado por norteamericanos especializados en el estudio de los idiomas mayas, los que, posteriormente, tras haber entrenado a mayashablantes, dejaron a ellos la conducción del Proyecto.

La corriente intelectual que ha cristalizado su planteamiento en la fórmula de "un país multilingüe y pluricultural", ha estado presente también en el terreno político. En el período del llamado "retorno" a la democracia, a mediados de los años 80, su influencia fue fundamental para conformar un corpus legislativo que con todas sus deficiencias reconoce desde la magna carta la existencia de las lenguas y culturas indígenas así como el derecho a la identidad étnica (cfr. 6.1). En este marco, cabe mencionar la realización del II Congreso Lingüístico

Nacional, el evento más importante de la historia de la planificación lingüística de Guatemala y sobre el cual se hablará extensamente más adelante (cfr.5.3, 5.4 y 6.1 ).

Un sector de la Iglesia Católica, a partir por lo menos del Concilio Vaticano II, también se reconoce en la misma posición de pluralismo étnico, lingüístico y cultural, lo expresa en cartas pastorales y desde hace más de una década viene incentivando y coordinando iniciativas de "etnodesarrollo".

Actualmente, una de las instituciones más representativas del pensamiento "pluralista" es la Universidad Rafael Landívar, cuyo Instituto de Lingüística está a cargo de una importante labor en el campo de la lingüística aplicada y la formación de profesionales indígenas, a través de su programa PRODIPMA (cfr.5.6). Desde 1990, además, ofrece una Licenciatura en Lingüística. Esta Universidad participó activamente en el II Congreso Lingüístico Nacional, apoyó la unificación de los alfabetos mayas (cfr. 5.4 ) y organizó para funcionarios y supervisores del PRONEBI una carrera de técnico universitario en diseño de materiales didácticos y supervisión educativa. La Universidad Rafael Landívar tiene tres revistas: "Estudios Sociales", "Cultura de Guatemala" y "Boletín de Lingüística".

Paralelamente a esta institución debemos mencionar que en la misma línea de trabajo existen otros importantes centros de investigación como, por ejemplo, el ya citado Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín que, entre otras cosas, ha llevado a cabo estudios sobre dialectología maya (estudios que sirvieron al PRONEBI para la elaboración de textos didácticos en las cuatro lenguas mayas principales), ha desarrollado alfabetización de adultos en lenguas mayas y castellano, ha producido materiales educativos (textos narrativos, cartillas, etc.), ha formado en investigación y análisis lingüístico a grupos de mayashablantes y está elaborando diccionarios y gramáticas de estas lenguas (cfr. PLFM 1986:36-39; Herrera 1990).

Otras instituciones que merecen ser mencionadas son el Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica, especializado en economía, sociedad e historia mesoamericanas, que también ha apoyado el desarrollo de la lingüística en Guatemala produciendo, por ejemplo, técnicas computacionales de análisis y registro de los idiomas mayas y patrocinando el IX Taller de Lingüística Maya (1985); el centro educativo para niños y jóvenes mayas



Instituto Indígena Santiago, con sede en la capital del país; y el Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica, que desde hace más de una década implementa programas educativos y de alfabetización en las lenguas vernáculas.

- Al lado y compartiendo algunos puntos de vistas de la corriente ideológica "pluralista", otra tendencia importante en el debate sobre la cuestión indígena es la que se identifica por lo general con la Universidad de San Carlos. Los intelectuales de esta institución pública -antropólogos, historiadores, sociólogos, etc.- han desarrollado un diferente análisis de la condición indígena en Guatemala, enfatizando en la doble discriminación de clase y étnica que sufre el mundo indígena. En las producciones teóricas que emanan de esta segunda corriente de pensamiento, sin embargo, se privilegia la consideración de los mecanismos de explotación socioeconómica dentro de una economía capitalista subordinada a las estrategias de penetración del capital internacional. Las cuestiones de la etnicidad en Guatemala son vistas a la luz de las relaciones sociales, económicas y políticas dentro de las cuales los indígenas se suman, con connotaciones particulares, a los sectores sociales oprimidos del país. Cercana al marxismo e influida por la antropología crítica y el pensamiento social antindigenista mexicano, esta segunda corriente ha polemizado con la otra por su enfoque "eticista" y, aún más, por haber respaldado, a través de su participación en proyectos educativos o de otra naturaleza, a los intereses del estado guatemalteco y del gobierno norteamericano que normalmente los financia. No obstante ello, ambas tendencias coinciden en propugnar el reconocimiento político del carácter multilingüe y pluricultural de Guatemala.

- A pesar de que no hayan dado vida a formulaciones ideológicas sobre las temáticas del indígena y la cuestión étnica en Guatemala, las iglesias evangélicas procedentes de Estados Unidos son un tercer frente de acción planificada para determinar el cambio cultural del indígena. Con sus publicaciones de folletos, diccionarios, traducciones del Nuevo Testamento y otros textos bíblicos, los evangélicos han logrado penetrar el mundo indígena. Más allá de sus finalidades y contenidos, estos materiales han contribuido al crecimiento de una literatura en vernáculo, aunque los propios indígenas quedan excluidos de la producción de textos en sus lenguas, siendo su papel el de receptores del mensaje escrito.

La Universidad Mariano Galvez de inspiración evangélica, publica una revista (WINAK) dedicada a los asuntos de lingüística, antropología, educación

bilingüe y tiene una Escuela de Lingüística que ofrece una Licenciatura en Sociolingüística y un Profesorado de enseñanza media en Lingüística Aplicada. La Universidad Mariano Gálvez tuvo a su cargo una licenciatura en educación bilingüe con especialidad en curriculum y administración que benefició a técnicos del PRONEBI.

Cabe también recordar que el Instituto Lingüístico de Verano, que precisamente ensayó en Guatemala su estrategia de trabajo lingüístico y misionero, es el natural aliado de los grupos evangélicos en una cuestión fundamental, esto es: la escritura de las lenguas mayas, instrumento elegido para traducir y hacer circular publicaciones de carácter religioso y proselitista. El ILV fue también el asesor principal del Instituto Indigenista Nacional desde 1952 hasta la segunda mitad de los 80, cuando este instituto llegó casi a desaparecer; apoyó y lideró en gran medida el Programa de Castellанизación y el Proyecto de Educación Bilingüe (cfr. p.e. Henne 1986:31-35); de hecho, los diferentes alfabetos de las lenguas mayas oficializados ante de la reforma de 1987 (cfr. 5.4 ) fueron diseñados por el ILV.

El ILV, asimismo, impulsó la capacitación desde 1972 de escritores nativos en lenguas mayas, los cuales conformaron años más tarde la Asociación de Escritores Mayances de Guatemala (cfr. García Hernández 1986: 138-145).

El ILV es la institución que con mayor profusión e intensidad ha estudiado los idiomas mayas de Guatemala y entrenado a mayashablantes en la escritura en vernáculo. Más allá del cuestionamiento generalizado de su línea científica y político-religiosa, es innegable su contribución para sentar los cimientos de la lingüística maya en Guatemala y su no menos importante aporte para el inicio de una literatura maya (entre 1952 y 1985 había publicado 1265 textos en lenguas indígenas en más de 1 millón y medio de ejemplares) (ILV 1985). Cualquiera investigación sobre las lenguas mayas actualmente no puede prescindir de tomar en cuenta las obras del ILV.

Las principales críticas dirigidas a los lingüistas misioneros del ILV tienen que ver, por una parte, con su propósito proselitista religioso, que inspira el estudio de las lenguas mayas con el fin de traducir textos bíblicos utilizados como instrumento de conversión religiosa y, por otra, con su producción de textos escritos en cada una de las variantes dialectales de los idiomas mayas ( con la finalidad de facilitar su comprensión) en desmedro de un trabajo de

estandarización de los mismos. Por último, el ILV ha suscitado fuertes polémicas ya que los alfabetos mayas que elaboró y usó se caracterizan por buscar el mayor grado de semejanza con el sistema de escritura del castellano (cfr.5.4 ).

Ya sea por su presencia proseliista entre las comunidades indígenas o por haber sido identificados como adversarios naturales de las políticas de unificación y desarrollo idiomático de los pueblos mayas, los grupos evangélicos y el ILV en particular están entre los principales interlocutores y protagonistas de las dinámicas políticas relacionadas con el desarrollo de los pueblos mayas, ya que éstas quedan circunscritas esencialmente al campo lingüístico.

- Por último, la fuerza del movimiento maya, cada vez mayor, perfila un escenario político nuevo con el cual todas las tendencias e instituciones no indígenas deben desde ya estar midiéndose. La intelectualidad indígena que lidera el incipiente movimiento maya surge tanto en el ámbito de los proyectos educativos (y de las instituciones que contribuyeron en el campo de la lingüística) como en el terreno de la confrontación política que tocó sus puntas más elevadas entre el fin de los años 70 y la primera parte de los 80. También han tenido cierta relevancia la influencia ideológica de un sector progresista de la Iglesia Católica entre las comunidades indígenas, su dinamismo organizativo y la oportunidad de estudios superiores que ella abrió a algunos jóvenes mayas.

No hay ningún estudio sobre las organizaciones indígenas en formación, siquiera sobre el actual pensamiento político maya expresado por su vanguardia. Con la larga cita de Cojútí presentada en el capítulo anterior hemos querido dar una visión interna de la nueva conciencia étnica que se está constituyendo entre los pueblos indígenas. Sin embargo, cabe recordar que hasta la fecha el movimiento maya ha concentrado su acción en la defensa de los derechos lingüísticos de las comunidades y, paralelamente, en la teorización y difusión del concepto de **Nación Maya**. Con la batalla por la oficialización de la Academia de las Lenguas Mayas (ver 5.5 ) culmina toda una estrategia de afirmación política de este movimiento, mediante la cual se espera mantener una dinámica de movilización étnica que permita afianzar las bases de consenso entre las comunidades, sabiendo también que sobre las cuestiones lingüísticas (la elección de sistemas de escritura de los idiomas mayas hasta el momento) hay intereses y confrontaciones apasionadas entre instituciones y personalidades influyentes no indígenas, lo cual, en definitiva, coopera a dar mayor importancia al movimiento maya.

- Al interior de las políticas gubernamentales, en cambio, hasta hace poco se discutía y analizaba el problema étnico en términos de corrosión de las bases milenarias del indígena, para rescatarlo paulatinamente del degradado y de esta forma transformar su mentalidad, su inercia, su incapacidad de tomar el rumbo del progreso. Sin embargo, el panorama de las políticas gubernamentales más bien pone en descubierto un descuido y desinterés total por las poblaciones indígenas, cuyo correlato es una política de ladinización **de facto**. A partir de los años 40 y 50 (gobierno Arévalo), es cierto, algunos gobiernos toman iniciativas de corte indigenista al fundarse el Instituto Indigenista Nacional (1945). Es preciso anotar, sin embargo, que las políticas para los grupos indígenas no están enmarcadas en un proyecto propiamente indigenista (sea cual fuere su color y meta) sino tan solo en el deseo de solucionar problemas puntuales. Concretamente: todo lo que el estado emprendió con los grupos indígenas se inscribe en el campo educativo puesto que en la educación se hacía imperativo enfrentar el problema del monolingüismo indígena dentro de un sistema escolar que prevé el uso exclusivo del español. De manera complementaria, el Ministerio de Educación y el de Cultura y el Instituto Indigenista Nacional, darán cabida a unas tímidas medidas de planeación del lenguaje, sancionando o interviniendo a menudo en decisiones que ya habían sido tomadas en un ámbito extragubernamental, referentes sobre todo a la cuestión de los alfabetos de las lenguas mayas. Como ya se mencionó, el Instituto Lingüístico de Verano asesoró o bien participó en la dirección de estas medidas de política lingüística y educativa. La ausencia del estado y su desinterés por las cuestiones lingüísticas, culturales y étnicas explica porque instituciones extranjeras como el ILV tuvieron tanta parte en orientar y dirigir las pocas acciones políticas emprendidas con las poblaciones indígenas. En este contexto, no sorprende que la única universidad pública del país, la San Carlos, no haya implementado carreras para formar lingüistas aplicados a la problemática multilingüe de Guatemala. En un país donde más del 50% de la población habla una lengua indígena y en el cual existen serios problemas de comunicación entre los ciudadanos y entre éstos y el estado, la mayoría de las investigaciones lingüísticas pertenece a instituciones e investigadores extranjeros, quienes, como señalan De Stiles & Stiles (1984:79), "muchas veces no han hecho posible el acceso de los propios guatemaltecos a los resultados de la investigación, pues ésta ha sido totalmente redactada en su lengua de origen, casi siempre el inglés; [por otra parte,] en su mayoría las investigaciones son muy especializadas, tratando temas de suma importancia dentro del marco de la teoría lingüística, pero poco útiles en la práctica".

Los pasos más significativos dados por el estado guatemalteco son, por una parte, la convocación de dos congresos lingüísticos nacionales (1949 y 1984 respectivamente), el segundo de los cuales particularmente importante por cuanto en esa ocasión se delinearon el marco conceptual y las acciones más urgentes de política lingüística, y, por otra, la aprobación de varios alfabetos mayas, desde los que fueron analizados en el I Congreso Lingüístico Nacional hasta los alfabetos unificados de 1987, que por vez primera están desligados del sistema de escritura del castellano. Sobre estos dos acontecimientos se hablará más adelante (cfr. 5.3. y 6.1). Por otra parte, la Constitución política de la República promulgada en 1985, así como las leyes de educación (1976) y alfabetización (1986) admiten la existencia de los idiomas mayas y reconocen el derecho de las comunidades étnicas a ejercer sus derechos lingüísticos limitadamente al sector educativo (cfr. 6.2.). De paso, cabe también señalar que la nueva Constitución de la República fue traducida a los cuatro idiomas mayas mayoritarios. Lamentablemente, este trabajo se hizo en muy poco tiempo y todavía no se conocen los efectos de la actualización léxica de los cuatro idiomas que fue requerida para expresar términos y nociones que no pertenecen a la cultura maya tradicional.

El Programa de Castellанизación (1964), el Proyecto de Educación Bilingüe (1980) y el Programa Nacional de Educación Bilingüe (1984), finalmente, cierran el círculo de la iniciativa pública hacia las lenguas y culturas indígenas de Guatemala. En su concepción, los tres proyectos estuvieron dirigidos esencialmente a los alumnos mayashablantes monolingües con el fin de apoyar el desarrollo de su competencia lingüística en castellano (solo el Programa Nacional de Educación Bilingüe apunta a un bilingüismo aditivo, sin menoscabo de la lengua materna), y facilitar de este modo su "integración" en la sociedad nacional

- A la luz de las notas anteriores, en lo que sigue de este trabajo dedicado a la educación bilingüe en Guatemala, pasaremos reseña a los diferentes proyectos educativos que anteceden al actual Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI), tratando de mostrar cuál ha sido el papel del estado y de otras instituciones en los asuntos de carácter educativo e de política idiomática. Antes de abrir el capítulo sobre el PRONEBI, analizaremos la evolución reciente de las acciones en favor de las lenguas mayas, surgidas básicamente fuera de los ámbitos estatales, considerando en particular la Unificación de los Alfabetos de las Lenguas Mayas (5.4 ), la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala (5.5.) y el Programa de Desarrollo Integral de la Población Maya (5.6.).

## 5.2. El Programa de Castellanización

Los antecedentes más remotos de la educación bilingüe guatemalteca remontan al 1935, al emprenderse una primera acción educativa que asume la tarea de aliviar la carga psicológica y de trabajo que para el niño indígena significaba asistir a una escuela concebida para una población hispanohablante.

En algunas escuelas primarias del agro se instalan **secciones de castellanización**, cuyo objetivo era ofrecer al niño monolingüe un período de aprestamiento en castellano con miras a simplificar su introducción en la escuela ladina. Se desarrollan así los primeros intentos de enseñanza formal y sistemática del castellano como segunda lengua. A través de esta opción metodológica, que se experimentaría solo para el año de preprimaria, se vislumbraba una oportunidad de solución práctica e inmediata a los problemas escolares de la niñez indígena. Tal como sucedió en otros países, en ese entonces los supuestos que guían los primeros pasos de la educación indígena hacían de la incomunicación verbal el meollo de las dificultades que sufrían los niños indígenas al enfrentarse con la educación escolar (Cfr. Herrera 1987:15). Esta postura, como ya se anotó, no desapareció por completo en los años sucesivos, sino que continuó inspirando tácita o explícitamente los programas posteriores.

Cabe también recordar que en 1945 los diputados del Departamento de El Quiché establecieron, como iniciativa particular, una Escuela Privada de Castellanización en el Municipio ixil de Nebaj.

En este mismo año, se celebró en Cobán, Alta Verapaz, el Primer Congreso de Maestros Indígenas de Guatemala, convocado por el Presidente Arévalo. En esta reunión, los maestros plantearon por primera vez los problemas que vivían sus alumnos mayas debido al desconocimiento de la lengua nacional, llegando también a formular algunas proposiciones que serían retomadas, algunos años más tarde, por el Primer Congreso de Lingüística.

Una serie de eventos concurría pues a que el discurso sobre la problemática educativa de las poblaciones indígenas trascendiese los ámbitos localísticos y privados en el que se había generado. En 1949 se realiza, con la aprobación oficial del Ministerio de Educación y por iniciativa del Instituto Indigenista Nacional, el **Primer Congreso Nacional de Lingüistas**, que puede ser considerado la primera acción de cierta magnitud de política

lingüística. Uno de los objetivos principales del Congreso fue normalizar la forma escrita de los idiomas mayas que ya en esa época adolecían de una multiplicidad de alfabetos distintos. Se aprobó un alfabeto de 58 símbolos (reducidos a 47 posteriormente) que comprendían las letras del castellano y sus combinaciones (cfr. 5.4 "Unificación de los Alfabetos Mayas"). La tarea que emprendió el Congreso se enmarcaba en la política de castellanización vigente desde hace algunos años y para cuyos efectos las simbologías mayas debían corresponder a las del castellano. Tal como se declara en el Informe final del Congreso, "... el idioma nacional es el castellano y por lo tanto debe dejarse el camino expedito para la castellanización por medio de símbolos, si no equivalentes, por lo menos lo suficientemente identificados" (en ALMG 1988:27). El Congreso aprobó también la fundación de los Núcleos Escolares Campesinos mediante los cuales se pretendía inaugurar una etapa de investigación sobre las lenguas y las culturas indígenas.

Con las informaciones que esta iniciativa proporcionó, señala Herrera (1986), se constituyó en 1959 el **Primer Programa Mínimo Básico de Estudios de Castellанизación**, orientado a sustentar la implementación de la política correspondiente. Es así que en 1964, por recomendación del Primer Seminario sobre Problemas de la Educación Rural Guatemalteca, en el cual se declara a la castellanización un problema de "Urgencia Nacional", se crea la **Sección de Castellанизación**, adscrita a la Dirección de Desarrollo Socio-Educativo Rural ( Res. Min. nº 7728 ). En ese mismo seminario se planteó por primera vez la conveniencia de recurrir a maestros indígenas para la instrucción de los niños de habla vernácula.

La Castellанизación, cuyos fines concordaban con la filosofía educativa sancionada en el Primer Congreso de Lingüistas, estaba a cargo de 838 maestros hispanohablantes. Desde un principio hubo coincidencia en que la diversidad idiomática entre los maestros y los alumnos impedía que el programa cumpliera sus metas. De ahí que un año después, en 1965, tras una investigación sobre la situación lingüística de los maestros castellanizadores, se dispuso el entrenamiento de personal bilingüe a través de un curso de capacitación de Instructores Educativos Bilingües. Este primer curso fue coordinado por la D.G. de Desarrollo Socio-Educativo Rural y contó con la participación de la UNESCO, del Instituto Lingüístico de Verano y del Instituto Indigenista Nacional.

La presencia de instituciones internacionales y extranjeras es indudablemente un signo de la relevancia que había adquirido el tema de la educación pública de los sectores indígenas del país. El Instituto Lingüístico de Verano, en particular, asesoró desde un principio al Ministerio de Educación para la preparación y desarrollo del programa de castellanización. Si consideramos además la total falta de recursos técnicos nacionales para dar un tratamiento científico a las lenguas indígenas en educación, adquiere otra connotación la presencia de la institución norteamericana. El recurrir a ella fue un paso ineludible en todos los aspectos de capacitación del personal bilingüe lo mismo que para la elaboración de las cartillas.

Pero aun dentro de este estado de dependencia, en la Sección de Castellанизación, en efecto, podemos identificar el punto de partida de un compromiso estatal en esta dirección. Asimismo, cabe resaltar que por vez primera se convoca a personal indígena para castellanizar, instrumentalizándose a través de ellos -y esta es la otra novedad absoluta- una estrategia de educación bilingüe.

Los instructores fueron ubicados en 6 áreas lingüísticas y tenían asignadas las tareas de castellanizar, alfabetizar y promover acciones de desarrollo comunitario.<sup>15</sup> El perfil de los seleccionados consistía básicamente en ser indígenas, haber terminado la primaria y demostrar actitudes de líderes. Originalmente el programa de castellanización había optado por utilizar maestros indígenas titulados, pero al descubrirse que éstos no alcanzaban un número apenas suficiente, se debió recurrir a jóvenes con una formación profesional menor. Aparte de incrementar el dominio castellano del niño indígena, el instructor bilingüe debía enseñar la lecto-escritura en la lengua materna del educando de manera tal de favorecer su adaptación en la escuela ladina. Además de los Instructores bilingües, el programa contaba también con maestros hispanohablantes que seguían castellanizando según el método tradicional.

En 1968, la Dirección de Socio Educativo Rural y la UNESCO organizan el **Seminario sobre Castellанизación**, evento que antecede el nacimiento del **Programa de Castellанизación** (1970) propiamente dicho. El año sucesivo (1969) la figura del instructor se transforma en la de **Promotor Educativo Bilingüe**, lo que es señalado por varias fuentes como un notable avance en las políticas educativas para la población autóctona. El cambio se dió después de una evaluación del programa y procuraba dar una mayor connotación indígena (o sea



" indigenista ") a la acción castellanizadora. Para obtener el cargo de promotor, el candidato indígena debía haber superado el curso de capacitación, tener 6 años mínimos de escolaridad (posteriormente se elevó a 6 años más de secundaria), residir en la comunidad donde desempeñaría su labor y promover el desarrollo de la misma, cumplir la tarea de castellanizar a niños indígenas monolingües y alfabetizar a grupos de adultos. Cada año, la Dirección de Socio-Educativo Rural organizaba pequeños cursillos de capacitación para los promotores en servicio y los aspirantes al cargo.

El enfoque "homogeneizador" que caracterizaba al programa de castellanización se reflejó nuevamente en este cambio estratégico orientado únicamente a hacer más viable el proceso de castellanización. Tal como precisa el Reglamento (art.51) de la Ley de Educación Nacional (D.L. 73-76), "la castellanización es un proceso educativo que trata de dar a la población indígena el conocimiento necesario para la comprensión y utilización del idioma español, **con el fin de facilitar su comunicación y convivencia en el país**" (subrayado nuestro). De la misma tónica es el documento que fija los objetivos del Programa, entre los cuales el tercero dice lo siguiente: "Promover a través de la castellanización el proceso de la aculturación del niño indígena guatemalteco" (1972:3). Años después este objetivo sería reformulado atenuándose su contenido marcadamente etnocéntrico (Amaro & Letona, 1978:47).

En 1975, la Oficina de Planeamiento Integral de la Educación (OPIE) y la Dirección de Socio Educativo Rural llevaron a cabo una evaluación del Programa que arrojó resultados positivos en cuanto a su eficacia y fundamentos pedagógicos (cfr.OPIE & SER 1975). El uso instrumental de la lengua vernácula facilitaba un mejor desenvolvimiento intelectual del niño así como su autoestima y una mayor confianza en el maestro. Esta situación favorable quedaba de manifiesto en la comparación de las tasas de inscripción, asistencia y promoción del 1968 y del 1974 (Informe 1975:?, en Herrera 1986:9-10 ):

| Año  | Inscripción | Asistencia | Promoción |
|------|-------------|------------|-----------|
| 1968 | 4.8%        | 4.6%       | 5.0%      |
| 1974 | 18.1%       | 19.0%      | 18.7%     |

Pese a los avances registrados, el Programa se insertaba como una isla en el contexto educativo nacional, sin una articulación efectiva que garantizara la

continuidad y la expansión de la modalidad bilingüe. Relacionado con su carácter experimental y su precaria vinculación con la educación nacional estaba también otro problema del Programa. No existía una instancia de formación de los promotores (con la excepción de la Escuela de Santa Lucía Uatlán la cual, sin embargo, nunca tuvo un curriculum de formación de docentes bilingües), como tampoco una política para convertir a éstos en algo más de individuos que al manejar dos lenguas podían auxiliar a los niños indígenas en el aprendizaje del castellano.

La incorporación de indígenas bilingües, pese a ello, se demostró un gran acierto del Programa de Castellanización. "Al principio las comunidades recibieron con recelo a los instructores pero con el tiempo el programa llegó a formar parte de la comunidad y muchos de ellos se convirtieron en líderes de influencia allí donde les tocaba actuar" (Amaro & Letona 1978:41). Un estudio preparado por AID en 1980 revela que el rendimiento de los niños que habían cursado un año de preescolar con el Programa de Castellanización era sensiblemente superior al de un grupo de control que entraba en la escuela primaria directamente:

| Estud. del programa  | Deserción | Promoción | Aprovechamiento |
|----------------------|-----------|-----------|-----------------|
| 1er grado            | 11%       | 63%       | 26%             |
| 2º grado             | 9%        | 74%       | 17%             |
| Estud. Grupo Control |           |           |                 |
| 1er grado            | 19%       | 48%       | 33%             |
| 2º grado             | 13%       | 71%       | 16%             |

En 1984, el Programa de Castellanización deja sus funciones y un capital de 1200 promotores aproximadamente al Programa Nacional de Educación Bilingüe -PRONEBI- extendiéndose su área de cobertura a 13 áreas lingüísticas, a saber: Q'eqchi' (214 promotores educativos bilingües -PEB-), Poqomchi' (30 PEB), Kaqchikel (164 PEB), Tz'utujil (35 PEB), K'iche' (311 PEB), Mam (263 PEB), Chuj (15 PEB), Q'anjob'al (78 PEB), Jakalteka (27 PEB), Awakateka (21 PEB), Rabinal Achí (6 PEB) y Chorti' (1 PEB).

En sus años de existencia antes de la incorporación en el PRONEBI, el Programa de Castellanización pudo demostrar la conveniencia del método educativo bilingüe para el logro de las metas de la educación nacional,<sup>16</sup>

reiterando, sin embargo, el lema tradicional de que educar equivale a castellanizar y esto, a su vez, significa renegar la identidad de los niños indígenas: "Debe notarse –comenta Herrera (1986)– que el Programa de Castellanización a través de los promotores educativos bilingües fue un programa de Educación Bilingüe en un sentido muy limitado. Como señala la UNESCO (1974), este programa buscaba la aculturación del niño indígena guatemalteco a la sociedad no indígena dominante, lo cual implicaba la destrucción de la cultura indígena. Por otro lado, como bien lo apunta Stewart (1984[b]), no existía y no existe aún hoy un programa paralelo en el cual los niños no indígenas reciban una instrucción formal en la lengua indígena, o sea que el programa buscaba aculturación obviamente desde la dirección no indígena. Además, no había ninguna señal que indicara que el programa estaba interesado en el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas, sino que su afán estaba centrado en utilizarlas como puente para pasar con mayor facilidad al uso exclusivo del castellano" (1986:14-15).

### **5.3. El Proyecto de Educación Bilingüe**

El Proyecto de Educación Bilingüe funcionó bajo la responsabilidad de la Dirección de Desarrollo Socio Educativo Rural entre 1980 y 1984, año en que fue institucionalizada la educación bilingüe. Mediante una donación (convenio No 520-0258 que contemplaba también fondos nacionales de contrapartida), el gobierno de Estados Unidos financió y apoyó al Proyecto a través de su agencia gubernamental de cooperación (Agencia Internacional para el Desarrollo -AID-). Esta, a su vez, contrató a la Compañía norteamericana Interamérica Research Associates, Inc., para brindar el asesoramiento técnico al personal nacional.

Los propósitos del Proyecto de Educación Bilingüe fueron: mejorar la relevancia curricular y lingüística de la educación rural para los niños indígenas monolingües, por medio del desarrollo de prototipos educativos bilingües, que sirvan como alternativa para mejorar y ampliar el actual programa de Castellanización, hasta el segundo grado o más (Dir. de Desarrollo Socio Educativo Rural 1983:1).

A la vez de ensayar la educación bilingüe mediante la producción de materiales educativos diseñados ad hoc, para posteriormente generalizarlos a todas las escuelas con indígenas monolingües, el Proyecto pretendía superar los problemas del programa de castellanización extendiendo de uno a tres años (2do

grado de primaria) el período escolar de enseñanza del castellano apoyada en el uso instrumental de la lengua materna. Efectivamente, señala Herrera (1986:16), "La decisión de implementar un nuevo esfuerzo en educación bilingüe para apoyar el trabajo del Programa de castellanización, se tomó considerando que el proceso iniciado por dicho programa quedaba cortado prematuramente. En efecto, se asumía erróneamente que el niño después de un ciclo preprimario, habría logrado suficiente conocimiento y fluidez en español como para desempeñarse con éxito en una escuela que a partir de entonces solo usaría esta lengua. Los altos índices de deserción y repitencia probaban lo contrario".

Como ya se dijo, el Proyecto de Educación Bilingüe tuvo una duración de cuatro años, del 1 de Julio de 1980 al 30 de Junio de 1984. Sus objetivos específicos eran (Dir. de Desarrollo Socio Educativo Rural 1983:1):

proporcionar capacitación especializada en educación bilingüe al personal que sirve en el Proyecto, mediante cursos, seminarios y otras actividades, para que en el futuro planifiquen, administren y supervisen acciones de educación bilingüe bicultural

diseñar curricula y materiales de enseñanza-aprendizaje para los grados preprimario y primero y segundo de primaria

definir una metodología de enseñanza bilingüe para los tres (3) grados escolares en los cuatro (4) grupos lingüísticos comprendidos en el proyecto [K'iche', Mam, Kaqchikel y Q'eqchi']

capacitar a los Promotores Educativos Bilingües y Maestros Bilingües en servicio, en la aplicación de los curricula, los materiales de enseñanza y la metodología desarrollados

mejorar el curriculum, los materiales de enseñanza y la metodología empleados en la capacitación de los Promotores Educativos Bilingües del Programa de Castellanización.

El Proyecto trabajó en las cuatro áreas lingüísticas mayoritarias ya mencionadas. En cada una estableció 10 escuelas (ya adscritas al Programa de Castellanización) donde se experimentarían los materiales didácticos y el curriculum de educación bilingüe. Paralelamente, se seleccionaron 10 escuelas en

las mismas áreas para investigar sobre una base comparativa el rendimiento de los alumnos sujetos al régimen de educación bilingüe. En 1984, la inscripción total en el 1er y 2do grado fue de 1673 y 1037 alumnos respectivamente (Newman 1985, en Herrera 1986).

Un total de 120 educadores bilingües participaron en el experimento: 40 promotores trabajaron en el grado de preprimaria, y los restantes 80 en los dos grados de educación bilingüe. Siempre según la documentación que estamos citando (p.3), el Proyecto contó con los siguientes recursos humanos:

**Técnicos:**

- 4 lingüistas antropólogos
- 4 orientadores técnicos bilingües
- 4 expertos en curriculum
- 4 escritores mayances
- 4 promotores técnicos educativos bilingües

**Administrativos:**

- 1 director
- 1 asistente técnico
- 1 asistente administrativo
- otros

Los productos esperados por cada año de implementación eran los siguientes (idem, p.4):

- 1981: a) selección final de las escuelas piloto y de comparación  
b) diseño, elaboración e impresión de los materiales de preprimaria  
c) capacitación simultánea del personal a nivel técnico y docente
- 1982: a) aplicación de los materiales de preprimaria, en calidad de ensayo  
b) diseño, elaboración, impresión y aplicación de los materiales de primer grado, en calidad de ensayo  
c) capacitación simultánea del personal a nivel técnico y docente
- 1983: a) diseño, elaboración, impresión y aplicación de los materiales de segundo grado, en calidad de ensayo.

El proyecto fue preparado por una investigación encargada a la Academy for Educational Development (AED) en 119 localidades de las 4 áreas

lingüísticas mayoritarias y que sirvió para sustentar las bases pedagógicas y programáticas de la educación bilingüe. Los principales resultados del estudio (en Herrera 1986:17-19) son los siguientes:

1) los niños de preprimaria hasta segundo grado, aprenden con más facilidad el contenido de los cursos cuando éstos se les imparten en su propia lengua

"Corolario I: la instrucción usando la lengua mayance es igualmente eficaz en todas las asignaturas escolares."

"Corolario II: la instrucción en idioma mayance es igualmente eficaz a nivel preprimario, primero y segundo grados."

2) La técnica de enseñar castellano como segunda lengua es más efectiva para la enseñanza mayance que la técnica del castellano como primera lengua, que actualmente se usa en el sistema escolar tradicional.

Corolario I: Es técnica y económicamente factible basar la enseñanza del castellano a niños indígenas, en un análisis de contraste entre español y cada lengua mayance.

3) La tasa de inscripción y promoción escolar aumenta como resultado de la enseñanza en idioma mayance, mientras que la tasa de deserción y fracaso disminuye. [...] 4) Los efectos de la relevancia lingüística y curricular (educación bilingüe) están más allá y por encima de aquellos producidos por características generales a nivel regional como composición etnolingüística, niveles de educación y eficiencia, estabilidad geográfica (poca migración laboral), status de idiomas mayances y castellano y actitudes hacia ellos [...]"

En cuanto a la evaluación de esta primera experiencia de educación bilingüe que expande al Programa de Castellanización, el Proyecto contó con diferentes estudios, algunos de los cuales incluyeron también pruebas de evaluación del rendimiento escolar en español y matemática. La lectura del informe de Troike (1984) y de los resultados de la evaluación efectuada por Stewart (1985, en Herrera 1986) presenta cierto interés por la actualidad -en Guatemala no menos que en otros países- de los señalamientos y recomendaciones que ambos autores hacen para establecer programas más eficientes de educación bilingüe.

Presentamos ahora una síntesis de las principales conclusiones de Stewart (1983), quien abarcó cuatro variables de evaluación del Proyecto:

a) Español oral: los niños progresan en el español oral al mismo ritmo o sin diferencias apreciables de sus compañeros indígenas que estudian en el sistema tradicional. Los padres de familia tienen una actitud favorable hacia la educación bilingüe, aunque su preocupación prioritaria es que los niños aprendan el castellano. Tanto los padres como los maestros bilingües ven en este tipo de educación un medio más eficaz para alcanzar los objetivos curriculares, particularmente en lo que se refiere al aprendizaje del código dominante.

b) Rendimiento escolar: Gracias al uso de la lengua materna del alumno vernaculohablante mejora la comunicación maestro-alumno y la transmisión de los contenidos del currículum, lo cual repercute en beneficio del rendimiento académico de los alumnos que estudian bajo el sistema de educación bilingüe. Otro punto importante que señala Stewart es que los niños con mejor conocimiento del castellano y aquellos que muestran un comportamiento de aprecio por su lengua materna, progresan más fácilmente.

c) Materiales educativos: Los materiales presentan fallas, en su mayoría relativos al tratamiento de aspectos estructurales de las lenguas mayas.

d) Preparación del personal: El entrenamiento de los maestros bilingües no ha cubierto sus necesidades en cuanto al tratamiento que dan a los dos idiomas escolares. Los expertos curriculistas del Proyecto, por su parte, también carecen de capacitación.

La otra evaluación mencionada, preparada por de Troike (1984), manifiesta la misma opinión positiva en torno a los alcances del Proyecto de Educación Bilingüe, aunque observa que no pudo acceder a toda la información documental y de carácter etnográfico que sería necesaria para llevar a cabo una evaluación exhaustiva de la educación bilingüe. Por ejemplo, lamenta no haber podido diferenciar el currículum de educación bilingüe del que se maneja en el sistema escolar tradicional. Señala Troike que el Proyecto de Guatemala puede tener relevancia a nivel latinoamericano tanto por la forma en que fue preparado (el anteproyecto y el estudio previo de AED) como por el seguimiento que se le brindó a través del registro de las variables que intervienen en el desarrollo de la educación bilingüe; sugiere también que se elaboren pruebas de rendimiento

sobre el incremento de la competencia en lengua materna dado que la hipótesis central de la educación bilingüe es que hay una estrecha interconexión entre la enseñanza de la L1 y la L2 para mejorar los resultados académicos de los niños en las cuatro habilidades básicas del área de lenguaje (comprender, hablar, leer y escribir). Entre los problemas encontrados, coincide con Stewart sobre la necesidad de un manejo más cuidadoso de las variables lingüísticas para la elaboración de los materiales educativos: no se han graduado de manera apropiada las dificultades lingüísticas; se han elegido palabras pocas representativas del universo vocabular infantil para introducir a los grafemas; no se han verificado los criterios de selección de las variedades dialectales presentes en los textos; se han tomados términos del castellano que revisten escaso valor funcional y que no son empleados comúnmente en el habla rural, etc..

Entre otras recomendaciones de Troike, nos parece interesante recordar el estudio de los "patrones de conversación" de los niños y de las comunidades, de manera de evitar en la elaboración de los textos la simple imitación de registros de expresión que son propios del castellano (y de las lenguas de tradición escrita). Ligado con lo anterior, Troike recomienda que se profundice el conocimiento sobre los "estilos de aprendizaje" de las comunidades indígenas y menciona, asimismo, la necesidad de efectuar investigaciones del tipo "etnografías de las clases" de acuerdo con la teoría de Dell Hymes. Para incentivar el hábito de la lectura de los niños mayas, Troike sugiere que se produzca una literatura en vernáculo destinadas a los usuarios de la escuela bilingüe.

En la I Reunión de Investigadores Educativos (Guatemala, 4 a 8 de Noviembre de 1985), el director del Proyecto de Educación Bilingüe presentó un informe de los resultados obtenidos por las 40 escuelas piloto del Proyecto en comparación con el grupo de las escuelas control. Para el año escolar 1983, presentó una tabla sobre el mejor rendimiento de la educación bilingüe:

| <b>Variable</b> | <b>Preprimaria</b> | <b>1er grado</b> | <b>2do grado</b> |
|-----------------|--------------------|------------------|------------------|
| Inscripción     | —                  | —                | —                |
| Asistencia      | --                 | --               | 6.4%             |



| Variable   | Preprimaria | 1er grado | 2do grado |
|--|-------------|-----------|-----------|
| Porcentaje de reducción de deserción   | 50%         | 72.8%     | 57.4%     |
| Promoción  | --          | 14.8%     | 14.3%     |
| Punteo(promedio) en materias académicas (matemáticas, estudios sociales, etc.) | 5.7%        | 6.9%      | 7.2%      |
| Habilidad general  | 17.7%       | 8.3%      | 4.8%      |
| Habilidad de lectura   | NA          | 22.8%     | 10.6%     |

Más allá de los mejores resultados académicos de las escuelas bilingües en áreas claves como español, matemática y la promoción de los alumnos, conviene resaltar que el establecimiento de la educación bilingüe y la concepción que la fundamenta reflejan un paso en adelante de las políticas educativas hacia las poblaciones mayas. Si situamos al proyecto en su contexto histórico y, más importante aún, si consideramos que éste sirvió como terreno de acción y espacio institucional a través del cual se pudieron desarrollar enfoques más avanzados, pueden comprenderse las características de esta primera experiencia de educación bilingüe. Efectivamente, el proyecto de educación bilingüe no abandona una visión instrumental del papel de los idiomas mayas en la educación, apenas atenuada por actitudes paternalistas hacia los niños mayas. Mediante tres años de educación bilingüe se esperaba preparar a los alumnos mayashablantes para que pudieran acceder a la escuela tradicional en buenas condiciones, es decir yendo poco a poco de la lengua materna al idioma oficial. Las lenguas maternas de los alumnos cumplían dos funciones: por un lado, reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje al facilitar tanto al maestro como al alumno el desarrollo del programa escolar; y por otro, introducir el alumno al castellano de manera gradual y no traumática. La traducción de las explicaciones dadas en castellano, el uso de la lengua indígena para afianzar la comprensión así como la enseñanza de la lecto-escritura en idioma nativo para luego transferir esta capacidad a la segunda lengua, muestran el camino por donde había que andar la educación

bilingüe hasta el 2do grado de la escuela primaria, es decir hasta el momento en que el niño vernaculohablante podía continuar su carrera escolar exclusivamente en la lengua de prestigio.

En el II Congreso Lingüístico Nacional (Quetzaltenango, 1984) los representantes del proyecto informaron sobre los logros y problemas de la educación bilingüe. En cuanto a los primeros, entre otras cosas se señaló que "El Proyecto de Educación Bilingüe Bicultural es una alternativa del país para: a) Facilitar la adaptación del niño indígena a la sociedad guatemalteca, como el permitirle el acceso a las oportunidades sociales vigentes; b) Respetar, reforzar, rescatar y preservar los patrones culturales de las comunidades mayas" (Informe del II Congreso Lingüístico Nacional 1985:85). El punto a) muestra claramente la concepción ideológica **asimilista** de la educación bilingüe, superada curiosamente por el mismo Congreso de Lingüística que, en sus conclusiones, además de preferir el término "intercultural" al "bicultural", sustituye la fórmula "facilitar la adaptación del niño indígena a la sociedad guatemalteca.." con un más apropiado "facilitar la interrelación del niño con la sociedad guatemalteca" (Informe del II Congreso Lingüístico Nacional 1985: 140).

Respecto de los problemas encontrados por el proyecto, los transcribimos aquí del informe del Congreso de Quetzaltenango (1985:84), dado que ilustran una situación muy actual aún hoy día:

- a) Rechazo de la educación bilingüe por algunos maestros monolingües de español, por temor a ser desplazados por los maestros bilingües español-maya.
- b) Rechazo de algunos maestros indígenas que niegan o se avergüenzan de su identidad étnica y por la educación alienante que han recibido.
- c) Rechazo de algunos padres de familia por falta de información y divulgación de la filosofía de la educación bilingüe.
- d) Algunos maestros bilingües no trabajan conscientemente en educación bilingüe.
- e) Algunas autoridades regionales no apoyan la educación bilingüe. Para ellos es retrasar más a la educación del país.
- f) Para algunos funcionarios y personas particulares la educación bilingüe es una teoría divisionista por lo que no están de acuerdo con la enseñanza en idiomas mayas y que la educación del país debe ser exclusivamente en idioma español.

Vamos ahora a enfocar el pasaje del Proyecto a Programa Nacional de Educación Bilingüe. Como nos comentó uno de los profesionales indígenas que participaron en el Proyecto, "en ese entonces se concebía una educación bilingüe de transición porque no se conocía otra cosa... el hecho de elaborar textos en lengua maya nos parecía un logro formidable... pero, al interior del proyecto, algunos fuimos madurando inquietudes por la manera cómo se estaban dando las cosas, y gracias también a la información que venía de otros países, empezamos a reivindicar una educación de otro tipo, más maya, no de aculturación y no de transición al castellano, sino bilingüe de mantenimiento. La primera cosa que logramos a costa de muchos esfuerzos fue que la educación bilingüe pasara del segundo grado hasta el tercero y el cuarto grado de primaria.." (entrevista).

Como se puede colegir de estas palabras, mientras se producían algunas desconformidades respecto a la línea pedagógica de la educación bilingüe, se gestaron nuevos planteamientos que, mucho tiempo después, ya en plena marcha el actual Programa de Educación Bilingüe, llevaron a un sector de profesionales indígenas vinculados con la institución educativa a redefinir radicalmente los principios y finalidades de la educación bilingüe, articulándolos con el proyecto maya de recuperación de la autonomía cultural y el desarrollo de las lenguas mayas. En este marco, ya el Proyecto había integrado en la educación bilingüe el parámetro bicultural, aunque lo trató como una variable del bilingüismo. Por educación bicultural, señalaron los representantes del proyecto en el II Congreso Lingüístico Nacional (1984) se entendía el "proceso complejo de enseñanza-aprendizaje en forma bilingüe que facilite el desenvolvimiento integral y armonioso del educando en dos contextos culturales" (Informe del II Congreso Lingüístico Nacional 1985:80). Posteriormente, el grupo de profesionales indígenas que estamos mencionando amplió el concepto de biculturalidad asumiendo la dicotomía cultural maya/occidente (ladino) como programa de rescate y revitalización de la cultura maya. Al mismo tiempo, llegó a cuestionar la educación bilingüe en la medida que no lograba favorecer una orientación diferente del niño maya en cuanto al manejo de su lengua materna y las actitudes valorativas hacia la misma.

Al finalizar el período del Proyecto de Educación Bilingüe, este grupo de profesionales indígenas y otros miembros del proyecto impulsaron su proyección tanto horizontal como vertical. Con ello se pretendía defender un espacio conquistado para los pueblos mayas. Por defectuoso que fuese su enfoque educativo, mantener este espacio era lo más importante. Los positivos resultados

del proyecto y aún más el mejoramiento del clima político en el país y la creación de una atmósfera de interés creciente por las lenguas mayas, favorecían el inicio de una política de educación bilingüe.

En 1984, en Quetzaltenango, se celebra el II Congreso Lingüístico Nacional, evento que representa una de las fechas más importantes en la historia de los intentos por dar una solución ordenada y democrática a los candentes problemas lingüísticos del país. Participaron todas las mayores instituciones y personalidades de la lingüística y la educación indígena, lo cual permitió que el Congreso se convirtiera en una caja de resonancia de proposiciones políticas que hasta ese momento habían quedado en los estrechos límites de ambientes especializados. En el Congreso se discutieron cuatro temáticas: a) Efectos sociales, culturales, económicos y educativos derivados del plurilingüismo en Guatemala; b) Enfoques de la educación bilingüe en Guatemala; c) Estrategias para la planificación lingüística nacional y d) Simbología de los alfabetos mayas de Guatemala. A continuación transcribimos las recomendaciones finales del Congreso que guardan relación con la educación bilingüe (Informe del II Congreso Lingüístico Nacional 1985:143-144):

1) A nivel Nacional:

a) Al Ministerio de Educación, la creación continua de plazas para promotores y maestros bilingües, ubicándolos en sus áreas respectivas para atender la totalidad de escuelas del área rural donde predomina el fenómeno del monolingüismo maya;

b) Al Organismo Ejecutivo como al Legislativo, la oficialización urgente de los idiomas mayas y garífuna;

c) Al Ministerio de Educación, la inclusión en los programas de estudio de las escuelas normales para Maestros de Educación Primaria, cursos sobre:

- 1) Educación Bilingüe
- 2) Gramática de idiomas, de acuerdo a la región
- 3) Cultura Maya
- 4) Didáctica del español como segunda lengua;

d) Al Ministerio de Educación, declarar de urgencia nacional la institucionalización de la Educación Bilingüe en el país, dentro de la estructura administrativa del mismo;

e) Al Ministerio de Educación, la creación de un departamento de estudios, donde se incluyan carreras de profesorado y licenciatura en Educación Bilingüe;

g) Al Ministerio de Educación, la creación de una carrera técnica sobre Educación Bilingüe para tecnificar a los promotores educativos en servicio, cuyo crédito tenga las preeminencias que otorga el Decreto del Congreso de la República;

h) Al Ministerio de Educación, la creación de una Academia de Idiomas Maya y Garífuna;

i) A la Asamblea Nacional Constituyente, que legisle la contratación de personal bilingüe en todas las instituciones públicas, para facilitar la comunicación, atención y servicios a la población Maya y Garífuna;

j) Al Gobierno Central, la promoción a nivel nacional de la Educación Bilingüe a través de todos los medios de comunicación social a su disposición;

k) Al Ministerio de Educación, hacer efectivo el art. 9 de la Ley de Educación Nacional que establece: "La educación y difusión de la cultura se hará en idioma oficial y en las lenguas indígenas. El Ministerio de Educación reglamentará su inclusión en los programas educativos para propiciar su estudio, difusión y uso";

l) Al Ministerio de Educación, previa evaluación del último Congreso Lingüístico, que se realicen Congresos Nacionales;

m) A la entidad encargada de la Educación Bilingüe, impulsar programas de Alfabetización y Educación de Adultos que respondan a las necesidades e intereses de las diferentes comunidades;

n) Que el presente Congreso Lingüístico Nacional nombre una comisión para presentarse ante la Asamblea Nacional Constituyente y otros organismos del Estado que atiendan las conclusiones y recomendaciones del mismo;

ñ) Al Ministerio de Educación, que los establecimientos educativos estatales y privados permitan al estudiante el uso de su traje típico.

2) A nivel de Areas Lingüísticas:

a) Incrementar investigaciones lingüísticas, sociológicas y antropológicas en cada área lingüística;

b) Diseñar, producir y aplicar materiales bilingües para los niveles de pre-primario;

c) Capacitar a todos los promotores educativos y maestros bilingües en servicio sobre la aplicación y evaluación del curriculum de educación bilingüe;

d) Incorporar y ubicar en cada área lingüística al personal técnico-administrativo del Proyecto de Educación Bilingüe y de la Sección de Castellanización, para la planificación, organización y ejecución de la educación bilingüe.

El mismo año en que se celebró el II Congreso Lingüístico Nacional, fue institucionalizada la educación bilingüe y el Proyecto de Educación Bilingüe fue elevado al rango de Programa Nacional.

#### **5.4 Unificación de los Alfabetos Mayas**

La unificación de los alfabetos para escribir las lenguas mayas ha sido una iniciativa de la recién constituida Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala (ALMG), la cual convocó en Antigua Guatemala, del 1 al 3 de Junio de 1987, un Seminario Taller destinado a la revisión de los distintos alfabetos en uso hasta ese entonces. Anteriormente, el II Congreso Lingüístico Nacional (Quetzaltenango, 1984) había determinado que eran tres los principales alfabetos a partir de los cuales se podía proceder a la unificación de los sistemas de escritura maya, a saber: el del Instituto Indigenista Nacional (IIN) y del Instituto Lingüístico de Verano (ILV); el alfabeto del Proyecto Lingüístico Francisco Marroquin (PLFM) y el de la Academia de la Lengua Maya Ki-ché (ALMK). Finalmente, el Congreso recomendó la creación de la Academia de Lenguas Mayas pero, en tanto no se concretizara esto, sugirió formar una comisión técnica para investigar, valorar y analizar los distintos alfabetos.

El Seminario de Antigua Guatemala marca un hito fundamental en la historia de la planificación lingüística nacional y puede ser considerado como la primera aparición pública de gran trascendencia de la Academia de las Lenguas Mayas.

Antes de esta fecha, en Guatemala se habían sucedido y existían simultáneamente varios alfabetos según los criterios y las preferencias de las instituciones que trabajaban con las lenguas mayas. Las divergencias no surgían desde luego en torno a la identificación de los rasgos fonológicos de los idiomas mayas, sino sobre las formas de su representación gráfica, pudiéndose reconocer dos líneas de tendencia principales: la "hispanizante", sostenida por el Instituto Indigenista Nacional -IIN- y fundamentada esencialmente en la asesoría del Instituto Lingüístico de Verano -ILV-, que pliega los alfabetos mayas al sistema gráfico del castellano por razones pedagógicas y culturales, es decir "para respaldar la posibilidad de transferencia de conocimientos" (Informe del II Congreso Lingüístico Nacional 1985:116) de la lengua indígena al castellano y viceversa; y una segunda tendencia "científica", impulsada sobre todo por profesionales indígenas y los lingüistas del Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín -PLFM- que reivindica la autonomía de los alfabetos mayas en conformidad con las características propias de las lenguas mayas y que las hacen inasimilables al castellano. Este segundo alfabeto se basa en el principio de una sola representación gráfica por cada fonema y utiliza como base el alfabeto fonético internacional. Una tercera tendencia, llamada "maya", propone signos gráficos elaborados ad hoc para los idiomas mayas, pero por obvias razones de practicidad esta solución ha sido descartada de facto.

Entre los alfabetos oficializados y/o mayormente difundidos antes de la unificación destacan los siguientes: a) los "Alfabetos de los cuatro idiomas indígenas mayoritarios de Guatemala: Quiché, Cakchiquel, Mam y Kekchí" (propuesto por el I Congreso Lingüístico Nacional que el Instituto Indigenista Nacional -IIN- convocó en 1949, y aprobado por Decreto Gubernativo el 3 de Agosto de 1950; comprendía 58 grafías basadas en los símbolos gráficos del alfabeto castellano y sus combinaciones); b) el Alfabeto Maya Kí-ché, elaborado en 1961 por la Academia de la Lengua Maya Kí-ché; c) los "Alfabetos Oficializados de 13 Principales Idiomas Indígenas de Guatemala", establecidos por el IIN en 1962 y que presentan algunos cambios respecto de los del 1950; d) en 1966, el Seminario de Integración Social (institución que cuenta con una larga trayectoria en el estudio de las culturas y lenguas indígenas) publica el libro

"Lenguas de Guatemala", proponiendo un nuevo sistema alfabético compuesto de 47 letras; e) en 1977 aparece el "Alfabeto de las Lenguas Mayances", oficializado por el IIN; f) el alfabeto del Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín -PLFM- (resultado de un estudio que se realizó entre 1970 y 1975 a través del "Proyecto de Alfabetos y Ortografías para Escribir las Lenguas Mayances"), inspirado en la consonancia con el sistema fonológico de los idiomas vernáculos. Este alfabeto es también conocido con el nombre de Alfabeto Común.

La mayoría de estos alfabetos presentaban notables carencias y imperfecciones y es dentro de este cuadro que cada institución vinculada con el uso escrito de las lenguas mayas introducía reformas que, lejos de llevar a solución el problema, ocasionaron mayores confusiones y una situación de caos incontrolable. En el Documento nº 1 de la ALMG, "Nuevos Alfabetos para Escribir las Lenguas Mayas de Guatemala", se indican dos razones principales para la reforma de los alfabetos anteriores a la unificación: "en primer lugar, esos alfabetos fueron elaborados cuando aún no se había profundizado suficientemente en el conocimiento de las lenguas mayas y no se contaba con el sólido apoyo que hoy ofrece la ciencia lingüística al conocimiento de la fonología y morfo-fonología de estas lenguas. En segundo lugar, fueron elaborados para servir de puente aculturizante, al servicio de políticas asimilistas en favor del castellano. Es por esta razón que tales alfabetos se pliegan a la norma castellana trasladando, en algunas ocasiones, defectos del alfabeto castellano a la escritura de las lenguas Mayas (caso del **c** y **qu** para escribir un solo fonema /k/, y en otras, atropellan los sistemas fonológico y morfo-fonológico de las lenguas Mayas tratando de reproducirlos por medio de una escritura que no responde a sus exigencias (caso de cinco vocales para lenguas cuyos sistemas vocálicos tienen seis, siete y hasta diez fonemas)" (ALMG 1988:1).

Sin embargo, las razones que llevaron a enfrentar con urgencia y claridad el problema de la escritura de los idiomas mayas son más bien de orden pragmático y político. Diríase que la unificación de criterios sobre las formas de escribir maya era ya un paso impostergable frente a la proliferación de la literatura en lenguas indígenas y la existencia del Programa Nacional de Educación Bilingüe. Ninguna institución podía seguir trabajando ignorando a la otra, con un alfabeto propio y diverso, y la misma institucionalización de la educación bilingüe exigía que terminara la anarquía alfabética. El clima, en otras palabras, era maduro para que las diferentes instituciones se sentaran a buscar soluciones comunes, y esto se pudo dar con la convocatoria de la ALMG.



El Seminario de Antigua Guatemala, como se señaló más arriba, se abocó a la revisión de los tres principales alfabetos con vista a la unificación de las simbologías mayas. Un dato que es importante resaltar es la participación de 115 personas, 93 de las cuales indígenas, en representación de 28 instituciones nacionales y extranjeras que por primera vez se reunían en torno a una decisión de real trascendencia para los pueblos mayas y la política lingüística del país. En las sesiones de trabajo se aprobaron un conjunto de grafías comunes a los tres alfabetos y sobre el cual no hubo mayor discusión, a saber: j l m n p r s t tz y; por otra parte, se sometió a votación (sin la participación de los invitados extranjeros) otro conjunto de grafías que sí divergían entre las diferentes instituciones, y basándose en el criterio de coherencia con el sistema fonológico maya, se establecieron los siguientes grafemas comunes: b', k, k', q, q', ch', t', tz'. Los nuevos alfabetos unifican el sistema de escritura de las 21 lenguas mayas constando de 26 grafemas comunes (correspondientes a los 26 fonemas compartidos por todas estas lenguas) y de otros pequeños grupos de grafemas por cada lengua o subgrupo lingüístico.

La reforma que se concretó en el Seminario de Antigua fue saludada muy positivamente por la mayoría de las instituciones abocadas a la lingüística aplicada maya. Así comentó, por ejemplo, el editorial del Boletín de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar (1987:1, No 4): "Analizando los resultados de esta primera actividad formal de la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala, puede concluirse en que ha contribuido con un aporte muy importante para el desarrollo de los preceptos constitucionales, que proclaman la decisión del Estado de mantener, fomentar y divulgar las lenguas indígenas. Asimismo, puede verse en este aporte de la Academia, un paso bien fundamentado en la consolidación de una tradición literaria maya, que se entrevé desde ya sumamente fecunda". Sin embargo, las cosas tomaron posteriormente un rumbo diferente del esperado.

Mediante Acuerdos Gubernativos 1046-87 y 129-88 (Noviembre de 1987 y Marzo de 1988) el Alfabeto Unificado fue sancionado oficialmente y en abril de 1988, con el Acuerdo Ministerial 12-88, el Ministerio de Cultura publicó el ya mencionado Documento Número Uno de la ALMG en el cual se describen las normas de aplicación de esos acuerdos.

Pero, como se decía, en lugar de poner orden en la crónica anarquía de las simbologías mayances, la unificación de los alfabetos dio inicio a un período de

impasse y polémicas encendidas. En particular, se desató una fuerte ola de protesta por parte de aquellas instituciones cuyos intereses se veían perjudicados por la oficialización de la reforma propuesta en el Seminario de la ALMG. Entre ellas, principalmente el ILV y todas las iglesias evangélicas operantes en el país que habrían de volver a publicar su imponente producción de textos religiosos escritos con las grafías anteriores. De ahí su oposición a los nuevos alfabetos oficiales, además de las diferencias en orden a los criterios de carácter lingüístico y pedagógico (de paso, conviene recordar que las simbología anteriores a la unificación, con la salvedad del alfabeto del PLFM, se basaban en la escritura del castellano).

En contra de los alfabetos unificados fue interpelada la Comisión de Derechos Humanos y las más altas autoridades del Estado. Según se señala en diversos ambientes, promotores bilingües y campesinos indígenas (algunos de los cuales analfabetas!?) y diputados de ascendencia maya fueron "motivados" a manifestar ante al Congreso y a la Presidencia de la República su aversión por los alfabetos oficializados. Pues bien, aunque no es posible invalidar todas y cada una las denuncias en contra de los nuevos alfabetos, es innegable que las instituciones contrarias a ellos ejercen una gran influencia y control sobre los actores que rechazan la reforma del sistema alfabético. La tesis principal consiste en que los alfabetos fueron impuestos sin consultar con las personas que escriben y hablan las lenguas nativas y que los mismos afectarían la tarea de transferir a escritura los idiomas en cuestión. La misma Asociación Nacional de Promotores Educativos Bilingües, ANAPEB, solicitó la derogación del acuerdo de oficialización aduciendo estas motivaciones, pero tanto la Comisión ministerial que se creó con el fin de responder a esta solicitud, como la Comisión de Derechos Humanos, encontraron que no habían razones válidas para abrogar los nuevos alfabetos. Con la salvedad del ILV, la totalidad de las instituciones consultadas por el Procurador de los Derechos Humanos aceptaban los alfabetos contenidos en el Acuerdo Gubernativo 1046-87.

No obstante, frente a las presiones por anular los nuevos alfabetos y considerando los graves problemas de carácter político y económico subyacentes, se suspendieron de hecho los Acuerdos Gubernativos de oficialización. Hoy en día la situación continúa siendo caótica porque se han generado confusiones y profundas rupturas entre los mismos usuarios de la escritura maya, particularmente las escuelas bilingües. Las primeras consecuencias se pueden apreciar en el PRONEBI, cuya edición de los textos didácticos está detenida

(1990) hasta que no se resuelva el desacuerdo. En las escuelas del Programa se siguen usando los libros que utilizan las grafías anteriores (con algunas excepciones, por ejemplo el texto de preprimaria que ha sido ya reformado). Por otra parte, observamos que también en el interior de los equipos técnicos a cargo del PRONEBI se han producido divisiones entre los partidarios y los detractores del alfabeto unificado. En otro frente, los procedimientos de legalización de la Academia de las Lenguas Mayas también han sido paralizados debido, entre otras razones, a la difícil posición que sostiene la Academia como parte del conflicto en curso.

En conclusión, no puede ocultarse que intereses ajenos a los futuros lectores y escritores mayas conjuran en contra del desarrollo de una tradición literaria maya, lo cual deja presagiar que la solución del problema no será ni rápida ni fácil.

### **5.5. La Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala**

La creación de la Academia de las Lenguas Mayas fue una vieja aspiración de muchos profesionales indígenas y de lingüistas abocados al desarrollo y rescate de los idiomas autóctonos de Guatemala. Frente a los vaivenes y ambigüedades de la planificación lingüística en el país, particularmente respecto del problema de la forma escrita de los idiomas mayas, la existencia de una entidad con las atribuciones propias de una Academia de lenguas, podía contribuir de manera sustantiva a imponer la normatividad tan necesaria para la misma sobrevivencia de estos idiomas. De aquí que el II Congreso Lingüístico Nacional (Quetzaltenango, 1984) recomendara, entre sus principales conclusiones, la constitución de una Comisión Técnica para encarar el problema de las simbologías de los alfabetos mayas (Informe del II Congreso Lingüístico Nacional 1984: 146). En el espíritu y la letra de esta recomendación, la Comisión Técnica operaría hasta tanto no se diera la integración de la Academia de las Lenguas Mayas.

Dos años después, sin embargo, el Ministerio de Educación nada había hecho para formar la Comisión Técnica, y es así que "las instituciones involucradas en forma directa en la creación y uso de alfabetos se reunieron el 9 de octubre de 1986 y fundaron, de hecho, la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala" (ALMG 1989:2). En síntesis, la ALMG se constituye fundamentalmente en torno al problema de la escritura maya y por iniciativa propia de algunas instituciones decididas a solucionarlo.<sup>17</sup>

Las funciones de la Academia desde luego rebasan esta finalidad inmediata, estableciéndose tres grandes objetivos:

- a) el reconocimiento y respeto de los idiomas mayas y sus demás valores culturales
- b) la normalización y modernización del uso de los idiomas mayas en el campo alfabético, ortográfico, lexical, sintáctico y otros
- c) la planificación, promoción y ejecución de programas lingüísticos, educativos y culturales dirigidos al desarrollo del Pueblo Maya.

Como se recordará, la ALMG ha sido protagonista de la unificación de los alfabetos mayas, acción que representa su principal logro desde su fundación. Actualmente, el reconocimiento jurídico de la ALMG se encuentra estancado, y una de las razones que explican esta situación son precisamente los problemas surgidos a raíz de la oficialización de los alfabetos unificados. En un documento presentado a la Comisión Nacional de Reconciliación, la ALMG denuncia la "oposición de personas, que identificadas con ideologías e intereses opuestos al desarrollo del Pueblo Maya, se prestan para bloquear el reconocimiento de la Academia" (1989:5). Asimismo, hace referencia a la "oposición de personas e instituciones que al percatarse de los objetivos de la Academia se sienten desplazadas en el control y manipulación del valor y destino de los idiomas mayas" (idem).

En conclusión, las dificultades que atraviesa la Academia, que debiera convertirse en la entidad rectora en materia de lingüística maya, son un síntoma evidente de la ausencia de una clara determinación del Estado en lo que a la política lingüística se refiere. En este vacío puede haber germinado la pugna entre instituciones privadas, públicas y extranjeras, cuya razón de ser no es tanto el conflicto en torno a los alfabetos sino y, más importante aún, el liderazgo en las acciones con y sobre las lenguas mayas.

Sin embargo, la difícil e incierta posición institucional de la Academia en cierto cual modo ha favorecido su imagen y papel político. Como ya se mencionó, el movimiento maya ha hecho de la batalla por la oficialización de la ALMG una ocasión para mantener y desarrollar el espíritu reivindicativo de las comunidades lingüísticas, logrando aglutinar en torno a esta expresión pública del movimiento maya energías y consensos. Hasta la fecha (1990), la Academia ha convocado dos importantes reuniones sobre la situación de la academia misma

y el desarrollo lingüístico de los idiomas mayas, contando con una masiva participación indígena.<sup>18</sup> Asimismo, en febrero de 1989 realizó la I Exposición de Literatura Maya escrita con los alfabetos reformados (cfr. Boletín de Lingüística 1989, III, N° 13-14:9-12) .

Todos los miembros de la directiva provisional de la Academia son mayashablantes y en este sentido los líderes mayas están demostrando la voluntad de retomar el control de las decisiones que atañen al mundo maya, sin que ello implique un aislamiento de la sociedad ladina y de las personas e instituciones que quieren colaborar genuinamente con el movimiento de revitalización maya.

### **5.6. Otras acciones en apoyo al desarrollo de las lenguas mayas**

En las secciones anteriores se han hecho desfilar experiencias e instituciones que de diferente forma han dado vida a un campo de interés y aplicación práctica relacionado con las lenguas indígenas y la educación bilingüe. Todo este conjunto de acciones ha recibido un fuerte impulso de la educación bilingüe a la vez que ha fortalecido sus bases científicas así como su posición institucional.

Antes de describir el Programa Nacional de Educación Bilingüe queremos hacer mención del Programa de Desarrollo Integral de las Poblaciones Mayas (PRODIPMA) para completar este cuadro, sin la menor duda incompleto, de la situación actual de investigaciones y trabajos referidos a las lenguas y culturas mayas y a la educación bilingüe. Dado que el espectro de acción del PRODIPMA nos ofrece una visión fiel de las tendencias actuales en apoyo a la educación bilingüe y las lenguas mayas, será útil referir con cierto detalle las principales labores emprendidas por este programa. El PRODIPMA, además de ser la actividad más reciente en estos campos, hace tesoro de las experiencias anteriores para atender, entre otras, las áreas investigativas y de realización que requieren ser priorizadas.

Este programa nace en 1987 (cfr. Boletín de Lingüística 1987, I, N° 2: 8) con un financiamiento de la Agencia para el Desarrollo Internacional (AID) a la Universidad Rafael Landívar -URL- (sede de Quetzaltenango) para becar los estudios de jóvenes indígenas a nivel de licenciatura y profesorado, entre los cuales un profesorado en educación bilingüe. En la misma sede se inició un

programa de enseñanza de las cuatro lenguas mayas mayoritarias. Posteriormente, se abrió un componente de investigación en el cual participan las facultades de Humanidades (Instituto de Lingüística), Derecho y Arquitectura, mientras que en 1989 se integró también la sede de Quetzaltenango de la Universidad.

Los trabajos de investigación realizados o en curso se inscriben en las siguientes áreas: a) educación; b) lingüística; c) derecho; d) arquitectura.

#### - Educación

##### *Enseñanza del castellano como segundo idioma a niños mayashablantes*

En 1988 se realizó el estudio de base (Becker Richards 1988) sobre los siguientes tópicos: análisis contrastivo kaqchikel/castellano; investigación sobre la enseñanza del castellano en una muestra de escuelas con alumnos kaqchikel; análisis de guías, textos, cartillas y materiales en general utilizados por el sistema educativo guatemalteco para la enseñanza del castellano; análisis de los textos de lengua materna (kaqchikel) de preprimaria, primero y segundo grado; pruebas sobre el nivel de dominio del kaqchikel y el castellano; análisis sociolingüístico de las actitudes de padres de familia y maestros indígenas y no indígenas hacia las dos lenguas en contacto; fundamentos metodológicos de la enseñanza del castellano como segundo idioma.

Posteriormente, se elaboró la metodología de enseñanza, contándose para ello con el aporte inesperado que brindó una análoga iniciativa de SIMAC (cfr. 3.3.) el cual organizó un grupo de trabajo para la producción de 12 Fascículos sobre " La enseñanza del Castellano como Segunda Lengua. Sugerencias metodológicas", grupo que fue asesorado por un especialista de la UNESCO y la misma directora del Instituto de Lingüística de la URL.

Siempre en 1989 inició en el grado de preprimaria de cuatro escuelas (dos piloto y dos de control) con niños kaqchikel la experimentación del método que abarca las siguientes áreas: expresión oral, pronunciación, comprensión auditiva, léxico, estructuras gramaticales, transferencia de habilidades de lecto-escritura de L1 a L2, lectura comprensiva y escritura creativa (Herrera 1990). Asimismo, se capacitaron a los maestros y se empezó la elaboración de recursos didácticos. La etapa experimental seguirá en los años venideros para extenderse a los otros grados de primaria bilingüe.

### *Franja de lengua y cultura maya para la escuelas urbanas de regiones predominantemente indígenas*

Es esta una iniciativa que no tiene precedentes en Guatemala y tal vez tampoco en otros países de la región. Se introducirá una clase diaria de 45 minutos sobre aspectos de las culturas mayas de regiones interétnicas, incluyendo también la enseñanza de la lengua maya respectiva. Los destinatarios de la franja son alumnos tanto indígenas (del área urbana) como ladinos. Con ello se apunta a experimentar una educación de carácter **intercultural** para todos los grupos étnicos del país. Hasta ahora se ha elaborado la propuesta curricular y se ha realizado una primera etapa de capacitaciones a docentes de cuatro escuelas ubicadas en la región kaqchikel, donde desde 1990 se inició a desarrollar la franja.

### *Interacción del niño en la escuela bilingüe*

Esta investigación pretende alcanzar un perfil de la interacción comunicativa en aulas bilingües y del sistema regular. Se realizó como una etnografía de aula analizando diferentes componentes de la comunicación escolar: maestro-alumnos, alumnos-alumnos, tiempo didácticos y actividades recreativas, etc.. El estudio fue desarrollado en 1989 en cuatro escuelas indígenas, dos bilingües y dos monolingües, para los efectos de un análisis comparativo.

### *Patrones de crianza del niño maya guatemalteco*

El estudio consiste en un análisis etnográfico de los estilos de socialización primaria del niño en cuatro comunidades indígenas (se trabajó con una muestra de 36 familias), con énfasis en "el sistema de relaciones y comunicación usado por la familia maya" (Herrera 1990).

### *Literatura maya infantil*

Se han publicado 30 libros en las siguientes lenguas: k'iche', kaqchikel, mam, q'eqchi', tz'utujil y q'anjob'al. Estos libros proporcionan una amplia selección del repertorio de tradición oral infantil investigado en comunidades indígenas del país. Cabe destacar que estos materiales presentan las ilustraciones sobre las cuales escolares mayas manifestaron su preferencia a partir de un

material más amplio producto de una investigación acerca del arte pictórico maya en códices antiguos, textiles y alfarería.

- Lingüística

### *Gramáticas mayas*

Las gramáticas han sido elaboradas en colaboración con el Proyecto Lingüístico Francisco Marroquin por un grupo de mayas hablantes capacitados previamente en lingüística descriptiva con el respaldo académico del Instituto de Lingüística de la URL. Entre 1988 y 1989 se realizaron las gramáticas de las siguientes lenguas: k'iche', kaqchikel, mam, q'eqchi', tz'utujil, q'anjob'al, poqomam, ixil, jakalteka y chuj.

### *Manuales de Redacción para las Lenguas Mayas*

Los manuales están diseñados con el propósito de proveer a los escritores mayas de una serie de reglas ortográficas y orientaciones lingüísticas para proyectar a las lenguas mayas en el ámbito del discurso escrito con arreglo también al uso de diferentes registros discursivos (formales, literarios, etc.). En la preparación de los manuales está participando un equipo de mayas hablantes previamente capacitado en lingüística a través del ya mencionado Instituto de Lingüística de la URL.

### *Estereotipos culturales y lingüísticos en los libros de texto usados por la escuela primaria guatemalteca*

Este estudio inició en 1990 y, como dice el título, apunta a identificar los estereotipos (discriminatorios) más recurrentes en los libros escolares sobre las lenguas y culturas indígenas de Guatemala. A semejanza de la ya citada "Franja cultural", se enmarca en una propuesta de educación intercultural para todo el país.



- Jurisprudencia

*Normas familiares vigentes en la cultura indígena actual*

Este estudio, realizado en el área kaqchikel por la facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la URL, es el primero de una serie de investigaciones que tiene tres objetivos principales: "aportar información para elucidar la eventual existencia de un derecho consuetudinario indígena; medir el grado de conocimiento que tiene el indígena acerca del derecho positivo y, como objetivo muy importante, enfrentar a sus estudiantes -futuros abogados- a la realidad jurídica del país, permitiéndoles asomarse a la actividad legislativa y judicial que practica el Estado guatemalteco y que se aplica, sin distingos, a la población indígena" (Herrera 1990:8).

*Realidad jurídica de las tierras comunales*

Esta investigación forma parte del grupo anterior y expone la situación jurídica de las tierras comunales de acuerdo con el derecho tradicional indígena.

- Cultura

*Arquitectura vernácula*

Esta investigación fue desarrollada en cuatro comunidades k'iche'. Se analizan tanto los patrones habitacionales tradicionales (edificación, distribución y uso del espacio doméstico, etc.) como las orientaciones básicas para dirigir modernos programas de vivienda en áreas indígenas respetando los modelos culturales autóctonos.

Para no dejar de mencionar ninguna de las actividades del PRODIPMA, a continuación presentamos los títulos de los otros estudios: a) **Deserción estudiantil de los becados de PRODIPMA, Participación de la mujer indígena en los programas de educación superior, Tecnología apropiada como fuente de desarrollo económico en comunidades del Altiplano, Maquila y estratificación económica en una comunidad kaqchikel: San Pedro Sacatepéquez.**

## **6. EL PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION BILINGUE**

### **6.1. Antecedentes y caracterización general**

Como se señaló anteriormente, a partir de la institucionalización de la educación bilingüe y la creación del PRONEBI, se inicia una modalidad educativa diferenciada con efectiva relevancia dentro del sistema educativo nacional.

El PRONEBI representa la evolución natural del Proyecto de educación Bilingüe que, como se recordará, atendía un grupo de 40 escuelas pilotos con recursos técnicos y humanos sumamente limitados. La evaluación del proyecto realizada por Stewart en 1983 había arrojado resultados alentadores para la prosecución y extensión de la experiencia, logrando validar una metodología bilingüe a la cual se atribuyó el mérito de la disminución de la deserción y repitencia escolar en la escuelas del experimento. Sin embargo, como muchas veces ocurre en el campo de las innovaciones institucionales, la creación del PRONEBI debía estar ligada menos a una evaluación de carácter técnico que a la decisión política de ampliar los márgenes de la educación bilingüe. Una mención merece la cooperación financiera del gobierno de Estados Unidos a través de la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID). Su influencia en el Programa es indudable, como ya lo había sido en el anterior Proyecto.

Respecto a ese período, sin embargo, el escenario nacional había cambiado profundamente. Con la instauración de una clima de relativa convivencia pacífica entre 1983 y 1984 y sobre todo con los debates que acompañan la formulación de la nueva Constitución de la República (1985), se levantan las voces de denuncia sobre la condición indígena, a las que hacen eco las reivindicaciones de políticas lingüísticas y culturales diferentes. Precisamente a partir de este período una nueva clase política, interesada en establecer una plataforma democrática para el futuro gobierno civil, parece estar dispuesta a tomar en cuenta las propuestas que abocan por una educación diferenciada para los indígenas.

Estas condiciones de apertura favorecen aquellas fuerzas que anteriormente, durante los regímenes militares y el período de la "violencia", habían observado un relativo silencio. Ahora, en cambio, pueden hacerse escuchar en las sedes del poder y opinar con mayor libertad y públicamente.

Los obispos de Guatemala, en una carta colectiva del 10 de Junio de 1984 titulada "Para construir la paz", se dirigen a los constituyentes y al país en general con estas palabras (en COCADI 1985:23):

"Una de las mayores riquezas de Guatemala y que le dan fisonomía propia en el concierto de las naciones, es la pluralidad de culturas autóctonas manifestada en las diferentes etnias que pueblan el país. Descendientes de los mayas inmortales, nuestra población indígena merece todo el respeto y admiración. Desgraciadamente no ha sido así a lo largo de varios siglos a partir de la conquista. Más bien toda la estructura social y económica de Guatemala ha descansado sobre la plataforma de un pueblo indígena subyugado y empobrecido. No se puede olvidar que los indígenas forman la mayoría del pueblo guatemalteco y que tienen derechos inalienables.

La nueva legislación constitutiva, reconociendo los grandes valores de nuestras culturas autóctonas, debe dejar sentadas muy firmemente las bases de una legislación que respete y fomente las mismas culturas y sea adecuada a los patrones culturales de nuestras etnias. Se deben evitar en absoluto todas las formas de discriminación racial de hecho, que persisten hasta la fecha y se deben tomar en cuenta los derechos de nuestros pueblos indígenas a su **lengua propia**, sus tradiciones y sus formas de vida..."

Otro caso emblemático, para poner un ejemplo, es el de la revista de la Universidad Rafael Landívar -"Cultura de Guatemala"- que en 1984 se dirigió a la Asamblea Constituyente dedicando un número especial a la cuestión del multilingüismo y pluriculturalismo en el marco de la nueva constitucionalidad.

En el editorial, Antonio Gallo escribe: "Es absurdo pretender que los grupos se identifiquen con la nación guatemalteca y le presten su colaboración a nivel nacional, si esto conlleva, a nivel de grupo la disgregación y la enajenación personal. El fundamento de la unidad nacional es la perfecta y clara identificación del ciudadano con su propio grupo humano" (p.xxii). A partir de este concepto, sostiene la necesidad de "un reconocimiento constitucional de la realidad poli-étnica nacional" (p.xxiv). Más adelante, entre las directrices generales para el nuevo orden constitucional, se refiere a las bases indispensables de una educación coherente con la naturaleza plurilingüe y pluricultural de Guatemala: "Una educación a efectuarse dentro de la cultura y de la lengua del grupo, dentro del caudal de información de la Comunidad y en el marco de

acción que permite a la comunidad sobrevivir y crecer sin perder su identidad" (p.xxv).

El año del regreso a la constitucionalidad, se celebra también el II Congreso Lingüístico Nacional, cuyas decisivas aportaciones en el ámbito educativo fueron comentadas anteriormente. En sus conclusiones, el Congreso se dirigió a la Asamblea Nacional Constituyente solicitando (Informe del II Congreso Lingüístico Nacional 1985:145):

- a) Que en la Constitución de la República de Guatemala se reconozca formal y explícitamente que Guatemala es un Estado Multilingüe.
- b) Que en un capítulo específico de la Constitución de la República de Guatemala quede plasmada la acción pluralista para la oficialización de los idiomas guatemaltecos por área lingüística.
- c) Que se reforme la Ley Electoral en el sentido de que los alcaldes y los servidores públicos por elección, de las áreas indígenas sean de preferencia bilingües y alfabetos (Castellano-idioma del área lingüística).
- d) Que se emita una ley en la cual se regule que los apellidos indígenas sean registrados tal como se expresan en el idioma correspondiente, usando para escribirlos el alfabeto oficializado y, para evitar problemas jurídicos de las generaciones ya registradas, que se hagan las aclaraciones pertinentes.

Las recomendaciones del Congreso no fueron escuchadas por la Asamblea Constituyente; fueron formuladas, como siempre ocurre, para fijar en un documento planteamientos políticos que pueden encontrar mayor eco gracias a un evento importante. Aunada a otros factores, sin embargo, la influencia de los participantes en el Congreso se hizo sentir pronto en la nueva Carta Magna de 1985, donde se hacen importantes concesiones a las lenguas y culturas indígenas (cfr. 6.2). La Constitución pronto fue traducida a las cuatro lenguas mayas mayoritarias. Asimismo, al finalizar el 1984, la educación bilingüe es oficializada pudiendo así iniciar el Programa Nacional de Educación Bilingüe.

Las razones de la decisión de institucionalizar a la educación bilingüe, en resumen, radican especialmente en la particular coyuntura histórica de

Guatemala, que a mediados de los años 80 emprende la vía de la democratización política después de los cruentos años de los regímenes militares. Al mismo tiempo, es probable que la educación bilingüe haya sido entendida también como una estrategia para hacer visible una presencia diferente del Estado dentro de las poblaciones indígenas que, como es bien sabido, fueron excepcionalmente golpeadas por el clima de violencia de los años anteriores.

Todo esto es difícil de saber con precisión sobre la base de las evidencias de que disponemos, pero son especulaciones posibles en torno al nacimiento del PRONEBI. Corroborar esta hipótesis la organización del Primer Seminario Técnico sobre Políticas y Estrategias para la Institucionalización de la educación Bilingüe (Septiembre 1983) y, aún más, del Seminario de Alto Nivel para la Institucionalización de la Educación Bilingüe (Octubre 1983). En este segundo evento, el Presidente de la República y las más altas autoridades del Estado dieron un importante aval oficial a los nuevos enfoques en educación indígena y aprobaron nombrar una comisión de alto nivel para definir las políticas y acciones requeridas para la institucionalización de la educación bilingüe. Tras elaborar el anteproyecto de institucionalización, la Comisión la presentó el 4 de junio de 1984 al Ministro de Educación y el 20 de diciembre del mismo año se publicó el Acuerdo Gubernativo n° 1093 (cfr. Cifuentes 1988:23-24).

## **6.2. Bases legales de la Educación Bilingüe<sup>19</sup>**

El 20 de Diciembre de 1984 se publica en el diario oficial el **Acuerdo Gubernativo n° 1093** con el que se institucionaliza la educación bilingüe y se crea el Programa Nacional de Educación Bilingüe Bicultural.

El reglamento del PRONEBI es aprobado en 1985 mediante el **Acuerdo Ministerial n° 997** del 10 de Julio de 1985.

Otro documento normativo de la educación bilingüe es el **Acuerdo Ministerial n° 435** (2 de Abril de 1986) denominado **Aprobación del Sistema de supervisión del PRONEBI**, ampliado y revisado el año sucesivo con el **Acuerdo Ministerial n° 463** del 13 de Abril de 1987. Los alcances de la educación bilingüe son proyectados también a los adultos indígenas con la **Ley de Alfabetización** (Decreto n° 43-86).

Por último, las bases político-legales de la educación bilingüe están definidas en la **Constitución Política de la República** (1985), además de

otros documentos entre los cuales cabe mencionar la **Ley de Educación Nacional** (D.L. 73-76; actualmente se está discutiendo una nueva ley de educación), la **Ley Preliminar de Regionalización** (D.L. 70-86), el **Plan Nacional de Desarrollo 1986-1990** y el **Plan Nacional de Educación 1987-1991**.

A continuación se presentan los artículos más relevantes de los textos anteriores, considerando dos grupos: la legislación referida específicamente a la educación bilingüe y las normas de carácter más general que establecen el papel de las lenguas y culturas indígenas en la sociedad nacional.

a) por lo que se refiere al **PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION BILINGUE**, los artículos de los documentos normativos que determinan su carácter, filosofía y objetivos son los siguientes:

*Acuerdo Gubernativo nº 1093-84*

De acuerdo con el art. 3 de este Acuerdo, el **PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION BILINGUE BICULTURAL** tendrá a su cargo la planificación, organización, desarrollo, supervisión y evaluación de los recursos educativos que faciliten y tecnifiquen la educación de los niños monolingües del país.

Por otra parte, en el art. 7 que modifica el art. 51 del Reglamento de la Ley de Educación Nacional (A.G. M.de E. 13-77) establece que el Programa de Educación Bilingüe Bicultural es un proceso educativo que trata de dar a la población indígena, empleando su propia lengua autóctona, el conocimiento necesario para la comprensión y utilización del idioma español, con el fin de facilitar su comunicación y convivencia en el país.

*Acuerdo Ministerial nº 997*

El art. 1 del "Reglamento del PRONEBI" define al programa como el organismo especializado, encargado de ejecutar todas las políticas de educación escolar para la población indígena del país.

En cuanto a la conceptualización de la educación bilingüe:

art. 2 la educación bilingüe bicultural toma como base para su desarrollo:

- los idiomas de origen Maya, y el español como segunda lengua;
- los elementos propios de las culturas de origen maya y de la cultura occidental.

art. 3 el Programa se sustenta en la coexistencia en el país, de dos culturas y varios idiomas, tomando sus valores, desarrollándolos y traduciéndolos en acciones que promuevan el desenvolvimiento integral y armonioso de la persona dentro de dos contextos culturales y lingüísticos para contribuir a la conformación consciente de la nacionalidad guatemalteca.

Finalmente, son objetivos del Programa:

art. 4 es objetivo general del Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI), proporcionar educación pre-primaria y primaria en forma bilingüe bicultural a la población escolar indígena del país.

art. 5 son objetivos específicos del Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI):

- desarrollar científica y técnicamente la educación sistemática para la población indígena monolingüe de origen maya
- fortalecer la identidad de la población indígena origen maya, con sus propios valores culturales, para que responda a sus necesidades auténticas e intereses legítimos
- desarrollar, implementar y evaluar el curriculum de la educación bilingüe bicultural
- fortalecer, consolidar y preservar la pureza de los idiomas indígenas de origen maya del país.

Otros textos legislativos que norman el uso y el valor de las lenguas indígenas en la educación son:

*Ley de Educación Nacional (D.L. 73-76)*

art. 9 la educación y la difusión de la cultura se hará en idioma oficial y en lengua indígena. El Ministerio de Educación reglamentará su inclusión en los programas educativos para propiciar su estudio, su difusión y uso

art. 60 la atención al indígena en sus necesidades culturales y su incorporación indiscriminada al proceso educativo será considerada de interés nacional

## *Ley de Alfabetización (D.L. 43-86)*

Entre los criterios de orientación del proceso de alfabetización nacional se señalan:

art. 5, d) el uso de la lengua indígena en la alfabetización del sujeto indígena monolingüe mediante personal bilingüe y con materiales específicamente elaborados, proveyendo simultáneamente elementos de aprendizaje del español en forma oral para facilitar si el analfabeta así lo desea, la transferencia de las habilidades adquiridas en la lengua indígena al idioma español y al fortalecimiento de una sociedad pluricultural.

art. 5, e) la opción libre del sujeto hablante de las lenguas indígenas y español, respecto al idioma en el cual desea alfabetizarse

b) en la legislación general del país y en los principales documentos políticos del Gobierno destacan los siguientes artículos que sustentan el desarrollo de una política de educación bilingüe:

### *Constitución Política de Guatemala*

art. 143 Idioma Oficial. El idioma oficial de Guatemala es el español. Las lenguas vernáculas forman parte del patrimonio cultural de la nación.

art. 58 Identidad cultural. Se reconoce el derecho de las personas y de las comunidades a su identidad cultural de acuerdo a sus valores, su lengua y sus costumbres

art. 66 Protección a grupos étnicos. Guatemala está formada por diversos grupos étnicos entre los que figuran los grupos indígenas de ascendencia maya. El Estado reconoce, respeta y promueve sus formas de vida, costumbres, tradiciones, formas de organización social, el uso del traje indígena en hombres y mujeres, idiomas y dialectos

art. 76 Sistema educativo y enseñanza bilingüe. La administración del sistema educativo deberá ser descentralizada y regionalizada.

En las escuelas establecidas en zonas de predominante población indígena, la enseñanza deberá impartirse preferentemente en forma bilingüe.



art. 18 Divulgación de la Constitución. En el curso del año de su vigencia, esta Constitución será ampliamente divulgada en las lenguas Quiché, Mam, Cakchiquel y Kekchí.

### **6.3. Concepción de la Educación Bilingüe Bicultural**

De acuerdo con los elementos legislativos anotados arriba podemos desprender ciertas discrepancias entre el reglamento del PRONEBI y el Acuerdo Gubernativo que institucionaliza al Programa.

Ante todo, salta a la vista el carácter instrumental que se asigna a la educación bilingüe cuando se afirma que el PRONEBI "es un proceso educativo que trata de dar a la población indígena, empleando su propia lengua autóctona, el conocimiento necesario para la comprensión y utilización del idioma español..." (art. 7). Otro punto que debe ser remarcado y que guarda congruencia con el anterior es que la educación bilingüe abarca únicamente a la población indígena "monolingüe". No hay evidencia más clara de esta para comprender el significado de la educación bilingüe en su momento inicial: la implementación de una modalidad educativa bilingüe responde a la exigencia de afrontar el problema del monolingüismo vernáculo de manera tal de facilitar al indígena "su comunicación y convivencia en el país".

Trasluce aquí, máxime con estas últimas palabras, la idea de que las lenguas indígenas equivalen a un handicap para la comunicación y la convivencia nacional. Sin embargo, el reglamento del PRONEBI, profundiza y a la vez suaviza el marco conceptual asentado por el Acuerdo Gubernativo de creación del Programa. En particular, se habla sin titubancias de la coexistencia de dos culturas y varias lenguas, situación que es asumida como base de la educación bilingüe no solo en función de su desarrollo pedagógico, sino también para "fortalecer la identidad de la población indígena". En ningún momento, por otra parte, se hace referencia a la castellanización, que en el otro documento aparecía como el objetivo terminal de la educación bilingüe.

Ahora bien, al margen de estas declaraciones formales que por cierto rectifican los planteamientos vistos más arriba, el PRONEBI nace sin lugar a duda dentro de una concepción típicamente asimilacionista de la educación indígena. Cabe considerar que en tanto el Proyecto de Educación Bilingüe estaba unido por un hilo de continuidad al Programa de Castellanización, entre el

PRONEBI y sus antecedentes directos existe algo más que un mero vínculo histórico: el PRONEBI hereda de sus antecesores no solo las características de proyecto experimental, sino también ciertos supuestos **integracionistas**, aunque es precisamente dentro y a través del PRONEBI que éstos comenzarán a ser cuestionados.

Siempre y cuando estén referidas a la etapa inicial del Programa, compartimos la evaluación de Colop (1988:3) cuando afirma que:

- a) Este [el PRONEBI] surge como una manera de mejorar la castellanización.
- b) Conceptualmente es un programa cuyo fin es enseñar el castellano y la cultura nacional a la población mayahablante.
- c) El uso del idioma maya en la escuela es solo transicional.

Aunque las anteriores afirmaciones sintetizan efectivamente la filosofía del PRONEBI, esclarecen de todo modo un aspecto parcial de lo que es el Programa. Como es natural, las concepciones de educación bilingüe ha ido modificándose en el tiempo, es decir con la experiencia acumulada y la maduración interna de los propios miembros del Programa. Anticipando una de nuestras conclusiones, puede decirse que dentro del PRONEBI coexisten interpretaciones distintas en torno a las finalidades de la educación bilingüe. Por una parte, el Programa es concebido y está operando en sintonía con las prácticas educativas de "transición", mas de manera paralela, y con cada vez mayor evidencia, algunos de su sectores (concretamente la sección curriculum de la unidad central) están intentando reorientar su estrategia hacia el bilingüismo de "mantenimiento" y la educación "intercultural".

#### **6.4. Marco institucional**

Desde el punto de vista administrativo, el PRONEBI está adscrito a la Dirección de Desarrollo Socio Educativo Rural que tiene bajo su responsabilidad la atención de la educación primaria en las zonas rurales. La dirección del PRONEBI es la "Unidad Ejecutora" del Programa por mandato de la Dirección de Desarrollo Socio Educativo Rural.

El PRONEBI está siendo financiado por un período de 5 años (1985-1990) mediante un convenio entre el Gobierno de Guatemala y el de los Estados

Unidos a través de AID. El convenio consiste en una donación de US\$ 3.3 millones a la cual se agrega un préstamo de US\$ 8.7 millones. El gobierno nacional, de su parte, corresponde con fondos de contrapartida que ascienden a US\$ 25 millones aproximadamente. En el momento en que se escriben estas líneas se prevé la renovación, hasta el 2000, del convenio por medio del cual funciona el PRONEBI.

La educación bilingüe es considerada una modalidad de la educación pre-primaria y primaria. Se administra todavía como un espacio relativamente autónomo dentro del sistema educativo nacional, a la par de otros proyectos que tienen carácter experimental, delimitación temporal, y un área de cobertura circunscrita. Empero, si hasta este momento no se ha presentado la necesidad de determinar la articulación de la educación bilingüe con el sistema educativo nacional, las decisiones concernientes a este aspecto institucional no podrán ser postergadas cuando el PRONEBI proyecte su acción en el plano horizontal (ampliación cuantitativa de la atención educativa) y vertical (extensión de la educación bilingüe hasta el sexto grado del nivel primario).

Aunado a lo anterior, debe recordarse que actualmente el sistema educativo guatemalteco está sufriendo una serie de cambios estructurales relativos al proceso de regionalización, y descentralización educativa. Asimismo, se está desarrollando a nivel nacional un proceso de adecuación curricular a través de un proyecto que recientemente ha sido institucionalizado como sistema nacional de mejoramiento del personal y adecuación curricular, el SIMAC. (cfr. 3.3). Todos estos movimientos han generado problemas e incertidumbres en el PRONEBI ya que conllevarán una redefinición de la administración y colocación institucional del Programa. Sobre esta situación referiremos más adelante.

### **6.5. Metas del Programa Nacional de Educación Bilingüe**

Antes de presentar las metas del PRONEBI, conviene recordar que el Programa es concebido como la extensión y desarrollo del anterior Proyecto de Educación Bilingüe. El PRONEBI es también un programa cuya duración es fijada en 5 años en el marco del convenio entre los gobiernos de Guatemala y Estados Unidos. A la luz de estas premisas se puede entender porque sus metas han sido definidas con extrema precisión, asemejándose a los llamados "productos esperados" de un proyecto.

Las metas principales del Programa son las siguientes:

- a) cerca de 260.000 niños indígenas monolingües, o sea el 40% de la inscripción en el nivel primario rural, habrá estudiado bajo un nuevo curriculum de educación bilingüe en 400 escuelas de las áreas lingüísticas mayoritarias, disminuyendo un alto porcentaje de repitencia, deserción y ausentismo, y aumentando considerablemente la promoción escolar
- b) se habrá fortalecido, dentro del Ministerio de Educación, una unidad ejecutora encargada de: 1) supervisión y capacitación de personal técnico y docente; 2) investigación y evaluación y 3) desarrollo y revisión de curricula
- c) estará funcionando un programa a nivel universitario, en una universidad nacional, para capacitar al personal del PRONEBI, y de la Escuela Normal Regional de Santa Lucía Uatlán, en coordinación con PRODEPRIR y la Unidad de Capacitación permanente del Ministerio de Educación
- d) la Escuela Normal de Santa Lucia de Uatlán habrá recibido capacitación de personal y un nuevo curriculum para la formación de maestros, así como nuevos materiales de enseñanza para el uso efectivo del nuevo curriculum bilingüe y de los materiales en las aulas
- e) habrá personal capacitado en los siguientes niveles del sistema de educación bilingüe:
  - 800 promotores educativos bilingües
  - 1600 maestros bilingües
  - 16 capacitadores de maestros
  - 50 supervisores de educación bilingüe
- f) se habrá desarrollado un curriculum completo para el cuarto grado (último año de enseñanza bilingüe), incluyendo libros de texto, guías y materiales para la capacitación de maestros
- g) se habrá probado en el campo 36 nuevos libros de texto y guías para maestros, revisado los 119 textos y guías previamente desarrollados por el proyecto de Educación Bilingüe y se habrá impreso aproximadamente 1.300.000 textos y guías para uso de los alumnos y los maestros.

## 6.6. Estrategias

En este acápite nos limitamos a señalar las principales directrices de la estrategia seguida por el PRONEBI, ya que en las partes sucesivas de este trabajo trataremos en los pormenores cada uno de dichos ejes estratégicos.

En la primera y actual etapa de su desarrollo (1985-1990) el PRONEBI ha privilegiado algunas líneas de acción que podemos así esquematizar:

*a) afianzamiento y fortalecimiento institucional*

Nacido sobre la base de un convenio bilateral y heredando la estructura del proyecto de Educación Bilingüe, el PRONEBI ha puesto énfasis en la creación y consolidación del aparato técnico-administrativo de la educación bilingüe con miras a dejar instalada una estructura en condición de funcionar una vez terminado el convenio y concluida la asistencia técnica y financiera de AID.

Esta estrategia responde también a otra exigencia derivada del estado precario de la educación bilingüe dentro del sistema educativo. Situación, ésta, que se explica no solo por las naturales resistencias (y a veces oposición) hacia un enfoque educativo novedoso. La educación bilingüe en Guatemala no goza todavía de aprecio y simpatía por parte de los administradores y docentes educativos. De aquí que el Programa podía suscitar (como de hecho suscitó) problemas de competencia en la estructura del sistema educativo: se insertó en su seno como un cuerpo autónomo, alterando, por ende, su equilibrio interno y, aún más, creando las inevitables incertidumbres acerca, por ejemplo, de las atribuciones del PRONEBI sobre las escuelas y los maestros que participan en éste. Así, para precaverse de tales riesgos, o sea para contar con autoridad y autonomía suficiente, el PRONEBI solicitó y obtuvo la creación de un **subsistema de supervisión bilingüe**, cuyos pilares son: 1) la jurisdicción sobre los maestros y las escuelas del Programa, incluyendo los grados del nivel primario que funcionan bajo el sistema regular monolingüe; 2) la formación de supervisores que responden directamente al PRONEBI. El Programa, señala Cifuentes (1988b: 61-62), cuenta con 7 coordinadores de educación bilingüe y 41 supervisores encargados de "brindar apoyo técnico y controlar la orientación filosófica y pedagógica del Programa". No se tiene información sobre el nivel de preparación profesional e identificación con la educación bilingüe de los supervisores bilingües; en cambio, son notorias las resistencias del sistema de supervisión tradicional hacia la autonomía del PRONEBI en este campo dado que, entre otras razones, el programa administra también los grados escolares no bilingües de las escuelas donde se lleva a cabo el programa.

La autonomía del programa y de la educación bilingüe ha sido una preocupación constante de los profesionales indígenas que conforman la unidad

central. Cuando el ya mencionado SIMAC implementó las nuevas Guías Curriculares mínimas de carácter nacional, el PRONEBI se resistió a adoptarlas a pesar de que es ampliamente reconocido que la estructura curricular con que empezó a trabajar el Programa dificulta el desarrollo de la educación indígena. En este caso, quizás, primó otro orden de consideraciones: la estrategia de adecuación curricular puesta en marcha por el SIMAC, al prever que el maestro y la comunidad se responsabilicen de la planificación educativa (aun tomando como marco general de referencia a las guías curriculares), terminan por desautorizar al texto didáctico, concebido en cambio tradicionalmente, como un auxilio para desarrollar un programa de estudio preestablecido. En el SIMAC, cae el valor de este tipo de texto ya que no se proporciona al maestro un programa de estudios estructurado y secuencializado. De ahí las inquietudes del PRONEBI, para el cual los materiales educativos producidos son un recurso irrenunciable no solo como manifestación tangible de su operato, sino también porque las lenguas mayas no pueden prescindir de textos a través de los cuales empiezan a proyectarse en la dimensión de la escritura, y por medio de los cuales se pueden plasmar contenidos didácticos inscritos en las culturas mayas. Pese a estos justificados temores, el PRONEBI podría elaborar otros textos escolares sin la atadura a un programa de estudios que prescribe los contenidos que deben ser vertidos en ellos.

Otros elementos estratégicos encadenados con el anterior son:

*b) formación de promotores y técnicos*

Al principio de su labor, el Programa contaba con recursos insuficientes ya sea en número o calidad. Al mismo tiempo heredó del Programa de Castellанизación los promotores bilingües, que en su mayoría no poseían título de maestros. Para hacer frente a esta situación, se desarrollaron tres acciones: 1) se llamó a colaborar algunos asesores nacionales e internacionales; 2) se organizó un **Programa de Profesionalización** para la superación académica de los promotores educativos bilingües y 3) se establecieron convenios con universidades nacionales y extranjeras para algunos cursos de capacitación a nivel de técnico universitario, licenciatura y maestría del personal de la unidad central del PRONEBI.

### *c) materiales didácticos*

Además del compromiso instituido por medio del convenio con AID, el PRONEBI impulsó la revisión de los textos didácticos del Proyecto de Educación Bilingüe, así como su generalización masiva en las escuelas del Programa. De acuerdo también con las metas fijadas de antemano, los equipos técnicos del programa procedieron también a elaborar los libros de tercer y cuarto grado. Por medio de los textos escolares, como se dijo recién, se quiere equipar de manera estable a la educación bilingüe con una herramienta indispensable no solo para su mismo desarrollo pedagógico, sino también como signo palpable del arraigo de la educación bilingüe.

Las tres pautas estratégicas señalados representan sin duda alguna un acierto del grupo dirigente del PRONEBI. Todos los proyectos de educación bilingüe en América Latina están siendo afectados por la falta de compenetración con los sistemas educativos nacionales. Se entiende por lo tanto que la ordenada interrelación de todos los componentes de la educación bilingüe bajo una administración unitaria es una exigencia insoslayable para garantizar mayor eficacia al Programa. Con todo, aunque el PRONEBI no ha logrado resolver los múltiples problemas que acarrea su articulación en la red educativa guatemalteca, sí ha sido productivo dedicar esfuerzos y energías a este aspecto institucional. A una conclusión análoga se presta el programa de capacitación que involucró técnicos y promotores, lo que permitió recaudar un conspicuo patrimonio de conocimientos y capacidad profesional cuyos frutos ya están a la vista. Ahora bien, muchos problemas han quedado en descubierto con arreglo al tipo de estrategia prioritaria desarrollada por la dirigencia del PRONEBI. Algunos de los más urgentes, como veremos dentro de poco, son los que conciernen al curriculum educativo y la formación de los maestros bilingües.

### **6.7. Estructura organizativa**

Para el desarrollo de sus funciones el PRONEBI se ha dotado de una estructura organizativa cuyos integrantes son profesionales indígenas en casi su totalidad. Esta elección -la corresponsabilización de los indígenas y la entrega a ellos de funciones directivas- puede ser considerada un mérito del Programa a la vez que un acierto por el sentido de compromiso y la mística de trabajo que anima los equipos técnicos del PRONEBI. Los logros, los errores y las proyecciones de la educación bilingüe dependen de múltiples factores, la mayoría

de los cuales exceden las capacidades de control de los autores del Programa. No obstante, una vez que la educación bilingüe está en manos de los propios indígenas, se van asentando hechos y conquistas difícilmente reversibles, esto es, un paso adelante hacia la autodeterminación y autonomía indígena en educación.

*Organigrama del PRONEBI<sup>20</sup>*

- a) Dirección del Programa
- b) Sección de Educación Preprimaria y Primaria Bilingüe
- c) Sección de Desarrollo Curricular Bilingüe
- d) Sección de Administración
- e) Sección de Información y Evaluación (desde 1987)
- f) Sección de Relaciones Públicas.

En las distintas secciones, además, están operando o trabajaron algunos consultores que, como veremos más adelante, han asumido el desarrollo de acciones específicas.

**La Sección de Educación Preprimaria y Primaria Bilingüe** está integrada, entre otros, por los siguientes miembros:

Jefe de sección  
Coordinadores Regionales de Supervisión  
Supervisores Técnicos de Educación Bilingüe  
Maestros Bilingües  
Promotores Educativos Bilingües.

Sus funciones son eminentemente administrativas al ejercer el control sobre el magisterio bilingüe y el personal del Programa, y de tipo organizativo.

**La Sección de Desarrollo Curricular Bilingüe** está integrada, entre otros, por los siguientes miembros:

Jefe de sección  
Orientadores Técnicos Bilingües (1 por cada área intens.)  
Lingüistas ( " )  
Curriculistas ( " )  
Escritores mayas ( " )  
Ilustradores ( " )



Esta Sección representa la columna vertebral del Programa en cuanto sus integrantes tienen, entre otras, las siguientes funciones:

- regionalizar, implementar y evaluar el curriculum de educación bilingüe a nivel preprimario y primario
- impulsar, experimentar y adoptar métodos, técnicas y procedimientos aplicables a la educación bilingüe
- elaborar, evaluar y validar los recursos y materiales didácticos
- planificar y ejecutar acciones de capacitación para el personal docente, sobre la aplicación de recursos y materiales didácticos
- diseñar, validar y aplicar el sistema de evaluación del rendimiento escolar, en coordinación con la División de Desarrollo Curricular de USIPE.

La **Sección de Administración** está integrada, entre otros, por los siguientes miembros:

Jefe de Sección

Encargado Unidad Financiera

Encargado Unidad Compras

Encargado Unidad Transportes

Conductores, Auxiliares, Conserjes.

Las principales funciones de esta sección son inherentes a la elaboración y gestión del presupuesto.

La **Sección de Información y Evaluación** está integrada, entre otros, por los siguientes miembros:

Jefe de Sección

Coordinador de trabajo de campo

Operadores de computación

Investigadores sociales

Evaluadores

Encuestadores.

Las funciones de esta sección, que se constituyó en 1987, consisten en llevar el registro de los datos (matrícula, promociones, etc.) sobre el universo de alumnos y docentes que laboran en las escuelas del PRONEBI así como, por

supuesto, analizarlos en función de la evaluación del Programa. Además, esta sección ha promovido investigaciones sobre el rendimiento educativo de los alumnos, el impacto de la educación bilingüe en las comunidades y las actitudes de los padres de familia, maestros, promotores y supervisores hacia la educación bilingüe. Ninguno de estos estudios había sido terminado y/o publicado a principio de 1990. Cabe señalar que los miembros de esta Sección son todos guatemaltecos, mientras que en un principio, faltando los recursos nacionales para los propósitos de evaluación, el PRONEBI recurrió a consultores extranjeros de la Universidad de Nuevo México.

**Sobre la Sección de Relaciones Públicas no se tiene información.**

Además del personal estable que conforma la unidad directiva del PRONEBI, desde 1986 se vienen llevando a cabo algunas asesorías nacionales e internacionales en apoyo a acciones puntuales del Programa.

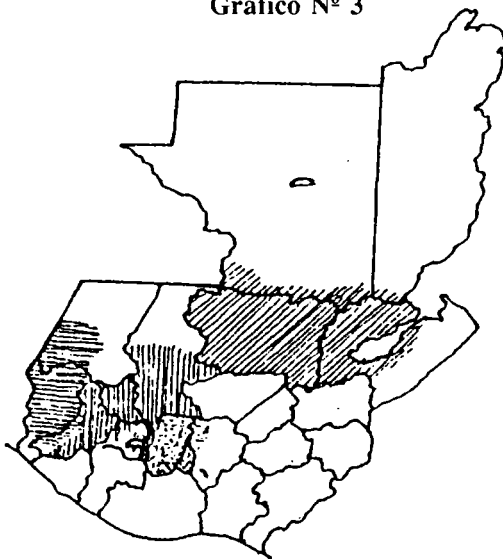
Las más importantes son la consultoría en capacitación, que está a cargo del Programa de Profesionalización de los promotores educativos bilingües, y la consultoría en evaluación y análisis estadístico, adscrita a la correspondiente sección. En el mismo año inició un convenio con la Universidad de Nuevo México (USA) que proporcionó algunos consultores en Curriculum, Evaluación, Antropología y Lingüística. El primero ha estado colaborando en la preparación del curriculum de educación bilingüe de preprimaria hasta 4º grado. El asesor en evaluación contribuyó a la organización de la sección homónima además de diseñar una serie de pruebas para el análisis estadístico del rendimiento de los alumnos de las escuelas bilingües. Los otros asesores norteamericanos estuvieron elaborando 4 gramáticas y diccionarios pedagógicos (uno por cada lengua mayoritaria), un estudio histórico-cultural sobre las lenguas mayas y el perfil de las comunidades del PRONEBI (ver 6.8.) y un manual sobre el tratamiento de aspectos socio-lingüísticos y antropológicos de las mismas áreas idiomáticas principales. Ninguno de estos trabajos ha sido todavía publicado.

## **6.8 Atención educativa**

A partir de 1986, fecha real de inicio del Programa, y hasta el momento el PRONEBI sirve dos niveles educativos:

- educación preprimaria
- educación primaria (hasta 2º, o 3º o 4º grado)

Gráfico N° 3



Area Quiché

Totonicapán  
Quetzaltenango  
El Quiché  
Sololá  
Quechuetenango



Area Man

San Marcos  
Huehuetenango  
Quetzaltenango



Area Cakchiquel

Chimaltenango  
Sololá  
Sacatepéquez  
Guatemala (municipios)



Area K'ekchi'

Alta Verapaz

---

Tomado de: PRONEBI 1986: 2

"El PRONEBI dentro del contexto del sistema educ. nac". (informe actualizado a enero de 1986), Guatemala, 1986, (mimeografiado)

El programa brinda atención a la población monolingüe maya de las 4 áreas lingüísticas mayoritarias, llamadas **áreas intensivas**, esto es: k'iché, Mam, Kaqchikel y Q'eqchí.

Al mismo tiempo, dirige sus servicios a las llamadas **áreas extensivas**, es decir a niños mayas de las siguientes lenguas:

|            |           |           |           |
|------------|-----------|-----------|-----------|
| Q'anjob'al | Ixil      | Poqomchi' | Tz'utujil |
| Chuj       | Awakateko | Jakalteko | Chortí    |
| Achí       |           |           |           |

Los últimos datos a nuestra disposición sobre la capacidad de cobertura del PRONEBI son del 1988 (PRONEBI 1988) y muestran el siguiente cuadro:

|  |       |
|--|-------|
| escuelas completas (áreas intensivas):   | 398   |
| escuelas incompletas (áreas intensivas): | 395   |
| escuelas incompletas (áreas extensivas): | 201   |
| escuelas unitarias (áreas intensivas):   | 36    |
| <hr/>                                    | <hr/> |
| Total                                    | 1030  |

Las escuelas completas comprenden preprimaria y hasta por lo menos el 2º de primaria, mientras que las incompletas se limitan a la preprimaria. Las escuelas del grupo extensivo, además, son dotadas de materiales didácticos del Programa aunque no se ha planeado su introducción en forma sistemática. En el interior del grupo de escuelas completas intensivas continúan en función las 40 escuelas piloto del Proyecto de Educación Bilingüe con el fin de experimentar los materiales didácticos del Programa. Cabe señalar, por último, que conforme con el planteamiento operativo del PRONEBI la educación bilingüe debería llegar hasta el 4º de primaria en las escuelas completas intensivas. Sin embargo, de acuerdo con la información que nos proporcionó el mismo PRONEBI, por el momento no se ha sobrepasado el umbral del 2º salvo algunos casos. Por consecuencia, convinimos en considerar para la presentación y análisis de los datos solo los niños de preprimaria, 1º y 2º de primaria, sin que ello signifique el desconocimiento de las situaciones en que se ofrece educación bilingüe en los grados superiores del nivel primario.

Sobre un universo de 995 escuelas (97% del total), se han obtenido los siguientes datos en cuanto a la matrícula final en 1988:

|                                      |                |
|--------------------------------------|----------------|
| 395 escuelas completas intensivas:   | 43.243 alumnos |
| 36 escuelas unitarias intensivas:    | 1970 alumnos   |
| 370 escuelas incompletas intensivas: | 18.321 alumnos |
| 194 escuelas incompletas extensivas: | 9741 alumnos   |
| <hr/>                                | <hr/>          |
| Total                                | 73.275 alumnos |

De acuerdo con el criterio de las áreas lingüísticas, tenemos el siguiente número de escuelas y alumnos por lengua:

|            |              |                |
|------------|--------------|----------------|
| k'iché     | 282 escuelas | 26.259 alumnos |
| Mam        | 166 "        | 12.245 "       |
| Kaqchikel  | 139 "        | 10.225 "       |
| Q'eqchí    | 214 "        | 14.805 "       |
| <br>       |              |                |
| Q'anjob'al | 74 escuelas  | 3179 alumnos   |
| Ixil       | 30 "         | 1746 "         |
| Poqomchi'  | 29 "         | 1042 "         |
| Tz'utujil  | 16 "         | 1282 "         |
| Chuj       | 10 "         | 479 "          |
| Awakateko  | 16 "         | 714 "          |
| Jakalteko  | 12 "         | 1045 "         |
| Chortí     | 3 "          | 60 "           |
| Achí       | 4 "          | 194 "          |

En lo que se refiere a los docentes bilingües, presentamos los datos parciales recabados de entrevistas en el PRONEBI:

| Escuelas                     | Número Maestros |       |       |       |       |
|------------------------------|-----------------|-------|-------|-------|-------|
|                              | Preprimaria     | 1º    | 2º    | 3º    | 4º    |
| Esc. Compl. Intens.  <br>398 | 349             | 338   | 267   | -     | -     |
| Esc. Incom. Intens.  <br>395 | 395             | -     | -     | -     | -     |
| Esc. Incom. Extens.  <br>201 | 201             | -     | -     | -     | -     |
| Esc. Unit. Intens.  <br>36   | 36              | ----- | ----- | ----- | ----- |
| TOTAL 1030                   | 981             | 338   | 267   | -     | -     |

Como se puede apreciar en el cuadro anterior (elaborado a partir de una entrevista oral), el número de maestros es inferior al que correspondería a las escuelas atendidas por el PRONEBI en los tres grados considerados. Esta situación se debe probablemente a que el Gobierno no ha nombrado los maestros bilingües suficientes para cubrir las necesidades, no obstante el importante compromiso institucional de crear cada año 150 plazas de docentes bilingües. En Febrero de 1988, según un informe del PRONEBI, el número de vacantes pasa las 200 unidades (PRONEBI 1988: 13). El año sucesivo el problema no había sido solucionado todavía.

El incumplimiento del Ministerio de Educación en cuanto al nombramiento de los maestros es uno de los obstáculos de gran envergadura que enfrenta el PRONEBI, dado que esta situación de incertidumbre imposibilita tanto un control cabal sobre el magisterio bilingüe así como la proyección de la educación bilingüe al 3º y 4º de las escuelas completas intensivas. A lo anterior se añade también el que el Ministerio de Educación ha nombrado un número significativo de maestros monolingües (hispanohablantes) en las escuelas del Programa a pesar de que, conformemente con los acuerdos previos, es el PRONEBI la institución que debe seleccionar y proponer los nombres de los candidatos al puesto de maestro bilingüe.

La problemática que exhibe esta situación es evidente: no hay todavía un pleno compromiso del gobierno hacia la educación bilingüe. Como reflejo de

ello, no se ha influido en la condición incierta del maestro bilingüe entre la legitimidad de la que goza a través del Programa y el descrédito que deriva, aun dentro del sistema educativo nacional, de los prejuicios de antaño hacia el indígena. De allí que a menudo los maestros bilingües tienen temor a ser identificados como tales. Es probable también que los propios maestros mayas participen de las actitudes de menosprecio hacia el mundo indígena. Lo demostraría por ejemplo el hecho, revelado por Becker Richards & Richards (1988: 50), de que los docentes del PRONEBI prefieren hablar su idioma más en la escuela que en las comunidades.

Entre 1986 y 1987 el Componente Antropológico y Lingüístico del PRONEBI, conjuntamente con el Componente de Investigación y Evaluación, desarrolló dos estudios sobre las comunidades que participan en el programa y las actitudes de los padres de familia hacia la educación bilingüe. Los dos estudios, realizados por los recién citados Becker Richards & Richards (1990) con la colaboración de un grupo de encuestadores, ponen de relieve datos muy interesantes por cuanto permiten una aproximación a las condiciones socioeconómicas, lingüísticas, sociolingüísticas y culturales en que se lleva a cabo el Programa de Educación Bilingüe, proporcionando al mismo tiempo indicaciones útiles para replantear algunos puntos de su estrategia.

La muestra de comunidades seleccionadas es de 392, perteneciente a las cuatro áreas lingüísticas mayoritarias. De acuerdo con la visión "asistencialista" e "integracionista" con que fue iniciado el PRONEBI (cfr. 6.3.), la educación bilingüe atiende a las comunidades más necesitadas desde el punto de vista del estado, es decir aquellos sectores indígenas que por su aislamiento geográfico y escasa interrelación con la sociedad urbana presentan un menor grado de conocimiento del idioma oficial.

**Cuadro Nº 8**  
**Distribución de Tipos de Comunidad por Región Lingüística**

| Tipos de Comunicación<br>Columna porcentajes | REGION LINGUISTICA |            |            |            |
|--|--------------------|------------|------------|------------|
|  | Kaqchikel          | K'iche'    | Mam        | Q'eqchi'   |
| Cabecera Municipal                           | 5<br>5.0%          |            |            | 1<br>.8%   |
| Aldea  | 54<br>53.5         | 31<br>38.8 | 58<br>81.7 | 93<br>71.0 |
| Cantón                                       | 8<br>7.9           | 33<br>41.3 | 1<br>1.4   | 3<br>2.3   |
| Caserío                                      | 31<br>30.7         | 9<br>11.3  | 12<br>16.9 | 18<br>13.7 |
| Paraje                                       | 2<br>2.0           | 7<br>8.8   |            |            |
| Finca  | 1<br>1.0           |            |            | 16<br>12.2 |

Nota: Los porcentajes reflejan los porcentajes de columnas

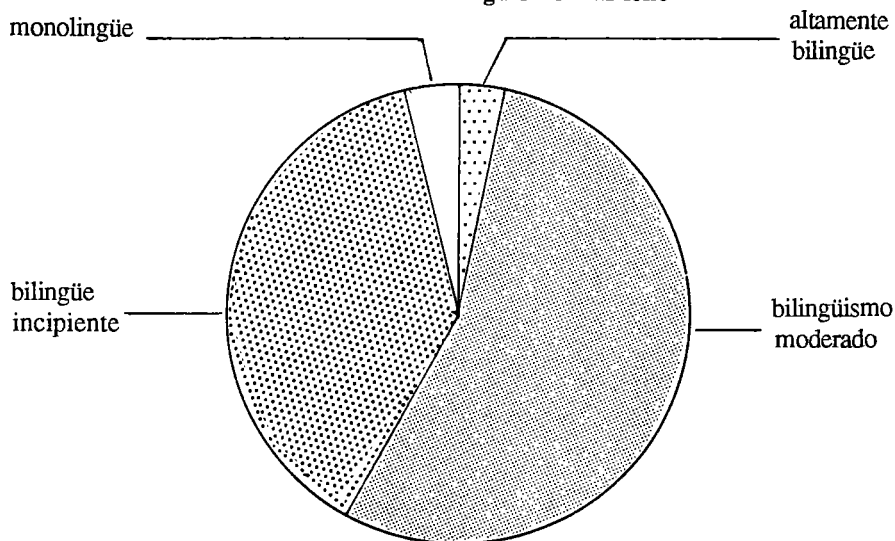
Tomado de: Becker Richards, J. & Richards, M. **Un perfil de los idiomas y comunidades de el Programa Nacional de Educación Bilingüe de Guatemala.**

Como se puede apreciar en el cuadro anterior, la aldea es la comunidad más típica del PRONEBI, mientras que no hay escuelas bilingües en las áreas urbanas, salvo en 6 cabeceras municipales. En las figuras siguientes se observa que si bien el monolingüismo es un fenómeno relevante solo en el área q'eqchi', ningún grupo étnico presenta un alto porcentaje de bilingüismo coordinado y perfecto.



**Gráfico N° 4**  
**Niveles de Bilingüismo en Comunidades**  
**de las Cuatro Regiones Lingüísticas**

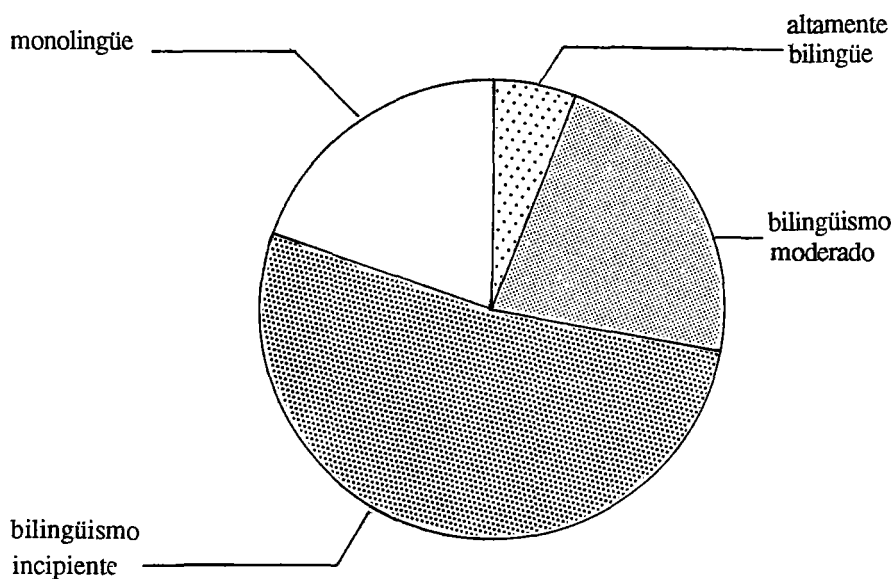
**A. Niveles de Bilingüismo - K'iche'**



|                        | Número | Porcentaje |
|------------------------|--------|------------|
| Monolingüe Maya        | 4      | 5.0        |
| Bilingüismo Incipiente | 30     | 37.5       |
| Bilingüismo Moderado   | 43     | 53.8       |
| Altamente Bilingüe     | 3      | 3.8        |
| Total                  | 80     | 100        |

Tomado de: Becker Richards, J. & Richards, M. **Un perfil de los idiomas y comunidades de el Programa Nacional de Educación Bilingüe de Guatemala.**

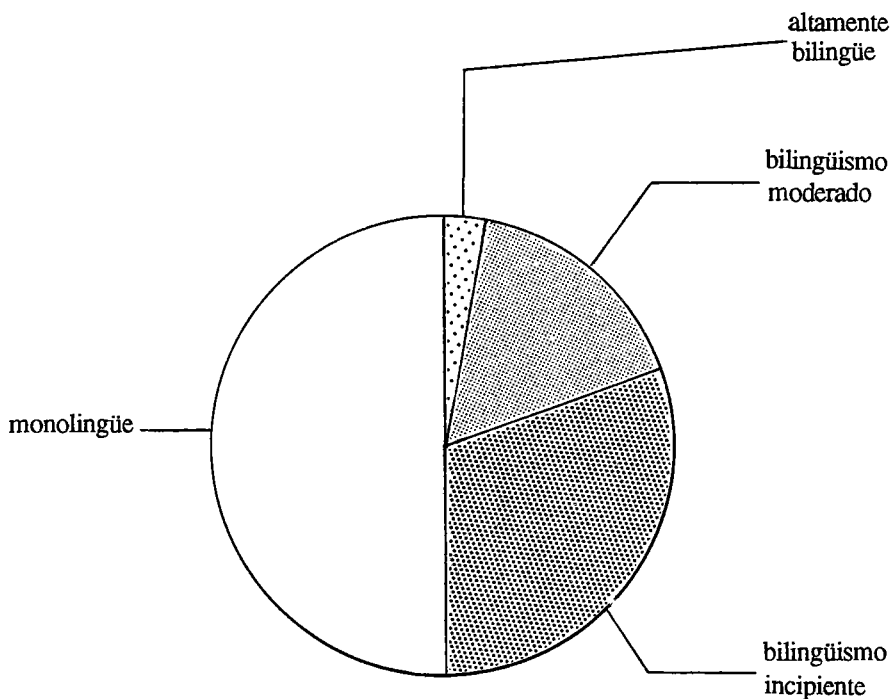
**Gráfico N° 5**  
**B. Niveles de Bilingüismo - Kaqchikel**



|                        | Número | Porcentaje |
|------------------------|--------|------------|
| Monolingüe Maya        | 13     | 12.9       |
| Bilingüismo Incipiente | 55     | 54.5       |
| Bilingüismo Moderado   | 28     | 27.7       |
| Altamente Bilingüe     | 5      | 5.0        |
| Total                  | 101    | 100        |

Tomado de: Becker Richards, J. & Richards, M. **Un perfil de los idiomas y comunidades de el Programa Nacional de Educación Bilingüe de Guatemala.**

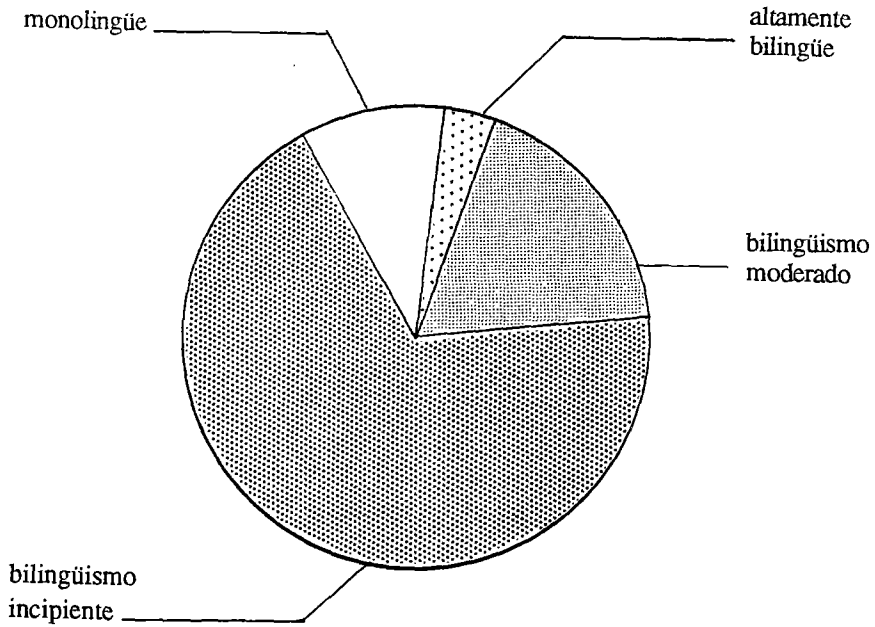
**Gráfico N° 6**  
**C. Niveles de Bilingüismo - Q'eqchi'**



|                        | Número | Porcentaje |
|------------------------|--------|------------|
| Monolingüe Maya        | 67     | 49.6       |
| Bilingüismo Incipiente | 42     | 31.1       |
| Bilingüismo Moderado   | 24     | 17.8       |
| Altamente Bilingüe     | 2      | 1.5        |
| Total                  | 135    | 100        |

Tomado de: Becker Richards, J. & Richards, M. Un perfil de los idiomas y comunidades de el Programa Nacional de Educación Bilingüe de Guatemala.

**Gráfico N° 7**  
**D. Niveles de Bilingüismo - Man**



|                        | Número | Porcentaje |
|------------------------|--------|------------|
| Monolingüe Maya        | 5      | 7.0        |
| Bilingüismo Incipiente | 49     | 69.0       |
| Bilingüismo Moderado   | 15     | 21.1       |
| Altamente Bilingüe     | 2      | 2.8        |
| Total                  | 71     | 100        |

Tomado de: Becker Richards, J. & Richards, M. *Un perfil de los idiomas y comunidades de el Programa Nacional de Educación Bilingüe de Guatemala.*

Por otra parte, sobre un total de 344 adultos entrevistados en el marco del segundo estudio mencionado, solo 65 afirmaron hablar "razonablemente bien" o "con fluidez" el castellano ( 58 y 7 respectivamente, que representan el 19 % del total) (p.47).

En cuanto al número de indígenas y de hablantes de idioma maya por región, no se registran diferencias sustantivas:

**Cuadro N° 9**  
**Distribución de Comunidades que muestran composición étnica y porcentaje de la población hablante de un idioma Maya, por región lingüística**

| Composición étnica<br>Categorías                        | REGION LINGUISTICA |            |             |             |
|---|--------------------|------------|-------------|-------------|
|   | Kaqchikel          | K'iche'    | Mam         | Q'eqchi'    |
| 50 a 90 porciento indígenas                             | 6<br>5.8%          | 2<br>2.5%  | 8<br>11.3%  | 14<br>10.5% |
| Más de 90 porciento indígenas                           | 97<br>94.2         | 79<br>97.5 | 63<br>88.7  | 119<br>89.5 |
| (P <.09)  |                    |            |             |             |
| Categorías de Hablante                                  |                    |            |             |             |
| 50 - 90 porciento Hablante maya<br>(Columna porcentaje) | 15<br>14.4%        | 8<br>9.9%  | 10<br>14.1% | 15<br>11.0% |
| Más de 90 porciento Hablante maya                       | 89<br>85.6         | 73<br>90.1 | 61<br>85.9  | 121<br>89.0 |
| No hay diferencias estadísticas significativas          |                    |            |             |             |

Nota: Los porcentajes reflejan porcentajes de columnas

Tomado de: Becker Richards, J. & Richards, M. **Un perfil de los idiomas y comunidades de el Programa Nacional de Educación Bilingüe de Guatemala.**

Sin embargo, señalan Becker Richards & Richards (p.34), allí donde aumenta la presencia ladina, como en el área mam, la educación bilingüe enfrenta una mayor resistencia y los maestros lamentan deber impartir clases bilingües también a un alto porcentaje de niños monolingües de castellano.

Las comunidades q'eqchi' y mam son más pequeñas y aisladas en términos geográficos y socioeconómicos, y si bien las cuatro áreas por igual carecen de muchos servicios básicos como electricidad, puestos de salud, radio, molinos de nixtamal etc. (pp. 32 y 40-41), las primeras se encuentran en una posición más marginalizada. Vemos también que las condiciones de las áreas mam y q'eqchi' favorecen una mejor conservación del idioma maya, aunque en la primera de ellas se está incorporando una alta cantidad de préstamos del castellano.

**Cuadro N° 10**  
**Distribución de comunidades que muestran tasas de cambio lingüístico por región**

| Categoría de tasas de cambio lingüístico                               | REGION LINGUISTICA |             |             |             |
|--|--------------------|-------------|-------------|-------------|
|  | Kaqchikel          | K'iche'     | Mam         | Q'eqchi'    |
| Mantiene fuertemente el idioma nativo-pocos cambios en últimos 20 años | 22<br>21.8%        | 17<br>21.3% | 16<br>22.9% | 74<br>59.8% |
| Están ingresando préstamos del español                                 | 64<br>63.4         | 43<br>53.8  | 51<br>72.9  | 60<br>44.4  |
| El idioma nativo está cambiando rápidamente<br>(P <.000)               | 15<br>14.9         | 20<br>25.0  | 3<br>4.3    | 1<br>0.7    |

Nota: Los porcentajes reflejan porcentajes de columnas

Tomado de: Becker Richards, J. & Richards, M. **Un perfil de los idiomas y comunidades de el Programa Nacional de Educación Bilingüe de Guatemala.**

Como una característica común a todas las culturas indígenas, las comunidades del PRONEBI requieren de la colaboración de los niños a la vida laboral de los adultos, ya sea en las actividades agrícolas y domésticas al interior de la comunidad o cuando los padres se emplean como trabajadores estacionales en las fincas (p.42). Esto claramente afecta la asistencia y el grado de participación de los niños a la escuela bilingüe. Las cuatro áreas lingüísticas examinadas experimentan la migración estacional, que es particularmente acentuada entre los mam: "Es un hecho, especialmente en la región mam, que las escuelas podrían quedarse totalmente vacías durante ciertos períodos del año, cuando familias enteras se marchan durante dos o cuatro semanas a efectuar tareas agrícolas estacionales" (p.42).

**Cuadro N° 11**  
**Distribución de comunidades que muestran participación de niños en actividades agrícolas domésticas por región**

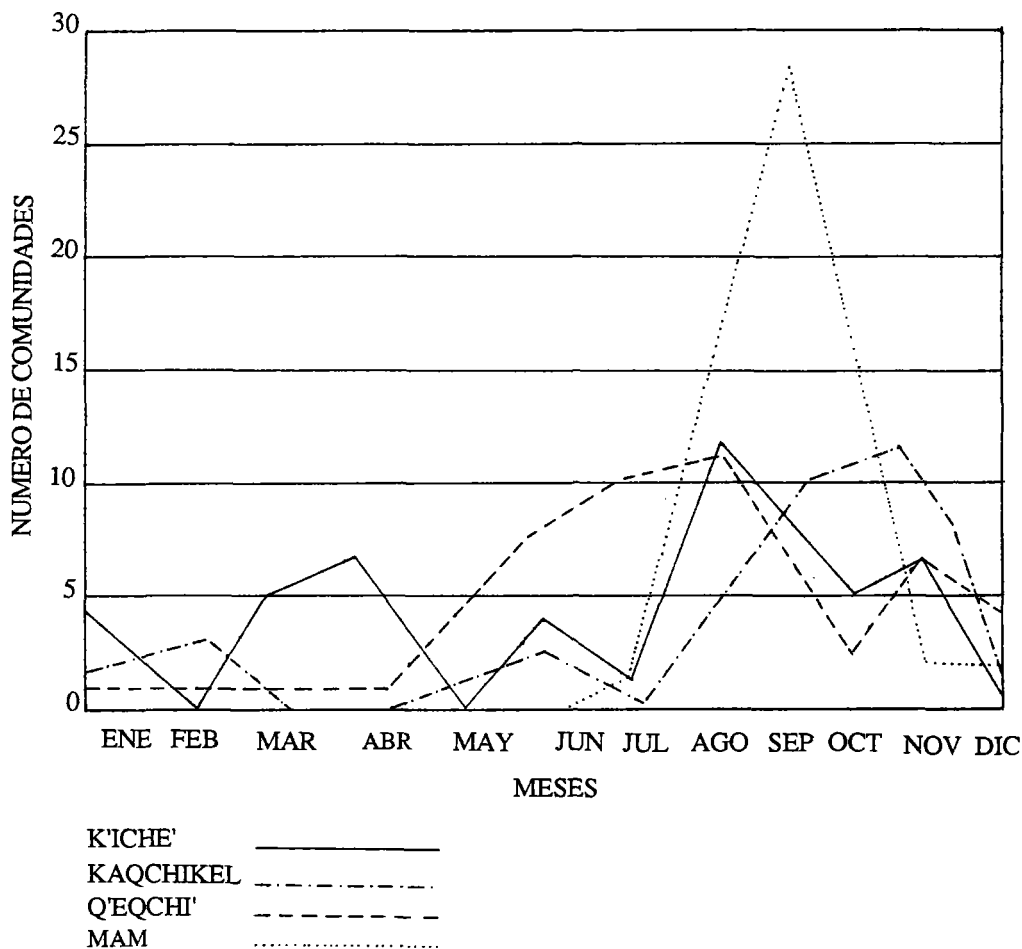
| Categoría de participación de niños en actividades agrícolas | REGION LINGUISTICA |            |            |             |
|--|--------------------|------------|------------|-------------|
|  | Kaqchikel          | K'iche'    | Mam        | Q'eqchi'    |
| Bajo nivel de participación                                  | 13<br>12.7%        | 7<br>8.8%  | 1<br>1.4%  | 4<br>3.0%   |
| Moderada participación de acuerdo a demanda                  | 25<br>24.5         | 6<br>7.5   | 3<br>4.2   | 27<br>20.5  |
| Alto grado de participación                                  | 64<br>62.7         | 67<br>83.8 | 67<br>94.4 | 101<br>76.5 |

(P <.000)

Nota: Los porcentajes reflejan porcentajes de columnas.

Tomado de: Becker Richards, J. & Richards, M. **Un perfil de los idiomas y comunidades de el Programa Nacional de Educación Bilingüe de Guatemala.**

**Gráfico N° 8**  
**Patrón laboral migratorio por región lingüística**



Tomado de: Becker Richards, J. & Richards, M. **Un perfil de los idiomas y comunidades de el Programa Nacional de Educación Bilingüe de Guatemala.**



El segundo estudio sobre el perfil de las comunidades adscritas al Programa de Educación Bilingüe concierne a las actitudes de los adultos hacia la lengua maya, el castellano y la educación bilingüe. Las entrevistas a 397 individuos de las cuatro áreas lingüísticas acarrearán resultados muy interesantes, algunos de los cuales hasta sorprendentes. Por ejemplo, se observó que la "tolerancia" a las diferencias dialectales es más fuerte cuando es mayor la distancia entre el lugar de origen del entrevistado y su comunidad de residencia.

**Cuadro N° 12**  
**Percepciones de similitudes lingüísticas de dialectos circunvecinos por**  
**lugar de nacimiento**

| Respuesta        | LUGAR DE NACIMIENTO                 |                                      |  |
|------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|--|
|                  | Nacidos en<br>la misma<br>Comunidad | Nacidos en<br>Comunidades<br>Vecinas | Nacidos en<br>Comunidades<br>Distantes |
| Igual idioma     | 168<br>78.5%                        | 45<br>84.9%                          | 30<br>93.8%                            |
| Idioma diferente | 46<br>21.5                          | 8<br>15.1                            | 2<br>6.3                               |

Nota: Los porcentajes reflejan porcentajes de columna

Tomado de: Becker Richards, J. & Richards, M. **Un perfil de los idiomas y comunidades de el Programa Nacional de Educación Bilingüe de Guatemala.....?**

A partir de este descubrimiento, los autores del estudio concluyen: "sabemos que existen niveles diferenciales de tolerancia a dialectos distantes y que la exposición a diferentes variantes del mismo idioma tiende a reducir las diferencias percibidas. En términos de políticas de planificación lingüística, una estrategia para aumentar la aceptación del proceso de estandarización lingüística

sería aumentar la exposición a diferentes variantes lingüísticas. Este alcance podría operarse en dos dimensiones: (1) en **entrenamiento a maestros**: a los maestros se les podría enseñar sobre los cambios gramaticales regulares y predecibles entre los dialectos para mejorar su propia comprensión de las variantes lingüísticas nativas en las cuales ellos trabajan, y (2) en **instrucción interaula**: los estudiantes podrían estar expuestos a características de diferentes variedades (por ejemplo, partículas lexicales) y enseñarles activamente sobre la existencia de variación dialectal en vista del estándar escrito" (p.47, nota No 19).

Otro resultado saliente de las entrevistas es que los adultos tienden a hablar más castellano con sus hijos que con sus cónyuges. Esta conducta verbal es más acentuada entre los k'iche', mientras que los k'eqchi' casi no presentan cambios al pasar de la generación adulta a la de los hijos (p.48). En general, los adultos no perciben un riesgo inmediato de desaparición del idioma materno y además sienten que el indígena que haya dejado de hablar su idioma pueda seguir siendo considerado indígena (p.49). Entre los entrevistados, los q'eqchi' y los k'iche' representan los polos opuestos de la escala de lealtad idiomática: los primeros advierten una mayor lejanía del español, mientras que los otros, debido quizás a su frecuente contacto con esta lengua, se muestran más proclives a aprenderla, usarla y apreciarla (p. 49).

Contrariamente a la opinión generalizada sobre el descontento de los padres hacia la educación bilingüe, la gran mayoría del grupo entrevistado manifestó su conformidad y consenso (p.50), a pesar de que por lo común los padres desconocen los materiales didácticos de las escuelas. Cabe precisar que este resultado contrasta también con la evaluación empírica de los directivos del PRONEBI, quienes afirman que uno de los principales problemas del programa es la falta de aceptación por parte de las familias involucradas. El estudio pone de manifiesto que las comunidades están a favor de una educación en idioma maya, por cierto en paralelo a la enseñanza del castellano.

En cuanto a los datos de promoción y deserción no se registran diferencias apreciables entre los años desde 1985 hasta 1990 (1989 y 1990:proyecciones), mientras que sí hay un sensible mejoramiento respecto a las escuelas del sistema tradicional. A continuación las estadísticas que proporciona la Sección de Información y Evaluación:

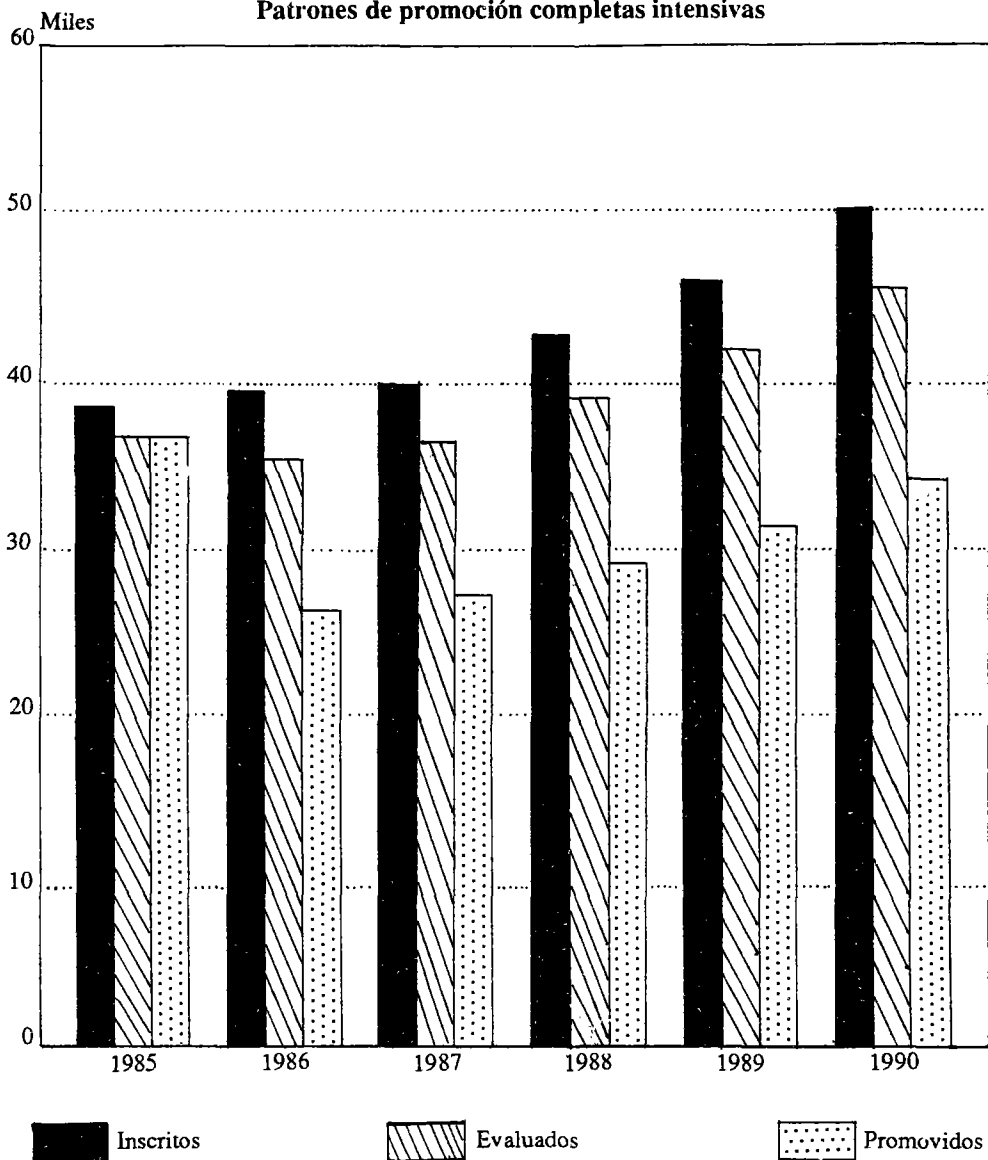
**Cuadro N° 13**  
**Patrones de promoción de las mismas 280 escuelas completas**  
**intensivas**

|         | Inscritos | Evalutados | Promovidos | % de promoción | no aprobó |
|---------|-----------|------------|------------|----------------|-----------|
| 1985    | 38290     | 36460      | 36460      | Por Decreto    | 0 %       |
| 1986    | 39650     | 35410      | 25902      | 73 %           | 27 %      |
| 1987    | 40120     | 36343      | 26924      | 74 %           | 26 %      |
| 1988    | 42845     | 38702      | 28863      | 74.6 %         | 25.4 %    |
| Posible |           |            |            |                |           |
| 1989    | 46121     | 41814      | 31219      | 74 %           | 25.3 %    |
| 1990    | 49820     | 45316      | 34061      | 75.2 %         | 24.8 %    |

El porcentaje de promoción se obtiene dividiendo el número de promovidos entre el número de evaluados. Observese que el porcentaje de promoción va aumentando en forma lenta (el ideal sería del 85 al 95%). Otra manera de interpretar lo sería que cada niño que entra al sistema, tiene una gráfica que presenta en forma pictórica la presente tabla.

**FUENTE: Anuario Estadístico PRONEBI, 1988**

**Gráfico N° 9**  
**Patrones de promoción completas intensivas**



280 Escuelas registradas

FUENTE: Anuario estadístico PRONEBI, 1988

**Cuadro N° 14**  
**Informe de 280 escuelas completas intensivas de las que se tiene**  
**registro**

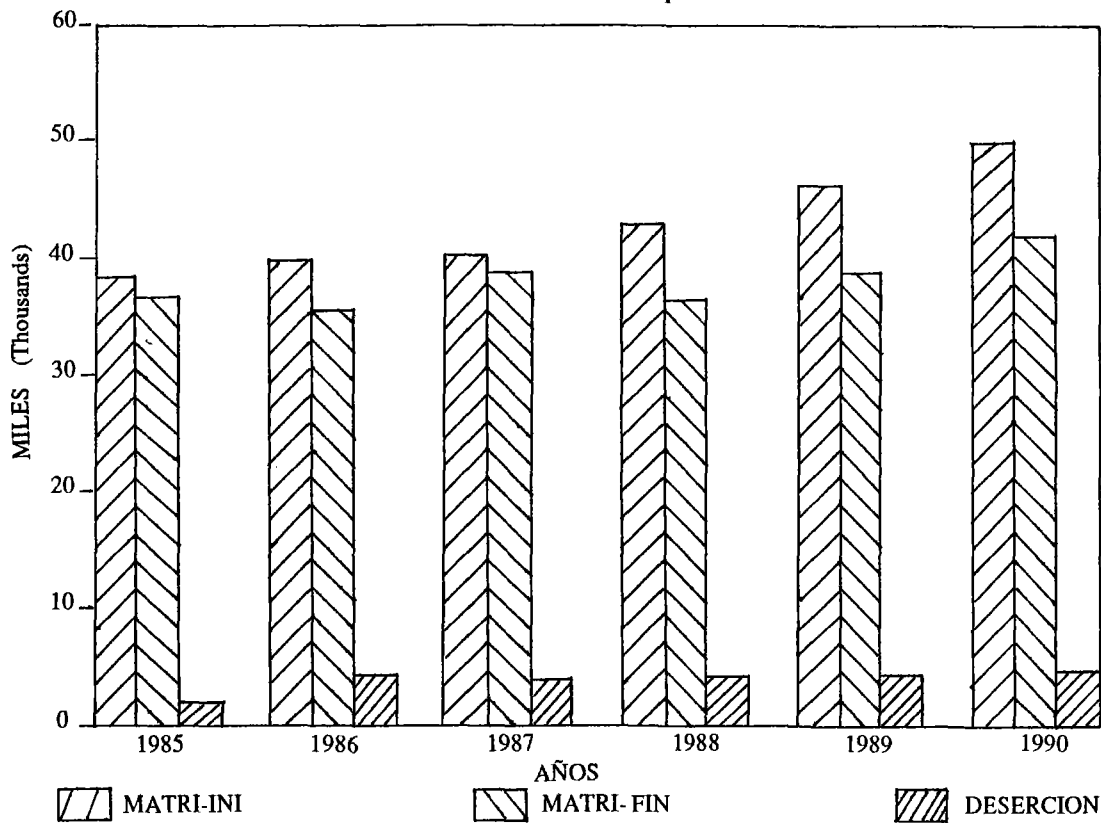
| AÑO     | MATRICULA<br>INICIAL | MATRICULA<br>FINAL | DESERCION | % de PORCENTAJE |
|---------|----------------------|--------------------|-----------|-----------------|
| 1985    | 38290                | 37460              | 1830      | 4.78 %          |
| 1986    | 39650                | 35410              | 4240      | 10.70 %         |
| 1987    | 40120                | 36343              | 3777      | 9.41 %          |
| 1988    | 42845                | 38702              | 4143      | 9.70 %          |
| Posible |                      |                    |           |                 |
| 1989    | 46121                | 41814              | 4307      | 9.30 %          |
| 1990    | 49820                | 45316              | 4504      | 9.04 %          |

El porcentaje de deserción se obtienen dividiendo el valor que esta en la columna "deserción" entre el valor correspondiente de la columna "matrícula inicial". Esto parece indicarnos que cada estudiante qu entra al sistema tienen entre el 9 y 10 % de probabilidad de retirarse de la escuela y no completar el año escolar. Acompañado esta tabla, va también una gráfica para presentar una idea pictorica de estas tablas.

---

FUENTE: Anuario estadfstico PRONEBI, 1988

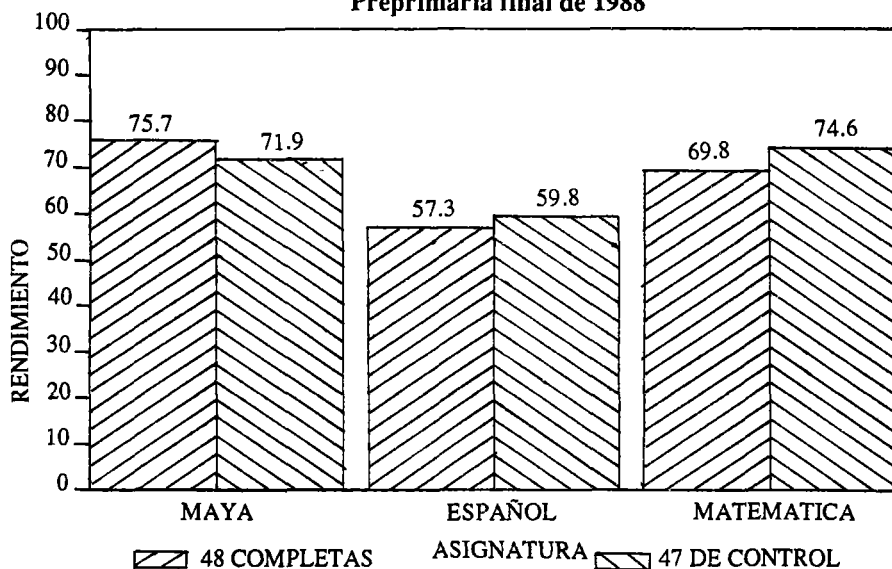
Gráfico N° 10  
 Patrones de deserción de 280 escuelas completas intensivas del PRONEBI



FUENTE: Anuario estadístico PRONEBI, 1988

Los resultados académicos, evaluados en 1988 por los investigadores de la sección con alumnos de preprimaria, se refieren a expresión oral en idioma maya y español y a matemática. Como se puede apreciar en el siguiente cuadro, hay una ligera superioridad de las escuelas bilingües en "Idioma maya", mientras que las escuelas tradicionales (grupo control) tienen una pequeña ventaja en las otras dos áreas:

**Gráfico Nº 11**  
**Expresión oral y matemáticas**  
**Preprimaria final de 1988**



FUENTE: Sección de Investigación y Evaluación, PRONEBI, 1989

Los alumnos hombres superan a las mujeres en las pruebas de español oral y matemática, mientras que los resultados no difieren por sexo en cuanto a expresión oral en idioma maya.

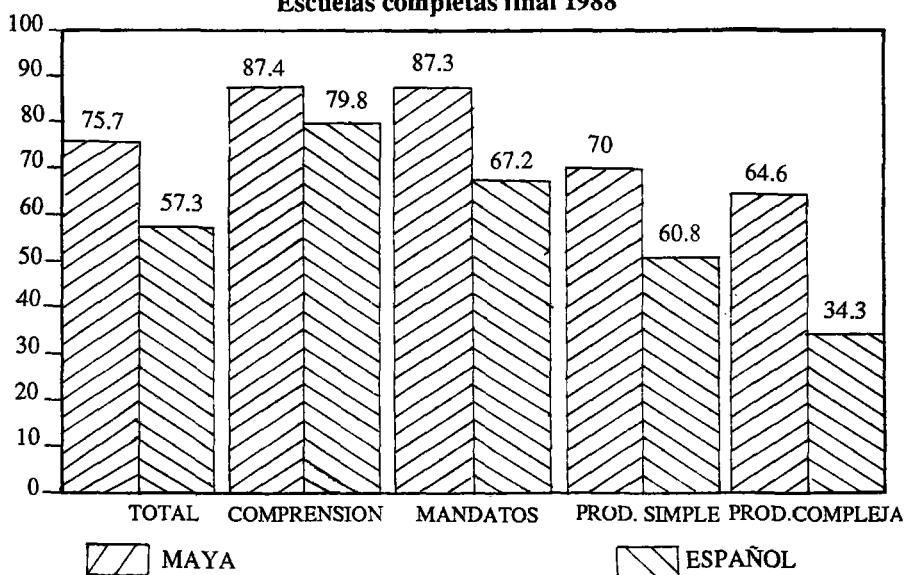
Las pruebas de expresión oral comprendieron las siguientes variables:

- a) comprensión que busca determinar el manejo del vocabulario;
- b) mandatos, busca determinar la habilidad para seguir instrucciones;

- c) producción simple, busca determinar la habilidad de explicar con palabras lo que se muestra en las gráficas;
- d) producción compleja, busca determinar habilidad en la formación de oraciones apropiadas que expliquen lo que sucede en ciertas gráficas.

Los resultados obtenidos según los idiomas por cada uno de estas variables evidencian de nuevo un mejor manejo de la lengua materna, lo que no sorprende si consideramos que los niños examinados cursan el año de preprimaria:

**Gráfico N° 12**  
**Subescuelas de expresión oral**  
**Escuelas completas final 1988**



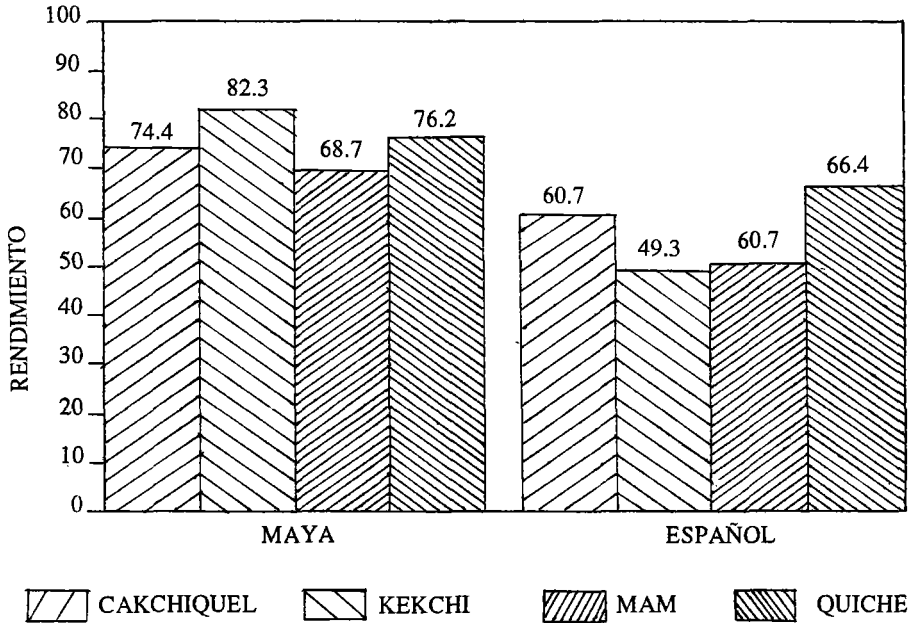
FUENTE: Sección de Investigación y Evaluación, PRONEBI, 1989

Sin embargo, acotan los técnicos de la sección de información y evaluación, ya en tercero y cuarto grado el nivel de dominio oral de las dos lenguas va equiparándose hasta casi coincidir, aunque no es posible medir y diferenciar las incidencias de factores escolares y extraescolares en la formación del bilingüismo infantil.



Por último, el cuadro siguiente nos muestra que los alumnos q'eqchi' alcanzan los mejores resultados en idioma maya y el rendimiento más bajo en castellano, mientras que el área k'iche' se señala por su tendencia al bilingüismo.

**Gráfico N° 13**  
**Expresión oral en preprimaria por área**  
**Escuelas completas final 1988**



FUENTE: Sección de Investigación y Evaluación, PRONEBI, 1989

Estos datos nos confirman el análisis anterior sobre el perfil de las comunidades del PRONEBI, sin embargo debe notarse también que la prueba de rendimiento idiomático entre los niños q'eqchi' podría estar demostrando que el menor dominio del castellano tiene como contropartida un mejor dominio del idioma materno, y viceversa.

## 6.9. La educación bilingüe bicultural en el PRONEBI

En otras secciones de este estudio hemos tenido la oportunidad de señalar que el enfoque prevaleciente en el PRONEBI oscila entre el modelo de educación bilingüe de transición y el de mantenimiento. El primero surge en la fase inicial del Programa, durante la cual se mantiene la influencia del proyecto anterior con todas sus orientaciones. El segundo enfoque, en cambio, se ha ido gestando como un proceso de maduración interna de los miembros del Programa, particularmente los integrantes de la Sección de Desarrollo Curricular, y aunque no se ha conseguido convertirlo en práctica educativa, puede esperarse que este proceso fructificará en los próximos años. Adelantamos estos factores pues es preciso contextualizar las observaciones que siguen en un cuadro todavía inacabado de repensamientos y transformaciones.

Cuatro elementos ilustran la educación que se imparte en las escuelas bilingües, a saber: el currículum, los materiales didácticos, el docente y lo que ocurre concretamente en las aulas. Sin embargo, habida cuenta que este estudio no ha podido acceder a esta última fuente de información, centraremos ahora la mirada sobre los otros elementos.

### 6.9.1. Programa Curricular y Textos Didácticos

Tal como en otros países de América Latina, la educación bilingüe en Guatemala está supeditada al currículum oficial salvo considerar algunas modificaciones y adaptaciones del mismo. Coherentemente con el concepto de educación bilingüe de las experiencias anteriores, esto es, una educación que hace entrega en dos lenguas de los contenidos cognoscitivos válidos para todo el país, el PRONEBI fue instituido con el siguiente Plan de Estudio:<sup>21</sup>

Preprimaria Bilingüe:

- a) Lectura y Escritura en Idioma de Origen Maya (Quiché, Mam, etc.)
- b) Español Oral
- c) Matemática
- d) Educación Cívica

Primaria Bilingüe:

- a) Idioma de Origen Maya (Quiché, Mam, etc.)
- b) Idioma Español

- c) Matemática
- d) Estudio de la Naturaleza (incluyendo educación ambiental)
- e) Estudios Sociales (incluyendo cooperativismo)
- f) Educación para el Hogar y Artes Industriales
- g) Agricultura
- h) Educación Estética
- i) Salud, Seguridad y Educación Física
- j) Educación Cívica.

Es interesante notar que este tipo de plan, con su asombrosa sobrecarga de asignaturas, fue sentida por los equipos del PRONEBI como algo ineluctable, incumbente a la educación primaria como tal, independientemente de la cultura de referencia de los alumnos. Es cierto también que el peso real del plan de estudios, en la práctica docente, recae efectivamente sobre el área de lenguaje (tema que trataremos en el acápite sucesivo) en desmedro de las otras materias aparte de matemática. Sabemos además que esta situación es común a toda la educación rural, no solo de Guatemala, sino también de otros países latinoamericanos.

En este sentido sorprende menos que al comienzo de las actividades del PRONEBI no se hubiese desarrollado ninguna reflexión sobre los enfoques curriculares, menos aún si referida a la educación de niños indígenas. Lo que interesaba (y que en buena parte sigue siendo prioritario) era el uso de las lenguas maternas de los niños en el proceso educativo; dar la oportunidad a los alumnos de aprender a través de su propio medio de expresión; llegar a conocer y manejar el español en forma menos abrupta, o traumática. Otros aspectos educativos, en cambio, como por ejemplo la incongruencia de los contenidos educativos con las exigencias y conocimientos culturales indígenas, la separación del saber en campos especializados, la imposición de criterios occidentales de observación e interpretación de la realidad, todas estas áreas, en suma, no fueron objeto de examen y discusión.

No obstante lo anterior, recordemos que según la filosofía del Programa la educación bilingüe se sustenta en los idiomas mayas y el español así como en los elementos propios de las culturas de origen maya y de la cultura occidental (Reglamento del PRONEBI, art. 2). En este contexto, se ha implementado una metodología para la adaptación de los contenidos curriculares nacionales cuyos resultados, por el momento, son francamente precarios, aunque debe precisarse

que se ha empezado a bosquejar nuevas estrategias curriculares. La **adaptación** de dichos contenidos al entorno cultural maya consiste básicamente en su **traducción** a los idiomas vernáculos. Este proceso de traducción, a su vez, involucra la **reconceptualización** de ciertos contenidos, su **contextualización** en el ambiente socio-cultural maya y, finalmente, la **introducción** de elementos nuevos que son característicos de tales culturas.

La adaptación del curriculum oficial desemboca en las **Guías Temáticas** o **Tabla de Contenidos** donde se reescriben, en su versión adaptada, los contenidos cognoscitivos del curriculum nacional. Sobre la base de las Guías temáticas finalmente se elaboran los **textos didácticos** para los niños y las **Guías Didácticas** de los docentes bilingües.

Este proceso es llevado a cabo en español por una Comisión compuesta por los cuatro equipos de curriculistas (uno por cada área lingüística mayoritaria) de la Sección de Desarrollo Curricular. Una vez acabada la versión castellana de los textos, los equipos hacen la traducción a las cuatro lenguas incorporando elementos culturales propios de los grupos étnicos correspondientes. Por lo que se refiere al área de Idioma Maya, en cambio, cada equipo trabaja autonomamente.

Por cada materia de estudio se ha elaborado un texto escolar con su correspondiente guía didáctica para el maestro. Las llamadas áreas prácticas (las asignaturas del punto f al j) están en cambio agrupadas en un texto único. Los libros son escritos en idioma maya ( aparte el de español ) con una sección final donde se presenta la traducción (o versión original) en castellano. A partir del tercer grado aparecen en versión bilingüe. Actualmente, en cambio, bajo la presión de los maestros, todos los textos están siendo modificados y elaborados en forma bilingüe.

Antes de generalizar el uso los textos escolares, se ensayan y validan los prototipos en las 40 escuelas piloto durante un año escolar. Paralelamente, se organizan también talleres de evaluación con grupos de maestros bilingües y al cabo de la revisión final y una vez integradas las modificaciones necesarias, se procede a la impresión y distribución de los materiales. Hasta la fecha solo los textos de preprimaria, primer y segundo grado han pasado por todas las etapas del proceso. Pero estos libros son los mismos que ya utilizó el Proyecto de Educación Bilingüe, a los cuales se han aportados cambios e innovaciones

parciales. Los libros del tercer y cuarto grado, en cambio, son inéditos, aunque se encuentran en proceso de revisión y experimentación. La elaboración de los materiales escolares ha requerido cierta improvisación por parte del PRONEBI. A pesar del buen nivel profesional de los técnicos, se reconocen fuertes lagunas y en ningún momento se pudo organizar cursos de formación especializada. Además, los técnicos no permanecen en las escuelas bilingües, o sea no tienen la posibilidad de revisar y ajustar los textos en el campo. Durante los ensayos en las 40 escuelas piloto no hay una retroalimentación real por parte de los maestros y supervisores, ya sea por su escasa compenetración con los fundamentos de la educación bilingüe bicultural, sea por su actitud pasiva. Todo esto, en suma, da cuenta de las enormes dificultades que se debieron enfrentar en la tarea de elaboración de los materiales didácticos.

El análisis del currículum, los textos y guías didácticas del PRONEBI pone de manifiesto la discrepancia entre el nuevo marco ideológico de la educación bilingüe y la orientación cultural y pedagógica que se ha dado a la misma. En efecto, los cambios introducidos en el currículum nacional no modifican su naturaleza academicista, descontextualizada y etnocéntrica. Cada asignatura es un cuerpo autónomo y es tratada sin la posibilidad de integración con los objetivos y contenidos de las otras. Las ciencias sociales no guardan relación con la lengua materna y ésta, a su vez, no se vincula con las ciencias naturales. Se incentiva una enseñanza basada en la figura del maestro como conductor del proceso de transmisión a los estudiantes de contenidos preestablecidos según parámetros abstractos. La estructura por "Objetivos de aprendizaje", "Actividades sugeridas" y "Evidencias de aprendizaje", marca el contenido y las secuencias del quehacer docente. Por ejemplo, en **Estudios de la Naturaleza** del Primer Grado, encontramos las siguientes instrucciones:

El Objetivo de Aprendizaje es "definir claramente la materia viviente y no viviente en forma oral", para lo cual se sugieren algunas Actividades como "explique a los niños que las plantas, animales y personas son materia viviente; establezca diferencias entre materia viviente y no viviente objetivamente; ...escriba en el pizarrón un listado de materias [vivientes y no vivientes] enumeradas por los alumnos; ...haga que los niños copien en su cuaderno el concepto de materia". Las Evidencias de Aprendizaje del alumno, en fin, son: "define lo que es materia viviente y no viviente; establece la diferencia entre materia viviente y no viviente".

Con respecto a este caso que tomamos por ejemplo, podríamos señalar que el concepto de materia viviente y no viviente en la cultura occidental no tiene su equivalente en las culturas mayas o bien varía la forma de clasificación de los seres vivientes y no vivientes. El niño, de su parte, representa el destinatario final de un saber ya confeccionado, en detrimento de actividades pedagógicas orientadas a la construcción de los conocimientos y al fortalecimiento de sus capacidades intelectuales. Al encarar el enfoque curricular bajo este aspecto, debemos destacar que el curriculum, en tanto instrumento, no proscribiera desde luego una enseñanza creativa y participativa, sino más bien puede inhibirla en el sentido de que no está estructurado con tal fin ni otorga a los maestros las indicaciones metodológicas para desarrollarla. Queremos decir con esto que el carácter y valor del proceso de enseñanza-aprendizaje están vinculados más a la formación profesional del docente que a los planes y programas de estudio.

Si esta premisa es correcta, el análisis del curriculum del PRONEBI nos lleva a hacer hincapié en otros puntos problemáticos de la educación bilingüe. El primer punto débil consiste en que no se respeta ni toma en cuenta los estilos de aprendizaje de los niños indígenas como tampoco sus exigencias cognoscitivas. Así, por ejemplo, en "Matemática", los intereses del curriculum están volcados a la enseñanza de conceptos matemáticos de contenido abstracto,<sup>22</sup> sin referencia a las necesidades de cálculo de los niños rurales en sus menesteres cotidianos. Asimismo, se orienta la enseñanza matemática hacia la formación de un pensamiento lógico-conceptual, pero sin conexiones con problemas reales y la solución de los mismos.

La otra carencia de mayor envergadura es que la mayoría de los contenidos cognoscitivos pertenecen a la tradición cultural occidental. No se registran ni la cosmovisión de los pueblos indígenas ni se alienta el redescubrimiento de sus valores y expresiones culturales. En los textos de estudio y en las guías didácticas de los maestros encontramos los mismos contenidos exigidos por el curriculum oficial. Es verdad que los curriculistas del Programa han intentado hacer aparecer algunos elementos de las culturas mayas, pero no han logrado sino reajustes parciales. Muchas veces se trata de una caracterización de contenidos ya formulados para niños de cultura urbano-occidental o de dibujos que ilustran escenas de vida comunitaria (los trajes típicos por ejemplo), innovaciones de por sí encomiables, aunque no dejan de ser insuficientes. Otras veces, en cambio, se presentan cuentos y leyendas de la tradición indígena o bien se escogen unidades temáticas centradas en las culturas mayas (la vivienda, los

antepasados mayas, etc.), mas bajo una perspectiva occidentalizante. En otras palabras, si bien los textos pueden estar hablando de manifestaciones culturales indígenas, se refieren a ellas de una manera que resulta ajena al mundo indígena. Por ejemplo en **Estudios sociales**, 2º grado Maya -Quiché, se define a las fiestas como la conmemoración de una fecha determinada (día de la madre, año nuevo), para después clasificarlas según el lugar donde se celebran (fiestas comunales, escolares, oficiales).

Aun en la enseñanza de la matemática no se ha podido ir más allá de la nomenclatura maya de los números arábigos, utilizándose además un léxico, según se afirma en el propio PRONEBI, que muestra y acepta interferencias del español sobre las lenguas mayas.

A medida que se vuelve más complejo y aumenta el conocimiento escolar que los alumnos deben aprender, es decir en los grados más avanzados de la educación primaria, se observan con aún mayor claridad las contradicciones de un curriculum descontextualizado y concebido en función de una imagen occidental de alumno. Los alumnos de 4º grado, deben recordar, entre otras cosas, los departamentos de cada país centroamericano, así como sus ríos, montañas, lagos, volcanes, ferrocarriles, y hasta aeropuertos internacionales. En "Estudios de la Naturaleza" del Tercer Grado (Kaqchikel), encontramos que más de 40 páginas del texto son utilizadas para una descripción detallada (e innecesariamente compleja) del cuerpo humano y de los cinco sentidos.

Un criterio similar prima en la presentación de las plantas. De hecho no se dirige la atención al entorno botánico nativo, descuidándose por completo las categorías clasificatorias indígenas que se basan sobre criterios funcionales (plantas cultivadas vs. plantas no cultivadas, uso medicinal, ceremonial, etc.) y/o simbólicos (caliente/frío) o bien sobre la combinación de ambos. Tampoco se establecen correlaciones, respetando una orientación cultural indígena, entre distintos campos semánticos como por ejemplo, en el caso de las plantas, entre alimentación, estado corporal, tabúes alimenticios y creencias mitológicas asociadas a los productos de la naturaleza. Las plantas más bien son aisladas de su contexto real de uso y de las creencias que las rodean, para ser descritas según el criterio de sus propiedades formales (raíz: típica, tuberosa, fibrosa; hojas: redonda, acorazonada, palmeada, lanceolada, acicular; etc. ).

Enfocado desde este punto de vista, la carencia fundamental del curriculum de educación bilingüe es la de anteponer - en forma excluyente - los

contenidos y criterios de clasificación occidentales a los contenidos y principios de organización del mundo propios de los pueblos indígenas. Una tal imposición acaba por socavar los procedimientos cognoscitivos que manejan los niños mayas en su cultura, interfiriendo en su proceso de crecimiento entre la escuela y su comunidad natal.

A lo anterior se añade también un problema de inutilidad de los contenidos didácticos. En "Estudios Sociales" del tercer grado, para poner otro ejemplo, se han previsto los siguientes objetivos:

- a) practicar la unidad familiar
- b) practicar actitudes de solidaridad
- c) participar en el mejoramiento y mantenimiento de su vivienda
- d) participar en el embellecimiento, mantenimiento e higiene de la escuela
- e) identificar los departamentos de la República de Guatemala
- f) describir los diferentes climas de Guatemala
- g) describir las costumbres existentes en el país
- h) conservar los recursos nacionales de Guatemala
- i) describir las principales ocupaciones del país
- j) describir las principales ocupaciones del país
- k) diferenciar los distintos productos del país
- l) inferir la importancia del consumo en el medio nacional
- m) establecer la importancia del comercio a nivel nacional

Podríamos seguir, pero bastan estos breves ejemplos para poder preguntarse cuán importante sea para un niño indígena "inferir la importancia del consumo en el medio nacional" o qué valor revista para él la expresión "conservar los recursos nacionales de Guatemala". Los primeros en formularse estas interrogantes, según se ha dicho, son precisamente los profesionales del PRONEBI. Todo cambio de enfoque debe encontrar su preparación y condición en lo que lo antecede. Es decir que al cabo de cuatro años de experiencia es una preocupación cada vez más apremiante de los equipos técnicos del Programa buscar el camino para formar integralmente al niño dentro de su cultura, respetando y consolidando su identidad.

En este sentido, hay cabal conciencia de que la falta de autonomía curricular no permite desplegar una educación bilingüe bicultural. En la forma de proceder del PRONEBI se ha puesto de manifiesto un fenómeno que podríamos



llamar "vacío curricular". No ha habido un pensamiento curricular propio, sino tan solo el intento de atenuar la rigidez cultural del currículum oficial. Todas las energías han estado concentradas en la traducción, lo que evidencia el estado de subordinación de las culturas y lenguas mayas, que supuestamente son vehículo y núcleo del proceso educativo. No ha habido una pedagogía de educación indígena, y aún menos bicultural, sino solamente algunas correcciones a la estructura tradicional de la educación escolar.

Sin embargo, detenerse exclusivamente en las fallas o vacíos del currículum no daría cuenta del enorme esfuerzo que ha significado el trabajo de adaptación curricular. Los curriculistas del PRONEBI carecían de toda formación cuando enfrentaron esa tarea: "... cuando se empezó, estábamos en la obscuridad, sin orientaciones, y por eso tuvimos que manejarnos con cierta improvisación, sin preparación formal. El concepto de biculturalismo solo se conoce desde poco... nuestra idea era que bastara con usar las lenguas mayas y escribir en las lenguas mayas. Con esto se hacía educación bilingüe, era suficiente. Nuestra misión se limitaba al trabajo con los idiomas ya que lo importante era fundamentar el bilingüismo paralelo... sobre la cultura no es mucho lo que se sabe, y no se ha sistematizado, y nuestro conocimiento debe ser profundizado con estudios" (entrevista informal).

Por otra parte, la asistencia técnica proporcionada por los asesores extranjeros en esta área no parece haber aportado beneficios en cuanto a la reformulación de las bases curriculares de la educación bilingüe. Finalmente, tampoco se ha podido contar con la ayuda de los maestros bilingües, cuya participación en los talleres que periódicamente se organizan para la capacitación o la revisión de los textos ha sido, en definitiva, muy modesta. A todo esto hay que añadir que los mismos profesionales indígenas a cargo del PRONEBI lamentan tener un conocimiento limitado sobre las culturas indígenas, lo cual se explica por su condición cultural ambivalente y por su formación profesional en el ámbito ladino.

Ahora bien, en todas las reflexiones en torno al aspecto curricular del programa de educación bilingüe debemos tener presente que a partir de 1989 en Guatemala está gestándose un proceso de redefinición curricular que afecta por igual a todos los proyectos como el PRONEBI creados con el fin o la autoridad de introducir adecuaciones curriculares. Vimos en la sección 3.3. los rasgos sobresalientes de la reforma curricular impulsada por el SIMAC y comentamos

en este propósito las tensiones que se han suscitado entre los diferentes proyectos que deberían pasar a depender del SIMAC en lo que a normas curriculares se refiere. A esto hay que añadir que con la institucionalización del SIMAC desaparecen todas o algunas de las funciones del USIPE, por lo menos su División de Desarrollo Curricular. Por otra parte, también señalamos que los maestros sufren las consecuencias de esta situación de indefinición, particularmente los maestros del PRONEBI que se encuentran a veces con dos guías curriculares (del Programa mismo y las nuevas que implementa SIMAC), sin contar con el respaldo de una deliberación clara e inequívoca sobre la vigencia de la una y la otra. Mientras se perfilaba con nitidez la institucionalización del SIMAC, la sección de Desarrollo Curricular del PRONEBI ideó un documento donde se indican las partes de los textos didácticos del Programa cuya utilización permitiría cumplir con los llamados "Objetivos Instrumentales" de las Guías Curriculares del SIMAC.

Parece evidente que esta solución persigue un compromiso antes de que se establezca una normatividad curricular que clarifique la autonomía y las obligaciones de cada uno de los proyectos empeñados en acciones de innovación educativa. Por el momento, como ya lo anotamos, no puede pasar desapercibido el hecho de que la reformulación del curriculum según el esquema de Procesos, Objetivos Instrumentales y Contenidos Integradores, en el marco de una estrategia que hace hincapié en la flexibilidad y adecuación curricular a las características de las comunidades destinatarias, podría beneficiar de modo ostensible la educación bilingüe en Guatemala. Es decir, la aliviaría de la sobrecarga de materias y contenidos informativos a los que el PRONEBI tuvo que conformarse traduciéndolos a las lenguas mayas. De manera semejante, y precisamente merced el carácter flexible y descentralizado del nuevo curriculum, se otorgarían a la educación indígena aquellos márgenes de libertad que necesita para construir (sobre las ruinas de la educación academicista basada en asignaturas y una larga secuela de contenidos informativos definidos a priori sin relación con las culturas indígenas) una metodología educativa propiamente "intercultural".

Para terminar el análisis del componente curricular del PRONEBI, otra vez vamos a insistir que no puede ser subestimado el trabajo de la Sección de Desarrollo Curricular. Entre las principales dificultades encontradas y que han requerido una gran dedicación, cabe mencionar ante todo, la traducción a las lenguas mayas de

palabras y conceptos de la cultura occidental que no existen en las culturas mayas. Este trabajo debe ser evaluado bajo dos perspectivas distintas. Por una parte, merece ser ensalzada la contribución que se ha dado a la modernización de los idiomas mayas. Los puntos de vista que han predominado a menudo, además, son los de la convergencia de los focos dialectales hacia una norma supradialectal (uso de palabras comunes, rescate de vocablos antiguos caídos en desuso), así como la tendencia a la depuración de los préstamos del castellano mediante la creación de neologismo a partir de los recursos léxicos de los idiomas mayas. La labor del PRONEBI en este campo está abriendo una brecha en la secular discriminación de las lenguas vernáculas en ámbitos comunicativos restringidos. Ha permitido también enfrentar en concreto los problemas de estandarización, entre los cuales resaltan aquellos referidos al desarrollo de expresiones verbales características del discurso científico-formal. Por otro lado, y a pesar de estos avances, los curriculistas del PRONEBI admiten que se incurrió en el error de forzar términos para remodelarlos de acuerdo con el valor semántico de conceptos y palabras del español. Un error que más propiamente debería ser considerado una consecuencia inevitable de los requerimientos impuestos al PRONEBI, esto es la producción inmediata de los textos escolares y, más importante aún, la traducción de contenidos que producen del ámbito cultural occidental y escritos en español.

En el mismo orden de problemas, señalan los curriculistas del PRONEBI, no se ha podido despojar el estilo verbal del discurso escrito maya de la influencia del español. Como advierte Herrera (1986:47) citando un estudio de Troike (1983), es necesario conocer a fondo las formas discursivas mayas "de manera que cuando se preparen los materiales se respeten los patrones de disertación y se evite la influencia excesiva del español en la estructuración de los textos. De lo contrario se estarían forzando los idiomas mayas, tratando de hacerlos casar en un molde estructural ajeno: el del español".

Y esto es precisamente lo que ocurrió habida cuenta la falta de investigaciones que respalden debidamente el trabajo de actualización de las lenguas mayas. El resultado es que tanto los alumnos del PRONEBI como los maestros bilingües tienen problemas de comprensión de los textos. Lo más preocupante es que las estructuras lingüísticas utilizados muchas veces no logran identificar los lectores con su propia lengua escrita. Algo similar ocurre con los

neologismos. Muchas veces los términos creados ex profeso se aproximan al 50% del vocabulario global de los textos didácticos, máxime en los de 3º y 4º grado, donde la naturaleza más compleja de los contenidos escolares requiere también de terminologías más formales y abstractas (para obviar este problema en la parte final de cada texto se incluyen diccionarios bilingües).

Concluyendo este punto, no puede perderse de vista que la labor de desarrollo lingüístico ha dado sus primeros pasos apenas. Los problemas y errores registrados se enmarcan en un proceso embrional cuyas prometedoras proyecciones son reconocidas unánimemente. Hace falta mayor y más profunda investigación en apoyo a la promoción escrita de las lenguas mayas, pero el camino ha sido trazado. Como afirma con mucho acierto Herrera (1986:141), "la norma de cada lengua que está siendo usada por el PRONEBI puede, si logra tener la aceptación de la comunidad, llegar a convertirse en estándar".

Queremos hacer énfasis en la condición **sine qua non** mencionada por la autora. Sin menoscabo de nuestras optimísticas afirmaciones, huelga precisar que actualmente hay muchas divisiones entre los propios indígenas en lo que a su escritura se refiere. Divisiones que, como se insinuó anteriormente, no son extrañas a los intereses particulares de instituciones no indígenas. En el mismo PRONEBI se han desatado discrepancias en torno a los nuevos alfabetos unificados (cfr. 5.4.), de ahí que en el momento en que se escriben estas líneas el Programa dejó de publicar los textos didácticos en espera de una solución del conflicto en curso.

#### *6.9.2. Los idiomas mayas y el español en la educación bilingüe*

En el acápite anterior señalamos que el PRONEBI ha planificado sus acciones según dos requerimientos prioritarios: a) enraizamiento de la educación bilingüe dentro del sistema educativo y b) entrega bilingüe de los contenidos cognoscitivos.

Dentro de esta segunda prioridad, el castellano es considerado como una segunda lengua, mientras que en los idiomas mayas se desarrolla la lecto-escritura. Ambas lenguas son instrumentadas como medio de instrucción.

## Lengua materna

Según relieves el estudio de Becker Richards & Richards (1988:50), los adultos entrevistados sostienen que los maestros de 3ro a 6to grado generalmente no son indígenas, y cuando lo son su dominio del idioma maya es inferior a de los maestros de preprimaria, 1ro y 2do grado. Además, solo el 52% de las respuestas afirman que los maestros de los grados superiores de la escuela primaria emplea el vernáculo en las actividades de enseñanza.

Generalmente el peso de la lengua materna va disminuyendo con la progresión de los grados escolares. La tendencia a reducir el uso de la lengua maya en el paso de una grado escolar a otro no responde a una estrategia metodológica establecida de antemano, sino simplemente a una opción preferencial de los maestros ligada tanto a su propia valoración de las dos lenguas en contacto como a la presión directa o indirecta de los padres de familia a favor de la lengua de mayor prestigio. Como ya sabemos, además, de acuerdo con la legislación vigente la educación bilingüe se convierte en educación monolingüe en castellano a partir del 5º grado de la primaria. Sin considerar las numerosas excepciones, tal vez solo en preprimaria la lengua maya cumple a cabalidad las funciones de medio de educación. El ya mencionado estudio sobre la interacción lingüística del niño en la educación bilingüe (no publicado) revela que todavía no se está dando un real equilibrio entre el castellano y los idiomas mayas comparando las escuelas bilingües y las escuelas del sistema regular con niños indígenas: en ambas situaciones, cuando el maestro es mayahablante, el castellano tiene un rol preponderante en la comunicación didáctica.

En general no hay diferencias metodológicas sustantivas en lo que concierne a la enseñanza de la lecto-escritura de en las 4 lenguas mayoritarias. Aquí vamos a describir los elementos principales del proceso que comienza con el acercamiento al lenguaje escrito en el año de preprimaria. El método usado es el ecléctico al cual, según especifican los curriculistas del Programa, integra elementos del método onomatopéyico, fonético, silábico y el de las palabras generadoras.

El maestro presenta un cartel onomatopéyico de la vocal para audiovisualizarla, generando temas de conversación sobre su contenido y pronunciando el sonido de la unidad en cuestión. Luego el mismo sonido es identificado mediante una palabra clave asociada a un dibujo y cuya

pronunciación inicia con ese sonido. Discriminadas las vocales de la concatenación de fonemas en una palabra, se establece su representación gráfica y el niño se ejercita en su lectura y escritura. Para las consonantes se usa el mismo procedimiento, dándose así lugar a las combinaciones vocales+consonantes para la formación de unidades silábicas y léxicas con las letras ya conocidas.

El orden de presentación de los fonemas vocálicos va de los simples a los glotalizados (p.e. i e i) y prolongados; además son seleccionados en base a su frecuencia en el habla cotidiano. Para las consonantes, en cambio, no rigen los mismos criterios ya que parece no haber un orden de presentación preestablecido. Los textos de primero y segundo grados presentan tres partes: expresión oral, lectura y escritura; las cuales, sin embargo, no están bien articuladas entre ellas además de que cada una no remite a las otras.

Es importante destacar que el curriculum indica al maestro de presentar oralmente las diferencias dialectales de pronunciación de los fonemas tratando de promover una actitud de respeto hacia dichas diferencias. Asimismo, incentiva el rescate de palabras que han caído en desuso para enriquecer el vocabulario de los niños.

Todo el proceso metodológico de alfabetización hace hincapié en la expresión oral (diálogo), en la verbalización de ideas (pensamiento verbal), en el aprendizaje de letras individuales, en el juego y en ejercicios lógicos (por ej. la asociación de dibujos y palabras, descomposición de palabras y formación de otras con los mismos componentes). Como se dijo, las oraciones a veces son demasiadas largas y todos los textos presentados en los libros retoman las modalidades discursivas del castellano escrito (y en parte oral) ya que consisten básicamente en traducciones a los idiomas mayas; no solo no se ve reflejado el lenguaje infantil, sino tampoco el de los adultos.

En el primer grado se repasa el contenido del año anterior con el fin de afianzar y perfeccionar las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir. Al mismo tiempo se introduce un primer elemento morfológico, el prefijo y el sufijo, de manera que los alumnos tomen conciencia del carácter aglutinante de su lengua y de los mecanismos de aglutinación. En cuanto a las reglas ortográficas básicas, al término del primer grado los alumnos deben conocer las letras mayúsculas y minúsculas, la coma, el punto y los signos de interrogación y

admiración. En el segundo grado y en los grados sucesivos se profundizan los contenidos de los años anteriores, aumentándose el nivel de complejidad sobre todo en lo que se refiere a la aglutinación.

Entre otros problemas relevantes encontrados en los textos de Idioma Maya, cabe señalar la cantidad excesiva de elementos (palabras, dibujos, frases) presentados en una misma página, la longitud de las oraciones (aunque la tendencia es la de usar los textos con alumnos de edad superior a la correspondiente al grado escolar de estos textos) y la escasa separación espacial entre una palabra y otra. También se nota un paso brusco del reconocimiento de letras a la lectura de oraciones completas, sin que medien secuencias de aprendizaje intermedias para fortalecer la habilidad lectora. En otras términos, los materiales no toman en cuenta el desarrollo gradual de subdetrezas referidas a la expresión oral y escrita en la lengua vernácula. Por otra parte, no se han previsto ejercicios de refuerzo para la aprendizaje escrito de aquellos fonemas que tienen una representación gráfica compuesta (ch, tz, etc.). Otro elemento que no contribuye al éxito de la educación bilingüe es la falta de textos complementarios mediante los cuales el niño pueda ejercitar la lectura en su lengua materna. Por último, vale anotar aquí un problema ya señalado por Troike en 1985, es decir, con las palabras del mismo autor: "En el grado 2º, las bases generales para la organización [del área de lengua materna] parece ser paralela al plan de español (SSL) y pone poca atención a las características de la lengua nativa. La estructura de la palabra maya es diferente a la del español particularmente en el verbo, y en menor escala en ciertos sustantivos, el orden de las palabras es diferente, pero nada de esto es incluido en el texto.."(1985:51). En los materiales didácticos se puede notar una escasa preocupación por las características distintivas del código vernáculo, estrategia que sería muy necesaria incluso para la enseñanza de la segunda lengua basada en el análisis contrastivo previo entre L1 y L2.

### Español como segunda lengua

Los textos de idioma español adolecen de varias imperfecciones que los equipos técnicos del PRONEBI adscriben a la falta de formación recibida sobre la metodología de enseñanza de segundas lenguas, adecuada sobre todo para el contexto diglósico de Guatemala. De acuerdo con la apreciación del Programa, salta a la vista la carencia de un análisis contrastivo entre el español y los idiomas mayas como fundamento para el despliegue metodológico de la enseñanza de la segunda lengua.

El proceso de enseñanza diseñado por las guías didácticas es bastante mecánico al estar centrado solo en actividades lingüísticas; a su vez los libros introducen trozos de conversaciones a menudo innaturales como por ejemplo "Mamá tiene un bebé. El bebé es bonito. Mamá ama el bebé. Papá también ama al bebé". Los textos además presentan una carga excesiva de vocabulario, oraciones y construcciones complejas. En este sentido los curriculistas y lingüistas del PRONEBI señalan que uno de los problemas de los textos es presuponer que el niño conozca previamente el castellano.

En el año de preprimaria los niños se inician al aprendizaje oral del español, atendándose básicamente expresiones y estructuras elementales y que pueden tener una utilidad inmediata en las interacciones informales. Ejemplos de dichas expresiones y estructuras son "buenos días", "¿cómo estás", "para qué", "para quién", "por qué", "qué estás haciendo", etc.. Desafortunadamente se usa un mecanismo poco atractivo basado en preguntas y respuestas que crean un ambiente comunicativo artificial.

El método usado en el año de preprimaria es el audio-visual oral, mientras que en el primer grado los alumnos se inician a la escritura en la segunda lengua de acuerdo con un procedimiento que en su esencia retoma los pasos de la lecto-escritura en lengua materna. Las destrezas en la lectura y escritura en L1 deberían transferirse a la lectura y escritura en el segundo idioma, aunque en la práctica es bastante frecuente que el maestro inicie nuevamente el proceso de enseñanza. Las palabras generadoras dan el marco para la discriminación de los fonemas del castellano, haciéndose énfasis en aquellos que no registran los idiomas mayas. En las primeras lecciones se presentan los diptongos para facilitar la retención de una combinación vocálica ausente en dichos idiomas. El recorrido indicado por el texto de primer grado para la lectura y escritura va de la palabra generadora asociada a una gráfica (y cuyo sonido inicial es el fonema eje de la lección), a su descomposición y recomposición silábica. Cada consonante aparece luego en unión silábica con las cinco vocales y, finalmente, un pequeño texto de lectura ilustra las mismas combinaciones silábicas en otras palabras.

Desde un principio se introducen elementos gramaticales tales como la concordancia entre el género y el número, la estructura SVO (sujeto-verbo-objeto) o la del modo indicativo+gerundio (presente progresivo), de manera tal de acostumbrar el niño a reconocer y manejar las diferencias entre el español y su lengua materna. Otro aspecto que es objeto de atención es la correcta



pronunciación del español en vista de las interferencias entre L1 y L2. Con respecto a la gramática, Troike (1985) observa que no hay una buena organización de los elementos gramaticales que se quieren introducir. Esto se hace patente, por ejemplo, en la falta de articulación entre el 1º y el 2º grado. El presente progresivo aparece en el 1º grado para ser abandonado en el sucesivo; el nivel de complejidad lingüística aumenta abruptamente de un grado a otro; algunos elementos gramaticales son presentados una sola vez dentro de un texto y así sucesivamente.

Por lo general, los libros escolares desde segundo hasta cuarto grado abundan en elementos gramaticales de acuerdo con las exigencias del currículum nacional, y puede notarse que en la enseñanza de la gramática de las dos lenguas se da más importancia al español. Al comenzar el segundo grado se supone que el niño está en condición de manejar a cabalidad la lecto-escritura del español, y por ello el libro de estudio excede en textos bastante largos y complejos que, según la evaluación del propio PRONEBI, han causado problemas de comprensión por parte de los alumnos. Las Guías Metodológicas, por otra parte, no ayudan al maestro en la difícil tarea de enseñar el castellano puesto que abundan en los principios metodológicos y en los fundamentos conceptuales del castellano como segunda lengua, mas no desarrollan una metodología propiamente dicha.

Para concluir esta breve descripción del área de Lenguaje en la educación bilingüe, conviene hacer referencia a los comentarios de los técnicos del PRONEBI:

a) Una de las hipótesis centrales que justifica el PRONEBI consiste en que el método de enseñanza bilingüe garantiza una más rápida y efectiva adquisición del español. En las pruebas y observaciones del rendimiento en el área de lenguaje, sin embargo, no se verifican diferencias apreciables entre los alumnos de escuelas bilingües y los que participan en el sistema regular. El nivel de competencia en lectura y escritura es bastante bajo tanto en idioma maya como en castellano. No se conoce en cambio en que medida el programa está contribuyendo a mejorar el dominio de la lengua materna del niño, mientras que todavía no se ha alcanzado un incremento sensible de la expresión oral en el idioma oficial. Estos resultados dependen de múltiples factores que, la mayoría de las veces, no pueden ser controlados por el PRONEBI (por ejemplo: la formación del maestro bilingüe).

A pesar de estas evidencias contrarias, es importante dejar anotado que los problemas que se registran en este campo no pueden ser imputados solo a la metodología o a los textos didácticos. Cualquier método es eficiente y válido cuando es bien usado. Hecha esta precisión, se desprende una conclusión fundamental: el maestro bilingüe no cuenta con la formación especializada que requiere la educación bilingüe. A menudo los maestros son analfabetas en su propia lengua o no manejan con la seguridad suficiente la lectura y escritura en los idiomas mayas. Como consecuencia, tienden a eludir la alfabetización en lengua vernácula y, más en general, se refugian en la praxis tradicional de llevar a cabo en español todas las actividades de lectura y escritura. A menudo, además, enseñan castellano mediante la lectura y escritura en esta lengua descuidando el incremento de las habilidades orales a partir del primer grado. Ligado a los problemas anteriores, los maestros muestran muchas dificultades para tratar adecuadamente las diferencias dialectales dentro de un idioma maya.

b) las guías didácticas no ofrecen la ayuda metodológica que precisan los maestros dado que orientan la práctica pedagógica en un sentido muy general

c) en la elaboración de los textos de español no se han seguido pautas efectivas para la enseñanza de una segunda lengua, sino más bien indicaciones que aunque quepan en este contexto metodológico, no llegan a estructurar un plan bien articulado.

En 1988, sin embargo, el Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar realizó un estudio sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua. Este estudio sirvió para fundamentar una investigación aplicada en comunidades Kaqchikel, iniciada en 1989, que ensaya y desarrolla una metodología de enseñanza del castellano como segunda lengua. El método que este Instituto empezó a esbozar llegó a culminación cuando el SIMAC, con la asesoría de la UNESCO y de la directora del propio Instituto de Lingüística de la URL, elaboró 12 "Fascículos para la Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua" (1989). El grupo técnico de la unidad central del PRONEBI ha recibido algunas capacitaciones sobre los fundamentos y modos de empleo de esta metodología y se espera que cuantos antes se implemente en las escuelas bilingües.

d) la lengua maya está cumpliendo por lo general un papel auxiliar en las actividades de instrucción. Los maestros no están capacitados para usarla como

medio educativo y objeto de enseñanza: no han podido ser entrenados adecuadamente ya sea sobre el tratamiento pedagógico de las variantes dialectales ya sea sobre la diversificación de los estilos verbales en vernáculo con el propósito de expresar contenidos didácticos de carácter más formal y conceptual. Con respecto a este último problema, los textos tienden a reflejar las modalidades expresivas del castellano, no solo porque no se han investigado suficientemente los patrones discursivos y de disertación de los hablantes mayas, sino también por la situación de desventaja social de los idiomas mayas, que ha reducido sus ámbitos usuales de uso a los contextos comunicativos ordinarios, informales y domésticos. En este sentido, el PRONEBI no puede revertir una situación de empobrecimiento lingüístico sin que, paralelamente, se desarrolle una tradición literaria capaz de afianzar el empleo de los idiomas mayas en géneros verbales y campos cognoscitivos monopolizados hasta ahora por el castellano. Para este fin, las instituciones dedicadas a la lingüística aplicada y los propios escritores mayas deberán crear los recursos lingüísticos que provean a la escuela bilingüe la base de elaboración de los textos didácticos. Mientras esta tradición de escritura no esté suficientemente desarrollada, el PRONEBI continúa siendo la institución de mayor relevancia que prueba la escritura en idiomas mayas.

e) toda la construcción metodológica de la educación bilingüe parte del hecho de que los niños llegan a la escuela siendo monolingüe en uno de los idiomas mayas. Con la expansión del programa de las 40 escuelas del proyecto a los 400 y más establecimientos actuales ya no se puede hablar de monolingüismo ya que muchos alumnos tienen un conocimiento previo del español, variando su nivel de competencia según los casos. Cuanto más alta es la movilidad social de las comunidades y su grado de integración socioeconómica y cultural, tanto mayor será el dominio del idioma oficial por parte de los niños. Esta situación, por supuesto, obliga a revisar el procedimiento metodológico de la educación bilingüe o bien a adaptarlo a la pluralidad de grados y tipos de bilingüismo.

f) no ha habido evaluación sistemática de los textos educativos que permita mejorarlos de acuerdo con los problemas que se detecten en el campo. Cuando se están discutiendo los términos de la renovación del convenio entre AID y el Gobierno de Guatemala, se ha previsto realizar la evaluación y revisión de los libros escolares en 1991.

g) otro problema que afecta la educación bilingüe es que la edad de los niños es heterogénea al interior de un grado escolar.

h) en la coyuntura actual que atraviesa el PRONEBI nadie oculta la necesidad de examinar con cuidado la metodología bilingüe y los textos producidos. Una vez más vale insistir en que no sería correcto enjuiciar un proceso educativo como si constituyera una realidad estática y definitiva. Antes bien los reajustes a la enseñanza de y en las dos lenguas de instrucción son sentidos como una prioridad en el marco de la revisión crítica que se viene desarrollando sobre la primera etapa de existencia del programa.

#### **6.10. Formación docente y situación del maestro bilingüe**

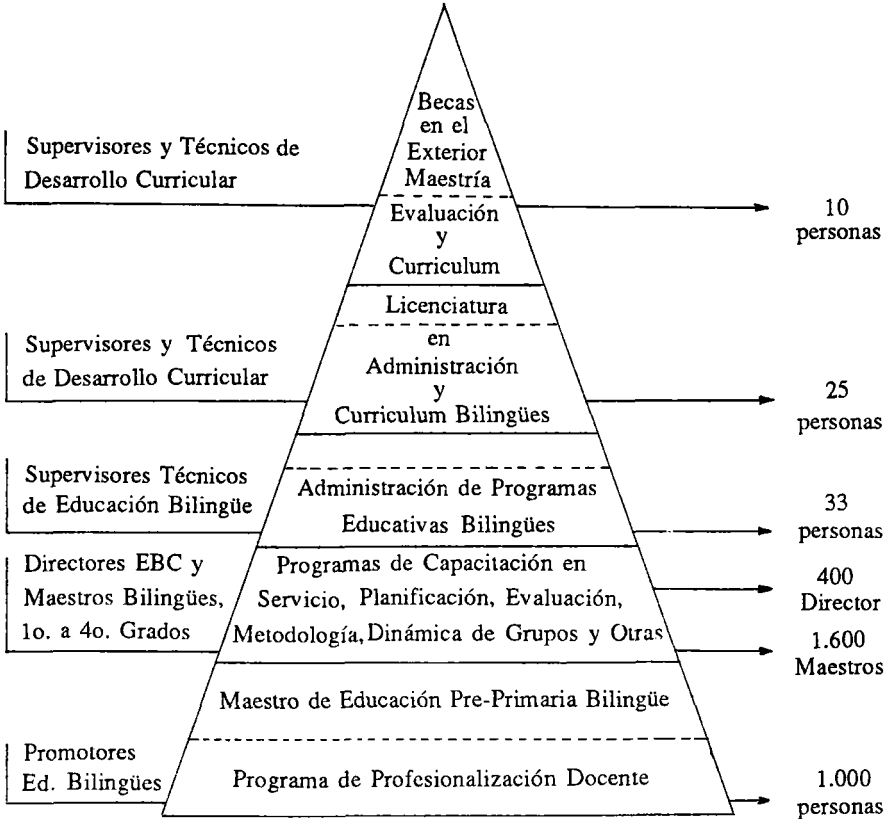
Con la extensión del Proyecto de Educación Bilingüe de 40 a 400 escuelas, el Ministerio de Educación acordó nombrar cada año 150 nuevos maestros bilingües. Aunque ya sabemos que este acuerdo no fue cumplido a cabalidad, el nuevo Programa tuvo que hacer frente a la necesidad de contar con un número cada vez mayor de maestros preparados para enseñar en las escuelas bilingües, con arreglo también a la progresiva expansión de la educación bilingüe hasta el 4º grado de las escuelas completas intensivas. Paralelamente, el PRONEBI incorporó también a los casi 1000 promotores bilingües que estaban a cargo del Programa de Castellанизación, los que pasaron a atender el grado de preprimaria de las escuelas de las áreas intensivas y extensivas.

En ninguno de los dos casos el potencial docente era adecuado a los requerimientos del Programa. Como vimos anteriormente, las únicas escuelas normales de donde egresan los profesores de educación primaria en el medio rural no prevén una formación ad hoc para la enseñanza bilingüe, así que el perfil de maestro que el PRONEBI podía obtener de estos centros es el de un docente que habla dos lenguas, una de las cuales es maya, mas que no está habilitado para instrumentarlas como medio de instrucción formal. En cuanto a los promotores, la situación era de un grado apenas mejor, sin embargo los promotores integraban una categoría de docentes sin título profesional, es decir que no habían recibido una formación regular.

En este contexto, las notorias carencias profesionales de maestros y promotores motivaron la dirigencia del PRONEBI a organizar un amplio programa de capacitación el cual, como ya sugerimos, constituye una de las políticas de mayor relevancia estratégica dentro de los planes del PRONEBI. En este mismo marco se implementaron otros programas de capacitación a nivel de licenciatura y de técnico universitario, en convenio con la Universidad Mariano

Galvez y la Universidad Rafael Landívar respectivamente, en beneficio de algunos funcionarios de la unidad central del Programa y de supervisores bilingües. El Programa de capacitación en educación bilingüe a nivel superior comprendió: a) Licenciatura en educación bilingüe con especialización en Administración; b) Licenciatura en educación bilingüe con especialización en Curriculum; c) Planificación, administración y supervisión en educación bilingüe (Técnico Universitario) y d) Elaboración y validación de materiales educativos bilingües (Técnico Universitario). Por último, el PRONEBI ha contado con el financiamiento de AID para enviar algunos técnicos a realizar una maestría en educación bilingüe en la Universidad de Nuevo México (USA). A continuación el cuadro que ilustra las actividades de capacitación del PRONEBI:

**Gráfico N° 14**  
**Pirámide ocupación del PRONEBI**



EBC = Escuelas Bilingües Completas

Lamentablemente, no se tiene información sobre los programas de capacitación superior en educación bilingüe, los materiales utilizados y la evaluación de los resultados. Toda la documentación relativa a estas carreras (Licenciatura y Técnico Universitario) se encuentra en las universidades que las tuvieron a su cargo, y en vista de su publicación no se ha dado todavía a conocer (Chew 1989, comunicación personal). Sin embargo, la organización de estos programas demuestra que el PRONEBI es la única experiencia de educación bilingüe de Guatemala que ha podido contar con actividades de formación sistemática para preparar recursos humanos especializados en la planificación y conducción de diferentes áreas de la educación bilingüe.

### *El Programa de Profesionalización de los Promotores*

El programa de profesionalización, para cuyo diseño y gestión se encargó una consultoría externa adscrita al PRONEBI, se concibió con el propósito de mejorar el rendimiento de los promotores bilingües y elevarlos al nivel de Maestro de Educación de Preprimaria Bilingüe de las cuatro áreas mayas mayoritarias.

Al principio del programa se contaban 1094 promotores educativos bilingües de los cuales 536 tenían el 6º grado de escolaridad primaria, y 558 habían acabado el primer ciclo de la educación media. Para los dos grupos se estructuraron tres etapas de capacitación:

I etapa: Aprestamiento (finales de 1986)

II etapa: Nivelación Académica (entre Enero y Septiembre de 1987), con carácter presencial y a distancia, permitió a los promotores aprobar el ciclo de cultura general del nivel medio (educación básica) y acceder así al programa de profesionalización propiamente dicho.

III etapa: Ciclo de Profesionalización, se realizó entre Octubre de 1987 y mediados de 1989, cuando recibieron su título de Maestro de Preprimaria Bilingüe aproximadamente 900 de los participantes en el programa. Este título equivale al del ciclo diversificado de la educación media. La tercera etapa se articuló en 4 fases de las cuales 2 con carácter presencial (por períodos de tres meses durante las vacaciones escolares) y 2 a distancia.

Para el programa de profesionalización se elaboró una propuesta curricular ad hoc que fue aprobada por las autoridades educativas (Acuerdo Ministerial 1268 del 8 de agosto de 1988) y que representa el único currículum de formación del docente bilingüe existente en el país. Dada su importancia, presentamos a continuación el pensum de estudio organizado en áreas que comprenden las siguientes asignaturas:

**Area Humanística:** Introducción a la Filosofía, Introducción a la Psicología, Literatura Guatemalteca, Pedagogía General, Psicobiología del Niño, Historia de la Educación, Problemas Psicológicos del Aprendizaje, Literatura Infantil, Pedagogía y Educación.

**Area Técnico-Pedagógica:** Didáctica de la Educación Preprimaria Bilingüe, Música, Danza, Rondas, Juegos y Teatro Infantil, Técnicas de Estudio e Investigación Bibliográfica, Evaluación del rendimiento Escolar en el Nivel Preprimario, Administración Escolar, Didáctica de la Matemática, Estadística Aplicada a la Educación, Currículum Educacional, Promoción Comunal para el Desarrollo y Atención del Niño Menor de Seis Años, Música, Danza, Etc. II, Planeamiento Didáctico, Propedéutica del Informe Técnico de Evaluación.

**Area de Educación Bilingüe:** Gramática Maya I, Gramática Maya II, Didáctica del Español como Segunda Lengua I, Didáctica del Español como segunda lengua II, Didáctica de la Lengua y Escritura Inicial en Idioma Maya, Filosofía de la Educación Bilingüe, Antropología Cultural Maya, Literatura Maya.

**Area de Educación y Desarrollo:** Pedagogía del Desarrollo, Sociología del Desarrollo, Problemas de la Educación Rural Guatemalteca, Técnicas de Investigación Participativa, Introducción a la Antropología, Principios de Andragogía, Diseño, Planificación y Ejecución de un Proyecto Comunal.

**Area Práctica:** Elementos Fundamentales de la Producción y Tecnología Apropiada, Técnicas para la Ejecución de proyectos Escolares y Comunales.

Como se puede apreciar, el pensum de la profesionalización está integrado por un número muy alto de asignaturas, lo cual le resta peso a materias fundamentales como la lecto-escritura en idioma maya o la didáctica del español como segunda lengua. Además, hay que considerar también que la mayor parte

del programa se tuvo que desarrollar según la modalidad a distancia, es decir que los promotores educativos tuvieron a su disposición solo materiales escritos. Para obviar a esta dificultad, se organizaron dos fases de educación presencial en tres sedes regionales (la escuela normal de Santa Lucía Utatlán, la Escuela Normal "Pedro Molina" y el Instituto "Emilio Rosales Ponce" de Cobán), siguiendo el esquema de las clases docentes de las escuelas normales. Los cursos comprendieron actividades como las siguientes: actividades de aula, períodos de laboratorio, actividades en el campo, talleres, observación y demostración didáctica. Asimismo, se realizaron trabajos docentes de los promotores bajo la supervisión de los técnicos del PRONEBI. Se elaboraron también guías curriculares y materiales didácticos, mientras que los profesores contratados para impartir las clases presenciales recibieron a su vez una breve capacitación.

No se cuenta todavía con una evaluación completa del programa de profesionalización que abarque también los recursos didácticos utilizados y el rendimiento de los docentes. Sin embargo, la unidad central del PRONEBI nos manifestó su real satisfacción por el éxito del programa, aseverando también que los nuevos maestros de educación preprimaria bilingüe constituyen acaso el mejor recurso docente de la educación bilingüe. Entre los problemas encontrados, puede señalarse la estructura del pensum sobrecargada de asignaturas, la necesidad de recurrir a la modalidad de entrega a distancia a expensas de una formación más sistemática y directa y, por último, la formación no especializada de muchos docentes que tomaron a su cargo el programa de profesionalización. Todas estas dificultades, naturalmente, se justifican a la luz del carácter pionero de un proceso de formación que empezó sin contar con ningún antecedente.

### *La capacitación de los docentes en servicio*

Por reconocimiento de la misma unidad central del PRONEBI, tal vez este sea uno de los puntos más problemáticos de todo el proceso educativo bilingüe y bicultural. En varias ocasiones a lo largo de este estudio hemos tenido la oportunidad de señalar que los maestros bilingües requieren de una formación especializada que por el momento no han alcanzado a consolidar. El PRONEBI periódicamente organiza breves sesiones de capacitación presencial, sin embargo se ha dado una importancia desmedida a los aspectos teóricos y filosóficos de la educación bilingüe, quizá debido al propósito de fortalecer la motivación psicológica del maestro o bien para lograr que se sintiese comprometido con la educación bilingüe. Otro rasgo sobresaliente de la capacitación en servicio es el



entrenamiento para la aplicación de los textos didácticos de la educación bilingüe, aunque todavía no se ha dado el énfasis que se merece a la formación en la lecto-escritura en idioma maya. Cabe también recordar que los maestros de las 40 escuelas piloto colaboran con la unidad central en la validación y revisión de los materiales educativos antes de que sean generalizados a todas las escuelas del programa.

Los programas de capacitación desarrollados entre 1986 y 1989 involucraron a los maestros bilingües de primero a cuarto grado (donde los hay en los grados 3º y 4º de las escuelas bilingües), los maestros monolingües (hispanohablantes) y los directores de las escuelas bilingües completas e incompletas. Anteriormente, entre 1985 y 1986, se habían ofrecido a los maestros de primer grado un total de 120 horas de capacitación sobre el uso de los libros de texto.

Por lo general, los cursos tienen una duración muy limitada (5 días sumándose un promedio de 20 días por año) y con materiales didácticos que no conforman un paquete bien articulado para cumplir con los requerimientos de la capacitación de los recursos humanos. Los docentes responsables de la capacitación son los técnicos de la unidad central y los supervisores técnicos del Programa, los cuales por su parte se encuentran adquiriendo la preparación pertinente sobre las diferentes temáticas de la educación bilingüe. La mayor parte del tiempo de los cursos está dedicada a tres componentes: a) lineamientos y fundamentación de la educación bilingüe; b) presentación de los textos didácticos y criterios de uso, otorgándose mayor espacio a la lecto-escritura en maya, a la didáctica de enseñanza de la lengua materna y del español como segunda lengua; c) orientación sobre aspectos puntuales que los mismos maestros precisan esclarecer (por ejemplo: los alfabetos de los idiomas mayas, las variantes dialectales escogidas para los libros de texto, etc.).

A pesar de los grandes esfuerzos del PRONEBI para atender con eficacia el problema de la capacitación, el maestro bilingüe continúa siendo un sujeto débil desprovisto de buena parte de los conocimientos y técnicas de la educación bilingüe. Sobre la base de las informaciones proporcionadas por el PRONEBI, así como del análisis de los datos correspondientes a este sector, se pueden inferir algunas conclusiones:

- actualmente, no existe una carrera de formación del maestro de educación bilingüe bicultural. La reforma del pensum de estudios de la Escuela Normal

de Santa Lucía Utatlán, realizada por PRODEPRIR, es solo un paso inicial y compensatorio que no elimina la necesidad de producir urgentemente una reforma generalizada del sistema de formación del magisterio destinado a las áreas indígenas.

- los cursos de capacitación han sido carentes bajo diversos perfiles. El tiempo destinado a este tipo de encuentros con el personal docente es insuficiente; por otra parte, en los pocos días de capacitación se aprietan demasiadas temáticas (asignaturas) que no pueden ser tratadas con profundidad. Como se apuntó más arriba, los docentes que imparten las clases precisan de una mayor preparación técnica y, por último, se observa una carencia absoluta de recursos didácticos. Solo recientemente, a partir de 1990, el SIMAC, con el apoyo técnico de la UNESCO, ha empezado a producir materiales de formación docente en educación bilingüe bicultural cuyos primeros destinatarios serán los maestros del PRONEBI.
- un informe de evaluación de la Academia para el Desarrollo Educativo (1987), institución norteamericana contratada por AID, afirma: "La falta de conocimiento de los maestros del idioma maya como vehículo de enseñanza-aprendizaje (versus un idioma oral para uso en el hogar y en la comunidad), tiende a obstaculizar el desarrollo del Programa. **Pocos maestros han estudiado un idioma maya formalmente, y la mayoría de ellos son analfabetos en su lengua materna.** A pesar de la capacitación en servicio que ofrece el PRONEBI, los maestros aún reflejan inseguridad en la lectura y escritura de su lengua materna" (Chesterfield-Seelye 1987:6, subrayado nuestro). A estas observaciones habría que añadir las dificultades de los maestros para manejar términos en lenguas mayas acuñados ex novo así como las diferencias dialectales para las cuales no reciben un entrenamiento suficiente. No es el raro el caso en que los maestros necesitan una capacitación sobre los contenidos de los textos educativos antes que sobre su aplicación a nivel de aula.
- los maestros no han podido ser asesorados debidamente por los supervisores técnicos y aún menos por el equipo central del Programa, imposibilitándose así la retroalimentación por parte de los docentes ya sea sobre los materiales didácticos o los aspectos problemáticos de la docencia bilingüe. En cuanto a los técnicos de la unidad central, ellos cumplen múltiples tareas que no les permiten un contacto sistemático con el campo; además, dados que son casi

los únicos profesionales mayas con formación en lingüística y educación, a menudo participan en actividades externas al programa o asesoran a instituciones que trabajan en estas materias.<sup>23</sup>

- a menudo los maestros tienen un escaso sentido de identificación con sus etnias y la educación bilingüe, pese a que el PRONEBI ha tratado de infundir los valores de autoestima y respeto por el mundo maya. Se ha observado también que muchos maestros tienen temor a ser identificados como maestros bilingüe, situación que probablemente deriva de los prejuicios generales dentro del sistema educativo respecto de las lenguas y culturas indígenas.
- tal como sostuvimos constantemente en el curso de este estudio, la falta de experiencia explica muchos de los problemas actuales del PRONEBI. En el caso específico de la formación docente, por ejemplo, muchas energías fueron destinadas al montaje organizativo y técnico de los cursos, puesto que no se disponía de bases ya instaladas para atender este sector.

## 7. CONCLUSIONES GENERALES

Al terminar este largo recorrido que nos ha llevado a conocer la evolución histórica de la educación bilingüe así como su situación actual, una primera constatación es que lo que se proporciona a los niños indígenas de Guatemala, en gran medida, es una castellanización disfrazada de educación bilingüe.

Citamos ya una vez a Colop para comentar el reglamento del PRONEBI y ahora de nuevo volvemos a sus palabras para decir algo sobre el bilingüismo de la educación bilingüe:

"también es cierto que este bilingüismo es **transicional** 'Defectuoso pero corregible en el proceso', sugieren algunos. Aunque también, solo corregible hasta donde el marco conceptual lo permite. Legalmente es argumentable que el Reglamento del PRONEBI refleje conceptos constitucionales como el derecho de las personas y de las comunidades a su identidad cultural de acuerdo a sus valores, su lengua y sus costumbres (art. 58), no así el Acuerdo del PRONEBI en cuanto a su fin asimilista y castellanizador (art. 7, Acuerdo Gub. 1093-84), fin que a su vez, se considera congruente con el concepto de idioma oficial.

Así, en tanto y en cuanto cambios más profundos no se realicen, tales como la regionalización lingüística, el empleo instrumental de las lenguas mayas en niveles y acciones de la vida pública, etc. etc. este bilingüismo es **SUSTRACTIVO**, no **ADITIVO**. Es sustractivo porque promueve la transición a un idioma nuevo (castellano) y la pérdida del idioma materno (maya)" (Colop 1988:3)

El análisis de varios aspectos del programa de educación bilingüe corroboraría la visión que nos ofrece el autor, incluso sin tener en cuenta el marco legal del PRONEBI, mediante el cual, indudablemente se aplaza de cuatro años el ingreso del niño indígena a la educación tradicional monolingüe en castellano. En lo que a las bases legales se refiere, pueden haber modificaciones; sabemos además que la casi totalidad de los alumnos indígenas escolarizados abandonan el sistema educativo tras cuatro o tres años de vida escolar. Ello no obstante, sería suficiente volver a mirar los materiales didácticos, el curriculum o la situación del maestro bilingüe, es decir los puntos más problemáticos del PRONEBI, para aseverar que la educación bilingüe colabora con un bilingüismo de tipo sustractivo, aunque es más la orientación en la vida del niño maya que la escuela lo que influye en su evolución lingüística y actitudes hacia las dos lenguas en contacto. Puede también argumentarse que no se dan todavía las condiciones de una educación bilingüe de mantenimiento cuando los maestros no pueden escribir y leer eficientemente en lengua maya, cuando los textos didácticos son traducciones a los idiomas mayas de contenidos elaborados y escritos en español o, finalmente, si los niños son devueltos al sistema educativo hispanohablante al cabo de los primeros dos o tres años de escolaridad primaria.

Estando así las cosas, se está fomentando una castellanización disfrazada de educación bilingüe, muy a pesar de las intenciones del personal del PRONEBI, la unidad central, los supervisores, los maestros y también los padres de familia.

Pues bien, este juicio consigna solo una parte de la verdad. En efecto, precisamos abarcar un contexto más amplio y complejo para entender las acciones del PRONEBI en sus múltiples facetas. Ante todo, cabe recordar que el programa tuvo que enfrentar una rápida y masiva expansión de las 40 escuelas del anterior Proyecto de Educación Bilingüe a las más de 1000 escuelas actuales.<sup>24</sup> Esto, desde luego, acarreó fuertes dificultades de gestión y control de la calidad de la educación bilingüe.

Aun así, no puede pasar desapercibido el hecho de que el PRONEBI constituye un baluarte de la educación bilingüe, aun con todas sus limitaciones. Al no desarrollarse este Programa, siquiera sería posible cuestionar el modelo actual de educación bilingüe. He aquí un valor indiscutible del PRONEBI: existe un terreno concreto para poner en tela de juicio el presente, para experimentar y corregir errores y de ahí, sentar las bases de una educación bilingüe de mantenimiento, cultivo y desarrollo de las lenguas y culturas mayas. Si se quiere: no hay que construir todo ex novo, sino más bien transformar lo existente. Y esto nos parece ser el rumbo que al menos una parte consistente del PRONEBI ha tomado con convicción. Preocupa por cierto que algunos sectores del Programa contrarresten este tipo de evolución, como cuando por ejemplo se respaldaron las negativas a aplicar el nuevo alfabeto unificado de las lenguas mayas, el cual debía reemplazar a los anteriores, de claro corte hispanizante.

Si el destino de la educación bilingüe estuviera en las manos de los miembros del PRONEBI, podríamos decir que se planificarían y se tomarían las decisiones de acuerdo con la dialéctica que se da entre las dos almas del Programa.

Un primer componente tiene carácter histórico en cuanto corresponde al grupo más afín a las primeras concepciones de la educación bilingüe. Recordemos que el PRONEBI es el producto natural del Programa de Castellанизación y del Proyecto de Educación Bilingüe. Y en su concepción originaria y líneas de desarrollo el programa no ha borrado los rasgos "asimilacionistas" de las experiencias anteriores.

Un segundo componente, o alma como dijimos, refleja el proceso de maduración vivido por otros técnicos del Programa, particularmente los que trabajan en la Sección de Desarrollo Curricular, que apuntan a superar ese enfoque tradicional.

Actualmente las dos tendencias coexisten en el PRONEBI, siendo las opiniones que buscan corregir el modelo implantado por el Programa una corriente en formación. Empero, nos parece oportuno señalar que esta segunda tendencia está rompiendo con el esquema tradicional de la educación bilingüe que anteriormente había sido aceptado sin mayores discusiones.

Se observan este marco dos proposiciones principales: a) la elaboración de los textos en idiomas mayas directamente en estas lenguas, sin recurrir a la

composición en castellano y a la traducción; b) la exploración de un nuevo tratamiento pedagógico del "biculturalismo", con el fin de elaborar temas didácticos inscritos en la cultura maya actual y antigua. Por el momento se trata solo de reflexiones e inquietudes que están encaminando la búsqueda de un cambio metodológico y curricular de la educación bilingüe.

Por otra parte, según señalamos de manera reiterada, las limitantes que perjudican el desarrollo del programa se inscriben en la falta de un decidido apoyo político e institucional por parte de las autoridades gubernamentales. En las últimas décadas el estado impulsó una serie de proyectos y/o programas especiales destinados a cubrir áreas parciales del sistema educativo, con el propósito de incidir en los sectores más deficientes y marginales de la población nacional.

Probablemente la educación bilingüe es una respuesta estratégica al creciente malestar de las poblaciones indígenas durante el período de guerra civil que ensangrentó a las comunidades del altiplano; o es la lógica consecuencia de la política de castellanización, cuya experiencia había demostrado la importancia de recurrir a la lengua materna del alumno para facilitar su acceso al sistema educativo. Son todas especulaciones, pero lo que puede ser puesto de relieve es que los proyectos de educación bilingüe de Guatemala, a diferencia de otros países, se caracterizan por pragmáticos y a ideológicos; nacen y se desarrollan al margen de una visión política declarada y de encendidos debates sobre la cuestión indígena y el indigenismo.

La apertura ideológica y política de los años de transición hacia el retorno a un régimen democrático permiten la afirmación de un enfoque pluralista con relación a las cuestiones étnica y lingüística. Este enfoque influirá en algunos adelantos que se registran en materia indigenista en aquellos años, particularmente en la nueva Constitución Política de la República, la Ley de Alfabetización y la institucionalización de la educación bilingüe. Las políticas estatales que de allí inician a desarrollarse, sin embargo, señalan una conciencia política que se ha renovado solo parcialmente. Es decir, el continuismo estatal, para llamarlo de algún modo, se evidencia en el hecho de que el estado, como ya había hecho anteriormente, se compromete exclusivamente en medidas que no trascienden el campo educativo, con sus apéndices en el área lingüística (la oficialización de los nuevos alfabetos mayas concretamente).

Desde 1985 en adelante, se implementa el Programa Nacional de Educación Bilingüe y la educación bilingüe se define en el marco institucional de un programa ad hoc.

Tal vez, la creación de proyectos especiales que no modifican su naturaleza transitoria y compensatoria confirma la incapacidad del estado de asumir en forma central y desarrollar sistemáticamente la reforma del sistema educativo entero; puede significar también que el estado no pretende garantizar a las etnias mayas la proyección de la educación bilingüe bicultural más allá de un área circunscrita desde el punto de vista de la cobertura cuantitativa y de los grados escolares que caen bajo la jurisdicción de un proyecto específico. No obstante lo dicho, la educación bilingüe en Guatemala tiene diez años de vida y en este sentido debe entenderse como un proceso inacabado, en evolución. Los esfuerzos realizados hasta aquí han movilizad ideas y recursos que dinamizan el camino de cambio y democratización que vive la educación en el país. En este marco, no podemos pasar desapercibido el hecho de que los propios indígenas participan en el proceso de gestión y construcción de la educación bilingüe. Las perspectivas de este enfoque educativo, ahora como nunca en el pasado, dependen en gran medida de sectores indígenas que además han recibido una formación en lingüística y educación bilingüe. Si este sector se expandirá y asumirá la responsabilidad de la educación indígena, si sabrá negociar un papel directivo en las políticas educativas y lingüísticas, como ya se vislumbra a través de la reivindicación por legalizar a la Academia de las Lenguas Mayas, el proyecto de educación bilingüe y el PRONEBI serán vistos, a posteriori, como los antecedentes directos de una nueva **política plurilingüe y multicultural** en la cual los indígenas participan como sujetos. La educación bilingüe y bicultural y el movimiento de revitalización lingüística son solo el punto de arranque de un proyecto **maya** de mayor alcance.

Por el momento, en cambio, una serie de impedimentos institucionales obstaculizan la marcha del PRONEBI. El primer signo palpable de los desaciertos de la política educativa nacional concierne a la formación docente. A pesar de que los esfuerzos realizados por el PRONEBI son de gran magnitud y envergadura, no es posible cubrir las necesidades de capacitación de los maestros a través de ciclos de breves talleres, sin textos de formación y sin contar con suficientes docentes especializados en lingüística, antropología, curriculum bilingüe bicultural, etc.. Como ya dijimos, los profesores bilingües no se desenvuelven con soltura y dominio del instrumento cuando enseñan en lengua

maya, tanto a nivel oral como escrito; ellos siguen siendo, en gran medida, simplemente hablantes de las lenguas mayas, y hablantes en un contexto donde estas lenguas están relegadas a los ámbitos de la comunicación cotidiana e informal. Para superar estos problemas es evidente la importancia de crear una carrera de formación en la docencia bilingüe bicultural.

El estado no interviene tampoco financiando y estimulando una política de planeación del lenguaje que modifique las condiciones actuales de las lenguas indígenas, esto es la promoción de su estatus y empleo en la vida pública y de las investigaciones dirigidas a su desarrollo lingüístico. En este contexto, el PRONEBI se halla desprovisto de una base científica consistente para elaborar textos en idiomas mayas. Los problemas con que están confrontados los curriculistas y lingüistas del PRONEBI guardan relación con la renovación del léxico vernacular, con la selección de variantes dialectales y con la creación de modalidades expresivas aptas para expresar campos del conocimientos de los cuales las lenguas mayas han quedado excluidas. Si hasta el momento se ha seguido el modelo del castellano escrito, es también porque no se han podido explorar alternativas, pero en el PRONEBI se ha ido desarrollando la conciencia de la necesidad de elaborar una literatura maya no influenciada por la tradición literaria del castellano. Los textos ya existentes, a pesar de ello, divisan un ámbito de uso hasta hace poco extraño a las lenguas indígenas, es decir la producción cultural por medio de la escritura.

Ya dijimos sobre este punto que se va intentando desligar los materiales didácticos del curriculum tradicional, elaborando contenidos culturales mayas para fines didácticos. Si las instituciones gubernamentales no apoyan los trabajos lingüísticos que se requieren para tal propósito, hoy en día hay más profesionales indígenas e instituciones nacionales que se han orientado hacia la tareas de estandarización y actualización de los idiomas mayas. Este también puede ser considerado un logro de la educación bilingüe, y que la retribuye al mismo tiempo, ya que el PRONEBI cuenta ya con colaboraciones externas y un capital cada vez más amplio de antecedentes y experiencias en revitalización lingüística que pueden alimentar el esfuerzo de elaborar libros en los idiomas mayas.

Los recursos humanos y técnicos de la unidad central del PRONEBI destacan por motivación y calidad profesional, pero son en número insuficiente y no alcanzan a atender todos los requerimientos de desarrollo, gestión y evaluación del programa. Solo recientemente se han logrado formar en lingüística



y educación a un grupo de profesionales mayashablantes, y si bien su formación no es todavía completa, se está conformando un primer capital técnico maya que los mismos pueblos indígenas podrán y pueden ya aprovechar en beneficio propio. A esto hay que añadir las aportaciones de PRODIPMA, y en particular la licenciatura de lingüística que está ofreciendo la Universidad Rafael Landívar, a la cual se suman carreras análogas de la Universidad del Valle y de la Universidad Mariano Galvez.

Para terminar, queremos presentar dos comentarios distintos pero complementarios sobre la educación bilingüe. El primero es del ya citado Demetrio Cojtí, exponte intelectual del movimiento maya; el segundo es de la lingüista Guillermina Herrera, también citada ampliamente en este estudio por ser una de las más atentas conocedoras del tema y una de las más destacadas personalidades del mundo científico nacional que se ha comprometido a apoyar el desarrollo de las lenguas mayas. Los dos puntos de vista nos advierten sobre los límites, las contradicciones y los logros de la educación bilingüe en Guatemala, más allá incluso del campo educativo, y por esto proporcionan una visión de conjunto que desalienta cualquier interpretación unilateral del PRONEBI.

Empecemos pues con escuchar la opinión de Cojtí (1987) sobre la educación bilingüe:

"La educación bilingüe, como concepto, ya es un eslogan publicitario que se vende bien y contra el cual es difícil estar en desacuerdo. Es un concepto con una gran connotación positiva ya que da la idea de biprofesionalismo, bicompetencia, bihabilidad, y se encuentra en la dirección que conduce hacia el multilingüismo, multiprofesionalismo, etc., condiciones soñadas por y para todo ser humano. La carga valorativa que conlleva hace que la práctica educativa que designa sea también considerada como positiva y muy práctica. Quienes se oponen a ella son vistos como retrógrados que se conforman con una educación monolingüe y monocultural, la cual sería una educación limitada, incompleta, parcial y hasta trasnochada, que hace poco competitivos a sus educandos. Los problemas aparecen, sin embargo, cuando se constata que, en la realidad de Guatemala, esta noble y avanzada forma de educación, tiene dedicatoria especial para los mayas, y especialmente para los monolingües mayas, lo cual pareciera evidenciar que la versión practicada actualmente en Guatemala estuviera dirigida a un tipo de educación apropiado para ciudadanos de segunda clase

[...] En Guatemala, las condiciones sociales y coloniales de vida de los mayas están dadas y solo queda evaluar la educación bilingüe en base al refuerzo o a la atenuación que haga de los efectos depredadores sobre las lenguas mayas en estas condiciones. Por ahora, la educación bilingüe es de lo más asimilista que puede haber, puesto que se reduce a un bilingüismo transicional que, mediante el uso temporal de los idiomas mayas, busca pasar de un monolingüismo en maya a otro monolingüismo en castellano. Esta educación bilingüe es, entonces, un mecanismo de asimilación lingüística para lograr la integración guatemalteca mediante la uniformidad lingüística y no un mecanismo que conduzca hacia el pluralismo lingüístico en la República" (1987:1-2, subrayado nuestro).

Por su parte, Herrera (1987) reconoce que mientras para algunos la educación bilingüe está apoyando a las culturas indígenas, otros la ven como "un instrumento más refinado y eficaz de aculturación" (1987:3). Sin embargo, agrega, hay que enfatizar también que a través de la educación bilingüe se han producido varios importantes avances en lo que se refiere al conocimiento de las lenguas mayas, el desarrollo de los pueblos indígenas y el establecimiento de las bases de una política lingüística nacional, a saber (1987:3):

- a) Investigaciones sobre la realidad lingüística del país que, aunque aún incompletas y en muchos casos preliminares, han permitido obtener un primer perfil lingüístico de Guatemala.
- b) Experiencia que permite definir, con alguna claridad, las áreas que presentan mayores o más urgentes problemas en el campo de las lenguas mayas de Guatemala: estandarización, ortografías y actualización, entre otras.
- c) Experiencia que permite definir, también, áreas conflictivas que afectan intereses colectivos de la sociedad y que, por ello, están urgidas de las acciones de una planificación deliberada por parte del Estado: inaccesibilidad a servicios generales básicos por barreras lingüísticas; red deficiente de comunicación entre el Estado y sus ciudadanos y viceversa; falta de comunicación entre las distintas comunidades lingüísticas del país; serios problemas causados por actitudes negativas hacia las lenguas indígenas y por estereotipos étnicos; dramático índice de monolingüismo, etc.
- d) Creación de una atmósfera que ha dirigido la atención de las autoridades y de la sociedad en general hacia los candentes problemas lingüísticos que afectan al país.

- e) Propuesta de la opción bilingüe-bicultural -sustentada en la coexistencia de las lenguas y culturas guatemaltecas-, en lugar de la imposición exclusiva del castellano, y de la cultura que representa.
- f) Esfuerzo para dar coherencia y cohesión a acciones lingüísticas antes dispersas.
- g) Proyección de las lenguas indígenas desde la tradicional situación de lenguas orales -colloquiales y familiares- hasta la de lenguas escritas usadas en el ámbito de la escuela (por el momento hasta 3er grado de primaria, pero con la intención de llevarlas hasta el 4o grado de este nivel).
- h) Contribución al proceso de creación de lenguas literarias mayas.
- i) Profundización en el conocimiento de la cultura indígena, a partir de las investigaciones requeridas para llenar los contenidos de un programa bicultural.
- j) Capacitación de personal, a nivel medio y universitario, especializado en educación bilingüe y, consiguientemente, en algunas áreas de la lingüística general y aplicada.
- k) Involucramiento del indígena en proyectos no solo relacionados con la educación de la niñez indígena sino con la situación y destino de sus lenguas.

Las lenguas indígenas se han visto beneficiadas por la educación bilingüe en varios e importantes aspectos. Algunos de ellos son el inicio de procesos de estandarización, la actualización o modernización del léxico para cubrir nuevas áreas de experiencia, y la ampliación de los ámbitos de uso.

## 8. NOTAS

- 1 Existen 21 lenguas mayas, la lengua caribe o garífuna y la lengua xinca, probablemente extinguida (cfr.4). La problemática del grupo caribe, concentrado en la costa atlántica (Livingston y Puerto Barrios, departamento de Izabal) presenta rasgos inasimilables a los de la población maya. Los caribes no sufren la discriminación étnica y socioeconómica que sí experimentan los otros grupos indígenas de origen maya. Dado que además no se han desarrollado proyectos de educación bilingüe entre la comunidad caribe, no la consideraremos en este estudio.
- 2 En esta etapa histórica, las comunidades indígenas carecen de los recursos suficientes para adaptarse a las condiciones de cambio y reinterpretar autonomamente el conjunto de las innovaciones culturales. La pérdida cultural no es acompañada por procesos de compensación. No se trata por cierto de una insuficiencia intrínseca a las culturas indígenas. La pobreza, la discriminación social y económica, aunada al menosprecio racista del que es víctima el indígena, explican esta situación. Para poner un ejemplo, el traje típico de las mujeres indígenas, el güipil, símbolo irrenunciable de identidad étnica, bajo la presión del mercado turístico se ha transformado en objeto comercial conservando sólo su función identificadora de la adscripción étnica, mientras que se ha perdido la conciencia y el conocimiento de los significados culturales inscritos en la trama del tejido.
- 3 La economía agroexportadora puede considerarse tradicional, al igual que la agricultura de subsistencia, en el sentido que tiende a mantener cierta estabilidad interna a expensas de proyecciones de alcance creciente en el largo plazo. Es decir, las inversiones de capital (incluyendo las que financian los cambios tecnológicos) y el esfuerzo productivo están dirigidos a asegurar una producción constante en el tiempo. Esta para los trabajadores constituye el límite de la subsistencia a la vez que mantiene altas las rentas de los finqueros. Sin embargo, al estar expuesto a las condiciones fluctuantes de los precios en los mercados internacionales, este sistema presenta un fuerte grado de vulnerabilidad global.
- 4 "Lo que ocurre es que [el indígena] ve el modo de vida ladino, con todos sus rasgos deseables, como algo inherente al ladino, pero ajeno a él mismo. [...] Para el indígena resulta sensato aferrarse a su propio modo de hacer las cosas, pues, con todas sus aparentes desventajas, el indígena tradicional logra cierta seguridad

fundamental permaneciendo dentro de su grupo y modo de vida" (Tumin 1959:98).

- 5 Usamos ahora el término "maya" como sinónimo de indígena no sólo porque el único grupo con vitalidad étnica y demográfica de origen no maya -el garífuna o caribe- tiene escasa consistencia numérica en relación con las etnias mayas, sino también por cuanto destaca entre todos los grupos indígenas por su fuerte cohesión interna e identidad étnica.
- 6 Todas las universidades están concentradas en la capital. Estas son la Universidad Mariano Galvez, la Universidad Rafael Landívar, la Universidad del Valle de Guatemala, la Universidad Francisco Marroquín y la Universidad San Carlos. Las primeras cuatro son privadas y la última es la única universidad pública del país.
- 7 Ejemplos de los Objetivos Instrumentales del 1º grado: a)identificar las partes de su cuerpo y su función; b)identificar las características de su entorno, nombrando el órgano del sentido utilizado para percibirlos; c)manifestar su creatividad por medio del lenguaje oral, inventando relatos, adivinanzas, rimas, chistes, etc.; etc.
- 8 En el momento en que se edita el presente trabajo, esta sección ha sido reelaborada y ampliada para la publicación del libro "Lenguas y grupos indígenas de Guatemala" (Chiodi & Herrera 1990).
- 9 Se respetan la escritura de los nombres de las lenguas nativas tal como aparece en el Censo.
- 10 Se usa aquí la denominación de los idiomas y su forma de escritura de acuerdo con los alfabetos oficializados con el Decreto Gubernativo nº 1046-87.
- 11 Como ya se dijo, la falta de unidad territorial es probablemente un fenómeno antiguo aunque ha sido acentuado en extremo durante la época colonial, en la cual las autoridades civiles y religiosas establecieron una política de aislamiento de un pueblo a otro para impedir la formación de alianzas. La actual organización administrativa del Estado, al no tener cuenta la configuración de los asentamientos de las etnias autóctonas, ha contribuido de su parte a agravar el localismo de las comunidades indígenas y, por ende, el proceso de atomización dialectal.
- 12 Un ejemplo ilustrativo de las actitudes que sostienen los hablantes en relación a las diferencias dialectales proviene del Lago Atitlán. En esta cuenca convergen

tres lenguas, a saber el Tz'utujil, el Kaqchikel y el K'iche', pero los habitantes del Lago no se refieren a sí mismos con estos nombres, sino que con las expresiones "qa tzojobäl" o "qa chabäl", **nuestro lenguaje**, mientras que llaman a las otras variedades "ki tzojobäl" o "ki chabäl", **su lenguaje** (Becker R. & Richards 1987:206). El grado de inteligibilidad entre las variantes de municipios cercanos es bastante alto desde un punto de vista lingüístico. Sin embargo, los hablantes parecen negar la posibilidad de comprensión mútua sobre la base de un criterio valorativo que acentúa los motivos de diferenciación en vez que los de similitud. Más aún, "los miembros de la comunidad mantienen concientemente las diferencias dialectales y las manipulan cuidadosamente con el fin de mantener las fronteras étnicas" (Becker R. & Richards 1987:207).

- 13 Por otra parte, las acciones de política lingüística en Guatemala no han tenido en debida cuenta la necesidad de promover la estandarización de los idiomas nativos. La mayoría de los materiales publicados en dichas lenguas, por ejemplo, son el fruto de las investigaciones realizadas por el Instituto Lingüístico de Verano, y conformemente con los criterios de esta institución están escritos en cada variante dialectal con el fin de facilitar la comprensión a los destinatarios. De esta manera los materiales escritos en las lenguas vernáculos vienen a reforzar el proceso de atomización dialectal que sufren estas lenguas.
- 14 La lengua q'eqchi', por las razones ya indicadas, pudo mantener su identificación territorial y hoy día "cuenta con un marco regional unificado, norma estandar aceptada y escasa dialectización" (Herrera 1987:8; cfr. Stewart 1984b).
- 15 Conviene recordar, de paso, que esta experiencia había sido ya inaugurada con lineamientos similares en México algunos años antes con el Primer Centro Coordinador Indigenista (San Cristobal de Las Casas, Estado de Chiapas).
- 16 "Les enseñaban pero si les costó mucho y cuando ví que hubo un cambio fue cuando se estableció la Castellанизación. Otro mi hijo. cuando entró a la escuela ya había Castellанизación, entonces con más cariño le tomaba la maestra y ya él con toda confianza le contestaba y aprendió más rápido las lecciones, lo que se les enseñaba, porque les hablaban en nuestro idioma el cakchiquel. De esta forma se ha visto el fruto de Castellанизación y de esta forma el niño ha ido superando" (testimonio del Sr. Gaspar Ajquejay, comunidad piloto de la Aldea El Camán, Patzicía, Chimaltenango, en el Primer Seminario Técnico sobre Políticas y Estrategias para la Institucionalización de la Educación Bilingüe, Guatemala, 1983).

- 17 Entre estas instituciones se encuentran un sector de profesionales mayas del PRONEBI, el Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín, la Universidad Rafael Landívar, el Centro de Enseñanza de Lenguas de la Universidad de San Carlos y otras más.
- 18 En Noviembre de 1989 se desarrolló en la capital el Seminario "Situación Actual y Futuro de la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala". El segundo seminario tuvo lugar en Momostenango, en Febrero de 1990, con el título "Reconocimiento de la Academia por la Población Maya y su Legalización".
- 19 Se incluyen también textos no directamente vinculados con el PRONEBI debido a que este Programa es la única acción vigente en el campo de la educación bilingüe.
- 20 Para los aspectos de organización, las funciones y atribuciones de las distintas Secciones del PRONEBI, cfr. el Acuerdo Ministerial nº 997 del 10 de Julio de 1985, por medio del cual se aprueba el Reglamento del Programa Nacional de Educación Bilingüe Bicultural.
- 21 Como ya mencionamos, actualmente el PRONEBI continúa trabajando con el curriculum anterior a la reforma que está desarrollando el Sistema Nacional de Mejoramiento del Personal y Adecuación Curricular - SIMAC -. Aunque el nuevo curriculum no ha sido todavía generalizado a todo el país, ha generado desajustes y desorientación en el PRONEBI ya que todas sus producciones desde el 1980 (o sea incluyendo la etapa del Proyecto de Educación Bilingüe), durante estos 10 años, se basaron en el curriculum vigente en esa fecha. Sobre este punto referiremos más adelante.
- 22 Algunos ejemplo de la "Tabla de Contenidos" del **Primer Grado**: a) reconocer círculos, cuadrados, rectángulos y triángulos; b) formación de subconjuntos de un conjunto universal, enfatizando la relación de pertenencia; c) reconocer el número cero "0" como cardinalidad del conjunto vacío; etc..
- 23 La traducción de la Constitución a los cuatro idiomas mayoritarios, por ejemplo, fue realizada por técnicos del PRONEBI; otros miembros de la Unidad Central trabajan y dirigen la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala y otros todavía apoyan los trabajos de lingüística aplicada de la Universidad Rafael Landívar.

- 24 Además, a partir de 1991 se ha previsto una ulterior extensión tanto de la cobertura por áreas lingüísticas como de los grados escolares atendidos.

## **9. BIBLIOGRAFIA**

### **ACADEMIA DE LAS LENGUAS**

#### **MAYAS DE GUATEMALA**

- 1988 **Lenguas Mayas de Guatemala. Documento de referencia para la pronunciación de los nuevos alfabetos oficiales**, Guatemala, Instituto Indigenista Nacional & Ministerio de Cultura y Deportes.
- 1989 **Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala**, Guatemala, ALMG, trifoliar.
- 1989 **Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala**, Guatemala, ALMG, ponencia presentada al Diálogo Nacional de la Comisión Nacional de Reconciliación.

#### **AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT**

- 1980 **Bilingual Education in Guatemala (RFP-LAC 90020)**, Washington, USAID.



AMARO, N. & LETONA, M. A.

- 1978 **Estrategias y modalidades de la enseñanza bilingüe en Guatemala en la última década**, Guatemala, USIPE-UNESCO-CEPAL-PNUD, Ministerio de Educación.

BECKER RICHARDS, J.

- 1989 **Enseñanza del castellano como segundo idioma a niños mayashablantes: estudio de base**, Guatemala, Universidad Rafael Landívar/Programa de Desarrollo Integral de la Población Maya, en publicación.

CARDOZA Y ARAGON L.

- 1986 **Guatemala: las líneas de su mano**, México, Fondo de Cultura Económica, (edición orig.:1955).

CHESTERFIELD, R. & SEELYE, N.

- 1987 **Proceso de evaluación del Programa Nacional de Educación Bilingüe**, Guatemala, borrador de trabajo mimeografiado.

CHEW, G.

- 1988 **Estado del arte sobre la formación de maestros en Guatemala**, Guatemala, Universidad Rafael Landívar-Centro de Información y Documentación Educativa de Guatemala.

CHIODI, F. & HERRERA, G.

- 1990 **Lenguas y grupos indígenas de Guatemala**, Guatemala, MINEDUC/SIMAC, en prensa.

CIFUENTES, H. E.

- 1988 **Educación Bilingüe en Guatemala. Una ruta hacia la reivindicación de los niños de las comunidades indígenas monolingües**, Guatemala, PRONEBI.
- 1988a **Educación Bilingüe en Guatemala**, Guatemala, PRONEBI.
- 1988b "Programa Nacional de Educación Bilingüe", en **Seminario sobre la problemática del multilingüismo y la educación bilingüe en Guatemala. Informe final**, Guatemala, URL-CINDEG-REDUC.

COJTI, D.

- 1984 "Problemas de la identidad nacional guatemalteca" en **Culturas de Guatemala**, año V, vol. I, Guatemala, Universidad Rafael Landívar.
- 1987 "La educación bilingüe: ¿Mecanismo para la uniformidad o para el pluralismo lingüístico", en **Boletín de Lingüística**, año I, No 5, Guatemala, Universidad Rafael Landívar.

COLOP, S.

- 1988 "La educación bilingüe y los idiomas mayas en Guatemala", en **Boletín de Lingüística**, año 2, nos. 11-12, Guatemala, Universidad Rafael Landívar.

CONFERENCIA EPISCOPAL

- 1987 **Educación: Desafío y Esperanza. Carta pastoral colectiva del episcopado guatemalteco**, Guatemala.

COORDINADORA CAKCHIQUEL

DE DESARROLLO INTEGRAL

- 1985 **El idioma, centro de nuestra cultura**, Chimaltenango, Coordinadora Cakchiquel de Desarrollo Integral.

DE STILES, M. T. y STILES N.

- 1984 **Guía de Investigación Lingüística en Guatemala**, Guatemala, Seminario de Integración Social Guatemalteca.

DIRECCION DE DESARROLLO

SOCIO-EDUCATIVO RURAL

- 1972 **Programa de Castellанизación.**
- 1983a **I Seminario Técnico sobre Políticas y Estrategias para la Institucionalización de la Educación Bilingüe. Proyecto de Educación Bilingüe: lineamientos generales**, Guatemala, mimeografiado.
- 1983b **I Seminario Técnico sobre Políticas y Estrategias para la Institucionalización de la Educación Bilingüe. Proyecto de Educación Bilingüe: Educación Bilingüe**, Guatemala, mimeografiado.
- 1983c **Informe Final del I Seminario Técnico sobre Políticas y Estrategias para la Institucionalización de la Educación Bilingüe**, Guatemala, 30 de Septiembre de 1983, mimeografiado.

ENGLAND, N.

- 1988 **Introducción a la lingüística maya**, Guatemala, Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín.

GALLO, A.

- 1984 "El sistema poli-étnico como base de una nueva política", en **Cultura de Guatemala**, año V, vol.I, Guatemala, Universidad Rafael Landívar.

GARCIA HERNANDEZ, A.

- 1986 "Breve historial de la Asociación de Escritores Mayances de Guatemala", en **WINAK. Boletín Intercultural**, vol.II, No 3, Guatemala, Universidad Mariano Galvéz.

GUZMAN BÖCKLER, C. y HERBERT, J.L.

- 1970 **Guatemala: una interpretación histórico-social**, México, Siglo XXI editores.

HERRERA, Guillermina

- 1986 **Planificación Lingüística en Guatemala: situación actual y tendencias**, Guatemala, Universidad Rafael Landívar- Clapp and Mayne (mimeografiado).

HERRERA, G.

- 1983 Algunas ideas para la planificación del desarrollo lingüístico nacional, en **Estudios Sociales. Revista de Ciencias Sociales**, nos. 27-28, Guatemala, Universidad Rafael Landívar.
- 1987a **Estado del arte sobre educación bilingüe en Guatemala**, Guatemala, CINDEG-URL.
- 1987b "Aportes de la educación bilingüe a la promoción y difusión de las lenguas mayas de Guatemala", en **Boletín de Lingüística**, año I, No 5, Guatemala, Universidad Rafael Landívar.
- 1990 **Informe general a la misión AID/Guatemala. Actividades realizadas por el componente de investigaciones de PRODIPMA, durante 1989**, Guatemala, mimeografiado.

HENNE, D.

- 1986 "Breve historia del Instituto Lingüístico de Verano de Centroamérica", en **WINAK. Boletín Intercultural**, vol. II, No 1, Guatemala, Universidad Mariano Galvéz.

#### INSTITUTO INDIGENISTA NACIONAL

- 1985 **Informe del II Congreso Lingüístico Nacional**, Guatemala, Instituto Indigenista Nacional & Ministerio de Educación.

#### INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO

- 1985 **Informe General de las Actividades del Instituto Lingüístico de Verano en Centroamérica**, Guatemala, mimeografiado.

#### KAUFMAN, T.

- 1974 **Idiomas de mesoamérica**, Guatemala, Editorial José de Pineda Ibarra.
- 1976 **Proyecto de alfabetos y ortografías para escribir las lenguas mayances**, Guatemala, Editorial José de Pineda Ibarra.

#### MEJIA, M. V.

- 1988 "El Xinca histórico: una investigación bibliográfica", en **Winak. Boletín Intercultural**, vol.4, n. 1, Guatemala, Universidad Mariano Gálvez, pp. 3-64.

#### MINEDUC

- 1986 **Plan Nacional de Desarrollo 1987-1991. Sector Educación**, Guatemala, MINEDUC.

#### OBISPOS DE GUATEMALA

- 1984 **Para construir la paz**, Guatemala, carta colectiva.

#### OPIE y SER

- 1975 **Informe de la Evaluación del Programa de Castellанизación**, Guatemala (mimeografiado).
- 1987 **Propuesta: 1. Curriculum para la profesionalización de los promotores educativos bilingües; 2. Curriculum de la carrera regular del maestro de educación pre-primaria bilingüe (opción "a"- opción "b")**, Guatemala, mimeo.
- 1988a **Anuario estadístico PRONEBI 1988**, Guatemala, Ministerio de Educación.
- 1988b **Marco situacional del Programa Nacional de Educación Bilingüe**, Guatemala, mimeo.

## OPIE Y SER

- 1988c **Profesionalización docente de promotores educativos bilingües. Informe del desarrollo de la primera etapa y proyecciones para la segunda etapa**, Guatemala, mimeo.

## PROYECTO LINGÜÍSTICO

### FRANCISCO MARROQUÍN

- 1986 "La Asociación "Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín" (PLFM)", en **WINAK. Boletín Intercultural**, vol. II, No 1, Guatemala, Universidad Mariano Galvéz.

### RICHARDS, M. & BECKER R., J.

- 1987 "Percepciones de inteligibilidad mútua entre las variantes dialectales de la cuenca del Lago de Atitlán", en **Winak. Boletín Intercultural**, vol. 2, nº 4, Guatemala, Universidad Mariano Galvez.
- 1988 **Un perfil de los Idiomas y Comunidades de El Programa Nacional de Educación Bilingüe de Guatemala**, Guatemala, PRONEBI.

### ROJAS LIMA, F.

- 1967 **Consideraciones generales sobre la sociedad guatemalteca**, Guatemala, Editorial José de Pineda Ibarra.
- 1984 **La simbología del Lenguaje en la Cofradía Indígena**, Guatemala, Seminario de Integración Social.

### SIMAC

- 1988 **Bases y elementos para la adecuación curricular**, Guatemala, MINEDUC.
- 1989a **Guía Curricular y metodológica. Primer Grado, nivel primario**, Guatemala, MINEDUC.
- 1989b **La enseñanza del castellano como segunda lengua. Sugerencias metodológicas**, Guatemala, MINEDUC/SIMAC.
- 1989c **Guatemala. Situación educativa nacional 1986-1987**, Chile, OREALC-UNESCO.

### STEWART, S. O.

- 1979 "Planificación lingüística nacional en Guatemala", en **Estudios Sociales. Revista de Ciencias Sociales**, n. 14, Guatemala, Universidad Rafael Landívar.

STEWART, S. O.

- 1983 **The Guatemalan Bilingual Education Project: an evaluation**, Guatemala, USAID.
- 1984a **A social Soundness Análisis of the Rural Primary Education Improvement Project**, Guatemala, AID/MINEDUC (mimeografiado).
- 1984b "Language planning and Education in Guatemala", en **International Education Journal**, No 1, Cobarrubias.

STUART, L.

- 1956 "El ambiente del hombre en Guatemala", en AAVV, **Integración Social en Guatemala**, vol. III, Guatemala, Seminario de Integración Social Guatemalteca.
- 1959 "Cultura, clase y casta en Guatemala: una nueva evaluación", en AAVV **Integración Social en Guatemala**, vol. II, Guatemala, Editorial José de Pineda Ibarra (la cita es extraída del vol. III de la misma obra, 1956).

TROIKE, R.

- 1984 **Proyecto Bilingüe en Guatemala 1980-1983. Una evaluación analítica y comparativa**, Guatemala, Interamérica Research Associates, Inc.
- 1985 **Informe del análisis de materiales del segundo y tercer grado para el Programa Nacional de Educación Bilingüe**, Guatemala, mimeo.

UNESCO

- 1974 **Informe de la evaluación del Programa de Alfabetización**, Guatemala, UNESCO.

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDIVAR

- 1987a "Editorial" del **Boletín de Lingüística**, año I, No 4, Guatemala, Universidad Rafael Landívar.
- 1987b **Boletín de Lingüística**, año I, No 2, Guatemala, Universidad Rafael Landívar.
- 1989 "Primera exposición de literatura maya", en **Boletín de Lingüística**, año III, Nros. 13-14, Guatemala, Universidad Rafael Landívar.

USIPE

1986 **Diagnóstico de la Educación nacional 1981-1985**, Guatemala, MINEDUC.

# CAPITULO III ECUADOR

*Francesco Chiodi* \*



---

\* El numeral 7, referente a *Las escuelas bilingües de Simiatug* fue elaborado por María Quintero.



## CONTENIDO

1. Antecedentes históricos y contexto de la Educación Indígena  
Introducción

### I Parte

- 1.1. *La época colonial*
- 1.2. *La República*
- 1.3. *El Ecuador moderno*

### II Parte

- 1.4. *Misión Andina del Ecuador*
  - 1.5. *Instituto Lingüístico de Verano*
  - 1.6. *Hacia la Educación Bilingüe: los años 60 y 70*
  - 1.7. *El Programa de Alfabetización en Quichua*
  - 1.8. *La etapa actual*
2. Lenguas y Culturas Nativas del Ecuador
    - 2.1. *Costa*
    - 2.2. *Oriente*
    - 2.3. *Sierra*
    - 2.4. *Las organizaciones indígenas del Ecuador*
  3. Marco Legal de la Educación Bilingüe
  4. Proyecto de Educación Bilingüe
    - 4.1. *Antecedentes y caracterización general*
    - 4.2. *Concepción de la Educación Bilingüe*
    - 4.3. *Marco Institucional*

- 4.4. *Atención educativa*
- 4.5. *Metas del Proyecto EBI*
- 4.6. *Estrategias*
- 4.7. *Estructura organizativa*
- 4.8. *La Educación Bilingüe Intercultural en el Proyecto EBI*
  - 4.8.1. *Programa curricular y textos didácticos*
  - 4.8.2. *Lengua materna y español*
- 4.9. *Formación docente y situación del maestro bilingüe*
- 4.10. *Otras actividades*
- 4.11. *Conclusiones*
  
- 5. *Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar*
  - 5.1. *Antecedentes y contexto*
  - 5.2. *Finalidades y metas del SERBISH*
  - 5.3. *Concepción de la Educación Bilingüe*
  - 5.4. *Marco institucional*
  - 5.5. *Atención educativa*
  - 5.6. *Estructura organizativa*
  - 5.7. *La educación radiofónica bicultural: programas, contenidos y evaluación*
  - 5.8. *El Instituto Normal Bilingüe Intercultural Shuar*
  - 5.9. *Conclusiones*
  - 5.10. *Anexo*
  
- 6. *La Educación Secundaria Bilingüe Intercultural a distancia: Colegio MACAC*
  - 6.1. *El Colegio MACAC*
  - 6.2. *Características y objetivos del programa*
  - 6.3. *Plan de Estudios*
  - 6.4. *Materiales didácticos*
  - 6.5. *Organización y funcionamiento del Colegio MACAC*
  
- 7. *Otros proyectos:*
  - 7.1. *Las escuelas bilingües de Simiatug (María Quintero)*
  
- 8. *Conclusiones*
  
- 9. *Notas*
  
- 10. *Bibliografía*

## **1. ANTECEDENTES HISTORICOS Y CONTEXTO DE LA EDUCACION INDIGENA**

### **Introducción**

A semejanza de otros países de la región latinoamericana, Ecuador se presenta como un mosaico de pueblos y culturas. Sin duda, el multilingüismo y las relaciones interétnicas son una de las problemáticas que más incidencia han tenido en la conformación histórica del país.

Con una población de 10 millones de personas aproximadamente, alrededor de un 30% de la población habla una o más lengua vernácula y es portador de una cultura que le confiere una personalidad distinta al del resto de la población mestiza de habla español, cuyas referencias culturales están en la órbita occidental. Al lado de indígenas y mestizos, existen también grupos de ascendencia africana, concentrados sobre todo en la costa, y un sector minoritario de origen europeo.

Siendo dos o más millones de individuos, históricamente los indígenas han sido objeto de varias formas de explotación social articuladas con el desprecio y discriminación de su realidad lingüística y cultural.

A partir de los años 80, sin embargo, en Ecuador se configura un nuevo discurso oficial que resalta los valores y derechos indígenas. El país es reconocido desde el Estado como un país pluricultural y plurinacional; de otro lado, los gobiernos se comprometen a trabajar para lograr una relación más equilibrada y justa de las diferentes etnias del país, profundizando las transformaciones radicales que desde los años 60, particularmente a través de tres reformas agrarias, habían

procurado rediseñar el perfil socio-económico del país. Al igual que en otros países, no obstante, el campo donde este compromiso llega a un mayor nivel de precisión conceptual y se traduce en medidas concretas es la educación bilingüe intercultural. En las páginas que siguen, trataremos de reconstruir el itinerario histórico que conduce al replanteamiento de la política estatal con los pueblos indígenas, especialmente en materia educativa.

Ubicando nuestro análisis en el presente siglo, salta a la vista que la apertura de políticas educativas hacia las poblaciones indígenas se verifica en la época de mayor agitación social y política. Este período corresponde a los años 1960-1980, cuyos elementos más significativos, para los fines de nuestro discurso, son el recrudecimiento de las luchas campesinas entre 1960 y 1975, las reformas agrarias de 1964 y 1972 y, finalmente, la creación por el gobierno Roldós-Hurtado del Subprograma de Alfabetización Quichua en 1980.

Hablamos de políticas estatales pues en los períodos anteriores se pone de manifiesto la ausencia de una concepción del problema indígena que rebase el desinterés o las visiones asimilacionistas tradicionales. Es decir, estamos asumiendo una perspectiva histórica orientándonos por el marco actual de la educación bilingüe, el que la articula con la utopía indígena de un estado multinacional, y a partir de este criterio miramos retrospectivamente. Por cierto, los procesos políticos, culturales y socio-económicos que concurren en la reconsideración de la cuestión educativa con los pueblos indígenas son más antiguos. Sin embargo, conviene enfocar el corte temporal de los 60 y 70 porque es entonces cuando llega a culminación un proceso que se gesta en la primera parte de este siglo, caracterizado, de un lado, por la aceleración del proceso de transformación capitalista del país y la consolidación del Estado, y, del otro, por el incremento de la movilización social y la mayor presencia de las organizaciones indígenas. En un contexto tal, hacia finales de los 70 se estrenan políticas de tinte progresista con los grupos indígenas, como la alfabetización y la educación bilingüe.

Estas políticas se explican también en razón de la mayor consistencia y capacidad de negociación alcanzadas por las organizaciones indígenas, profundamente insertas en el movimiento popular nacional. El tradicional núcleo reivindicativo indígena relacionado con el problema de la tierra es replanteado en la perspectiva de la defensa de la especificidad étnica del indio. La educación bilingüe nace ahora, en esta coyuntura histórica, asociada con la noción de

**nacionalidad** que los indígenas asumen para confrontarse y representarse frente al mundo mestizo. No encontramos ningún paralelo con otras situaciones latinoamericanas. Por decirlo en forma esquemática, la educación indígena en el Ecuador nace ya connotada con la plataforma que en otros países ha sido desarrollada en un largo proceso histórico: reivindica la participación de las organizaciones indígenas; la salvaguarda y desarrollo activo de la cultura indígena; inscribe el discurso sobre el bilingüismo y el interculturalismo educativos en el marco más amplio del estado plurinacional. Pero es sobre todo la presencia de los indígenas organizados el rasgo más original de la EBI en el Ecuador.

Teniendo en cuenta esta premisa, conviene hacer referencia, aunque breve y someramente, a las políticas educativas anteriores al período mencionado.

## **I PARTE**

### **1.1. La época colonial**

Como es bien conocido, la implantación del régimen colonial afecta de diferente forma a las etnias de la sierra, la costa y la selva. Los pueblos ya sujetos por el incario pasan a constituirse en los pilares de articulación del sistema colonial: "el hecho de que las etnias serranas se hubieran homologado en alto grado a consecuencia de un proceso precedente de unificación cultural de signo quichua, el hecho de que constituyeran mayorías étnicas sedentarizadas por los procesos de producción agrícola, el grado de organización social y política cuasi estatal alcanzado, entre otras razones, las convirtió en el eje mismo de las relaciones sociales coloniales" (Moya 1988a:3). Mientras que en la selva los pueblos autóctonos no son tocados sino esporádicamente por los agentes coloniales, en la sierra las masas indígenas sustentan con su sojuzgamiento al trabajo servil el acaparamiento de los recursos naturales por manos ajenas. Estos factores favorecen el establecimiento de una estructura de poder en cuyo seno la expansión y generalización de la lengua quichua se torna funcional al ejercicio del control de las poblaciones autóctonas. Es así que se implanta una forma incipiente de política lingüística dirigida al rescate del quichua como medio cohesionador de las etnias conquistadas, es decir de la política de conquista. Sin exagerar sus repercusiones sobre el mundo indígena, cabe recordar la implementación del quichua en escuelas y colegios para la nobleza india y en universidades, las traducciones quichua-castellano de obras religiosas y, más importante aún, el uso del quichua en la labor evangelizadora. Toda la política

educativa de la época colonial estuvo a cargo de la Iglesia católica que se sirvió de una élite india como correa de transmisión de la fé católica y la lengua española.

En concomitancia con los levantamientos indígenas, el interés por el quichua decayó radicalmente en el siglo XVIII. Ya con anterioridad, sin embargo, la educación había vuelto a imponer el castellano abandonándose la política lingüística que, aun con muchos vaivenes, había favorecido al quichua.

Ya para ese entonces, no obstante, los rasgos generales del proceso de quichuización obedecían a la necesidad práctica de las capas en el poder de comunicar con sus subordinados. Así, por ejemplo, en el hacienda el quichua se convirtió en la lengua de comunicación interétnica, lo que era muy lógico y normal dadas las relaciones numéricas de los dos grupos en contacto.

## **1.2. La República**

Con la llegada de la República, pronto fueron frustradas las esperanzas de ver reconocidos los derechos de ciudadanía del indio dentro del nuevo estado independiente. La reiteración de las Leyes de Indias subsume al indígena a un conjunto de disposiciones segregacionistas idéntico al del régimen anterior y que confirma al indio en su condición de sector racial y social diferenciado (Iturralde 1984:25).

Si con el conformarse del sistema colonial los indígenas fueron sometidos a todo tipo de violencia y usurpación, entre cuyas formas figuran la mita, la encomienda, el obraje y el tributo tanto en trabajo como en especies, con el pasaje a la etapa independiente la situación del indígena conserva las características precedentes perfeccionadas en el marco del régimen hacendal. Ya para ese entonces habían dejado de existir numerosas etnias de la costa, exterminadas por las epidemias o englobadas en las sociedad mestiza. En la región amazónica los indígenas continúan viviendo al amparo de las barreras ambientales y aprovechando el escaso atractivo económico que todavía ejercían las tierras de floresta. Si bien los contactos con el blanco iban haciéndose más consistentes, los indígenas se mantuvieron libres aun cuando los misioneros católicos, a los cuales el Estado delegó sus funciones, persistían en su obra de penetración.

En la Sierra, en cambio, se consolida el régimen de hacienda que expolia al indígena de su principal recurso, la tierra, para sujetarlo a varias formas de

explotación por parte del latifundio. En el siglo XIX, la hacienda genera las características estructurales que conservará -cruzando indemne la etapa liberal- hasta los años 60 de este siglo. Se forman así las comunidades huasipungueras y se fortalecen asimismo otras formas de explotación como la yanapa, el compadrazgo, las fiesta, las mingas, etc., utilizadas hábilmente por el poder agrario dentro de un circuito cerrado por el cual el indio tributa bienes y trabajo al terrateniente a cambio de un acceso limitado a la tierra controlada por el latifundio, fuente de su sobrevivencia. En una mezcla de paternalismo y autoritarismo, se afianzan las relaciones de reciprocidad y complementariedad asimétricas entre comunidad indígena y terrateniente. El latifundio se transforma en el espacio social y económico de las comunidades indígenas; el espacio donde ocurre concretamente su reproducción como grupo cultural que si bien se encuentra atado al sistema de hacienda, mantiene en vigencia la mayor parte de sus expresiones. Otras comunidades externas al sistema de hacienda, sobre todo en los pisos de altura, o se vinculan a la misma o ingresan a una mayor participación mercantil resquabrándose su cohesión interna por efecto de la creciente diferenciación interna.

Volviendo a la educación, ya antes de la independencia los reyes de España habían dado un giro a las anteriores políticas prescribiendo el uso exclusivo del castellano en el trato con los indios. Posteriormente, el español se asienta definitivamente como lengua destinada a brindar un marco de unidad política a la naciente nación ecuatoriana, a expensas de los idiomas vernáculos. Entre las decisiones gubernamentales, se señalan solamente las medidas de los presidentes Juan José Flores y Gabriel García Moreno que, aun sin lograr efecto alguno, trataron de llevar la educación a los indígenas. En el siglo XIX, sin embargo, se desarrolla una incipiente formación burguesa portadora de un nuevo viento ideológico. En lo que al indígena se refiere, la atención se dirige hacia su transformación ya sea en relación con el agotamiento de un sistema socio-económico anclado en formas medievales ya sea con el problema del cambio de la estructura política del estado. Al igual que en el resto de América Latina, en este período se reconceptualiza el papel del indio trazándose el itinerario ideal de su civilización: la educación y la consiguiente homologación de las culturas nacionales al modelo imperante serían algunas de las respuestas que se comienzan a esbozar. Como se decía, estas ideas confluyen en un proyecto político de mayor alcance, expresión de una burguesía comercial y financiera en ascenso que a final de siglo pugna por la abolición del estado oligárquico terrateniente y que se adueñará del poder con la revolución liberal encabezada por Eloy Alfaro.

### 1.3. El Ecuador moderno

Con la Revolución Liberal de 1895 arranca la historia moderna del Ecuador. Las medidas educacionales tomadas por el nuevo régimen, más que significar un cambio de pautas filosóficas acerca del problema indígena, apuntaban a sustituir la ideología conservadora y confesional, debilitando su principal medio de reproducción: la iglesia y la educación particular (Iturralde 1988, en McKee & Argüello 1988:36). La laicización de la educación y la ampliación de la cobertura educativa adquieren así el sentido de un intento de modernización del país sustrayendo a los sectores indígenas del inmovilismo social e ideológico, con la pretensión de incorporarlos en los nuevos esquemas del liberalismo. En 1906, el Presidente Eloy Alfaro ordena a los propietarios de fundos de abrir escuelas mixtas, pero, una vez más, la ley quedó incumplida.

En el traspaso de siglo, la sociedad es atravesada por nuevos valores. Se introduce una legislación liberal, se impulsa la libertad de conciencia, se reforman los programas de estudio mientras que, de otro lado, inicia el proceso de modernización del estado en sentido centralista y burgués. Sin embargo, muy temprano perdió fuerza la vertiente antilafundista del liberalismo revolucionario. La alianza que había sustentado la revolución de 1895 entre la burguesía, amplios sectores terratenientes costeros, las capas medias y sectores del campesinado, quebró frente a las luchas internas de poder. Tales enfrentamientos expresaban la reacción del conservadurismo a los liberales así como los temores de la oligarquía frente a la implantación de políticas radicales. Mientras los liberales se frantuman, la revolución reorienta su programa concentrándose en la secularización del Estado, es decir en la consolidación del Estado contra el poder de la Iglesia. El problema de las relaciones sociales en el agro no es atacado, antes bien se asiste a la formación de una nueva alianza entre el latifundio y la burguesía que no estaba ya dispuesta a cooperar con el proyecto alfarista. Durante los primeros 30 años de este siglo se asientan las bases de la hegemonía del capital financiero y agro-exportador, pero estos sectores tuvieron que pactar con la aristocracia latifundista para imponer sus diseños. Se refuerza de esta manera una formación bifurcada que sostiene el régimen de hacienda en tanto que en la costa despegaba una economía centrada en la agro-exportación ligada a los mercados internacionales.

En este contexto, podemos entender el por qué no se produce una reformulación del problema indígena por parte del Estado. Si por una parte la ideología dominante mantiene los postulados integracionistas, por otra, en tanto



no se modifica la estructura socio-económica a la que el indio aporta de suyo, no se plantean políticas dirigidas a afectar su status y condición. Las pocas iniciativas en el campo educacional son más bien deseslabonadas de la Política, aparecen como formas de atenuar la "ignorancia" indígena o bien obra de preocupaciones humanitaristas. Al menos hasta la década de los 50, cuando tiene lugar el proyecto de la Misión Andina del Ecuador, el Estado no instrumenta ninguna política educativa con los pueblos indígenas.

En estas circunstancias, tampoco arraiga la corriente de "educación rural" que tiene un tímido desarrollo desde los años 20 y 30 por influencia mexicana. Y cuando en la misma época se forma en Ecuador un pensamiento indigenista de corte humanitario, recordado especialmente por su contribución literaria a la problemática indígena, sus representantes no llegan a influir en la esfera de las decisiones públicas. También conviene mencionar el inicio de un debate sobre la cuestión étnica y la educación en torno a los años 20, impulsado por los primeros intelectuales socialistas del país, debate que sin embargo no tendrá ulteriores repercusiones incluso en el marco de los planteamientos de las organizaciones clasistas que se forman en esos años. En el ámbito del Estado pues, las escasas referencias a políticas educativas que enfrenten la problemática indígena ocurren sin distanciarse de los principios asimilacionistas. No hay ningún intento de contemplar la diversidad lingüístico-cultural de los pueblos indígenas y, por tanto, no se registran mejoras que vayan más allá de la atención a un genérico mundo "rural". El art. 47 de la Constitución de 1906, prescribe la organización de "escuelas mixtas de tercera clase" en los predios rurales. Poco después (1912), al decretarse la Ley Orgánica de Educación, considerándose "el estado actual de retraso económico y de ignorancia" de la raza indígena, se establece la creación de escuelas para indígenas y de un curso especial en el Instituto Normal para maestros indígenas (Burbano 1966:35, citado por Chuquin 1986: 68).

A pesar de las intenciones expresadas en el cuerpo legal, valga la reiteración, la situación educativa del indígena no conoce cambios sustantivos. Hacen excepción algunos proyectos aislados y puntuales que emanan sobre todo de la sociedad civil, la Iglesia y el movimiento campesino sindicalizado. En 1945 la líder indígena Dolores Cacuango funda en Cayambe algunas escuelas con maestros nativos en las cuales se enseña en quichua. Esta experiencia precursora de la educación bilingüe fue apoyada por la Federación Ecuatoriana de Indios, de inspiración comunista, y por los sindicatos campesinos. Algunos años más tarde, sin embargo, al perderse el respaldo sindical y frente a las presiones de hacendados

y maestros fiscales, las escuelas fueron transferidas al sistema educativo bajo Asistencia Social. Otro paso en dirección de la educación bilingüe fue el que dieron las religiosas de María Inmaculada en Otavalo al elaborar una cartilla quichua-español ("Mi cartilla Inca" 1947) en el ámbito de la Misión de Culturización de la Raza Indígena. Las misioneras se proponían "instruir y educar al indio en su propio medio, sin sacarle de su ambiente, para así formar un pueblo consciente que ame el trabajo [...] enseñándoles a vivir como debe hacerlo un pueblo culto y civilizado" (1947:4). Esta cartilla puede ser considerada el primer material que experimenta un método de enseñanza bilingüe.

Dentro de este panorama, cabe anotar también otros hechos relevantes: la institución, en 1935, de la primera Escuela Normal Rural para maestros indios; la creación del Servicio Ambulante de Educación Campesina (SAREC) en 1948, de inspiración mexicana, cuyo trabajo sin embargo será interrumpido en 1952 después de apenas 4 años de funcionamiento. Finalmente, siempre en los años 40, la Unión Nacional de Periodistas y la Liga de Enseñanza de Analfabetos dan vida a un ambicioso proyecto de erradicación del analfabetismo, habiendo alcanzado, en 1960, a alfabetizar 260.000 adultos (cfr. Moya 1984:315).

El contexto general que hace posible el desarrollo de estas primeras experiencias educativas que implementan el uso instrumental del quichua o promocionan la educación campesina, es un Ecuador que experimenta una etapa de grandes transformaciones. Los fenómenos de mayor importancia son la consolidación del Estado y la crisis que experimenta el agro. Con los efectos de la crisis internacional de los años 1919-1922 se desata una hola de levantamientos indígenas y de trabajadores urbanas. En esta época cobran peso las organizaciones populares y sindicales que apoyan y canalizan a la creciente movilización indígena campesina. En 1938 es fundada la Confederación Ecuatoriana de Organizaciones Clasistas (CEDOC) y, algunos años más tarde, la Federación Ecuatoriana Nacional de Obreros Centrales (FENOC). El Partido Comunista nace en 1931 de una escisión del Partido Socialista y al crear, en 1944, la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), conquista un papel protagónico en las luchas campesinas.

Las condiciones de vida en la sierra se hacían cada vez más difíciles. La estructura hacendaria, con su arcáico régimen de opresión, mostraba síntomas de agotamiento acelerado por la presión de las masas campesinas. Por otro lado, las fracciones terratenientes de la costa y los grupos de la burguesía comercial y financiera habían impulsado una economía más dinámica orientada hacia el

capital, la inversión y la exportación de productos de monocultivos. Con ello, se desata un progresivo desprendimiento campesino de la sierra hacia la costa, atraído por la necesidad de mano de obra. "Disueltas ciertas barreras tradicionales al interior del país, se produjo una redistribución política y demográfica que se sustentaba en procesos paralelos de urbanización, diversificación productiva y ampliación del mercado interno a escala nacional. Con esta apertura, las características de la sociedad ecuatoriana habrían de modificarse sustancialmente, observándose especificidades regionales de notable significación social" (ONAI 1984:267). En efecto, el país se encontraba dividido en una estructura dual donde al lado de sectores modernos coexistía un sistema que conservaba muchos regazos feudales. A nivel político esta contraposición entre los dos bloques se traduce en continuos enfrentamientos por la defensa de los propios intereses, "enfrentamientos que adquieren la forma de disputas regionales entre la Costa y la Sierra por el control del poder" (Iturralde 1988:39). La región amazónica, por su parte, todavía no se integraba a la vida nacional mientras que el estado en esta parte del territorio seguía concediendo amplios poderes a las misiones religiosas.

Los gobiernos que se suceden en este período, aprovechando el descontento popular apoyan a los sectores medios e promueven una serie de medidas reformistas como el Código del Trabajo, las Leyes de Comunas y de Cooperativas y el Estatuto Jurídico de las Comunidades Campesinas (Iturralde 1988:30-40). Paralelamente, "tienden a desaparecer todas las fórmulas que impliquen un tratamiento diferenciado de los pueblos indígenas y a homologarlos con toda la población rural, al menos en lo que se refiere al ejercicio de los derechos civiles" (Iturralde 1984:24). Todas las medidas que se emprenden en el primer tercio del siglo (Abolición de la Tributación y el Concertaje, Código del Trabajo, Ley de Comunas, etc.) están enmarcadas en un proceso político que apunta a proteger al indígena en el cuadro de la reorganización del Estado y de la sociedad en sentido moderno capitalista, mas no a reformar la estructura de tenencia de la tierra.

Como señala Chiriboga, la Ley de Comunas "dota por primera vez a los indígenas de un sistema de representación política relativamente autónomo. Constituye la primera vez en la historia que se legisla para los indígenas.." (1985:80). El segundo momento, según el mismo autor, es el inicio del proyecto de la Misión Andina del Ecuador (1956), punto de partida además de una nueva política educativa con las poblaciones indígenas.

De acuerdo con lo que venimos sosteniendo, las políticas educativas con las poblaciones indígenas son manifestaciones de las diferentes etapas históricas que vive el país. Antes que la MAE empezara su experiencia en Ecuador, y con la salvedad de los proyectos privados a los que se ha hecho referencia, el Estado y las capas dominantes seguían preconizando una educación indígena en la perspectiva de la integración nacional, sin que esto significara revertir la situación de descuido de las masas indias.

Cabe aquí hacer un paréntesis. En los años 40 y 50, gracias también al clima internacional del postguerra, se percibe una nueva actitud acerca del problema educativo. Esta palabra empieza a ser conjugada con el desarrollo de los países subdesarrollados. En 1944 se aprueba en Ecuador la primera Ley de Educación. Un año después, la **Constitución Política** del Ecuador, en su artículo 143, reconoce por primera vez la importancia del uso de las lenguas indígenas en educación:

El Estado y las Municipalidades se encargarán de eliminar el analfabetismo y estimularán la iniciativa privada en ese sentido. En las zonas de predominante población india, se enseñará además del castellano, el quichua o la lengua aborigen respectiva

Al mismo tiempo, se instituye la enseñanza del quichua en los Normales rurales. La Constitución, además, en el art. 5 dispone que

El castellano es el idioma oficial de la República. Se reconocen el Quechua y demás lenguas aborígenes como elementos de la cultura nacional

Sin embargo, la Constitución de la República de 1946 reemplaza la anterior y suprime el art. 5. En el art. 7 se establece que (Jaramillo & Carrillo 1987:45):

El idioma oficial de la República es el castellano. El Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales son los determinados por la Ley

Como se afirma en un reciente ensayo sobre la educación indígena quichua (Iñiguez & Guerrero 1987:28), "todo esto no pasó de ser un enunciado de gran importancia, pero no tuvo mayor trascendencia en el futuro, por la falta de

políticas adecuadas, de concientización y participación de las comunidades quichuas". Significado análogo revistió la adhesión al indigenismo internacional tras la celebración del I Congreso Indigenista Interamericano (1940). El Instituto Indigenista Ecuatoriano nunca fue dotado de poder y recursos suficientes para tener alguna incidencia sobre las etnias del país.

En resumen, en esos años se abre el camino a un nuevo enfoque educacional e indigenista, aunque, como acabamos de señalar, la educación indígena es enfocada bajo los supuestos integracionistas y no sin contradicciones. A modo de ejemplo, cabe recordar el **Servicio Ambulante Rural de Extensión Cultural**, creado en 1950 bajo la presidencia de Galo Plaza. Esta institución recalca el modelo de las Misiones Culturales de México y, al igual que éstas, "fue un Organismo al servicio de la cultura campesina, con el objetivo de acercarse al hombre del campo, adentrarse en su alma, infundirle confianza inquietando su espíritu hacia la realización de empresas que tiendan a elevar sus niveles de vida" (informe SAREC?, en Rubio Orbe 1987:85). El SAREC procuró habilitar al campesino en técnicas y conocimientos modernos, pero su acción fue truncada por el nuevo gobierno que reemplazó al *Presidente Galo Plaza*.

En los mismos años en que arranca la acción de la MAE, el *Presidente Galo Plaza* firma un convenio con el Instituto Lingüístico de Verano (1952). Sobre el proyecto del ILV se consagra una sección más adelante; pero desde ya cabe enfatizar en que tanto el ILV como la MAE protagonizan proyectos donde el papel mayor es desempeñado por instituciones extranjeras. Ambos, además, se inscriben en un nuevo diseño político del Estado, dirigido a acelerar los procesos de integración nacional.

En efecto, entre 1948 y el final de los años 50, el país vive un período de estabilidad política, favorecido en esto por el auge de la exportación bananera. El momento de crecimiento económico genera una serie de condiciones positivas para la modernización de la estructura socio-económica. La mayor acumulación del capital posibilita un aumento de las inversiones en la producción industrial; suben las tasas de empleo y se fortalece el mercado interno como consecuencia del incremento del poder adquisitivo. En esta coyuntura, "el Estado fue asumiendo una función modeladora, provocando la transferencia de recursos hacia otros sectores de la economía, no vinculados a la producción bananera. Se genera así un considerable aumento de las inversiones estatales en obras públicas y se va forjando una política de impulso al sector industrial" (CEDEP 1985:5). El nuevo

rol del Estado marca todo el período que estamos considerando. Su mayor capacidad de intervención y mediación conlleva un replanteo de las reglas de la dinámica social y económica. Gracias a la bonanza política y el relativo áuge económico, empiezan a darse las condiciones para que el Estado se convierta en el eje rector de la sociedad y de la conflictualidad social.

En sustancia, dos son las tendencias de cambio que se manifiestan en esta etapa: un reordenamiento económico basado en el desarrollo de un proyecto de industrialización y la modernización general de la sociedad. Para el despegue de una moderna nación industrial, se hace necesario superar el estancamiento de la productividad agrícola para solventar los requerimientos alimenticios de la ciudad y, al mismo tiempo, se vuelve necesario dinamizar el mercado de trabajo insertando el potencial laboral en el circuito producción-consumo. En este modelo la educación es llamada a contribuir: "A nivel ideológico, se concibe que la educación es un factor indispensable para el desarrollo e incluso se la llega a equiparar con él" (Moya 1988a:7). Si bien estas tendencias se afirmarían con nitidez sobre todo en la década de los 60, ya en los años anteriores conforman el marco general que nos permite ubicar en su contexto histórico el inicio de la Misión Andina del Ecuador como también, con algunas especificidades, el convenio con el Instituto Lingüístico de Verano.

## II PARTE

En esta segunda parte se analizarán los hechos y etapas más importantes de un largo proceso cuyo climax, en 1988, es la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB), mediante un convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). En los años 50 inicia con la Misión Andina del Ecuador un interés por las expresiones lingüísticas y culturales del mundo indígena en relación con la educación y, en términos generales, los programas de desarrollo. Al empezar el proyecto del Instituto Lingüístico de Verano, antes en la selva y posteriormente en la Sierra, arranca por primera vez un proyecto de educación bilingüe con respaldo estatal. La segunda etapa del compromiso estatal es marcada por el Subprograma de Alfabetización Quichua (1980), conducida por el Centro de Investigaciones de Educación Indígena de la Universidad Católica. Este proyecto tiene lugar en el clima de "retorno" a la constitucionalidad democrática con los gobiernos de Roldós y Hurtado. Un año después, en el marco del mismo subprograma, es oficializada la educación

bilingüe. El escenario general en que maduran estos cambios es un país profundamente renovado. Con las reformas agrarias de 1964 y 1972, se intenta subvertir el orden socio-económico de reminiscencia feudal que todavía imperaba en el agro serrano. Pese a las limitaciones de las políticas del período, la sociedad ecuatoriana es sacudida por cambios irreversibles. El Estado consolida sus funciones y, en parte, la autoridad que le deriva del papel desempeñado en la mediación de un conflicto de clase cada vez más agudo. Despega un tímido desarrollo industrial que refuerza el carácter dual de la sociedad ecuatoriana. Otro signo es el crecimiento de las organizaciones populares e indígenas, estas últimas ligadas a las luchas por la tierra e impulsadas por la Iglesia renovada (Concilio Vaticano II) y el Estado. En estos años se ensayan varios proyectos de educación popular y alfabetización, como la escuelas radiofónicas populares de Mons. Leonidas Proaño, donde el recurso a las lenguas nativas demuestra sus enormes ventajas, no solo en función instrumental. En la Selva, la Federación Shuar, inspirada por los misioneros salesianos, da vida a un sistema autónomo de educación indígena bilingüe bicultural. Aunque continúan prevaleciendo en ámbito estatal los enfoques integracionistas clásicos, paulatinamente se viene abriendo el cauce a un nuevo planteamiento que, sucesivamente, será expresado con la fórmula del "Estado plurinacional". La aparición de las organizaciones indígenas modifica el discurso tradicional sobre la "integración" nacional. Mientras al lado de las reivindicaciones territoriales se fortalece la línea de reflexión en torno a los derechos indígenas como "nacionalidades", las organizaciones étnicas se afirman como un nuevo actor y protagonista de las políticas educativas. Serán ellas precisamente que determinarán -en gran medida- el cierre del programa de alfabetización quichua al cuestionar su trabajo y el espacio reducido que fueron llamadas a ocupar en él.

En 1985, se crea el primer Proyecto de Educación Primaria Bilingüe Intercultural (Proyecto EBI), en el marco de un convenio entre los gobiernos de Ecuador y Alemania federal. Evitando los desaciertos del pasado, este proyecto buscará constantemente el apoyo y participación activa del movimiento indígena. El Proyecto EBI, por lo general, es señalado como el tercer momento clave del proceso de institucionalización de la EBI. A semejanza de las experiencias anteriores, el Estado enfrenta su compromiso a escala limitada, recurriendo al soporte de la cooperación externa (CIEI) o internacional (ILV y GTZ). Sin embargo, en 1988, se produce el mencionado convenio con la CONAIE que asume la dirección de la educación indígena en la DINEIIB.

#### 1.4. Misión Andina del Ecuador

La Misión Andina fue un proyecto de las Naciones Unidas (OIT, FAO, UNESCO, OMS, UNICEF) solicitado conjuntamente por los gobiernos de Bolivia, Perú y Ecuador en el marco de un plan regional de desarrollo. En 1956 se instaló en Ecuador mediante un convenio de cooperación con el gobierno nacional de Galo Plaza. En 1970 fue absorbida por el Ministerio de Previsión Social y Trabajo y, a partir de esta fecha, empieza a desaparecer.

De acuerdo con los esquemas ideológicos en boga en la época a nivel mundial, la Misión Andina debía promover el "desarrollo de la Comunidad" desde una perspectiva "Integral", es decir generando un conjunto de acciones interrelacionadas que reactivaran las capacidades de desarrollo de la comunidad en todos sus componentes. Su foco de interés era la comunidad andina de cultura quichua. A través de un plan estructurado en diferentes proyectos de desarrollo, la MAE intentaba inducir un mejoramiento general de las condiciones del campesino en las áreas de salud, alimentación, vida cultural, educación, organización y actividades económicas.

Se atendieron entonces múltiples campos de acción, tales como (Rubio Orbe 1987: 76-77): a) Educación Rural (alfabetización, educ. de adultos y primaria infantil); b) Salud y Saneamiento (reducción de mortalidad y morbilidad campesinas y prevención); c) Servicio Social Rural (mejoramiento de costumbres y hábitos); d) Fomento Agropecuario (crédito agrícola, extensión agrícola, huertos escolares y familiares, forestación y reforestación, fomento pecuario, centros agrícolas demostrativos y riego); e) Fomento Artesanal (fomento y mejoramiento de la artesanía tradicional, innovación y comercialización); f) Formación de Dirigentes Indígenas y Adiestramiento de Técnicos; g) Obras Comunes y Construcciones (escuelas, casas comunales, talleres, caminos, letrinas, puentes, etc.).

Sobre el trabajo de la Misión Andina existen opiniones distintas. Uno de los puntos más controvertidos consiste en el papel asignado por el proyecto a la cultura indígena (lengua, formas de organización tradicionales, etc.) y a los indígenas en cuanto beneficiarios y actores de los programas de desarrollo. El ilustre indigenista ecuatoriano Gonzalo Rubio Orbe (1987:74), quien fue uno de los protagonistas de la MAE, afirma que "Se ensayó y buscó, en varias ocasiones, la participación directa de los indígenas y de sus formas sociales, para evitar así



paternalismos que liquidaran esfuerzos, iniciativas y trabajo convencido y espontáneo". Aunque no siempre esto fue posible, "una apreciación honrada e imparcial sobre esta organización arroja un saldo altamente favorable sobre sus labores" (1987:78).

La mayoría de los comentaristas, en cambio, pone de relieve los insucesos de la MAE y la consideran una experiencia "decepcionante" (Santana 1983:68) y malograda. Autores como Albornoz (1984), por ejemplo, subrayan la dirección ideológica y operativa de "francos agentes del imperialismo yanqui". En un estudio sobre los efectos de la MAE en la zona de Saraguro, Santana (1983, en Moya 1984:306) denuncia que la acción de la MAE estaba fundamentada en "criterios apriorísticos" con respecto a las necesidades y expectativas de los indígenas. La MAE apuntaba a suscitar una dinámica de desarrollo de las comunidades indígenas a través de la ayuda técnica, la orientación, la capacitación y la sensibilización de los propios indígenas. Aun sin tener en cuenta las consecuencias que un plan de esta naturaleza debía tener reforzando los procesos de aculturación, parece inevitable que se haya criticado a la MAE por su enfoque culturalista. Una de las limitaciones que más se han puesto en evidencia es el desenlace con las políticas de reforma agraria. La inyección de recursos y conocimientos externos obedecía a un plan optimista que no tomó en debida cuenta los factores estructurales de carácter social y económico que condicionaban el atraso así como las posibilidades de desarrollo de las comunidades andinas. En otras palabras, la MAE trabajó solamente con uno de los polos de esa relación estructural, los indígenas, perdiendo de vista la necesidad de contar con un marco de cambios radicales de las relaciones sociales en el agro. Los técnicos y especialistas de la MAE tuvieron que confrontarse con la complicada gama de figuras (chulqueros, prestamistas, cabildos, etc. ) del paisaje agrario andino y que articulan una compleja trama de relaciones muy difícil de desentrañar, pasando a formar parte de un juego de presiones, resistencias e injerencias que puso en serio cuestionamiento el plan de trabajo para el cual estaban preparados. Así, "Su acción estuvo fundamentalmente centrada en el desarrollo de una infraestructura comunal y en la dotación de servicios sociales y educativos donde se invirtió el grueso de sus recursos. La acción fue más limitada en el campo del desarrollo económico, donde se enfrentaron entre las ofertas estatales y las demandas y expectativas de los indígenas" (Iturralde 1985:81).

El respaldo institucional y la capacidad operativa de la MAE declinaron drásticamente en los años 70 por múltiples razones, entre las cuales cabe destacar

los cambios de gobiernos y de funcionarios, las críticas que enfrentó la MAE tanto por los nuevos planteamientos indigenistas (o anti-indigenistas) que cobraron peso en los '70 como por la decidida oposición de las fuerzas tradicionalistas y del poder político y económico que veían en la MAE una amenaza a sus propios intereses (Rubio Orbe 1987:80). Cuando los programas de desarrollo cesaron de funcionar, durante la dictadura del Gral. Rodríguez Lara, no se efectuó ninguna evaluación de lo realizado ni se dió cuenta al país de las razones que habían motivado la interrupción de la Misión Andina.

Pese a sus limitaciones, la MAE produjo efectos duraderos en el campo y dió lugar a un mayor respeto y consideración de la cultura indígena en los programas de desarrollo. Aparte de los trabajos de infraestructura y los servicios, se consolidó a la Comuna como forma de organización comunitaria, poniéndose también en crisis los sistemas tradicionales de liderazgo (Santana 1983, en Moya 1984:307). Muchos indígenas recibieron capacitación y fueron empleados en los proyectos de la MAE, otros fueron becados para estudiar como maestros rurales; se crearon y capacitaron equipos multidisciplinarios y, más en general, se ensayó un enfoque integral en el tratamiento de problemas específicos. Otro aspecto positivo, aunque indirecto, es el que señala Moya (1984:307): "La MAE abandonó el área en 1975, sin previa evaluación conjunta del trabajo realizado produciendo en la población una 'crisis de desconfianza' pero dejando al mismo tiempo cierta habilidad para reconocer los funcionamientos institucionales externos y el aprender a 'tratar' con ellos".

En educación, finalmente, prevaleció el enfoque integracionista y desarrollista muy típico de la época, no solo en Ecuador, sino también a nivel continental, y que encontraba su mejor sistematización en la teoría indigenista. Las deficiencias educacionales, se lee en el mencionado estudio de Rubio Orbe, son "causa y consecuencia de la pobreza y retraso de la población campesina" (1987:76). Al incidir sobre este factor, por tanto, se desencadenarían procesos de cambio cultural y maduración de las masas indígenas, alcanzándose dos importantes logros: el fortalecimiento de su sentimiento de identidad nacional (integración) y la emancipación de las relaciones de corte dominical presentes en el agro serrano. La MAE incluso llegó más adelante al hacer de la educación el centro de irradiación de los programas de desarrollo integral. Dentro de este ámbito de referencias, se introdujo el concepto de bilingüismo y se enunció con claridad el valor de uso (instrumental) de las lenguas nativas para la alfabetización. En este sentido, se puede concluir con Moya (1984:309) que aun con ciertas

ambigüedades, la MAE "inició un proceso de reconocimiento de las particularidades socio-económicas y culturales del agro serrano".

### **1.5. El Instituto Lingüístico de Verano**

El Dr. Galo Plaza, el presidente que junto con sus colegas de Bolivia y Perú había solicitado una misión "andina" de las Naciones Unidas, firma en 1952 un convenio de cooperación con una de las instituciones más controvertidas del continente: el Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Algunos años más tarde, en 1956, el Presidente Velasco Ibarra confirma y amplía los términos del convenio anterior, el que quedará vigente hasta 1981, cuando el ILV fue expulsado del Ecuador por el presidente Jaime Roldós, quien se hizo eco de las vehementes presiones de las organizaciones indígenas y de numerosas personalidades del país.

Sobre el ILV ha corrido mucha tinta y aquí cabe mencionar los estudios de David Stoll ("¿Pescadores de Hombres o Fundadores de Imperio?") y de un equipo mixto alemán-ecuatoriano ("Los Nuevos Conquistadores"). Por esta razón, se incluyen en este trabajo solo algunas referencias básicas a la cuestionada institución. Lamentablemente, los escritos y las polémicas sobre el ILV en el Ecuador, debido al afán de descubrir y denunciar su verdadero papel, por lo general no prestan mucha atención al sistema de educación bilingüe implantado por sus misioneros-lingüistas.

El ILV ingresa al Ecuador en los años 50 y desde entonces se instala entre 5 grupos amazónicos: Quichua, Shuar, Aucas o Huaorani, Siona-Secoya y Cofán. Después de 1973 extiende su rayo de acción hacia los Quichua de la Sierra. Coherentemente con una práctica ya experimentada en otros países, establece un convenio con el Estado por medio del cual el ILV dedicaría a la investigación lingüística de las lenguas aborígenes la mayor parte de su trabajo, con el fin de entregar estos datos a las autoridades y centros de estudios nacionales. Al mismo tiempo, el ILV desarrollaría estudios antropológicos y brindaría algunos servicios básicos (Salud, capacitación, etc.) a las poblaciones meta.

En 1963, el ILV es autorizado por el Ministerio de Educación para poner en marcha un Plan Piloto de Educación Bilingüe. Este Plan, entre otros, contenía los siguientes puntos:

- diseño de materiales didácticos
- selección, entrenamiento y capacitación de promotores bilingües

- realización de cursos de verano de capacitación para promotores. La Administración de la escuela dependía de una Oficina de Coordinación que fue la encargada de dar, además, supervisión técnico-pedagógica (Moya 1975:275, en Chuquin 1986:80)

Un primer dato que conviene resaltar es que con el ILV inicia oficialmente la educación bilingüe en el Ecuador. El Estado entrega, o mejor dicho permite a una institución extranjera aventurarse en un programa de educación bilingüe a cambio de las ayudas y contribuciones científicas que el ILV se comprometía a realizar. Mirando las cosas en perspectiva histórica, se puede afirmar que el ILV fue determinante para penetrar los grupos aborígenes silvícolas que en esa época se hallaban todavía en condiciones de fuerte aislamiento. A través del ILV estos grupos fueron "reducidos" y aculturados, si bien sería absurdo pensar que los misioneros lingüistas pudieron alcanzar solos un objetivo de tal magnitud. A medida que fueron creciendo las expectativas por la conquista del oriente ecuatoriano, bien sea por la explotación petrolífera o la expansión de la frontera agrícola, los indígenas se vieron confrontados con un nuevo frente de agresión: compañías petrolíferas, colonos, instituciones públicas y grupos religiosos. La actuación conjunta de estos actores explica la tragedia que empezó para los indígenas. El ILV jugó su parte en la historia reciente de la amazonía ecuatoriana, colaborando implícita o explícitamente para que se hiciera posible remover el obstáculo indígena frente a los intereses petrolíferos y de la colonización.<sup>1</sup> El caso más conocido es el de los Aucas, un pueblo belicoso que defendió sus territorios con todos los medios: "Actualmente, el 85% de la zona petrolífera del Ecuador está en su territorio y su lucha por vivir autónomamente, ha sido quebrantada gracias al trabajo del ILV\WBT<sup>2</sup> que hizo posible la penetración de las petroleras, sin mayores dificultades (Cano et al. 1981:266).

El método seguido por el ILV en la Amazonía ecuatoriana no difiere del que ensayó en otros países: los misioneros se instalaban entre un grupo indígena para aprender y estudiar su idioma (en algunos casos lo aprendían con anterioridad); tras elaborar un sistema de escritura de la lengua vernácula iniciaban la tarea de evangelización mediante las traducciones de textos bíblicos a esta lengua; al mismo tiempo, proporcionaban algunos servicios de asistencia en salud y otros campos, servicios que responden también al espíritu de su labor misionera; al convivir con las comunidades indígenas y respaldados por el prestigio social y moral que les daba su rol, introducían nuevos valores y hábitos que normalmente provocaron fracturas culturales (y a veces físicas) dentro de las

etnias. En lo que corresponde a la alfabetización y educación bilingüe, es bien sabido que el ILV promovió por doquier el método de enseñanza bilingüe, siendo una de las instituciones pioneras en este campo. En centros que el mismo ILV construía en la Amazonía (en Ecuador se estableció en Limoncocha), capacitaba a promotores nativos en la técnica de la enseñanza bilingüe y otras áreas de desarrollo comunitario.

La educación bilingüe, en la óptica del ILV, era una estrategia educativa más eficaz para permitir el acceso del vernáculohablante a la educación en lengua oficial. Además de posibilitar una escolarización sin detrimento de los valores étnicos y de la personalidad del alumno nativo, la introducción de la escritura era también vista en función del progreso humano y cultural de los grupos indígenas. Es también muy conocido que el ILV privilegió el criterio de elaborar diferentes sistemas alfabéticos respetando las variedades dialectales de cada lengua vernácula, elección que le enemistó la casi totalidad de los movimientos indígenas, de los proyectos y expertos de educación bilingüe de América Latina.

En 1973, "un funcionario de la Agencia para el Desarrollo Internacional (AID), impresionado por la labor alfabetizadora del ILV en Vietnam, organizó el **Primer Seminario Nacional Ecuatoriano sobre Educación Bilingüe**" (Stoll 1985:314, subrayado nuestro). Antes de esta fecha, excepto el ILV, ninguna institución ecuatoriana había dado vida a proyectos de educación bilingüe. Es evidente pues que al crearse en 1974 la Oficina de Educación Bilingüe dentro del Ministerio de Educación, el ILV se convirtió automáticamente en su figura principal. En este sentido, el seminario de 1973 puede ser interpretado como un intento del ILV por avalar su acción institucional (Moya 1984:336). Organizado en 5 comisiones de trabajo (educación, lingüística, lenguas vernáculas, desarrollo de la comunidad y antropología) el evento contó con la participación de 250 personas aproximadamente que representaban a diferentes instituciones públicas, universidades, misiones evangélicas y agencias internacionales. La reunión debe ser recordada porque por primera vez un sinnúmero de personas e instituciones se reunían en torno a la educación bilingüe y los problemas del desarrollo indígena. Sin embargo, no se produjeron resultados concretos tanto que la Oficina de Educación Bilingüe fue cerrada en 1975 por la falta de atención estatal, en particular en lo que se refiere a sus compromisos financieros (Stoll 1985:315).

El ILV quedaba nuevamente solo y para 1977, informa Stoll (1985:315), había edificado un sistema con 68 maestros bilingües, 51 escuelas y 1200 alumnos.

En los años posteriores, se intensificaron las críticas al ILV. Organizaciones indígenas, intelectuales y estudiantes universitarios lograron poner en tela de juicio no solo el trabajo y los fines proselitistas del ILV, sino también el comportamiento del Estado sesgado al desinterés frente a las tareas que había delegado a esta institución extranjera. El 22 de Mayo de 1981, dos días antes de morir, el presidente Roldós expidió el decreto 11-59 con el que se concedía al ILV un año de plazo para entregar en manos nacionales todo su trabajo e infraestructura.

### **1.6. Hacia la Educación Bilingüe: los años 60 y 70**

Durante la década del 50 el país experimenta una relativa estabilidad política y un progreso económico general en concomitancia con el incremento de la exportación bananera. Gracias a la mayor disponibilidad de recursos financieros, el Estado invierte en obras públicas y créditos, tratando de favorecer los grupos industriales. Paralelamente, en un proceso de reacciones en cadena, suben las tasas de empleo y crece el consumo interno, retroalimentando la producción. En la Sierra, inicia un movimiento de modernización limitada de algunas haciendas hacia la liquidación de las formas precaristas de asociación del campesino al latifundio, reemplazadas por relaciones de carácter salarial; paralelamente, se reorienta la producción hacia el sector pecuario.

Este período, sin embargo, si bien evidencia las tendencias de una economía en transformación, no logra afectar radicalmente el modelo agroexportador prevaleciente hasta ese entonces. Los señales de los límites del proyecto modernizador se harán sentir pronto, al cruce de las dos décadas, en el momento en que la abrupta caída de los precios del banano en los mercados internacionales desatará una crisis de gran magnitud, aumentando el malestar de los sectores campesinos y la movilización social. Anteriormente, los campesinos precaristas o vinculados con el latifundio habían podido absorber el impacto del proceso de cambio no solo por las dimensiones circunscritas de éste, sino también negociando con el poder agrario la reconversión de su relación de reciprocidad asimétrica o recurriendo a la migración hacia la costa y las ciudades, donde el boom de las exportaciones de banano y la ampliación del mercado laboral habían

acrecentado la oferta ocupacional. Al contraerse los espacios de salida con la crisis bananera, los campesinos pauperizados y el proletariado urbano no encontraron otra brecha sino la protesta organizada o dispersa, la que estalló en forma violenta en algunos puntos, y en Guayaquil terminó con una masacre generalizada.

La atención en estos años se focaliza en torno al cambio de las relaciones productivas en el agro, cuyo estancamiento estructural mantenía al país en una situación de dependencia de los precios internacionales y de las importaciones, debido a lo cual no podía despegar efectivamente el proyecto de modernización industrial impulsado por el Estado. "Este proceso de industrialización asociado, en el que se inserta el Ecuador en la década del 60, requiere como condición la ampliación del mercado interno y el incremento de la capacidad productiva del campo para responder a la demanda urbana de alimentos. Es decir, supone la eliminación de las relaciones precapitalistas en la producción agrícola a fin de generar más fuerza de trabajo asalariada en condiciones de consumir los productos industriales" (CEDEP 1985:5).

En este marco general, en 1964 y 1973 se emprenden dos iniciativas de reforma agraria, "que extendieron y dieron legitimización a cambios ya en proceso" (Waters 1988:98). En efecto, las reformas estaban destinadas fundamentalmente a la abolición de las formas serviles de trabajo en la hacienda, primero el huasipungo (1964) y posteriormente todas las demás figuras precarias, así como a impulsar la transformación de la hacienda tradicional en una moderna empresa agroindustrial mediante medidas de fomento, crédito, infraestructura y afectación de propiedades improductivas. El principal efecto de las reformas, en lugar de la redistribución de las tierras, fue la expulsión paulatina del precarismo sustituido por relaciones de carácter salarial. Sin embargo, este proceso alteró de manera desuniforme a la estructura agraria. Algunas haciendas se constituyeron en modernas empresas, liquidando las tierras menos productivas y entregándolas a los campesinos, ya sea en venta o en donación. En estos casos, se difundieron las relaciones salariales pero, al mismo tiempo, la tecnificación y la tendencia hacia la reconversión ganadera, disminuyeron la necesidad de mano de obra. En otras situaciones, las tierras fueron cedidas a grupos de campesinos organizados en cooperativas, tratándose sobre todo de tierras de propiedad estatal o de aquellas cuya escasa rentabilidad alentó a los hacendados a venderlas. Otras, todavía, combinaron el trabajo asalariado con el sistema tradicional de servicio semigratuito de los campesinos o, dada la abundancia de fuerza de trabajo disponible, introdujeron a la vez bajos salarios y cambios tecnológicos limitados (UNESCO-CEPAL-PNUD 1979: 21-22).

Después de 1964 en el campo se vivió una incertidumbre creciente debido a que los huasipungos beneficiados fueron en número inferior al que tenían derecho a las adjudicación de tierras. Muchos quedaron fuera del reparto o recibieron extensiones marginales o de escaso valor productivo. Otro factor de tensión social fue creado por la exclusión del proceso de reforma iniciado en 1964 de todos los campesinos no huasipungueros vinculados con la hacienda y que solo gradualmente empezaron a ser tomados en cuenta por la reforma por medio de leyes especiales, reglamentos y reformas a las leyes hasta que, en 1970, se dictó la Ley de Abolición del Trabajo Precario en Agricultura, dándose el golpe definitivo a todas las formas serviles de trabajo. En este lapso, sin embargo, estos grupos de campesinos acentuaron sus reclamos y presiones organizadas por obtener tierras o conservar las que ya cultivaban, articulando un sistema de lucha con puntas de violencia muy elevadas (invasiones, incendios, secuestros, etc.) y que fue drásticamente reprimido por las fuerzas del orden (cfr. Iturralde 1988:64-65).

En 1973, la nueva Ley de Reforma Agraria profundiza los alcances de la primera imponiendo condiciones más severas para la salvaguardia de la hacienda (niveles mínimos de productividad, eliminación cabal de las formas precaristas, etc.) y ampliando, consiguientemente, el proceso de disolución del latifundio que no se plegaba al diseño de modernización. Cabe mencionar que en esta etapa la bonanza provocada por las explotaciones petrolíferas favorece el crecimiento económico y la penetración colonial en tierra amazónica, en la cual el Estado participa activa y directamente. Se expande asimismo el gasto público en las áreas rurales en apoyo a empresas y cooperativas así como para la dotación de una infraestructura de servicios que debía sustentar la cohesión del mercado y el desarrollo agroindustrial.

El modelo económico que persigue implícitamente la reforma, como quedó indicado, es el de la moderna empresa, en el intento de alinear la propiedad agrícola a la marcha industrial del país. Desactivando la movilización popular mediante medidas represivas y de contención, en 1979 el gobierno militar expide la Ley de Fomento y Desarrollo Agropecuario, cuya finalidad, según expresa un documento auspiciado por la central sindical CEDOC (CEDEP 1985:8), era "desterrar todo nuevo intento de reforma agraria, consolidar la gran propiedad modernizada, canalizar el crédito hacia las empresas y grandes propiedades y contener al movimiento campesino a través de disposiciones punitivas". De tono análogo el comentario del ya citado Iturralde (1988:66): "la Ley de Fomento



Agropecuario [es un] primer instrumento legal de la contra-reforma, que intenta dejar fuera de la legalidad toda forma de presión y reprimirla, cerrar cualquier posibilidad de reclamo justo y crear condiciones favorables para nuevos procesos de concentración de tierras: se crea al mismo tiempo el Fondo de Desarrollo Rural Marginal como un fondo mortuario para los minifundistas pauperizados y se emprende un programa de Proyectos DRI [Desarrollo Rural Integrado] para rearticular el campesinado medio con viabilidad".

Las reformas agrarias contribuyeron al desarrollo capitalista del país, pero dejaron un saldo de graves contradicciones relativas a la redefinición del papel socio-económico de las masas campesinas. Efectivamente, al no procederse a la redistribución y asignación de las tierras, se alentó la proletarización de gran parte del campesinado, en tanto que, en el mismo contexto, se consolidó el minifundio familiar al lado de la gran propiedad la cual si bien sufrió una reorientación general, logró sobrepasar la coyuntura reformista. Terminado el encierro en el latifundio y las varias formas de asociación subordinada a éste, muchos campesinos se convirtieron en propietarios de pequeñas extensiones donde la producción doméstica para el autoconsumo, insuficiente para la subsistencia de la unidad familiar, debe ser complementada con el empleo transitorio externo (urbano y rural) por salario y la venta de los escasos excedentes agrícolas. Por otra parte, mientras tanto las pequeñas explotaciones campesinas se multiplicaron a partir de los años 50 y aún más en las décadas sucesivas, otro sector del campesinado quedó al margen del proceso de minifundización, y por lo tanto, pasó al sector asalariado en condiciones de subempleo o de inserción subalterna.

Toda la tipología del campesinado que surge de la descomposición de las estructuras agrarias tradicionales debe constantemente negociar su propia reproducción dentro de las leyes de mercado que la sujetan a las fluctuaciones de los precios y de la oferta de empleo, por lo general en descenso debido a la tecnificación de la producción. Aunado a lo anterior, el incremento de la presión demográfica sobre la tierra es otro índice de la precariedad socioeconómica y/o el empobrecimiento generalizado que sufre la comunidad campesina. La emigración, ya sea temporal o definitiva, y el empleo fuera de la unidad productiva familiar devienen entonces en estrategias obligadas para hacer frente al desmoronamiento del sistema de hacienda tradicional, dentro del cual se habían estabilizado espacios de concertación y reciprocidad asimétrica entre el campesino y el terrateniente. A partir de este período, por lo mismo, desde la sierra partirán hacia el Oriente grandes contingentes de campesinos en busca de trabajo y tierra.

Resumiendo, si los efectos de las reformas agrarias aceleraron ciertos procesos ya en camino desde los años 50 -la desaparición de las formas precarias (huasipungueros, yanaperos, arrimados, etc.), la movilidad social y laboral, el crecimiento del mercado interno, la modernización de las grandes explotaciones y el aumento relativo de la producción- por otra parte, agudizaron la situación de desamparo de los sectores más desfavorecidos. La intensificación de la conflictividad social, la politización y el ascenso de los niveles de organización popular son otras consecuencias de gran relevancia y las que configuran el escenario general en el que ocurre también la reformulación del movimiento indígena en sentido étnico y clasista.

A través de ello, el mundo campesino sale de su tradicional aislamiento de la vida nacional, y se transforma en una entidad política, social y cultural plenamente articulada al resto del país. En un primer momento, los campesinos solicitan fundamentalmente el reconocimiento de su derecho a la tierra, pero paulatinamente se amplía el espectro de sus demandas a los servicios, tecnologías, créditos y educación. Con la experiencia de las luchas reivindicativas, se consolida una fuerza organizativa apoyada y en parte canalizada por los partidos de izquierda, en particular el comunista. Grupos de izquierda radical, de procedencia universitaria, sindical y en algunos casos eclesiástica, también impulsan la formación de un tejido organizativo campesino (cfr. Iturralde 1988:78). Surgen en estas décadas organizaciones locales, provinciales y nacionales que progresivamente definirán su colocación en el frente clasista. En lo que al movimiento indígena se refiere, al lado de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), organizada por el partido comunista en los años 40, debe mencionarse a título de ejemplo la Ecuator ECUARUNARI y la CONFENAIE, de la sierra y la región amazónica respectivamente. Como se verá más adelante, a lo largo de la década del 70 las vanguardias indígenas empiezan a estructurar un nuevo discurso que enriquece el cuadro reivindicativo tradicional en términos de salvaguardia de la identidad lingüístico-cultural de las **nacionalidades indígenas**.

La breve y esquemática síntesis de las profundas transformaciones ocurridas en Ecuador a lo largo de tres decenios nos brinda las pautas de comprensión de los cambios que se dan paralelamente en el campo educativo. Precisamente entre los años 60 y 70 se asiste a un crecimiento sin precedentes tanto de la demanda como de la oferta educativa.

Por el lado de la primera, la educación se convierte en una aspiración de las familias campesinas ya que su mayor articulación con el mercado a través de la venta de trabajo y la emigración las ponen en la condición obligada de requerir los instrumentos básicos de interacción con el mundo externo: el castellano y, en menor medida, el manejo de la lecto-escritura. La escuela, en este sentido, es asumida como un recurso de acceso a este instrumental que el campesino no puede procurarse por sí solo. Al mismo tiempo, otra motivación del campesino, incluso preminente sobre la otra, consiste en que la escuela representa al Estado en las comunidades a la vez que un medio de acceso a él a través del maestro: "las exigencias de la comunidad confirman la hipótesis según la cual [la escuela] no aparece como una institución especializada [en educar] sino como una institución que resume la presencia del Estado. Los vecinos se acercan a ella (y al docente) en búsqueda de solución a una gama muy amplia de problemas entre los cuales los relativos al éxito escolar de sus hijos no ocupan un lugar prioritario" (UNESCO-CEPAL-PNUD 1979:15).

En cuanto a las políticas educativas, los actores principales son el Estado, la iglesia, algunos grupos de base y, paulatinamente, las propias organizaciones indígenas. Las primeras experiencias de alfabetización y educación de adultos surgen por iniciativa de sectores progresistas de la Iglesia, ya en clima de renovación del Concilio Vaticano II. Un amplio sector de la Iglesia de estos años, alineado en el que se llamó el "compromiso con los pobres", se inserta en los debates sobre la reforma agraria apoyando con decisión una política de cambios. La figura más eminente del momento es Mons. Leonidas Proaño, obispo de Riobamba, quien entre 1959 y 1962 organiza un programa educativo radial: las Escuelas Radiofónicas Populares de Riobamba. Utilizando el quichua y con una gran capacidad de convocatoria, las ERP se proponían alfabetizar, concientizar y evangelizar a las comunidades quichuas de la región, en el marco de una filosofía educativa "liberadora". Entre 1963, año en que fueron reconocidas legalmente, y 1972, las ERP alfabetizaron a unos 13.000 campesinos adultos de 9 provincias de las sierra, 2 de la costa y 4 del oriente. El éxito del experimento y su ampliación a otras áreas del país dieron lugar en los años 70 a la conformación del sistema de Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE).

El mecanismo usado consistía en un programa radial captado por un grupos de alfabetizandos dirigidos por un monitor, seleccionado entre los pocos comuneros que tuviesen conocimientos escolares. Además de la alfabetización propiamente dicha y del cálculo, se desarrollaban programas de historia, geografía,

economía del hogar, agricultura y evangelización. La educación para el trabajo era otro pilar de la educación radiofónica.

La finalidad básica del sistema radiofónico era estimular la comunicación y la participación de los campesinos y la toma de conciencia de sus recursos y valores de solidaridad. Las actividades radiales giraban en torno a problemas reales, de acuerdo con la teoría de la alfabetización funcional y conscientización popular desarrollada por Freire. "Todo el sistema de las ERPE -señala Moya (1984:325)- promueve la organización popular para atender al 'crecimiento humano' pero también el mejoramiento económico para lo cual se fomenta la creación de pequeñas empresas de producción comunitaria articuladas a las propias organizaciones o a las escuelas radiofónicas".

El sistema ERPE recibió en los años 70 aval oficial por parte del Estado que se comprometió a proporcionar ayuda financiera y técnica, cosa que en realidad no ocurrió. Los títulos de estudio que entregaba el sistema tenían valor legal.

Las escuelas radiofónicas continúan existiendo actualmente con una diferente vinculación a las organizaciones populares. Como se anotó, su experiencia desde los primeros años de vida fue considerada un ejemplo y sirvió también para que se difundiera este modelo educativo a otras zonas del país. En 1964-65, por ejemplo, en Pichincha inicia un sistema de educación radiofónico dependiente de las ERP de Riobamba (cfr.Chuquin 1986:82).

Paralelamente, la misión salesiana Shuar, estimula un proceso organizativo de los Shuar y, a partir de los años 70, se desarrolla el Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar (cfr.5). La experiencia organizativa de este pueblo amazónico a través de la Federación Shuar y su sistema educativo llegarán a constituirse en un ejemplo paradigmático no solo en Ecuador, sino también a nivel continental. Antes que otras realidades indígenas, la Federación Shuar inicia una línea de reflexión sobre sus derechos culturales, lingüísticos y étnicos, es decir, sobre el derecho indígena en tanto en cuanto derecho de un pueblo que se asume y pretende ser reconocido como **nacionalidad**: "la lucha campesina, que se generalizaba en todo el agro ecuatoriano, adquirió matices particulares en la región amazónica: allí el pueblo shuar por primera vez levanta la consigna del derecho de los pueblos al territorio ancestral. Esta plataforma de lucha se enriquece con nuevos contenidos: el derecho indígena a su cultura, a su

idioma y a su idiosincrasia nacional. La Federación Shuar hegemoniza, por así decirlo, esta nueva comprensión de lo indígena e incide en las organizaciones campesinas serranas, con militancia indígena, para que sus reivindicaciones se reformulen en función de los derechos histórico-sociales" (Moya 1988a:5).

En los mismos años en que los Shuar desarrollan su proceso organizativo, en la Sierra nacen o se transforman las organizaciones nativas. La más importante, ECUARUNARI, marca el pasaje de una etapa organizativa de nivel local y provincial a otra de carácter regional. Como ya señalado, la influencia de la Iglesia será determinante, no solo en el aliento de las organizaciones indígenas, sino también en la revisión de los planteamientos clasistas en función de una apertura hacia las reivindicaciones culturales y lingüísticas que se producen a lo largo de los años 70. Aunque llegará un momento que el movimiento indígena se desprenderá de la matriz religiosa, es a partir de esta nueva etapa que asume una línea "étnico-política" (Chuquin 1986:85), la misma que, como veremos, dará una connotación peculiar al proceso de desarrollo de la educación bilingüe intercultural desde el 1980.

A más de lo expuesto, las décadas que estamos considerando se caracterizan por la expansión de la cobertura educativa en áreas que tradicionalmente habían quedado al margen de los intereses estatales. Como quedó indicado, el Estado, entre los años 60 y 70 se afianza en su papel dinamizador de los cambios en sentido capitalista y la expansión de sus funciones corresponde también a una mayor capacidad de mediar en los conflictos sociales. En la medida que son funcionales al proyecto de modernización capitalista -y en el ámbito de una plataforma de corte populista por el abatimiento de la explotación semifeudal- el Estado acoge algunas demandas del campesinado por el acceso a la tierra y el cambio del régimen de tenencia de la tierra. Las precisiones a las leyes de reforma agraria entre 1964 y 1979 (liquidación del precarismo, apoyo a la pequeña propiedad productiva, aliento a las cooperativas, asignaciones de tierras y colonización), obedecen a esta dinámica, alternándose con la represión directa de la protesta social. Claro está, sin embargo, que el proyecto modernizador apunta a desestructurar el campesinado, impulsando un sector con capacidad productiva, y a vincularlo estrechamente con el mercado. Con el áuge petrolífero de los 70, además, hay una mayor disponibilidad de recursos que se traduce en un incremento de la inversión pública en programas de desarrollo en apoyo al diseño general de modernización social y económica de la sociedad<sup>3</sup> así como a los proyectos de colonización del oriente.

Una de las formas más palpables del nuevo rol y presencia activa del Estado es reconocible en la organización de proyectos educativos y de alfabetización que pretenden al mismo tiempo aumentar la atención escolar, apoyar el desarrollo socio-económico mediante la entrega de instrumentos de incorporación de las poblaciones rurales e indígenas a la vida social del país (la educación en general, el castellano y la lecto-escritura en particular) y dar mayor integración al país homogeneizándolo a partir de parámetros culturales unitarios (operación confiada a un proceso pedagógico uniforme y aculturante).

A lo largo de los años 60 y 70 las políticas estatales continúan al margen de un tratamiento sistemático de la problemática indígena. Aun ignorando la variable lingüístico-cultural del Ecuador, los gobiernos nacionales adhieren al clima de entusiasmo internacional por los efectos extraordinarios que se pensaba produciría la alfabetización de las masas iletradas. En consonancia con las teorías desarrollistas en boga en ese período, la alfabetización llega a ser un tema central en asociación con los debates sobre los procesos de modernización de la sociedad y la reforma agraria. Como se anotó anteriormente, en la década de los 60 despegan los proyectos de la MAE y el ILV. La Alianza por el Progreso, de otro lado, proponía un plan de enormes proporciones para incrementar los estándares de vida de las poblaciones latinoamericanas y favorecer el crecimiento de la economía. La reforma educativa, en este contexto, complementaría otras acciones en el campo económico y productivo.

También en Ecuador los gobiernos nacionales enarbolan la bandera de la alfabetización. El censo de población de 1962 relievaba un 32.5% de analfabetos de 15 años y más. Algunas medidas que se toman en este contexto son la creación del Departamento de Educación Rural, con la finalidad inmediata de fomentar la Educación Rural, proporcionar desayuno, útiles y calzado de 170.000 niños de escasos recursos; crear 7.775 plazas de maestros y construir 65 locales escolares (Moya 1984:314). En 1963 se elabora el primer Plan Integral de Educación, mientras que un año antes se realizaba en Quito el Primer Seminario Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos, dándose lugar, en 1963, al Plan Nacional Masivo de Alfabetización, a cargo del recién instituido Departamento de Educación de Adultos. Por último, en 1967 se declara la movilización general (decreto legislativo No21) para que todas las personas letradas alfabeticen a las masas analfabetas. Entre este año y 1972, se desarrolla en la sierra el Proyecto Experimental de Alfabetización, en convenio con UNESCO.

Como se puede notar, las fechas coinciden con la fase delicada que atravesaba el país con relación a las dos reformas agrarias. En otras palabras, los proyectos de modernización impulsados por los gobiernos con el objeto de dinamizar la economía y liberar el potencial de trabajo encerrado en la vieja estructura agraria, tienen su correlato en los programas de alfabetización. Desde luego, esto se presta también a otra lectura. La alfabetización y la extensión del servicio educativo son parte de un discurso gubernamental, un recurso ideológico instrumental -podríamos decir- cuya amplia aceptación en todos los sectores sociales y políticos, intenta respaldar las políticas oficiales. Sea como fuere, al revisar lo ocurrido a lo largo de los años 60 y aun sucesivamente, se encuentra que el Estado implementa proyectos de alfabetización (que muchas veces aparecen como un componente de proyectos de desarrollo socioeconómico) o deja que se desarrollen y avala experiencias en ámbito informal y extraescolar, sobre todo de grupos de base, de la iglesia católica y de sectores izquierdistas (Moya 1984:320).

En tanto la alfabetización y la educación rural son concebidas como medidas de amálgama del proceso de desarrollo capitalista, queda fuera de preocupación el papel de las lenguas y culturas indígenas en el campo educativo. La especificidad indígena queda implícita o englobada hasta desaparecer en una política desarrollista cuyo centro de interés es la incorporación de las grandes masas rurales a los procesos de modernización general de signo capitalista (cfr. Iturralde 1984:29). Como indica Moya (1989:176), el "modelo de cultura propuesto implicaba la noción de integración de los distintos sectores de la sociedad y de los distintos pueblos indígenas, en una sola matriz cultural 'nacionalista'. Si bien se reconocía las lenguas y las culturas indígenas como patrimonio cultural de la nación, esas mismas identidades estaban subsumidas en esa cultura nacional englobante".

En los años 70 hay una continuidad esencial con el período anterior, aunque se profundizan los cambios ya en acto. Todo el énfasis del discurso gubernamental recae sobre la educación rural, el desarrollo de la comunidad y la calificación profesional. En 1972 se realiza el Primer Seminario de Alfabetización y Educación de Adultos, encarándose abiertamente las cuestiones lingüísticas y culturales. En 1973 el MEC, con el apoyo del ILV, organiza el ya mencionado Primer Seminario de Educación Bilingüe. La Oficina de Educación Bilingüe que se crea en 1974 durará un año sin dejar herencias. Los proyectos que se desarrollan en los años 70 nacen todos bajo los auspicios de instituciones extranjeras. El Estado continúa tomando parte indirectamente de las primeras experiencias en que

se experimenta con carácter semioficial el uso de las lenguas indígenas en educación, como las del ILV y de las ERPE. En términos generales, "En el país se desarrolló una amplia gama de programas dentro del marco teórico de la educación no formal pero, en general, constituyeron acciones aisladas, no coordinadas y de limitada eficiencia" (Convenio MEC-PUCE 1984:396). En 1972, el Cuerpo de Paz, USAID y el Instituto Interandino de Desarrollo (IID), fundaron escuelas bilingües experimentales en la provincia de Imbabura (cfr. Chuquin 1986:86), que sin embargo fueron descontinuadas a la salida de las agencias extranjeras. Con estas excepciones y sumando el proyecto del ILV, la educación oficial se mantiene bajo las concepciones integracionistas tradicionales que discriminan a las lenguas y culturas vernáculas. Habrá que esperar hasta 1980. En esta fecha inicia el Plan de Alfabetización que comprende un Subprograma de Alfabetización Quichua, lo que es considerado el tercer y más importante momento de las políticas estatales educativas con las poblaciones indígenas. Como apunta Moya, "hay una coincidencia" entre la etapa de modernización de la sociedad y la ampliación de la cobertura educativa (1987:15).

En los últimos años de la dictadura militar (1972-1979) se afianza el diseño de transformación capitalista de la sociedad, mientras que las organizaciones populares y campesinas, aun logrando algunas conquistas, son duramente reprimidas. Paralelamente, inicia el llamado proceso de "retorno" a la democracia, una de cuyas expresiones más significativas es la aprobación vía referendun, en 1978, de una nueva Constitución que, entre otros, reconoce el derecho de voto a los analfabetos.

En estas circunstancias, en 1979 sale elegido democráticamente un gobierno de corte progresista presidido por Roldós. Retomada la marcha de las reformas, el gobierno escinde el convenio con el ILV (decreto presidencial No 11-59 del 22/V/1981), bajo la presión de las organizaciones indígenas y de sectores intelectuales progresistas y lanza un nuevo plan de alfabetización en cuyo seno se se gesta el que será el Sub-Programa de Alfabetización Quichua. Paralelamente, se crea la Oficina Nacional de Alfabetización que será la contraparte gubernamental del programa de alfabetización. En 1983 se funda la Oficina Nacional de Asuntos Indígenas, adscrita al Ministerio de Bienestar Social, elevada un año después al rango de Dirección Nacional de Poblaciones Indígenas.

En 1980, mediante Resolución Ministerial No 2316 se autorizan 5 Institutos Normales Bilingües.<sup>4</sup> En 1981, por otra parte, la educación bilingüe es



oficializada mediante Acuerdo Ministerial No 000529 (cfr.3) para dar un espacio legal al programa de alfabetización quichua y, dos años más tarde, se reforma la Constitución de la República estableciéndose que "en las zonas de predominante población indígena, se utilizará como lengua principal de educación el quichua o la lengua de la cultura respectiva; y el castellano, como lengua de relación intercultural" (art. 27, Registro Oficial No 763 del 12/VI/1983)

Una nueva etapa parecía estar abriéndose. Esbozando una hipótesis, la educación bilingüe nace por la conjunción, en el período del retorno a un régimen democrático, de dos vertientes: por un lado, el interés estatal por la educación y la alfabetización asociadas al desarrollo, que remonta a los años 60, y por otro, las experiencias educativas promovidas por la iglesia y grupos de base, las cuales, aunadas al contexto de descomposición de la economía campesina y transformación del movimiento popular generada por las consecuencias de las reformas agrarias, fortalecen a las organizaciones indígenas que asumen un nuevo rasgo a lo largo de la década del 70: el planteamiento de la autonomía cultural de los pueblos indígenas y, por lo tanto, de la defensa de su identidad étnica, vista ésta como condición insoslayable de sobrevivencia más allá de las conquistas sociales que pueden derivar de su lucha de clase.

Los gobiernos de Roldós (1979-1981) y de Hurtado (1981-1984), quien sucede a Roldós, emprenden una acción política sin precedentes dirigida a atender los analfabetos y las poblaciones rurales e indígenas. Como señala Moya (1984:358-359), la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), a través del Centro de Investigación para la Educación Indígena (CIEI) plantea a las autoridades la necesidad de poner en marcha un programa de alfabetización y de educación primaria tomando en cuenta la lengua y la cultura quichua. Ya antes, en 1978, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) habían firmado un convenio para planificar y experimentar la alfabetización en quichua en la provincia de Cotopaxi, realizar las investigaciones de base y los materiales didácticos correspondientes (cfr. Yáñez 1985). Inicialmente, se previeron tres fases: alfabetización, postalfabetización y enseñanza de español. El trabajo fue aplicado con monitores indígenas que recibieron un breve período de entrenamiento bajo la responsabilidad de la PUCE y llevaron a cargo todas las tareas planificadas. El programa fue empezado con resultados promisorios en la comunidad de Macac Grande, nombre que desde entonces identifica al modelo educativo ensayado por la Universidad.

En 1980, tras haberse evaluado positivamente los resultados del programa y considerada su viabilidad, el MEC y la PUCE renuevan y amplían el anterior convenio con el objetivo de atender a un mayor número de comunidades, preparar el personal necesario y desarrollar investigaciones que sustenten un programa educativo bilingüe para la población quichua infantil (Convenio MEC-PUCE 1984:399). La alfabetización quichua inicia el mismo año dentro del Programa Nacional de Alfabetización el cual, a su vez, comprendía a otro subprograma de alfabetización en castellano.

### **1.7. El Programa de Alfabetización en Quichua - Modelo MACAC**

Para tener una mejor apreciación de las características que tuvieron los programas educativos que se valieron de las lenguas vernáculas antes de 1980, transcribimos esta cita de un documento presentado por el equipo a cargo del Programa MACAC en un Seminario sobre Políticas Estatales y Población Indígena, organizado por la Oficina Nacional de Asuntos Indígenas (ONAI) en 1984 (Convenio MEC-PUCE 1984:398):

- empleo de un sistema ortográfico particular para cada dialecto sea siguiendo el alfabeto fonético internacional o mediante la transferencia de la escritura del español a la lengua vernácula;
- empleo de dialectos que registran diversos tipos de interferencia del español u otras lenguas extranjeras tanto a nivel de léxico como de sintaxis;
- empleo de distinto material didáctico y su correspondiente ideología y metodología de acuerdo con la entidad u organismo a cargo del proyecto;
- enseñanza de lectura y escritura simultáneamente en lengua vernácula y español, o introducción progresiva de la lengua oficial mediante el sistema de traducción directa y sin establecerse ningún tipo de diferencia semántica ni cultural;
- enseñanza de dialectos del español socialmente discriminatorios y, en no pocos casos, con interferencia de lenguas extranjeras;
- tendencia a la integración indiscriminada de la población indígena a la sociedad dominante una vez terminada la fase inicial de alfabetización;

- exclusión de los contenidos culturales, de las formas de conocimiento como tal y de su práctica social vigente en los grupos indígenas;
- discontinuidad de los procesos educativos propiamente dichos con tendencia al fomento de la mano de obra barata;
- utilización del personal indígena más como informantes que como reales ejecutores de los proyectos.

Al establecerse el Programa de Alfabetización en sus dos subprogramas Castellano y Quichua, el MEC entregó a la PUCE el diseño y la gestión del segundo de ellos. Dentro de la Universidad se formó entonces el Centro de Investigaciones de la Educación Indígena (CIEI, dependiente del Instituto de Lenguas y Lingüística) que asumió el control y la dirección de todas las actividades. Este hecho, es decir la encomienda a una institución privada universitaria del programa de alfabetización, de por sí es revelador de los límites e incongruencias que definieron el apoyo estatal al nuevo enfoque educacional con los grupos indígenas, aunque también cabe anotar que ninguna institución pública habría podido asumir la responsabilidad técnica de un programa de tal naturaleza. Sin embargo, al recaer sobre el CIEI toda el peso de la ejecución del programa, este grupo se vio agobiado por tareas y compromisos que, desde luego, no pudo asumir sino parcialmente. Baste pensar, para tener una idea de la magnitud del plan gubernamental, que el Programa en su conjunto (Quichua y Castellano), pretendía reducir la tasas de analfabetismo del 22% al 6% en cuatro años, lo que significaba alfabetizar a 260.000 pobladores urbanos y medio millón personas del sector rural (cfr. Moya 1988b:52).

El tercer componente "estructural" del programa, al lado del CIEI (conducción científica) y del Estado (responsabilidad política, financiera y administrativa), debían ser la organizaciones indígenas, cuya participación no se limitaría a proporcionar los recursos humanos y técnicos (monitores, capacitadores, promotores y técnicos de nivel central), sino también a la definición misma de los contenidos y estrategias del proceso educativo quichua así como a su ejecución. Cinco representantes indígenas delegados de la Coordinadora de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONACNIE) fueron incorporados en la Oficina Nacional de Alfabetización.

El programa, según el plan inicial, contemplaba como un continuum una etapa de alfabetización, otra de postalfabetización y, finalmente, la educación

bilingüe intercultural infantil. Esta última, sin embargo, prácticamente no llegó a implementarse por el cierre anticipado del programa, sobre el cual se dirá más adelante. En la postalfabetización debía iniciar el aprendizaje del castellano como segunda lengua, pero frente a las presiones de los comuneros indígenas, y pese a cierta desconformidad del CIEI que preferiría alfabetizar solo en quichua, se adelantó este momento.

Como ya se señaló, el Programa de Alfabetización Quichua adoptó y aplicó el llamado Modelo Educativo MACAC diseñado por especialistas de la PUCE, entre los cuales destacó el nombre de la lingüista Consuelo Yáñez Cossio. Veamos brevemente el contenido de dicho modelo:

"el objetivo principal del programa de alfabetización en lengua quichua fue el de elaborar, de la manera más científica posible, un instrumento de alfabetización que permita a las comunidades indígenas su apropiación para que puedan llegar a tomar a cargo la solución de sus problemas de acuerdo con su propia realidad y sus propios intereses (CIEI 1980:41).

El programa, entre sus principios teóricos, contenía aseveraciones muy importantes y que por primera vez recibían un aval oficial en el país. Por ejemplo (CIEI 1980:42-43):

- no existen métodos universales de enseñanza que tengan validez en todos los contextos. Este postulado implica la necesidad de realizar investigaciones que permitan descubrir el sistema educativo subyacente en una cultura de tipo oral, como es la quichua, para integrarlo a un método de enseñanza de escritura.

- toda lengua puede ser empleada como lengua de enseñanza. Toda lengua refleja un poder de abstracción; dispone de un sistema de trasmisión de conocimientos que permite determinar los esquemas mentales; contiene códigos que indican la presencia de relaciones entre los individuos y entre éstos y la naturaleza y refleja una cosmovisión particular.

- una alfabetización no puede ser aceptada sino cuando constituye una respuesta a las necesidades de los propios analfabetos y respeta su manera de pensar y actuar. Se excluyen, por lo tanto, las **imposiciones** provenientes del exterior que conduzcan a la destrucción de los valores socio-culturales de los grupos.

- la evolución, el progreso y el desarrollo no son posibles si los individuos no están conscientes de su propia capacidad para comprender el mundo y actuar con una proyección hacia el futuro. La educación, por lo mismo, debe proveer de los recursos necesarios para poder responder a los cuestionamientos fundamentales que se plantea el analfabeto en relación con su porvenir y el de la sociedad a la que pertenece.

El CIEI llegó a producir una gran cantidad de materiales educativos, sobre todo en el área de alfabetización. Quizás la contribución mayor del programa, aparte de haber empezado una labor educativa institucional de nivel nacional con las poblaciones indígenas y siguiendo un enfoque bilingüe intercultural, descansa precisamente en sus textos educativos, algunos de los cuales continúan siendo usados por el Colegio MACAC (cfr. 6) y el Proyecto EBI (cfr. 4).

En 1984, el ya citado equipo del CIEI informó sobre las siguientes ediciones realizadas para el grupo quichua (Convenio MEC-PUCE 1984: 429-430):

- Alfabetización: 3 libros de matemáticas, 3 libros de lecto-escritura con láminas para análisis de imagen y problemas comunitarios, 1 guía pedagógica, 2 tarjetas para operaciones matemáticas.

- Postalfabetización Nivel I: 2 libros de historia quichua, 1 mapa etnográfico, 2 libros de medicina tradicional, 2 libros sobre ecología, 2 libros sobre agricultura, 2 libros sobre ganadería, 1 libros para enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua, guías didácticas para cada área.

- Educación infantil: 2 libros pre-aprendizaje, 2 libros para lecto-escritura nivel I, 2 libros para matemáticas nivel I, 1 libro para enseñanza aprendizaje de castellano oral nivel I, 2 libros para lecto-escritura nivel II, 1 libro para matemáticas nivel II, 1 libro de castellano nivel II, guías didácticas correspondientes. Además, se publicaron 8 libros de poesía, refranes, sueños y literatura oral con traducción al castellano para análisis cultural.

Todos los materiales, salvo los de castellano, fueron escritos en quichua y fueron preparados previa realización de las investigaciones relacionadas con la cultura de cada uno de los grupos quichuas. Como recién se afirmó, se efectuaron

asimismo cursos de capacitación para promotores, alfabetizadores y maestros bilingües de educación primaria. Los períodos de capacitación duraban aproximadamente un mes.

El Programa de Alfabetización Quichua debe ser recordado, entre otras cosas, por su concepción teórica que, con extrema lucidez y coherencia, fundamenta una educación bilingüe intercultural de mantenimiento. A diferencia de las experiencias anteriores, el equipo del CIEI establece un programa educativo que responde a los propósitos de un desarrollo endógeno de la población quichua, esto es (Convenio MEC-PUCEI 1984:404-405; Yánez 1985:92):

- la revalorización psicológica y cultural de la población indígena;
- la revalorización y desarrollo de sus propias formas organizativas;
- la identificación de problemas socio-culturales, económicos y políticos para encontrar soluciones que permitan enfrentarlos dentro del marco característico de la misma comunidad;
- la revalorización de conocimientos y práctica tradicionales benéficas existentes en todos los campos de la vida comunitaria.

A partir de esto, el CIEI plantea el concepto de interculturalidad educativa no solo como instrumento de comunicación interétnica (aprendizaje de los patrones culturales del mundo mestizo-occidental), sino también en función de la revalorización y respeto de la cosmovisión propia de cada uno de los sistemas culturales concernidos, con énfasis en la autonomía de la cultura quichua. Consiguientemente, los materiales didácticos procuraron reflejar en el uso de la lengua quichua los esquemas mentales quichuas, desligando la práctica de la escritura en vernáculo de la dependencia hacia los valores semánticos de la lengua de mayor prestigio y tradición literaria. Al optar por una diferenciación de los contenidos educativos según la lengua en que se elaboren los materiales, para los textos en quichua se hizo hincapié en el rescate de los códigos, sistemas cognoscitivos y etnoconocimientos de las comunidades quichuas.

El CIEI realizó las investigaciones necesarias para definir los contenidos específicos de los materiales, seleccionando inicialmente áreas como ecología, salud, agricultura, ganadería (Ciencias más concretas) y literatura, artes, leyes, lenguas e historia (Ciencias más abstractas), articuladas alrededor de una perspectiva historicizante de los fenómenos y problemas tratados. En un segundo momento se trabajó con la teoría de las ciencias integradas (cfr. Yánez 1985:98-

99), por la cual todas las disciplinas serían integradas en torno al desarrollo de temas extraídos de las actividades y situaciones sociales de la comunidad. Con este fin, se eligió al ciclo agrícola y al ciclo climático como ejes ordenadores del proceso educativo para las comunidades de la sierra y del oriente, respectivamente. El Plan curricular comprendía historia, ciencias integradas, matemáticas y castellano como segunda lengua.

En el diseño de los materiales se estableció hacer intervenir tres códigos que bien interrelacionados constituirían el meollo del proceso de enseñanza-aprendizaje: el código lingüístico, el código matemático y el código de imágenes. En esta perspectiva, la alfabetización debía llevar al adulto a descodificar los sistemas de funcionamiento de los tres códigos para reproducirlos de acuerdo con sus necesidades e intereses.<sup>5</sup>

Con respecto a la enseñanza del castellano, "lengua de apertura o cohesión nacional" (Yáñez 1985:93), se planteó el uso del método directo centrado en situaciones de comunicación real y funcional. El Programa tuvo que descartar el empleo del método contrastivo ya que "la inclusión de estructuras quichuas como modelo de interpretación hacia el castellano, acentuaba la tendencia a la traducción y a la interferencia tanto estructural como semántica" (Convenio MEC-PUCE 1984:427). Asimismo, debido a que los alfabetizandos manifestaban una urgencia de alcanzar el manejo de la lecto-escritura lo más pronto posible, se debió desarrollar simultáneamente el aprendizaje oral y la lecto-escritura de la segunda lengua.

El Programa duró de 1980 a 1984, se extendió a 11 provincias y sus resultados, en lo que a alfabetización se refiere, estuvieron muy debajo de las expectativas. De acuerdo con la información de la Oficina Nacional de Alfabetización (ONA 1984:358-359), entre 1980 y 1983 se tiene una matrícula de 25.458 participantes, de los cuales son promovidos a la etapa de Postalfabetización 9.413 (36.97%). Siempre según esta fuente, el Convenio MEC-PUCE tenía como meta lograr alfabetizar a 446.800 indígenas, pero apenas pudo lograr el 5.69 % de las metas establecidas.

Pese a estos límites, el programa MACAC sienta las bases políticas, conceptuales y pedagógicas de la educación bilingüe intercultural. Haciendo una retrospectiva, nos parece que, entre otros, los puntos más importantes a destacar pueden ser los siguientes: la estrecha vinculación entre lengua quichua y el

sistema de pensamiento, los valores y contenidos culturales que esta lengua representa; la teoría de las ciencias integradas; la concepción de los "códigos" lingüístico, matemático y de imágenes; el énfasis en la valorización y desarrollo de la cultura indígena así como la asociación del proceso educativo con la problemática socio-económica, política y cultural del mundo quichua, desde la perspectiva de la satisfacción de los intereses y necesidades de los propios indígenas. Como se verá en la parte conclusiva de esta sección, el programa del CIEI fue criticado duramente por privilegiar contenidos educativos inspirados en un enfoque "culturalista", en detrimento de la consideración de la más amplia problemática étnico-social de las comunidades indígenas.

Aunque no sabemos a ciencia cierta cuán cerca de sus propósitos y conceptos pudo llegar el programa del CIEI, su experiencia -sus logros y desaciertos- constituyó un marco de referencia obligado para los proyectos educativos con poblaciones indígenas que se estaban desarrollando en esos años así como de los que se organizaron posteriormente, en particular el Proyecto EBI (cfr. 4).

Cabe mencionar que en 1982 la UNESCO concedió al programa de alfabetización quichua el premio mundial NOMA, auspiciado por Japón. También ha de recordarse que en 1980, el MEC organizó dos seminarios con representantes de las organizaciones quichuas para solventar los requerimientos del programa respecto de las elaboraciones de materiales de alfabetización en quichua y definir las formas de participación de las organizaciones en el programa de alfabetización quichua. En el Seminario en el Campamento Nueva Vida, la Merced-Pichincha (abril 1980), se analizó y aprobó el alfabeto unificado quichua, se analizaron diferentes materiales didácticos usados con la población quichua, estableciéndose asimismo un acuerdo con las organizaciones nativas sobre su inserción en el programa. Entre otras cosas, las mismas organizaciones designarían los promotores y los alfabetizadores, asumiendo también la conducción y control del proceso de capacitación.

La unificación del alfabeto quichua debe ser anotado aquí como signo palpable del grado de conciencia política alcanzado en esos años por las organizaciones indígenas. En este sentido, el seminario de la Merced representa el tramo final de un largo proceso de reflexión interna a los sectores más politizados del mundo quichua que llevó a destacar el papel de la lengua y la cultura para un futuro de proyección de las comunidades quichuas. Es más, como lo señalan



Moya & Cotacachi (1989: ii-iii), el debate en torno a la importancia de dotar al quichua de un sistema de escritura unificado se inserta en las estrategias reivindicativas del movimiento indígena y este paso fue tomado con arreglo a la voluntad de fortalecer la organización popular indígena, es decir expresó un planteamiento programático de unidad de la "nacionalidad" quichua.

Gracias a la labor del CIEI se impulsó la capacitación a promotores indígenas sobre el uso del alfabeto unificado mientras que, paralelamente, las propias organizaciones indígenas como como ECUARUNARI, FENOC y FEI desarrollaron amplios procesos de capacitación de sus alfabetizadores a nivel comunal y provincial (Moya & Cotacachi 1989:iii).

El programa de alfabetización quichua ha sido comentado con cierta amplitud por todos los expertos e instituciones vinculadas con la educación bilingüe ecuatoriana. En cambio, lamentablemente, no conocemos una evaluación técnica de sus materiales didácticos ni del proceso alfabetizador propiamente tal. Este programa se desarrolló en un clima de creciente politización y confrontaciones ideológicas; puede ser esta la razón, por hipótesis, de que el análisis sobre un programa tan ambicioso y complejo en sus diferentes aspectos haya privilegiado menos las cuestiones de carácter técnico-pedagógicas que su colocación política ante los planteamientos del movimiento indígena. Revisando la bibliografía existente sobre el desarrollo de la educación bilingüe en Ecuador, se encuentra un juicio unánime sobre la falta de real participación indígena en el programa de alfabetización quichua.

Desde la fase inicial de diseño pedagógico y operativo, las organizaciones indígenas reivindicaron la dirección total del proceso de alfabetización, pero lograron únicamente compartir en forma parcial la gestión del programa con el CIEI. Leamos por ejemplo a Moya (1984:54-55), quien nos consigna una evaluación muy clara del conflicto que se generó entre el CIEI y las organizaciones indígenas: "El hecho es que la ejecución del proyecto oficial de alfabetización quichua estuvo a cargo del CIEI y que las organizaciones no pudieron negociar un proyecto autónomo aunque, a través de sus delegados en la ONA, pudieron incidir en la selección de los alfabetizadores. Estos mismos representantes sin embargo, pronto se vieron subsumidos en la dinámica burocrática y sus posibilidades de expresar criterios técnico-pedagógicos se vio disminuida, no solo porque el control técnico del proceso estuviera en manos del CIEI sino porque faltaron definiciones operativas por parte de las organizaciones.

Adicionalmente las organizaciones indígenas cedieron al proceso de alfabetización un buen número de sus más calificados elementos y se quedaron sin un personal propio que les permitiera llevar a la práctica iniciativas independientes".

Los representantes indígenas en la ONA (1984:357), añaden además que "La Alfabetización Quichua llevada a cabo aparentemente por los representantes de las organizaciones indígenas del país ha deteriorado el sentido organizacional y su unidad, conforme lo han manifestado los representantes indígenas en los diferentes eventos realizados en el país". Además del enfrentamiento generado por la insatisfacción de las organizaciones indígenas sobre las formas en que el CIEI abrió a la participación de las mismas, otro punto que desencadenó fuertes polémicas concierne al tratamiento de la cultura quichua a través de los materiales educativos elaborados por el CIEI. En un seminario de las organizaciones indígenas realizado en Quito en septiembre de 1981, por ejemplo, se denunciaba que el "CIEI-PUCE, está fomentando una política racista, separatista, haciendo creer que el indígena tiene una cultura por encima de otras culturas y que por lo tanto no es necesario que los indígenas estudien en los colegios, universidades, porque se aculturaran y no regresan al campo" (citado en ONAI 1984:363).

Así pues, la oposición de las organizaciones indígenas al CIEI es sin duda alguna uno entre los principales factores que determinaron el cierre del programa de alfabetización quichua y su relativo fracaso. En cuanto a los aspectos técnicos, el documento recién citado de la ONA esquematiza los puntos más problemáticos del programa de alfabetización quichua (1984:359-360):

- a) El programa ha sido llevado solo en Quichua, por lo tanto se ha dado una mínima aceptación en las comunidades; la exigencia de ellas ha sido que se dé una alfabetización bilingüe (Quichua-Castellano).
- b) El tiempo empleado en la Alfabetización ha sido muy extenso: dos y hasta tres años en ciertos centros, lo cual ha hecho que los participantes deserten.
- c) Los cursos de capacitación planificados por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador durante el año, con una duración mínima de un mes, han hecho que los centros queden abandonados durante largo tiempo, por ende sus participantes abandonan los centros. Una vez desorganizado ha sido muy difícil volver a reorganizar, porque la gente desconfía y no regresa más al centro.

- d) El contenido de los materiales no ha respondido a los reales intereses y necesidades de los participantes.
- e) La falta de capacitación de educadores y promotores. El Centro de Investigación para la Educación Indígena (CIEI) de la Universidad Católica, en los cursos de capacitación no dio suficientes conocimientos de técnicas y métodos para la enseñanza-aprendizaje. Se limitó a enseñarles el contenido de las cartillas y una serie de pasos para ser utilizados en los centros, en los que se encasillaron los educadores, por lo tanto las clases eran muy monótonas sin una motivación permanente.
- f) En el paso de una cultura oral a la escrita, el indígena, al no tener materiales escritos en Quichua, al no poder utilizar los pocos conocimientos adquiridos de lectura-escritura ha visto la alfabetización como poca necesaria.
- g) La migración a las grandes ciudades en busca de trabajo ha sido otro de los factores que no ha permitido una mayor participación en los centros de alfabetización.

### **1.8. La etapa actual**

Desde la terminación del Programa del CIEI y durante todo el período gubernamental del presidente Febres Cordero (1984-1988) las políticas estatales con las poblaciones indígenas y de educación bilingüe atraviesan una etapa de impasse. Esto, como lo señala Moya (1988a), se inserta en un más general retroceso de todas las políticas sociales.

Para los proyectos educativos, y en particular para el Proyecto EBI que se inicia en 1985 y sobre el cual se abre más adelante un subcapítulo, esta situación significó enfrentar un conjunto de dificultades adicionales pues las autoridades de gobierno redujeron su cuota de apoyos tanto financieros como institucionales.

Así, el panorama educativo con las poblaciones indígenas vuelve a quedar bajo el signo de la "tutela" de proyectos manejados en forma casi privada por las instituciones responsables y las organizaciones indígenas. Sin embargo, aunque es cierto que el Estado detiene por un momento su impulso, no es menos cierto, no obstante, que la década de los 80, en conjunto, es rica en experiencias y

registra profundos avances en la investigación como en la definición política y pedagógica del modelo de educación bilingüe intercultural.

Los proyectos principales son el ya mencionado Proyecto EBI (convenio MEC-GTZ), el Sistema Educativo Radiofónico Bicultural Shuar, el Programa de Educación secundaria a distancia desarrollado por la Corporación MACAC, el proyecto educativo de la Runacunapac Yachana Huasi en Simiatug y el Programa Alternativo de Educación Bilingüe Intercultural promovido por la CONFENAIE.

En 1989, además, el nuevo gobierno lanza una nueva Campaña Nacional de Alfabetización denominándola significativamente "Monseñor Leonidas Proaño", en recuerdo del ilustre religioso y de su obra educativa entre los indígenas. Sin repetir el esquema ya experimentado en el anterior programa de alfabetización, en esta campaña se ha establecido una etapa de alfabetización y postalfabetización intercultural bilingüe, respetando la opción de los analfabetos indígenas de alfabetizarse en su lengua materna o en castellano.

En los años 80 y más aún en la segunda mitad de la década, se gestan los cambios más significativos en relación con el rol de las organizaciones indígenas en educación. Por lo menos a partir de las controversias con el CIEI, el control indígena de la educación es "el eje de toda la propuesta indígena al respecto: tratándose de la educación de los niños indígenas, debe ser el mismo pueblo indígena o en su lugar las organizaciones y sobre todo la organización nacional que decida sobre el tipo de educación, la forma o para quien hay que organizarla. Los arreglos con el Estado a través del Ministerio de Educación son vistos como transitorios.." (Abram 1987:20). Dentro de esta visión instrumental de la colaboración con las instituciones estatales controladas por los mestizos, la articulación del movimiento indígena organizado con los proyectos y el Estado adquiere una connotación más institucional y estable. El hecho trascendental, en este ámbito, es la firma de un convenio entre el Ministerio de Educación y la Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador -CONAIE-, mediante el cual el movimiento indígena asume formalmente el control de la educación indígena.

Mientras tanto los grupos indígenas del Ecuador van cobrando cada vez mayor capacidad política como grupo organizado, el Estado ecuatoriano abre nuevos espacios de participación reconociéndoles el derecho a la autodeterminación. Desde que asumió la presidencia Rodrigo Borja y el partido

socialdemócrata se promovió de nuevo una política indigenista que prácticamente había quedado estancada con el gobierno de León Febres Cordero (1984-1988). Los indígenas han conquistado ahora el mando formal de la educación en las áreas de habla vernácula. En Noviembre de 1988 se crea la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (Registro Oficial No 56 del 15/XI/1988, Decreto Presidencial 203) coronándose todo un período de crecimiento de las organizaciones indígenas y de fortalecimiento de su articulación institucional.

Como primera medida, la DINEIIB planeó extender a partir del año escolar 1989-1990 el servicio bilingüe intercultural a 1500 escuelas y asumir la conducción de la alfabetización bilingüe intercultural en las áreas vernaculohablantes. En las páginas siguientes analizaremos las funciones asignadas a la DINEIIB así como las implicaciones del nuevo papel que están llamadas a desempeñar las organizaciones indígenas.

Entre otros, según el decreto presidencial, "art...- Son deberes y atribuciones de la Dirección Nacional Indígena Intercultural Bilingüe:

- a) Planificar, dirigir y ejecutar la educación indígena
- b) Elaborar el plan de actividades y someterlo a consideración del Nivel Superior
- c) Formar y capacitar profesores y demás recursos humanos para la educación indígena en las diferentes lenguas del país
- d) Organizar los establecimientos de educación indígena bilingüe en los niveles preprimario, primario y medio
- e) Realizar el seguimiento y la evaluación de la educación indígena
- f) Informar y asesorar al Ministro y Subsecretario de Educación sobre el funcionamiento de las Direcciones Provinciales, de los planteles y programas educativos
- h) Coordinar y controlar la educación indígena bilingüe
- j) Establecer canales de comunicación con la representación de las Nacionalidades Indígenas
- m) Diseñar modalidades educativas acordes con las necesidades de la población indígena
- n) Desarrollar un curriculum apropiado para cada uno de los subsistemas y modalidades de la educación indígena
- ñ) Organizar programas acelerados de formación de maestros indígena de acuerdo con las características y necesidades de las diversas comunidades indígenas

- o) Dirigir, organizar y ejecutar la alfabetización y educación de adultos bilingüe
- p) Dirigir, organizar y orientar la educación de los normales bilingües
- t) Organizar conjuntamente con el Nivel Superior las Direcciones Provinciales de Educación Indígena

Art.2º - El Art 11 dirá:

"El sistema educativo nacional es único y comprende dos subsistemas:

- a) escolarizado: hispano e indígena y
- b) No escolarizado: hispano e indígena

Art.9º - Sustitúyese el art.40 por el siguiente:

"El nivel nacional de supervisión educativa estará constituido por un Departamento de Supervisión Hispano y de un Departamento de Supervisión Indígena"

Art.47º - Al art.62 añádase el siguiente inciso:

"Los establecimientos educativos regulares, compensatorios y especiales que estuvieren sometidos a la autoridad de la Dirección Nacional Indígena Intercultural Bilingüe, podrán establecer modalidades de presencia y a distancia. En dichos establecimientos, el personal docente y administrativo deberá poseer, además del dominio de la lengua castellana, el de la lengua indígena del Ecuador correspondiente a la localidad en que estuvieren situados"

Art. 57º - Sustitúyase el Art.197 por el siguiente:

"La formación de los docentes para los niveles preprimario y primario estará a cargo de los colegios e institutos normales hispanos y de los institutos bilingües y multibilingües indígenas.."

Art. 58 Sustitúyase el art. 198 por el siguiente:

"Los institutos normales bilingües y multibilingües forman docentes para atender la educación de los alumnos de las poblaciones indígenas en el idioma de la cultura respectiva como lengua principal de educación y en el castellano como lengua de relación intercultural.

Los normales bilingües y multibilingües dependerán de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe, la misma que se encargará de establecer los currículos y las políticas adecuadas para su funcionamiento".

Como es fácil observar, de la lectura de esta selección de los artículos del decreto de creación de la DINEIIB se pueden desprender diversas interrogantes sobre el futuro de la educación bilingüe. Por ejemplo, una de las cuestiones que convocan una seria reflexión concierne a la constitución de dos subsistemas educativos: el hispano y el indígena. ¿Qué tan viable y aconsejable es esta medida? Otra duda atañe a la capacidad de la recién creada Dirección de asumir la grande responsabilidad que la ley le confía, la disponibilidad presupuestaria para edificar el subsistema de educación bilingüe o, para hacer otro ejemplo, la disponibilidad de cuadro técnicos de la CONAIE con formación pedagógica, lingüística, antropológica, etc.. En resumen, junto con reconocer el indiscutible avance hacia el respeto de los derechos indígenas, entre los cuales está el derecho de corresponsabilizarse de las tomas de decisión en campo educativo, el nuevo marco institucional presenta grandes retos y dificultades, pues de lo que se trata aquí es fundar un sistema diferenciado de educación bilingüe a partir de una modesta realidad (en términos institucionales): los pocos proyectos de educación bilingüe existentes.

Cuando se escriben estas líneas, las áreas de discusión que hemos señalado están marcando el debate entre los proyectos y la propia CONAIE. La disyuntiva que se ofrece a la nueva dirección consiste en desarrollar el susdicho sistema conforme lo establece y permite la ley o, más bien, implementar una política de "pequeños pasos", con el fin de ir preparando los recursos y las condiciones que posibiliten -en el largo plazo- cumplir su nuevo compromiso institucional con las poblaciones indígenas.

Los indígenas parecen haber obtenido la dirección política y técnica de la educación bilingüe, pero todavía no se vislumbra con claridad cuál modelo educativo se quiere aplicar en las escuelas bilingües.

A nuestro entender, se ha perfilado hasta el momento una línea de tendencia coherente con los planteamientos más recientes de las organizaciones indígenas: el control directo y total de la educación bilingüe, con un claro sesgo autonomista, sería un paso hacia una educación centrada en la lengua y la cultura indígena. Sin embargo, esta proposición se mantiene aún como declaración de principio, en un plano netamente reivindicatorio, como es normal que sea cuando la organización indígena debe reivindicar un espacio de poder político. Hoy que este espacio parece estar en manos indígenas a través de la DINEIIB, se requiere más bien una formulación programática que precise los recursos institucionales,

contenidos, materiales, técnicas e instrumentos pedagógicos de la educación indígena. Sin ahondar en estos temas, vale la pena referir las inquietudes que manifiesta el asesor alemán del Proyecto EBI (Abram 1989:12-15) sobre la factibilidad y conveniencia de la "autogestión" educativa:

Hasta el momento parecería ser que las organizaciones indígenas aún no han decidido, si la estrategia apunta hacia una 'etnoeducación', donde el pueblo quichua se satisfaría exclusivamente con sus propios referentes y donde toda educación consistiría en la transmisión del saber étnico, o si más bien, se busca una educación funcional, evidentemente salvaguardando las tradiciones, pero buscando integrar el conocimiento moderno, científico, así como otras formas culturales. [...]

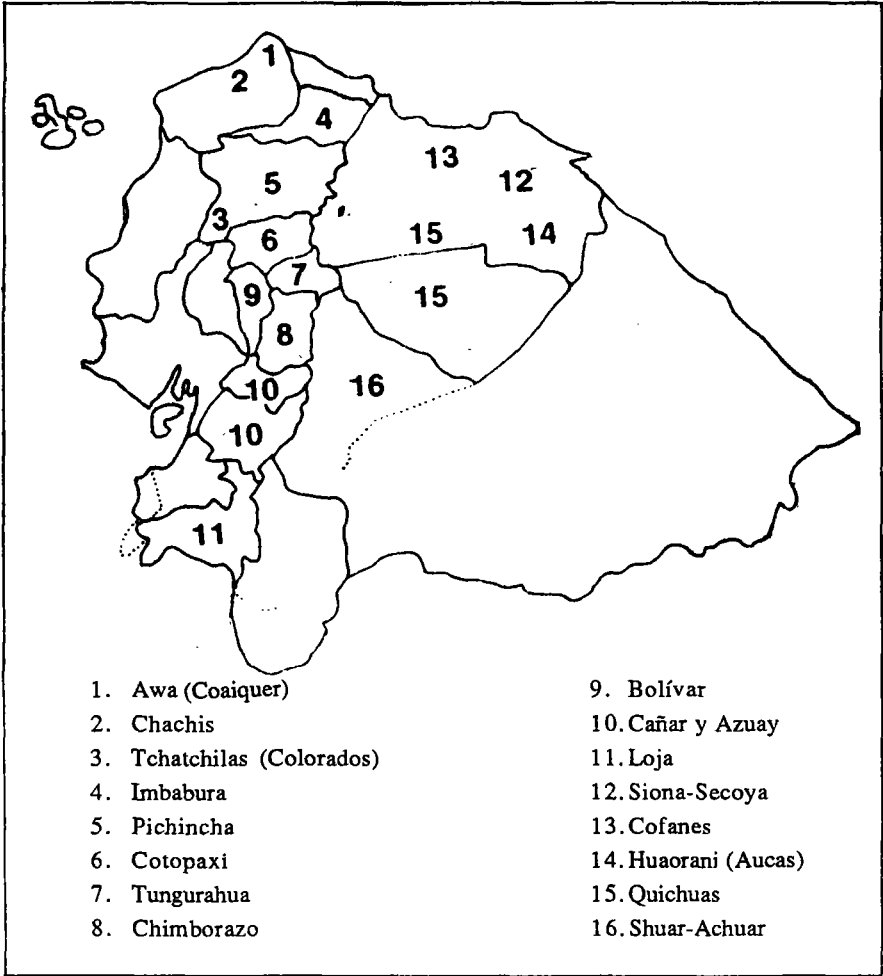
Los indígenas de la sierra no están preparados para hacerse cargo de toda la educación primaria, menos aún de la educación a varios niveles. No hay maestros, no hay profesionales capaces de cubrir los campos necesarios para hacer una educación funcional, liberadora y creativa. No existe el personal para formar los futuros maestros. También hay vacíos en lo que se refiere a la necesidad de abordar los diferentes campos de investigación [...] Hasta aquí estamos hablando de educación bilingüe en un contexto de completa ausencia de bilingüismo a nivel social. Es además un bilingüismo educativo unilateral. No existe la más mínima preocupación de la otra parte, la mestiza, de aprender el quichua [...] Una etnoeducación a cargo de las organizaciones indígenas nos parece el instrumento de un progresivo apartheid, sin la garantía de un nivel pedagógico y científico claro. [...] Nos parece por lo tanto -acota Abram- que la lucha no es obtener la educación en autogestión, sino crear al interior del sistema educativo, alternativas de educación bilingüe e intercultural.



**2. LENGUAS Y CULTURAS NATIVAS DEL ECUADOR**

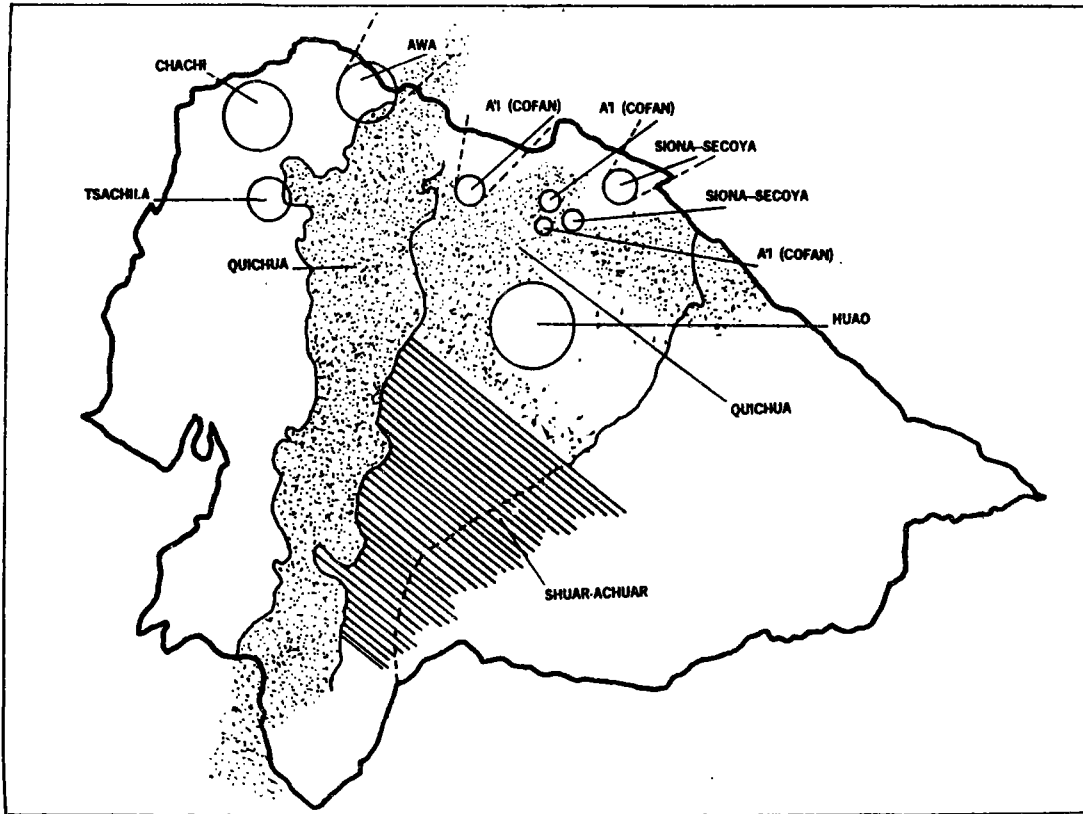
Tal como se señaló con anterioridad, en Ecuador coexisten diferentes nacionalidades o grupos indígenas al lado del Mestizo y del Negro afro-ecuatoriano.

**Figura N° 1**  
**Ubicación geográfica de las Nacionalidades indígenas del Ecuador**



Fuente: "Pueblos del Ecuador", Abya-Yala, 1986

Figura N° 2  
Nacionalidades indígenas del Ecuador



Fuente: CONAIE, 1989.

Algunas etnias han desaparecido o están en proceso de extinción, sobre todo en la Selva donde la presión desplazante de la colonización los ha encontrado sin posibilidad de resistencia. Esta situación hace difícil una estimación certera de la población indígena ecuatoriana, a lo cual debemos añadir que los Censos de Población no tienen en cuenta la variable lingüística (solo el Censo de 1950 incluyó algunas preguntas en torno a la adscripción lingüística), debido, entre otras razones, a que era muy común en Ecuador hasta la época del último censo (1982) asimilar los grupos étnicos a las masas campesinas. Es así que las cifras varían según los expertos y las mismas organizaciones nativas. No obstante, hay coincidencia en que los indígenas representan alrededor del 25-30% de la población nacional estimada en 10 millones de habitantes, siendo la Sierra la región donde históricamente se registra la más alta concentración.

El bilingüismo vernáculo-castellano se ha difundido prácticamente en todos los grupos indígenas del Ecuador. Los idiomas nativos, tal como en otras situaciones latinoamericanas, retroceden ante la presión de la lengua de mayor prestigio y poder social. A más de las interferencias lingüísticas que en algunos casos desembocan en variantes locales del español y/o de las lenguas indígenas, estas lenguas ven reducido cada día más su ámbito de uso a la comunicación ordinaria y doméstica.

Si bien esto es el rasgo dominante de las comunidades nativas, en algunos contextos se configura una realidad distinta. A través de las organizaciones indígenas y los proyectos de educación bilingüe, o alrededor de ellos, se están llevando a cabo diferentes intentos de recuperación de las lenguas vernáculas. Son por el momento esfuerzos circunscritos en los que, además, participan grupos restringidos de indígenas: maestros, intelectuales y líderes principalmente. Sin embargo los avances concretados son significativos. El más destacado es la unificación e implementación del quichua unificado, por medio del cual se vislumbra una posibilidad de estandarización de las diferentes variantes dialectales del quichua y, consiguientemente, una mayor unidad de la población quichuahablante. Otra manifestación del proceso antes mencionado consiste en el sensible incremento de la producción literaria en vernáculo, hecho que llama la atención si se compara con otras realidades latinoamericanas. Queremos dejar anotado aquí que en ningún otro lugar de la región como en Ecuador se encuentran tantas obras sobre o en los idiomas indígenas. Este es un síntoma del renovado interés por las lenguas aborígenes del Ecuador que deja entrever también la apertura de espacios políticos más allá de la labor que desarrollan las organizaciones indígenas en esta dirección.

Esta última apreciación debe sin embargo ser matizada. Los conocimientos que se tienen en el Ecuador sobre las lenguas y culturas indígenas son el fruto básicamente de estudios de instituciones o investigadores extranjeros. Una ciencia tan importante como la lingüística para un país cuya realidad multilingüe haría suponer un gran despliegue de estudios de lingüística aplicada, se encuentra todavía en una etapa de desarrollo incipiente, y se cuentan con los dedos de una mano los científicos de esta rama que se han comprometido con la cuestión indígena. De ahí una lamentable falta de información aunque a partir de los últimos años, como lo acabamos de mencionar, esta situación está mejorando sustancialmente.

Actualmente en Ecuador se habla de 9 nacionalidades o grupos nativos\*, a saber:

| Nacionalidad         | Lengua          | Hablantes <sup>6</sup> | Región |
|----------------------|-----------------|------------------------|--------|
| Quichua              | Quichua         | 2.000.000              | Sierra |
| Quichua              | Quichua         | 60.000                 | Selva  |
| Shuar                | Shuar           | 40.000                 | Selva  |
| Achuar**             | Achuar          | 2.400                  | Selva  |
| Huaorani (Aucas)     | Huao            | 600                    | Selva  |
| A'i (Cofán)          | A'ingae (Cofán) | 460                    | Selva  |
| Siona-Secoya***      | Paicoca         | 600                    | Selva  |
| Awa (Coayquer)       | Awapit          | 3.500                  | Costa  |
| Tsáchila (Colorados) | Tsafiqui        | 1.400                  | Costa  |
| Chachi (Cayapas)     | Cha'Paalachi    | 7.000                  | Costa  |

\* Otros grupos prácticamente extintos son el Emberá, el Tetete y el Záparo, cuya lengua es hablada por algunas familias quichuizadas

\*\* Los Achuar y los Shuar pertenecen a la misma familia lingüística y a veces son agrupados como una sola etnia

\*\*\* Algunas fuentes distinguen los Siona y los Secoya que en origen fueron dos grupos diferentes

## 2.1. Costa

Los últimos tres grupos del cuadro anterior se encuentran en un proceso avanzado de disolución. Esto se explica por su baja consistencia numérica aunada al hecho de estar ubicados en las zonas de más intensa y prolongada ocupación blanca y mestiza, donde se implantó una economía centrada en la exportación de productos como cacao, tabaco, banano, etc.. En comparación con la Sierra, en la región costera históricamente se observa además un mayor nivel de desarrollo de las relaciones productivas y, en general, de las estructuras socio-económicas. Estos elementos dan cuenta también de la extinción ya en la época colonial de grupos como los Tumbecinos, Huancavilcas, Mantas, Punáes, etc..

Aunque sobreviven algunos rasgos de identificación étnica de los tres pueblos mencionados, entre los cuales no pueden no mencionarse sus organizaciones, ellos, a partir de algunas décadas atrás, están fuertemente integrados a las economías regional y nacional como individuos y no como grupos sociales y culturales diferenciados. Al parecer también la lengua es un elemento que se ha perdido, pero algunas fuentes señalan que se mantiene cierto grado de vitalidad lingüística (cfr. CONAIEa 1989).

## 2.2. Oriente

En cuanto a los otros grupos de la Selva, su contacto con la civilización occidental ha sido más reciente y con una fisonomía particular, ligada en muchas situaciones a la presencia de grupos religiosos por una parte, y a los procesos de colonización y explotación petrolífera por otra. Mirando las cosas en perspectiva histórica, si tenemos en cuenta que la invasión del Oriente ecuatoriano fue más lenta y hasta hace dos décadas concentrada en áreas determinadas, se entiende porque las nacionalidades silvícolas tuvieron mayores oportunidades de organizarse (es el caso por ejemplo de los Shuar) o bien, en otras situaciones, pudieron resistir al amparo de la incomunicación geográfica. En esta misma línea interpretativa cabe también mencionar la ayuda que algunos religiosos dieron a estas poblaciones, principalmente la misión salesiana a los Shuar, sobre los que se hablará en el subcapítulo dedicado a la Educación Radiofónica Bicultural de este grupo (cfr.5).

Fuera de los Shuar y los Quichuas, que poseen una organización sólida y una base territorial que les garantiza todavía cierta unidad y cohesión, el futuro de

las demás etnias es incierto. Como efecto de la expansión de la frontera agrícola y de un modelo de desarrollo agroganadero funcional a la absorción de la población campesina expulsada de la sierra, los habitantes originarios del Oriente ecuatoriano sufrieron modificaciones estructurales en su modo de producción y su cultura tradicional sin poder adaptarse a las nuevas condiciones socio-económicas impuestas. Inciden aquí varios factores entrelazados, como su baja densidad demográfica y las características agresivas de la invasión externa, lo que se evidenció en particular cuando se produjo el ingreso de las compañías petrolíferas y de grandes empresas y el poblamiento salvaje por parte de campesinos serranos. Los Huaorani, por ejemplo, fueron expropiados de casi todas sus tierras para permitir a las compañías transnacionales la libre y cabal explotación del petróleo. Igual suerte tocó a la colectividad Cofán en una acción de despojo que fue apoyada por los lingüistas misioneros del ILV.

En general, el retroceso de las sociedades silvícolas tiene que ver también con su conformación cultural incompatible con los modelos occidentales importados desde fuera, cuyo impacto fue tan abrupto que imposibilitó, hasta ahora, el desarrollo de formas de reinterpretación cultural. Todo el sistema de vida y la cosmovisión de los grupos de la selva estaban indisolublemente articulados con las formas de aprovechamiento de los recursos naturales, es decir con una economía basada en la horticultura itinerante, la caza, la pesca y la recolección. Al quebrarse esta base de reproducción socio-económica de las sociedades de la selva como consecuencia del despojo de las tierras y la integración obligada en los circuitos económicos externos, cayeron en un proceso en cadena todos los demás fundamentos de sus culturas.

Pese a esta realidad, sería ímprobo pronunciarse sobre la suerte que tocará a las nacionalidades indígenas del Oriente. A este propósito, cabe destacar que las organizaciones nativas de la Amazonía ecuatoriana han alcanzado un gran nivel organizativo de carácter provincial y nacional. Los grupos más fuertes, los Shuar y los Quichuas, en el proceso de conformación de sus organizaciones han marcado una pauta que será seguida por otros grupos indígenas del Ecuador. Además, apoyaron a las otras etnias del oriente que de modo paulatino se han confederado en la confederación regional indígena de la amazonía, la CONFENAIE. En general, señala Iturralde (1988:72), "la población indígena se encuentra altamente organizada por etnias y provincias, y ha iniciado una lucha sistemática contra el Estado por conseguir el reconocimiento de sus derechos como habitantes tradicionales de la región, la atención de sus requerimientos de servicios públicos,

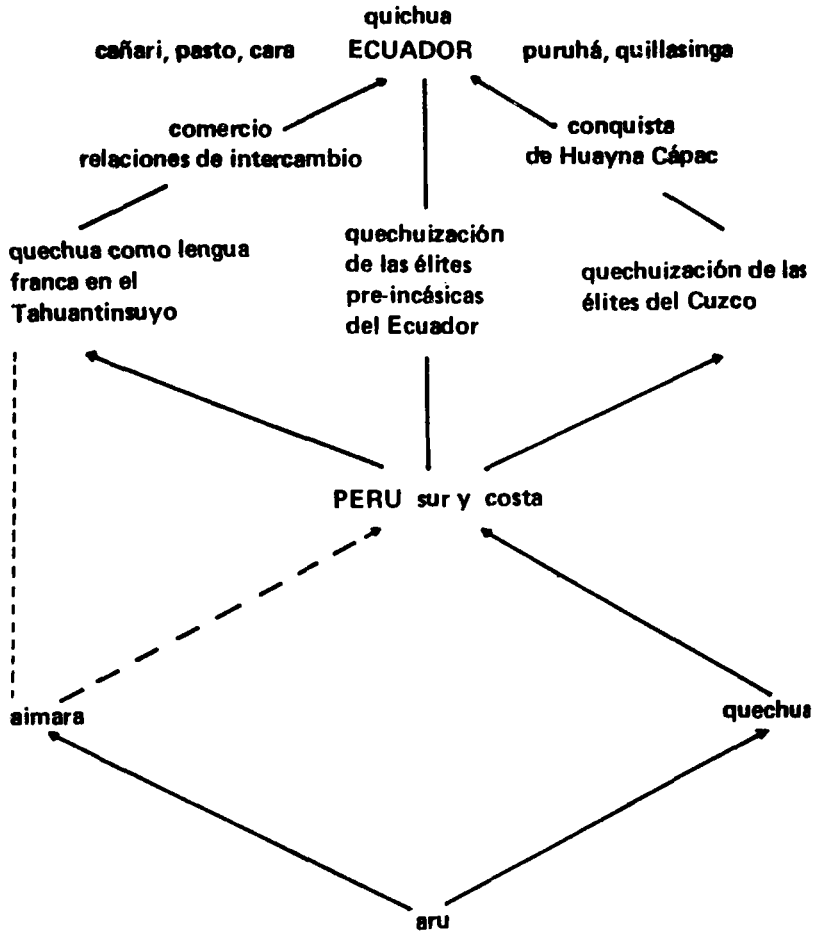
el freno a la colonización, la regulación de las concesiones forestales y la preservación de la selva. En esta lucha, en la cual han conseguido la solidaridad de algunos sectores sociales, llevan mejor suerte que en la anterior [defensa de los territorios ancestrales de la invasión]: el Estado se ha visto en la necesidad de establecer una rígida política de reservas y parques forestales, reconocer derechos de exclusividad a ciertos grupos étnicos sobre territorios sin vocación agrícola (de caza y recolección), contar con las organizaciones indígenas provinciales y regionales para llevar adelante programas de desarrollo, salubridad, educación, y suprimir la mediación de terceros en la relación con las poblaciones indígenas".

### 2.3. Sierra

En las regiones de la Sierra ecuatoriana viven, desde tiempo antiguo, los pueblos unificados bajo el común denominador de la lengua quichua. Aún hoy no podría hablarse de identidad de la lengua quichua con un pueblo quichua, pues la quichuización fue un fenómeno tardío y cada grupo étnico conserva la conciencia de su unicidad independientemente de la lengua quichua.

El mismo idioma tiene muchas variedades según las áreas, pese a lo cual todos los grupos quichua-hablantes de la Sierra comparten en mayor o menor medida los mismos horizontes culturales. Al llegar los incas al actual territorio ecuatoriano y con la conquista de Huayna Capac, impusieron un sistema político de dominación que, aun cuando subordinó a los pueblos nativos a la tributación hacia el imperio, permitió a éstos mantener un alto grado de autonomía. Los incas trajeron también otras poblaciones, los "mitimaes", trasladándolos desde sus tierras con el fin de fortalecer la estructura socio-política del imperio. Lograron a través de estas medidas unificar culturalmente a los pueblos sojuzgados y el quechua del conquistador, en un proceso de paulatina asimilación y dialectización, devino en el "quichua",<sup>7</sup> la lengua más hablada sin que por ello se abandonaran los otros idiomas aborígenes, algunos de los cuales existen todavía hoy en día. Sin embargo, es ampliamente conocido que la generalización del quichua ocurre con la conquista española sobre todo merced a las políticas misionales. A lo largo de la colonia y posteriormente con la independencia las nacionalidades indígenas preexistentes supieron conservar su identidad cultural y sus instituciones características.

**Cuadro N° 1**  
**El desarrollo del Quichua en el Ecuador**



El Quechua se establece como lengua franca en el Tahuantinsuyo, mientras que en el Cuzco se produce una quechuización de las élites, lo que influye en el idioma de las demás élites del imperio. A través de relaciones comerciales, casi monopolizadas por los mindalae, y a través de la conquista de Huayna Capac, el quechua viene al Ecuador y se transforma en un proceso de asimilación y dialectalización en el quichua, en medio de una situación bilingüe, donde las interferencias recíprocas de la nueva "koiné" y de las lenguas vernáculas, sólo son cambiadas por la influencia de los españoles y del español. (Véase Torero 1975, Moya 1981, Parker 1972).

Tomado de: MEC-GTZ, Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador. Informe de una investigación Sociolingüística en áreas quichuas. Quito, Abya-Yala, 1987.



La nacionalidad quichua de la Sierra, estimada en casi 2 millones de personas, comprende los siguientes grupos por provincia:

| Provincia     | Grupos   |
|---------------|--|
| Imbabura      | Otavalos, Natabuelas, Caranquis  |
| Pichincha     | Cayambes y otras comunidades   |
| Cotopaxi      | varios grupos sin denominación específica  |
| Tungurahua    | Salasacas, Chibuleos, Quisapinchas, Pilahuínes, Píllaros y Pasas   |
| Chimborazo    | Cachas, Lictos, Coltas, Calpis, Pulucates, otros   |
| Bolívar       | los grupos toman el nombre del lugar que ocupan: Guarandas, Simiatug, Guanujos, Casaichis, Cachisaguas, Pircarpampas, Vinchoas, Cashiapampas, Facundos, Gradas, Rayos, otros |
| Cañar y Azuay | Cañaris  |

Otra característica común a los diferentes grupos quichua la da el hecho de ocupar las posiciones más bajas en el sistema de estratificación socio-económica del país; cabe precisar, sin embargo, que algunos entre ellos, como por ejemplo amplios sectores Otavaleños, han logrado un relativo bienestar a través del comercio y aun a simple vista muestran una imagen no usual del indígena. Por lo general, sin embargo, los quichuas se dedican a la agricultura de subsistencia y en medida cada vez mayor a los cultivos comerciales, cuyo volumen es muy variable según las zonas. Hablando siempre por generalizaciones, los quichuas se caracterizan como comunidades campesinas sujetas a un estado de penuria crónica. La tierra es el recurso básico de las comunidades, sustento y base de su reproducción, centro articulador de su cosmovisión. La vida de las comunidades quichuas tradicionales está marcada por el ciclo agrario que es también la matriz del sistema ritual. Sin embargo, este tipo de comunidad, caracterizada por un régimen de producción para el autoabastecimiento, está siendo rápidamente reemplazada por otra en que prima el grupo familiar en cuanto unidad socio-económica básica interrelacionada con el mercado externo, ya sea como productora de bienes agrícolas sea como consumidora y vendedora de fuerza de trabajo.

Los campesinos se hallan insertos en un conjunto de relaciones productivas que van desde el trabajo asalariado en empresas de corte capitalista

hasta haciendas donde persisten sistemas de explotación semiservil, hoy en vía de desaparición. Tal como ya dijimos, las distintas políticas agrarias han modificado las relaciones productivas modernizándolas en el sentido capitalista del término, pero han dejado sin solución el problema de la estructura agraria del país. El latifundio salió indemne de la reforma agraria (1964 y 1973) gracias principalmente a una política de aplicación defectuosa y titubeante, y pudo conservar las tierras de más alto rendimiento productivo sustituyendo además las relaciones de carácter semifeudal por el trabajo asalariado. A los campesinos, por otra parte, se les adjudicaron las tierras de calidad inferior. Al mismo tiempo se fueron reduciendo las extensiones de propiedad o usufructo comunal, entre las que estaban aquellas de propiedad de la hacienda, intensificándose el fenómeno de la parcelización iniciado ya antes de la reforma.

La ruptura del sistema de hacienda significó el fin de las "relaciones de reciprocidad-redistribución asimétricas" (Guerrero 1982:15) entre la hacienda y las comunidades, relaciones que aseguraban a éstas el acceso a los recursos hacendales (por ejemplo las tierras de páramo usadas para el pastoreo), y sobre las cuales la cultura quichua había plasmado sus propias formas de organización social y ajustado su particular "visión del mundo" (Guerrero 1983:126).

Como consecuencia de los cambios en el agro, se abrió en el mundo quichua una fuerte diferenciación interna. La agudización del problema de la tierra, aunada al bajo nivel tecnológico, provocaron por un lado fuertes flujos migratorios hacia la costa (y, en menor medida, hacia la selva y la ciudad de Quito), y por otro la crisis del sistema de redistribución de las tierras en el seno de las comunidades. Allí donde tuvo lugar un reordenamiento de las relaciones internas, se asistió a una creciente privatización de las tierras que pasaron de un régimen de uso comunal (ya sea dentro o fuera de la hacienda) a otro en el que los grupos familiares se constituyeron en las nuevas unidades reguladoras de las relaciones productivas y sociales. La comunidad dejó de ser el centro articulador del comportamiento económico y social colectivo, se desfuncionalizaron los mecanismos internos de reciprocidad y redistribución basados en los lazos de parentesco, mientras que se afirmó el grupo familiar, poseedor de cantidades insuficientes de tierras que no garantizan la ocupación de todos los recursos humanos. Aparecieron así en una medida desconocida anteriormente el trabajo asalariado, la mercantilización de las relaciones (venta de trabajo y de bienes), la búsqueda de nuevas oportunidades laborales fuera del tradicional espacio rural.

Todos estos procesos interrelacionados, en fin, redundan en la crisis de dirección que sufre la cultura quichua, o sea en la desestructuración de su modelo de vida y de los esquemas ideológicos tradicionales. Como lo evidencia Martínez, "en las áreas donde el sistema de autosubsistencia comunitario ha entrado en crisis, principalmente por el deterioro de las relaciones de reciprocidad y la disminución de recursos comunales, la reproducción depende principalmente de la vinculación con el sistema mercantil. Las familias comuneras y no la comunidad como unidad socio-económica son más capaces de responder a este nuevo reto, como parecen demostrarlo a lo largo de la sierra ecuatoriana" (1987:31). Las consecuencias son profundas y no tocan solo la esfera económica. Se insta una fuerte competencia y diversificación social entre familias; tiene cabida asimismo el aprovechamiento de los nexos parentales en beneficio de familias con mayores recursos; cae todo un sistema de valores y la indisoluble integración entre organización social y modelos culturales de la sociedad quichua.

Paralelamente, es cada vez más fuerte la presión-atracción que ejerce la cultura mestiza. Lo demuestra, por ejemplo, la paulatina afirmación de un bilingüismo asimétrico quichua-castellano en desmedro del quichua, que retrocede en muchas zonas dejando el lugar a la que ha sido denominada "media lengua" o "chaupi lengua", es decir una "amalgama de elementos léxicos castellanos con morfemas gramaticales quichua en la sintaxis" (MEC-GTZ 1987:37). Según los especialistas, la suerte de "SIDA lingüístico" (Abram 1987:12) que sufre el quichua, es decir su proceso de deterioro estructural en una situación de indefensa ante la penetración del castellano es muy avanzado. Almeida (1989:2), por ejemplo, sostiene que "El proceso de desaparición, irreparable en algunos casos, de las palabras quichuas es muy acelerado. Las unidades léxicas no solo que desaparecen, sino que no son reemplazadas. Esto quiere decir que la lengua en general tiende a ser sustituida totalmente por el español. Partiendo de la experiencia personal puedo decir que la traducción al quichua de cualquier texto, sea esto científico, técnico, cultural, literario y aun de conversación coloquial y familiar es imposible sin un trabajo de rescate lingüístico previo [...] buscar los términos necesarios en el habla actual de los quichuahablantes es ya un trabajo estéril".

El trato discriminatorio del que son objeto los quichuas como grupo social incorporado en una estructura clasista va aparejado con la discriminación étnica, cuyas raíces ahondan en la cristalización en el tiempo de la ideología occidental-céntrica implantada a partir del período colonial. Esta doble discriminación se

trajo en una legislación que afectó los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos quichuas, la misma que en esta última década ha sido parcialmente modificada. De hecho, esta renuncia obligada al ejercicio de sus derechos como culturas, complementó y reforzó directamente la explotación social y económica de los campesinos quichuas. El bilingüismo diglósico que se va generalizando entre los quichuas no solo responde a la dominación socio-económica de sus hablantes, sino también a las barreras ideológico-culturales que coartan las posibilidades de mantención de su idioma. Por otra parte, el sentimiento de identidad cultural de las comunidades tradicionales tiende a coincidir con el de adscripción a una localidad particular, y no es de extrañar que en un cuadro de escasa movilidad geográfica las unidades mayores entre los diferentes segmentos quichuas se han creado fundamentalmente a través de las luchas de carácter social y económico. Hay excepciones importantes a esta situación entre los pueblos quichuas, en las cuales se conserva con orgullo la lengua y otros rasgos culturales caracterizantes. Pero, y más importante aún, actualmente podemos observar algunos importantes fenómenos que parecen revertir el proceso de disgregación de la cultura quichua. En efecto, como ya comentamos, a partir de los años 70 las reivindicaciones de índole clasista alcanzan nuevas dimensiones al formarse organizaciones de nivel regional y nacional donde, en poco menos de una década, en el medio de la llamada coyuntura reformista del proceso de "retorno" a la democracia, se conjuga la plataforma clásica del movimiento popular con un discurso comprensivo del tema de la autodeterminación étnica. Simboliza este cambio la apertura de nuevos frentes de lucha que hacen clara y explícita referencia a la defensa de la lengua y la cultura, en un marco en el que a través de un sector dirigente, los pueblos indígenas se autodefinen como **nacionalidades**.<sup>8</sup> La unificación del alfabeto quichua, la producción literaria en quichua y la asunción del control de la educación bilingüe por parte de la CONAIE, según mencionamos, apuntan a dar cuerpo y viabilidad política a dicho proyecto.

Aunque la reivindicación etnocultural no es nueva en la historia de las organizaciones del Ecuador, nos parece que en las circunstancias actuales esta línea política, al margen de las tendencias "eticistas" que en algún momento aparecieron, señala una nueva etapa de la batalla de los indígenas por conquistar espacios de libertad y justicia en la sociedad ecuatoriana. Para la cultura y la lengua quichua, parece evidente que su sobrevivencia y desarrollo están condicionados a la actuación de sus organizaciones. Es decir, ya no puede tratarse de un proceso inscrito solamente en la dinámica interna de las comunidades

precisamente por el estado de debilitamiento que hemos mencionado más arriba. Lo que se requiere es una dirección y una voluntad políticas que apunten hacia la revitalización cultural. Pero (como en el caso de todos los grupos indígenas), las posibilidades de que estas organizaciones logren implantar una nueva política lingüística y cultural articulada con un cambio estructural de la sociedad, descansan también, en definitiva, en la valoración que el propio pueblo quichua le da al proyecto de "Nacionalidad" y rescate lingüístico-cultural.

#### **2.4. Las Organizaciones Indígenas del Ecuador**

En 1986 las organizaciones indígenas alcanzan una dimensión nacional al constituirse la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). Hasta esta fecha habían dominado la escena organizaciones de carácter provincial y regional (ECUARUNARI y CONFENAIE), junto con otras de tipo sindical (FEI y FENOC) más antiguas. Es a partir de los años 60 y aún más en la década sucesiva que se define dentro del movimiento campesino una problemática específicamente indígena, con un conjunto de planteamientos asociados a las ideas de nacionalidad y autodeterminación. A través de un largo proceso organizativo tendiente a la unidad del movimiento indígena surgen ante todo las organizaciones regionales ECUARUNARI en la Sierra y CONFENAIE en la Amazonía. Los dirigentes de estas dos organizaciones promueven en 1980 el Primer Encuentro de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Sucúa, Octubre 1980), evento en el cual se establece un Consejo de Coordinación de la Nacionalidades Indígenas (CONACNIE), paso previo para la posterior creación de una instancia nacional, la CONAIE (cfr. CONAIEa 1989), en el Primer Congreso de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (campamento Nueva Vida, Cantón Quito- Pichincha, Noviembre 1986).

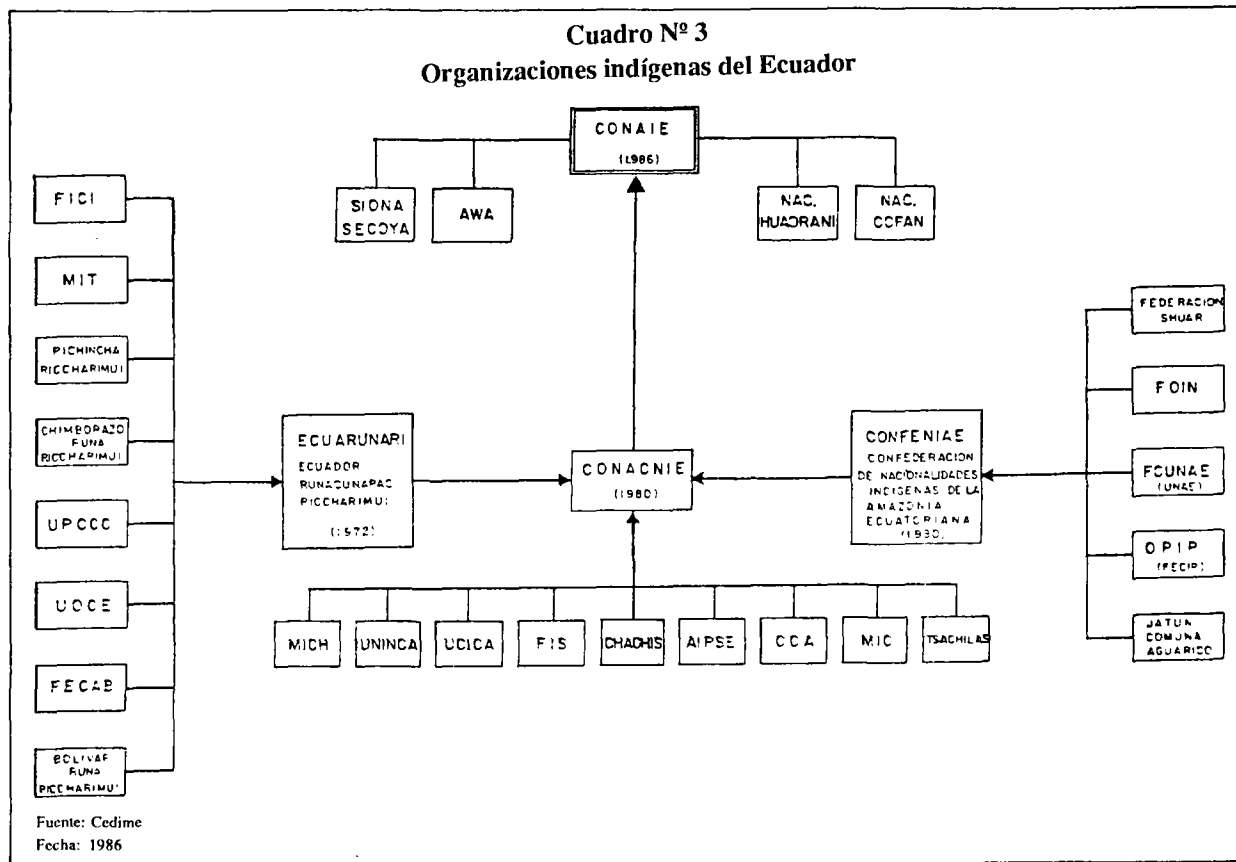
Las organizaciones indígenas del Ecuador son las siguientes:

**Cuadro Nº 2**  
**Confederación de nacionalidades indígenas del Ecuador-CONAIE**  
**organizaciones miembros**

| REGION  | ORGANIZACION<br>MATRIZ   | FEDERACIONES   |
|---------|--|--|
| COSTA:  | CONAIE<br>CONAIE<br>CONAIE<br>ECUARUNARI   | <ul style="list-style-type: none"> <li>. FEDERACION AWA</li> <li>. FEDERACION CHACHI</li> <li>. GOBERNACION TSACHILA</li> <li>. UNION DE ORGANIZACIONES<br/>CAMPELINAS DE ESMERAL, DAS-<br/>UOCE</li> </ul>  |
| SIERRA: | CONAIE<br><br>ECUARUNARI<br><br><br>ECUARUNARI<br>ECUARUNARI<br><br>ECUARUNARI<br><br><br>ECUARUNARI<br>ECUARUNARI<br><br>ECUARUNARI<br><br>ECUARUNARI | <ul style="list-style-type: none"> <li>. ECUADOR RUNACUNAPAC</li> <li>. RICCHARIMUI ECUARUNARI</li> <li>. IMBABURA RUNACUNAPAC</li> <li>. JATUN TANTANACUI FEDERACION<br/>INDGENA Y CAMPESINA DE<br/>IMBABURA - INRUJTA - FICI</li> <li>. PICHINCHA RICCHARIMUI</li> <li>. MOVIMIENTO INDIGENA DE<br/>TUNGURAHUA-MIT</li> <li>. BOLIVAR RUNACUNAPAC</li> <li>. RICCHARIMUI-FEDERACION<br/>CAMPESINA DE BOLIVAR. FECAB<br/>BRENARI.</li> <li>. FUNDACION YACHANAHUASI</li> <li>. MOVIMIENTO INDIGENA DE<br/>CHIMBORAZO MICH.</li> <li>. FEDERACION DE ORGANIZACIONES<br/>INDIGENAS DE CHIMBORAZO-FOICH</li> <li>. UNION PROVINCIAL DE COOPERATI-<br/>VAS Y COMUNAS DEL CAÑAR,<br/>UPCCC.</li> </ul> |

| REGION   | ORGANIZACION MATRIZ | FEDERACIONES  |
|----------|---------------------|---|
| SIERRA   | ECUARUNARI          | . UNION CAMPESINA DEL AZUAY-UNASAY  |
|          | ECUARUNARI          | . UNION DE INDIGENAS Y CAMPESINOS DEL AZUAY UNINCA.                               |
|          | CONAIE              | . UNION DE COMUNAS DE CALDERON-UCIC   |
|          | CONAIE              | . MOVIMIENTO INDIGENA DE COTOPAXI-MIC   |
|          | CONAJE              | . COORDINADORA INTERPROVINCIAL INDIGENA SARAGUR-CIOIS                             |
|          | CONAIE              | . UNION DE COMUNIDADES INDIGENAS SALASACAS.                                       |
| AMAZONIA | CONAIE              | . CONFEDERACION DE NACIONALIDADES INDIGENAS DE LA AMAZONIA ECUATORIANA-CONFENIAE. |
|          | CONFENIAE           | . JATUN COMUNA AGUARICO - JCA   |
|          | CONFENIAE           | . FEDERACION COMUNAS UNION DE NATIVOS DE LA AMAZONIA FECUNAE                      |
|          | CONFENIAE           | . FEDERACION DE ORGANIZACIONES INDIGENAS DEL NAPO-FOIN                            |
|          | CONFENIAE           | . ORGANIZACION DE PUEBLOS INDIGENAS DE PASTAZA OPIP                               |
|          | CONFENIAE           | . ORGANIZACION INDIGENA SECOYA DEL ECUADOR-OISE                                   |
|          | CONFENIAE           | . NACIONALIDAD HUAO   |
|          | CONFENIAE           | . NACIONALIDAD SIONA  |
|          | CONFENIAE           | . NACIONALIDAD (COFAN)  |
|          | CONFENIAE           | . FEDERACION DE CENTROS SHUAR-ACHUAR  |
|          | CONFENIAE           | . ASOCIACION INDEPENDIENTE DEL PUEBLO SHUAR DEL ECUADOR-AIPSE                     |
|          | ECUARUNARI          | . UNION DE ORGANIZACIONES CAMPESINAS DE LIMON INDANZA-UOCLI                       |

Fuente CONAIE, 1989b



Tomado de Moya Ruth, derechos culturales y pueblos indígenas: El caso del Ecuador, Cedime, Quito, 1987.



### 3. MARCO LEGAL DE LA EDUCACION BILINGUE INTER-CULTURAL

- Constitución de la República de 1945, art. 5:

El castellano es el idioma oficial de la República. Se reconocen el Quechua y demás lenguas aborígenes como elementos de la cultura nacional

El art. 143, introduce el uso de las lenguas vernáculas en educación (ACCION 1980, en De Vries 1988:51):

El Estado y los municipios se encargarán de eliminar el analfabetismo y de estimular la iniciativa privada en este sentido. En los colegios establecidos en zonas de población preponderantemente india, junto al castellano se enseñará también el quichua o el respectivo idioma autóctono.

- Constitución de la República de 1946, reemplaza la anterior y suprime el art. 5. En el art. 7 se establece (Jaramillo & Carrillo 1987:45):

El idioma oficial de la República es el castellano. El Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales son los determinados por la Ley

- Constitución Política de 1979, art. 6 (ratifica el art. 5 de la anterior Constitución de 1945):

El idioma oficial es el castellano. Se reconoce el quichua y demás lenguas aborígenes como integrantes de la cultura nacional

- Reforma a la Constitución ( Registro Oficial No 763, del 12 de Junio de 1983). En el art. 27 se establece (Yáñez 1985:105)

En los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utilizará como lengua principal de educación el quichua o la lengua de la cultura respectiva, y el castellano como lengua de relación intercultural

- Acuerdo Ministerial No 000529 (12 de Enero de 1981), establece:

Oficializar la educación bilingüe-bicultural estableciendo en las zonas de predominante población indígena, planteles primarios y medios, donde se imparta instrucción en los idiomas castellano y quichua o su lengua vernácula

- Decreto Presidencial No 203 (9 de Noviembre de 1988) de reforma al reglamento general de la Ley de Educación:

**Considerando:** Que el art. 27 de la Constitución Política establece que en los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utilizará como lengua principal de educación el quichua o la lengua de la cultura respectiva, y el castellano como lengua de relación intercultural;

Que el Ecuador es un país multilingüe y pluricultural, con un número considerable de población indígena;

Que es necesario establecer una instancia que planifique, regule, coordine y ejecute la educación indígena bilingüe;

Que es deber del Estado garantizar el desarrollo de todas las lenguas y culturas existentes en el país;

Que ...

**Decreta:** las siguientes reformas al Reglamento General de la Ley de Educación.

### **De la Dirección Nacional Indígena Intercultural Bilingüe**

Art....Esta Dirección cuyo personal deberá poseer a más del dominio de la lengua castellana el de alguna de las lenguas indígenas del Ecuador, tendrá a su cargo la planificación, organización, dirección, control, coordinación y evaluación de la educación indígena en los subsistemas escolarizado y no escolarizado. El subsistema escolarizado comprenderá la educación indígena regular, compensatoria y especial, en los niveles preprimario, primario y medio. La primera autoridad es el Director Nacional de Educación Indígena.

Art. 2o - El art. 11 dirá:

"El sistema educativo nacional es único y comprende dos subsistemas:

a) Escolarizado: hispano e indígena

b) No escolarizado: hispano e indígena

## 4. PROYECTO DE EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL (EBI)

### 4.1. Antecedentes y caracterización general

"El Proyecto EBI es heredero - comentan sus responsables - de un proceso de propuestas, convenios, fracasos y logros que ha enfrentado la educación dirigida a los sectores rurales y en particular a la población indígena" (PEBI 1988:9).

Efectivamente, el Proyecto EBI emerge como la punta del iceberg entre todo un conjunto de iniciativas y ensayos anteriores cuya expresión culminante fue, según lo visto, el Programa de Alfabetización en Quichua del 1980. El parentesco entre las dos experiencias es mucho más fuerte de lo que hoy en día se tiende a ver debido seguramente al clima agitado de polémicas que acompañó (y en buena medida determinó) el cierre del Programa de Alfabetización Quichua.<sup>9</sup> La exploración de los antecedentes del Proyecto EBI remite necesariamente al Programa MACAC, con lo cual no nos referimos solo a un vínculo institucional (el Estado es coprotagonista en ambos lugares); sus afinidades ideológicas no pueden ser oscurecidas por las críticas a la gestión del CIEI y que llevaron a la suspensión del Programa de Alfabetización entre 1982 y 1984 (cfr. ONA 1984:364).

Por cierto el Proyecto EBI contiene elementos nuevos y alternativos respecto al programa del CIEI, sobre todo en el plano de su política con el movimiento indígena. Veremos más adelante cómo este proyecto trató de evitar algunos de los errores o problemas que afectaron al programa de alfabetización en lo que se refiere a la máquina organizativa de la EBI y la participación de las organizaciones indígenas en la conducción de la misma. Pero las diferencias entre los dos no radican en la concepción pedagógica de la educación bilingüe que aun con matices diferentes responde al llamado modelo de "mantenimiento y desarrollo de las lenguas y culturas vernáculos". Esto sin olvidar que es precisamente con el Proyecto EBI que por vez primera se ensaya de manera sistemática el uso de la lengua quichua como lengua de instrucción formal a nivel primario.

Ahora bien, en relación con el nacimiento del Proyecto, tenemos que preguntarnos cuál fue el papel y el interés de las dos partes involucradas en él, los gobiernos del Ecuador y de la República Federal de Alemania, para la promoción de una nueva experiencia de educación bilingüe tras los resultados del Programa

MACAC. Es oportuno mencionar que a través de su agencia de cooperación internacional, la GTZ, el Gobierno alemán ya había ingresado en el campo de la educación bilingüe financiando y participando en el Proyecto de Educación Bilingüe de Puno, en el Perú. Con buena probabilidad, es también la presencia en el Ecuador del Dr. Matthias L. Abram, futuro asesor internacional del Proyecto, uno de los hechos importantes que influyó para llegar al acuerdo bilateral que llevó a su nacimiento. Tal como muchas veces se ha señalado, la iniciativa de personas particulares tiene una gran incidencia en la historia de la educación bilingüe, en Ecuador como en otros países. En lo que concierne al estado ecuatoriano, en cambio, se plantea la extensión de la educación bilingüe a la población infantil mientras se estaba consumando el fin de la experiencia MACAC y llegaba a su climax una época de movilización de las organizaciones indígenas que reivindicaban un papel directivo en la educación. El aliento que este movimiento supo infundir a las políticas educativas de estos años es un elemento imprescindible para enmarcar históricamente el nacimiento del Proyecto EBI. Lo que debe evidenciarse aquí es que al igual que el Programa de Alfabetización Quichua, el Proyecto EBI nace en la etapa progresista coincidente con los gobiernos de Roldós y Hurtado. Recordemos que en 1981 se oficializa la educación bilingüe. Son estos los años en que se asiste al despliegue del neoindigenismo ecuatoriano, el cual, si bien en el discurso se aparta de las visiones asimilistas de las políticas indigenistas clásicas, acoge las plataformas reivindicativas del movimiento campesino e indígena plegándolas a su proyecto modernizador de corte occidentalizante (cfr. Ibarra 1986). La educación bilingüe se inserta en ese proceso y traduce en medidas concretas los cambios de enfoque que los gobiernos de Roldós y Hurtado sancionan y en parte estimulan. Es así que en el marco de los límites del neoindigenismo puede acuñarse una sustancial diferencia entre el planteamiento en que se sustentan los dos proyectos -resumido en la idea de estado pluricultural y plurinacional- y los diseños estatales que miran a la educación bilingüe como a un avance concreto hacia una mayor justicia, sin abandonar los propósitos de integrar al indígena a la nación y a los procesos de desarrollo capitalista. Demás está decir que, en este contexto, la educación bilingüe se convierte también en un eficaz instrumento para canalizar la efervescencia social de los movimientos indígenas, sin lo cual no podríamos entender los sucesivos vaivenes del Estado en su apoyo al Proyecto EBI.

Aunque no dispongamos de información precisa al respecto, sabemos que ya entrada una etapa de ampliación del Plan Nacional de Alfabetización Quichua, la Comisión de Reforma del MEC aprueba la creación de un Programa de

educación bilingüe para niños de habla vernácula (1982), pensándose principalmente en la población quichua. Es esta la época de mayor auge de la educación bilingüe. Un año antes se había oficializado a la EBI y ahora el Estado proyectaba su compromiso con las poblaciones indígenas a la educación primaria. La Universidad Católica, a través del CIEI, sería la encargada de llevar a cabo dicho programa, como ya lo venía haciendo para la alfabetización de los adultos quichuas.

Es así que, entre 1981 y 1982, el MEC, a través de la Unidad de Administración de Curricula de la Escuela Rural (creada en 1979), realiza una investigación socio-lingüística en cinco provincias de la Sierra, cuyo tópico principal son las actitudes de la población adulta hacia la educación bilingüe. La investigación fue llevada a cabo por el mencionado Dr. Abram, junto con el Profesor Wilson Córdova, mientras que en un segundo momento se contó con la cooperación financiera de la GTZ (cfr. Informe del Seminario-Taller sobre Experiencias de Educación Bilingüe en el País 1989:8).

La susdicha investigación es indicada a menudo como el momento de inicio del Proyecto EBI, pero cabe recordar que fue planeada dentro de las actividades del Programa MACAC. Sin embargo, "el CIEI se retiró de las labores en la fase de la elaboración del material [recopilado con la investigación] a excepción de una investigadora quichua.." (MEC-GTZ 1987:5). El retiro del CIEI coincide con la etapa de críticas al Plan de Alfabetización Quichua y al mismo CIEI, etapa que se concluirá con la clausura del Programa. Ahora bien, es precisamente aquí que se sitúa el Proyecto EBI, aunque queda difícil identificar el puente que une el cese de la labor del CIEI con la puesta en marcha del Proyecto EBI. Para completar el cuadro informativo, cabe añadir que la investigación sociolingüística determinó la factibilidad de un educación bilingüe apoyándose también en la favorable acogida que este enfoque tenía entre los grupos interesados.

El 12 de Diciembre de 1984 los Gobiernos de la República del Ecuador y de la República Federal de Alemania firman un convenio de cooperación para desarrollar el Proyecto "Asesoramiento para la implementación de la Escuela Rural Bilingüe Intercultural del Proyecto EBI". El convenio preve una "fase piloto" de un año y una fase de realización del proyecto hasta 1990, fecha en la cual todas las actividades deben pasar en manos nacionales.

## 4.2. Concepción de la educación bilingüe

Como se señaló, el Proyecto EBI recoge los frutos de los proyectos y experiencias de educación bilingüe que se habían desarrollado en el país a partir de los años 60. Tanto es así que sus postulados teóricos, podría decirse, quedan casi definidos de antemano coherentemente con la posición mayoritaria en Ecuador ya en ese entonces respecto de la educación bilingüe, esto es: un modelo educativo que persigue el "mantenimiento y desarrollo" de las lenguas y culturas vernáculas y que, consiguientemente, se sitúa estratégicamente en el marco de las demandas del movimiento indígena. En esta misma línea, destaca la búsqueda de relaciones de cooperación con las organizaciones indígenas. Seguramente esta opción política se nutre en parte a las lecciones que se desprendieron de la crisis que enfrentó el CIEI ante los ataques del movimiento indígena. De cualquier manera, desde su creación el Proyecto EBI ha sido concebido también como un terreno de acción y pensamiento del movimiento indígena; más aún, como un espacio abierto donde los mismos indígenas puedan asumir la responsabilidad de la educación bilingüe.

El PEBI nace en 1984. La ruptura con los defensores de la llamada línea integracionista o asimilista ya había sido consumada para ese entonces y diríase que ya nadie propugnaba un bilingüismo de transición. El modelo de educación bilingüe al que adhiere el Proyecto EBI, según se explica en un documento institucional (PEBI 1988:17), "propicia el uso de la lengua vernácula para todas las necesidades educativas, no únicamente en función de un mejor rendimiento escolar sino fundamentalmente al interior de un proceso de revitalización y dinamización cultural". La lengua quichua es tanto un componente del curriculum como un medio de instrucción formal. Iguales funciones se le confieren al castellano,<sup>10</sup> tomándose como modelo para su aprendizaje la metodología de enseñanza de segundas lenguas adecuada al contexto diglósico en el que se desenvuelven los niños indígenas.

A partir de esta concepción, se plantea el uso del quichua "para la transmisión de todas las áreas del saber" (PEBI 1988a:17), así como el rescate de la cultura indígena y campesina que, de simple agregado o ambiente genérico de la educación, ha de llegar a transformarse en el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. Bajo este enfoque, el Proyecto hace nuevos alcances sobre el concepto de educación intercultural -alcances que son propios de una reflexión ecuatoriana sobre la temática- al hablar de "estructuras mentales" del quichua, con evidente

referencia a la concepción integrada y unitaria del espacio-tiempo así como a los conceptos matemáticos del quichua. Sucesivamente nos abocaremos a entender el sentido de tales expresiones y su lugar en las líneas curriculares del proyecto. Desde ya, no obstante, puede vislumbrarse una tensión hacia la cultura quichua y sus múltiples manifestaciones: la historia, la medicina, el arte y así diciendo, tensión que consiste en un intento de rescatar del olvido o del proceso de atrofiación a la cultura quichua, reservándole también un tratamiento (escolar) autónomo respecto de la cultura "castellano-mestiza". Esta, en efecto, es entendida como una **segunda cultura**, si no en términos de pensamiento antropológico, cuanto menos en relación con el énfasis que se pone sobre el objetivo de fortalecer y rescatar la cultura vernácula. Sin embargo, dentro de este enfoque no se posterga la necesidad de proveer a los estudiantes quichuas de las herramientas que les permitan una mejor y más efectiva interacción con la sociedad dominante de habla hispana. El que los niños logren un buen manejo del castellano mediante una cuidadosa implementación metodológica de su enseñanza representa una pauta que el proyecto concibe inherente a una escuela bilingüe que quiere ponerse al servicio de las poblaciones indígenas.

La educación, en definitiva, no solo debe ser más funcional y efectiva al respetar la cultura materna del educando quichua. Con la educación bilingüe se pretende igualmente impulsar la revitalización de la lengua y la cultura quichua.<sup>11</sup> En esta perspectiva se explica también la voluntad de instaurar una cooperación orgánica con las organizaciones indígenas y con las mismas comunidades campesinas.

Un último punto relacionado con la posición institucional de la EBI. Valgan aquí las palabras de Abram, asesor del proyecto hasta 1990: "Uno de los desafíos de este proyecto es el haber decidido trabajar al interior de la estructura educativa del Estado para implementar un proyecto de educación bilingüe intercultural dentro de la triste realidad de la escuela rural ecuatoriana. Entre otras, la razón para haber escogido este camino es la de concretizar la oficialización de la educación bilingüe y sobre todo para evitar que el proyecto muera una vez que termine el aporte financiero externo. Al concluir el proyecto la educación bilingüe estará tan dentro de la estructura burocrática del MEC, que existirán las condiciones para que la educación bilingüe sobreviva a nivel oficial" (Abram, en PEBI 1988b:13).

En resumen, el Proyecto EBI reivindica una precisa función política, plantea una alianza con el movimiento indígena, y se autopropone como un

instrumento para actuar en pos del desarrollo étnico del pueblo quichua. Toda su obra, por lo tanto, debe ser vista a la luz de estos planteamientos que, como en el caso de otros proyectos reseñados, trascienden el campo meramente educativo.

#### 4.3. Marco institucional

El proyecto EBI funciona sobre la base del ya mencionado convenio entre el Gobierno de la República del Ecuador y el de la República Federal de Alemania, firmado el 12 de Diciembre de 1984. El convenio tiene una duración de 5 años, pero ha sido prolongado más allá del año 1990.<sup>12</sup>

Por la contraparte nacional se ha responsabilizado al Departamento de Educación Rural del MEC (que incorporó a la Unidad de Administración de Curricula de la Escuela Rural); el Gobierno cooperante es representado por la Deutsche Gesellschaft Technischce Zusammenarbeit, GTZ (Sociedad Alemana de Cooperación Técnica). Con la posterior creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe el proyecto quedó bajo la jurisdicción de esta dirección. Así comenta la última misión evaluadora de la GTZ; "mientras que la base institucional del proyecto fue cambiada sustancialmente, a través del Decreto mencionado [de creación de la DINEIBI], esta nueva constelación política e institucional mejora por mucho las posibilidades de cooperar más estrechamente y sirve de base para convenios formales con las organizaciones indígenas en el país y de tal manera, ponerse al servicio de los intereses educativos y culturales auténticos de la población rural e indígena" (GTZ 1988:1-2).

De acuerdo con los términos del convenio, la Dirección del Departamento de Educación Rural asignó al proyecto personal técnico y administrativo, mientras que la GTZ proveyó un "asesor". De hecho, el asesor alemán operó (hasta 1990) como director del proyecto al lado de un coordinador nacional.

En la ejecución de las actividades se han establecido mecanismos de coordinación institucional con las secciones provinciales del departamento de Educación Rural, la Supervisión Provincial de Educación, los Institutos Normales Bilingües y las mismas organizaciones indígenas.

Hasta la fecha el proyecto ha gozado de una relativa autonomía de gestión, lo que le ha permitido manejarse con cierta libertad de acción. Asimismo, ha podido estrechar vínculos con comunidades, instituciones públicas y privadas y



especialistas según las necesidades u otras acciones programadas de carácter puntual (por ejemplo: se han estipulado convenios con comunidades indígenas para la construcción de edificios escolares y viviendas para los maestros anexas a las aulas; se ha evaluado conjuntamente con organizaciones indígenas las acciones del proyecto; etc.).

#### 4.4. Atención educativa

El Proyecto EBI comenzó a operar en el año escolar 1986-1987 abarcando un universo de 74 escuelas públicas en 8 provincias de la Sierra ecuatoriana.<sup>13</sup> Estas escuelas representan tan solo el 2% de los establecimientos rurales de la Sierra.

La atención educativa debería extenderse a razón de un grado cada año, hasta llegar a cubrir todo el ciclo primario. En la actualidad el Proyecto funciona efectivamente solo en los dos primeros grados de la educación primaria. Desde 1988 se ha implementado el llamado 3er grado "compartido", en el cual los grupos escolares deberían ser atendidos simultáneamente por un maestro bilingüe y por otro monolingüe castellano hablante. Entre otras cosas, esta situación se explica por la falta de nombramiento de los maestros bilingües del tercer grado por parte del Ministerio de Educación.

Una evaluación reciente de las escuelas bilingües (mayo 1989), sin embargo, revela numerosas deficiencias en la conducción compartida del tercer grado, por cuanto, de facto y por el momento, está prevaleciendo el sistema tradicional monolingüe hispano. Los maestros hispanos a menudo tienen reticencia a compartir sus clases con los bilingües aduciendo, además, que los niños no alcanzan una buena preparación en los dos primeros grados de la escuela primaria. Lo que, verosímelmente, se ha verificado en estos casos es una competencia entre los dos sistemas, el tradicional y el bilingüe, y entre los docentes que pertenecen al uno y al otro. De hecho, a diferencia de otros proyectos educativos, los grados bilingües en este caso están insertos en escuelas que por lo demás funcionan en el interior del sistema regular de educación nacional. Esto limita su capacidad operativa y condiciona su actuación a un juego de equilibrios que no asegura todavía estabilidad al modelo bilingüe intercultural.

En cuanto a la atención educativa, se estima que los niños que participan en las escuelas bilingües alcanzan los 4000 aproximadamente, teniendo en cuenta

las fluctuaciones que se registran entre el alumnado. Los últimos datos a nuestra disposición se refieren al año escolar 1987-1988 (PEBI 1988b:9):

| Año escolar | Alumnos | Grados |
|-------------|---------|--------|
| 1986-1987   | 1530    | 1er    |
| 1987-1988   | 1989    | 1er    |
| 1987-1988   | 1711    | 2do    |

Los maestros son 134 de los cuales 34 tienen el título de normalistas y los restantes 100 el de bachillerato. Tan solo 10 maestros provienen de los Institutos Normales Bilingües. Como estrategia general del proyecto, los maestros bilingües son propuestos conjuntamente con las organizaciones indígenas.

#### 4.5. Metas del Proyecto EBI

Tal como refiere un documento de información del proyecto (PEBI 1988a:22), su objetivo es "desarrollar y validar un modelo de educación bilingüe intercultural a nivel primario para la población quichuahablante.

Para lograr este objetivo se plantea:

- elaborar los lineamientos conceptuales y metodológicos de la educación bilingüe intercultural;
- investigar la realidad social y lingüística del pueblo quichua;
- proponer mecanismos técnicos operativos para la implementación de la educación bilingüe intercultural;
- promover el desarrollo lingüístico del quichua, que le permita abordar todas las áreas del conocimiento en el nivel primario.

Según los acuerdos establecidos con el convenio, el proyecto deberá llegar a instrumentalizar la educación bilingüe en los 6 grados de primaria en 1990. Sin embargo, puesto que esta meta no será alcanzada dentro de los tiempos previstos,

y considerando los cambios institucionales acaecidos con la creación de la DINEIBI, la GTZ ha sugerido prolongar el convenio por algunos años más sin que esto implique una redefinición de los objetivos del proyecto.

#### **4.6. Estrategias**

Las estrategias del proyecto pueden inferirse de los campos de acción elegidos, a saber:

- la capacitación, a nivel de los maestros bilingües del proyecto, de los maestros hispanohablantes de las escuelas bilingües donde trabaja el proyecto, de los Institutos Normales y de los Funcionarios de la sección de Coordinación Provincial de Educación Rural y Supervisores;
- Investigación (currículum, lingüística quichua, pedagogía, cultura quichua y políticas estatales de educación bilingüe);
- materiales didácticos, concebidos como uno de los recursos donde se plasma el contenido educativo del proyecto y se revierte la investigación dirigida al rescate de los valores, prácticas y conocimientos del mundo quichua y campesino;
- promoción y difusión de la cultura quichua.

En un análisis retrospectivo del proyecto, puede también apreciarse que estas líneas estratégicas traducen las siguientes opciones:

- fortalecimiento de la EBI como modelo educativo
- inserción de la EBI en el sistema educativo nacional
- apoyo al proceso de revitalización de la cultura quichua
- apoyo al proceso organizativo del mundo quichua
- promoción de actitudes de aprecio y respeto de la cultura quichua ya sea en la sociedad mestiza sea entre los mismos indígenas.

Los últimos tres puntos consisten en una proyección del proyecto hacia campos de trabajo que si bien complementan la acción educativa propiamente tal, la trascienden en el sentido que intentan repercutir sobre el mundo quichua y sus perspectivas de desarrollo. Así, se ha desplegado una intensa actividad de coordinación con otras instancias vinculadas con la educación bilingüe, fundamentalmente en la organización o participación en seminarios y reuniones a nivel nacional e internacional.

La investigación representa otra de las áreas de mayor importancia, sobre todo en el campo lingüístico y sociolingüístico. Esta labor se enmarca a su vez en una acción de más amplio alcance que apunta a mejorar el status social y el conocimiento del quichua. El proyecto se hace presente en el campo editorial con la revista "Pueblos indígenas y Educación" (en coedición con Abya-Yala) y tiene, por último, una destacable producción de estudios sobre temáticas inherentes a la educación bilingüe y las culturas indígenas del Ecuador. Igualmente, el proyecto ha promovido una línea de reflexión sobre el rescate de los etnoconocimientos quichuas ya sea para contribuir a las políticas dentro de la cual se inscribe sea con el objeto de ir enriqueciendo su propuesta curricular mediante una estrecha vinculación con las comunidades y sus valores culturales.

Una mención aparte merece la relación con las comunidades y las organizaciones indígenas, relación a veces difícil<sup>14</sup> (menos a nivel provincial que central), y que sin embargo está pensada como una estrategia dirigida a hacer de la educación bilingüe un proyecto de los propios indígenas. Es por esto que se busca implementar todas las actividades a través de la participación directa de las comunidades y el movimiento indígena, lo mismo que mediante mecanismos de consulta en aspectos de carácter decisonal. Como ya se dijo, los maestros del proyecto han sido seleccionados conjuntamente con las organizaciones indígenas.

Por otra parte, a partir de 1989 el grupo dirigente del proyecto, los técnicos y los funcionarios son en su gran mayoría representantes del mundo quichua tras haberse logrado un acuerdo con la CONAIE en el marco de la nueva DINEIIB. De esta forma, se vienen también formando profesionales nativos que pueden llegar a una cabal autonomía técnica para la conducción de la educación indígena.

En cuanto a las estrategias para el desarrollo educativo del proyecto, como ya se dijo, las actividades inician en una coyuntura social e ideológica favorable a la educación bilingüe. Para fortalecer su potencial técnico, el proyecto llamó a colaborar a la mayoría de los mejores (y escasos) especialistas en lingüística y educación bilingüe existentes en el país. Es así que muchas tareas relativas al desarrollo curricular de la EBI y los materiales didácticos son confiadas a dichos especialistas. También en el plano internacional el Proyecto ha querido atraer especialistas de la educación bilingüe de otros países, logrando de esta manera, y entre otras cosas, retroalimentarse con los avances que se producen en otras experiencias. Gracias a este dinamismo, el PEBI es ampliamente conocido en

América Latina y hasta se le considera como la experiencia de educación bilingüe más representativa del contexto ecuatoriano.

Un aspecto central de todo proyecto educativo es el maestro y, como ya vimos, en Ecuador las escuelas normales no forman un magisterio especializado en educación bilingüe intercultural. Por esta razón, en el PEBI se hace énfasis en la capacitación de los recursos humanos en cuanto condición sine qua non para asegurar continuidad y proyección a la escuela bilingüe. Los materiales didácticos son otro componente de relevancia dentro de las estrategias asumidas, y constituyen también un espacio donde se estructuran en forma sistemática contenidos culturales y actividades pedagógicas dirigidas a la revaloración de la cultura quichua. Es necesario precisar que en un principio el diseño del proyecto apuntaba a "una escuela sin libros" (Abram, comunicación personal), pero la circunstancia de trabajar en el interior de la estructura educativa pública obligó a abandonar esta opción ideal.

En lo que respecta a las relaciones institucionales de la educación bilingüe con el sistema educativo nacional, el proyecto EBI pretende configurarse como una etapa final del proceso de búsqueda y experimentación de la educación bilingüe en Ecuador. El riesgo de todo proyecto educativo con poblaciones indígenas es el carácter de experimentalidad que se le asigna a experiencias que no están destinadas a transformarse en componentes institucionales del sistema. Como ya dijimos, el Proyecto EBI nace con otros supuestos. En otras palabras, a través del proyecto no solo se apunta a proporcionar un servicio educativo a un segmento de la población quichua, sino que también se espera ofrecer un espacio de desarrollo o consolidación de todos los recursos humanos, técnicos, conceptuales y metodológicos que la EBI precisa antes de ser generalizada como una modalidad educativa estable y duradera dentro del sistema educativo nacional. Por esta razón se decidió restringir a un número limitado de escuelas el ámbito de acción del proyecto y, por lo mismo, la GTZ no puso personal propio en el proyecto con la salvedad del ya recordado asesor externo. Los compromisos contraídos entre los gobiernos de Ecuador y Alemania establecen que el Ministerio de Educación satisfaga todos los requerimientos organizativos e institucionales del proyecto, destacando personal y proporcionando las oficinas de trabajo. La contraparte internacional, por su parte, debería limitarse a apoyar la coordinación general de las actividades así como al financiamiento de las mismas.

En este punto, puede observarse una constante preocupación por asentar las bases de una futura entrega del proyecto en manos nacionales, y aunque las relaciones con el Ministerio de Educación hayan sido a menudo problemáticas,<sup>15</sup> se ha preferido evitar una gestión autónoma, quizás más eficiente, a efecto de garantizar que el Ministerio considere al proyecto como un elemento no efímero de su propio aparato.

En este contexto se insertan también las reuniones que el proyecto organiza periódicamente con directores provinciales de educación, supervisores, maestros (bilingües y mestizos) y directores de escuelas. A través de estos encuentros se está propiciando un clima de mejor comprensión de la EBI y sus problemas, o bien se intenta "romper el hielo" entre los representantes de los dos modelos educativos.

Para terminar este breve análisis de las estrategias institucionales del proyecto puede ser interesante leer un paso extraído de un informe preliminar de evaluación elaborado por la GTZ en (1988:2): "Contrario a todos los proyectos bilingües introducidos hasta la fecha en el Ecuador con bases más o menos amplias en el sector educacional informal, el PEBI se radicó en el sistema formal del MEC.<sup>16</sup> Esta decisión se justificaba porque su inserción en el sector formal de la educación, facilitaba al PEBI:

- su ejecución simultánea y paralela en todas las provincias mayormente quichua hablantes de la sierra ecuatoriana;
- la multiplicación de sus experiencias e impactos a más largo plazo;
- el lograr mayor comprensión y aceptación de la dimensión intercultural de la educación bilingüe, aun dentro del tradicional sistema educacional rural dominado por la población mestiza;
- la promoción y difusión de la lengua y cultura quichuas, también en los ámbitos urbanos de la sociedad ecuatoriana".

#### **4.7 Estructura organizativa**

De manera muy acertada el Proyecto se dió una estructura organizativa ágil para impedir la formación de nudos burocráticos internos. Por supuesto, esto fue posible también por su carácter de proyecto que no lo configura como un componente del sistema educativo nacional.

El coordinador nacional, nombrado por el Ministerio de Educación, y el asesor alemán están a cargo de todos los sectores, incluyendo los aspectos administrativos y de presupuesto (estos últimos recaen esencialmente en el representante de la GTZ). La toma de decisiones, por lo tanto, es un proceso rápido aunque, como ya lo recordamos, alrededor del proyecto están llamadas a participar también las organizaciones indígenas.

Junto con los dos responsables opera un equipo técnico también designado por el Ministerio y cuyos integrantes ahora son casi todos indígenas. El personal de este equipo ha cambiado a lo largo de los últimos años debido a dificultades ocurridas con el Ministerio de Educación y, en particular, con el coordinador que por un período representó al Ministerio. Actualmente, los miembros de la unidad central del proyecto trabajan también representando a la nueva la DINEIIB y muestran un alto sentido de compromiso ideológico y de trabajo para contribuir al mejor desenvolvimiento de la educación bilingüe. Con la creación de la DINEIIB el marco institucional del proyecto ha mejorado significativamente.

A nivel provincial las escuelas del proyecto están insertas en el sistema educativo nacional. De aquí que los supervisores pertenecen al sistema regular y se han detectado problemas en el soporte técnico que éstos deberían proporcionar a los maestros bilingües. Falta de capacitación y de aceptación de la educación bilingüe dan cuenta de las incongruencias entre la programación del nivel central y la actuación de los supervisores. Por otra parte, el Proyecto EBI no ha podido instrumentalizar directamente un servicio de asistencia técnica sistemática a las escuelas bajo su jurisdicción, probablemente por el escaso número de técnicos que conforman la unidad central o por los problemas con el Ministerio que han restado recursos a una supervisión centralizada de la labor didáctica.

Cabe finalmente añadir un elemento que ya mencionamos. El esquema organizativo del proyecto así como su disponibilidad financiera permiten incorporar en el núcleo técnico a expertos externos. Tales asesores trabajan en tareas específicas de la educación bilingüe, por ejemplo el diseño metodológico de la enseñanza del castellano, o realizan investigaciones lingüísticas y sociolingüísticas. Asimismo, trabajan conjuntamente con el equipo central del proyecto en la elaboración de los textos didácticos y las investigaciones correspondientes. Esta fórmula sin duda brinda al proyecto aportes y recursos renovables de gran envergadura, pero es importante precisar que los asesores

externos no sustituyen a los técnicos y funcionarios de la unidad central ya que el proyecto pretende formar cuadros técnicos procedentes de las propias organizaciones indígenas y del Ministerio de Educación.

#### **4.8. La educación bilingüe intercultural en el Proyecto EBI**

##### *4.8.1. Programa curricular y textos didácticos*

El programa educativo de las escuelas del proyecto pretende desarrollarse según tres ejes principales: lingüístico, cultural y funcional.

El primero concierne la enseñanza del y en quichua junto con el español, segunda lengua de las escuelas bilingües. El segundo eje, en cambio, permea todas las áreas del currículum. Desde su inicio el proyecto hizo hincapié en el rescate de las expresiones culturales quichuas, continuando con esto una tradición ecuatoriana muy sensible al aspecto cultural de la educación indígena. La adherencia a la cosmovisión quichua, a su manera peculiar de entender y habitar el mundo es un punto esencial de la propuesta educativa con los niños quichuas. La tercera y última connotación del proyecto consiste en el intento de vincular la escuela bilingüe con los requerimientos de la vida campesina.<sup>17</sup> Este enfoque no ha encontrado aún un terreno concreto de aplicación salvo en algunas orientaciones generales presentes en los materiales educativos. Se han realizado también algunas acciones puntuales como huertas escolares, plantaciones de árboles, teatro de títeres y talleres artesanales. Sin embargo, en la medida que en el futuro sea posible un desprendimiento del currículum nacional, está previsto dar mayor consistencia a las actividades didácticas de carácter agrícola y artesanal que sean más congruentes con las expectativas de inserción de los niños indígenas en sus comunidades (Abram, comunicación personal).

Siguiendo la caracterización que el propio Proyecto EBI (1988a:18) da a conocer, el currículum bilingüe intercultural se define por:

- emplear la teoría integrada de las ciencias, respetando así la visión globalizadora del mundo que tienen los quichuas;
- recuperar en el proceso de enseñanza-aprendizaje la relación existente entre conocimiento, realidad y práctica social;
- incorporar las prácticas vigentes de la producción y del sistema organizativo de la cultura quichua. Al mismo tiempo presentar contenidos



- de otras formas de conocimiento, que pueden ser incorporados o no a sus propias prácticas sociales;
- recuperar la historia del pueblo indígena y plantear una nueva visión de la misma, a través de un análisis, en tanto que pueblos sometidos a una dominación, con el afán de construir un pasado para superarlo y transformarlo;
  - considerar a la comunidad como eje de la vida campesina indígena y buscar su participación en los lineamientos del programa y la planificación del aprendizaje;
  - incluir la participación de los "mayores" de la comunidad en el proceso de recuperación y trasmisión del saber del mundo indígena;
  - introducir los contenidos de la cultura mestiza dentro de una nueva propuesta educativa y no como elementos tendientes a la dominación cultural social y técnica;
  - incorporar el trabajo productivo al currículo porque corresponde a la pedagogía de la cultura quichua y porque permite la producción de conocimientos a partir de él;
  - introducir metodologías de trabajo tendientes a la participación y reflexión por parte de niños y maestros.

Hemos querido presentar esta larga cita por su alto sentido ideológico. Aunque no se pueda entender que el proyecto realiza todos y cada uno de los ambiciosos propósitos enunciados arriba, sí estos señalan la trayectoria que se propone desarrollar con un programa alternativo al que rige en el sistema educativo nacional. Es este el camino que el proyecto ha emprendido, aunque podemos afirmar que por el momento los resultados más significativos no se han obtenido en las aulas (donde en alguna medida perduran las prácticas tradicionales de enseñanza), sino más bien en acciones colaterales y complementarias que se analizarán más adelante.

A semejanza de los proyectos de educación bilingüe de otros países de América Latina, se requerirían condiciones bien diferentes de las actuales para poder llevar a cabo un programa educativo fiel a las proposiciones que vimos. Entre otros, el problema de mayor gravedad es que las carencias profesionales de los docentes disminuyen su capacidad de convertir en hechos educativos los lineamientos curriculares del proyecto; por ejemplo, muchos maestros se sienten más cómodos enseñando en castellano en vez que en forma bilingüe. Asimismo, se ha detectado que en el cuerpo docente de las escuelas bilingües falta el nivel

de conciencia ideológica que entraña la cita anterior. Sin embargo, los tres años de vida del proyecto no son ciertamente un índice suficiente de sus tendencias estructurales. Se puede más bien afirmar que a través de sucesivas aproximaciones el proyecto podrá dar en el futuro con los objetivos curriculares enunciados, sobre todo si, como se está ya perfilando, será implementada a nivel nacional un sistema de formación docente en educación bilingüe intercultural.

Al igual que los maestros, las comunidades indígenas distan todavía bastante de compartir las metas que el proyecto ha fijado, aunque las fuentes consultadas concluyen que -en general- ahora hay una mayor aceptación de la educación bilingüe gracias no solo al mejor ambiente en que se encuentran los niños, sino también por la posibilidad que éstas tienen de aprender en su lengua sin riesgo de descuidar el castellano. Este cambio del panorama educativo influye positivamente en el plano pedagógico y se ha logrado rebajar las tasas de deserción y aumentar el nivel de asistencia regular, destacándose además una mayor presencia de niñas. De acuerdo con un informe del Proyecto (PEBIb 1988:9):

Los niños de las escuelas bilingües han respondido muy positivamente al programa; hay un cambio en su actitud, hay una mayor participación de los niños en clase, y por lo general la relación niños-maestros se da en un marco de confianza. Igualmente hay una mayor comprensión entre padres de familia y maestros.

Existen sin embargo padres de familia, especialmente de los niños de primer grado que solicitan se enseñe más castellano; el castellano en primer grado se da solamente en el último trimestre y en forma oral.

De la cita anterior podemos inferir algunas conclusiones: a) el cambio de una educación en manos de un maestro monolingüe hispano a otra conducida por un maestro bilingüe es un hecho, de por sí, que asegura una interacción más positiva entre los niños y su docente y, por lo tanto, una disposición más favorable hacia las actividades didácticas; b) el proyecto tiene una buena aceptación al haber demostrado, en términos generales, resultados mejores a los de la escuela rural tradicional; c) los padres de familia aceptan a la educación bilingüe siempre y cuando no se ponga en peligro una eficaz o real enseñanza del castellano; d) los padres de familia quieren ver efectos tangibles y evalúan a la escuela (bilingüe o no, dada su natural y justificable desconfianza por la

educación "nacional") verificando si cumple con sus expectativas respecto de la educación del niño. Concretamente (prioritariamente): la enseñanza del castellano.<sup>18</sup>

Para los dos primeros grados de educación bilingüe se ha elaborado un programa que constituye una adaptación de los planes y programas de estudio vigentes a nivel nacional (1984). La innovación más importante, según explica el documento curricular, consiste en la introducción del quichua que pasa a ser la "lengua de enseñanza principal" (MEC-PEBI 1987:I). Consecuentemente, el español deviene en la segunda lengua de instrucción, primero a nivel oral y luego también a nivel escrito a partir del segundo grado. Las otras dos áreas de estudio son "Ciencias Sociales" y "Ciencias Naturales".

El proyecto promueve un enfoque educativo por el cual se integran las distintas áreas de estudio alrededor de la enseñanza-aprendizaje del Lenguaje (lengua materna). Se pretende con ello crear una comunicación constante y recíproca entre los campos cognoscitivos abandonando la concepción de un saber segmentado en secciones específicas. Bajo esta perspectiva, también el Lenguaje cesa de ser una materia de estudio encerrada en sí misma. Los niños deberían aprender a expresarse y a ejercer su capacidad intelectual, explorando la realidad que experimentan y sistematizándola con la ayuda del docente. Los nuevos conocimientos deberían ser conocidos en el marco de un discurso intercultural, en donde "el educando, conociendo e interpretando sus propios valores y los de otras culturas, pueda encontrar la posibilidad de una verdadera convivencia y diálogo intercultural" (MEC-PEBI 1987:11).

El Plan de estudios se articula de la siguiente forma:

- I grado : Idioma Quichua (con contenidos integrados)  
Matemática Castellano Oral
- II grado : Ciencias Integradas: comprenden Quichua,  
Matemática, Castellano, Estudios Sociales  
y Ciencias Naturales

El III y IV grado no han sido implementados todavía ni se han elaborado los materiales didácticos correspondientes (con la salvedad de los textos de

gramática quichua). A finales de 1989 ya se habían dados algunos pasos para la formulación del curriculum de III grado (por ejemplo, se efectuó una consulta con profesionales indígenas y mestizos de las escuelas bilingües). Hasta la fecha, en este grado se ha desarrollado el sistema de la enseñanza compartida entre el maestro bilingüe y el maestro monolingüe hispanohablante. Como ya dijimos, sin embargo, en la mayoría de las escuelas no hay docentes bilingües que impartan clases. Se pone de manifiesto en este punto una contradicción central de las escuelas bilingües que sufren las consecuencias de estar integradas en planteles del sistema hispano bajo la dirección y supervisión de funcionarios que a menudo no ven con simpatía a la educación bilingüe. Para mencionar un caso, el nombramiento de los maestros bilingües conllevó el traslado de los maestros mestizos y, por lo tanto, la emergencia de tensiones con el Proyecto. Con la creación de la DINEIIB las escuelas bilingües deberán pasar a formar parte de esta nueva Dirección.

El programa curricular que estamos citando es de 1987 e indica al maestro los objetivos generales de 4 áreas de estudio (Idioma, que comprende Lengua Materna y Castellano como Segunda Lengua, Estudios Sociales y Ciencias Naturales) y los contenidos específicos o temáticas a desarrollarse en los primeros dos grados de educación bilingüe.

Sobre el área idiomática se dirá en el acápite sucesivo sobreentendiéndose de todo modo que las palabras que siguen con relación a las otras áreas pueden hacerse extensivas a todo el curriculum de educación bilingüe.

En Estudios Sociales y Naturales, todo gira alrededor del ambiente del niño, con énfasis en la autovaloración de sí mismo, del ayllu (comunidad) y de la identidad étnica. El programa es bastante amplio y contiene tópicos como por ejemplo las "expresiones culturales: lengua, vestido, música, danzas, fiestas, etc." (Estudios Sociales, 1er grado), "Sucesos destacados de la Comunidad: luchas y logros materiales y sociales" (Estudios Sociales, 2do grado), el "aire", el "agua" (Ciencias Naturales), etc.. Algunos temas podrían causar dificultades en el maestro, por ejemplo "la deculturación", "el alcoholismo" y "el divisionismo (factores: religiosos, étnicos, políticos, económicos, otros)" (MEC-PEBI 1987:19). En lo que se refiere al concepto de integración curricular, se recomienda al maestro: "...fortalecer en el niño este concepto de unidad y de interrelación [hombre-naturaleza], sin destrozarse su relación estrecha con la tierra a través de clasificaciones y contraposiciones artificiales. No existe el concepto de la materia inerte, todo tiene vida, todo tiene fuerza, así sea potencial.

Recién en el tercer grado se presentarán elementos de las Ciencias Naturales 'Occidentales', para seguir paralelamente con las dos concepciones sin la necesidad de cualificar de folclórico o mítico el sistema interpretativa quichua-andino: son ciencias la una y la otra" (MEC-PEBI 1987:27).

Aunque en un nivel obviamente sencillo, en los dos primeros años de educación escolarizada los niños deberían hacer un vasto recorrido sobre su comunidad y cultura, abarcando todos sus aspectos y elementos. El 1er grado versa sobre el entorno inmediato del niño, abarcando sus situaciones y objetos más familiares (la familia, los animales, la escuela, etc.). En 2do grado las actividades giran alrededor del ciclo agrario, desde la preparación del suelo hasta la cosecha, abarcando las instituciones culturales y prácticas asociadas con el trabajo agrícola:

- la naturaleza y la familia: la tierra, los animales, las plantas
- la Preparación del suelo y la Comunidad: tipos de suelo, alimentos, división del trabajo por sexo y por edad
- la Siembra: el invierno, los alimentos típicos, técnicas de siembra, pronosticadores
- Aporque: herramientas, el matrimonio, las hierbas, cuentos y adivinanzas

En matemática, el programa comienza con las nociones de espacio, distancia, tamaño, cantidad, etc. y abarca las operaciones aritméticas básicas.

El problema que se presenta con el curriculum EBI es que el maestro recibe instrucciones sobre lo que debería hacer en sus clases, pero no sabe cómo hacerlo. La situación es tan sencilla como las palabras que estamos usando para describirla. Probablemente el maestro tiene una idea poco precisa de qué es la concepción integrada o unitaria del mundo, y tampoco su nivel de conocimiento de la cosmovisión quichua puede ser lo suficientemente amplio como para permitirle traducirlo en clases didácticas. El Programa curricular que tiene en sus manos supone un dominio de la cultura quichua en sus múltiples elementos, cosa que en realidad no se da. Las recomendaciones metodológicas que proporciona el programa, por otra parte, son todavía escasas o apenas esbozadas sin que ayuden al maestro a encontrar un camino para cumplir con los objetivos educativos. Y por último, tampoco los cursos de capacitación le alivian al maestro su difícil tarea, dado que estos momentos de encuentro no pueden llegar a tocar en profundidad el desarrollo metodológico de las ciencias sociales y naturales. "Hasta el momento profundizamos mucho los principios de la educación

bilingüe, pero no sabemos como aplicarlos, algo más sabemos del quichua y del español, las clases del quichua, el español que es una segunda lengua. En historia, las ciencias naturales tenemos muchos problemas, dudas... son menos importantes en los primeros años.." (entrevista con una maestra).

En resumen, no queremos aquí hacer un diagnóstico crítico del programa curricular del proyecto, de sus objetivos y contenidos. Más bien lo que debe remarcarse es que los propósitos curriculares quedan frustrados por la imposibilidad e incapacidad del maestro de dar un tratamiento coherente y bien organizado al material educativo. El programa curricular, lo mismo que los cursos de capacitación no colman todavía las lacunas de los docentes.

Más allá de la voluntad de los responsables del proyecto, lo que ha sucedido es que el equipo central tuvo que concentrarse especialmente en la organización de las escuelas, en el reclutamiento y capacitación inicial de los maestros, en el manejo de las relaciones institucionales con el Ministerio de Educación (muchas veces más difíciles de lo esperado), en la producción de los recursos didácticos y así diciendo. Toda estas labores le han restado posibilidades al proyecto de detenerse con la necesaria profundidad en la formación de recursos humanos, particularmente los docentes y los propios técnicos de la unidad central. A esto hay que agregar las dificultades de gestión interna de la propia unidad central del proyecto, cuyos miembros han cambiado con frecuencia, pero con toda certeza el problema de mayor gravedad es la inexistencia de maestros egresados escuelas normales bilingües.

Ante los impedimentos señalados, los materiales didácticos constituyen una guía de gran importancia para un mejor desempeño docente en las escuelas bilingües. Veamos ante todo los títulos de los libros de texto:

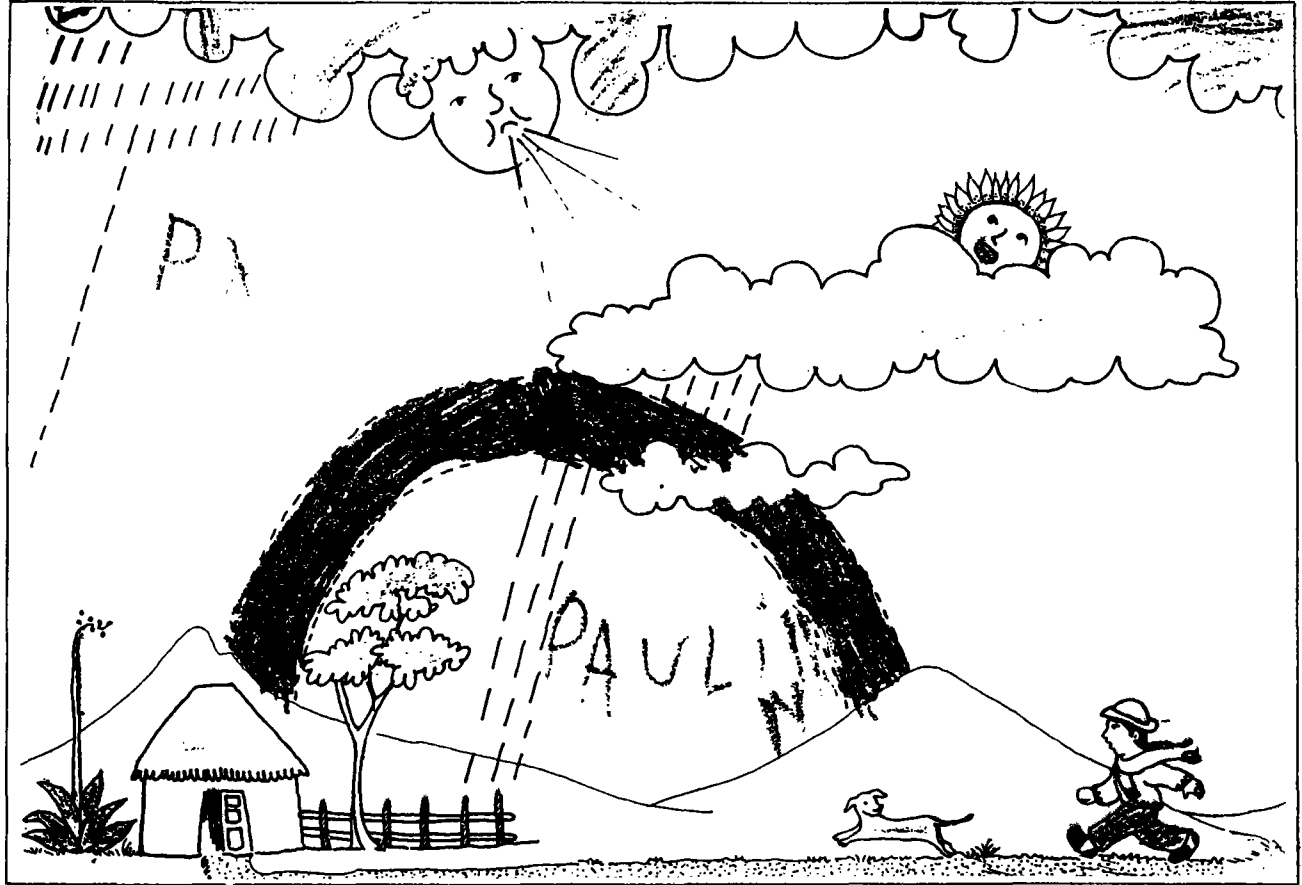
|  |  |
|--|--|
| Mashicu                                | (Cartilla de pre-aprendizaje)            |
| Mashi Achic I y II                     | (libros de lectura)                      |
| Ñucanchic Yachana                      | (Libro de 1er grado para Chimborazo)     |
| Yupaicamayuc I y II                    | (matemática)                             |
| Quichuapac Causaimanta Yachayuc I y II | (Ciencias Integradas)                    |
| Quichua Rimai Yachai                   | (Gramática quichua para 3ro y 4to grado) |
| Guía de Castellano                     | (guía para el maestro)                   |

Todos los libros están sesgados a escenas y situaciones de la vida campesina. Los elementos incluídos representan objetos y nombres conocidos

por el niño, que de esta manera se ve reflejado en las imágenes y textos verbales. Los contenidos parten de la realidad social, económica y cultural del campesinado quichua. La temática central es el ciclo agrario (o productivo) que es asumido como eje articulador del currículum, tal como lo había ya experimentado el CIEI. Y es en este marco de ordenación que se sostiene la integración curricular, a pesar de que los libros de ciencias integradas vuelven de alguna manera a reorganizar el material de estudio en campos diferenciados (quichua, estudios sociales, matemática, etc.). El principio integracionista se pone de manifiesto con mayor eficacia por la posibilidad que los libros escolares ofrecen de enfrentar pedagógicamente las mismas temáticas desde perspectivas disciplinarias distintas.<sup>19</sup> Lo cual no significa que pueda considerarse logrado el proceso de "integración" en los textos, máxime si tenemos en cuenta que en la práctica los maestros se inclinan a reproducir la fragmentación del saber en apartados diferentes. Así pues, "lo que se desprende de la lectura de los materiales didácticos es una línea de tendencia hacia la interrelación, objetivo que requiere de nuevas y más profundas elaboraciones" (De la Torre, comunicación personal).

Los contenidos y dibujos de los textos están referidos a una comunidad ideal ligada a una economía de autoabastecimiento y esto, sin por un lado tiene un indudable valor ideológico de reidentificación con la comunidad indígena, por otro puede eludir toda la complejidad inherente a las relaciones entre las comunidades quichuas y la sociedad envolvente. Cabe precisar, sin embargo, que a través de los textos se persigue favorecer un proceso de revaloración de la cultura quichua. Se pretende estimular al niño a re-descubrir su realidad para que la mire con los ojos del observador y, al mismo tiempo, la aprecie con orgullo étnico. De ahí el interés puesto en elementos de la mitología quichua y de la cultura más en general. Por ejemplo, en una lámina del libro "Mashicu" aparecen la lluvia, el arcoiris y un niño corriendo hacia su casa.

Figura Nº 3





Según la tradición quichua el arcoiris es un elemento maligno rodeado de múltiples tabúes, y por esto el niño del dibujo corre a refugiarse en su casa. Representaciones como esta son muy frecuentes en los textos escolares, incluso referidas a la cultura material de los campesinos quichuas. Se exaltan los valores cooperativos y las formas tradicionales del trabajo (por ejemplo la construcción de la vivienda donde se expresa la división sexual del trabajo y los vínculos de cooperación entre los comuneros).

Si concebimos a los libros de texto como productos perfectibles y en revisión constante, podemos acotar que su principal valor estriba en la relación positiva que establecen entre el niño (usuario del texto) y su cultura de referencia. Pero, como ya lo observamos, un buen uso de los textos escolares implica disponer de maestros preparados y que conozcan contenidos y matices de la cultura quichua, lo cual no ocurre con frecuencia. Una anotación importante en este marco es que los libros están dirigidos a alumnos y maestros indiferentemente. Es decir, no se reserva un espacio suficiente a las metodologías de empleo de estos recursos con la excepción de castellano, para cuya enseñanza el maestro dispone de una guía que lo orienta unidad por unidad.

Otro problema que dificulta el aprovechamiento escolar de los textos didácticos guarda relación con la comprensión del quichua escrito por parte de alumnos y maestros. En este propósito, ha de recordarse que los textos han sido elaborados por el equipo central del proyecto, el cual no ha contado con la debida asesoría ni ha tenido la posibilidad de residir en las comunidades y escuelas del proyecto. Se admite abiertamente que la única experiencia previa que sirvió como punto de referencia es la del CIEI. En estas condiciones, no fue posible establecer un parámetro adecuado de graduación de las dificultades, en especial de aquellas que conciernen al quichua escrito. Como se pudo comprobar en una evaluación del Mayo de 1989 realizada por la unidad central, el nivel de complejidad lingüística del texto "Quichuapac Causaimanta Yachayuc" dificulta su lectura. Muchos maestros son semianalfabetas en quichua a pesar de las jornadas de capacitación recibida, en tanto que ya en primer grado los textos suponen un buen manejo del quichua escrito. Todo lo anterior, desde luego, repercute sobre la alfabetización de los niños, problema que debe también adscribirse a una metodología que al parecer no ha alcanzado los productos esperados. Más en general, los técnicos tuvieron que producir los textos a un ritmo acelerado sin poder entonces brindar una capacitación adecuada a los maestros sobre su empleo. Es también por esta razón que frecuentemente se

produce un desfase entre los tiempos establecidos para el desarrollo del programa y los tiempos efectivos que alumnos y maestros necesitan para ello. En segundo grado, por ejemplo, los niños completan el programa de lecto-escritura del 1er grado, aunque entran igualmente en contacto con el texto correspondiente al segundo año escolar.

Al terminar este punto sobre el currículum implementado por el proyecto es menester hacer una precisión. Hemos comentado de manera reiterada que el programa curricular de la educación bilingüe debe situarse en el contexto de un proceso en marcha de crecimiento y revisión del proyecto. Actualmente, la evaluación y la actualización del currículum EBI son sentidas como una prioridad de ese proceso de revisión general. La discusión sobre el currículum, sobre su pertinencia cultural y las formas cómo un currículum puede aportar a los esfuerzos de revitalización de las culturas indígenas, todo este campo, en fin, constituye algo relativamente reciente dentro de la educación bilingüe. En América Latina, el proyecto EBI está destacando en tal sentido. Para una mejor definición curricular y con el fin de someter el currículum a ajustes constantes que progresivamente lo transformen en un instrumento educativo al servicio de los pueblos indígenas, se organizan seminarios de consulta con maestros, organizaciones y comunidades. Las investigaciones sobre historia local y la sociedad quichua refuerzan el valor cultural del currículum. Lo que también interesa poner de relieve aquí es que el currículum se connota como una propuesta colectiva en construcción. Es de esta forma que, últimamente, se procedió a elaborar las bases curriculares del 3to grado de las escuelas del proyecto.

#### *4.8.2. Lengua materna y Español*

##### Lengua materna

De acuerdo con los planes curriculares, el quichua deviene en lengua de instrucción a lo largo de los seis años de la educación primaria. A partir del 3er grado, la enseñanza se imparte en quichua y en castellano, estableciéndose un 50% para cada uno. El quichua reviste obviamente una función central dentro del área de Lenguaje, junto al español que es introducido sucesiva y gradualmente.

La alfabetización empieza en 1er grado y es precedida por un período de preprestamiento. El texto diseñado para este propósito, "Mashicu", retoma en sus

líneas esenciales la metodología que experimentó el CIEI para la alfabetización. En las 7 unidades del libro el niño es confrontado con una serie de ejercicios de desarrollo sensomotriz y psicocognoscitivo mediante láminas con una alta carga cultural. A través de la ayuda del libro los alumnos se ejercitan en la discriminación visual, en la coordinación de los movimientos, en el reconocimiento y manejo de formas, tamaños y proporciones, preparándose de esta manera para su primer contacto con la lectura y escritura.

Al cabo de un año de trabajo, los niños quichuas deberían completar el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en lengua materna. Ya en el segundo grado, el libro de ciencias integradas implica un manejo avanzado del quichua por parte de los alumnos.

Para la enseñanza de la lectura se eligió un método ecléctico vertido en el itinerario señalado en el libro "Mashi Achic". Este texto contempla la lectura de conjuntos, esto es: oraciones y palabras, sin llegar al desglose de las unidades constitutivas de tales conjuntos. Con base en este procedimiento, resulta que los niños alcanzan a leer formas globales (el dibujo total de las palabras), pueden guiarse por el reconocimiento global de los dibujos y asociarlos con su denominación lingüística, mas no llegan a poder producir y reproducir (escribir) palabras y oraciones. Lo que a nuestro entender complica el proceso, es que no se asigna suficiente importancia a la discriminación de los fonemas y de su representación gráfica. Rechazándose implícitamente, a nivel metodológico, el principio alfabético de la correspondencia gráfico-fónica se retarda u obstruye innecesariamente la aprensión de las reglas de descomposición-composición de palabras escritas. Prescindir de las unidades de segunda articulación (letras y fonemas) en la enseñanza de una escritura (alfabética) es un error que perjudica el desarrollo de la conciencia fonológica del aprendiz y, por ende, su comprensión y uso del sistema gráfico.<sup>20</sup> Por cierto, el libro Mashi Achic no prescribe ignorar este paso metodológico, solo hace hincapié en el principio global-integral del aprendizaje y la enseñanza, por el cual se privilegia una lectura de conjuntos, dándose por supuesto que el maestro llegue a identificar los componentes mínimos de la palabra y acostumbre a los niños a la decodificación-codificación del lenguaje escrito. Es cierto también que el programa curricular se pronuncia en tal sentido, es decir recomienda empezar por una lectura "textual" (sincrética o global) para pasar luego a las lecturas "de Análisis" (descomposición de las oraciones y palabras en sílabas) y "de Síntesis" (composición de palabras, oraciones y párrafos). Muchos maestros, sin embargo,

siguen el libro *Mashi Achic* a la letra, ponen escasa atención en la estructura fonológica del habla, acaso por inseguridad metodológica o por su dificultad en la comprensión del quichua escrito. A menudo los docentes no tienen en sus manos la *Guía Metodológica* o no se esfuerzan por leerla. No puede olvidarse finalmente que los maestros bilingües proceden de una cultura ágrafa donde la lengua tiene un uso casi exclusivamente oral y donde es muy difícil el acceso y consumo de materiales escritos en quichua.

Todo esto, en suma, aconsejaría una revisión del proceso metodológico de alfabetización (o bien de la formación de los docentes). Como ya comentamos, el libro "*Quichuapac Causaimanta Yachayuc*" (Ciencias Integradas, 2do grado) ha tenido una débil recepción entre los alumnos (y maestros) precisamente a raíz de su complejidad lingüística. Al llegar al tercer grado de la educación primaria, frente a un maestro que con toda probabilidad es hispano, los niños tienen aún una baja capacidad productiva y comprensiva de la lengua escrita. Esto los perjudica, desde luego, así como afecta a la educación bilingüe en general. Por ejemplo, aspectos muy importantes como la ortografía, el estilo, la redacción y el conocimiento de la gramática son descuidados precisamente por los problemas que surgen en la etapa anterior de la lecto-escritura.

Al aseverar la existencia de problemas en lo que a la alfabetización se refiere estamos recogiendo el análisis que los propios técnicos de la unidad central del proyecto están haciendo actualmente. Dicho de otra forma, hay conciencia cabal de que el proyecto necesita cambios y mejoras en esta área, y es por esta razón que, a partir de la segunda mitad de 1989, la unidad central inició una evaluación para estudiar las formas de introducir las revisiones necesarias.

#### Español como segunda lengua

"El aprendizaje del castellano como segunda lengua además del quichua, procura el despertar de las fuerzas humanas, constructoras de un mundo mejor, donde los hombres comprendan, cada uno, la lengua del otro, marchando solidarios en la creación de una sociedad más propiciadora del ser humano" (MEC-PEBI 1987:32). Con estas palabras, que no precisan comentarios, se pone en claro el significado atribuido a la enseñanza bilingüe. Al querer devolver a la educación una función de justicia social y cultural, las dos lenguas, el quichua y el castellano, son instrumentalizadas como medio de instrucción en igualdad de condiciones y responsabilidad. A nivel pedagógico, se vincula el aprendizaje del

castellano como segunda lengua con el afianzamiento de las capacidades lingüísticas en la lengua materna, es decir que éstas son condición del progreso en la competencia en castellano. En la introducción al área de Idioma (Lengua 1 Quichua) del Programa Curricular se explica que "por medio de la lengua materna una persona puede aprender cualquier otra lengua, la cual se suma a la habilidad de usar la primera" (MEC-PEBI 1987:1). De ahí que la metodología implementada para la enseñanza del castellano hace énfasis en la comunicación oral en la segunda lengua como etapa primordial de todo el proceso y en el análisis contrastivo de L1 y L2 como recurso para el diseño metodológico. "El eje fundamental de la metodología -aclara el documento curricular- es el de crear hábitos para la producción lingüística, así como también, para evitar o corregir interferencias" (1987:38).

En 1er grado el maestro bilingüe introduce el castellano oral mediante conversaciones breves sobre situaciones y objetos del entorno inmediato del niño. De acuerdo con los criterios del proyecto, se debe incentivar la capacidad comunicativa en castellano para los contextos habituales de interacción con el mundo hispanohablante.

Los objetivos del Castellano Oral son estimular la capacidad de comprensión auditiva y de producción oral de estructuras básicas de L2, cuidando en particular la pronunciación y corrigiendo las mescolanzas interlingüísticas que se producen en el manejo de las dos lenguas. Para ello el magisterio bilingüe tiene una "Guía Didáctica del Castellano como Segunda Lengua", la que proporciona algunas sugerencias metodológicas sobre esta área curricular. Aunque se reconoce que los alumnos de las escuelas del proyecto son en su mayoría bilingües incipientes o subordinados, la Guía fundamenta la enseñanza del castellano oral a partir de contrastar las dos lenguas en contacto. Existe también otro texto del CEDIME, "Castellano: Letras y Sonidos", donde se explican las diferencias del castellano respecto del quichua a nivel de fonología y ortografía, orientando sobre las dificultades del quichuahablante ante la segunda lengua.

El proceso didáctico preve que se comience con la fonética y la fonología del castellano y, paulatinamente, se desarrollen los aspectos gramatical, léxico y semántico. En el primer punto, se trata fundamentalmente de ejercitar el niño quichuahablante a reconocer y manejar las diferencias fonéticas y fonológicas entre L1 y L2 (fonemas vocálicos /e/ /o/ inexistentes en quichua, diptongos

formados con estos fonemas, etc. ). En lo que se refiere a la estructura gramatical, la Guía delimita el campo a los Nombres, al Género y Número, a los Artículos, a las Acciones (ser, estar, otros) y a los Adjetivos. Lamentablemente no se ofrecen orientaciones metodológicas (sugerencias de ejercicios) para el tratamiento de estos aspectos gramaticales. En cuanto al vocabulario, la Guía distingue entre términos de contenido y los de estructura (conjunciones, preposiciones, etc. ). Se recomienda enriquecer el vocabulario del niño siempre en función del habla cotidiano y contextualizando las palabras nuevas. Por último, la Guía presenta un listado de contenidos o temáticas (juegos, música, escenas escolares, noticias diarias, etc. ) en torno a las cuales se sugiere atraer la atención de los niños en las actividades didácticas de español.

En el 2do grado, los objetivos curriculares para el área de Castellano son los siguientes: a) pronunciar correctamente los sonidos del castellano y b) leer y escribir paulatinamente el idioma castellano, sobre la base de las expresiones orales aprendidas (MEC-PEBI 1987:36). En este momento del proceso escolar se transfieren a la segunda lengua las habilidades de leer y escribir en quichua. El niño aprende ahora las grafías correspondientes a los fonemas castellanos desconocidos en su lengua (12), iniciando con las vocales /e/ y /o/, y se ejercita en la lectura y escritura de textos breves y sencillos. Se vuelve al contraste fonémico entre L1 y L2 de manera tal que el niño no tenga problemas en la expresión oral en castellano. Al mismo tiempo, se profundiza el contacto con las estructuras gramaticales del castellano mirando en particular las formas que difieren entre las dos lenguas.

Las lecciones de Castellano (primera parte) están incluidas en el texto de Ciencias Integradas, Quichuapac Causaimanta Yachayuc, y no conforman un bloque único, sino partes específicas del mismo intercaladas con otras centradas en las demás áreas curriculares. Las lecciones son 13, repartidas en 3 unidades enfocadas sobre temas generales (la naturaleza, la preparación del suelo, la siembra). Cada lección se articula en tres partes: a) "Pronunciación" (con énfasis en el refuerzo de aquellos fonemas, diptongos y grupos vocálicos o consonánticos con los cuales el quichuahablante puede tener dificultades), b) "Estructura" (repertorio básico de estructuras gramaticales y vocabulario a partir del análisis contrastivo L1-L2) y 3) "Ortografía". La segunda parte del curso de castellano como segunda lengua se vale del libro "Castellano para Segundo Grado. Segunda Parte". Este texto, dirigido al maestro bilingüe, presenta una estructura análoga al anterior y "pretende reforzar los contenidos lingüísticos estudiados en la primera parte" (MEC-PEBI 1988:6).

Observando el texto Quichuapac Causaimanta Yachayuc, podemos apreciar que las lecciones presentan solamente actividades didácticas, y el mecanismo básico subyacente en los ejercicios es la asociación entre un dibujo y un nombre u oración que contiene los contenidos de la lección. (Ver figura No 4).

Figura N° 4  
CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

Miremos el dibujo y contestemos en voz alta las preguntas.

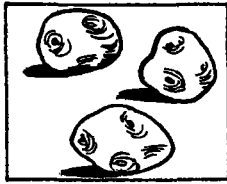


Ejemplos;

(Profesor) ¿Qué es esto?

(Profesor) Es una papa.

**Repite: Es una papa.**



(Profesor) ¿Qué es esto?

(Profesor) Son unas papas.

**Repite: Son unas papas.**



• ¿Qué es esto?  
Es una dalia.

**Repite: Es una dalia.**



• ¿Qué es esto?

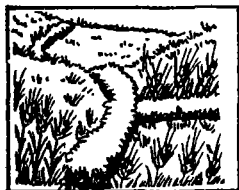
**Repite: \_\_\_\_\_**



• ¿Qué es esto?

\_\_\_\_\_

Repite: \_\_\_\_\_



• ¿Qué es esto?

\_\_\_\_\_

Repite: \_\_\_\_\_

Como ya lo señalamos, en el texto aparecen las indicaciones metodológicas sin distinción entre maestro y alumnos. Otro aspecto problemático es la excesiva abundancia de elementos presentes en cada página, sumando las imágenes, el texto escrito y las líneas. Así, si por una parte se puede estar dificultando la relación del niño (que es un neolector) con su libro, por otra no se le deja espacio para su libre intervención sobre la hoja. Los dibujos no siempre muestran la claridad que se requiere para un texto de educación primaria, mientras que, pasando a otro aspecto de mucha relevancia pedagógica, no parece que haya habido todavía un adecuado control sobre la selección del vocabulario. Como ya sabemos, se supone que los niños en 2º grado estén ya alfabetizados, sin embargo son muchas las carencias que se detectan en este nivel, habiéndose encontrado alumnos que no han logrado todavía un buen dominio de la lectura y escritura sea en quichua o en castellano.

Cabe también señalar que la lectura del texto puede implicar adicionalmente algunas dudas relativas a la primacía que en la conformación y organización interna de cada lección se concede a los ejercicios sobre los tópicos de aprendizaje.



\* Escuchemos y repitamos.

pala / bala

perro / berro

papa / baba

polo / bolo

poca / boca

prisa / brisa

peso / beso

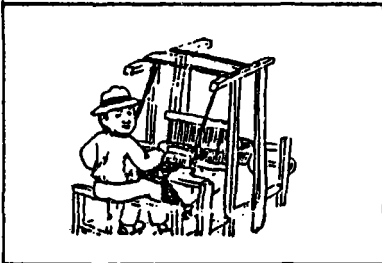
patea / batea

\* Mira el dibujo y responde a la pregunta en voz alta.



Ejemplo:

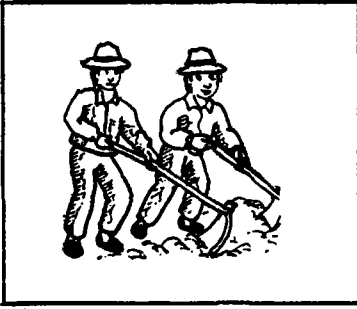
- ¿Qué es el niño?
- Contesta:  
- El niño es pastor



- ¿Qué es el señor?
- Contesta:
- 



- ¿Qué es la señora?
- Contesta:
-



• ¿Qué son ellos?  
Contesta

---



• ¿Qué son ellas?  
Contesta:

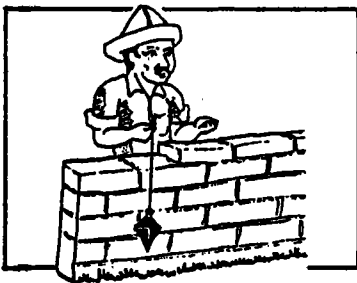
---

Observa el ejemplo y haz los cambios.



Ejemplo:

• Julio es carpintero.  
Cambio:  
Julio es peluquero.



• Mario \_\_\_\_\_

En otras palabras, el todo está en función de la exigencia de la escuela (enseñar un contenido lingüístico concretamente) cuando sería más conveniente priorizar el interés y la curiosidad del niño, y, dentro de una organización de las lecciones que cumpla este fin, insertar los ejercicios didácticos sobre los contenidos que se pretende enseñar. No sería pertinente de toda manera esbozar una evaluación del texto y de la enseñanza del castellano en las escuelas del proyecto, puesto que no existen aún estudios realizados al respecto. Podemos señalar que algunos especialistas ecuatorianos entrevistados sugieren una revisión de ambos aspectos, aunque acotan también que independientemente del valor de las lecciones de castellano, el problema radica, al igual que para las otras áreas, en la formación profesional del cuerpo docente. Una reciente evaluación realizada por la unidad central (Mayo 1989), de su parte, informa que muchos maestros no siguen el método de enseñanza del castellano como segunda lengua, sino que continúan la praxis tradicional de educación monolingüe dentro de la cual se formaron profesionalmente (PEBI 1989:7).

La "Guía de Castellano Oral del texto Quichuapac Causaimanta Yachayuc", en gran medida, puede aliviar ahora las dificultades del maestro bilingüe por cuanto constituye una ayuda de gran valor, por su precisión y claridad, para el desarrollo metodológico de las lecciones de castellano.

#### **4.9. Formación docente y situación del maestro bilingüe**

A lo largo de nuestra breve descripción del Proyecto EBI se ha aludido frecuentemente al maestro bilingüe. A semejanza de todos los proyectos de educación bilingüe de América Latina, la fragilidad de este modelo educativo en las 73 escuelas del proyecto debe adscribirse fundamentalmente a las carencias de formación profesional del cuerpo docente. Según se ha visto, en el Ecuador no existen aún centros de formación especializada para el magisterio bilingüe. Además, la gran mayoría de los actuales 174 maestros bilingües, seleccionados juntos con las organizaciones indígenas, tenían solo el título de bachillerato al comenzar las actividades del proyecto.<sup>21</sup> Cuando se puso en marcha el programa el Ministerio no había nombrado aún a los profesores bilingües (hoy en día los nombramientos no rellenan los cupos necesarios). Así, dada esta situación, el proyecto tuvo que recurrir a los cursos de capacitación de verano. Los primeros, a partir de Julio de 1986, duraron entre tres y cuatro meses, siendo dirigidos al grupo primordial de 74 docentes entre bachilleres y normalistas. Ahora hay un curso cada año durante un mes aproximadamente (están participando también los

maestros hispanos del grado "compartido", los que asisten a seminarios sobre la pedagogía bilingüe y los materiales didácticos). Más allá de esta forma de capacitación compensatoria, podemos inferir las difíciles condiciones iniciales del proyecto en el momento en que arrancó su acción sin contar con los recursos básicos para garantizar un mínimo de cualidad a la educación bilingüe. Hay que agregar, además, que los maestros bilingües no tenían conocimiento del quichua unificado como también que gran parte de ellos empezaron su trabajo siendo analfabetos en quichua. Finalmente, tampoco su nivel de conciencia y compromiso con la educación bilingüe podía considerarse satisfactorio.

Muchos de estos problemas, enfocados con claridad por el equipo dirigente del proyecto, no han podido ser solucionados adecuadamente. Como ya se afirmó, los maestros carecen de la ayuda técnica que podrían recibir de los supervisores y de los técnicos de la unidad central. Los primeros no están en condición de asesorar un programa de educación bilingüe y, por otra parte, pertenecen al sistema educativo regular hispanohablante. En cuanto a la unidad central del proyecto, sus miembros no pueden visitar regularmente las escuelas bilingües. Los mismos textos didácticos han sido elaborados sin que sus autores pudiesen conocer de cerca a los destinatarios de su trabajo.

De acuerdo con la información recabada en entrevistas con los dirigentes del proyecto, la formación docente es uno de los problemas que mayor prioridad tiene en vista de la próxima programación hasta y después de 1990. Se reconoce que los cursos de capacitación no dan con los objetivos que deben lograrse. Ha habido improvisación; se ha otorgado un espacio excesivo a contenidos de carácter teórico-general (lingüística, educación bilingüe, etc.) en desmedro de un trabajo más práctico; los maestros precisan más capacitación sobre el manejo del quichua unificado; no se dispone todavía de un conjunto de materiales didácticos, aunque en este campo se registran algunos avances con los textos "Castellano: letras y sonidos", "Principios de Lingüística Quichua" y con la serie de materiales didácticos producidos por la UNESCO.<sup>22</sup> Se reconoce también que el tiempo destinado a la capacitación ha sido insuficiente para atender todas las demandas de los maestros bilingües, particularmente en lo que atañe al uso de los libros escolares y a la alfabetización en quichua.

Al terminar este punto sobre la situación del maestro bilingüe, merece recalcar que en sus pocos años de vida el Proyecto EBI se ha convertido en uno de los polos más activos de impulso de cambios radicales en la políticas de

formación del magisterio indígena. Así, por ejemplo, se construyó en Pujilí un Centro de Capacitación del Maestro Bilingüe, Jatun Yachana Huasi (Casa del Saber de los Maestros), que funcionará como sede para actividades de formación de recursos indígenas incluso más allá del ámbito de acción del proyecto. En este mismo contexto, el proyecto estipuló convenios con algunos Institutos Normales Bilingües para que los estudiantes de éstos sean capacitados a través de los cursos del proyecto y realicen su práctica en las escuelas bilingües. Los rectores de dichos institutos, además, se reunieron en un seminario convocado por el proyecto con el propósito de analizar la formación del docente bilingüe y esbozar propuestas para dar lugar a un curriculum con este perfil. Por último, el proyecto se encuentra entre los proponentes de un programa de formación a nivel de maestría y licenciatura en educación bilingüe y lingüística andina. Este programa, que se espera reciba el respaldo nacional e internacional para su inicio y financiamiento, constituiría una iniciativa sin precedentes en América Latina, no solo por su alto nivel académico, sino también porque estaría orientado a estudiantes de la subregión andina (Ecuador, Perú y Bolivia).

#### **4.10. Otras actividades**

En otro apartado de esta parte del estudio señalamos que el Proyecto EBI es hoy en día un punto de referencia de la educación bilingüe en Ecuador y en toda América Latina. La conquista de esta posición de prestigio, por así decirlo, no reposa en los logros educativos de las escuelas bilingües. Entre otras cosas, es justo destacar la capacidad organizativa y de iniciativa del asesor alemán, durante cuya dirección se desplegó toda una política de relaciones exteriores mediante la cuales el PEBI ha estrechado vínculos con especialistas nacionales e extranjeros, con las organizaciones indígenas, con otros proyectos y organismos internacionales.

Otro punto relevante es la participación del proyecto en los principales seminarios y reuniones organizadas en el país y a nivel regional sobre educación bilingüe, a veces incluso como promotor. Apoyos de diversa naturaleza se prestan a las organizaciones representantes del mundo indígena. Se alienta asimismo la difusión de nuevas ideas y valores con respecto al indígena mediante múltiples iniciativas. A través de contactos con los medios de comunicación masiva, se trata de mejorar la información sobre la educación bilingüe y el proyecto en particular. Aunado a lo anterior, se han desarrollado diferentes actividades colaterales al programa educativo propiamente dicho. Las más

significativas son, tal vez, las investigaciones y la publicación de textos científicos y didácticos. En 1987 se publicó el resultado de una investigación encomendada por el proyecto a Anne Fauchois sobre la adaptación del quichua a las exigencias de la comunicación contemporánea y los desafíos lingüísticos que enfrenta el idioma vernáculo en el proceso de su actualización y modernización. El libro se llama "El Quichua Serrano frente a la Comunicación Moderna" y es una coedición del Proyecto EBI y de la editorial Abya-Yala. La autora trabajó en las 8 provincias donde opera el proyecto y entrevistó a líderes indígenas, maestros bilingües y locutores de radio, llegando a "detectar las orientaciones que va tomando el proceso de normatización del quichua oral y escrito" (Fauchois 1988:10).

Debemos también recordar la ya citada investigación sociolingüística sobre la EBI realizada entre 1981 y 1982 mientras que, siempre en el ámbito lingüístico, un equipo de expertas elaboró una gramática pedagógica del quichua, "Quichua Rimai Yachay", texto que se propone contribuir a la difusión y desarrollo del quichua normatizado. Proximamente se publicará con el título "Mapas Parlantes de las localidades quichua hablantes", el resultado de una investigación sobre bilingüismo, monolingüismo y conflicto lingüístico en 407 comunidades de habla quichua. En 1988, se propuso un importante estudio sobre "Política Lingüística en Ecuador, Perú y Bolivia". Este texto es el fruto de una investigación efectuada por Lucie de Vries entre 1985 y 1986 y explora las medidas de planificación lingüística ocurridas en los tres países andinos. La autora ha contado con la asesoría de destacados lingüistas y para la edición de su trabajo se juntaron el Proyecto EBI, el CEDIME y la editorial Abya-Yala.

Otra publicación sobresaliente del proyecto (1989) es "Crónica de un Sueño. Las escuelas indígenas de Dolores Cacuango. Una experiencia de educación bilingüe en Cayambe". Se trata de un valioso intento de rescate de una de las experiencias pioneras de educación indígena en el país, organizada por la líder quichua Dolores Cacuango en los años '40. El texto sale en español y quichua.

En el campo educacional, señalamos el estudio realizado por Jorge Rivera en el marco del proyecto y publicado en 1987 con el nombre "Una Pedagogía Popular para la Educación Intercultural Bilingüe" (coedición PEBI-Abya-Yala). Igualmente, la serie de publicaciones conjuntas con el CEDIME, cuyos primeros títulos son "Auquicuca. El Principito", "Semilla del Maíz" (historia ilustrada del

maíz en edición bilingüe), y "Curi Quinti" (leyendas, mitos fábulas y poesías quichuas en edición bilingüe).

Por último, una mención especial merece la revista "Pueblos Indígenas y Educación", nacida por iniciativa de la misión salesiana que dió origen a las ediciones Abya-Yala y que se edita en cooperación con el Proyecto EBI. Esta revista, única en su género en América Latina, pretende servir como un foro abierto para la presentación de estudios y análisis sobre la educación indígena y temáticas colaterales. Hospeda también un Boletín informativo de la EBI y es actualmente la única revista de carácter regional especializada en esta problemática.

#### **4.11. Conclusiones**

En esta parte conclusiva del estudio sobre el Proyecto EBI se intenta esquematizar algunos elementos de evaluación remitiéndonos fundamentalmente a documentos y entrevistas con los responsables del proyecto. El espacio temporal que se ha considerado, o sea los tres años de existencia del Proyecto entre 1986 y 1989, imponen ciertamente relativizar todas las consideraciones en torno a la educación bilingüe, pues sabemos que en un lapso de tiempo tan corto los proyectos EBI alcanzan apenas a sentar las bases de su trabajo. No hay nada de definitivo, en otras palabras, nada que podamos asumir como característica estructural del Proyecto EBI, por lo menos en el plano de la didáctica bilingüe intercultural.

Al tratar de caracterizar al PEBI, huelga diferenciar dos planos: por una parte, el valor político del proyecto y su papel dentro de las estrategias que favorecen la educación bilingüe y las reivindicaciones del movimiento indígena; y, por otra, los avances de la educación bilingüe en las 73 escuelas del proyecto.

Empezando por este último aspecto, hay coincidencia de opiniones en torno a la relativa efectividad del modelo bilingüe intercultural en dichas escuelas. Todos los análisis arrojan el mismo resultado: hasta ahora se ha dado cumplimiento parcial a las metas pedagógicas del proyecto. Así, por ejemplo, en un reciente seminario sobre experiencias de educación bilingüe en el Ecuador (Pujilí, 9-15 de Abril de 1989), un representante del Proyecto EBI afirmaba: "El PEBI en la actualidad no cumple los objetivos que se había trazado, así la supervisión es hispana, (los) profesores (son) hispanos en la mayoría de las

escuelas, en unas escuelas existen más de seis profesores hispanos y dos profesores bilingües que tienen poco peso o nada. En la actualidad existen dos grados bilingües, el primero y segundo grado; esta modalidad no se da por cuanto existen profesores hispanohablantes, en otras escuelas (donde) están solo profesores bilingües si se está dando este modelo. El tercer grado es compartido con el profesor hispano que pasa a reforzar el Castellano; pero esto no se está cumpliendo en la práctica" (Informe preliminar 1989:10).

Los problemas de mayor relevancia que deberá afrontar el proyecto según nuestra opinión son los siguientes:

- el perfil de los profesores bilingües es incompleto sobre todo si se tienen en cuenta los múltiples requerimientos de la educación bilingüe. Los maestros tienen dificultad en el uso del quichua escrito, manejan con inseguridad el método bilingüe intercultural, a menudo prefieren desarrollar las clases en castellano y tienden a evitar la enseñanza del castellano como segunda lengua.

- el proceso de alfabetización en quichua muestra evidencias de no lograr un dominio satisfactorio de la lecto-escritura por parte de los alumnos. Este problema repercute en cadena sobre el desarrollo de todo el curriculum de educación bilingüe. Los tiempos asignados a cada componente del programa curricular no son respetados y a veces se produce una sobreposición entre etapas diferentes del programa. Una de las consecuencias de esta situación es, por ejemplo, el mal aprovechamiento del texto de Ciencias Integradas de 2do grado.

- según señalan observadores internos y externos al proyecto, también la enseñanza del castellano (texto escolar y metodología didáctica) constituye un área deficitaria, pese a que no se conocen todavía análisis de rendimiento en L2. Los niños de las escuelas bilingües, sin embargo, tienen un manejo oral del castellano más fluido respecto de sus compañeros del sistema tradicional; no obstante ocurre a nivel de lecto-escritura.

- para los niños quichuas de las escuelas del proyecto, la experiencia de la educación bilingüe debería proseguir hasta el 6to año de escolaridad primaria. En la actualidad, sin embargo, esta experiencia se trunca en 2do grado, lo cual menoscaba no solo su formación, sino también la confianza que las comunidades han depositado en el modelo educativo del proyecto.



El conjunto de carencias brevemente anotadas no es un producto aislado e independiente del resto de los factores que permiten la marcha del proyecto. Estos problemas, en definitiva, remontan a la falta de una planificación orgánica y sistemática, falta que, a su vez, se justifica en gran medida por los problemas de orden político que afectaron la gestión del proyecto. Tenemos que considerar que desde el punto de vista técnico el proyecto goza de condiciones privilegiadas gracias también a su disponibilidad financiera. Nos referimos al hecho de que en torno a él convergen algunas de las personalidades más importantes de la lingüística ecuatoriana, educadores y expertos que ya han dado contribuciones relevantes a la educación bilingüe. Basta pensar, solo para hacer un ejemplo, en la relación orgánica que el Proyecto EBI mantiene con el CEDIME y su directora, la lingüista Ruth Moya. A pesar de esta capacidad técnica, probablemente ausente en otros componentes del sistema educativo nacional, el proyecto se insertó en él y en sus dinámicas. Como bien explica el ya citado documento de información "el llevar adelante un proyecto desde la estructura estatal, implica enfrentar una serie de dificultades para la implementación de la propuesta educativa en sus términos ideales" (MEC-PEBI 1988:39). Una de estas es la dificultad de programar en el mediano y largo plazo, ya que el proyecto tuvo a veces que dejarse llevar por la actividad inmediata para atender problemas y requerimientos imprevistos. Por ejemplo, los técnicos y funcionarios del grupo dirigente han ido cambiando durante los años en desmedro de la continuidad y el afianzamiento de la unidad central. Los primeros equipos estaban compuestos por funcionarios mestizos y solo gradualmente fueron integrándose representantes del movimiento quichua. Su contacto con el "campo", por otra parte, ha tenido carácter esporádico dado que la mayor parte de las energías fueron absorbidas por el trabajo a nivel central y la elaboración de los materiales didácticos. Por otro lado, no fue posible contar con una adecuada asistencia técnica de los supervisores del sistema regular. En resumen, si miramos al compromiso estatal con el proyecto, de acuerdo con la información disponible se puede sostener que muchos han sido los obstáculos e insuficiente el respaldo que el Ministerio ha ofrecido a la educación bilingüe.<sup>23</sup> Cabe mencionar que con el coordinador nacional que fue instalado tras el último cambio de gobierno, las actividades quedaron paralizadas durante la primera parte del 1989. Ha de recordarse también que el PEBI fue concebido e implementado en el período gubernamental 1984-1988, durante el cual se detuvieron sensiblemente las políticas estatales de corte "social". En esta misma etapa se coloca la delicada fase política que acompaña la constitución de la DINEIIB, con las incertidumbres iniciales relativas a la nueva posición institucional del proyecto y el rol de la CONAIE en

la dirección y control de la educación bilingüe. Sin embargo, es a partir precisamente de esa fecha (que corresponde también al cambio del coordinador nacional, esta vez representante de la Dirección indígena), que se abren nuevas perspectivas de desarrollo del proyecto, teniendo en cuenta también que se ha iniciado un serio proceso de revisión metodológica y de los textos didácticos.

El Proyecto EBI ha querido fundamentar una educación sustentada en las demandas y la idiosincrasia del pueblo quichua. Ha sido una opción clara llevada adelante incluso a pesar de las relaciones a veces problemáticas con las organizaciones indígenas. En este contexto, no puede pasar desapercibida su contribución a la causa de los pueblos indígenas a través de las múltiples iniciativas que pasamos revista: investigaciones y estudios lingüísticos, promoción de una política de formación del magisterio bilingüe y de institucionalización de la EBI, promoción de actitudes de aprecio por la culturas indígenas entre los sectores hispanohablantes, entre otras. A este respecto y volviendo sobre un punto de gran importancia, el PEBI actúa en distintas direcciones, más allá de lo estrictamente educativo (y tal vez restándole energías a algunos de los múltiples componentes de la educación bilingüe), en la conciencia que ésta es solo una pieza dentro de las políticas para y de las poblaciones indígenas. No cabe lugar a duda que esta es una trayectoria acertada para no hacer de la educación bilingüe una isla feliz pero hundible tan pronto como cesan los apoyos políticos y financieros a los proyectos EBI.

## 5. SISTEMA DE EDUCACION RADIOFONICA BICULTURAL SHUAR

### 5.1. Antecedentes y contexto

Los Shuar son una de las poblaciones indígenas que más fascinación han ejercido sobre el observador externo. A lo largo de los siglos y hasta una época muy reciente los Shuar resistieron a los numerosos intentos de sometimiento, haciéndose temer y apreciar por su capacidad de mantener su libertad a costa de las pretensiones de exterminarlos o reducirlos al *modus vivendi* occidental. Como lo expresa Costales (Costales, citado por Bottasso 1982:15), "de la secuencia histórica que abarca 351 años (1541-1892), se saca en limpio el hecho inusitado, único, casi increíble, que la nación Shuar no fue reducida, a pesar de haberse empleado en múltiples intentos todo tipo de métodos, especialmente los violentos, como eran la agresión territorial, cultural, religiosa. Este altivo hombre de la selva, con los únicos medios de que disponía, el valor y la libertad, detuvo, con heroísmo sin paralelo, todas las invasiones imaginables dirigidas por los blancos".

La fama y la leyenda sobre este grupo indígena sobrepasaron las fronteras nacionales y latinoamericanas, cristalizándose en el estereotipo del shuar salvaje, feroz y guerrero indomable. El que el Shuar acostumbrase "cortar y reducir cabezas" a los enemigos le ha merecido a este pueblo, según las épocas, una suerte de admiración atónita y de profundo desprecio o ambos a la vez. "Diríase que un Jívaro es como la resultante de todas las fuerzas salvajes combinadas, como las cascadas y los peñascos, como las garras de las fieras y el veneno de las serpientes" (Alvarez, citado por Bottasso 1982:15). Los Shuar, o Jívaros (denominación que actualmente ellos rechazan por su connotación peyorativa), no han dejado nunca de interesar al investigador no menos que a un tipo de público consumidor incansable de exotismos. La literatura sobre este pueblo cuyos orígenes son aún misteriosos es abundante como en pocos otros casos entre las etnias amazónicas. Desde exploradores hasta misioneros y antropólogos, muchos son los que han escrito sobre los Shuar y narrado la propia experiencia entre ellos.

Para comprender la particular experiencia de autogestión educativa de los Shuar, es preciso abordar los acontecimientos históricos sufridos por los Shuar en

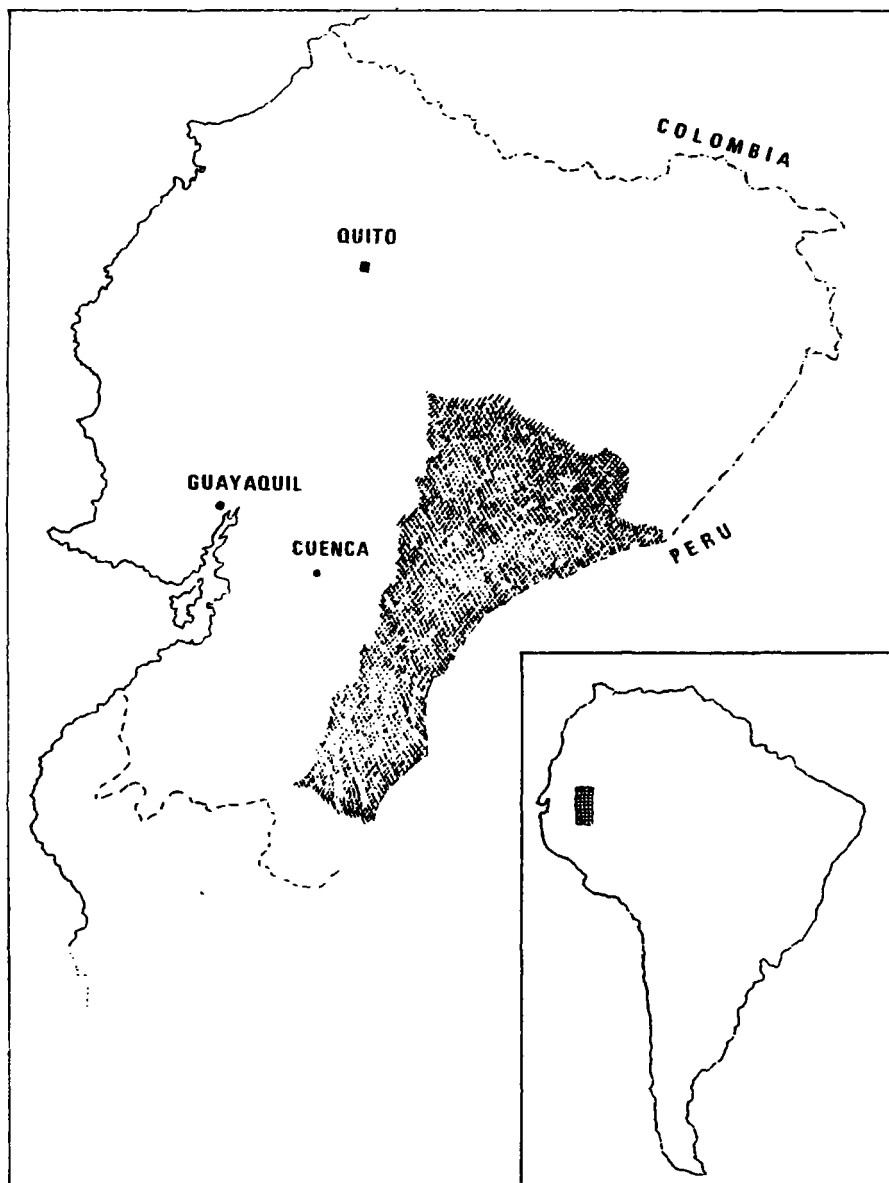
este siglo. En efecto, el Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar (SERBISH) es una emanación de la Federación Shuar, es decir de la organización que las comunidades shuar se han dado a partir de los años 60 como respuesta al peligro de desintegración étnica acarreado por la acción de colonos, misioneros y agentes estatales. Queremos aclarar que el SERBISH, en definitiva, solo puede ser entendido en el marco de la lucha shuar por reconstituir y/o salvaguardar su identidad cultural y su territorio ancestral a través de una nueva forma de organización pantribal apropiada para el nivel del conflicto interétnico, esto es: la Federación de Centros Shuar. Desde ya podemos decir que la importancia de la Federación Shuar estriba también en que su ejemplo ha sido visto a menudo como símbolo y paradigma de los procesos organizativos indígenas sea en el Oriente ecuatoriano como en el país en general.

Hecha esta premisa, nos avocaremos a continuación a una breve y somera ilustración del proceso histórico que culmina en la creación de dicha Federación.

El pueblo Shuar habita el área sur y este del Oriente ecuatoriano, entre el río Pastaza y la Cordillera. Su territorio está comprendido en la provincia de Morona Santiago, y en parte en las de Zamora Chinchipe y Pastaza. También se cuentan núcleos shuar en el sur de la provincia del Napo, que colinda con Colombia, y en la provincia de Pastaza. Por el Protocolo de Río de Janeiro (1942) que delimita las fronteras entre Ecuador y Perú, parte del pueblo Shuar se encuentra dentro del estado peruano.

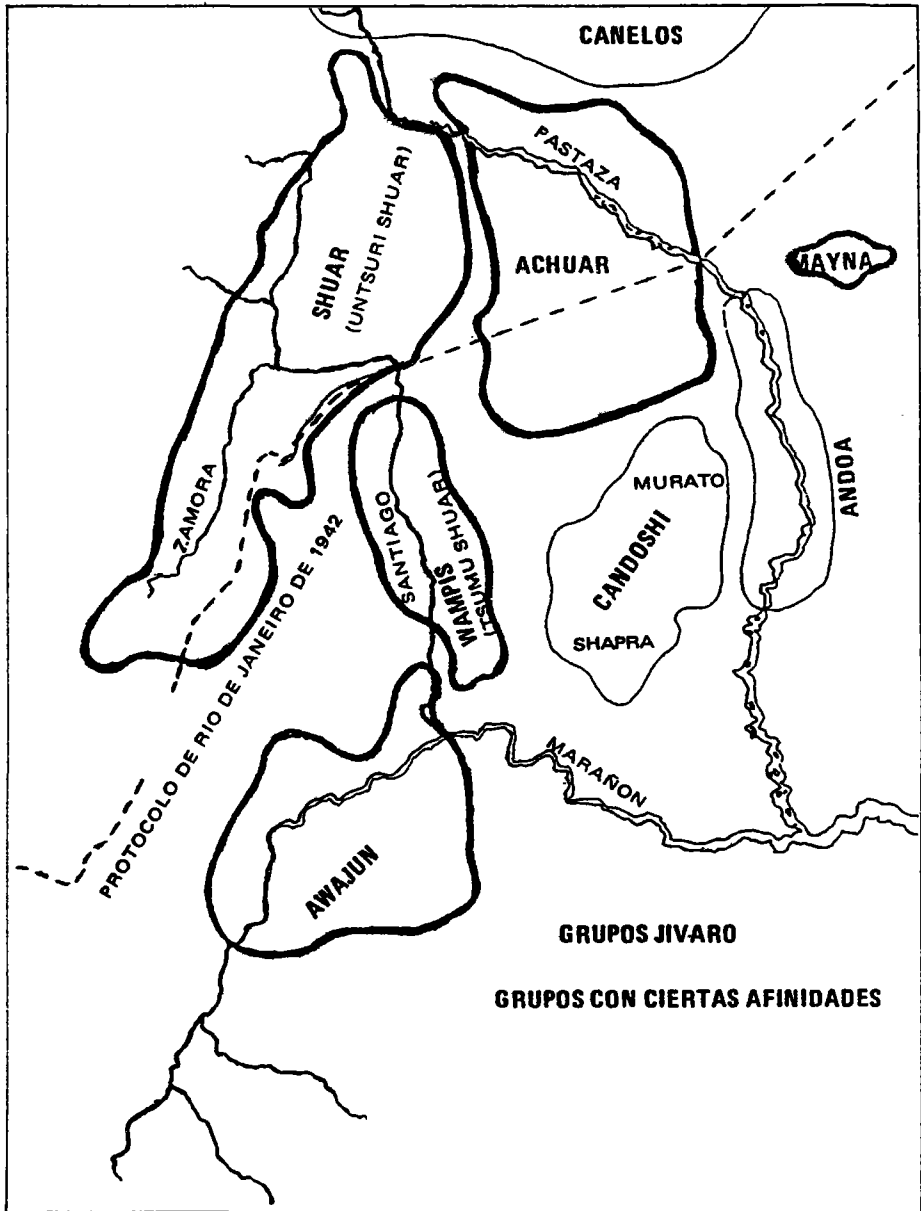
Los Shuar pertenecen a la familia lingüística Jívaroana, subdividida en 4 ramas principales que comparten un conjunto de rasgos idiomáticos y culturales: Shuar, Achuar (Achuales), Awajun (Aguaruna) y Wampis (Wambisa).<sup>24</sup> Cabe precisar que el término "Jívaro" deriva de la deformación castellana de la palabra "Shuar", que en la lengua nativa quiere decir "gente". El grupo se autodenomina Untsuri Shuar (gente numerosa) o Muraya Shuar (gente de colina) (cfr. Benítez-Garcés 1988:180). Hoy la expresión Jívaro se conserva para indicar a los varios segmentos étnicos mencionados arriba. Los Shuar tienen relación de parentesco con los quichuas del Pastaza (originalmente shuar que adoptaron la lengua quichua) y, presumiblemente, con los Paltas (Aij' Juank 1984:96). El número de los Shuar es todavía incierto. La Federación Shuar en 1975 calculaba un total de 26.040 personas en tanto que en 1986 la CONAIE estimaba una población de 40.000 Shuar y 2.400 Achuar. Los shuar son el grupo más numeroso de la selva ecuatoriana.

**Figura N° 6**  
**Ubicación de la Etnia Jíbaro en el Ecuador y América Latina**



Tomado de: Bottasso J., *Los Shuar y las Misiones*, Sucúa, Mundo Shuar, 1982.

Figura Nº 7  
Grupos de la Etnia Jíbaro



Tomado de: Bottasso J. , Los Shuar y las Misiones, Sucúa, Mundo Shuar, 1982.

Los orígenes del grupo, como se dice en una publicación didáctica de la Federación, "ha sido siempre un rompecabeza para antropólogos, etnólogos, lingüistas..." (1977: 13). Hay varias teorías sobre el arribo del hombre shuar al Ecuador, algunas de las cuales mencionan una eventual raíz coreana o japonesa. Otra hipótesis señala que el shuar surgiría de la confluencia del "proto-arawak" con el "puruhá-mochica" de ascendencia "chibcha" (cfr. Aij' Juank 1984:106-107). Pero, como quiera que todas las teorías se basan en suposiciones o indicios, todavía no poseemos información histórica para determinar con exactitud la procedencia de los Shuar. Pese a ello, la mayoría de las fuentes coinciden en que la aparición de los Shuar en el oriente ecuatoriano remonta verosímelmente al 1100-1200 de nuestra era.

Durante la etapa colonial y sucesivamente, los Shuar fueron objetos de incursiones militares y repetidos intentos de sojuzgamiento por parte de expediciones y de los misioneros católicos que las acompañaban. No obstante, no se produjo una penetración sistemática de la selva, ya sea por las dificultades del medio y la falta de vías de comunicación, sea por la escasa rentabilidad de la acción colonizadora (extracción de metal precioso básicamente), sea, finalmente, por la encarnizada lucha que los nativos libraron en contra de los blancos. Las expediciones que se registran en los siglos XVI y XVII trasladaron las fronteras de la presencia agresora en el territorio shuar, en las estribaciones orientales de la cordillera. Los españoles lograron fundar algunas ciudades como Logroño, Sevilla de Oro y Macas y, en estas zonas, los nativos cedieron a veces el paso al invasor, aunque no perdieron jamás su independencia como grupo a través de continuos levantamientos o retrocediendo hacia el interior de la selva. A los misioneros no les tocó mejor suerte. Cuando los Shuar eran tomados cautivos, su conversión no rebasaba las apariencias, mientras que en muchos casos preferían suicidarse. El jesuita napolitano P. Francesco Viva, quien protagonizó una famosa expedición militar en 1692, nos dejó un testimonio elocuente de la futilidad de los esfuerzos de reducir a los Shuar. Hacia finales del siglo XVII comentaba con amargura: "en 5 años se ha logrado sacar de sus escondrijos a 1360 Jívaros, pero ¿Qué provecho espiritual se ha recogido? De estos cautivos muchos se ahorcan y desesperan, otros, desesperados, se echan a morir, sin querer comer y beber, otros métense palos en la garganta y se ahogan. Al fin, los jívaros son como brutos animales" (Viva, en García 1945: 208, citado por Bottasso 1982:17).

En el siglo XIX el pueblo shuar experimenta una época de relativa tranquilidad debido a que el país se encontraba empeñado en las guerras por la

independencia y las luchas internas por el poder político. No es sino hasta el presente siglo que la resistencia shuar empieza a quebrantarse. Todavía en los años 20, el etnógrafo y explorador Rafael Karsten (1988:21) sostiene que "los Jívaros han sido escasamente influenciados por la civilización cristiana, también tienen muy pocos elementos culturales que puedan obviamente ser préstamo de otra gente". Hasta esa época, repetimos, los Shuar habían podido defenderse de la agresión externa. Las características inhóspitas de la selva, el hecho de que en la región shuar no hay ríos navegables y la escasa atracción económica de estas tierras también habían servido, indudablemente, como barrera de protección del grupo. En este contexto sin embargo no se puede dejar de mencionar la perseverancia de las misiones católicas, esto es, franciscanos, dominicos, jesuitas y salesianos, en su intento por cristianizar a los nativos.

Pero, paulatinamente, la situación cambió durante este siglo. Varios factores interrelacionados contribuyeron a intensificar la fuerza de impacto de la penetración occidental hacia el oriente. Entre estos, los principales son la nueva estrategia evangelizadora y aculturadora de los misioneros salesianos, instalados en la región shuar desde 1893, los intereses del Estado ecuatoriano por afianzar la frontera oriental contra la presencia peruana y, más importante aún, la creciente penetración de los colonos expulsados de la sierra.

Con la presidencia del Dr. Antonio Flores (1888) y previo acuerdo con el Vaticano, se crean en el Oriente 4 Vicariatos Apostólicos. El de Mendez y Gualaquiza sería entregado a los salesianos que se asientan allí desde 1893. Tras varios intentos infructuosos que asimilan la experiencia salesiana a los fracasos sufridos anteriormente por las otras órdenes religiosas, los esfuerzos por someter a los Shuar empiezan a dar los primeros frutos. El padre salesiano Juan Botasso, en un trabajo digno de mención, sugiere, entre las causas de los primeros avances misioneros, las corrientes migratorias de colonos blancos al ofrecer éstas una ayuda indirecta para atraer y sojuzgar los Shuar a las relaciones con el mundo externo (Botasso 1982:22). Igualmente, sostiene el autor, el sistema de los Internados implantados por los Salesianos se reveló un eficaz instrumento de debilitamiento de la cultura shuar (1982:22). Los internados constituyen una institución tradicional de las misiones en el Oriente ecuatoriano pero comienzan a tomar consistencia solo a partir de 1934-1935. La idea del internado, es decir un lugar donde encerrar a la juventud shuar, toma cuerpo frente a las repetidas derrotas para convertir a los nativos a los patrones de pensamiento y conducta que preconizaban los misioneros. El internado, en este sentido, debía permitir



vencer el espíritu refractario de los Shuar, pues el niño sería arrancado de su ambiente familiar y cultural para recibir únicamente la influencia del misionero y una educación monolingüe en castellano.<sup>25</sup> Según este sistema, los Shuar permanecerían en los internados hasta su matrimonio con una joven del mismo grupo, también educada en un internado (femenino), momento en el cual ambos regresarían a la comunidad de origen.

Es oportuno mencionar aquí que el Estado ecuatoriano entregó de facto a los Salesianos la tarea de romper el muro de resistencia indígena en el Oriente, cuando se hizo notoria la necesidad de incorporar esta región al resto del país no solo por razones de carácter económico, sino también, y sobre todo, para precaverse del peligro expansionista del vecino peruano. Como sabemos, con el Protocolo de Río de Janeiro. Ecuador perdió parte del territorio oriental que hoy en día sigue reivindicando, y los Shuar quedaron fracturados entre las dos fronteras.

Poco a poco, la misión salesiana asumió también la responsabilidad de defender a los Shuar ante una situación de creciente agresión colonizadora que dejaba presagiar el fin próximo de la etnia.<sup>26</sup> Efectivamente, a partir de los años 40 y 50 la presencia no indígena en el territorio shuar aumentó considerablemente. Comerciantes, colonos, aventureros, campesinos empobrecidos de la Sierra que buscaban nuevas oportunidades, en fin, todo un ejército de gentes se fue apoderando de la selva despojando a los Shuar de sus tierras. El Estado incentivó esta penetración mediante créditos, ayuda política y, haciendo caso omiso de los legítimos intereses shuar, a través de concesiones indiscriminadas de tierras. La región shuar, asimilada a tierra deshabitada o baldía, devino rápidamente en una fácil presa de los colonos. Entre otras cosas, varios proyectos de colonización promovidos por instituciones como, por ejemplo, IERAC (Instituto Ecuatoriano de Reforma Agraria y Colonización) y CREA (Centro de Reconversión Económica del Azuay) sirvieron de aval a la arremetida de las tierras shuar que fueron convertidas en pastizales para la actividad ganadera. En el caso de IERAC, para referirnos a una situación muy conocida, se legalizaron las apropiaciones de facto que los colonos cumplieron amparados por una ley que reconocía el derecho de propiedad sobre la tierra trabajada. Los Shuar no pudieron durante mucho tiempo insertarse en los complicados mecanismos legales para obtener el reconocimiento de sus tierras, las que les fueron arrebatadas mediante "todos los sistemas de la táctica colona (del compadrazgo y la borrachera, al engaño y la amenaza)" (Federación Shuar 1988:509), no menos

que aprovechando su ignorancia de los criterios y conceptos occidentales acerca del asunto.

Las consecuencias de la invasión externa pagadas por el pueblo Shuar son gravísimas y probablemente irreversibles. Toda su sociedad y forma de vivir resultó desestructurada. Recordemos que los Shuar tradicionalmente estaban organizados en diferentes familias ampliadas, las que constituían unidades independientes que se desplazaban a lo largo de vastos territorios de acuerdo con un modelo de economía de subsistencia basado en la horticultura itinerante (roza, tumba, quema y siembra), la recolección, la caza y la pesca, actividades éstas últimas que proveían la base protéica de su dieta. La tierra nunca fue considerada un bien comercial y es por esta razón que los Shuar, ya avanzados los tiempos de la colonización, cuando cedían terrenos a los colonos por algún objeto de consumo (escopetas, ropa, etc. ), no se percataban de lo que estaban haciendo de acuerdo con la lógica de su vecino no indígena. Para los Shuar la tierra ha sido siempre parte de un complejo y articulado sistema de valores y creencias donde la mitología juega un papel preponderante<sup>27</sup> y la realidad visible y tangible -considerada una ficción o ilusión- está supeditada a la única realidad "verdadera", esto es: el mundo sobrenatural (Raffa-Warren 1987: 93).

La dispersión territorial de los Shuar, modelo que siempre ha irritado al blanco (misionero o colono), se ha demostrado un eficaz mecanismo funcional a la preservación del equilibrio biológico de la selva tropical. Es decir, los continuos movimientos de pequeños grupos humanos (familias ampliadas) que abandonan un área al cabo de un ciclo de explotación evitan las concentraciones demográficas y, consiguientemente, permiten la reposición de la productividad del suelo. Esto se entiende mejor al considerar que la montaña tropical presenta un frágil equilibrio ecológico ya que su suelo requiere una permanente cobertura vegetal. De aquí que se imponen al hombre formas de adaptación opuestas a las que el proceso de colonización trajo consigo, o sea la erradicación de la foresta con el fin de crear espacios para la ganadería y el poblamiento estable y expansivo de grandes zonas. Como lo explica Naikiai (1987:8), "la selva es un sistema cerrado y delicado, la lluvia no trae sustancias alimenticias, los ríos no nos arrastran ninguna y como el subsuelo tampoco contiene ninguna substancia, el bosque vive cíclicamente de sí mismo, pero si se talan los árboles y disminuye el crecimiento silvestre, se derrumba esta equilibrada circulación de sustancias alimenticias. En efecto, la cobertura vegetal continua permite la captación y la circulación de los elementos nutritivos necesarios al suelo, como la protección del mismo contra los efectos destructivos de la erosión y de la radiación solar".

Así, a medida que se afianza el modelo productivo importado por el colono, se deteriora también el ambiente mientras que, de otro lado, se están reduciendo paulatinamente los espacios donde los Shuar podrían continuar viviendo según sus costumbres y que asegurarían su continuidad como cultura. Pero no se trata solo de modificaciones en las estrategias económicas de la sociedad shuar. Es todo un mundo que se derrumba. La imposibilidad de practicar la caza, por ejemplo, conlleva la crisis del sistema de división sexual del trabajo así como de las creencias y de los valores sociales asociados a esta actividad; la nuclearización, pasando a otro caso, significa una alteración abrupta de los ritmos de vida cotidiana y la enajenación del hombre reducido a una forzada sedentariedad y así diciendo.

Los Shuar han sido combatidos desde todas las posiciones que el blanco ha logrado ocupar. Vale insistir en que la pérdida del territorio, desde luego, no es sino una pieza del complejo ajedrez de la conquista del oriente ecuatoriano. Al intensificarse la coexistencia en un mismo territorio de los Shuar y de los colonos (y misioneros) parece que aquellos se hundan inevitablemente en un proceso de aculturación irreversible, cuyos rasgos, sin embargo, no son de signo unívoco. "No solo la selva ecuatoriana cede el puesto a los pastos y a los cultivos agroindustriales, con ello caen los fundamentos de su cosmovisión: el mundo de los espíritus que sostiene la naturaleza y la vida del hombre queda sin soporte, sin infraestructura y se derrumba la seguridad de la vida, la seguridad de las relaciones hombre-naturaleza, la relación hombre-tierra. La tierra ya no es la madre, es un lote valorable, comerciable, es mercadería. Y con la selva desaparecen los animales, disminuye la pesca y las costumbres atávicas, aquellas que marcan la identidad, no pueden sobrevivir" (Broseghini, **Introducción a Mashinkiasch & Awak** 1988).

El proceso de aculturación muchas veces deja en descubierto una reacción de defensa espontánea. Bottasso, por ejemplo, con palabras francas y sencillas, admite que los Shuar se fueron acercando al sistema de los internados en número cada vez mayor "a medida que intuyeron que solo aceptando el sistema de vida de los blancos podían salvarse y obtener una serie de ventajas"<sup>28</sup> (1982:121). El sacerdote salesiano se refiere a los internados, pero sus palabras puede hacerse extensivas al fenómeno de la caída de la resistencia shuar a la penetración foránea: "Los Shuar intuyen siempre más claramente que la única manera para defenderse de los blancos es la de asemejarseles en algo" (Bottasso 1982:127).

Un ejemplo emblemático de lo anterior es el pasaje de un sistema de horticultura itinerante a otro basado en la ganadería, hasta que hoy dicha actividad ya constituye el principal rubro de la economía shuar.

Sin duda alguna el proceso de colonización, alentado en un primer momento por las misiones salesianas y después por el Estado directamente, es el factor que ha contribuido en mayor medida a imposibilitar la continuidad de la cultura shuar y de su particular forma de vida en la selva. La irradiación de la presencia invasora conoce su áuge en los años 60 y 70, en concomitancia con la Reforma Agraria (1964) y otros proyectos de colonización como el del Valle del Upano (1964), el Upano-Palora (1972), el Morona (1974), el de la carretera Morona-Huasaga (1976), entre otros, así como con los diferentes contratos públicos con las compañías petrolíferas. No obstante lo anterior, y aun viviendo una suerte de asedio permanente, los Shuar supieron reaccionar y organizarse. Su carácter fuertemente independiente, su orgullo étnico y, last but not least, la ayuda de un sector importante de salesianos que se acogió al nuevo espíritu evangelizador propiciado por el Concilio Vaticano II, nos dan cuenta del porqué los Shuar, lejos de ser un pueblo aniquilado, demuestran haber aprendido cómo adecuarse a las reglas del sistema impuesto por el opresor, sin renunciar a su identidad cultural. No podríamos por cierto decir que el camino emprendido está libre de ambigüedades y contradicciones, como argumentaremos dentro de poco con arreglo al caso de la educación bilingüe; sin embargo, parecen sintomáticas las afirmaciones de la ya citado Bottasso (1982:135), cuando dice que "en este momento el grupo se presenta numéricamente consistente, en rápida expansión demográfica, con un optimismo casi agresivo, mayoritariamente escolarizado, con una relativa capacidad de defenderse en el plan económico y jurídico, en un momento de expansión de los colonos. Sus tierras han sufrido cercenamientos, pero lo que le queda al grupo puede todavía considerarse un territorio suficiente para su desarrollo futuro". Y si queda territorio, base insostituible de la existencia del pueblo shuar, es gracias los logros de la Federación de Centros Shuar.

La Federación Shuar nace en 1964 después de que, en los años anteriores, se realizaran por iniciativa de los salesianos algunos cursos de formación para dirigentes shuar. En 1962 obtiene el reconocimiento de su estatuto y adquiere personería jurídica el primer Centro shuar, el de Sucúa. Siguen después otros Centros hasta que, en la fecha mencionada, se celebra la Primera Convención de Dirigentes y se redactan los estatutos de la Federación que fueron aprobados el mismo año con el Acuerdo Ministerial No2568. La presencia de la Misión

Salesiana en el nacimiento y en la orientación posterior de la Federación Shuar será determinante.<sup>29</sup> En particular, debe recordarse que "el elemento catalizador, unificante y decisivo fue la actuación del P. Juan Shutka. El intuyó que había llegado el momento para que comenzaran a pasar a mano de los Shuar las responsabilidades que por demás había llevado la Misión". (Gnerre-Bottasso 1985:18).

Ante todo, se crearon los Centros Shuar que constituyen el primer nivel organizativo correspondiente a grupos shuar nucleados o bien a una familia extensa, *frutkamu*.<sup>30</sup> Los Centros tienen personería jurídica y obtienen como tales el reconocimiento o asignación de tierras. Los Centros vecinos, a su vez, conformaron las Asociaciones, segundo nivel organizativo que, finalmente, dió lugar a la Federación. A la fecha (1989) se han constituido 23 Asociaciones y 268 Centros afiliados a la Federación, lo que significa que la gran mayoría de la población shuar (incluyendo a grupos achuar) se reconoce y participa en la Federación.<sup>31</sup> Una parte de los Shuar, en cambio, al haber estado bajo la influencia de sectores evangélicos que se oponen a la obra y espíritu de los Salesianos y, por ende, a la Federación, se organizó a partir de 1976 en la Asociación Independiente del Pueblo Shuar Ecuatoriano (ex Asociación de Desarrollo Jíbaro del Oriente Ecuatoriano, fundada en 1963 por los misioneros evangélicos). Sin embargo, existen actualmente signos promisorios de una mayor unidad (o proceso de acercamiento) entre las dos organizaciones nativas (cfr. CONAIE 1989:105-108).

Si en su inicio los fundadores de la Federación indicaban entre sus fines "una vida individual, familiar y social en condiciones dignas de la persona humana" (Estatutos de los Centros Shuar, art. 2), poniéndose tal vez en descubierto el lápiz del misionero, a lo largo de su breve historia organizativa los Shuar han desarrollado una plataforma cada vez más rigurosa en torno al derecho a la autodeterminación y la autonomía:

La Federación Shuar es la unión de las energías de un grupo indígena americano, que quiere sobrevivir y afirmarse a pesar de una nueva situación ambiental que lo adversa por todos los lados. Por lo tanto, el fin al que tiende es claramente uno: la **autodeterminación del grupo shuar** en un nuevo concepto de Estado ecuatoriano pluralista. Sin esta posibilidad de autodeterminación, cualquier esfuerzo de la naturaleza de aquel que se ha emprendido no iría mucho más allá de un método más o

menos moderno y autodirigido de integración y hasta de asimilación al grupo dominante. Es decir: acabaría en otra marginación y luego en la muerte biológica del grupo (Federación Shuar 1988:594).

Huelga indicar aquí que la Federación fue siempre manejada por los Shuar sin contraposición al Estado y otras instituciones. Por el contrario, en todo momento se buscó el apoyo o el entendimiento con el aparato público en sus diferentes expresiones en el Oriente ecuatoriano. Esta política de colaboración, aunque fue llevada adelante con no pocas dificultades, ha dado varios frutos y es quizás una de las razones más importantes que explican los aciertos de la Federación, desde el problema de la tenencia de la tierra hasta la educación. Hoy en día los Shuar no ocultan su orgullo por los progresos alcanzados, sus conquistas y la fuerza que, como etnia organizada, pueden usar en defensa de sus derechos.<sup>32</sup>

Como dijimos más arriba, los Shuar empiezan a organizarse (y son inspirados por los salesianos) para defenderse de las injerencias y abusos relativos al problema de la tenencia de las tierras. Bien puede decirse que la Federación nace en una encrucijada histórica del pueblo shuar: organizarse y luchar o sucumbir. El despojo de las tierras amenazaba con destruir la base insoslayable de la sobrevivencia del grupo, en tanto que, de otro lado, los Shuar requerían urgentemente aprender a manejarse en la trama institucional que avalaba dicho despojo.

Es así que a través de un cuidadoso y a veces conflictivo trabajo en esta materia,<sup>33</sup> los Shuar lograron legalizar y adjudicarse amplias extensiones de territorio, resolver controversias externas y entre los mismos Centros, así como dar vida a exitosos programas de desarrollo ganadero. En 1987 ya se habían integrado 139 cooperativas agropecuarias entre los varios centros shuar.

De otro lado, el rescate del idioma y la cultura nativa, es decir la preocupación por contrarrestar la desorientación en que iba a acabar la cultura shuar a raíz de los procesos de aculturación, corresponde a una etapa sucesiva y más reciente. No solo la Federación ha tomado conciencia de los peligros inherentes a la transfiguración de los Shuar, sino que también la crisis de identidad cultural ha avanzado objetivamente. Muchos Shuar, sobre todo jóvenes, "han adoptado los ideales, los símbolos, los valores del colono. Se idealiza al hombre blanco o mestizo, se hacen esfuerzos inútiles por asemejarse a él"

(Zalvez-Gortaire 1978:11). Asimismo, el cambio en el modo de producción ha desencadenado una serie de alteraciones profundas de la cultura. Con la inserción en los circuitos mercantiles (todos los shuar tienen hoy unas cuantas cabezas de ganado y se dedican al intercambio comercial), las relaciones sociales están cada vez más volcadas hacia valores individualistas y competitivos. La poligamia ha sido abandonada, los conflictos armados han desaparecido por completo, los asentamientos dispersos han dejado lugar a los Centros, núcleos sedentarios vinculados con la estructura político-administrativa de la Federación. En este caso, uno de los mayores peligros que atraviesa el grupo estriba en la estratificación entre los Centros como efecto de su diferente articulación a la sociedad externa. La presencia de los colonos en los mismos Centros, por último, representa desde hace bastante tiempo un grave factor de perturbación cultural. Frente a esta situación se entendió que la labor de los Shuar organizados debía extenderse más allá del problema de la tenencia de la tierra. Mantener la cohesión del grupo, preservar ciertos valores ineliminables y la "pureza" cultural, aun en un marco de renunciaciones inevitables, configuraba ya en los años 70 el nuevo reto de la Federación.

Es así que desde algunos años de vida, la Federación se ha organizado en las siguientes comisiones: a) Arbitraje y Colonización; b) Trabajo y Artesanía; c) Cooperativa y Almacén; d) Educación y Cultura; e) Salud y f) Medios de Comunicación Social (Benitez -Garcés 1988:181). Esta estructura permitió diversificar el rayo de acción de la Federación en múltiples direcciones, con énfasis en la mantención y ampliación de la tierra, en la salud y en la educación.

El trabajo realizado en este último campo constituye acaso uno de los mayores e internacionalmente reconocidos méritos de la Federación; se enmarca en el más amplio objetivo de promover la conservación de la cultura shuar, junto con desarrollarla dentro del contexto ecuatoriano. Veamos brevemente cuáles son los antecedentes de los programas culturales y educativos de la Federación.

Como dijimos anteriormente, uno de los principales intereses de la Misión Salesiana, a través del sistema de los internados, fue la de proporcionar a los Shuar una educación conforme con el modelo cultural de la evangelización. Antes de que los salesianos se hicieran cargo de la educación shuar en la segunda mitad de la década de los 30, nadie prácticamente había "velado" por la educación del grupo. Los internados alcanzaron el número de diez con una población escolar máxima de 1451 alumnos, es decir una parte apreciable de la

juventud shuar. Pero la total desidentificación cultural que los internados causaron y la más general crisis estructural que vivía el grupo como efecto del contacto interétnico ocasionaron la búsqueda de una respuesta más adecuada a la necesidad de integración educativa. Búsqueda de la cual, muy pronto, la Federación se hizo eco, en la conciencia de que la pérdida de identidad significaría en tiempos breves la desaparición de los Shuar como cultura autónoma. Los gérmenes de una educación shuar, pues, arrancan precisamente de la reflexión y de los cuestionamientos sucesivos de los propios salesianos acerca de su obra educativa.

Los internados empiezan a desaparecer desde 1965 y allí donde el Estado alcanzaba a instituir una educación tradicional (mediante los Centros de Iniciación Escolar y luego con escuelas unitarias), con horarios, programas y maestros no shuar, se asistía casi mecánicamente a la disolución de las comunidades. Los maestros a menudo se tornaban en potentes agentes de aculturación por su sola presencia en un Centro, aun sin tener en cuenta su labor pedagógica. Por lo general, ellos no querían quedarse en los centros shuar, se ausentaban frecuentemente y despreciaban a la cultura nativa. Por otra parte, la carencias educativas entre los Shuar eran una justificación ulterior para que la Federación, tal vez en esto condicionada por los parámetros de los salesianos, comenzara a responsabilizarse de esta tarea. En 1972 operaban solo 36 escuelas en toda el área shuar. El analfabetismo de los adultos, la esperanza que los jóvenes shuar aprendieran los instrumentos cognoscitivos necesarios para defenderse de los colonos (el castellano principalmente), cierta tendencia a querer hacer igual que el blanco e incluso mejor que éste y, finalmente, las ya mencionadas insuficiencias del sistema educativo regular empujaron a la Federación a implementar un modelo educativo propio y con carácter oficial.

En 1972, con la asesoría de algunos salesianos, se organiza el primer curso para teleauxiliares y telemaestros. Comienzan entonces a emitirse los primeros programas educativos por cuenta de la Federación a través de su órgano, la Radio Federación. Esta Radio fue creada en 1967 para difundir los programas de la Federación a todos los Centros. En 1972 adquiere una nueva e importante función. A través de la radio, en efecto, se logró alcanzar todos los grupos shuar superando las barreras ambientales y las dificultades de comunicación directa. De esta manera, también fue posible llevar la educación allí donde no había escuelas del sistema regular o bien sustituir la enseñanza tradicional por el método radial bilingüe bicultural. En los casos donde este paso fue dado, los propios Centros lo solicitaron a la Federación.



Algunos años más tarde, en 1976, los programas educativos que la Federación había experimentado en forma espontánea recibieron el aval del Estado al reconocerse la validez de los estudios que se realizaban en los planteles del sistema educativo shuar. De ahí en adelante se habla de Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar.

## **5.2. Finalidad y metas del SERBISH**

Al constituirse en Sistema, y no en proyecto, la educación dirigida a través de la Federación pretende llegar a servir a toda la población del nivel primario y medio. Hecha esta premisa, a continuación los objetivos del SERBISH:

- proporcionar a los niños, jóvenes y adultos una educación del marco nacional que promueva el desarrollo de la cultura local
- liberar las energías shuar en orden a un desarrollo del grupo basado en el esfuerzo propio y ayuda mutua
- revalorización cultural
- erradicación del analfabetismo
- escolarización de la población de 6 a 15 años de edad
- asegurar definitivamente la permanencia de las comunidades en los lugares que actualmente habitan.

## **5.3. Concepción de la educación bilingüe**

Tres términos definen la naturaleza del sistema educativo shuar: radiofónico, bilingüe y bicultural.

Sobre el primero ya se ha dicho, solo vale añadir que el uso de la radio en las condiciones actuales representa una solución adecuada (y obligada tal vez) para que los Shuar generalicen y autodirijan sus programas educativos. En su concepción de la educación shuar, la autogestión organizativa y el control político-pedagógico ocupan un lugar preeminente en tanto permiten una mejor pertinencia y eficacia del servicio educativo. Los centros educativos ligados a la Federación pueden convertirse en un motivo de estabilidad de las comunidades. Los jóvenes ya no necesitan emigrar a otros lugares para asistir a la escuela puesto que la radio puede dirigirse a cualquier punto del área shuar.

Educación bilingüe, en tanto los programas radiales son en shuar y en español. Podemos agregar en este punto que la educación shuar fue siempre concebida como una forma de asegurar la difusión de la lengua nativa sin menoscabo de la lengua mayoritaria. En todos los documentos de la Federación se puede encontrar como constante la preocupación por mantener los dos idiomas en un plano de igualdad. Hacia el español, prevaleció siempre una posición pragmática, es decir se le consideró una lengua cuyo manejo y dominio son necesarios para el hombre shuar. En la educación shuar de nivel medio se preve incluso la enseñanza de otros idiomas -el inglés y el quechua- a los cuales se tributa gran importancia como medios para desenvolverse en el contexto ecuatoriano e internacional.

Por último, con la expresión bicultural los Shuar manifiestan su interés por abarcar dos universos culturales. Es probable que la influencia de los salesianos en la educación shuar, influencia que aun con otras modalidades continúa hasta nuestros días, haya impuesto desde el inicio un tipo de planteamiento cuyo meollo es la coexistencia pacífica entre dos culturas, la shuar y la mestizo-occidental. Recurre a menudo en los documentos de la Federación la idea de que los Shuar se sienten y quieren ser considerados ecuatorianos, por lo cual la educación radiofónica se inscribe en un dúplice ámbito de referencia. A la luz de esta orientación se entiende también porque, a diferencia de muchos otros proyectos de educación bilingüe, aquí se hace explícita mención de la educación del "marco nacional" en tanto marco legítimo de la educación shuar, prefiriendo más bien adaptarlo así como complementarlo con otros contenidos didácticos procedentes de la realidad shuar.

• Pero, ante todo, el valor real de la educación shuar, según pudimos apreciar en nuestra breve visita en la sede de la Federación, descansa en la autogestión. Los Shuar sienten a la educación radiofónica como algo propio, como una conquista y un bien común más allá inclusive de los resultados pedagógicos que de ella se derivan. Se habla así, y con orgullo, de una educación shuar entendiéndose por ello que el pueblo shuar ha llegado a tener su propio sistema educativo, imperfecto acaso o indudablemente, pero propio, autónomo y avalado por las autoridades nacionales. Con las palabras de los propios Shuar (Federación Shuar 1977:54-55), "es la educación típica del pueblo shuar, porque es organizada y sustentada pedagógicamente por profesores del grupo organizado, supervisada por encargados del grupo, y tanto en los programas como en el modo de desarrollarlos tiene en cuenta como destinatarios a los hijos del pueblo shuar.

Tiende a reforzar y desarrollar las comunidades shuar en el lugar donde se encuentran, a reconstituir cada vez mejor una unidad shuar útil al grupo y al País.

Quiere superar las fugas de cerebros y de mano de obra, la autocolonización y la autodesconfianza... Por eso se esfuerza en:

- liberar todas las energías shuar,
- destruir todos sus complejos,
- hacer un shuar nuevo, ecuatoriano consciente, que sin renegar de lo que es suyo sepa transformarlo".

#### **5.4. Marco institucional**

En sus primeros años, el SERBISH funcionó autofinanciándose y mediante algunos aportes externos. En 1976, en cambio, la Resolución Ministerial No 2150 otorgó carácter oficial a la educación radiofónica shuar y el Decreto Supremo No 1160 de 1977 asimiló los planteles educativos servidos por la radio de la Federación a centros educativos fiscomisionales (públicos), dotándolos también de un presupuesto anual.

Dos años más tarde, en 1979, se oficializó también el Ciclo Básico de Educación Media (Acuerdo Ministerial No 638), en tanto que, en 1982, el SERBISH fue elevado a Departamento de la Dirección de Educación de Morona Santiago (a la cual actualmente está adscrito) que depende de la Dirección Provincial de Macas (Acuerdo Ministerial No 6243).

La Misión salesiana cumple un papel institucional dentro del SERBISH y es parte en causa de todos los convenios que se establecen entre la Federación y el Ministerio de Educación y Cultura. Ella, además, contribuye al financiamiento del SERBISH junto con el Ministerio de Educación y otras instituciones internacionales.

#### **5.5. Atención educativa**

Cuando inició la educación radiofónica, asistían 506 alumnos y el sistema contaba con 31 maestros y 5 supervisores. Desde entonces ha habido una rápida expansión hasta que hoy en día (1989), entre el 80-90% de la población en edad escolar es atendida por el SERBISH, con una matrícula de 5700 alumnos shuar y

achuar aproximadamente. Las escuelas son 187 y 39 para la educación primaria y el ciclo básico respectivamente (la gran mayoría en la provincia de Morona Santiago). Cabe precisar que existen todavía unas cuantas escuelas fiscales en los Centros que no son servidos por la educación primaria radiofónica. Los telemaestros son 10 y 325 los teleauxiliares (de los cuales solo 56 tienen nombramiento), asesorados por 14 supervisores. Presentamos a continuación los datos de inscripción, deserción, asistencia y rendimiento de los alumnos de educación primaria entre 1972 y 1987:

**Cuadro N° 4**  
**Nivel primario**

| AÑOS    | ESCUELAS | A L U M N O S |              |                |                |               |
|---------|----------|---------------|--------------|----------------|----------------|---------------|
|         |          | MATRICULADOS  | DESERTORES   | PRESENTES      | PROMOVIDOS     | NO PROMOVIDOS |
| 1972-73 | 31       | 506           | 20 (3.9%)    | 486 (96.04%)   | 473 (97.3%)    | 13 (2.6%)     |
| 1973-74 | 74       | 1.441         | 163 (11.3%)  | 1.278 (88.6%)  | 1.231 (96.3%)  | 47 (3.67%)    |
| 1974-75 | 99       | 2.060         | 105 (5.0%)   | 1.955 (94.90%) | 1.732 (89.0%)  | 223 (11.4%)   |
| 1975-76 | 136      | 2.944         | 290 (9.8%)   | 2.654 (90.14%) | 2.349 (88.5%)  | 305 (11.4%)   |
| 1976-77 | 120      | 2.930         | 226 (7.7%)   | 2.704 (92.28%) | 2.285 (84.5%)  | 419 (15.4%)   |
| 1977-78 | 125      | 3.078         | 184 (5.9%)   | 2.894 (94.02%) | 2.312 (79.8%)  | 582 (20.1%)   |
| 1978-79 | 132      | 3.418         | 302 (8.8%)   | 3.116 (91.16%) | 2.862 (91.8%)  | 254 (8.1%)    |
| 1979-80 | 147      | 3.659         | 255 (6.9%)   | 3.404 (93.03%) | 2.964 (87.0%)  | 440 (12.9%)   |
| 1980-81 | 154      | 3.769         | 277 (7.3%)   | 3.492 (92.65%) | 3.157 (90.4%)  | 335 (9.5%)    |
| 1981-82 | 163      | 3.913         | 266 (6.7%)   | 3.647 (93.2%)  | 3.152 (86.4%)  | 495 (13.5%)   |
| 1982-83 | 168      | 4.048         | 291 (7.1%)   | 3.757 (92.81%) | 3.318 (88.3%)  | 439 (11.6%)   |
| 1983-84 | 170      | 4.034         | 283 (7.0%)   | 3.751 (92.98%) | 3.414 (91.0%)  | 337 (8.9%)    |
| 1984-85 | 179      | 4.218         | 386 (9.1%)   | 3.832 (90.84%) | 3.509 (91.5%)  | 323 (8.4%)    |
| 1985-86 | 186      | 4.566         | 479 (10.5%)  | 4.087 (89.50%) | 3.829 (93.68%) | 258 (6.3%)    |
| 1986-87 | 183      | 4.569         | 570 (12.46%) | 3.999 (87.52%) | 3.616 (90.42%) | 383 (9.58%)   |

Tomado de: Federación Shuar, Informe de actividades Año Lectivo 1986-87, Sucúa Departamento de Educación Radiofónica Bicultural Shuar, 1987, mimeografiado.

Desde 1979, como ya sabemos, funciona también el ciclo de educación media (ciclo básico), el que registra las estadísticas que siguen de acuerdo con las mismas variables del cuadro anterior:

**Cuadro N° 5**  
**Nivel medio**

| AÑOS    | CURSOS | A            | L           | U            | M            | N             | O | S |
|---------|--------|--------------|-------------|--------------|--------------|---------------|---|---|
|         |        | MATRICULADOS | DESEPTORES  | PRESENTES    | PROMOVIDOS   | NO PROMOVIDOS |   |   |
| 1979-80 | I      | 143          | 30 (20.9%)  | 113 (79.02%) | 106 (93.6%)  | 7 (6.1%)      |   |   |
| 1980-81 | I      | 237          | 39 (16.4%)  | 198 (83.54%) | 192 (96.9%)  | 6 (3.0%)      |   |   |
|         | II     | 93           | 17 (18.2%)  | 76 (81.72%)  | 75 (98.6%)   | 1 (1.3%)      |   |   |
| 1981-82 | I      | 235          | 24 (10.2%)  | 211 (89.78%) | 176 (83.4%)  | 35 (16.5%)    |   |   |
|         | II     | 184          | 24 (13.0%)  | 160 (86.95%) | 146 (91.2%)  | 14 (8.7%)     |   |   |
|         | III    | 75           | 5 (6.6%)    | 70 (93.33%)  | 62 (88.5%)   | 8 (11.4%)     |   |   |
| 1982-83 | I      | 251          | 40 (15.9%)  | 211 (84.06%) | 173 (81.9%)  | 38 (18.0%)    |   |   |
|         | II     | 170          | 28 (16.4%)  | 142 (83.53%) | 131 (92.2%)  | 11 (7.7%)     |   |   |
|         | III    | 142          | 17 (11.9%)  | 125 (88.02%) | 117 (93.6%)  | 8 (6.4%)      |   |   |
| 1983-84 | I      | 271          | 50 (18.4%)  | 221 (81.54%) | 189 (90.0%)  | 32 (9.9%)     |   |   |
|         | II     | 180          | 26 (14.4%)  | 154 (85.55%) | 149 (96.7%)  | 5 (3.2%)      |   |   |
|         | III    | 120          | 17 (14.1%)  | 103 (85.83%) | 99 (96.1%)   | 4 (3.8%)      |   |   |
| 1984-85 | I      | 257          | 35 (13.6%)  | 222 (86.78%) | 197 (88.34%) | 25 (11.26%)   |   |   |
|         | II     | 192          | 21 (10.9%)  | 171 (89.06%) | 160 (93.56%) | 11 (6.43%)    |   |   |
|         | III    | 148          | 14 (9.4%)   | 134 (90.54%) | 129 (96.26%) | 5 (3.73%)     |   |   |
| 1985-86 | I      | 398          | 65 (16.33%) | 333 (83.67%) | 290 (87.08%) | 43 (12.9%)    |   |   |
|         | II     | 208          | 43 (20.67%) | 165 (79.32%) | 151 (91.51%) | 14 (8.48%)    |   |   |
|         | III    | 160          | 19 (11.87%) | 141 (88.12%) | 125 (88.65%) | 16 (11.34%)   |   |   |
| 1986-87 | I      | 295          | 64 (21.69%) | 231 (78.30%) | 215 (92.88%) | 16 (5.42%)    |   |   |
|         | II     | 287          | 40 (13.93%) | 247 (86.06%) | 239 (95.27%) | 8 (2.78%)     |   |   |
|         | III    | 149          | 30 (20.13%) | 119 (79.86%) | 117 (98.26%) | 2 (1.34%)     |   |   |

Tomado de: Federación Shuar, Informe de actividades Año Lectivo 1986-87, Sucúa Departamento de Educación Radiofónica Bicultural Shuar, 1987, mimeografiado.

A estos datos, que de por sí muestran evidentes progresos en lo que a atención educativa se refiere, podemos agregar que solo unos 1500 alumnos (calculados sobre una matrícula de 5700) terminan la primaria (Federación Shuar, comunicación personal). De otro lado, se estima que entre 20 y 30 Shuar concluyen los estudios de bachillerato (normalmente como normalistas del Instituto Normal Bilingüe), en número igual de hombres y mujeres. Los pocos Shuar que acceden a los niveles superiores de instrucción se orientan casi exclusivamente hacia la profesión magisterial, lo cual dice relación con las escasas oportunidades de trabajo de las que disponen los jóvenes shuar. También hay que señalar que debido a la falta de atención educativa en los años anteriores, muchos Shuar han ingresado al sistema educativo siendo ya adultos (a los 16-18 años), para luego abandonarlo por problemas de trabajo y las responsabilidades inherentes a la vida familiar (a los 14 años los Shuar son incorporados como miembros adultos de la comunidad). Si bien los porcentajes de deserción y repitencia son relativamente bajos (ambos en torno al 10%), los alumnos permanecen en el sistema solo por dos o tres años. Incide en esta situación, por lo demás común a otras áreas indígenas, la pobreza de las familias shuar, las enfermedades como también los cambios de residencia.

En el año escolar 1987-1988 terminaron la primaria 480 alumnos y de estos, el 5% continuó sus estudios. En el mismo año, completaron el ciclo básico 217 alumnos apenas, de los cuales solo el 6-7% prosiguió en el ciclo diversificado (Federación Shuar, comunicación personal). Al enfrentarse con un nuevo ambiente, los jóvenes sufren generalmente una crisis de desadaptación y manifiestan a menudo inhibición y vergüenza étnica con obvias repercusiones negativas a nivel escolar.

Al lado de la educación primaria y secundaria, durante algunos años la Federación puso en marcha un programa de alfabetización y educación de adultos. Lamentablemente, no se dispone de información suficiente sobre estas experiencias salvo algunas cifras orientativas hasta 1986. (Ver cuadro Nº 6).

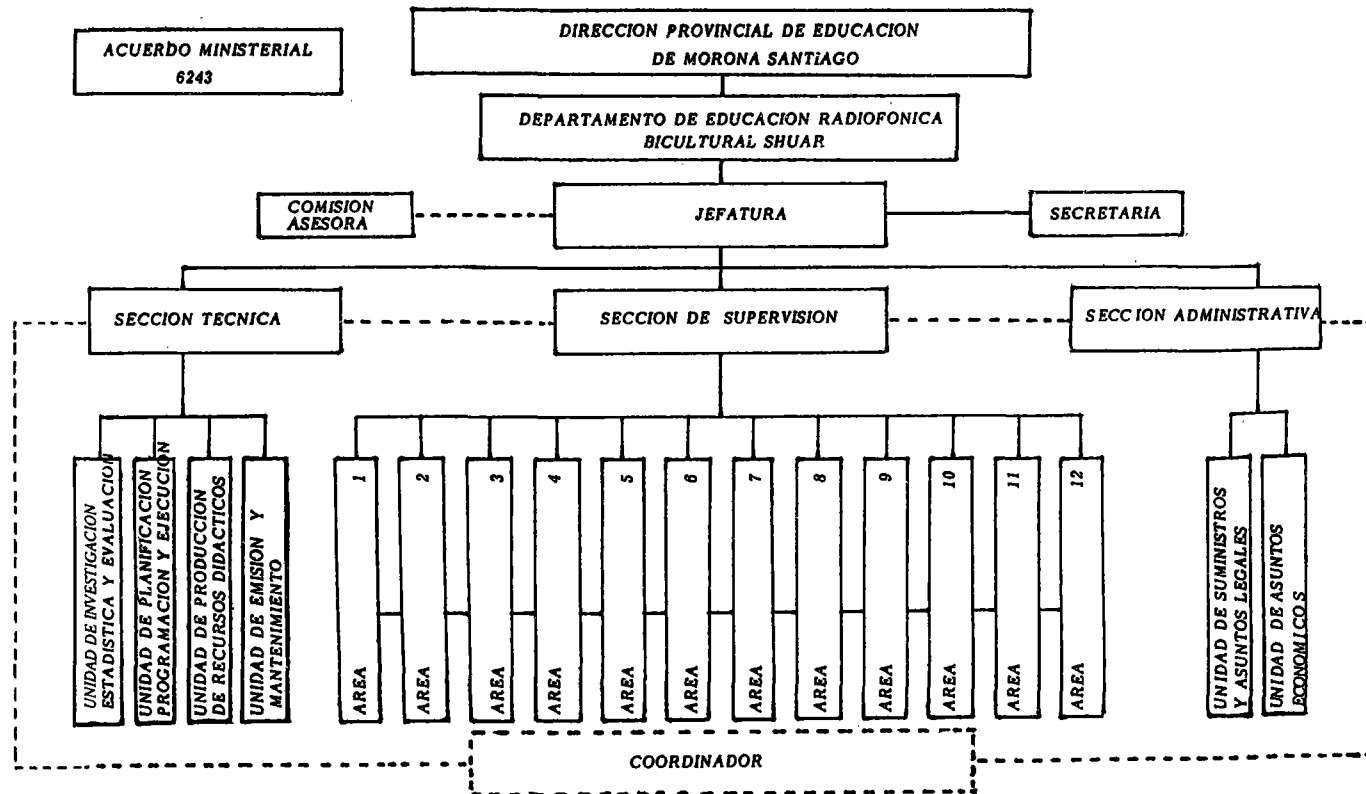
En 1985 el programa de educación de adultos fue suspendido por dificultades técnicas además que por sus resultados insatisfactorios. Los adultos no asistían regularmente ya que carecían de la motivación necesaria y, por otro lado, según revela un informe de la Federación (1987:23), se ponían de manifiesto "problemas sociales, de tipo personal y familiar".

Cuadro N° 6  
Nivel adultos

| AÑOS      | CENTRO ESCUELAS | NIVELES | A            | L           | U           | M          | N        | O | S |
|-----------|-----------------|---------|--------------|-------------|-------------|------------|----------|---|---|
|           |                 |         | MATRICULADOS | DESERTORES  | PRESENTES   | PROMOVIDOS | NO PROMO |   |   |
| 1979-80   | 104             | I       | 573          | 116(20.24%) | 457(79.7%)  | 457(100%)  | -        | - | - |
|           |                 | II      | 224          | 80(35.71%)  | 144(64.28%) | 144(100%)  | -        | - | - |
|           |                 | III     | 226          | 73(32.3%)   | 153(67.69%) | 153(100%)  | -        | - | - |
| 1980-81   | 121             | I       | 681          | 398(58.44%) | 283(41.55%) | 274(96.8%) | 9(3.1%)  | - | - |
|           |                 | II      | 215          | 144(66.97%) | 71(33.02%)  | 71(100%)   | -        | - | - |
|           |                 | III     | 245          | 132(53.87%) | 114(46.53%) | 114(100%)  | -        | - | - |
| 1981-82   | 66              | I       | 174          | 60(34.48)   | 114(65.51%) | 114(100%)  | -        | - | - |
|           |                 | II      | 209          | 84(40.19%)  | 125(59.8%)  | 125(100%)  | -        | - | - |
|           |                 | III     | 140          | 47(33.57%)  | 93(66.42%)  | 93(100%)   | -        | - | - |
| 1982-83   | 78              | I       | 142          | 60(42.25)   | 82(57.74%)  | 82(100%)   | -        | - | - |
|           |                 | II      | 100          | 51(51.0%)   | 49(49.0%)   | 49(100%)   | -        | - | - |
|           |                 | III     | 200          | 74(37.0%)   | 126(63.0%)  | 126(100%)  | -        | - | - |
| 1983-84   | 52              | I       | 90           | 46(51.11%)  | 44(48.88%)  | 44(100%)   | -        | - | - |
|           |                 | II      | 78           | 38(48.71%)  | 40(52.56%)  | 39(97.5%)  | -        | - | - |
|           |                 | III     | 139          | 62(44.6%)   | 77(55.39%)  | 77(100%)   | -        | - | - |
| 1984-85   | 49              | I       | 115          | 59(51.30%)  | 56(48.69%)  | 51(91.07%) | 5(8.9%)  | - | - |
|           |                 | II      | 84           | 39(46.42%)  | 45(53.57%)  | 43(95.5%)  | 2(4.4%)  | - | - |
|           |                 | III     | 122          | 54(44.26%)  | 68(55.75%)  | 68(100%)   | -        | - | - |
| 1985-1986 | 24              | I       | 59           | 49(83.05%)  | 10(16.94%)  | 10(100%)   | -        | - | - |
|           |                 | II      | 35           | 29(82.85%)  | 6(17.14%)   | 6(100%)    | -        | - | - |
|           |                 | III     | 69           | 41(59.42%)  | 28(40.57%)  | 28(100%)   | -        | - | - |

Tomado de: Federación Shuar, Informe de actividades Año Lectivo 1986-87, Sucúa Departamento de Educación Radiofónica Bicultural Shuar, 1987, mimeografiado.

Cuadro N° 7



Tomado de: Federación Shuar, Informe de actividades Año lectivo 1986-87, Sucúa, Departamento de Educación Radiofónica Bicultural Shuar, 1987, mimeografiado.



Con respecto a estos últimos, Puwáinchir (1988:20) informa que las divisiones internas a determinados grupos (entre familias esencialmente) llegan a repercutir en el campo educativo. Así, por ejemplo, se han dado casos en que para restarle poder e influencia a un grupo que tiene sus líderes en maestros del SERBISH, el grupo rival intentó sustraerle alumnos y solicitó a las autoridades educativas el cambio del plantel radiofónico por una escuela del sistema regular.

## **5.6. Estructura organizativa**

El SERBISH depende del Departamento de Educación Radiofónica Bicultural Shuar de la Federación Shuar, cuya sede central está en Sucúa. A nivel central el Departamento cuenta con la Dirección y la Coordinación (Junta asesora), un Jefe de Departamento y los tres jefes de las secciones Técnica, de Supervisión y Administración. La primera de estas secciones consta de las siguientes unidades: a) Planificación, Programación y Ejecución (constituída por los telemaestros); b) Investigación, Estadística y Evaluación; c) Producción de Recursos Didácticos y d) Emisión y Mantenimiento de equipos. A nivel periférico operan los teleauxiliares. (Ver cuadro Nº 7).

Las clases son transmitidas a través de Radio Federación (2 emisoras), con sede en Sucúa, por un equipo de telemaestros, y son desarrolladas en cada centro educativo (dotado de una radio receptora) por los teleauxiliares. Para los materiales didácticos el SERBISH tiene su propia imprenta y existe también un Almacén del SERBISH que se ocupa de la distribución de los recursos didácticos y útiles escolares. (Ver cuadro Nº 7).

## **5.7. La educación radiofónica bicultural: programas, contenidos y evaluación<sup>34</sup>**

Una primera constatación que tal vez podría sorprender: el SERBISH no pretende alejarse de los planes y programas curriculares que rigen a nivel nacional, sino adaptarlos a la realidad local aumentando por otra parte los contenidos de estudio con el fin de que los estudiantes conozcan y se reapropien de la cultura shuar (cfr. Federación Shuar 1977:54). Para los Shuar, y seguramente para los salesianos que guiaron el desarrollo de la escuela radiofónica, el estudiante nativo debe llegar a ser un buen ciudadano ecuatoriano, con un sincero sentimiento de identidad nacional. Debe, al mismo tiempo, adquirir el acervo de conocimientos que establece el curriculum válido para todo

el país. Además de esto, la escuela radiofónica debe cumplir el papel de fomentar la revalorización de lo **propio**, vale decir estimular en la juventud el sentido de pertenencia a la nación shuar, lo que implica cultivar el idioma y estudiar la cultura.

Consideremos los objetivos de la educación radiofónica bicultural por cada ciclo (Merino 1984:45):

I ciclo (1o y 2o año de educación primaria)

- ambientar la "escuela" en la familia y en el centro
- conocer los principales problemas del grupo shuar en forma elemental

II ciclo (3o y 4o año de educación primaria)

- desarrollar la cultura shuar en el espíritu de grupo, descubriendo que los centros tienen metas comunes
- conocer el puesto del grupo en la vida nacional, para lograr ser tratados con justicia y colaborar eficazmente con otras fuerzas similares ecuatorianas

III ciclo (5o y 6o año de educación primaria)

- tomar conciencia de la importancia de estas organizaciones y de estar organizados en Federación (para el adelanto cultural shuar, el desarrollo del grupo, la superación de todo egoísmo)
- conocer el propio puesto en el mundo (para colaborar con los otros grupos jíbaros e indígenas y con las otras naciones de América y el mundo).

Como se decía, estos objetivos, de alguna manera, están supeditados al respeto de los programas oficiales, con su estructura curricular y contenidos específicos. Dado el marco de la educación nacional, el SERBISH pretende buscar a partir de esta base las formas posibles de articular los contenidos y objetivos que lo definen.

Es esta seguramente una debilidad del sistema educativo shuar: la "reinterpretación" de los programas oficiales, por ejemplo, contempla también la traducción a la lengua shuar de contenidos elaborados en español. Gran parte de los textos aparecen en versión bilingüe y no podemos no suponer que en la

traducción el español funge como lengua de referencia ya que, a diferencia del shuar, aquel goza de una larga tradición de escritura.

La organización de los conocimientos en los textos se ha hecho en base a los esquemas clásicos del pensamiento occidental. Esto es particularmente evidente en el nivel medio que, por su naturaleza, requiere un mayor nivel de elaboración conceptual. Así, por ejemplo, los elementos de la naturaleza -el aire, el agua, los suelos, entre otros- son presentados y explicados según el criterio de sus propiedades y funciones. Prevalece la perspectiva del análisis científico occidental, pero este modelo se ha impuesto también por falta de alternativas metodológicas, pues no se han investigado las formas cómo convertir en materia de estudio y plasmar en materiales educativos, sin distorsionar su naturaleza, los significados culturales shuar y el marco mitológico que explica la realidad, norma la actuación del hombre y por el cual, como ya subrayamos, la realidad visible subyace al mundo "verdadero" de lo sobrenatural.

Al parecer, más que en el desarrollo de las asignaturas y en los textos correspondientes, el rescate de la cultura shuar cobra mayor visibilidad en textos complementarios que enfocan este aspecto.<sup>35</sup> Asimismo, todos los libros escolares presentan (en las imágenes fundamentalmente) una ambientación shuar (en muchos casos adscrita al período de pre-aculturación) y atraen la atención en torno a aspectos de la realidad shuar.

En las asignaturas se puede apreciar también una sobrecarga de contenidos, muchos de los cuales pueden ser de escasa utilidad en el medio en que vive el joven shuar. En el estudio del hombre, por ejemplo, se establece la descripción y clasificación de todos los huesos, los músculos, etc. En el área de Idioma, tanto shuar como español, se hace excesivo hincapié en la gramática.

Siguiendo en esta línea de comentarios, debemos anotar que los técnicos a cargo de la unidad pedagógica son generalmente ex-internos y misioneros salesianos (al respecto, asombra menos la inclusión de temáticas como "Historia de la Salvación Shuar" o "De veras Arútam se manifestó en Jesús", para hacer algunos ejemplos, si pensamos en el influjo que, directa o indirectamente, han ejercido los padres misioneros).

Dicho esto, no podemos tampoco olvidar el punto de vista shuar según el cual, en la medida que el sistema radiofónico alcance a cubrir la demanda de todo

el pueblo, de todos modos se estaría dando con una finalidad prioritaria del SERBISH, es decir, solucionar el problema de la falta de atención educativa. Superar el analfabetismo, enseñar el idioma nacional y escolarizar a toda la población son argumentos de gran importancia del sistema radiofónico bicultural.

Vale la pena notar también que a través del sistema se afianza la organización shuar y se potencia la capacidad de la misma de llevar adelante el proceso de reunificación del grupo en torno a la revaloración de la cultura, la unidad interna y la identidad étnica. Este proyecto, en definitiva, depende de los propios shuar, pero su viabilidad es garantizada por el hecho de que la conducción del sistema educativo está a su cargo.

Volvamos ahora la mirada hacia los planes de estudio en vigencia en las escuelas radiofónicas:

- Idioma: el niño es iniciado a la lectura y escritura en su propio idioma utilizándose el llamado método global (lámina motivadora sobre temas del entorno del niño, palabra generadora, discriminación de la vocal en posición inicial, procedimiento que se repite para los diptongos y las consonantes, composición silábica y de palabras con sílabas). El castellano es introducido oralmente y luego en forma escrita en 2do grado. Al parecer el método se apoya en la traducción de una lengua a otra más que en las técnicas de enseñanza de segundas lenguas. Así por ejemplo, en el libro "Shuara Antukta!" las mismas lecciones son repetidas en las dos versiones shuar y castellano. El maestro debe atender de especial manera las posibles interferencias y dificultades lingüísticas, enfatizando en aquellos tópicos fonológicos y gramaticales que difieren entre las dos lenguas.

- Matemática: se respeta básicamente el programa oficial adaptado al medio. Se toman ejemplos de la realidad conocida por el niño y se orientan los problemas de cálculos a las situaciones que enfrentan los niños cotidianamente.

- Ciencias Sociales: la reforma al programa oficial consiste en la inclusión de contenidos de la cultura shuar tales como historia, costumbres, formas de organización social, etc..

- Ciencias Naturales: abarca los elementos del programa regular que son adaptados al medio del niño tal como lo mencionamos arriba.

- Otras áreas: se trata de materias como formación estética, trabajos prácticos, educación en la fé, educación para la salud, etc.: para las cuales se sigue básicamente el programa oficial, con énfasis en el rescate de las artes manuales y la artesanía shuar. En lo que concierne a la educación religiosa, los salesianos han desarrollado el programa de estudios correspondiente.

En el nivel medio (ciclo básico de tres años), el plan preve las siguientes asignaturas:

- |                      |                              |
|----------------------|------------------------------|
| - Idioma Shuar       | - Educación Artística        |
| - Castellano         | - Educación Física           |
| - Inglés             | - Asociación de Clases       |
| - Idioma Quichua     | - Artesanía Shuar            |
| - Matemáticas        | - Desarrollo de la Comunidad |
| - Ciencias Sociales  | - Agropecuaria               |
| - Ciencias Naturales | - Carpintería y Corte        |
| - Educación Moral    |                              |

Resumiendo, la educación radiofónica asume los programas oficiales para traducirlos en términos culturales shuar. Esta operación se sirve de dos instrumentos principales, a saber, el maestro (telemaestro y teleauxiliar) y los libros de texto. En el primer caso se trata de una orientación que los docentes se esfuerzan de aplicar en el sentido de dar relieve a la reflexión sobre la cultura shuar. Todos los contenidos didácticos deberían estar referidos a la realidad shuar, en una abertura al diálogo con la cultura nacional. Con los textos didácticos, de otro lado, se pretende fortalecer este planteamiento con una base de apoyo más sistemática y estructurada. Además, como ya se dijo, algunos textos están centrados en temáticas culturales específicas como las fiestas o la religión, y son usados con el fin de dar a conocer aspectos culturales del pasado del grupo. "Reconcientización" es la palabra que muchas veces se emplea para significar la idea que esbozamos arriba sobre el papel de la educación bicultural.

Para evaluar el sistema radiofónico bicultural, en particular en lo que concierne a los objetivos y principios que se han mencionado arriba, no se dispone todavía de ningún informe o estudio. De nuestra parte, no es mucho lo que pudimos recabar en nuestra visita a la Federación Shuar y, por otra parte, los documentos sobre el SERBISH son muy parcos en descripciones de la educación radiofónica tal como se desarrolla día a día. No se sabe, por ejemplo, cómo se

está utilizando el método bilingüe y cuáles son sus resultados, aunque un informe interno relativo al año escolar 1986-1987 detecta una "incorrecta aplicación del método bilingüe bicultural (Departamento de Educación Radiofónica Bicultural Shuar 1988:1). Por otra parte, López (López 1989:78) refiere una comunicación de miembros de la propia Federación según la cual los estudiantes de las escuelas radiofónicas tienen un mejor manejo del shuar con respecto a los de las escuelas regulares, mientras que la relación es opuesta en cuanto al manejo del español. Tampoco se tiene información precisa acerca del tratamiento de la cultura shuar en las áreas de ciencias sociales y naturales. En definitiva, queremos señalar aquí la exigencia de un estudio en profundidad sobre el SERBISH, un estudio de tipo etnográfico que observe su funcionamiento abarcando los diferentes componentes y actores del sistema.

Hasta el momento parece que el proceso de "reinterpretación" de los programas de estudio representa más una línea de búsqueda que un procedimiento ya consolidado y evaluado. Como lo reconoce Jempekat (1986:82), al crearse el SERBISH no se siguió un plan acabado en todas sus partes. Se partió más bien de una necesidad educativa real y, a medida que se fue acumulando mayor y mejor información sobre la enseñanza radiofónica bicultural, se procedió al reajuste de los programas puestos en marcha. Este proceso de reformulación de los métodos y metas del SERBISH continúa hoy en día, y es probable que con la creación de la DINEIIB la educación shuar plantee y obtenga un currículum diferenciado independiente del nacional.

Además de los puntos que hemos enfocado arriba, conviene subrayar tres nuevos elementos para completar la problemática del SERBISH: a) las dificultades de los niños para una asistencia regular a los centros y un adecuado aprovechamiento de la enseñanza; b) el mecanismo radiofónico el cual, a pesar de algunas indudables ventajas en las circunstancias actuales, no es el instrumento más apropiado del proceso educativo de niños y c) la precaria formación del docente.

A pesar de que el SERBISH no exhibe tasas de deserción y repitencia muy altas, no cabe duda que muchos niños no aprovechan adecuadamente las clases radiofónicas o abandonan el sistema tempranamente. Así los atestiguan casi todos los documentos consultados, señalándose, entre las causas principales, las enfermedades, los problemas familiares, la sobreedad, los cambios de residencia, la distancia de los centros y la pobreza, situaciones éstas que

provocan el cansancio de los niños y a menudo una actitud pasiva hacia la escuela.

Con respecto a los puntos b) y c), veamos brevemente cuál es el mecanismo de funcionamiento del SERBISH. Los programas educativos son diseñados en la sede de la Radio Federación. Los telemaestros, uno por cada asignatura, son responsables de los guiones (programa de las lecciones) que transmiten por radio. A su vez, los teleauxiliares, reciben el mensaje (la clase) por radio en los centros educativos y siguen las instrucciones que la sede central sugiere. Con los alumnos ahondan en los temas tratados por el telemaestro, los explican mejor y realizan diferentes actividades, utilizando también el paquete de recursos didácticos proporcionados por el SERBISH (ver anexo 1). Periódicamente, los teleauxiliares envían las pruebas de rendimiento y control a la sede de Sucúa. En general, el mecanismo de retroalimentación es lento por la distancia entre los centros y la sede de Sucúa, de aquí que se está tratando de intensificar las visitas de asesoría.

El teleauxiliar tiene funciones de coordinación de las clases a partir del programa elaborado y enviado desde Radio Federación. Pero debemos suponer que su rol es de primaria importancia dado que se encuentra solo frente a los alumnos del Centro educativo. Las carencias de su formación profesional, sin embargo, no le facilita asumir el nivel de autonomía pedagógica que su posición requiere. En todas las entrevistas y los documentos consultados emerge como nota característica el problema del trabajo docente. Dado esto, las clases transmitidas por radio no pueden ser captadas en la forma conveniente, es decir con creatividad y desenvoltura, si bien es bueno recordar que el sistema combinado telemaestro-teleauxiliar ha sido creado precisamente para obviar al problema de la falta de maestros y de la incomunicación de muchos Centros Shuar. Solo en años recientes ha aumentado el número de teleauxiliares con título de bachillerato, pero quedan aún 195 (sobre un total de 325) sin título, entre los cuales 50 apenas han terminado la educación primaria.

Es singular y preocupante que en 28 años, de 1956 a 1984, solo 56 bachilleres shuar lograron graduarse en el Instituto Normal de Macas (Depart. de Educación Radiofónica Bicultural Shuar 1987:24). Como otros proyectos de educación bilingüe, el SERBISH organiza durante los veranos períodos de capacitación, pero éstos, si bien son de alguna utilidad (entre otras cosas, el número de bachilleres graduados se ha incrementado notablemente en estos

últimos años) no pueden reemplazar a una formación de carácter formal y sistemático en escuelas normales. En los cursos se utiliza el pensum del Instituto Normal Bilingüe de Bombóiza (cfr. 5.8), pero el corto tiempo a disposición en cada curso obliga a concentrar el trabajo en los problemas relativos a la enseñanza de y en las dos lenguas.

### **5.8. El Instituto Normal Bilingüe Intercultural Shuar -INBISH-**

Caso bastante excepcional en América Latina, el sistema de educación radiofónica shuar es alimentado y respaldado por un Instituto Normal Bilingüe Intercultural Shuar (INBISH). Este instituto comienza sus labores en 1984 en Bombóiza (Provincia de Zamora Chinchipe) a través del convenio entre el Gobierno nacional y la Federación Shuar y es manejado en forma compartida por la Misión Salesiana y la misma Federación. Los Salesianos contribuyen también en su financiamiento junto con el Estado. El INBISH funciona bajo régimen de internado y comprende el Instituto Normal propiamente dicho -que ofrece el ciclo diversificado de educación media con especialización en ciencias de la educación (tres años) y el postbachillerato correspondiente (dos años)- y la Escuela secundaria ETSA, en la cual se realiza el ciclo básico de tres años. En el terreno del INBISH se ubica también una escuela primaria experimental donde los alumnos del instituto cumplen su práctica profesional. Entre sus actividades, el INBISH publica la revista SHUAR ENENTAIMMIA (Pensamiento Shuar) dedicada a la cultura shuar, a la vida del Instituto y a la pedagogía salesiana.

Como lo señalan casi todos los observadores, entre los institutos normales bilingües del Ecuador el INBISH es el que se ha aproximado en mayor grado a formar maestros bilingües. Este juicio, por supuesto, debe ser visto en el panorama decepcionante de la formación magisterial para la educación bilingüe en el país.

Una de las metas principales que el INBISH se ha propuesto consiste en fomentar el estudio y la investigación sobre la cultura shuar. Los estudiantes realizan monografías algunos de cuyos títulos, por ejemplo, son "El ecosistema en el antiguo pueblo shuar", "Arutam fuerza espiritual del Shuar", "Formación del Centro Shuar Sakanás". Los internos trabajan también en labores productivas preparándose de esta forma a desempeñarse con una formación más integral para escuelas ubicadas en ambientes rurales. En esta misma línea, durante la práctica profesional los futuros docentes son entrenados a desarrollar las clases sea en el



sistema tradicional sea a distancia a través de las escuelas radiofónicas. En el plan de estudios, asimismo, el 30% de los contenidos proceden de la cultura shuar merced una autorización ministerial que se dió con la condición de que el otro 70% no se diferenciara del programa que siguen los otros institutos normales. Varias asignaturas tienen que ver con la cultura shuar y la educación bilingüe, pero veamos el plan de estudios completo:

## **CAMPOS DE ESTUDIO**

### **Cultura general**

Literatura y Redacción Shuar  
Literatura y Redacción Castellana  
Estudios Sociales  
Sociología  
Filosofía  
Idioma Shuar  
Idioma Quichua  
Educación Física

### **Formación Científica**

Matemáticas  
Física  
Química  
Biología  
Pedagogía  
Psicología  
Estadística e Investigación Aplicada a la Educación

### **Formación Profesional**

Fundamentos de la Educación  
Curriculum  
Evaluación Educativa  
Antropología Cultural  
Teleeducación  
Tecnología de Materiales Didácticos

**Nuclearización para el Desarrollo Rural**  
**Orientación educativa**  
**Educación Intercultural y su Didáctica**  
**Didáctica del Idioma Shuar**  
**Didáctica del Idioma Castellano**  
**Didáctica de las Matemáticas**  
**Didáctica de los Estudios Sociales**  
**Didáctica de las Ciencias Naturales**  
**Didáctica de la Educación Física**  
**Actividades Prácticas y su Didáctica**  
**Educ. de Arte Pictórico Shuar y su Didáctica**  
**Educ. de Arte Musical Shuar y su didáctica**  
**Legislación y Administración Escolar**  
**Práctica Docente**

Como puede observarse, se trata de un plan amplio y consistente que tiene en debida cuenta las áreas de estudio concernientes la educación bilingüe e intercultural. Revisando los programas de cada asignatura, emerge la voluntad de preparar a los jóvenes no solo como maestros, sino también como agentes de rescate cultural. En "Antropología Cultural", por ejemplo, se define, entre los objetivos, "Liberar al Shuar del complejo cultural y lograr la aceptación de su identidad". Las temáticas que se abordan en esta materia estructuran un programa muy complejo y articulado, poniéndose énfasis en la comprensión de los fenómenos de cambio que afectan a la sociedad shuar. En Ciencias Sociales se sigue un planteamiento similar abocado a la historia del pueblo shuar en las dimensiones local, nacional e internacional.

En el campo de la didáctica bilingüe, en cambio, la lectura de los programas deja la sensación de un menor grado de elaboración. En "Castellano", para poner un ejemplo, se otorga mucha importancia a los aspectos relativos a la enseñanza de las lenguas en general, en desmedro de un análisis más profundizado sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua en ambiente shuar. No obstante ello, sería incorrecto formular juicios de valor sobre la base de los documentos consultados, pues los programas de las asignaturas no constituyen una fuente suficiente de información.

En cuanto al cuerpo docente del INBISH, entre los 21 profesores que sirven en el Instituto, 6 son shuar, 8 son religiosos y los restantes 7 son hispano-

hablantes. De este total, solo 2 docentes tienen conocimiento del shuar, a parte obviamente los que pertenecen al grupo. De esto se desprende que las clases se desarrollan en castellano, con la excepción probable de los cursos a cargo de profesores shuar. Con respecto a este punto, podemos agregar con López (1989:77) que algunas materias de gran relevancia como Estudios Sociales, Educación Intercultural o Ciencias Naturales están a cargo de religiosos: "¿Hasta qué punto -pregunta López justamente- no se estará ante el peligro de que los religiosos del INBISH (8 de 21) subordinen lo cosmogónica y culturalmente shuara a una suerte de 'cambio cultural' de dicho pueblo?". De hecho, el problema existe, según nos informó el director del Instituto; no todos los profesores (sobre todo las religiosas) ven favorablemente la ideología del INBISH ni aceptan con mucha facilidad de postergar la cosmovisión católica ante la cosmovisión shuar. En otros casos, una dificultad ulterior se deriva de la necesidad de conocer con mayor profundidad a la cultura shuar para lograr su tratamiento a nivel de aula.

Con relación a los alumnos, el director del INBISH admite que un problema de gran magnitud es el "vacío de identidad" de los jóvenes shuar que ingresan, (y no se detecten diferencias significativas entre los que proceden de las escuelas directas o de las radiofónicas). De los postulantes al INBISH, la mayoría presenta carencias de formación, en particular en el manejo oral y escrito del castellano. De allí que una buena parte de los aspirantes no puede ser admitida mientras que, de otro lado, se registran también muchas deserciones debido, entre otros, a problemas de adaptación, a la falta de medios económicos e incluso, a veces, a cierta resistencia a aceptar el enfoque del Instituto sobre el rescate de la cultura shuar. Así, solo 10 alumnos aproximadamente lograron terminar los 5 años de estudios entre los 40 que ingresaron. Hasta la fecha (1989), han habido dos promociones de maestros, en 1987 y 1988, ambas de 10 alumnos (la mayoría de estos estudiantes trabaja actualmente en las escuelas de la Federación); igual número de egresados se espera para 1989.

Concluyendo este breve descripción del INBISH, nos parece importante citar las palabras de López quien, tras reconocer los problemas actuales que enfrenta el Instituto, señala que la nueva Dirección Nacional de Educación Indígena "tiene en el normal de Bombóiza un verdadero experimento digno de evaluar de la manera más objetiva posible y, por el momento, el **único germen de una formación magisterial nueva**" (López 1989:79, subrayado nuestro).

## 5.9. Conclusiones

La educación radiofónica bicultural, aun a simple vista, evidencia un cierto número de carencias en el plano curricular y metodológico. A falta de información, no podemos pronunciarnos acerca de los logros que se han alcanzado en el mejoramiento de la calidad de la educación. El análisis de los textos y de los programas, sin embargo, nos permite afirmar que estamos en presencia de una educación que aún dista de encarnar las metas de revalorización cultural del grupo. Esto no depende de los principios o del diseño curricular del SERBISH, sino que traduce en la práctica una etapa particular de un proceso encaminado a construir un modelo educativo alternativo para el pueblo shuar. Por cierto, al utilizarse personal shuar, las clases se desarrollan en un clima de confianza favorable al aprendizaje y que acaba, de una vez por todas, con la traumática experiencia de la educación monolingüe impartida por docentes no indígenas, experiencia que vivieron muchos shuar sea como internos o en las escuelas del sistema regular. Al poder hablar y escuchar su lengua materna, los niños y jóvenes shuar no sufren la denigración que vivieron sus padres, y que redundó en los bien conocidos fenómenos de vergüenza étnica y crisis de identidad.

Tomando en cuenta otro criterio de evaluación, es un hecho que los centros educativos adscritos al SERBISH se han multiplicado rápidamente; su generalización se aprecia también por el hecho de que casi ya no existen las escuelas del sistema regular y los internados. En pocos años, la Federación ha obtenido que gran parte de los niños en edad escolar pase un período de instrucción formal en la escuela.

No obstante estos datos positivos que muestran, por si hubiese duda, la real aceptación de la educación shuar por parte de la población, pudimos constatar que el acatamiento a los programas oficiales es muy marcado. No se ha modificado sino en mínima parte la estructura conceptual, los patrones de conocimiento y los mismos contenidos didácticos que caracterizan a los programas de estudio nacionales. Fuera de este campo, merecen ser apreciados los trabajos impulsados por la Federación por sistematizar la cultura shuar en sus diferentes expresiones y que se encuentran en un gran número de libros y materiales de la Colección Mundo Shuar. Tal vez sea en el largo plazo, pero estos documentos que hoy se ofrecen a las escuelas brindan la oportunidad de un mejor acercamiento a la cultura nativa, sobre todo allí donde los cambios hacen que esta

cultura pueda sobrevivir solo como testimonio escrito de un pasado no muy lejano. Las mismas consideraciones pueden hacerse con respecto a los trabajos de investigación y rescate cultural que desarrollan los alumnos del Normal de Bomboiza.

Sabemos también que el SERBISH está confrontado con el problema de la preparación profesional de su cuerpo docente, en especial con relación a la labor de los teleauxiliares. La influencia de los misioneros salesianos, por otra parte, deja entrever otras limitantes. Aunque la "asesoría" de los misioneros vaya desapareciendo y pese a que la dirigencia de la Federación y del SERBISH está integrada por ex internos, los enfoques sobre la cultura ponen de manifiesto la dificultad de re-presentar la tradición, los mitos y otros aspectos del mundo shuar de la manera más fiel posible. Con respecto a los condicionamientos que pueden provenir de la misión salesiana, debemos reconocer que el trabajo misionero, además de repercutir negativamente sobre la cultura shuar, ha posibilitado a muchos de sus miembros una formación intelectual más pertinente para confrontarse con el mundo no indígena de los colonos, el estado y la misma iglesia misionera. Los dirigentes y jóvenes shuar siempre admiten que la presencia de los religiosos entre los Shuar encubre diferentes caras. Si con los Salesianos hacen su ingreso en la selva el mundo occidental y los planes más efectivos de aculturación, es también con ellos que inicia un interés por la defensa de la cultura y lengua shuar, y serán precisamente los Salesianos los que ayudarán a los Shuar a organizarse en la Federación (cfr. por ejemplo Juwa Juank 1989:112).

Como en otros casos, el sistema educativo shuar está sujeto a varios cuestionamientos por parte de sus autores. Se trata de un proceso de análisis que desemboca a menudo en cambios e intentos de mejorar. En esta marcha, que esperamos contribuya a sentar los cimientos de una auténtica educación shuar, un punto ha quedado firme y conviene aquí subrayarlo como elemento central de todo el SERBISH: la autogestión educativa. Como ya se mencionó, el hecho de que la Federación ejerza el control y el manejo operativo de la educación shuar, garantiza la continuidad de esa búsqueda de mejorar. Por encima de los errores, los shuar han logrado asumir la responsabilidad de su propia educación mediante una organización fuerte y representativa. El valor trascendental que atribuyen al SERBISH estriba precisamente en esta realidad de autogestión.

Podría también explicarse con base en esta circunstancia el aspecto problemático del SERBISH que mencionamos antes. Repetimos, al hablar de

diferencias entre las metas y principios del sistema y su actuación concreta nos fundamentamos en suposiciones, además que en comentarios de los propios shuar y en el análisis de los programas y libros de estudio.<sup>36</sup> No cabe lugar a duda, sin embargo, que el énfasis de la educación radiofónica no cae en el calificativo "bilingüe bicultural", sino en otros elementos. Ante todo, la autogestión educativa es el objetivo que rebasa cualquier otro. Como ya dijimos, en poco más de una década, se ha llegado a instalar centros educativos en todas las comunidades, sustituyendo casi por completo las escuelas del sistema regular y los internados. En segundo lugar, el hecho de proporcionar al pueblo shuar un servicio altamente prestigiado: la educación. Y, finalmente, la defensa de la unidad territorial y la cohesión grupal. Los Shuar se han organizado para proveerse de un servicio considerado necesario y de gran valor para el desarrollo y la sobrevivencia del grupo como nacionalidad autónoma. Aunque lo "bilingüe bicultural" fortalece esta línea, se le ha dado menor importancia (a nivel operativo) porque se estima más urgente la educación tout court del shuar, dentro de un marco de autorganización y autonomía que permitiría, de por sí, la reproducción de la etnia. Lo más importante es seguir teniendo e infundir en los jóvenes el sentimiento de **lealtad étnica y diferencia cultural**. El SERBISH, en este contexto, prepara a los jóvenes para que se tornen en agentes activos de la Federación y de sus programas.

La Federación Shuar persigue un proyecto de modernización sin ingenuidad. La modernización del grupo conlleva la renuncia a ciertos valores y prácticas culturales, pero es condición indispensable para seguir existiendo. No conocemos los alcances de esta ideología en el seno del grupo, pues no es de excluir que identifique al pensamiento de una élite shuar. Además, es muy probable que los padres salesianos hayan condicionado en este sentido. Lo que interesa destacar aquí es que, en esta etapa histórica, la Federación tuvo que privilegiar la creación de un sistema educativo con una organización y recursos humanos y técnicos propios, lo que representa un esfuerzo de grandes proporciones y que guarda autonomía del contenido pedagógico de la educación. Precisamente en estos últimos años, la Federación, una vez logrado el afianzamiento del sistema, ha empezado a preocuparse mayormente de la pedagogía bilingüe bicultural.

## 5.10. ANEXO

### Lista de los textos didácticos de educación primaria<sup>37</sup>

#### Primer ciclo:

- Shuara Antuka 1 y 2
- Nekapmarar Nakurustai 1,2,3 y 4
- Así es nuestro mundo (1er grado)
- Caminos de la Ciencia (2do grado)
- Por la senda de los números (2do grado)
- Enciclopedia de 2do grado
- Diccionario Técnico para 1er grado
- Programa Desarrollado de Educación
- Guía Didáctica de Idioma Nacional (1er y 2do grados)

#### Segundo ciclo:

- Shuara Antuka 3 y 4
- Enciclopedia de 3er y 4to grados
- A trabajar con los números (3er grado)
- A pensar con los números (4to grado)
- Diccionario Técnico
- Programa Desarrollado de Educación Media
- El Mundo y la Naturaleza (3er grado)
- Investigando con la Naturaleza (4er grado)
- El cuerpo humano

#### Tercer Ciclo

- Shuara Antuka 5 y 6
- A jugar con los números (5to grado)
- Yo y los números (6to grado)
- Enciclopedia de L.N.S. (5to y 6to grado)
- Diccionario Técnico
- Guías Didácticas de actividades prácticas y Educac. Artística

- Diccionario de Castellano
- Resumen de Geografía, Historia y Cívica
- Estatutos de la Federación Shuar

#### **Materiales de Acompañamiento**

- Láminas de Lectura y Escritura (1er y 2do grados)
- Láminas de Ed. Moral y Cívica y Ed. en la Fé (4to, 5to y 6to grado)
- Láminas de Ciencias Naturales (ed. primaria y ciclo básico)
- Láminas de Ciencias Sociales (ed. primaria y ciclo básico)
- Mapas, croquis de la Federación, rotafolios, etc..



## **6. LA EDUCACION SECUNDARIA A DISTANCIA BILINGUE INTERCULTURAL**

### **-COLEGIO MACAC-**

#### **6.1. El Colegio MACAC**

El programa de educación bilingüe intercultural conocido con el nombre de Colegio MACAC comienza en 1987 por iniciativa de la Corporación Educativa MACAC.<sup>38</sup> Algunos meses después de iniciado el programa, la Corporación puso en marcha con un grupo de evaluadores quichua un proceso de investigación sobre su impacto socio-cultural. Los resultados de esta investigación y de las características y acciones del Programa están contenidos en dos estudios exhaustivos publicados por la Corporación MACAC, razón por lo cual se decidió elaborar el presente trabajo como una síntesis de dichos libros. Adicionalmente, se proporciona información complementaria recabada en los encuentros con la Corp. MACAC y en las visitas a 4 Colegios de este programa.

El origen y los referentes de este programa educativo transparen evidentemente en la denominación elegida, MACAC, nombre ante todo simbólico, como para reafirmar la línea de continuidad que une con el Modelo MACAC experimentado por el Programa de Alfabetización Quichua. Es más, Consuelo Yáñez, destacada lingüista ecuatoriana, ideadora y principal asesora del programa del Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI), desempeña un papel análogo en el Colegio MACAC y en la Corporación omónima, por ella creada tras la clausura ese centro.

Recordemos las características generales del Modelo Educativo MACAC (cfr. Yáñez 1981):

- la utilización de la lengua vernácula respectiva
- la revalorización psicológica, cultural y tecnológica tradicional
- la participación directa de la población en todas las etapas y actividades del proceso
- la enseñanza de la lengua y cultura dominantes como medio de mejoramiento de las relaciones interculturales.

El Colegio MACAC desarrolla sobre estas bases una propuesta de educación secundaria con población indígena quichuahablante. Respecto a la experiencia que la inspira, sin embargo, hay algunos elementos de novedad producto del trabajo que la Corporación viene realizando ampliando y profundizando los alcances de ese marco teórico. Volveremos más adelante sobre este punto.

El Programa educativo del Colegio MACAC se fundamenta en un diagnóstico de la situación educativa que enfrenta la población rural quichua y que está contenido en un documento todavía inédito de Yánez (1987). Brevemente, los elementos que se tomaron en cuenta son los siguientes: a) tan solo un 12% de la población indígena ingresa a la educación secundaria y un 1% de ella la termina; b) las causas de este alarmante cuadro se originan, por un lado, en la situación socio-económica de los jóvenes indígenas (dedicación cabal a actividades productivas escasamente rentables, marginación, etc. ) y en las bien conocidas carencias del sistema educativo nacional, por otro. En general, los jóvenes indígenas no pueden asistir a los centros de educación secundaria por falta de tiempo, de recursos y energías, o bien, cuando logran hacerlo, aun a costa de muchos sacrificios, se ven rápida y fácilmente expulsados de ellos.

A partir de estos datos de evaluación, la Corporación MACAC diseñó un programa de educación secundaria a distancia que comprende dos modalidades: **no-escolarizada** (para los alumnos que no pueden presentar el certificado de terminación de la educación primaria) y **escolarizada** (para aquellos que sí están en condición de presentarlo).

El programa está articulado en un primer bloque de estudios a **distancia** (80% del total), que se realiza en las propias comunidades de los estudiantes, y en otro **presencial** (20% restante) a través de seminarios, cursos y talleres organizados de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y el plan de trabajo de la propia Corporación. Este último componente congrega en sesiones periódicas y de carácter nacional a diferentes participantes de los colegios.

El Colegio MACAC fue establecido en 1987 mediante un convenio entre el MEC y la Corporación MACAC. Antes de que se creara la DINEIIB, la contraparte oficial del sistema era la Dirección Nacional de Educación Compensatoria y No Escolarizada. Hasta esa fecha se habían autorizado solamente el reglamento, los planes y programas de estudio del ciclo básico de la

educación secundaria, quedando en trámite la aprobación del ciclo diversificado. El programa está enteramente a cargo de la Corporación Educativa MACAC, mientras que al Ministerio de Educación le correspondería cofinanciar las actividades y designar un grupo de promotores y supervisores indígenas, "obligaciones éstas que no fueron cumplidas hasta la terminación del régimen 84-88 [del Presidente Febres Cordero] (Corp. MACAC 1989a:3).

Los títulos de **Práctico** que reciben los estudiantes al terminar el ciclo básico tienen valor legal. En el caso del Ciclo diversificado, el título que se otorga es el de **Técnico**. Para llevar a cabo el programa del primer ciclo se ha previsto un tiempo de un año y medio entre los estudios a **distancia** y **presenciales**, y otro tanto duraría el ciclo diversificado.

## **6.2. Características y objetivos del Programa**

En cuanto a la configuración curricular y organizativa del programa, transcribimos a continuación lo que la Corporación señala en un estudio sobre el Colegio MACAC (Corp. MACAC 1989:11-12):

1) **Es autoeducativo**, por no contar con maestros, excepto para temas específicos en las actividades en presencia, y por incentivar el trabajo, la iniciativa, la responsabilidad y la creatividad personales como parte de su propio proceso de formación.

2) **Es comunitario**,

- \* por estar ligado a la organización local
- \* por realizar los estudios en grupos conformados por miembros de una misma comunidad o de varias comunidades relacionadas
- \* por contar con el apoyo de miembros de la comunidad no matriculados oficialmente para resolver problemas relacionados con los conocimientos culturales y con el aprendizaje en general
- \* por posibilitar la socialización del conocimiento sin depender de la institución escolar formal.

3) **Es bilingüe intercultural**,

- \* por utilizar la lengua nativa, en este caso el quichua con los conocimientos y contenidos de la propia cultura, como lengua principal de educación

\* por enseñar el español con sus contenidos culturales respectivos, como lengua de relación intercultural

4) Es **auto-evaluativo**, por permitir la confrontación de conocimientos a partir de la **decisión personal, grupal y comunitaria** sin necesidad de depender de cuestionarios preparados desde el exterior

5) El programa posibilita, además, la expresión y la demostración del conocimiento adquirido a través de la lengua oral, la lengua escrita, la imagen, la música, la dramatización, actividades prácticas u otros medios (grabaciones, fotografía, etc. ), según la decisión, la capacidad y los recursos de los propios participantes y, en algunos casos, de sus comunidades.

A través de esta cita podemos inferir el marco conceptual y algunas características centrales del Colegio MACAC sobre las cuales nos detendremos más adelante. Para completar ahora el cuadro de los propósitos de la educación secundaria bilingüe intercultural conviene hacer referencia a sus objetivos a corto plazo (Corp. MACAC 1986:V):

Integrar al sistema de educación compensatoria bilingüe intercultural a sectores de la población quichua que hayan terminado su instrucción primaria y tengan interés en alcanzar mejores niveles de educación.<sup>39</sup>

Relacionar la educación bilingüe intercultural de nivel primario con la educación de ciclo básico para fortalecer la organización comunitaria y la ejecución de proyectos de desarrollo.

Implementar en las comunidades donde se haya establecido la educación bilingüe intercultural proyectos prototipo de desarrollo que guarden relación con sus características socio-culturales y sus necesidades de desarrollo endógeno.

Fortalecer los mecanismos de revaloración psicológica, cultural y de uso de las técnicas tradicionales benéficas que se encuentran vigentes en la actualidad.

Propiciar la educación familiar y comunitaria buscando mecanismos de relación entre el sistema formal tradicional y el sistema de educación intracomunitario.

Mejorar las relaciones interculturales entre los grupos indígenas y la sociedad hispanohablante a fin de fortalecer la identidad nacional.

Llevar a cabo una experiencia educativa que posibilite afinar instrumentos para ampliar el sistema adecuándolo a sectores de población hablantes de otras lenguas.

Como se puede apreciar, el programa del Colegio MACAC retoma en su esencia los principios y objetivos que integran el modelo educativo bilingüe intercultural de "mantenimiento y desarrollo". Sin retornar sobre la caracterización de este modelo de educación bilingüe, sí es importante enfatizar en algunos de los puntos que enlistamos arriba. El primer es la "revalorización" psicológica, cultural..." del mundo quichua. En los colegios de educación secundaria participan miembros ya adultos de las comunidades quichuas. A diferencia de los niños, o de diferente forma, los adultos interactúan estrechamente con la sociedad dominante y por esto están siempre confrontados con el menosprecio que circunda a la cultura quichua. Existen sí amplios sectores indígenas que reivindican con orgullo su identidad étnica. Pero, sobre todo en el caso del indígena ligado a la tierra, en la medida que se desempeña como miembro de un grupo socialmente subordinado, interioriza los esquemas prejuiciales que la sociedad dominante pone en juego en el trato con el "indio". Teniendo en cuenta este marco la Corporación educativa ha puesto en marcha un conjunto de actividades que analizaremos más adelante como talleres, seminarios, etc., cuyo fin es desmoronar los esquemas mentales peyorativos para fomentar en el indígena la autovaloración y la confianza en sus propias capacidades.

Ligado con lo anterior, hay que destacar que conforme con los planteamientos educativos de la Corporación el programa del Colegio MACAC se realiza en forma autogestionaria. Los propios indígenas -para usar una fórmula - deben hacerse cargo de su educación secundaria, adecuarla y proyectarla según sus elecciones. No hay maestros y los grupos de alumnos no están sometidos a un régimen escolar fiscal. El estudiante es responsable de los estudios que realiza en las formas y tiempos que quiera. La Corporación, de su parte, se limita a proporcionar los libros de texto, a dar asistencia técnica y a organizar los "estudios presenciales". En esta misma línea se procura que a través de los colegios de educación secundaria se desarrollen proyectos de interés comunitario de carácter productivo o social, de manera tal de vincular recíprocamente la escuela y la comunidad en una común tarea de desarrollo.

### 6.3. Plan de Estudios

El Plan de Estudios del ciclo básico contempla un grupo de materias generales pensado con el objeto de proporcionar una formación inicial homogénea y otro bloque integrado por diferentes áreas de especialización correspondiente a una gama de opciones profesionales de mayor relevancia en un contexto rural e indígena.

En el **Area General** están consideradas las siguientes materias:

- Historia (6 niveles)
- Matemáticas (6 niveles)
- Lengua Quichua (2 niveles)
- Sociedad y Tecnología (2 niveles)
- Ciencias Integradas (2 niveles)
- Español como Segunda Lengua (2 niveles)

El **Area de Especialización** comprende 6 áreas principales divididas a su vez en 27 subáreas:

- Educación Bilingüe
- Agricultura: conservación de suelos, forestación, etc..
- Ganadería: ganado ovino, ganado bovino, etc..
- Administración Comunitaria: legislación social, administración de proyectos, etc..
- Artes: música, literatura, danza, etc..
- Salud Comunitaria: salud pública, salud familiar, etc..

En lo que se refiere al Ciclo Diversificado, en el momento en que escribimos (finales 1989) la nueva Dirección Nacional de Educación Indígena está estudiando el plan de estudios propuesto por la Corporación MACAC con miras a su aprobación e implementación. Al estudiante del ciclo diversificado, quien egresaría con el título de Bachiller Técnico, se ofrece un espectro de especializaciones en las mismas áreas del ciclo básico. En Educación Bilingüe se han previsto las siguientes áreas de estudio: Sociología de la Educación, Administración Escolar, Psicología, Lingüística, Didáctica e Investigación Aplicada (López 1989:80).

#### 6.4. Materiales educativos

Como ya lo mencionamos, el Colegio MACAC es una escuela abierta sin profesores donde los estudiantes se organizan autónomamente para la lectura, discusión, estudio e interpretación de los textos didácticos. Esto significa que el programa de estudios está contenido enteramente en textos de autoaprendizaje. En términos globales, se ha previsto la publicación de 63 textos, 59 de los cuales son escritos en quichua, dos en forma bilingüe (legislación social y contabilidad) y los dos restantes en castellano (gramáticas de uso de esta lengua). Este esfuerzo de grandes proporciones enfrenta el problema común a todo intento de producir literatura en vernáculo, es decir la escasa elaboración léxica y morfosintáctica de las lenguas indígenas ante las exigencias del discurso moderno o científico. Por el momento entonces, aunque los autores de los libros sean hablantes de quichua, el español sirve como lengua de referencia para la redacción de la mayoría de los textos y, una vez terminada la redacción de éstos, se procede a su "reinterpretación" en quichua. Cabe señalar también que los libros están basados en el quichua unificado.<sup>40</sup>

Para la definición del contenido de los materiales didácticos se tomaron en cuenta tres pautas complementarias, a saber, la **cultural** (recuperación de los conocimientos tradicionales), la **técnica** (sistematización del saber tradicional e incorporación de los aportes de la ciencia occidental) y la **práctica** (orientación hacia la aplicación de los conocimientos y el fomento de actitudes creativas) (Corp. MACAC 1989:13). A partir de estos supuestos, se integran el código visual y el código de la escritura. En el libro de Ciencias Integradas, por ejemplo, los temas son extraídos de la realidad quichua y representados en imágenes acompañadas por textos. Los dibujos no figuran aquí como elemento decorativo o simplemente complementario. Ellos más bien "dicen", en el sentido que son portadores de un mensaje al tiempo que pretenden estimular la producción de un nuevo mensaje (ideas, preguntas, búsqueda..) a partir de una "lectura" creativa.

Hasta 1989 se habían producido 6 textos y alrededor de 30 se encontraban en proceso de elaboración. Los primeros textos son los siguientes:

- Ñucanchic Causaimanta Yachaicuna (Ciencias Integradas I)
- Runacunapac Yachay 1 y 2 (Sociedad y Tecnología)
- Quichua Rimai Yachay 1 (Gramática Quichua)

- Quipu 1 (Matemáticas)
- Gramática de uso 1 (Castellano como segunda lengua)

Puesto que los textos son en quichua<sup>41</sup> excepto el de castellano, se solicitó a la Corporación MACAC un resumen analítico de su contenido, el mismo que se transcribe a continuación:

#### Cuadro N° 8

### RESUMENES DE CONTENIDO DE TEXTOS DEL PROGRAMA EDUCATIVO MACAC

**NOMBRE:** ÑUCANCHIC CAUSAIMANTA YACHAICUNA  
(Ciencias Integradas 1)

**NIVEL:** Primero de ciclo básico

**AUTOR:** Luis Montaluísa y otros

**CONTENIDO:** Introducción al estudio de las ciencias naturales y sociales de manera integrada, a diferencia de lo que ocurre en el sistema regular en que estas materias se presentan como temas independientes. De esta forma se establece la relación entre los hechos sociales, económicos, culturales y los naturales, que se adecuan a la concepción cíclica del tiempo.

El texto se refiere comparativamente a la realidad de los quichuas de la sierra y del oriente; está dividido en cinco partes que corresponden a las etapas del ciclo agroecológico; estas son: la preparación del suelo, la siembra, el deshierbe, el afloramiento y la cosecha.

Originalmente este texto fue escrito para el tercer grado de la primaria bilingüe, sin embargo dado el tratamiento indicado se presta muy bien para el estudio durante la secundaria, considerando además el grado de alfabetización con que ingresan los alumnos al sistema MACAC.

Este texto no contiene ejercicios.

**NOMBRE:** QUIPU 1  
(Matemáticas 1)

**NIVEL:** Primero del ciclo básico

**AUTOR:** Agustín Jeréz

**CONTENIDO:** Estudio de las cuatro operaciones matemáticas básicas (suma, resta, multiplicación y división), utilizando como método la descomposición y complementación que corresponde a la estructura lingüística quichua y permite entender el proceso, no solo manejarlo mecánicamente.



Incluye también el estudio de las operaciones con quebrados, la regla de tres, sistemas de medidas y una introducción a la geometría.

Todos los temas son tratados a través de aplicaciones prácticas, que corresponden a situaciones reales de la población, como es la elaboración de presupuestos, registros de gastos familiares y comunitarios, fijación de precios, y principios básicos para elaboración de estadísticas comunitarias (sobre alfabetización, por ejemplo).

Los ejercicios están pensados como refuerzo del proceso matemático, vinculado a la realidad social de las comunidades.

**NOMBRE:** RUNACUNAPAC YACHAI 1  
(Sociedad y Tecnología, Andes ecuatorianos)  
**NIVEL:** Primero de ciclo básico  
**AUTOR:** Lourdes Endara T.

**CONTENIDO:** Análisis de la relación sociedad-medio ambiente-tecnología, a partir de la recuperación de conocimientos propios de los quichuas de los andes.

El texto está dividido en cuatro partes que no necesariamente deben ser estudiadas en forma secuencial, por cuanto cada una está tratada como un módulo que tiene relación con todos los demás que incluye el libro.

En la primera parte se presenta una descripción de las características sociales, económicas y culturales de los quichuas de la sierra y su particular concepción del medio ambiente.

La segunda parte describe el desarrollo histórico de las distintas tecnologías empleadas por los quichuas, recuperando algunas que han sido olvidadas (como el caso de los camellones y el tratamiento de los metales), e introduciendo otras que han sido creadas por la sociedad occidental, pero que se adaptan a las necesidades del pueblo quichua (preparación del compost, por ejemplo). Esta descripción se la hace de acuerdo al recurso para el que las distintas técnicas con empleadas: tierra, agua, bosques, animales, metales, etc. Aunque se incluyen algunas indicaciones prácticas sobre las técnicas, este no es el énfasis del texto ya que estos contenidos corresponden a las áreas de especialización del programa.

En la tercera parte se analiza el proceso de "modernización" en la agricultura andina, criticando la introducción de tecnologías occidentales que deterioran el ambiente; es el caso de la mecanización indiscriminada y el uso de productos químicos para abono y control de enfermedades de las plantas.

Por último, la cuarta parte trae una historia condensada de la tecnología occidental; tomando como criterio de clasificación el tipo de energía empleada (de la energía muscular a la energía atómica).

A lo largo del texto se introducen conceptos como tecnología, tecnología apropiada, ecología, ecosistema, energía, etc, necesarios para la comprensión sistemática de la relación sociedad-tecnología.

Los ejercicios de la primera y cuarta parte son básicamente de reflexión, mientras que los de la segunda y tercera son de aplicación e investigación.

**NOMBRE:** RUNACUNAPAC YACHAI 2  
(Sociedad y Tecnología - Oriente ecuatoriano)  
**NIVEL:** Segundo del ciclo básico  
**AUTOR:** Lourdes Endara T.

**CONTENIDO:** Este texto tiene características similares al de Sociedad y Tecnología I en lo que se refiere al tratamiento del tema; sin embargo, por referirse al Oriente, el énfasis está en ofrecer al quichua de la sierra una visión real del medio ambiente amazónico, de su fragilidad y de la necesidad de emplear tecnologías apropiadas para conservar su equilibrio.

El texto está dividido en cuatro partes:

1. Las características sociales, culturales y económicas de los quichuas del oriente y una descripción del medio ambiente amazónico desde su concepción particular.
2. Las tecnologías tradicionales clasificadas de acuerdo al recurso para el que son empleadas (tierra, agua, bosque, etc.), contrastándolas con las tecnologías empleadas en los andes.
3. Las tecnologías apropiadas: incluye el análisis de dos tecnologías que aunque han sido creadas para otras regiones, pueden ser adaptadas fácilmente al medio ambiente amazónico (camellones y bombas de agua), y una tecnología tradicional en desuso (manejo del bosque secundario).
4. Las tecnologías occidentales: se analiza el daño social, cultural y ecológico que causa el cultivo de la palma africana y otros mono-cultivos, la explotación petrolera y forestal, y la ganadería.

La mayor parte de los ejercicios de este texto tienden a que el alumno establezca diferencias y similitudes entre la realidad de los andes y de la amazonia; los demás ejercicios se orientan a la reflexión de temas como cambio cultural y tecnología, manejo apropiado del medio ambiente, consecuencias del daño ecológico, etc.

No se incluyen ejercicios prácticos, por la dificultad que traería esto para los alumnos de la sierra. Está previsto, sin embargo, que en caso de crearse centros en el oriente, estos inicien el estudio por este texto, utilizando otra serie de ejercicios y en el segundo nivel estudien el texto sobre los andes (Runacunapac yachai 1).

**NOMBRE:** QUICHUA RIMAI YACHAI I  
(Gramática Quichua)  
**NIVEL:** Segundo del ciclo básico  
**AUTOR:** Ilana Almeida

**CONTENIDO:** Análisis formal de la lengua quichua, en base a la gramática del turco, a diferencia de las gramáticas tradicionales que están basadas en el latín.

Es una propuesta de categorización de formas gramaticales y de sistematización derivacional. Pretende también la identificación de significados de los morfemas verbales y nominales.

En este texto se analizan los adverbios y los adjetivos como nombres, rescatando la concepción semántica quichua, que no diferencia estas categorías.

Análisis inicial del sistema de casos en función de su uso en nombres y verbos; incluye además una propuesta de creación de un meta lenguaje gramatical.

Los ejercicios están diseñados para la identificación de morfemas y de derivación a partir de raíces nominales y verbales.

El texto de Castellano, por su parte, está diseñado de acuerdo con la concepción pedagógica del libro didáctico ya señalada. Básicamente, este texto presenta conversaciones y partes narrativas que de manera dinámica introducen temas gramaticales básicos (sílabas, sustantivo, artículo, verbo y pronombre), con énfasis en aquellos tópicos que pueden ofrecer algunas dificultades para un quichuahablante. El texto está orientado a una comunicación en castellano funcional a las necesidades y contextos de los campesinos quichuas. Se encuentran también ejercicios de vocabulario, comprensión, conversación y redacción, "en los que a más de aplicar lo estudiado en cada materia, el estudiante deberá hacer uso de su imaginación" (Campos 1987:5).

## **6.5. Organización y funcionamiento del Colegio MACAC**

El programa inició con una etapa de promoción durante la cual se realizaron consultas y seminarios de información con dirigentes de las organizaciones indígenas. Como relatan los promotores de la Corporación, "se registró un alto grado de desconfianza por la continuidad y permanencia del programa, dadas las experiencias negativas anteriores [del CIEI] con respecto a la alfabetización y educación infantil que fueron interrumpidas por decisión

gubernamental"<sup>42</sup> (Corp. MACAC 1989:15). Otra de las preocupaciones fundamentales que surgió fue la de asegurar validez legal de los títulos de Práctico y Técnico.

Al finalizar este primer período y una vez aprobado el programa tanto en el Ministerio como en el seno de las organizaciones indígenas, se realizaron gestiones en las comunidades informándoles sobre la finalidad y alcances del programa propuesto. En esta tarea participaron representantes indígenas además de miembros de la misma Corporación MACAC. Empezaron así las matrículas de estudiantes y la conformación de los colegios.<sup>43</sup>

Los colegios son de dos tipos, algunos corresponden a la comunidad de donde proceden los alumnos (monocomunitarios), en otros, en cambio, se juntan estudiantes de diferentes comunidades (pluricomunitarios). Esta última fórmula fue escogida para permitir el acceso a aquellas comunidades cuyos miembros migran frecuentemente por razones laborales. Posteriormente se vió que era bastante problemático para los estudiantes coincidir en los mismos días en los centros de estudio, así que muchos de ellos decidieron convertir a los colegios pluricomunitarios en monocomunitarios.

De acuerdo con los últimos datos disponibles (Agosto 1988) sobre la marcha del programa, están participando en un total de 91 colegios 1314 estudiantes entre 11 y 56 años, procedentes de 239 comunidades de 8 provincias serranas.<sup>44</sup> Veamos ahora en detalle los datos estadísticos del programa, incluyendo la información sobre niveles de instrucción y el uso escrito del quichua. Para esto nos basamos en los cuadros que se presentan en el documento ya citado de la Corporación MACAC sobre su programa de educación secundaria (Corp. MACAC 1989).

Cuadro N° 9

1) Total de participantes por provincia, sexo y edad (4):

| PROVINCIA       | SEXO       |              | EDAD       |            |            | TOTAL        |
|-----------------|------------|--------------|------------|------------|------------|--------------|
|                 | F          | M            | 11 A 17    | 18 A 20    | + DE 21    |              |
| Bolívar         | 48         | 122          | 30         | 41         | 99         | 170          |
| Cañar           | 36         | 68           | 25         | 26         | 53         | 104          |
| Cotopaxi        | 42         | 264          | 157        | 74         | 71         | 306          |
| Chimborazo      | 40         | 180          | 61         | 24         | 135        | 220          |
| Imbabura        | 33         | 75           | 25         | 14         | 69         | 108          |
| Loja            | 19         | 22           | 7          | 1          | 33         | 41           |
| Pichincha       | 22         | 61           | 24         | 20         | 39         | 83           |
| Tungurahua      | 51         | 231          | 74         | 54         | 154        | 282          |
| <b>TOTALES:</b> | <b>291</b> | <b>1.123</b> | <b>330</b> | <b>255</b> | <b>729</b> | <b>1.314</b> |

2) Incremento de participantes por provincia, sexo y edad:

| PROVINCIA       | SEXO      |            | EDAD      |           |            | TOTAL      |
|-----------------|-----------|------------|-----------|-----------|------------|------------|
|                 | F         | M          | 11 A 17   | 18 A 20   | + DE 21    |            |
| Bolívar         | 7         | 40         | 9         | 14        | 24         | 47         |
| Cañar           | 4         | 4          | 1         | 2         | 5          | 8          |
| Cotopaxi        | 5         | 33         | 12        | 16        | 10         | 38         |
| Chimborazo      | 5         | 48         | 17        | 7         | 29         | 53         |
| Imbabura        | 5         | 9          | 6         | 4         | 4          | 14         |
| Lojal           | 9         | 22         | 7         | 1         | 33         | 41         |
| Pichincha       | 4         | 4          | 8         | 0         | 0          | 8          |
| Tungurahua      | 15        | 80         | 10        | 25        | 60         | 95         |
| <b>TOTALES:</b> | <b>64</b> | <b>240</b> | <b>70</b> | <b>69</b> | <b>165</b> | <b>304</b> |

(4) La clasificación por edades corresponde a criterios socio-educativos pues en los cursos, seminarios y talleres se ha debido agrupar a los participantes de acuerdo con intereses comunes, el grado de relación, etc.

Tomado de: Corporación Educativa MACAC, Educación Bilingüe Intercultural. Una Experiencia Educativa, Quito, Corp. MACAC-Abya-Yala.

3) Nivel de instrucción por provincia y nivel de educación regular (5):

| PROVINCIA       | NIVEL DE EDUCACION |           |          |           |              |           | TOTAL        |
|-----------------|--------------------|-----------|----------|-----------|--------------|-----------|--------------|
|                 | 1                  | 2         | 3        | 4         | 5            | 6         |              |
| Bolívar         | 0                  | 3         | 0        | 12        | 140          | 15        | 170          |
| Cañar           | 0                  | 1         | 1        | 14        | 76           | 12        | 104          |
| Cotopaxi        | 0                  | 2         | 0        | 2         | 301          | 1         | 306          |
| Chimborazo      | 0                  | 0         | 0        | 0         | 207          | 13        | 220          |
| Imbabura        | 0                  | 1         | 3        | 8         | 91           | 5         | 108          |
| Loja            | 2                  | 6         | 3        | 4         | 26           | 0         | 41           |
| Pichincha       | 1                  | 0         | 1        | 1         | 68           | 12        | 83           |
| Tungurahua      | 0                  | 2         | 0        | 0         | 241          | 39        | 282          |
| <b>TOTALES:</b> | <b>3</b>           | <b>15</b> | <b>8</b> | <b>41</b> | <b>1.149</b> | <b>98</b> | <b>1.314</b> |

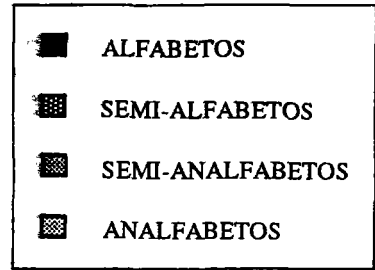
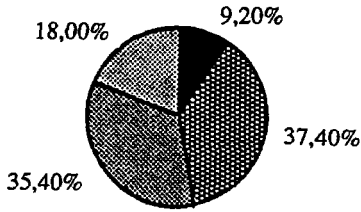
4) Por provincia y grado de alfabetización (6):

| PROVINCIA       | GRADO DE ALFABETIZACION |            |            |            |            | TOTAL        |
|-----------------|-------------------------|------------|------------|------------|------------|--------------|
|                 | MB                      | B          | R          | M          | S.E.       |              |
| Bolívar         | 19                      | 66         | 47         | 24         | 14         | 170          |
| Cañar           | 11                      | 36         | 32         | 10         | 15         | 104          |
| Cotopaxi        | 25                      | 73         | 127        | 49         | 28         | 306          |
| Chimborazo      | 17                      | 82         | 51         | 36         | 34         | 220          |
| Imbabura        | 6                       | 26         | 30         | 5          | 41         | 108          |
| Loja            | 0                       | 4          | 4          | 4          | 31         | 41           |
| Pichincha       | 7                       | 25         | 19         | 8          | 24         | 83           |
| Tungurahua      | 11                      | 104        | 66         | 14         | 34         | 282          |
| <b>TOTALES:</b> | <b>103</b>              | <b>419</b> | <b>397</b> | <b>202</b> | <b>193</b> | <b>1.314</b> |

(5) 1= Universidad 2= bachillerato completo, 3= ciclo diversificado, 4= ciclo básico, 5= primaria completa, 6= sin primaria completa.

(6) MB= alfabetizado, B= semi-alfabetizado, R= semi-analfabeto, M= analfabeto, S.E.= sin evaluación.

## GRADO DE ALFABETIZACION



Con respecto a la capacidad de escritura de la lengua quichua, la evaluación realizada al inicio del programa dió los siguientes datos:

| PROVINCIA       | QUICHUA    |            | SIN EVAL.  | TOTAL        |
|-----------------|------------|------------|------------|--------------|
|                 | UNIFICADO  | NO UNIF.   |            |              |
| Bolívar         | 42         | 114        | 14         | 170          |
| Cañar           | 4          | 85         | 15         | 104          |
| Cotopaxi        | 28         | 246        | 32         | 306          |
| Chimborazo      | 5          | 181        | 34         | 220          |
| Imbabura        | 2          | 65         | 41         | 108          |
| Loja            | 0          | 10         | 31         | 41           |
| Pichincha       | 21         | 50         | 12         | 83           |
| Tungurahua      | 34         | 234        | 14         | 282          |
| <b>TOTALES:</b> | <b>136</b> | <b>985</b> | <b>193</b> | <b>1.314</b> |

| PROVINCIA       | # DE CENTROS | CENTROS       |                | # COM U-<br>NIDADES |
|-----------------|--------------|---------------|----------------|---------------------|
|                 |              | MONO-<br>COM. | PLURI-<br>COM. |                     |
| Bolívar         | 11           | 3             | 8              | 46                  |
| Cañar           | 10           | 4             | 6              | 19                  |
| Cotopaxi        | 19           | 9             | 10             | 41                  |
| Chimborazo      | 18           | 13            | 5              | 34                  |
| Imbabura        | 5            | 1             | 4              | 27                  |
| Loja            | 3            | 0             | 3              | 15                  |
| Pichincha       | 6            | 1             | 5              | 29                  |
| Tungurahua      | 19           | 15            | 4              | 28                  |
| <b>TOTALES:</b> | <b>91</b>    | <b>46</b>     | <b>45</b>      | <b>239</b>          |

La lectura de estos datos nos permite evidenciar dos importantes elementos que influyen sobre el Colegio MACAC. La primera guarda relación con la edad heterogénea de los estudiantes (entre 11 y 56 años), lo cual puede representar un factor negativo para el desenvolvimiento del programa educativo. Surge espontánea la pregunta sobre cómo pueden compatibilizarse formas de aprendizaje (ritmos, exigencias, enfoques, etc.) tan diferentes como lo son las fajas etarias presentes en los colegios. El segundo de los elementos mencionados se desprende de la comparación entre los grados de alfabetización y los niveles de instrucción. Solo un 7.5% de los participantes no tiene educación primaria completa, pero más del 90% de los 1314 alumnos o es analfabeta o maneja con deficiencia el código escrito. Como bien lo señala el documento en mención, se corrobora en este caso que "la instrucción formal no garantiza realmente un buen manejo del código escrito" (Corp. MACAC 1989:22). Si a esto agregamos que solo un número reducido de estudiantes podía usar el quichua unificado (con el que están escritos los textos didácticos) al comienzo de las actividades, tendremos una visión realística de las difíciles condiciones de base en que ha estado desarrollándose el programa MACAC. Una última anotación concierne a la composición del cuerpo estudiantil según los sexos. Las mujeres constituyen por doquier una minoría (21,15% del total de los colegios) lo cual se refleja en su bajo nivel de participación en el quehacer educativo. Casi el 75% de ellas, además, tiene una edad inferior a los 21 años. La Corporación educativa



MACAC está tratando de incrementar el papel de la mujer en los colegios, pero una de las dificultades que se enfrentan dice relación con las funciones y valores asociados con los dos sexos en la cultura quichua. De manera más contundente que con los niños de educación primaria, los programas educativos con adultos indígenas, al querer nivelar hombres y mujeres en el plan educativo, tropiezan con un esquema cultural donde esta igualdad sexual es un sin sentido.

Consideremos ahora la organización del sistema en conjunto y de los colegios de educación secundaria. Como se recordará, hay que diferenciar los estudios a distancia y los cursos en presencia.

*- Estudios a distancia*

Se caracterizan como un sistema de autoeducación comunitaria a través de dos tipos de colegios, los monocomunitarios y los pluricomunitarios. La mayor parte de estos últimos están reestructurándose en colegios del primer tipo por las razones ya anotadas. Lo común en estos casos es que los estudiantes de las comunidades más lejanas de la sede del colegio lo abandonen espontáneamente, aunque se están creando todavía colegios con la característica anterior (Corp. MACAC 1989:87).

Las matrículas se toman siempre en acuerdo con las autoridades comunales (el cabildo) y las organizaciones indígenas. Incluso se dan casos en que las organizaciones indígenas como tales inscriben a grupos de alumnos en los colegios y se constituyen en contraparte de la Corporación.

Cada colegio elige a un coordinador que asume la tarea de dar dirección a los estudios e impulsar actividades de investigación y aplicación práctica. El Coordinador representa al grupo de los alumnos frente a la Corporación en todos los asuntos de carácter organizativo o pedagógico. También a nivel provincial existen coordinadores. Estos son contratados por la Corporación con el fin de crear un mecanismo de enlace y coordinar el trabajo con las Direcciones Provinciales de Educación del MEC para efectos legales. Por su parte, la Corporación interviene con periodicidad en los colegios con visitas de supervisión y asesoría. Los estudiantes entregan pruebas o exámenes que desde el punto de vista de la Corporación sirven fundamentalmente para cumplir con una norma del sistema educativo oficial. Es interesante notar, sin embargo, que algunos grupos de participantes propusieron espontáneamente que se adoptara este procedimiento.

Como se señaló antes, el sistema de autoaprendizaje comunitario tiene como únicos recursos los libros escolares y los propios grupos de participantes del colegio. Así como las edades varían en gran medida, los conocimientos previos de los alumnos no son homogéneos. Esto da lugar a que los más ancianos o los que tienen mayor instrucción se tomen en los líderes naturales del grupo. En términos ideales, todos son profesores y alumnos al cooperar reciprocamente. Cuando hay dificultades insalvables los coordinadores comunitarios recurren al equipo de especialistas de la Corporación pero en general los colegios se manejan en forma independiente.

Las reuniones de estudio están centradas fundamentalmente en el trabajo con los materiales educativos. Estos no son utilizados simultáneamente, sino que se empieza con uno (el de ciencias integradas por lo general, seguido por el de español ) y una vez terminado se procede a trabajar con otro y así sucesivamente. Los miembros del colegio se reúnen con una periodicidad variable y en un horario acorde con las posibilidades de cada uno. Puesto que la mayoría de los estudiantes está formada por adultos trabajadores, por lo general las reuniones son organizadas en las tardes y en los días sábados y domingos.

El método de estudio es establecido por cada grupo de acuerdo con sus preferencias. Normalmente los pasos que se siguen son los siguientes: a) lectura grupal del texto; b) resolución de problemas de comprensión (sobre todo en la lectura de palabras y oraciones) mediante preguntas y ayuda mutua; c) análisis de contenido; d) tareas individuales y grupales. Estas últimas consisten en primera instancia en ejercicios de aprendizaje, básicamente discusión y exposición sobre los temas tratados así como elaboración de textos y dibujos sobre los mismos. La Corporación preparó también una pequeña guía, "Yachacucpac fian", que explica los procedimientos para la organización y el funcionamiento de los colegios, incluyendo el uso de los textos de estudio. El análisis de su estructura interna con relación a los textos didácticos proporciona una orientación clara sobre el programa de trabajo de los colegios. Veamos sus tópicos principales (Corp. MACAC 1989a:76):

- \* manejo de las imágenes (decodificación)
- \* manejo del código escrito (palabra, frase, etc. )
- \* interpretación de la puntuación
- \* realización de ejercicios para probar el aprendizaje
- \* investigación sobre conocimientos tradicionales

- \* investigación sobre vocabulario
- \* incorporación de nuevo vocabulario
- \* aplicación de los contenidos en trabajos prácticos
- \* organización de las reuniones comunitarias
- \* relaciones con la organización local y con los demás miembros de la comunidad.

El programa empezó a funcionar en momentos distintos según los colegios, de acuerdo con la inscripción de las matrículas en cada uno de ellos; en general todos los colegios se encuentran actualmente (1989) en una etapa inicial de su desarrollo (entre 6 meses y un año y medio). Es decir, el corto tiempo de aplicación del programa no permite una evaluación confiable ya que no se pueden haber definido aún las características estructurales de los colegios MACAC. Tal vez sea esta la razón por la cual el proceso de investigación puesto en marcha por la Corporación desde 1987 no centra todavía el análisis en lo que ocurre al interior de esas aulas abiertas que son los colegios,<sup>45</sup> así como en los logros y problemas de los estudiantes en cuanto al uso de los materiales educativos. Podemos sin embargo avanzar algunas observaciones preliminares de acuerdo con la información que se recaba de esa investigación y de la breve visita que realizamos en cuatro colegios MACAC:<sup>46</sup>

- la participación de los estudiantes quichua está aumentando significativamente aunque no sea posible verificar su nivel de rendimiento. Se está superando la fase inicial de desconfianza o reticencia con respecto al programa educativo MACAC.

- con el tiempo uno de los logros más destacables que se va evidenciando es que los estudiantes adquieren confianza en sus propias capacidades y se empeñan en un trabajo educativo más activo (creativo).

- en gran medida, los grupos tienden a reproducir los patrones de comportamiento escolar. La persistencia de estos esquemas -que conllevan también un tipo de expectativas frente a la educación- se traduce en una dificultad generalizada para estudiar sin la guía y el apoyo de un maestro. En algunos casos, estas situaciones son solucionadas por la emergencia de "maestros" espontáneos en el seno de los grupos. En otros, los textos son un auxilio parcial y demandan un esfuerzo que no todos están en condición de realizar. No se puede dejar de mencionar a este propósito que los estudiantes

quichuas están inmersos en una cultura esencialmente oral, donde se desconoce la práctica del estudio (o del estudio a través de textos escritos). Este problema podría ser franqueado en la medida que el cuerpo estudiantil de los colegios cuente con un servicio de seguimiento y asesoría constante. Lo que pudimos notar en una visita a 4 colegios, sin embargo, son la voluntad y el compromiso generalizado de estudiar (estudiar además dentro de un sistema que es sentido como propio: un espacio de expresión personal y colectiva donde no hay imposiciones ni se está expuestos a las humillaciones del sistema educativo "hispano")

- algunas dificultades adicionales derivan de problemas como las diferencias de edad y de nivel de formación; las niñas y las mujeres tienen además un menor grado de participación. Finalmente, debido a la participación de los adultos en las tareas laborales cotidianas, no siempre se dan las condiciones para que los colegios se reúnan con regularidad y con la asistencia de todos sus integrantes

- el programa MACAC preve el rescate de los conocimientos matemáticos tradicionales, objetivo consustancial a todo programa de educación bilingüe intercultural. Por el momento, sin embargo, ocurre que los estudiantes confunden y superponen el sistema matemático occidental ya aprendido en la escuela primaria (y usado en la vida cotidiana) y el sistema quichua. Los estudiantes tienden a referirse al sistema occidental, se basan en él incluso cuando trabajan con los procedimientos matemáticos quichua.

- en el área lingüística traslucen los problemas de mayor importancia. A los estudiantes se le hace difícil leer comprensivamente en quichua, entender palabras de nuevo cuño, conformarse al estilo literario quichua elaborado ex-novo en los textos (y que obviamente no refleja los patrones de comunicación oral) y usar las reglas ortográficas del quichua unificado. Señala justamente López (1989: 81-82) que el problema se agudiza más cuando los estudiantes-lectores están confrontados con contenidos y conocimientos no tradicionales: "En tales casos un glosario quichua-castellano no resultará tan útil por cuanto los alumnos desconocerán no solo los equivalentes castellano sino también las nociones mismas".

Vale la pena acotar que al inicio del programa solo 136 estudiantes entre los 1314 matriculados manejaban el quichua unificado. Cinco meses después la

Corporación realizó una prueba sobre un universo de 88 alumnos, obteniéndose los siguientes resultados (Corp. MACAC:92-97):

Figura N° 8

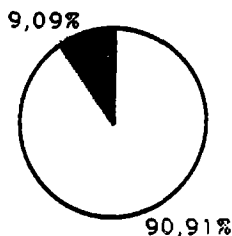
**PRIMERA PRUEBA**

(inicio del programa)



**SEGUNDA PRUEBA**

(5 meses después)



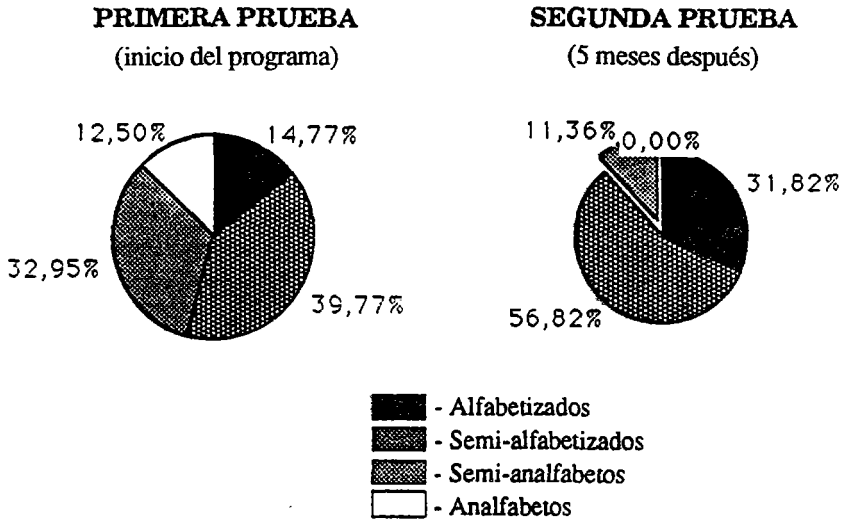
□ si unificado  
■ no unificado

---

Tomado de: Corporación Educativa MACAC, Educación Bilingüe Intercultural. Una Experiencia Educativa, Quito, Corp. MACAC-Abya-Yala.

Por otra parte, según la investigación llevada a cabo por la Corporación (cfr. Campos 1989:6), en la generalidad de los colegios se está notando el deseo de rescatar palabras quichuas caídas en desuso y de modernizar el idioma con independencia del español. Como tendencia general las actitudes hacia las dos lenguas en contacto van evolucionando hacia la revaloración del quichua que vuelve a ser empleado incluso frente a hispanoparlantes.<sup>47</sup> Con respecto al uso del código escrito cabe agregar que se están cumpliendo progresos en tiempo muy rápidos. La Corporación MACAC (1989:85) informa que en la prueba ya mencionada se detectaron las siguientes variaciones:

Figura N° 9



Tomado de: Corporación Educativa MACAC, Educación Bilingüe Intercultural. Una Experiencia Educativa, Quito, Corp. MACAC-Abya-Yala.

- en cuanto a las investigaciones (sobre conocimientos tradicionales y vocabulario) y la aplicación de los contenidos de estudio en trabajos prácticos, los colegios se enfrentan con el problema de su heterogénea composición interna. Falta de toda manera información sobre estos tópicos, aunque un informe de visitas efectuadas por la Corporación MACAC en 4 provincias afirma que "la asimilación de los contenidos de los libros de Ciencias Integradas I se ha realizado con fluidez, permitiendo la aplicación de elementos de la tecnología tradicional en los cultivos" (Campos 1989:6). Se señala asimismo la recuperación de sistemas agrícolas tradicionales (terrazas), la creación de recetas para pesticidas y abonos, en base al conocimiento agrícola ancestral y el cultivo de productos destinados al mejoramiento de la dieta (Campos 1989:156-157). En el área de alimentación, la Corporación MACAC observó "un fuerte proceso de revalorización alimenticia a través de cultivos de productos que se habían dejado de lado, y el consumo de otros de tradición ancestral" (Campos 1989:110).

En cuanto a la aceptación y manejo del sistema de educación a distancia, la Corporación sintetiza algunos avances importantes en el cuadro siguiente:

Cuadro N° 10

| SITUACION PREVIA   | SITUACION POSTERIOR  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- No planifican las reuniones de estudio.</li> <li>- No disponen de locales.</li> <li>- No aceptan la posibilidad de realizar las reuniones fuera del local.</li> <li>- No llevan registros de asistencia.</li> <li>- Solicitan insistentemente maestros.</li> <li>- Solicitan cuestionarios para exámenes.</li> <li>- Rechazan la auto-evaluación.</li> <li>- No realizan estudio individual fuera de las reuniones.</li> <li>- Se ríen de los compañeros que se equivocan.</li> <li>- No informan a la comunidad sobre los temas de estudio.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planifican las reuniones.</li> <li>- Consiguen locales.</li> <li>- Realizar reuniones en el "campo abierto".</li> <li>- Deciden llevar registros.</li> <li>- Rechazan la posibilidad de tener maestros.</li> <li>- Entregan exámenes preparados por ellos mismos.</li> <li>- Evalúan los trabajos en conjunto.</li> <li>- Estudian individualmente.</li> <li>- Les ayudan.</li> <li>- Consultan, discuten e investigan con otros miembros de la comunidad.</li> </ul> |

Tomado de: Corporación Educativa MACAC, Educación Bilingüe Intercultural. Una Experiencia Educativa, Quito, Corp. MACAC-Abya-Yala.

| SITUACION PREVIA  | SITUACION POSTERIOR   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- No hacen trabajos escritos.</li> <li>- Leen siempre en voz alta o produciendo los sonidos con los labios.</li> <li>- No trabajan con imágenes.</li> <li>- No aplican los conocimientos en la vida real.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentan trabajos escritos.</li> <li>- Leen en silencio y sin producir sonidos.</li> <li>- Codifican y decodifican imágenes.</li> <li>- Aplican los conocimientos que más les favorecen.</li> </ul> |

*- Cursos en presencia*

El conjunto de actividades que la Corporación MACAC organiza en Quito a nivel nacional representa, sin duda alguna, una innovación absoluta dentro de los proyectos de educación bilingüe intercultural. Este segundo componente del programa educativo MACAC adquiere cada vez mayor importancia para la Corporación, que le está dedicando una atención particular también con miras a una aproximación más cercana a los esquemas mentales y culturales del mundo quichua.<sup>48</sup> Se trata básicamente de talleres y seminarios donde se realizan diferentes trabajos como pintura, teatro, música, ejercicios de desinhibición, y otros que consideraremos más adelante.

Hasta 1989, los talleres realizados fueron dirigidos a los evaluadores comunitarios que estuvieron a cargo de la investigación sobre el impacto socio-cultural del programa MACAC y sobre la cual se basa la mayor parte de nuestro trabajo. Estos talleres se desarrollaron por tres días cada uno paralelamente a los seminarios con los estudiantes de los colegios, que en determinadas ocasiones se integraron al trabajo del primer tipo.

En cuanto a los seminarios, en una primera etapa estuvieron enfocados hacia el reforzamiento del sistema de autoaprendizaje del Colegio MACAC. Después, y conforme con una exigencia de los participantes de aproximarse a los



temas de capacitación de los evaluadores, cambió el contenido de estas reuniones. Por influencia de Yánez, se fueron estructurando dos nuevos tipos de encuentros más afines al trabajo desarrollado por los evaluadores: a) los talleres de **desinhibición**, que "se orientaron al desarrollo de la percepción, de la sistematización de conocimientos y de la capacidad creativa de los participantes" (1989:31) y b) los talleres sobre **relaciones interculturales**, "destinados a mejorar la comunicación, el conocimiento y la comprensión de la cultura hispanohablante utilizando una metodología práctica y comparativa (sociedad y cultura quichuas/sociedad y cultura hispanohablante) que permitió identificar los rasgos culturales propios y los ajenos" (1989:31).

Hacia finales de 1988 habían participado un total de 650 "delegados" de los colegios, teniéndose un promedio de 100 participantes por vez. Los delegados son estudiantes elegidos por los colegios y asisten a los seminarios y talleres nacionales en representación de estos. Los que participan en dichos eventos, además, son personas que tienen una mayor disponibilidad de tiempo y los recursos para pagarse el viaje a Quito y el regreso a su comunidad. Una de sus obligaciones es reportar el contenido del trabajo realizado a los compañeros de su centro. De esta manera, se espera que las actividades que se organizan en los seminarios puedan ser reproducidas y socializadas en los colegios. Los resultados obtenidos, afirma la Corporación MACAC en su citado estudio, muestran un cambio sensible de actitudes. Por ejemplo, después de un taller sobre música, literatura, pintura y teatro, se notaron, entre otros, los siguientes cambios: "recuperación de instrumentos tradicionales" (música), "investigación y recuperación de la literatura oral" (literatura), "recreación de diseños tradicionales e incorporación de diseños propios del medio y de su realidad" (pintura), "reconocimiento y desarrollo del lenguaje gestual" (1989: 117-119).

Como ya tuvimos la oportunidad de remarcar, el programa MACAC apunta no solo a potenciar la formación educativa y profesional del estudiante quichua. Este objetivo es importante, pero teniendo en cuenta el perfil básico del comunero quichua, inmerso en un sistema secular de denigraciones en su contra, la Corporación llegó replantear el espectro programático ya fijado haciendo énfasis particularmente en el cambio de actitudes y valoraciones por parte del sujeto estudiantil. Resumiendo el esquema de razonamiento, se partió con considerar que las posibilidades de un desenvolvimiento armónico del quichua en la sociedad no están ligadas a su nivel de instrucción escolar o a la preparación laboral. Cuando tiene estos requisitos, el indio reniega de su identidad o tiende a

ocultarla, pretendiendo mimetizarse en el mundo mestizo. Este es el precio implícito de su aceptación o inserción en la sociedad mayor en condiciones que corresponden ya no a su anterior calidad de campesino marginal, sino a un nivel relativamente alto de escolarización. No hay que estremar la idea de un proceso mecánico hacia el mestizaje cultural, sin embargo, en diferentes talleres o encuentros con indígenas quichuas, el equipo de la Corporación MACAC pudo percatarse de que permanecen en muchos de ellos las posturas con las que se acostumbra retratar el estereotipo del indio (y que constituyen la otra cara de la medalla del indígena integrado en el medio mestizo). Se trata de comportamientos que reflejan un estado mental. El indio tímido, aparentemente sumiso, que acepta el trato paternalista del mestizo o incluso lo busca. El indio con la cabeza hacia abajo, que no toma iniciativa de palabra o de acción, sino que espera la orden ajena. Todos estos rasgos demuestran que persisten impedimentos serios para que los indígenas actúen de igual a igual en la sociedad mestiza conservando su lengua y cultura. Una de las expectativas centrales de los estudiantes que se inscriben en el Colegio MACAC, además, consiste en acceder al "título de estudio", y eventualmente, a una formación profesional que les permita salir del círculo cerrado vida campesina/pobreza/marginación.

¿Cómo puede entonces un programa de educación bilingüe intercultural para adultos sustraerse de la colaboración tácita a los procesos de aculturación inducidos o reforzados por la educación nacional? Lo que la Corporación supuso respecto de estas interrogantes es que las actitudes y comportamientos a los que hemos hecho referencia desempeñan de por sí un papel central (aunque no exclusivo) en la pérdida de identidad del indígena que se compromete con su educación dentro del sistema educativo nacional. La falta de autovaloración y, por lo tanto, de creatividad acaban por sustentar el trato discriminatorio del mestizo. Otras hipótesis que se fue dibujando en este punto es que el desconocimiento de los códigos de valoración, pensamiento y comportamiento de la cultura mestiza, ante un mundo que rechaza los propios aun desconociéndolos, presta una ayuda involuntaria a la minusvaloración de "yo" indígena. O bien, para decirlo de otra forma, que aprender cómo piensan y se comportan los mestizos (significando las diferencias), le ayudaría al indígena a desarrollarse en la sociedad dominante con mayor seguridad y soltura, lo cual redundaría en un hecho nuevo: la posibilidad de interactuar con la cultura mestiza sin renunciar a la identidad indígena. "Una de las formas de contribuir a mejorar las relaciones interculturales -reza el estudio de la Corporación MACAC- es a través del conocimiento y reconocimiento de las diferencias [culturales] existentes para su

utilización en los contextos que les corresponden y ayudar, de este modo, a eliminar barreras en la comunicación y elementos de discriminación" (1989:105).

Autovaloración y relaciones interculturales vienen así configurándose como los nuevos ejes de la reflexión que la Corporación realiza en torno y a través del Colegio MACAC. Todos los contenidos de los talleres y seminarios se van conformando a partir de esta reflexión en proceso.

Como se dijo antes, en un primer momento los seminarios con los estudiantes fueron pensados en función del programa educativo que se desarrolla en los colegios. Empero, pronto se consideró la oportunidad de acercar los seminarios a los talleres de evaluadores. Inicialmente, se atendieron aspectos concernidos en las diferentes cosmovisiones quichua y mestizo-occidental, como por ejemplo las formas de abstracción y los conceptos de espacio-tiempo. Los resultados poco alentadores, sin embargo, aconsejaron partir con problemas más inmediatos de interrelación con la sociedad dominante. Se empezó a trabajar entonces en "aspectos de carácter formal tanto en relación con la lengua como con la percepción sensorial y los sistema de cortesía característicos de cada sociedad, de acuerdo con lo siguiente:

- \* sonidos discriminatorios en el habla del castellano
- \* entonación
- \* lenguaje gestual
- \* "territorio personal" y movilidad
- \* manifestaciones de seguridad personal
- \* formas de salutación
- \* maneras de mesa
- \* color y combinaciones en el vestido
- \* uso de transporte público
- \* trato en oficinas públicas (Corp. MACAC 1989:105-106).

Durante los seminarios y talleres se despliega un gran número de actividades acerca del problema del desarrollo de la creatividad, la comunicación intercultural y las normas sociales de las dos culturas concernidas. Teniendo en cuenta las características de nuestro trabajo, no es posible aquí pasar revista todas estas acciones. No obstante, se puede ejemplificar su contenido enfocando la mirada sobre el programa de los cinco talleres realizados con el equipo quichua de investigación:

### **Primer taller**

- \* Objetivos, alcances y perspectivas del proyecto "Macac".
- \* Papel y función de los evaluadores.
- \* La "percepción" y uso de los sentidos.
- \* Ejercicio de percepción y descripción del entorno inmediato.
- \* Ejercicio de descripción de objetos.
- \* La observación.
- \* Práctica de observación en lugares de concentración de migrantes indígenas.
- \* Recepción y percepción gustativa, olfativa y táctil.
- \* Ejercicios de aplicación.
- \* Recepción y percepción auditiva.
- \* Prácticas de audición y grabación.
- \* Recepción y percepción visual.
- \* La foto y el fotodrama.
- \* Ejercicios de denotación y connotación.
- \* Película y foro.
- \* Denotación gráfica sobre aspectos relacionados con la película (dibujo).
- \* Evaluación del taller.
- \* Guía de observación y elaboración del libro de vida.

### **Segundo taller**

- \* Lectura de pinturas comunales realizadas por los evaluadores.
- \* Ejercicio para reforzar el sentido comunitario en base al descubrimiento de los ingredientes de una receta de cocina para la elaboración de la "olla comunitaria".
- \* Ejercicios de verbalización.
- \* Polémica sobre un tema escogido por los evaluadores.
- \* Ejercicios de expresión corporal: danza y teatro.
- \* Presentación de un audiovisual sobre problemas indígenas y foro.

- \* Ejercicios en tercera dimensión en base a la confección de maquetas representativas de una comunidad con integración de aspectos del pasado, presente y futuro.
- \* Ejercicios en segunda dimensión consistentes en el traspaso de una realidad tridimensional a una realidad plana, como parte del proceso de abstracción previo a la escritura lingüística.
- \* Ejercicio de lectura de lo dibujado (decodificación) para determinar estructuras temporales.
- \* Ejercicio de elaboración del calendario social.
- \* Película y foro.

### **Tercer taller**

- \* Aplicación de ejercicios de desinhibición en base a danza y teatro.
- \* Aplicación de ejercicios de gusto, olfato y tacto.
- \* Ejercicios de audición, representación y recreación en base a la sinfonía de Prokofiev "Pedro y el Lobo".
- \* Película y foro.
- \* Aplicación de ejercicios de observación del entorno mediato e inmediato.
- \* Foto y fotodrama: denotación y connotación.
- \* Aplicación de ejercicios en tercera y segunda dimensiones.

### **Cuarto taller**

- \* Decodificación e identificación de signos a partir del libro de vida de los evaluadores.
- \* Unificación de información para el calendario social.
- \* Guías de observación.
- \* Ejercicio de denotación y connotación en el Museo Arqueológico del Banco Central.
- \* Ejercicio de denotación y connotación en el zoológico de Quito.
- \* Sistematización de información a partir de las fuentes de saber tradicional.
- \* Importancia y papel del cabildo en la evaluación.

### **Quinto Taller**

- \* Aplicación de los recursos aprendidos en su capacitación con los estudiantes asistentes a los seminarios nacionales (dirección, coordinación del trabajo grupal, etc.)
- \* Aplicación de ejercicios en tercera dimensión (maquetas).
- \* Aplicación de ejercicios en segunda dimensión (dibujo).
- \* Aplicación de ejercicios de tacto, olfato y gusto.
- \* Elaboración de la guía de trabajo para la visita de los evaluadores a otros centros, en forma rotativa.

Tomado de: Corporación Educativa MACAC, Educación Bilingüe Intercultural. Una Experiencia Educativa, Quito, Corp. MACAC-Abya-Yala.

Algunas actividades, como por ejemplo la enseñanza de las formas de comer según la cultura occidental (primer grupo) podrían asombrar si imaginamos a un grupo de indios sentado alrededor de una mesa recibiendo instrucciones sobre cómo deben actuar. Otras actividades parecen más bien ligadas a la metodología de investigación implementada por la Corporación, como las que se refieren al desarrollo de los 5 sentidos y a los ejercicios de denotación y connotación.<sup>49</sup> Otro grupo de actividades, en fin, tiene un contenido más clásico pero no por esto menos importante desde la perspectiva de la Corporación. Es el caso, por ejemplo, de los talleres de pintura, producción de video sobre el trabajo de los seminarios, grupos musicales y prácticas literarias.

Ahora bien, los dos estudios mencionados se expresan en términos entusiásticos sobre los efectos del programa educativo, los seminarios y talleres. Registrando este hecho, solo vale añadir que el planteamiento de la Corporación MACAC en torno a "las relaciones interculturales" y la "autovaloración" representa un avance indiscutible en la concepción de los programas de educación bilingüe intercultural. Por cierto este planteamiento no es ausente en otros proyectos de la misma clase, aunque puede aparecer más bien como un telón de fondo. La tendencia, además, es la de traducirlo por una parte, en el uso de la lengua indígena junto con el español, y por otra en la reformulación curricular y de los contenidos de los textos didácticos. Lo que a nuestro entender

caracteriza a la Corporación MACAC es que los temas de la comunicación entre culturas (aprendizaje de los códigos respectivos) y de la recuperación de las capacidades creadoras de la cultura quichua han dado lugar a una línea de trabajo específica más allá del currículum, de los materiales didácticos y del bilingüismo educativo. Es evidente, sin embargo, que el programa MACAC ha creado condiciones particularmente favorables para tal efecto. En primer lugar, el equipo a cargo del programa coincide con una ONG\* especializada en educación y dedicada a la investigación; en segundo término, las actividades relacionadas con los temas que se han destacado tienen lugar esencialmente en seminarios y talleres nacionales más que en las aulas. Es decir, en eventos organizados ad hoc para abordar cuestiones como la explicitación y análisis de los códigos culturales, de los esquemas cognoscitivos y de las actitudes psicológicas del universo indígena y mestizo. Sería interesante estudiar las formas para generalizar el trabajo con estas problemáticas en los contextos usuales de la educación, es decir, en las escuelas.

El Programa Educativo MACAC tiene las ventajas y las desventajas propias de todo proyecto conducido por una ONG. Los aspectos de planificación, gestión y evaluación pueden ser manejados fácilmente, pero dependen en exceso de los recursos de una institución particular. El verdadero ausente es el Estado, a través del Ministerio de Educación, cuyos compromisos no pueden limitarse, como ha sido hasta ahora, a la aprobación de los planes y programas de estudio y al registro de las matrículas. Una alternativa a esta situación puede ser que el programa asuma características cada vez más autogestionarias, así como lo ha planteado la Corporación en el diseño del Colegio MACAC.

---

\* Organización no Gubernamental

## 7. OTROS PROYECTOS

A partir de los años 70 y 80 se inician en el Ecuador otros proyectos de educación bilingüe, la mayoría de los cuales son impulsados por la Iglesia y por las organizaciones indígenas.

Algunos entre los más importantes son la experiencia que viene desarrollando en Simiatug la Runacunapac Yachana Huasi, el Programa Alternativo de Educación Bilingüe Intercultural (PAEBIC) de la Confederación de las Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENAIE) y las escuelas indígenas bilingües de Cotopaxi en Zumbagua y Chugchilán, impulsadas por la Iglesia Católica.

En esta última sección nos hubiera gustado presentar a estos proyectos, así como se ha hecho en los casos anteriores. La falta de información escrita y la ubicación geográfica de dichas experiencias, sin embargo, nos imposibilitaron alcanzarlas. Para incluir al menos un ejemplo, pedimos a la lingüista María Quintero, experta del CEDIME, quien viene realizando un importante trabajo de investigación sobre la educación bilingüe en Simiatug, que elabore un síntesis informativo sobre esta experiencia. A continuación se presenta este análisis de las escuelas bilingües de Simiatug que, en esencia, es una versión parcialmente reelaborada de otro trabajo de Quintero & León (1988)

### 7.1. Educación bilingüe autogestionaria en Simiatug\*

Escribir sobre el Proyecto de Educación Bilingüe Comunitario, autogestionado desde 1972 por la organización indígena 'Fundación Runacunapac Yachana Huasi' (La casa del saber indígena), que actualmente presta servicios a 500 niños en 24 escuelas, en su mayoría bidocentes y con 40 maestros, implica

---

\* Este artículo es la continuación de una reflexión empezada en el Centro de Documentación e Información de los Movimientos Sociales en el Ecuador (CEDIME) con Jorge León, que fue presentada como ponencia con el título "Simiatug: Autogestión en la Escuela" en el 46 Congreso Internacional de Americanistas, Amsterdam, Julio 1988 y que forma parte de la compilación "Pueblos Indios estados y educación" editada por López Luis Enrique y Moya Ruth, 1989, Pag. 327-352, cuya autora es María Quintero.



analizar aspectos específicos relacionados con el desarrollo de la educación bilingüe en el Ecuador.

En el Ecuador, la historia de la educación bilingüe, está íntimamente vinculada con la creación y desarrollo del movimiento indígena, para el cual la educación no ha tenido un valor en sí sino que ha sido concebida como un espacio de control político. La educación bilingüe ha permitido a la población indígena enfrentarse al mundo mestizo, volviéndose un espacio a disputar, un poder a ganar.

En este artículo se señalan algunas características de este Proyecto, sus principales problemas y las etapas por las que ha atravesado. Considero que muchos de estos aspectos y problemas son comunes a otras experiencias de educación bilingüe implementadas en el Ecuador .

Problemas como: el uso de las lenguas quichua y castellano en la escuela, la capacitación docente, la carencia de materiales, programas, contenidos, investigaciones, de una pedagogía para la escuela bilingüe, la falta de una estrategia que permita comprender cuál es el modelo de educación que la organización indígena ha querido implementar, son aspectos que están presentes en la educación bilingüe en el Ecuador.

Conviene indicar que este trabajo es el fruto de un acompañamiento a este Proyecto desde 1986, gracias a la colaboración brindada por la organización que gestiona este programa de educación bilingüe, la Fundación Runacunapac Yachana Huasi. (F.R.Y.H.).

Espero que el análisis de esta experiencia contribuya en algo para la evaluación del avance y las limitaciones de la educación bilingüe en el Ecuador.

#### *Contexto en el que nace este proyecto*

La Fundación Runacunapac Yachana Huasi, representa aproximadamente a 20.000 indígenas, de 45 comunidades que ocupan un extenso territorio en la sierra central ecuatoriana (Provincia de Bolívar) y tiene acceso a diversos pisos ecológicos que van desde las tierras de páramo hasta el subtrópico.

Esta organización nació en 1971 como consecuencia de un proceso de lucha y de afirmación de la población indígena frente al poder tradicional representado por la hacienda, la iglesia y la tenencia política. Estos tres ejes: económico, político y social articulaban el pueblo de Simiatug a la hacienda y a las comunidades indígenas. El pueblo de Simiatug, era (y lo sigue siendo, pero en menor grado) un espacio en donde se ejercían mecanismos de coacción y de expoliación a las comunidades indígenas, las que mantenían una condición de marginalidad y subordinación hacia la población blanco-mestiza que monopolizaba el comercio, como intermediaria de la producción agrícola y ganadera de las comunidades indígenas y se apropiaba paulatinamente de las tierras comunales.

Esta situación de la población indígena se agravó en la década de los años 50-60, por la apropiación creciente de tierras por parte de la población mestiza.

En 1962 los indígenas respondieron con un levantamiento generalizado contra la población mestiza, el mismo que contribuyó, en primer lugar, a modificar parcialmente abusos y pautas establecidas en las relaciones entre estos dos grupos y en segundo lugar, a motivar en la población indígena la idea de crear una organización propia.

En ese período (1960-1970), un sector de la Iglesia Católica, representado por Monseñor Leonidas Proaño, Obispo de Riobamba, reconociendo las difíciles condiciones sociales de la población indígena ecuatoriana, pugnaba por captarla como sujeto activo de la vida pastoral y de la sociedad. Este hecho contribuyó a la formación de catequistas indígenas, los que se convirtieron en animadores sociales y en muchos casos, dirigentes fundadores de organizaciones indígenas.

La sociedad ecuatoriana en su conjunto, vivió en ese período un proceso de grandes cambios estructurales con la caída y transformación del poder terrateniente y un crecimiento de la presencia de organizaciones campesinas. Se inició un programa de reforma agraria, que en lo sustancial significó la supresión del huasipungo como forma laboral y social .

Es en este contexto en el que se forman los fundadores de la F.R.Y.H., los que antes de constituir la crearon espacios de participación orientados a la adquisición de servicios para mejorar las condiciones de vida para la población indígena y bajo su control.

Uno de los principales servicios reivindicados fue el de la educación autogestionada. Este hecho contribuyó en 1968 a la creación de la primera escuela comunitaria, fundada en la zona de subtropical (Monoloma), lugar al que se desplazaron los dirigentes del levantamiento de 1962.

La constitución de este derecho en la población indígena la llevó a crear una escuela partiendo de sus condiciones y recursos. El hecho de poner en evidencia la capacidad de poner en funcionamiento la primera escuela comunitaria, en un lugar carente de servicios educativos, demostró a la población indígena la posibilidad de asumir esta tarea y rompió la idea de incapacidad de esta población, sustentada desde la colonia por los sectores dominantes de la sociedad ecuatoriana.

Esta experiencia suscitó interés por crear escuelas en otras comunidades de esta zona. Posteriormente, en la zona alta (páramo), con acceso a este servicio, surgió, igualmente el proyecto de crear escuelas propias en abierta disputa a la escuela fiscal, la misma que no prestaba un servicio acorde a la realidad social, cultural y lingüística de la población indígena.

El análisis del proceso educativo de este proyecto comunitario se lo realizará a partir de los componentes del acto educativo: maestros, niños, contenidos, programas así como también a la pedagogía aplicada. Por tratarse de un proyecto comunitario, gestionado por una organización indígena, estos componentes serán analizados en relación a los objetivos y acciones de la F.R.Y.H., los que por lo general están encaminados a definir sus relaciones con los otros miembros de la sociedad y con el Estado.

## **Primera Etapa**

### *"Creación de las escuelas"*

Esta primera etapa se caracterizó por la creación de escuelas unidocentes en la comunidad. Para la creación de las mismas prevaleció el criterio de seleccionar como maestros a individuos activos dentro de la comunidad, indígenas y bilingües. Estos maestros no habían terminado aún la escuela primaria.

La escuela, en esta primera etapa, se planteó como actividad principal enseñar a leer y escribir en castellano y el manejo de operaciones aritméticas básicas. Para ello, el maestro bilingüe no disponía de un programa elaborado, se limitaba a enseñar lo que él había aprendido en la escuela fiscal. Tampoco existía

preocupación alguna por abordar el problema del desfase que se producía en la escuela como resultado del uso del castellano como lengua de escolaridad por parte de niños y maestros predominantemente quichua hablantes.

En esta etapa no existía preocupación alguna sobre aspectos pedagógicos, sin embargo la utilización de la lengua materna dentro del aula, orientada a favorecer la comprensión y comunicación con los niños, creó un ambiente favorable al aprendizaje.

La vida comunitaria, en esta etapa, tuvo como eje fundamental la necesidad de buscar alternativas para satisfacer la demanda de escolarización. Este factor contribuyó para la constitución de la organización: la Fundación Runacunapac Yachana Huasi.

## **Segunda Etapa**

*"Reconocimiento y legalización de las escuelas y necesidad de capacitación docente"*

Esta etapa se caracteriza por el reconocimiento y legalización de las escuelas así como también por la necesidad de capacitación para el maestro comunitario.

Como ocurre en muchas otras experiencias educativas, en ésta los padres de familia se preocuparon por el reconocimiento de los estudios de sus hijos. Este hecho y el de garantizar el funcionamiento de las escuelas, incidió en la decisión de la organización indígena para negociar con el Estado y exigirle el reconocimiento de las mismas, así como también una bonificación para sus maestros. El Estado condicionó su apoyo a su vez exigiendo a la organización indígena la capacitación docente. La Fundación Runacunapac no presentó al Estado ninguna propuesta de formación para sus maestros. Sin embargo, los maestros fueron capacitados en cursos cortos, en un centro creado por la organización para este efecto, con el fin de que adquirieran un mejor conocimiento de los contenidos a ser transmitidos en la escuela.

En la capacitación docente, realizada por distintos colaboradores de la F.R.Y.H., se adaptaron los contenidos del programa oficial a las condiciones del medio rural, se puso énfasis en el enfoque de aspectos de la vida campesina sin que se hayan tomado en cuenta aquellos relacionados con la vida campesina de la población quichua de la zona.

En esta etapa se introdujo en la escuela la enseñanza de las ciencias sociales y las ciencias naturales y se elaboraron para el primer ciclo dos libros en castellano. Los otros ciclos no contaron con ningún material ni programa. Se incorporó el uso de textos escolares utilizados en las escuelas privadas y públicas.

Estas escuelas incrementaron el uso del castellano restringiendo el uso del quichua en el aula. La capacitación al maestro en castellano y el uso de textos escolares también en castellano, reforzaron a esta lengua como lengua funcional para la enseñanza. El uso del quichua se redujo a ámbitos informales.

Es importante señalar que este hecho ocurrido en Simiatug, caracteriza a la mayoría de proyectos de educación bilingüe, en los que la lengua vernácula es utilizada como un medio hacia la castellanización, aplicándose por lo tanto modelos de transición. Se podría decir que la organización indígena, en esta etapa, reproducía la tendencia de integración planteada desde distintos organismos internacionales y el mismo Estado, tendencia que se negaba a reconocer el carácter multiétnico, multicultural y multilingüe del Ecuador.

Posiblemente todos estos factores, más la migración, el avance hacia las zonas rurales de medios de comunicación como la radio, incidieron también en las comunidades, en las que el uso del castellano fue cada vez mayor, produciéndose en la población indígena un cambio de actitud en el uso del idioma quichua como lengua principal de comunicación, quedando esta lengua relegada al ámbito doméstico, coloquial e informal.

Al finalizar esta segunda etapa, como producto de la negociación con el Estado, la F.R.Y.H. aceptó que éste ejerciera la supervisión y evaluación del funcionamiento de las escuelas y aceptó también las condiciones que éste impuso para la capacitación y perfeccionamiento de los maestros a través de instancias de educación formal como es el Instituto Simiatugccunapac Jatun Capari (El gran grito de los simiatenses), creado en 1981.

Este instituto tuvo como principal objetivo preparar a los maestros en el ciclo básico de educación compensatoria por medio de un programa con características propias para este tipo de educación que se planteaba :

-fortalecer a la organización comunitaria, mediante la conducción del proyecto de desarrollo micro regional elaborado por la F.R.Y.H.;

- formar recursos humanos para el proyecto micro-regional de Simiatug;

-apoyar las iniciativas de la comunidad en "educación, producción y creación de fuentes de trabajo que contribuyan a evitar el éxodo campesino".

Los maestros, usuarios de este programa, debían recibir su educación en quichua y en castellano y especializarse en cualquiera de las tres áreas: artesanía, servicios y agropecuaria.

En 1986, la F.R.Y.H. promovió la creación del Bachillerato en " Desarrollo de la Comunidad", a través de un programa presentado por esta organización. Los objetivos principales de este programa de culminación de estudios de los maestros fueron:

- lograr que los maestros asuman la dirección y responsabilidad del instituto y de las escuelas de la F.R.Y.H.;

-asesorar y llevar a cabo proyectos de investigación, desarrollo agropecuario, producción y comercialización,

-asesorar la didáctica de los niños y de los adultos,

-desarrollar modalidades escolarizadas y no escolarizadas de enseñanza,

-aprendizaje de las comunidades,

(Documento de la Fundación Runacunapac Yachana Huasi)

La capacitación impartida por el instituto y los objetivos que se le asignaron nos demuestran que la preocupación por la formación de los maestros bilingües, no fue el principal objetivo de la F.R.Y.H., en este período.

Otra de las características de esta etapa es la poca disponibilidad del maestro indígena para el trabajo escolar. La necesidad prioritaria del maestro es cumplir con su capacitación en el instituto, a través de sus dos modalidades de funcionamiento: presencial y a distancia. El maestro ha legitimado su rol en la escuela y por lo general su comportamiento en muy poco difiere del de la escuela

fiscal. Es directivo y autoritario, reproduce en clase todo lo que él aprendió y está aprendiendo en el instituto. Continúa sin disponer de un programa para el segundo y tercer ciclo, incorpora textos utilizados en otras escuelas y también se remite al programa oficial.

Las escuelas (que en la actualidad suman 24), en su mayoría bidentes, se caracterizan en esta etapa por ser espacios no funcionales y carentes de materiales pedagógicos en las que tienen que educarse cada vez más niños.

Vale la pena señalar que en esta etapa la escuela fiscal se vuelve más eficiente en la zona y la escuela comunitaria compite abiertamente con ésta. Los maestros indígenas admiten que la labor que ellos realizaron durante varios años en las escuelas comunitarias, obligó a los maestros mestizos de la escuela fiscal a cumplir en mejor manera su rol de docentes y a mejorar su trato con los niños indígenas.

Una característica importante de la escuela, al finalizar este período, es la de la acentuación de los problemas lingüísticos dentro del aula. Se encuentran comunidades con niños monolingües en quichua y otras con niños monolingües en castellano. Se puede afirmar que el grado de bilingüismo varía de una escuela a otra. Este aspecto es de vital importancia señalarlo ya que la F.R.Y.H., al igual que otras organizaciones indígenas, lo dejará a un lado y retomará el discurso que se debatía a nivel nacional sobre la importancia de las lenguas vernáculas en la educación, sin plantearse ni remotamente, la posibilidad de introducir el quichua como lengua segunda. Por el contrario, reivindicará posteriormente el uso del quichua en la escuela como lengua materna de la población indígena.

En ese entonces (1980-1984) en el Ecuador, se implementaba el programa nacional de alfabetización bilingüe, en el que participaron miembros de la organización indígena. Este programa contribuyó a la revalorización del quichua como lengua de instrucción y legitimó la educación bilingüe. Este programa, en la zona de Simiatug, incidió en la decisión de la F.R.Y.H. de disponer de un programa bilingüe para sus escuelas, en el que se recogiera el planteamiento nacional de revalorización de la lengua y de la cultura quichua.

A manera de conclusión se podría decir que esta segunda etapa se caracterizó por un desfase entre el proyecto de construir una escuela diferente y autónoma y las exigencias de la organización indígena por responder a la

necesidad de formación de cuadros intermedios, requeridos para controlar los procesos de cambio vividos en la zona (pérdida de la importancia de la hacienda, desarrollo de proyectos productivos y de comercialización por parte de la F.R.Y.H., fortalecimiento de la identidad étnica etc.). De igual manera se constata un distanciamiento entre la propuesta inicial de una escuela diferente y adaptada a las condiciones del medio, con las presiones y exigencias de una formalización de la escolarización, a la que la F.R.Y.H. accedió en las negociaciones con el Estado.

Este hecho nos constata que la organización indígena se encuentra en un proceso de definición y construcción de una propuesta de escuela. En ese proceso, la escuela regular, manejada desde el Estado, muchas veces, se ha constituido en el único parámetro de referencia sobre el cual la organización indígena ha planteado cambios sin cuestionar aún la función de ésta.

Esto nos confirmaría que esta población, luego de haber sido marginada durante siglos de los servicios educativos, no ha concentrado aún su atención en la elaboración de un proyecto propio de educación para reivindicarlo ante el Estado y la sociedad nacional sino que éste se ha ido conformando en un proceso lento en la confrontación con el sistema regular de educación y con la sociedad mestiza. Por esta razón es que planteo que la educación bilingüe para la organización indígena no ha sido una meta en sí sino un instrumento de poder, un espacio de disputa y búsqueda del control político.

### **Tercera Etapa**

*"Hacia la elaboración de un programa y una pedagogía para la educación bilingüe"*

Una vez lograda la legalización de las escuelas y después de realizar, en 1986, una evaluación del proyecto educativo y de constatar que el instituto no cumplía con la formación de los maestros ni satisfacía las necesidades educativas, la F.R.Y.H. puso mayor interés hacia los problemas de la escolaridad en sí.

En la evaluación se constató que la escuela comunitaria no difería mayormente de la escuela fiscal y que se encontraba, en muchos casos, en peores condiciones que ésta por no disponer de un programa ni de materiales didácticos.

Este período que va hasta la actualidad se caracteriza por la búsqueda de un programa educativo propio y por adaptar la formación dada al maestro con las



necesidades de la escuela. Se pretende redefinir la capacitación impartida en el instituto o de compensarla con actividades de formación ad hoc para satisfacer las necesidades de las escuelas bilingües.

Para ese efecto, la F.R.Y.H., constituyó en 1986 un equipo, en el seno de la Comisión de Educación, el Runacunapac Yachanata Quillcaccuna (R.Y.Q.) "Escritores del saber indígena", encargado de preparar el programa escolar, los materiales didácticos, evaluar las actividades escolares, realizar el seguimiento de las escuelas, ofertar espacios de capacitación a los maestros e impulsar un plan de investigaciones que sirvan para sustentar su propuesta de programa escolar así como también para estructurar un modelo de educación bilingüe acorde con la realidad lingüística de la zona.

Los miembros que conforman el RYQ (seis), fueron maestros destacados en la vida comunitaria, al igual que los otros maestros, con necesidad de formación para impulsar su responsabilidad. La capacitación al RYQ debía responder al objetivo de autonomía impulsado por la organización.

El RYQ, en una etapa inicial se planteó la reelaboración de un libro para el primero ciclo bajo los siguientes criterios:

- introducción del quichua en la escuela como lengua materna;
- revalorización del pasado de los pueblos indígenas y de los objetivos de la organización;
- partir de la realidad de su medio geográfico, social y cultural;
- responder a las exigencias ministeriales.

A través de varios talleres de capacitación el RYQ definió un nuevo programa para el primer ciclo, el mismo que tomó en cuenta el desarrollo del niño, su entorno físico y cultural, la historia de su pueblo, la enseñanza de la lectura y escritura del quichua como lengua materna y la lectura y escritura del castellano como lengua segunda, se partía de la premisa que el niño quichua tenía un manejo oral básico del castellano. El programa reconoció también la importancia de la actividad pre-escolar y la necesidad de reforzar en los niños el criterio de identidad y pertenencia a un grupo social.

El programa fue elaborado bajo objetivos generales para el ciclo escolar, objetivos generales y específicos para cada una de las materias y contenidos de cada una de ellas, así como también un conjunto de actividades propuestas al maestro para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula, revalorizando la observación y expresión oral del niño así como también el hecho de que el juego es un instrumento de aprendizaje. El programa intentó, a través de estas actividades y del uso de materiales didácticos operativos, que la enseñanza no se basara únicamente en el uso del texto escolar. El RYQ, elaboró también una guía para el maestro. El nuevo libro "Mushuc Ñan" (Nuevo Camino), fue concebido para uso exclusivo de los niños.

El haber elaborado un programa para el primer ciclo, un libro y la capacitación a los maestros, hizo que el RYQ adquiriera un particular prestigio demostrando la capacidad que tiene la población indígena para asumir la responsabilidad de crear una nueva alternativa educativa.

De la evaluación del programa realizado por el RYQ se pudieron señalar los principales aciertos y dificultades del mismo:

- el uso del quichua como lengua de instrucción, favoreció significativamente el cambio de actitud de la comunidad, la organización, los maestros y los niños. Sin embargo, por el diferente grado de bilingüismo de niños y maestros la aplicación de este programa creó dificultades en el aprendizaje;

- el programa fue concebido para grupos de niños de igual edad, mientras que en las escuelas existen niños de diferentes edades, en el primer ciclo se encuentran niños de seis a diez años;

- el programa fue elaborado sin considerar el conjunto de contenidos de los otros grados, careciendo de una visión global de lo que se quería obtener de la escuela;

- la aplicación del programa, en general, fue difícil, para todos los maestros pero en mayor grado para los unidocentes. Como factor principal los maestros señalaron el poco tiempo que disponen para su tarea docente ya que su formación en el instituto y las múltiples responsabilidades frente a la comunidad y la familia hacen que inviertan poco tiempo para la escuela.

Esta última exigencia de los maestros y la evaluación del programa incidieron en la definición de tareas inmediatas para el RYQ, el mismo que se planteó como un objetivo principal el recoger criterios de los maestros para la elaboración de una propuesta de programa para la primaria bilingüe. Esta tarea ha impuesto al RYQ una especialización entre sus miembros.

Actualmente el RYQ ha concluido una primera propuesta de programa y la ha presentado a los maestros. El análisis del mismo merece ser tratado en un artículo específico, por esta razón me limitaré a comentar algunos aspectos relacionados con esta etapa de trabajo del RYQ y el contexto en el que ha sido desarrollado.

En primer lugar es importante señalar que, en el transcurso de la preparación de esta propuesta, en el Ecuador se creó (noviembre de 1989) la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB), como fruto de la negociación del Estado con la organización indígena nacional, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador la misma que reivindicó el dirigir la educación bilingüe. Para ello ha seleccionado, a nivel nacional y regional al personal indígena que se responsabilizará de ejecutar las distintas propuestas para la educación bilingüe.

Las organizaciones de carácter local como la F.R.Y.H., han participado en el proceso de selección de personal indígena para cargos regionales y nacionales, para puestos de dirección, supervisión así como también para los cargos de profesores del instituto.

Esta nueva etapa, enfrenta al RYQ y a la F.R.Y.H. a una negociación con el Estado pero obviamente diferente, por estar representado en él la misma organización indígena.

El principal problema con el que se enfrenta el RYQ, es el de negociar su propia propuesta de educación en un contexto en el cual la DINEIIB pretende crear lineamientos únicos para toda la educación bilingüe del país.

El RYQ, reconoce la importancia de una política nacional para la educación bilingüe, pero considera que ésta se debe basar en los aportes de las distintas experiencias autogestionarias impulsadas desde 1945 por varias organizaciones indígenas. En ese sentido, la necesidad de evaluar su propuesta de

programa escolar así como también los resultados de las investigaciones que está impulsando son para el RYQ aspectos de vital importancia en los que se podrá medir los aportes que se han dado a la educación bilingüe desde este proyecto autogestionario.

### *Planteamientos finales*

Como se ha visto, este proyecto autogestionario de educación bilingüe, impulsado por la F.R.Y.H., nace como una necesidad de la población indígena y se construye en un contexto de beligerancia entre dos grupos étnicos históricamente enfrentados: indígenas y mestizos.

La F.R.Y.H. se ha enfrentado a una permanente confrontación con el Estado en la que de una u otra manera ha revelado la intencionalidad de dirigir su proyecto educativo. La evolución de este proyecto nos refleja una negociación continua no sólo frente al Estado sino también al resto de la sociedad ecuatoriana, en un afán de mantener la autogestión, expresada ésta como un instrumento para lograr el control político. La educación bilingüe se convierte así en un espacio de disputa para lograr ese control.

Este Proyecto educativo ha contribuido a que al interior de la F.R.Y.H. se cree un proceso de discusión y definición de una política educativa necesaria de implementarse. Este proceso de discusión ha llevado a plantear la necesidad de desarrollar investigaciones que sirvan de soporte a las nuevas propuestas así como también a la definición de un modelo o modelos para la educación bilingüe, en los que estén presentes la revalorización de la lengua y la cultura quichua.

La cuestión lingüística es uno de los temas cruciales en éste y otros proyectos, por la importancia política, social y cultural que tiene el promover el quichua como lengua de instrucción, pero la realidad lingüística de la actual población indígena es muy compleja y exige de la escuela una redefinición del uso de los idiomas. El RYQ, está conciente de esta compleja situación y espera a través de un análisis de las múltiples situaciones de bilingüismo el poder realizar una propuesta sobre el uso de los dos idiomas.

Vemos pues cómo, en la definición de un modelo educativo alternativo, adquiere relevancia la instancia organizativa, a través de la cual se pretende canalizar las utopías que se plantea la población indígena.

## 8. CONCLUSIONES GENERALES

El desarrollo de la educación bilingüe intercultural (EBI) en el Ecuador es el fruto de un avance de las políticas educativas bastante reciente. Para fijar un corte temporal, podemos decir que la EBI cobra consistencia a partir de los años 80, primero con el Sub-Programa de Alfabetización en Quichua, luego con el Proyecto EBI y, finalmente, con la creación en 1988 de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe.

Las políticas estatales para con las poblaciones indígenas, en este período, evidencian progresos, retrocesos y numerosas contradicciones, pero es solo en los últimos diez años que "se han introducido, muy tímidamente, tratamientos especializados para la cuestión indígena" (Iturralde 1984:26). Más aún, los progresos en esta materia aparecen todavía circunscritos al campo educativo.

Pero aún aquí los cambios son muy recientes y parciales. La especificidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas no constituyó por lo menos hasta los años 70 motivo de interés y preocupación. Las primeras experiencias educativas que ya en los años 40 hacen un uso limitado de las lenguas vernáculas, en particular del quichua, son recordadas hoy esencialmente por la historiografía pues no tuvieron la menor incidencia a nivel institucional. En la década del 60, el ILV crea su propio sistema de educación bilingüe en la Selva, mas opera con total autonomía del Ministerio de Educación, como una isla aparte, hasta que estalló la polémica sobre las finalidades "proselitistas" e "imperialistas" de esta institución, causando su expulsión (1981). La Misión Andina del Ecuador (MAE), por su parte, ensaya en el mismo período la teoría del "desarrollo de la comunidad" desde una perspectiva integral, contribuyendo a despertar inquietudes y nuevos enfoques sobre el papel de la lengua y cultura quichua. Los pocos proyectos que a lo largo de los 60 y 70 se sirven de las lenguas vernáculas en educación se colocan al margen de las políticas oficiales o guardan una débil articulación con ellas. La mayoría de estos proyectos, además, es manejada e inspirada por instituciones extranjeras (ILV, ONU, etc.) y/o por la Iglesia (ERPE), y se mueven en el ámbito informal y extraescolar.

A distancia de tiempo, se pudo comprobar que el conjunto de estos proyectos, por limitados que fuesen sus alcances, llegaron a tener alguna influencia en las políticas educativas. En los años 60 y 70 empieza a manifestarse una nueva postura gubernamental. Aunque no se enfoca el problema indígena

como tal, continuándose en esto la tradición asimilacionista y de descuido de los pueblos indígenas, el Estado realiza por primera vez esfuerzos importantes en la alfabetización y en la educación rural. Tras este cambio está el criterio de que la educación es la clave del desarrollo individual y colectivo; en un país que debe liberarse todavía de su herencia colonial, dentro de la cual se conceptualiza la sobrevivencia de las culturas indígenas, la educación representaría un eficaz instrumento para aumentar la movilidad social de los sectores más estancados de la economía nacional (los indígenas campesinos) y hacerlos participar en la cultura nacional. La óptica asumida refleja, además de la ideología nacionalista muy típica de la época, la necesidad del Estado de sostener su diseño modernizador de corte capitalista bien sea dinamizando el mundo rural o bien ofreciendo una válvula de desahogo a la conflictividad de los sectores pobres.

A lo largo de los años 70 se refuerzan estas tendencias, las cuales, sin embargo, evolucionan en el panorama de los cambios estructurales ocurridos en la sociedad ecuatoriana a raíz de los procesos de modernización y la reforma agraria. Mientras el problema de la tierra, lejos de ser solucionado por las políticas agrarias, agudiza el descontento y radicaliza el enfrentamiento de clase, crecen y se incrementan las organizaciones populares e indígenas. El proceso organizativo de los pueblos indígenas conoce su momento culminante en la formación de organizaciones regionales y de carácter nacional en los 80. Ya para ese entonces, el movimiento indígena había transformado sus horizontes de lucha al plantear con determinación un nuevo discurso sobre su derecho como nacionalidades con lenguas y culturas distintivas. En este contexto, la experiencia organizativa de la Federación Shuar servirá de ejemplo y estímulo para otras organizaciones indígenas.

En educación, llega hasta sus últimos límites la ideología desarrollista subyacente en los programas de alfabetización y educación de adultos y rural. Es al interior de estas políticas que se acuña el Programa de Alfabetización en Quichua. Ya antes el sistema de autogestión educativa de la Federación Shuar había obtenido el reconocimiento oficial, pero la problemática tan particular del oriente ecuatoriano y la dimensión numérica de los Shuar hacen que el apoyo estatal a la educación radiofónica bicultural no tenga todavía valor nacional. Con el programa de alfabetización quichua en cambio se registra un giro de 360 grados en las políticas estatales.

Si en el período anterior no hay sino ensayos aislados para comprender la especificidad indígena y replantear los programas educativos, en los años 70 se

consolidan o desarrollan proyectos que demostrarán la utilidad -no solo en función instrumental- de este enfoque. La Iglesia desempeña un papel decisivo en estos cambios, tanto en la Selva como en la Sierra, mientras que el Estado no asume un rol activo en dichas experiencias. El dato nuevo y relevante, sin embargo, es la creciente participación de las organizaciones indígenas. La presencia organizada de los indígenas infunde rasgos particularísimos a la evolución reciente de la EBI. Si bien es cierto que el primer compromiso estatal con la EBI nace en la coyuntura del "retorno" a la democracia y las políticas progresistas del gobierno Roldós-Hurtado, también es cierto que el programa de alfabetización quichua es marcado por la cuestión de la participación indígena.

El contexto histórico al que se ha hecho alusión y la presencia organizada de los indígenas connotan el desarrollo de la EBI configurándola como un campo fuertemente ideologizado. Pues bien, no cabe lugar a duda que la fuerza alcanzada por la EBI a nivel institucional es también producto de este clima dominado (y encendido) por la política. Las organizaciones indígenas contribuyen a ello asumiendo muchas veces una actitud de contraposición frontal. Su oposición a la conducción del CIEI, por ejemplo, explica en gran medida la terminación del programa de alfabetización. Símilmente, el Proyecto EBI hace propia la demanda de las organizaciones indígenas y desarrolla una acción estrechamente vinculada a ellas, no solo en términos de planeación y coordinación de las actividades, sino también en lo que se refiere al contenido educativo de la EBI.

Con el convenio CONAIE-MEC se cumple un paso más en la dirección de institucionalización de la EBI. Paradojalmente, sin embargo, al observar la situación educativa del país, se constata que el indígena, al igual que en el pasado, sigue siendo postergado en sus necesidades y discriminado desde el punto de vista lingüístico y cultural. Sumando todos los proyectos, los alumnos indígenas que reciben una atención educativa bilingüe intercultural no superan los 10.000, entre la primaria y la secundaria.

A lo anterior se añade la necesaria consideración de las dificultades que enfrentan tales proyectos y que, según lo visto, obedecen a la falta de respaldo institucional. Tal como se ha dicho y reiterado muchas veces reseñando los proyectos de educación bilingüe, sin un docente bien formado profesionalmente y comprometido con esta causa, los programas se convierten fácilmente en un listado de buenos principios y metas ambiciosas. Hoy, en cambio, la formación

docente se realiza aún en torno a las necesidades de los proyectos, con la excepción del sistema educativo shuar; por esta razón, la educación bilingüe no cuenta todavía con maestros y cuadros técnicos especializados. La ausencia de una política de formación del maestro bilingüe demuestra, una vez más, hasta donde las políticas estatales prestan su colaboración al desarrollo de la EBI.

La presencia de agencias de cooperación internacional es otro signo irrefutable de las limitaciones que confronta la EBI en la fase actual.

En honor de verdad, no puede dejarse de mencionar que con la política del régimen actual se abren perspectivas promisorias. Si la constitución de la DINEIIB parece estar vinculada menos con la voluntad de generalizar la modalidad bilingüe intercultural que con una mediación política con la CONAIE, también es cierto que nunca como ahora pueden darse los instrumentos legislativos e institucionales para un desarrollo sistemático de la EBI.

Pero, más importante aún resulta considerar que si se afirma la tendencia al fortalecimiento de las organizaciones indígenas, y en la medida que éstas logren hacer de la EBI una demanda real de las poblaciones indígenas, habrá una apertura institucional cada vez más decidida y efectiva.

Para terminar estas conclusiones, pues, conviene traer a discusión los retos que se presentan a la organizaciones indígenas en esta nueva etapa en que deben dirigir el presente y futuro de la educación bilingüe. En principio, se puede sostener que todo el movimiento de educación bilingüe en el Ecuador, acaso con mayor claridad que en otros países, mira a esta propuesta educativa como a un proyecto comprometido en todo momento con un proceso de liberación del indígena de las condiciones de discriminación. La educación es una arma en las manos de las propias organizaciones indígenas, pero no representa una meta en sí y por sí, sino un aspecto estratégico de la batalla que los indígenas libran para proyectarse como pueblos autónomos dentro de la sociedad ecuatoriana.

Al llegar a la presidencia Rodrigo Borja y el partido socialdemócrata, retoma su marcha una política indigenista que pretende profundizar la democratización del país reconociendo al movimiento indígena el papel que éste reivindica desde por lo menos la época del programa de alfabetización quichua: el liderazgo de la educación en las áreas de habla vernácula. En Noviembre de 1988, se entrega a la CONAIE la nueva Dirección Nacional de Educación



Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB), y con esto alcanza su apogeo una etapa de articulación y definición política de las organizaciones indígenas. Hecho totalmente nuevo en América Latina, ya que el caso parecido de México presenta características diferentes, principalmente por la ausencia de un movimiento indígena organizado y autónomo que como tal es contraparte del Estado en un convenio formal.

El decreto presidencial que establece la DINEIIB habla explícitamente de un Ecuador "país multilingüe y pluricultural", reconoce el deber del Estado de "garantizar el derecho de todas las lenguas y culturas existentes en el país".

Sería prematuro pronunciarse sobre los alcances de estas declaraciones, y si bien la situación ecuatoriana no puede ser asimilada a la mexicana, tal como sostuvimos, surgen igual y legítimamente algunas dudas respecto de la nueva política indigenista. Por el momento, es importante señalar que hasta finales de 1989, la nueva Dirección Nacional de Educación Indígena carecía todavía de los recursos técnicos y financieros mínimos para asumir los enormes desafíos implicados en la creación de un subsistema educativo indígena. Es verdad también que la subdivisión del sistema educativo nacional en dos componentes "étnicos: el hispano y el indígena, contiene una fuerte dosis de ambigüedad.

Pero hay algo más. De facto, entre todas las reivindicaciones indígenas, los progresos mayores atañen al sector educativo. Es aquí donde el Estado concede al movimiento un espacio de gestión política. Todas las demás demandas quedan desatendidas o postergadas. El riesgo, como ya se tuvo la oportunidad de señalar, es que encerrado en el ámbito educativo, el movimiento se desgaste y esterlice. Al pasar de una etapa reivindicativa a otra en que tiene que administrar una institución del Estado, el movimiento se encuentra francamente impreparado, como es natural que sea, de aquí que su nueva tarea puede restarle o bien absorberle todas las energías y los cuadros de que dispone. El desafío de las organizaciones indígenas será entonces el de no perder de vista sus otros planteamientos. Como sugieren algunos observadores (cfr. Abram 1989; 1987), la CONAIE no puede identificarse con la DINEIIB so pena de esterilizar su capacidad de representar social y políticamente los intereses de las poblaciones indígenas. Deberá calcularse cuidadosamente las implicaciones de la creación de un subsistema de educación indígena, sobre todo por la ambigüedad subyacente en esta medida que muy difícilmente podrá concretarse a cabalidad. Vale la pena insistir en un riesgo implícito en el nuevo papel de las

organizaciones indígenas. Como ya lo ha señalado Moya (1987:346) para el caso del Programa de Alfabetización Quichua, "las organizaciones indígenas cedieron al proceso de alfabetización un buen número de sus más calificados elementos y se quedaron sin un personal propio que les permitiera llevar a la práctica iniciativas independientes".

Bajo este enfoque cobra mayor relevancia una reflexión sobre a la apertura hacia el movimiento indígena. Los retos que confrontará la CONAIE, como ya ocurrió en México, dicen relación con la incorporación en la estructura administrativa del Estado, es decir con el peligro de burocratización y debilitamiento de la organización. Por otra parte, es innegable que la CONAIE no puede propender hacia soluciones autárquicas en materia de planificación y administración educativa. El movimiento indígena ha exigido al Estado la entrega de la educación bilingüe, mas desde las organizaciones no ha surgido aún un planteamiento educativo que rebase los términos de una caracterización general. Un acuerdo político no es condición suficiente para el desarrollo de un sistema educativo bilingüe intercultural: desde el punto de vista sea del Estado como de las organizaciones indígenas.

## 9. NOTAS

- 1 Es interesante citar en propósito un paso del trabajo de Stoll sobre el ILV (1985:312): "Todos condenaron al ILV por trasladar a los Huaorani del camino de las compañías petrolíferas norteamericanas, por ejemplo, pero sólo después que éstos ya no ponían en peligro los nuevos pozos petroleros, que todo el espectro político consideraba sacrosantos. Al tiempo que la filial se convertía en blanco del antiimperialismo a mediados de los años 70, no sucedió lo mismo con una concesión estatal a una compañía extranjera que amenazaba la reserva de caza de los Siona-Secoya. El único grupo que llegó a plantear el asunto fue el ILV".
- 2 WBT = Wycliffe Bible Translators, organización de la cual el ILV es una emanación.
- 3 Un ejemplo de ello fueron los llamados proyectos de Desarrollo Rural Integrado. Estos comprendían múltiples componentes tales como capacitación, servicios, insumos, creación de unidades productivas, educación, etc.
- 4 Los Institutos Normales son los de Bomboiza, Colta Monja, Quilloac, Saraguro y Napo. Salvo el primero, ligado a la educación shuar (cfr. 5.8.), los otros están ubicados en áreas quichuas. Diez años después, estos institutos, con la excepción del instituto de Bomboiza, conservan una denominación poco apropiada, pues el elemento que los diferencia de todos los demás es la introducción de la lengua quichua como materia que reemplaza la enseñanza de una lengua extranjera.
- 5 Escribe la lingüista Yánez, principal autora del modelo educativo MACAC (1985: 89-90): "Al hablar de alfabetización no puede hacerse referencia solamente al aprendizaje del sistema de escritura lingüística y matemática; se requiere ampliar el concepto en términos semióticos, es decir, incluyendo la codificación y decodificación del mayor número de lenguajes posibles: la naturaleza, el cuerpo humano, las expresiones verbales, sonoras, auditivas, táctiles, gustativas; las relaciones y la organización social; los sistemas económicos y políticos, etc. En otras palabras, se trata de leer o de percibir el mundo en toda su complejidad para responder de acuerdo con lo que se infiera en una u otra situación. Para ello se requiere el empleo de los sentidos en forma coordinada y no priorizando sólo la vista y el oído como sucede con la alfabetización lingüístico-matemática.

- 6 Los datos poblacionales que referimos son los que presenta la CONAIE (1989). Otras fuentes difieren bastante de estas aproximaciones. En el caso de los grupos de la costa, compárese por ejemplo con los datos de una publicación de Abya Yala de 1986 sobre los pueblos indígenas, en la cual se estima que los Awa son 650, los Tsatchila unos 1000 habitantes y los Chachis 4000 aproximadamente.
- 7 La aparición de la variedad Chínchay del quechua en tierra ecuatoriana es anterior al Tahuantinsuyo y se produjo por la expansión del tráfico comercial entre los siglos XII o XIII y el XVI (cfr. Torero 1983:64). Su gradual dialectización procede de la combinación de las lenguas de sustrato con las diferentes formas de quechua que penetraron en el Ecuador.
- 8 La categoría de **nacionalidad** sistematiza el análisis sobre la condición de indio a la vez que expresa un proyecto político-ideológico para el reconocimiento de los derechos inherentes a los grupos nacionales.
- 9 Entre otras cosas, gran parte del personal técnico del Proyecto EBI se formó trabajando en el Programa MACAC. La influencia de este último se extiende -más allá del marco teórico de la EBI- a los materiales didácticos y la metodología de alfabetización (cfr. De Vries 1988:58)
- 10 Vale la pena recordar que una de las impugnaciones al Programa MACAC fue que implementó la alfabetización sólo en Quichua en lugar de usar el método bilingüe (quichua-castellano). Muchas incomprensiones con las comunidades surgieron a raíz de este problema.
- 11 A manera de anticipación, cabe anotar que el proyecto, tanto a nivel nacional como internacional, es una de las realidades más dinámicas que exploran y profundizan los alcances de esa opción de campo. Es decir, desde el proyecto se han promovido numerosas acciones -investigaciones, estudios, seminarios, etc. - que por una parte han contribuido a mejorar el nivel de definición del modelo educativo de mantenimiento, y por otra están aportando a la labor de revitalización de la lengua y la cultura quichua.
- 12 En el momento en que se redacta este trabajo (finales de 1989) no conocemos los términos de la renovación del convenio Ecuador-RFA.

- 13 Las provincias son: Imbabura, Tungurahua, Cotopaxi, Bolívar, Chimborazo, Azuay, Loja y Cañar. En cuanto a las comunidades donde se ubican las escuelas bilingües, cfr. Proyecto EBI 1988a:49-51.
- 14 Por un largo período no se concretó el esperado convenio con la CONAIE que debía definir los términos de la cogestión del proyecto entre las organizaciones indígenas y el Ministerio, lo que causó un clima de tensión con el PEBI. Las organizaciones indígenas mantuvieron por lo general una posición contestataria al reivindicar el derecho de asumir el total control de la educación bilingüe. Al respecto Ruth Moya comentó (1989:182) que "Las posibilidades de participación real -no formal- de las organizaciones indígenas en el Proyecto EBI están en relación directa a la capacidad de las mismas de precisar los mecanismos de participación y gestión, así como a su capacidad de negociación con el Estado frente a la educación y la cultura". Con la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena estos problemas parecen encaminados a una solución.
- 15 Los principales problemas registrados guardan relación con la falta de apoyo político al proyecto tanto a nivel central (p.e.: falta de nombramiento de los docentes bilingües, personal ministerial asignado al proyecto no comprometido suficientemente con la educación bilingüe) como periférico (p.e.: en algunos casos los supervisores exigieron a los maestros bilingües el cumplimiento del programa oficial).
- 16 En realidad, conforme se verá más adelante, la integración del PEBI en el sistema educativo nacional queda todavía como una ambición.
- 17 "Es importante no olvidar que el niño quichua está involucrado en todos los quehaceres de una comunidad campesina, y la educación debe ayudarlo a desempeñarse mejor en su comunidad en vez de alejarlo o enajenarlo con contenidos culturales extraños, sobre todo si consideramos que su permanencia en el sistema escolar será las más de las veces muy breve" (Abram, comunicación personal).
- 18 Estando así las cosas, será no sólo necesario hacer todo lo posible para satisfacer esta legítima exigencia, sino también trabajar intensamente con las comunidades indígenas con el fin de dar a conocer los fines, métodos y fundamentos de la educación bilingüe (trabajo que en el pasado no pudo desarrollarse a cabalidad independientemente de la voluntad del PEBI).

- 19 Maestro y alumnos trabajan juntos en torno a una lámina que presenta una temática a partir de la cual se realizan luego diferentes ejercicios de carácter didáctico. En una de estas láminas, por ejemplo, aparecen varias personas empeñadas en momentos y faenas específicas para la construcción de una casa. En este caso, pueden desarrollarse la expresión verbal y escrita, el análisis de la distribución de los trabajos entre hombres, mujeres y niños (estudios sociales), la observación climática con relación a los tiempos elegidos para la edificación de la vivienda y a su disposición respecto al sol (ciencias naturales) así como, para poner otro ejemplo, el número, la forma y la estructura de los palos que se usan para el techo.
- 20 "Las prioridades inherentes a las escrituras alfabéticas permiten que ciertas destrezas orales beneficien la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita. El disponer de un sistema generativo del habla a partir de un principio de correspondencia entre unidades de segunda articulación (letras y fonemas), permite al lector 'alfabético' (como también al escritor) una economía en la memorización y el aprendizaje que no tienen los aprendices de sistemas de escritura ideográfica. Sin embargo, la utilización de los recursos orales no es automática y depende de la adquisición de una competencia metalingüística sobre la estructura fonológica de la lengua, que libera la comprensión explícita de las relaciones establecidas entre la estructura alfabética y la estructura fonológica y permite, por lo tanto, la utilización de los fonemas para reproducir fluidamente el habla a partir del análisis visual de las letras (el control de la reproducción del habla). Esto significa que, al ejercitar la conciencia fonológica (destreza en reconocer los segmentos fonémicos del habla) de los futuros lectores o principiantes, enseñándoles, por ejemplo, a descomponer fonéticamente (deletrear oralmente) las palabras de la lengua hablada, se facilita de manera importante el proceso -posterior o simultáneo- de alfabetización. Es decir, hay que aprender a descomponer oralmente el habla para luego aprender a recomponerlo a partir de la escritura. Esta es la principal recomendación pedagógica que se puede extraer tras una década de estudios científicos sobre el aprendizaje de la lectura 'alfabética' efectuados en el ámbito de la sicolingüística" (Scampa 1989:2-3).
- 21 El 70% aproximadamente de los maestros del proyecto son egresados de la secundaria (bachillerato); los restantes de los Institutos Normales (normalistas). Son contados los casos de maestros que estuvieron en un Normal Bilingüe. Para la nivelación académica de los maestros bachilleres se previó una capacitación intensiva de los mismos que en 6 años deberá darles el título de normalistas.

- 22 En 1989, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), ha publicado una primera serie de 5 textos orientada a apoyar la formación del docente bilingüe. Los títulos de los textos son: "Cultura", "Educación Bilingüe", "Lengua", "Alfabetización" y "Comunidad, Escuela y Currículo".
- 23 Comentó al respecto Abram (en PEBI 1988b:14), asesor internacional del proyecto: "El primer año ha sido un año de lucha por conquistar un espacio al interior del Ministerio de Educación, para que simplemente se reconozca la existencia de la educación bilingüe. Al igual que un gusano hemos logrado meternos en el 'queso' y ya dentro de él, abrir ciertos espacios. Luego de estos primeros años de funcionamiento del proyecto, hay una aceptación de la educación bilingüe al interior del MEC".
- 24 Los nombres entre paréntesis corresponden a las denominaciones peruanas de los subgrupos jívaros.
- 25 "Los Salesianos fieles a la sagrada consigna paterna, intuyeron que para salir adelante en la empresa, era menester sondear la raíz misma del mal, arrancando a los párvulos del ambiente malsano y pestífero de las costumbres barbaramente jíbaras, para luego educarlos cristianamente al amparo y tranquilidad de los internados" (Mashinkash' 1976:70).
- 26 "Los misioneros salesianos ejercieron tutelaje sobre nosotros a través de contratos con el Estado. Así se convirtieron en nuestros representantes legales. Las concesiones de tierras las recibían ellos para la misión, ellos hablaban por nosotros, ellos eran los intermediarios para todos los trámites que necesitábamos realizar" (CONAIE 1989:97).
- 27 Por ejemplo, los Shuar desconocen la práctica de cazar en exceso para acumular más animales, y explican este deber de moderación con un mito que narra de un hombre transformado en mono como castigo por haber querido cazar un número excesivo e innecesario de estos animales (Naikiai 1987:22).
- 28 La cita completa es: "El experimento [de los internados] resultó viable en un primer momento sólo con elementos desarraigados del grupo y, gradualmente, con un número siempre mayor de individuos, a medida que intuyeron que sólo aceptando el sistema de vida de los blancos podían salvarse y

obtener una serie de ventajas. Entonces el internado comenzó a ser visto como el medio más seguro para dar el paso: los mismos padres llevaron espontáneamente a sus hijos a la misión" (Bottasso 1982:121, subrayado nuestro).

- 29 En un documento de la Federación Shuar (1988:569, nota No 94) sobre su historia y los problemas que afectan al grupo se encuentra un comentario acerca de las relaciones entre la propia Federación y los salesianos: éstos, en principio consideran a la Federación como "un apéndice de la obra misional, como para asegurar cierta continuidad de formación a las parejas casadas en los internados y para garantizar cierta incipiente labor parroquial en ambiente shuar [...] desde 1969 prácticamente se separan de ella y más bien le exigen que cumpla con sus propósitos cuanto a tierra, critican -a veces duramente- actuaciones inciertas o fallas de dirigentes [...] Por otra parte, la escasez del presupuesto federal y la ausencia de un convenio directo de la Federación con el Estado para la educación, obligan a los shuar a buscar la colaboración con los salesianos, aunque surgen entre ellos críticas a los métodos misionales y el deseo -en una élite- de una vuelta a lo precristiano en ciertos aspectos de la religión y la cultura, en el mismo tiempo en que la juventud sufre el impacto arrollador de la civilización dominante".
- 30 Los Centros Shuar se formaron por efecto de los empujes compulsivos hacia la sedentización y una mayor comunicación entre asentamientos estables y fueron inducidos por las exigencias de la labor misionera. En principio, agrupan familias extensas articuladas según prescripciones matrimoniales (alianzas). Hoy esta interacción está cuestionada por las relaciones externas y la mercantilización del trabajo (agricultura, trabajo asalariado, colonización, etc.). Actualmente la propia Federación apoya los procesos de concentración en tanto vía para la adquisición y el reconocimiento de las tierras. Como consecuencia de la nuclearización se rompieron los antiguos nexos parentales, se modificó el patrón tradicional de asentamientos dispersos e itinerantes y así por el estilo. Cabe precisar en este respecto que la dirigencia shuar considera estos cambios culturales como un precio necesario que hay que pagar frente al imperativo de asegurar la sobrevivencia física del grupo.
- 31 "El centro difiere profundamente del caserío de colonos serranos, es punto de referencia para reuniones, sede de la escuela y de los servicios de salud, pero por lo general no es aglomerado de familias en un área urbana restringida. Cada centro tiene su autoridad o síndico, asistido por el vicesíndico, el secretario, el tesorero y dos vocales (Consejo Directivo). Hay la directiva de Asociación



(Presidente, Vicepresidente, Tesorero, Secretario y Asesor [normalmente es un salesiano]) y el Directorio de la Federación que consta de un Presidente, un Vicepresidente, cuatro vocales y el Asesor más Secretario y Tesorero. Cada año se reúne en Sucúa la Asamblea General [de la Federación], como máximo órgano legislativo y cada dos años se eligen o reeligen las autoridades" (Federación Shuar 1987:3-4). A nivel legal, la Federación es una organización no gubernamental (sin fines de lucro) reconocida con el Acuerdo Ministerial No 2568 por el Ministerio de Bienestar Social.

- 32 La Federación detiene actualmente un amplio poder tanto en el Oriente como en el Ecuador más en general. A partir de esta realidad, ha sido también cuestionada, incluso por otras organizaciones indígenas que en ciertas ocasiones lamentaron su espíritu poco solidario o corporativista (cfr. Zallez-Gortaire 1978:87-89).
- 33 Vale la pena recordar que grupos de colonos desconformes con la batalla de los shuar en defensa de sus derechos incendiaron la sede de la Misión Salesiana (inspiradora y asesora de la Federación) de Sucua el 5 de Julio de 1969.
- 34 Se expone principalmente en torno a la educación primaria debido a que sobre el nivel medio y la educación de adultos la información es escasa.
- 35 Merece ser recordada aquí la colección **Mundo Shuar**, dentro de la cual se han publicado títulos de gran valor sobre la cultura shuar y sus problemas actuales.
- 36 Un joven estudiante del INBISH, por ejemplo, en un trabajo sobre la educación antigua y actual de los Shuar, escribe: "si preguntamos a los padres de familia si están contentos de la educación de sus hijos tendremos respuestas variadas pero si les preguntamos si sus hijos son mejores shuar de lo que son ellos coincidirán en decir que no" (Juwa Juank 1989:120). Cabe decir que el problema al que alude esta afirmación tiene que ver fundamentalmente con los cambios de comportamiento de la juventud escolarizada.
- 37 La lista es actualizada al 1987. No se especifica el usuario de los textos (telemaestro, teleauxiliar, alumno o una combinación de los tres), aunque cabe decir que la mayoría de ellos está destinada al cuerpo docente y no a los niños.
- 38 La Corporación Educativa MACAC es una organización privada sin fines de lucro creada en 1986 por la lingüista Consuelo Yáñez; está integrada por un grupo

reducido de expertos, muchos de los cuales indígenas, que realizan diferentes tareas del programa de educación secundaria y trabajan en investigación y otras actividades colaterales.

- 39 Como se afirmó, el programa ha sido extendido a aquellos aspirantes que no puedan presentar el certificado de terminación de la escuela primaria.
- 40 "El idioma que utiliza la ortografía estandarizada y aprobada por las organizaciones indígenas nacionales en el año 1981, que ha recuperado elementos de vocabulario a partir de diccionarios quichuas del Area Andina, ha desarrollado nuevos términos a partir de las estructuras de la propia lengua y, finalmente, que ha sistematizado, en gran medida, la sintaxis para fines de comunicación escrita" (Corp. MACAC 1989a:68).
- 41 Es digno de mención el hecho de que un programa educativo dirigido a poblaciones indígenas use textos didácticos elaborados en su lengua. Sin embargo, esta elección se convierte en una limitante para el observador externo que por sus propias limitaciones sólo puede manejar la lengua dominante y de las "relaciones interculturales", el español. En este sentido, lamentamos no haber podido conocer de cerca estos textos a través de una versión en español, considerando además que es muy importante socializar los aciertos y problemas en un campo como el de la elaboración de libros para la educación bilingüe intercultural en el cual la mayoría de los educadores y proyectos proceden sin contar con un patrimonio de experiencias ya consolidadas. Ironizando sobre este caso, la Corporación MACAC nos hizo notar que nos encontrábamos en una situación similar al del indígena obligado a leer (aprender) textos en una lengua "extranjera".
- 42 Al terminar el gobierno del Pres. Febres Cordero los indígenas volvieron a manifestar su inquietud por el riesgo de que el programa fuese discontinuado y de esta manera perder también la posibilidad de validar sus título de estudios secundarios. Sin embargo, con la Dirección Nacional de Educación Indígena se renovará el compromiso institucional con el Colegio MACAC.
- 43 Uno de los requisitos para ingresar en el sistema de educación secundaria bilingüe intercultural a distancia era un suficiente conocimiento del quichua a nivel oral y escrito. Se realizó para tal efecto una prueba de rendimiento a los aspirantes, pero, al detectarse la existencia de amplios sectores analfabetas o semi-alfabetizados, se decidió descartar este requisito.

- 44 En mayo 1989 se creó también el primer colegio amazónico en la Provincia del Napo.
- 45 La investigación sobre el impacto socio-cultural del programa MACAC comprende tres grandes rubros: a) aspectos educativos; b) aspectos socio-culturales y políticos y c) acciones puntuales. El primer rubro incluye los siguientes tópicos: sistema de aprendizaje, alfabetización (datos sobre incremento de alfabetismo), conformación-permanencia-continuidad de los colegios e incremento de participantes.
- 46 Queremos agradecer aquí la gentileza y disponibilidad del equipo de la Corporación Educativa MACAC que además de proporcionarnos toda la información que se le solicitó, nos guió y acompañó en la visita a los colegios de educación secundaria.
- 47 Según el estudio que estamos utilizando, "El cambio de actitudes y comportamientos lingüísticos puede ser considerado como un resultado del desarrollo de una mayor seguridad personal y del convencimiento de la validez de la lengua nativa para efectos educativos y de ampliación de la comunicación, así como de su utilidad como instrumento de prestigio y de revalorización de su identidad cultural frente a la sociedad dominante" (Corp. MACAC 1989:95).
- 48 La investigación sobre estos aspectos es parte importante de la labor que viene desarrollando la Corporación MACAC. Sin embargo, dados los límites e intereses que nos hemos propuesto, no es posible incluir su presentación en este estudio, por lo cual remitimos el lector a las dos publicaciones de la Corporación MACAC citadas aquí.
- 49 Estos conceptos son usados con los investigadores comunitarios en el marco de una metodología de aproximación a la realidad:  
DENOTACION = Lo que veo, lo que oigo...(Lo que recepto a través de los sentidos sin interferencias conceptuales de ningún tipo)  
CONNOTACION = Lo que pienso de aquello que he visto, oído, etc. (Lo que percepto a través de los sentidos y de una actitud intelectual) (Campos 1989:17).
- 50 Por el trabajo realizado no menos que por la disponibilidad con que respondió a nuestro pedido, queremos manifestarle el más sincero agradecimiento.

## 10. BIBLIOGRAFIA

### ABRAM, M.

- 1987 "Problemas y perspectivas de la Educación Bilingüe en Ecuador", en **Pueblos Indígenas y Educación**, año I, No 4, Quito, Abya-Yala.
- 1988 "Evaluación del Proyecto EBI", ponencia presentada en **Consulta sobre el currículo para el tercer grado y la educación bilingüe**, (informe final) Quito, PEBI, mimeo.
- 1989 **El papel de las organizaciones indígenas en la educación**, Quito, ponencia presentada en 46o Congreso Internacional de Americanistas, Amsterdam, 4-8 de julio de 1988.

### AA.VV.

- 1947 "Mi cartilla inca". Texto bilingüe (Quechua-Español), elaborado por la Congregación de Misioneras de María Inmaculada y Sta. Catalina de Sena, Guayaquil, Reed & Reed.
- 1984 "Opinión de los dirigentes de las organizaciones indígenas del Ecuador y algunos aportes de análisis crítico de los promotores nacionales sobre el modelo de alfabetización "MACAC" del convenio MEC-PUCE-CIEI", en M. de Bienestar Social/Oficina Nacional de Asuntos Indígenas, **Política estatal y población indígena**, Quito, Abya-Yala.
- 1989a **Quichua Rimal Yachay**, Quito, Abya-Yala.
- 1989b **Informe del Seminario-Taller sobre Experiencias de Educación Bilingüe en el País**, Pujilí, Ecuador (9-15 de Abril de 1989), mimeo.

### ACCION

- 1980 "El campesinado indígena y la alfabetización", en **Boletín Informativo Agrario**, No 5, Quito, CIESE.

### AIJ JUANK

- 1984 · **Pueblos de fuertes. Rasgos de historia shuar**, Quito-Sucúa, Abya Yala-Mundo Shuar.

### ALBORNOZ, O.

- 1984 "Sobre algunos aspectos del problema indígena", en **La cuestión indígena en el Ecuador**, serie Cuadernos de la Realidad Ecuatoriana, No 1, Quito, Centro de Investigación de la Realidad Ecuatoriana.

**ALMEIDA, I.**

- 1989 "Hacia la recuperación de la lengua quichua", ponencia presentada en el Taller subregional sobre Normalización de un Lenguaje Pedagógico en Lenguas Andinas, Santa Cruz, Bolivia, 23-27 de octubre, UNICEF-Ministerio de Educación y Cultura-Agencia Española de Cooperación Internacional, mimeografiado.

**BENTEZ, L. & GARCES, A.**

- 1988 **Culturas Ecuatorianas. Ayer y hoy**, Quito, Abya-Yala.

**BOTTASSO, J.**

- 1982 **Los Shuar y las Misiones. Entre la hostilidad y el diálogo**, Sucúa, Ediciones Mundo Shuar.

**BURBANO, H.**

- 1966 **La Educación y el Desarrollo Social y Económico del Ecuador**, Quito, Casa de la Cultura Ecuatoriana.

.....

- 1986 **Programas Generales. Sistema de Educación Compensatoria y No Escolarizada Bilingüe Intercultural. Ciclo Básico**, Quito (mimeo).

**CAMPOS, L. M.**

- 1987 **Gramática de uso. Libro primero**, Quito, Centro Educativo MACAC.  
1989 **Autoeducación Indígena: una alternativa**, Quito, Corp. MACAC-Abya-Yala.

**CANO et alii**

- 1981 **Los nuevos conquistadores. El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina**, Quito, CEDIS-FENOC (ed. orig. 1979).

**CEDEP**

- 1985 **Las Luchas Campesinas 1950-1983. Movilización campesina e historia de la FENOC**, Quito, Centro de Educación Popular (CEDEP), Serie Movimiento Social.

**CIEI**

- 1980 "Programa de Alfabetización en Lengua Quichua, Convenio MEC-PUCE. Informe del Equipo de Investigadores", en **Revista de la Universidad Católica**, año VIII, No 25, Quito, PUCE.

#### CONAIE

- 1989a **Las Nacionalidades Indígenas en el Ecuador. Nuestro proceso organizativo**, Quito, Ediciones Tinkui/CONAIE.
- 1989b "Programa Nacional "500 años de Resistencia India", en **Pueblos Indígenas y Educación**, año III, No 9, Quito, Abya-Yala.

#### CONVENIO MEC-PUCE

- 1984 "Cultura, bilingüismo y sociedad nacional", en M. de Bienestar Social/Oficina Nacional de Asuntos Indígenas, **Política estatal y población indígena**, Quito, Abya-Yala.

#### CORP. EDUCATIVA MACAC

- 1989 **Educación Bilingüe Intercultural: una experiencia educativa**, Quito, Corp. MACAC-Abya-Yala.

#### CHIRIBOGA, M.

- 1985 "Formas tradicionales de organización social y actividad económica en el medio indígena", en AAVV, **Del Indigenismo a las Organizaciones Indígenas**, Quito, Abya-Yala.

#### CHUQUIN, C.

- 1986 **La Política Lingüística y Educacional en el Ecuador**, tesis de Doctorado en Filosofía de la Educación, Urbana, University of Illinois, mimeografiado.

#### DEPARTAMENTO DE EDUCACION RADIOFONICA BICULTURAL

- 1988 **Plan Institucional**, Súcua.

#### DE VRIES, L.

- 1988 **Política Lingüística en Ecuador, Perú y Bolivia**, Quito, PEBI-CEDIME.

#### FAUCHOIS, A.

- 1988 **El Quichua Serrano frente a la Comunicación Moderna**, Quito, EBI (MEC-GTZ)-Abya-Yala.

## FEDERACION SHUAR

- 1977 **La Educación Radiofónica Bicultural**, Sucúa, Ediciones Mundo Shuar.  
1987 **Informe de Actividades Año Lectivo 1986-1987**, Sucúa, Departamento de Educación Radiofónica Bicultural Shuar, mimeografiado.  
1988 "Federación Shuar. Solución original a un problema actual" en **Pensamiento Indigenista del Ecuador**, Quito, Banco Central del Ecuador-Corporación Editora Nacional (tomado de Federación Shuar, **Federación Shuar. Solución original a un problema actual**, Sucúa, Edic. de la Federación Shuar, 1976).

## GARCIA, Denis

- 1985 **Una voz en la boca del lobo. Estudio de la emisora. Mimeo**, Quito.

## GARCIA, S.

- 1945 **La Geografía del Oriente Peruano y los Jesuitas**, Lima, ?

## GUERRERO, A.

- 1982 **Determinaciones del pasado y mentalidades del presente: un conflicto entre comuneros**, Quito, FLACSO.  
1983 **Hacienda, capital y luchas de clase andinas**, Quito, El Conejo.

## GTZ

- 1988 **Evaluación del Proyecto EBI. Educación Primaria Bilingüe Intercultural en Escuelas Rurales de la Sierra Ecuatoriana. Observaciones y Recomendaciones Preliminares**, Quito, GTZ (mimeo).

## GNERRE, M. & BOTTASSO, J.

- 1985 "Del indigenismo a las organizaciones indígenas", en AAVV, **Del indigenismo a las organizaciones indígenas**, Quito, Abya-Yala.

## IBARRA, A.

- 1987 **Los Indígenas y el Estado en el Ecuador. La práctica neo-indigenista**, Quito, Abya-Yala.

.....

- 1989 **Seminario-Taller sobre Experiencias de Educación Bilingüe en el País, Informe Final (versión preliminar)**, Pujilí, 9-15 de Abril de 1989.

**IÑIGUEZ, S. & GUERRERO, G.**

- 1987 "Rasgos históricos de la educación indígena-quichua en el Ecuador", en **Pueblos Indígenas y Educación**, año I, No 1, Quito, Abya-Yala.

**ITURRALDE, D.**

- 1984 "Legislación ecuatoriana y población indígena", en M. de Bienestar Social/Oficina Nacional de Asuntos Indígenas, **Política estatal y población indígena**, Quito, Abya-Yala.
- 1988 "Notas para una historia política del campesinado ecuatoriano 1990-1980", en McKee L., Argüello S. (editoras), **Nuevas Investigaciones Antropológicas Ecuatorianas**, Quito, Abya-Yala.

**JARAMILLO DE GARCES, A.M. & CARRILLO SUAREZ, L.**

- 1987 **Planificación Lingüística y Enseñanza de Lenguas en el Ecuador**, Quito, tesis de Licenciatura, PUCE, Instituto de Lenguas y Lingüística.

**JEMPEKAT, M.**

- 1986 "La educación en el pueblo Shuar", en Amodío E. (compilador), **Educación, Escuelas y Culturas Indígenas de América Latina**, Quito, Abya Yala.

**JUNG, Ingrid & LOPEZ, Luis Enrique**

- 1988 **Las lenguas en la educación bilingüe. El caso de Puno.** Lima: GTZ.

**JUWA JUANK YANKUAM', J.**

- 1989 **La educación antigua y la actual del pueblo shuar**, Bombóiza, INBISH (tesis de graduación, manuscrito).

**KARSTEN, R.**

- 1988 **La vida y la cultura de los Shuar**, tomo I, Quito, Banco Central del Ecuador, Museo Antropológico de Guayaquil, Abya-Yala, (edición original:1935).

**LEON, J. & QUINTERO, M. E.**

- 1988 **Simiatug: autogestión en la escuela**, ponencia presentada en el 46o Congreso Internacional de Americanistas, Amsterdam, 4-8 de julio de 1988.



LOPEZ, L. E.

- 1989 **El desarrollo de recursos humanos para la educación bilingüe en los países andinos. Una propuesta para la Universidad de Cuenca, Ecuador, Quito, Universidad de Cuenca - CEDIME, informe mimeografiado.**

MARTINEZ, L.

- 1987 **Economía Política de las Comunidades Indígenas, Quito, CIRE.**

MASHINKIASH', R.

- 1976 **La educación entre los Shuar, Sucúa, Ediciones Mundo Shuar, serie B, n.1.**

MASHINKIAS, M. & AWAK TENTETS, M.

- 1988 **La Selva Nuestra Vida, Sabiduría Ecológica del Pueblo Shuar, Quito, Abya-Yala.**

MEC-PEBI

- 1987 **Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural: Programas, Quito, MEC-Departamento de Proyectos y Programas de Desarrollo Rural/Educación Rural, 1987.**

McKEE, L. & ARGÜELLO, S. (editoras)

- 1988 **Nuevas Investigaciones Antropológicas Ecuatorianas, Quito, Abya Yala.**

MERINO, J.

- 1984 **Mirando al futuro. Una Educación Shuar, Sucúa, Federación Shuar, Colección Mundo Shuar.**

MOYA, R.

- 1975 "Panorama histórico de la situación del bilingüismo y de la educación nacional", en Troike R. & Modiano N. **Proceedings of the First Interamerican Conference on Bilingual Education, Arlington, Center of Applied Linguistics.**
- 1981 **El quichua en el español de Quito, Otavalo, Instituto Otavaleño de Antropología.**

**MOYA, Ruth**

- 1984 "Políticas estatales para la educación y la cultura frente a la población indígena", en M. de Bienestar Social/Oficina Nacional de Asuntos Indígenas, **Política estatal y población indígena**, Quito, Abya-Yala.
- 1986-1987 **Derechos culturales y pueblos indígenas: el caso del Ecuador**. Mimeo, Quito: CEDIME.
- 1987a "Educación Bilingüe. ¿Para qué?", en **Pueblos Indígenas y Educación**, año I, No 2, Quito, Abya-Yala.
- 1987b **Principios de Lingüística Quichua**, Quito, CEDIME.
- 1987c "Educación Bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas", en Moya R., **Ecuador: cultura, conflicto y utopía**, Quito, CEDIME.
- 1988a **Políticas Educativas Culturales y Autogestión: el caso de Ecuador**, Quito, ponencia presentada en 46o Congreso Internacional de Americanistas, Amsterdam, 4-8 de julio de 1988.
- 1988b "Educación Bilingüe en el Ecuador:retos y alternativas", en Amodio E.(compilador), **Educación, Escuelas y Culturas Indígenas en América Latina**, tomo II, Quito, Abya-Yala.
- 1989 "Situación Educativa de la Mujer Indígena: Caso de Ecuador", en **Mujer Indígena y Educación en América Latina**, Santiago, III-UNESCOOREALC.

**MOYA, R. & COTACACHI, M. M.**

- 1989 **Pedagogía y normalización del quichua ecuatoriano (1978-1989)**, ponencia presentada en el Taller subregional sobre Normalización de un Lenguaje Pedagógico en Lenguas Andinas, UNICEF-Agencia Española de Cooperación Internacional- Ministerio de Educación y Cultura, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, 23-27 de Octubre de 1989, mimeografiado.

**MOYA, R. & QUINTERO, M. E.**

- 1988 **Guía de Castellano Oral del Texto "Quichuapac Causaimanta Yachayuc"**, Quito, MEC-PEBI.

**NAIKIAI, V.**

- 1987 "El Uso del Ecosistema en el Antiguo Pueblo Shuar", en **Hombre y Ambiente. El punto de vista indígena**, año 1, No 1 Quito, Abya-Yala.

**OFICINA NACIONAL DE ALFABETIZACION**

- 1984 "Educación bilingüe intercultural en el Ecuador (1980-1984)", en M. de Bienestar Social/Oficina Nacional de Asuntos Indígenas, **Política estatal y población indígena**, Quito, Abya-Yala.

## OFICINA NACIONAL DE ASUNTOS INDIGENAS

- 1984 "Lineamientos para una política estatal frente a la población indígena", en M. de Bienestar Social/Oficina Nacional de Asuntos Indígenas, **Política estatal y población indígena**, Quito, Abya-Yala.

## PARKER, G.

- 1972 "Falacias y verdades acerca del quechua", en AAVV, **El reto del multilingüismo en el Perú**, Lima, Instituto de Estudios Peruanos.

## PODESTA, Juan

- 1987 Etnoeducación. Cuaderno de Investigación Social, Iquique: Centro de Investigación de la Realidad del Norte.

## PROYECTO EBI

- 1987 **Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador. Informe de una investigación sociolingüística en el área quichua (1981-1982)**, Quito, EBI (MEC-GTZ)-Abya-Yala.
- 1988a **Documento de Información. Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural**, Quito, MEC-GTZ.
- 1988b **Consulta sobre el currículo para el tercer grado y la educación bilingüe**, (informe final) Quito, PEBI, mimeo.
- 1989 **Informe de comisión**, Quito, mimeo (informe de una visita de evaluación de algunas escuelas del Proyecto EBI).

## PUWAINCHIR, M.

- 1988 **La Federación de Centros Shuar y el problema educativo en la región amazónica**, ponencia presentada en el 46o Congreso Internacional de Americanistas, Amsterdam, 4-8 de Julio de 1988.

## QUINTERO, M. E.

- 1987 **Castellano: letras y sonidos**, Quito, CEDIME.
- 1988 **Castellano para Segundo Grado. Segunda Parte**, Quito, MEC- PEBI.

## RAFFA, A. & WARREN, P.

- 1987 "Medicina Tradicional Achuar (río Huasaga- Perú), en **Hombre y Ambiente. El punto de vista indígena**, año I, No 1, Quito, Abya-Yala.

REINOSO, M. et alii

- 1987 **Guía didáctica de Castellano Oral como Segunda Lengua**, Quito, PEBI, mimeografiado.

RIVERA, J.

- 1987 **Una pedagogía Popular para la Educación Bilingüe Intercultural**, Quito, EBI (MEC-GTZ)-Abya-Yala.

RODAS, R.

- 1989 **Crónica de un Sueño. Las escuelas indígenas de Dolores Cacuango. Mama Dulu Cacuango. Huiñai Causai Yuyashca. Quichua Huahuacunapac Churashca Yachana Huasicuna**, Quito, PEBI.

RUBIO ORBE, G.

- 1987 **Los Indios Ecuatorianos. Evolución histórica y políticas indígenas**, Quito, Corporación Editora Nacional.

SANTANA, R.

- 1983 **Campesinado indígena y el desafío de la modernidad**, Quito, Centro Andino de Acción Popular.
- 1986 **La cuestión étnica y la democracia en el Ecuador**. En: *Ecuador Debate*, Quito: Centro Andino de Acción Popular.

SCAMPA, P.

- 1989 **Lectura y conciencia fonológica: porqué y "como" enseñar el principio alfabético de la correspondencia gráfico-fónica**, Santiago, UNESCO/OREALC, documento de trabajo (versión preliminar).

STOLL, D.

- 1985 **¿Pescadores de hombres o fundadores de imperio? El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina**, Lima, Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo.

TORERO, A.

- 1983 **"La Familia Lingüística Quechua"**, en *América Latina en sus Lenguas Indígenas*, Caracas, Monte Avila Editores.

TORERO, A.

- 1975 "Lingüística e historia de la sociedad andina", en **Lingüística e Indigenismo moderno de América**, ponencia presentada en el, XXXIX Congreso Internacional de Americanistas, vol.V, Lima.

.....

- 1986 **Pueblos del Ecuador**, Quito, Abya-Yala.

UNESCO-CEPAL-PNUD

- 1979 **Proceso pedagógico y heterogeneidad cultural en el Ecuador**, Quito, UNESCO-CEPAL-PNUD, mimeografiado.

WATERS, W.

- 1988 "La propiedad de la tierra y la forma de producción: estructura y transformación en el Cantón Salcedo, Ecuador", en McKee L., Argüello S. (editoras), **Nuevas Investigaciones Antropológicas Ecuatorianas**, Quito, Abya-Yala.

YANEZ, C.

- 1981 "Modelo Educativo Macac - Ecuador 1980" en **Revista PUCE**, No 27, Quito, PUCE.
- 1985 "Algunos aspectos sobre la educación bilingüe intercultural en el Ecuador", en **Revista de la Universidad Católica del Ecuador**, año XII, No. 42, Quito, PUCE.
- 1987 **Cobertura de la educación regular en sectores indígenas**, Quito, doc. inédito.

ZALLEZ, J. & GORTAIRE, A.

- 1978 **Organizarse o sucumbir: la Federación Shuar**, Sucúa, Ediciones Mundo Shuar.