

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE PARA
LOS PAÍSES ANDINOS
PROEIB ANDES

**“VUELTA ARRIBA ACABAMOS LA ESCUELA, VUELTA ABAJO NO PODEMOS”:
OPINIONES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA FRENTE A LA EIB EN UNA
COMUNIDAD DEL ECUADOR**

Gabriel Cachimuel Anrango

Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe, con mención en Planificación y Gestión

Asesor: Dr. Luis Enrique López Hurtado

Cochabamba, Bolivia

Enero 2001

Dedicatoria

Este trabajo es realizado con optimismo y sacrificio, y lo dedico a mi esposa Alegría, quien me ha depositado su confianza y amor; a mis hijos Sayri y Raymi, quienes me motivaron con sus tiernas actitudes y comportamientos.

Agradecimientos

Esta tesis es el resultado de varias opiniones y cuestionamientos de los padres y madres de familia, los docentes y estudiantes de una comunidad educativa en torno a la implementación, desarrollo y falencias de la Educación Intercultural Bilingüe.

Mi agradecimiento muy especial a la Doctora Annelies Merxk, asesora del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI-GTZ), por su apoyo incondicional, por hacer posible mi estudio de Maestría en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PROEIB-Andes) en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba-Bolivia.

Al Doctor Luis Enrique López por su valioso asesoramiento y orientación en todo el proceso de construcción y sistematización de la tesis, a quien hago explícito mi más sincero reconocimiento y agradecimiento por haber tenido paciencia, comprensión y amistad en toda la maestría.

Al Doctor Pedro Plaza, por su apoyo académico como persona, como profesional en los diferentes momentos del estudio y desarrollo de la tesis.

A todos los docentes del PROEIB-Andes por sus experiencias y conocimientos valiosos brindados durante la maestría.

A mis compañeros y compañeras del PROEIB-Andes que me han brindado apoyo, amistad y confianza de una manera incondicional.

Al Magíster Luis Alberto De La Torre, por su orientación incondicionada y por sus experiencias valiosas que han ampliado mi trabajo de investigación.

En todo este proceso de aprendizaje y enriquecimiento de conocimientos, mi especial reconocimiento a mi amada esposa Alegría, quien me ha motivado siempre y se ha sacrificado en todos los momentos y más aún en situaciones difíciles de mi vida, gracias a ella y a mis hijos Sayri y Raymi a quienes le debo respeto, amor y trabajo.

Para lograr este trabajo fue necesario recurrir a los colegas docentes del Centro Educativo Integral Intercultural Experimental Piloto “Galo Plaza Lasso” (CEIIBEP-GPL) de El Topo, a las docentes de la escuela Julián Juez de Gualaví y de la escuela “Tarquino Hidrovo” de Ucsha, a ellos mi agradecimiento público por el apoyo inmenso, consideración y amistad que me han brindado durante el primer y segundo trabajo de

investigación sobre el levantamiento de datos.

Principalmente, mi agradecimiento inmenso a los padres y madres de familia de las comunidades: Primavera de Ucsha, Topo y Casco Valenzuela; principalmente a quienes colaboraron directa o indirectamente y participaron en las entrevistas.

Mi reconocimiento a todos los estudiantes de las comunidades y escuelas mencionadas que contribuyeron con sus opiniones y experiencias sobre la EIB.

A todos, mi agradecimiento especial, porque comprendo que sin esta “minga” de relaciones interétnicas y profesionales no hubiera sido posible alcanzar mis estudios y culminar mi tesis. ¡Gracias a todos!

Resumen

En esta investigación se identifican los factores que han configurado los conflictos y resistencias a la educación intercultural bilingüe (EIB), a partir de las opiniones de los padres de familia, docentes y estudiantes de las comunidades de Ucsha, Topo y Casco Valenzuela, pertenecientes a la Parroquia de San Pablo del Lago, cantón Otavalo y provincia de Imbabura en Ecuador.

Los cuestionamientos de las comunidades estudiadas se plantean a través de testimonios claros que fueron objeto de indagación, descripción y análisis. Entre los factores que sobresalen en esta investigación están los pedagógicos, los lingüísticos, los culturales y los económicos, los cuales influyen en la opinión de los padres y madres de familia y de otros miembros de la comunidad educativa respecto de la educación de los niños de estas comunidades. Así, los factores pedagógicos están relacionados con las formas de enseñanza y aprendizaje en la EIB y con el rendimiento escolar. Los lingüísticos se relacionan con la enseñanza de las lenguas, tanto el kichwa como L1 y el castellano como L2 y con la necesidad de emplear para cada una de ellas una metodología específica. Los culturales tocan algunas formas de valoración de la cultura propia, así como la apropiación de algunos valores de la cultura mestiza para enriquecer lo propio. Los económicos se refieren, en general, a la inversión que hacen los padres y madres en la educación de sus hijos o hijas.

En este ámbito, según las opiniones de los actores de la comunidad educativa, el proceso educativo que se ha dado en la EIB carece de prácticas pedagógicas eficientes, hecho que genera reclamos de los padres y madres de familia de las comunidades investigadas.

Palabras claves: educación intercultural bilingüe, opiniones de la comunidad educativa, EIB en el Ecuador, calidad de enseñanza en la implementación de la EIB.

ÍNDICE

Agradecimientos.....	iii
Resumen.....	v
ÍNDICE.....	vi
SIGLAS Y ABREVIATURAS UTILIZADAS.....	ix
Capítulo I.....	1
INTRODUCCIÓN.....	1
Capítulo II.....	4
Aspectos metodológicos.....	4
1. Planteamiento del problema.....	4
1.1 Objetivos.....	5
General.....	5
Específicos.....	5
1.2 Preguntas de investigación.....	5
1.3 Justificación.....	6
2. Metodología de investigación.....	7
2.1. Descripción general.....	7
2.2. Criterio de selección de la muestra y descripción.....	8
2.3 Instrumentos.....	9
2.3.1 Guías de observación.....	10
2.3.2 Guías de entrevistas.....	10
2.3.3 Registro de campo.....	10
2.4. Procedimiento de recolección de datos:.....	10
2.5 Procedimientos de análisis de datos.....	12
3. Fundamentación teórica.....	13
1. La educación en los pueblos indígenas en países latinoamericanos.....	13
1.1 México.....	15
1.2 Guatemala.....	19
1.3 Perú.....	20
1.4 Bolivia.....	25
1.5 Ecuador.....	29
2. La propuesta de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador.....	35
3. Las nociones de conflictos, resistencias y reflexiones sobre la EIB.....	41
Capítulo IV.....	52
Presentación de resultados.....	52
1. Descripción contextual del ámbito de estudio.....	52

1.1 Ubicación geográfica de las comunidades y su población.....	52
1.2 Situación sociocultural y lingüística de las comunidades.....	53
1.3 Aspecto socioeducativo y funcionamiento del CEIBEP-GPL.....	55
2. Lecturas de la EIB.....	58
2.1 Según los padres de familia.....	58
2.2 Según los docentes.....	61
2.3 Según los estudiantes.....	62
3. Opiniones sobre la implementación de la EIB.....	62
3.1 Opiniones de los padres de familia.....	62
3.1.1 La calidad de enseñanza y el rendimiento escolar.....	62
3.1.2 El compromiso docente.....	66
3.1.3 El Uso del kichwa en la enseñanza.....	70
3.1.4 La demanda por el castellano.....	77
3.2 Opiniones de los docentes sobre la EIB.....	81
3.2.1 La calidad de enseñanza.....	81
3.2.2 Compromiso docente.....	85
3.2.3 Uso del kichwa en la enseñanza.....	86
3.2.4 La demanda por el castellano.....	87
3.3 Opiniones de los estudiantes sobre la EIB.....	88
3.3.1 EIB y uso del kichwa en la enseñanza.....	88
3.3.2 La EIB y la demanda por el castellano.....	89
4. Razones de aceptación y oposición a la EIB.....	89
4.1 Desde la perspectiva de los padres de familia.....	89
4.1.1 Razones de la aceptación y valoración de la EIB.....	89
4.1.2 Razones de la oposición a la EIB.....	94
4.2 Desde la perspectiva de los docentes.....	97
4.3 Desde la perspectiva de los niños.....	101
5. Factores que intervienen en la formación de las opiniones sobre la EIB.....	102
5.1 Factores pedagógicos.....	102
5.2 Factores lingüísticos.....	107
5.3 Factores culturales.....	115
5.4 Factores económicos.....	122
Capítulo V.....	126
CONCLUSIONES.....	126
1. Opiniones sobre la EIB y factores que inciden en ellas.....	126
1.1 Factor pedagógico.....	126

1.2 Factor lingüístico	127
1.3 Factor cultural	128
1.4 Factor económico.....	128
2. La investigación realizada y los cambios operados en el investigador, tanto en su condición de kichwa hablante como de profesor de EIB	129
Capítulo VI.....	131
RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS.....	131
Capítulo VII.....	136
RESUMEN EN KICHWA	136
BIBLIOGRAFÍA.....	138
ANEXOS	142
MAPA POLÍTICO DEL ECUADOR	142
MAPA DE LA ZONA DE INVESTIGACIÓN.....	143
Entrevista a los padres y madres de familia.....	144
Entrevista a los docentes.....	158

SIGLAS Y ABREVIATURAS UTILIZADAS

CEIIBEP-GPL	Centro Educativo Integral Intercultural Experimental Piloto “Galo Plaza Lasso”
PEBI	Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (MEC-GTZ)
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
IKSY	Ishkay Kawsaypi-Shimipi Yachay [Educación Intercultural Bilingüe]
GTZ	Deutsche Gessellschaft für Technische Zusammenarbeit [Cooperación Técnica Alemana]
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
L1	Lengua primera [regularmente la materna]
L2	Lengua segunda [por lo general, el castellano]
MEC	Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador
ONG	Organización No Gubernamental
PROEIB	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
UNESCO	United Nations Education Science and Culture Organization [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]
UNICEF	United Nations International Children Emergency Fund [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia]
PIEB	Programa de Investigación Estratégica de Bolivia.
CEPOs	Consejos Educativos de Pueblos Originarios (Aymara, Guaraní, Quechua y Multiétnico Amazónico).
DB.1	Docente Bilingüe 1 (José María Casco)
DH.2	Docente Hispano Hablante 2 (Germán Cotacachi)
E.0	Entrevistado cero (Luis Alberto De La Torre)
PFU.1	Padre de familia de Ucsha 1 (Belizario Colta)
PFU.2	Padre de familia de Ucsha 2 (Oswaldo Yáñez)
PFU.3	Padre de familia de Ucsha 3 (Antonio Cachimuel)

PFU.4	Padre de familia de Ucsha 4 (Segundo Yánez)
MFU.1	Madre de familia de Ucsha 1 (María Perachimba)
MFU.2	Madre de familia de Ucsha 2 (Ermelinda Colta)
NU.1	Niño de Ucsha 1
NU.2	Niño de Ucsha 2
PFT.1	Padre de familia de Topo 1 (Arturo Tamba)
PFT.2	Padre de familia de Topo 2 (Gregorio Colta)
PFC.1	Padre de familia de Casco Valenzuela 1 (José Perachimba)
MFC.1	Madre de familia de Casco 1 (Margarita Casco)
MFC.2	Madre de familia de Casco (María Camuendo)

Capítulo I

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es conocer las opiniones sobre la educación intercultural bilingüe (EIB) en las comunidades de la parroquia de San Pablo del Lago, provincia de Imbabura en el Ecuador. Esta investigación enfoca algunos acuerdos y divergencias con respecto al enfoque, proceso y desarrollo de la EIB; es decir, las opiniones sobre la aceptación o rechazo al proceso educativo en el marco de la EIB de los padres de familia, docentes y estudiantes de las comunidades de Ucsha, Topo y Casco Valenzuela, tomando como núcleo el Centro Educativo Integral Intercultural Experimental Piloto “Galo Plaza Lasso” (CEIIBEP-GPL).

En el transcurso de la investigación se encontró sólo algunos estudios similares y fue difícil abordar el tema de estudio desde el nivel macro, porque la mayoría de ellos son realizados sobre las políticas, principios y objetivos de las propuestas de la educación intercultural bilingüe o bilingüe intercultural, más no existen suficientes estudios sobre las razones por las que muchos actores de la comunidad educativa ecuatoriana, están de acuerdo o no con el proceso educativo que se da en los centros educativos de la EIB.

El producto de esta investigación enfoca dos ámbitos de estudio: la fundamentación teórica y los resultados de la investigación misma. En lo que se refiere a lo teórico se hace hincapié en las diferentes experiencias que se han dado en algunos países de Latinoamérica y particularmente en el Ecuador desde la década de los cuarenta. Posteriormente se hace una revisión general sobre el enfoque de la EIB y sobre algunas nociones de conflictos, resistencias y reflexiones sobre la EIB en el Ecuador.

Con respecto a los resultados de este estudio se enfatizan los siguientes puntos:

- El ámbito de estudio, donde se particulariza la ubicación de las comunidades, su situación sociocultural y lingüística; el aspecto socio educativo del CEIIBEP-GPL;
- Las lecturas que la población hace de la EIB, aspecto que se refiere a las concepciones que tienen cada uno de los actores sobre el enfoque de la EIB;
- Las opiniones que varían según los actores de la comunidad educativa (padres / madres de familia, docentes y estudiantes) sobre la implementación de la EIB,

tema en el que se destacan algunos aspectos de suma relevancia para los diversos actores, tales como la calidad de enseñanza del docente y el rendimiento escolar del niño, el compromiso del docente frente a su función de educador, el uso del kichwa en la enseñanza de contenidos curriculares y la demanda del castellano como segunda lengua en la primaria;

- Las razones de la aceptación y oposición a la EIB desde la perspectiva de los padres / madres de familia, docentes y estudiantes.

En principio está claro que hubo una masiva aceptación de la EIB, porque este modelo educativo fue uno de los postulados y plataformas de lucha de la población indígena propuesto al gobierno nacional, hasta lograr la institucionalización y oficialización de esta alternativa educativa en todo el país, de tal manera que la gente estaba de acuerdo a pesar de no conocer a fondo sobre la EIB y confiando en que sería una educación diferente y más efectiva que la educación hispana, que tradicionalmente se ha venido desarrollando aproximadamente desde hace unos 150 años.

Sin embargo, la EIB, aunque muy joven, se ha envejecido y, por ello, la comunidad educativa se opone a su implementación, tal como se viene dando, debido a las deficiencias en su aplicación. Estas oposiciones “no obedecen a que la gente no esté consciente del valor, obedecen a las malas acciones de los administradores de la educación bilingüe, a las malas acciones de los profesores, a eso obedecen fundamentalmente; creo que los actos de corrupción que se han cometido en la educación bilingüe... los actores administrativos tanto políticos, como técnicos y los docentes son los que no han servido en este proceso” (Entrevista 0, Julio 2000).

En principio, los profesores bilingües siempre estuvieron de acuerdo con la EIB, pero fueron claros: (a) la debilidad que ellos tenían en el manejo técnico-pedagógico y científico, (b) la improvisación que impusieron la misma Dirección de Educación Bilingüe y las direcciones provinciales, y (c) el hecho que “empezaron a aflojar por cuestiones técnicas y finalmente cedieron el espacio y perdieron la lucha frente al profesor mestizo. Todo esto deriva en que, en la actualidad, “el profesor bilingüe no es más que un profesor mestizo desfigurado, nada más” (Ibid).

La EIB se ha convertido en una educación “mal copiada” e incompleta, que no logra competir con la educación hispana monolingüe, donde se focalizan múltiples dificultades que han obstruido la satisfacción de las demandas de la niñez de las

comunidades indígenas. Esto se complica si tomamos en cuenta que “trabajar en una educación bilingüe significa marchar contracorriente y trabajar en un contexto adverso. La adversidad del contexto está marcada tanto por la incomprensión, casi generalizada, de planificadores, políticos y funcionarios gubernamentales... por una velada oposición de importantes sectores de la sociedad hegemónica e incluso por la oposición de muchos padres de familia que temen que por estudiar en lengua indígena, sus hijos no aprenden el castellano” (López, 1989:18).

A la luz de estos resultados, analizo las opiniones en función a los factores que parecen determinarlas. En esta tesis identifiqué cuatro factores (pedagógicos, lingüísticos, culturales y económicos) que intervienen en la formación de las opiniones sobre la EIB. Con base en esto presento, en el capítulo V las conclusiones y en el VI las recomendaciones y sugerencias.

Como anexos, incluyo los instrumentos de investigación, mapas de referencia y una transcripción.

Capítulo II

Aspectos metodológicos

1. Planteamiento del problema

En Ecuador desde los fines de la década de los 80, se está llevando a cabo la EIB en las diferentes comunidades indígenas. Así, la EIB fue implantada en el Centro Educativo Integral Intercultural Bilingüe Experimental Piloto “Galo Plaza Lasso” (CEIIBEP-GPL), que está ubicado cerca a la Comunidades de Casco, Topo, Ucsha y Angla, pertenecientes a la parroquia de San Pablo del Lago, del cantón Otavalo, de la provincia de Imbabura.

En el centro educativo mencionado, así como en otras escuelas que trabajan con la modalidad de EIB, se percibe una forma de rechazo y oposición de los padres y madres de familia con respecto a este subsistema educativo. Estas manifestaciones están presentes en las opiniones de los padres de familia, estudiantes y de algunos docentes, y se escuchan en diferentes contextos, como mingas, reuniones, fiestas, etc.

Este rechazo se evidencia cuando muchos padres y madres de familia prefieren enviar a sus hijos a las escuelas hispanas, a pesar de que existe el CEIIBEP-GPL en esta comunidad. Estos padres y madres de familia no están de acuerdo con el proceso educativo dentro del marco de la educación intercultural bilingüe. Por esta razón, en el CEIIBEP-GPL hay ahora menos alumnos que en los primeros años de su creación institucional e implementación de la EIB, tanto en el nivel primario y menos aún en el nivel secundario.

Lo dicho ha conllevado a que en la comunidad educativa haya discrepancia y rivalidad entre sus miembros (padres de familia, estudiantes y docentes) y que se cree una cadena de trabas frente al desarrollo de la EIB y frente a sus ejecutores. En este proceso, se han originado críticas y opiniones desfavorables de los padres de familia y de los estudiantes con respecto al desarrollo educativo, por lo que los docentes han ido cambiando poco a poco la manera de hacer educación intercultural bilingüe, en el CEIIBEP-GPL, hasta llegar a una modalidad con muy pocas diferencias con la educación hispana. Este plantel educativo ha sido y es el núcleo donde todavía persisten las críticas de algunos pobladores de las comunidades que se oponen a la

práctica de la EIB.

En este contexto, el CEIBEP-GPL (Centro Educativo Integral Intercultural Bilingüe Experimental Piloto “Galo Plaza Lasso”) parece haber perdido prestigio y credibilidad educativa para los padres de familia y estudiantes de las comunidades de Ucsha, Topo y Casco Valenzuela. Por ello, los docentes han buscado estrategias de mejoramiento tanto en la metodología de enseñanza como en otros aspectos de los procesos pedagógicos, para responder a las críticas y protestas de los padres de familia.

En esta zona, no hay investigaciones sobre las opiniones de los padres de familia, estudiantes y docentes acerca de la EIB. Tampoco se conoce con claridad las posibles razones de los rechazos y resistencias a la EIB.

La presente investigación trata sobre las opiniones respecto de la implementación de la EIB en la comunidad educativa del CEIBEP-GPL. Con respecto al rechazo y las opiniones de padres de familia, estudiantes y docentes y sobre ella, por lo que es necesario conocer y examinar la incidencia de algunos factores que los provocan.

1.1 Objetivos

General

1. Identificar las razones de las resistencias a la EIB de los padres y madres de familia, estudiantes y docentes en la comunidad educativa de San Pablo.

Específicos

1. Identificar las opiniones de los padres de familia, profesores y educandos sobre la EIB.
2. Analizar los factores que determinan estas opiniones.

1.2 Preguntas de investigación

1. ¿Qué opiniones tienen los padres y madres de familia, docentes y estudiantes a favor y en contra de la EIB?
2. ¿Cuáles son los factores que determinan el rechazo y la aceptación de la EIB en la

comunidad educativa estudiada?

1.3 Justificación

La implementación de la EIB en los diferentes países de Latinoamérica, en muchos casos, ha tenido múltiples efectos: conflictos entre los actores de la comunidad educativa y resistencias de las comunidades, entre otros, que no han permitido desarrollar con eficacia esta nueva modalidad educativa.

Estos efectos podrían ser resultado de la falta de formación y capacitación de los docentes en el marco de la EIB, la falta de difusión en la comunidad educativa y la eficiencia de la práctica en el aula por parte de los maestros, así como la respuesta de los educandos. Es necesario conocer las razones y opiniones de los padres de familia, estudiantes y docentes sobre el desarrollo de la educación intercultural bilingüe con el fin de identificar las demandas que los actores de la comunidad educativa tienen frente a su implementación, a sus logros y a sus dificultades.

El estudio sobre las causas que inciden en el conflicto educativo en las comunidades vinculadas al CEIIBEP-GPL, es muy importante porque hay una necesidad urgente de comprender con lucidez las opiniones sobre la EIB de los actores de esta comunidad educativa. Las opiniones recogidas y sistematizadas en esta investigación, permiten conocer más de cerca su forma de pensar respecto a la EIB, y dichos resultados pueden servir como puntos de reflexión para responder a los requerimientos de la propuesta educativa intercultural bilingüe.

Los testimonios encontrados en los actores de la comunidad educativa en contra y a favor de la EIB, pueden servir como guía para enmendar ciertos errores y contribuir al fortalecimiento de la calidad de la educación, en lo que hace a la práctica pedagógica, con el fin de responder a las expectativas de las comunidades.

Los resultados de la investigación pueden servir como punto de partida para la autocrítica y autoreflexión de los interesados, con miras a concientizar y optimizar una participación activa en el mejoramiento y desarrollo efectivo de la EIB.

Esta investigación, por abordar lo que ocurre en una comunidad educativa específica, puede ser relevante en otros contextos sociales del Ecuador, con características similares y en otros lugares de los países latinoamericanos donde se desarrolla la EIB. Además, este estudio contribuirá con sugerencias a la teoría de la educación

intercultural bilingüe con base en las demandas de las comunidades.

2. Metodología de investigación

2.1. Descripción general

Este estudio se realizó en dos momentos, en lo que se refiere al trabajo de campo. El primero tuvo lugar en los meses de enero y febrero de 2000, cuando visité las comunidades de Ucsha, Topo y Casco Valenzuela. En esta primera ocasión llevé a cabo un primer estudio exploratorio con el fin de tomar decisiones respecto del tema a estudiar. En el segundo momento, llevado a cabo en los meses de mayo, junio y julio del mismo año, recogí las opiniones y puntos de vista de los padres y madres de familia, docentes y estudiantes de estas mismas tres comunidades.

Los puntos de vista y las manifestaciones de los investigados sobre la EIB se han recogido a nivel oral en diferentes contextos como: reuniones, mingas, trabajos cotidianos, diálogos y discusiones entre los amigos. Estas opiniones recogidas y elaboradas ayudan a ver, como especie de radiografía, las deficiencias especialmente en el proceso pedagógico y tratamiento lingüístico, siendo los factores principales que intervienen en la generación de inconformidad, desconfianza y protesta de algunos padres de familia de las comunidades.

Como se ha señalado, la investigación se realizó en dos trabajos de campo:

- El primero fue de tipo exploratorio y sirvió para obtener algunos datos generales del contexto de las comunidades, del CEIBEP-GPL, y de los actores principales a ser investigados en el segundo trabajo de campo;
- El segundo trabajo de campo se realizó en el lapso de 9 semanas que contempló la inserción del investigador en las comunidades, la relación y coordinación con los dirigentes y entes seleccionados, organización y desarrollo de talleres con los estudiantes. Dichas actividades se realizaron con el fin de aplicar las entrevistas a los estudiantes, docentes y padres de familia. Durante el transcurso de la investigación fue necesario revisar y organizar los resultados que se iban obteniendo.

Después del trabajo de campo continué con la organización y transcripción de las entrevistas grabadas, la categorización de los datos y el procesamiento e

interpretación de los mismos.

Finalmente, este estudio se caracteriza por ser descriptivo. Además es cualitativo y no cuantitativo y estudia un solo caso: el del CEIBEP-GPL.

2.2. Criterio de selección de la muestra y descripción

2.2.1 Las comunidades

El estudio se llevó a cabo en las comunidades de Ucsha, Topo y Casco Valenzuela. En un lugar en el que convergen las tres comunidades está ubicado el Centro Educativo Integral Intercultural Experimental Piloto “Galo Plaza Lasso” (CEIBEP-GPL). De las cinco comunidades que conforman esta zona, se escogió sólo estas tres, debido a las siguientes razones:

- **Ucsha**, porque sus pobladores han sido históricamente “huasipungueros”, incluso, actualmente algunos padres de familia siguen siendo asalariados de la exhacienda de Galo Plaza Pallares. Esta comunidad mantiene el kichwa con mayor predominio, sin embargo, sus pobladores han preferido tener su propia escuela no bilingüe y a partir de 1995, fecha en que decidieron separarse de la EIB.
- Las comunidades de **Topo** y **Casco Valenzuela** también son quechua hablantes y la mayoría de los estudiantes asisten al Centro Educativo Integral Experimental Piloto “Galo Plaza Lasso” (CEIBEP-GPL), aunque hay algunos estudiantes que estudian en otras escuelas, no bilingües.

2.2.2 Los jefes de familia

En cambio, el estudio se desarrolló con una muestra de los jefes de familia (padres y madres) vinculados con el CEIBEP-GPL que fueron seleccionados en coordinación con las autoridades comunales. Se eligió a los jefes de familia (padres y madres) que mantienen a sus hijos en la primaria y en el 7º, 8º y 9º de la educación básica del centro educativo bilingüe y también a otros jefes de familia que envían a sus hijos a las escuelas no bilingües. Los seleccionados son personas que han **participado activamente** desde la creación de la EIB y que por algunas razones mantienen a sus hijos en el CEIBEP-GPL. Otra razón de esta selección fue porque tienen mayores criterios, opiniones y experiencias sobre la EIB.

2.2.3 Los docentes

Del universo de docentes del centro educativo bilingüe (CEIBEP-GPL), se tomó en cuenta a dos profesores que tienen mayor número de años de servicio en dicho plantel educativo y que han vivido diversas experiencias frente a la EIB.

2.2.4 Los estudiantes

Se trabajó con el universo de estudiantes que cursan en el sexto grado (escuela bilingüe e hispana), así como con aquellos que están en los niveles séptimo, octavo y novenos. Se eligió a estos estudiantes a partir de sexto grado porque tienen criterios más claros, facilidad de expresión y están en condiciones de aportar con información sobre sus experiencias en la escuela bilingüe y no bilingüe, según el caso.

Cuadro 1: Muestra de estudiantes, docentes y jefes de familia

Descripción	Comunidades	6º grado de la Primaria		7º, 8º y 9º año de la Educación Básica	Total
		Escuela Bilingüe	Escuelas No Bilingüe	EIB	
Universo de Estudiantes	Ucsha		2	-	2
	Topo y Casco Valenzuela	18	12	14	44
Docentes	Topo	2	-	-	2
Jefes de Familia	Ucsha	-	6	-	6
	Topo	1	1	-	2
	Casco V.	2	1	-	3
TOTAL					59

2.3 Instrumentos

Los instrumentos consisten en guías de entrevista para los estudiantes, docentes y padres / madres de familia. En este caso, los instrumentos fueron elaborados con un lenguaje sencillo y entendible.

2.3.1 Guías de observación.

La guía de observación fue diseñada en forma de ficha en la que, luego de los datos generales de referencia, se enfocó en la descripción de situaciones o eventos comunales específicos.

Este instrumento fue adecuado para describir la participación de los estudiantes, docentes y de los padres de familia en las reuniones, conversaciones, talleres y en los momentos en que se desarrollaba las entrevistas.

2.3.2 Guías de entrevistas.

Las entrevistas a profundidad fueron clave para explorar y rebuscar el fondo de conocimientos y experiencias de los entrevistados, referente a los problemas abordados por esta investigación. Las guías de entrevista se aplicaron con los padres y madres de familia, estudiantes y profesores. Con la mayoría de estudiantes de 6º, 7º, 8º y 9º nivel, tanto del CEIBEP-GPL y de las escuelas no bilingües se llevó a cabo mediante talleres en grupo.

2.3.3 Registro de campo

El diario de campo fue útil para registrar diferentes eventos en las comunidades, las características de las escuelas y de las comunidades, actividades diarias relacionadas con la investigación, la participación de los actores, así como opiniones vertidas en los diálogos y conversaciones libres.

2.4. Procedimiento de recolección de datos:

Para la recolección de datos fue muy importante la coordinación con los dirigentes de las tres comunidades, quienes colaboraron en la selección de los jefes familias.

El procedimiento aplicado para recoger la información en cada una de estas tres comunidades fue:

- En la comunidad de Ucsha, que tiene su propia escuela transformada en hispana desde la separación del CEIBEP-GPL, fue necesario realizar una previa socialización respecto de los fines y objetivos de la investigación, luego planificamos el cronograma de encuentros con los directivos quienes se encargaron también de seleccionar a los padres y madres de familia. Una vez

seleccionados los jefes de familias, convocamos a una reunión para informarles claramente sobre el proyecto de tesis. Después de la socialización y explicación de la investigación, grabé las entrevistas. Estas fueron aplicadas en diferentes momentos, en los cuales fue muy importante respetar el tiempo disponible, en días y horas de los entrevistados. Las entrevistas mayormente se llevaron a cabo en la lengua kichwa.

Respecto a los niños, no fue necesario trabajar con todos. Esto se debió a dos razones: porque el magisterio seguía en paro y porque el universo de niños de sexto fue de nueve en total, de los cuales la mayoría no había cursado la escuela bilingüe: Entonces, se entrevistó sólo a dos niños que antes fueron alumnos del CEIBEP-GPL.

Las entrevistas a los padres y madres de familia fueron fructíferas, no así las de los niños, pues sus respuestas fueron muy cortas, carecían de información sobre la EIB o en algunos casos de argumentos.

- En la comunidad de El Topo entrevisté a dos padres de familia. Un jefe de familia que tiene a sus hijos en la escuela hispana, quien había cambiado de escuela a sus hijos, a raíz de los problemas originados durante la implementación de la EIB y a otro que mantiene a sus hijos en el CEIBEP-GPL. Para obtener los datos, anticipé las razones de mi presencia con dos semanas antes y de la misma manera ellos determinaron el momento y el día disponible. De esta manera fue posible la entrevista con más confianza con los padres, madres, docentes y estudiantes.

Una vez que se estabilizaron las clases, después del paro del magisterio, trabajé con los niños de sexto grado y estudiantes de 7º, 8º y 9º nivel del CEIBEP-GPL que está asentado cerca de la comunidad de Topo. Para trabajar con los estudiantes de este establecimiento, aproveché una hora clase en los diferentes días, organizamos en grupo un taller, formamos grupos de trabajo, cada grupo con preguntas claves y sus integrantes reprodujeron sus respuestas en tarjetas. Lo mismo se hizo con los estudiantes de sexto grado de la escuela con modalidad hispana de la comunidad de Gualaví.

En otro momento propicio entrevisté a dos docentes en las aulas del CEIBEP-GPL, quienes fueron tomados en cuenta por su antigüedad en este plantel

educativo y que ya habían experimentado y enfrentado diferentes problemas en esta comunidad educativa a raíz de la aplicación de la EIB.

- Posteriormente, en la comunidad de Casco Valenzuela trabajé con tres jefes de familia: dos madres y un padre de familia, cada entrevista se llevó a cabo en diferentes instancias. En este caso, el padre de familia siempre ha estado vinculado con la escuela hispana, pero su discurso es más a favor de la EIB, una madre de familia tiene a sus hijos tanto en la escuela bilingüe y también en la escuela hispana, por lo tanto sus argumentos provienen de dos experiencias educativas y, por último, una madre de familia que mantiene a sus hijos en la escuela bilingüe y defiende la EIB, a pesar de reconocer las causas de sus actuales deficiencias.
- Finalmente, al igual que en el CEIBEP-GPL, organizamos trabajos en grupo con niños y niñas de Topo y de Casco Valenzuela que asisten a la escuela hispana. Cada trabajo en grupo se basó en preguntas previamente explicadas y contestaron sus respuestas en tarjetas, luego de haber discutido entre los estudiantes.

2.5 Procedimientos de análisis de datos

Todas las entrevistas fueron grabadas nítidamente, excepto la de un dirigente, por fallas técnicas. Por medio de este trabajo se logró recoger una información muy valiosa.

La transcripción de una entrevista fue iniciada en el Ecuador antes del retorno a Cochabamba, a fines de julio. En total, el proceso de transcripción me tomó todo el mes de agosto.

Las entrevistas a la mayoría de padres y madres de familia fueron en kichwa, por lo tanto, la transcripción de éstas cintas me llevó más tiempo que las que estaban grabadas en castellano.

Una vez transcritos todos los cassettes, fui leyendo y seleccioné, subrayando, las partes o puntos principales, los mismos que, en este documento, aparecen como citas. Estas citas fueron luego codificadas y catalogadas.

Posteriormente, las opiniones vertidas por los entrevistados fueron agrupadas por afinidad, asignándole un nombre a cada grupo, hasta llegar a las categorías

desarrolladas en el capítulo IV.

Inicialmente identifique 536 puntos principales abordados en las entrevistas. Estos fueron agrupados y reagrupados, quedando resumidos en cuatro grandes rubros y cuatro categorías. Cada una de estas categorías es analizada desde la perspectiva de los actores involucrados en esta investigación: padres y madres, docentes y estudiantes. Por tanto, la descripción de la información recogida presentada en el cuarto capítulo, se basa en los siguientes rubros:

- Lecturas de la EIB
- Opiniones sobre la implementación de la EIB
- Razones de la aceptación y oposición a la EIB
- Factores que intervienen en la formación de opiniones a favor y en contra de la EIB

Por su parte, las categorías analizadas son las siguientes:

- Calidad de la enseñanza y rendimiento escolar
- Compromiso docente
- La enseñanza sólo en kichwa
- La demanda por el castellano

La interpretación y análisis de los resultados se sintetizan en cuatro factores que intervienen en la formación de las opiniones sobre la EIB: factores pedagógicos, factores lingüísticos, factores culturales y factores económicos.

3. Fundamentación teórica

1. La educación en los pueblos indígenas en países latinoamericanos

Históricamente, los Estados de Latinoamérica han marginado a los pueblos indígenas en los diferentes campos de desarrollo. Así, por ejemplo, en el campo educativo en particular los indígenas no han sido beneficiados, porque la presencia de ellos no era digna de reconocimiento, aunque para ciertos intereses políticos, sus necesidades merecían mención en el nivel nacional.

Dentro de la definición de las políticas y sistemas educativos, hasta hace muy poco tiempo, no se tomó en cuenta la diversidad cultural y lingüística. Por este motivo, los indigenistas han considerado que la educación ha sido asimilacionista, integracionista, aculturalista, monolingüe e impertinente para los pueblos indígenas (Miranda:1999).

A pesar de que, estos pueblos tienen distintas lenguas y culturas (cf. Díaz Couder 1998), siempre se les impuso la cultura mestiza y la lengua hegemónica, que en nuestros países es el castellano. Esta educación impuesta desvaloriza todo lo propio: cultura, lengua, conocimientos, formas de pensar, etc. El efecto que produce este tipo de educación ha sido descrito de esta forma:

... la educación formal es un medio de socialización dentro de una misma cultura nacional y es un medio de aculturación con respecto a una subcultura... está absorbiendo contenidos culturales, valores, conocimientos, lengua, etc., solamente de la sociedad nacional, ésta queda subordinada, pasiva, avasallada y absorbida por tales conocimientos, es decir, aculturada. (Gómez 1994:152)

Podemos decir, además, que este tipo de educación no sólo ha impuesto el *olvidar lo propio*, sino que en el ejercicio de esta imposición se ha utilizado la violencia con los niños, castigándolos por usar la propia lengua y haciendo que se avergüencen de sus propios padres, discriminándolos y calificándolos de “brutos” e “incapaces”. Entonces, la escuela tradicional hispana ha sido criticada por sus múltiples hechos contra la cultura originaria, donde:

Se enseñan los valores y las ideas de la cultura occidental. En muchos casos, hasta se prohíbe el uso de la lengua materna. Inclusive, hay maestros que llegan a aplicar castigos físicos a los niños que hablan la lengua materna en la escuela... Hay todavía escuelas donde los niños están obligados a quitarse sus trajes típicos, todos los días, antes de entrar a las clases. Más aún, directa o indirectamente, con el trato impuesto en la escuela por el maestro y el sistema educativo al que él representa, se llega a que los alumnos se avergüencen de ser indígenas, desconociendo a sus padres y familiares. (Krainer, 1996:82)

Esta forma de educación no ha sido más que fomentar la desvalorización de la propia cultura, e imponer los valores y el pensamiento occidental por medio de la escuela y aplicar el dicho colonial “la letra con sangre entra”, lema que usaban los profesores y que ha pasado a ser una expresión común en muchas escuelas de comunidades indígenas.

El olvido o negación de los pueblos y culturas indígenas en el aspecto educativo, se relaciona también con el abandono o descuido de lo rural en nuestros países. Por lo

general, cuando el Estado destina presupuesto al campo educativo, éste resulta siempre reducido. Además de ser un presupuesto limitado, siempre se han privilegiado los establecimientos urbanos, mientras que han sido desatendidos los rurales, precisamente donde se concentra la mayor población indígena.

Desde hace algunos años, los pueblos indígenas y sus organizaciones, en muchos casos, han empezado a reaccionar frente a esta modalidad educativa tradicional que les imponía una lengua y una cultura ajenas, y a demandar una educación más adecuada y de mejor calidad. En algunos casos se han elaborado propuestas propias, como la etnoeducación para los pueblos indígenas de Colombia (Green 1996:7).

A lo largo de la historia, en el proceso de la Conquista, la colonia y la época republicana los indígenas al nivel de los países latinoamericanos como en los casos de México, Guatemala, Perú, Bolivia y Ecuador ha sido casi igual donde la “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” (Citarella, 1990:13).

En esta trayectoria, los pueblos indígenas de Latinoamérica, en su mayoría no fueron considerados como humanos, sino como objetos de trabajo en las minas, las construcciones para el “desarrollo” de las ciudades, en la producción de riquezas para los que ejercían el poder, para los hacendados, gamonales, capataces y otros. Por lo tanto, en este trajinar de violencias, de abusos, no había espacio para la educación. Entonces, la educación en regiones indígenas de América Latina, aún constituye un gran problema por las múltiples desigualdades, la marginación y la discriminación. Esto ocurre en la mayoría, sino en todos, los países de Latinoamérica antes mencionados.

1.1 México

Los indígenas de este país no han sido reconocidos sino sólo en tanto contribuían a la creación de la “personalidad” del país. La presencia de las diferentes etnias es un referente por el problema agrario, la vivencia entre la tierra-hombre ha hecho que el problema sea una constante dentro de la sociedad nacional de México. La Revolución de 1910 y la Reforma Agraria es fundamental para entender la política indigenista de México, la misma que terminó con las “viejas estructuras económicas, sociales y

políticas imperantes del siglo XIX y la formación de un Estado que se sustentaba en nuevos presupuestos ideológicos y políticos... [y] se planificó la implementación de la Reforma Agraria y la difusión de la Educación Popular en las áreas rurales” (Citarella, 1990:14). A raíz de esta revolución nace el indigenismo, a través del cual toman como punto principal a la educación. La escuela fue el medio para introducir la lengua nacional y expandir los elementos de la cultura dominante, porque la escuela era una forma de “asimilar a 2 millones de indios en el seno de la familia mexicana; para hacerlos pensar y sentir en Español; para incorporarlos en un tipo de civilización que constituye la nacionalidad mexicana”¹.

Según Citarella, el Estado mexicano, toma otras acciones a raíz de la implementación de la Reforma Agraria. Así, en 1921, a través de la Secretaría de Educación Pública se funda el Departamento de Educación y Cultura Indígena. En 1922 se crean las primeras Normales Rurales, que luego se transformaron en Escuelas Regionales Campesinas, las mismas que no tuvieron éxito en las comunidades, sino que más bien beneficiaron al grupo mestizo. Dentro de esta corriente de “mestizaje cultural”, se crean en 1923 las Casas del Pueblo, posteriormente se crean “las Misiones Culturales”, formándose los centros generadores de la Escuela Rural Mexicana, como una escuela abierta sobre las exigencias del beneficio de las comunidades rurales. En 1926, en la ciudad de México se crea la Casa del Estudiante Indígena, donde los jóvenes después de haber sido “educados” regresaron a las comunidades a difundir los conocimientos. Con la misma finalidad, en 1932 instalan 11 internados de Educación Indígena en algunas provincias. Por último, en 1936 se funda el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, el mismo que completa 33 internados y se unen las primeras Brigadas de Mejoramiento Indígena y las Procuradurías de los Pueblos, que defendían los derechos de los pueblos indígenas en las diferentes regiones de las comunidades indígenas.

Todo este recorrido de la implementación de la política indigenista estaba dentro del enfoque ideológico de la cultura occidental, y no de los contenidos y la identidad de los propios pueblos indígenas; es decir, el modelo Estado-nación tenía la concepción de asemejar lo indígena a lo europeo, desconociendo la diversidad lingüística y cultural de esta nación.

¹ Consejo Nacional de Población: “México demográfico, Brevario 1978”, en América Indígena, Vol. XXXIX, México, 1979. Citado en Citarella 1990: 15)

En la década del cuarenta, según Aguirre Beltrán, es trágica la situación de la educación en general, y en particular, la de la educación indígena, por algunos cambios institucionales. Sin embargo se destacan algunos eventos de desarrollo del indigenismo mexicano, como es la fundación en 1941 del Instituto Indigenista Interamericano, que apoyó en la realización de proyectos aplicados en la zona de Chiapas con la colaboración de UNESCO y con la finalidad de modernizar las comunidades indígenas.

La década de 1950-60 constituye para México la época económica de “oro” y al nivel de la educación se postulan dos tesis: la primera se proyectaba a la educación monolingüe en castellano sin valorar la lengua nativa en la enseñanza y aprendizaje, a pesar de haber dominado por largo tiempo la realidad educativa de las zonas rurales, no logró incorporar ni homogeneizar, y la segunda se refiere al programa bilingüe por medio de la aplicación de la lengua nativa en el proceso didáctico para el mejor aprendizaje del castellano. Esta última opción empezó a ganar espacio con la contribución del Instituto Nacional Indigenista (INI). El INI capacitó a maestros y promotores indígenas bilingües, 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 el acceso a la palabra” (Citarella, 1990:26).

En la década del 70 viene la crisis del indigenismo. Es más, por la crisis del petróleo, este país comienza a importar productos básicos, y el gobierno recurre a inversiones extranjeras a través del endeudamiento acelerado. A pesar de que el Estado mexicano trató de cubrir a todas las regiones de las poblaciones indígenas, el INI no logró cumplir con sus propuestas. En esta década se desarrolla el concepto de “bicultural” para la educación indígena, no sólo tomando la lengua materna como medio de enseñanza para llegar a la transición del castellano, sino como una vía para revalorizar su ámbito cultural al nivel nacional. En 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), que se desarrolló paulatinamente dando atención educativa de los pueblos indígenas. Por otra parte, el indigenismo era un aparato del Estado y en un determinado momento se va a la quiebra, pues “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” (Citarella, 1990:30).

En esta década el maestro bilingüe es la figura clave en el desarrollo de la educación

indígena, pues el magisterio bilingüe muestra su nivel de preparación política y en nombre de sus pueblos reclama la participación india dentro de las instituciones y poder de decisión en asuntos indígenas. En reacción a ello, el Estado apoyó con algunos eventos para que el grupo de profesionales impulse el desarrollo de la educación indígena.

En cuanto al conflicto lingüístico, existen diferentes reflexiones donde “las producciones discursivas de los hablantes indígenas que vinculan los elementos valorativos, disposicionales e ideológicos acerca del conflicto lengua indígena/ español presuponen dos concepciones sobre la inserción en la sociedad nacional: Una asume del papel interviniente del lenguaje y la comunicación en el lenguaje, el acceso al trabajo y las actividades económicas en general. Y la otra afirma que las sociedades indígenas necesitan recursos de equiparación social con los otros sectores de México” (Muñoz,1999:24)².

En resumen, el desarrollo de la educación indígena en México a pesar de sus diferentes falencias al nivel pedagógico, técnico y político, significó un cambio de enfoques respecto al problema indígena; sin embargo, “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...” (Citarella, 1990:37). Este autor comenta también que la educación indígena se ha estancado y no ha dado los resultados esperados. En el estado de Oaxaca, esto parece deberse a que “En términos de formación docente, hay deficiencias, porque la mayoría de los docentes no tienen entrenamiento ni información teórica para aplicar un modelo bilingüe intercultural” (Mena, et al., 1999:52). En cuanto a la aceptación de la educación bilingüe, existe la falta de “trabajo técnico” y la “dificultad que representa enseñar la lengua materna escrita (L1) y al hecho de que los profesores no tienen una práctica sistemática al respecto. Los docentes comunican la exigencia de los padres en el sentido de que sus hijos aprendan el castellano en un plazo corto y determinado, y su gran preocupación porque no observan avances en sus hijos, a pesar de que vivan en ambientes donde no se practica el castellano” (Mena, et al., 1999:111).

² En: Tinkazos. Revista boliviana de Ciencias Sociales, N° 4, agosto de 1999. La Paz: PIEB.

1.2 Guatemala

Guatemala tiene un conjunto de programas educativos formales y no-formales a nivel público, privado y de organismos de la cooperación internacional que participan con el financiamiento y orientación de la educación pública. El Ministerio de Educación es la entidad que orienta, norma, planifica, supervisa y evalúa todos los niveles de educación.

Según Chiodi, el Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI) oficializa la educación bilingüe para el pueblo Maya, el 20 de diciembre de 1984 con el Acuerdo Gubernativo N° 1093, va de la mano con nueva reforma educativa que tiene como ejes la descentralización y regionalización del sistema educativo. La creación de la Dirección de Desarrollo Socio-Educativo Rural que abarcó el Primer Programa de Castellанизación que se constituyó en 1959 y el Proyecto de Educación Bilingüe transformado en programa nacional.

El objetivo del Programa de Castellанизación fue “ofrecer al niño monolingüe un período de aprestamiento en castellano con miras a simplificar la introducción en la escuela ladina” (Chiodi, 1990:215). En este caso, se realiza la educación formal y sistemática del castellano como segunda lengua para los niños indígenas. También hubo apoyo de algunas instituciones internacionales y extranjeras; así el “Instituto Lingüístico de Verano, en particular asesoró desde un principio al Ministerio de Educación para la preparación y desarrollo del programa de castellанизación” (Chiodi, 1990:217).

El Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI) es el resultado natural del Programa de Castellанизación y del Proyecto de Educación Bilingüe, con perspectivas de asimilación. Según este autor, el PRONEBI enfrentó una rápida y masiva expansión de las 40 escuelas del anterior proyecto de Educación Bilingüe a las más de 1000 escuelas actuales³, provocando algunas dificultades de gestión y control de la calidad de educación bilingüe en Guatemala.

La educación bilingüe en Guatemala es una vía de transición al castellano a través de las lenguas mayas, y se basa en un modelo sustractivo y no aditivo. “Es sustractivo porque promueve la transición a un idioma (castellano) y la pérdida del idioma materno

³ A partir de 1991 se ha visto una ulterior extensión tanto de la cobertura por áreas lingüísticas como niveles escolares apoyados.

(maya)” (Colop 1988:3 citado en Chiodi, 1990: 309). No ha sido posible una educación bilingüe de mantenimiento, porque “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, los niños son devueltos al sistema educativo hispanohablante al cabo de los primeros dos o tres años de escolaridad primaria” (Chiodi, 1990:309).

Este autor hace referencia a que la educación bilingüe en Guatemala, desde 1985 es un proceso no acabado; sin embargo, en algunos casos los mismos indígenas participan en el proceso de gestión y construcción de la educación bilingüe. Además, resalta que el PRONEBI no llegó a satisfacer las necesidades de formación de docentes por la falta de recursos necesarios y personal especializado en diferentes áreas como en lingüística, antropología, currículum bilingüe bicultural y otros. Asimismo, falta mayor apertura de los maestros bilingües en la enseñanza y aprendizaje a través de la lengua maya tanto a nivel oral como escrito.

Una vez suscritos los acuerdos de paz sobre “Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas” en la ciudad de México por el Gobierno de la República de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca, del 31 de marzo de 1995 (ONU,1995), está en curso un proceso de consulta y construcción de una Reforma Educativa que persigue también el mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas y el desarrollo de una interculturalidad para todos. En este país, uno de los problemas que confronta la construcción de esta nueva propuesta educativa tiene que ver con la reacción en contra de la educación bilingüe por parte de muchos padres y madres de familia, como resultado de las deficiencias encontradas en el proyecto y en el programa anterior (PRONEBI). Por ello, las actuales autoridades educativas diseñan planes de comunicación social masiva, así como de formación docente especializada en EIB que contribuyan a revertir esta situación (L.E. López, comunicación personal).

1.3 Perú

Perú es otro de los países latinoamericanos que vivió la dominación colonial y la gran población autóctona fue oprimida y privada de la tierra. El colonialismo dividió al país en dos grupos: los criollos o los urbanos y de la costa, quienes tenían el poder del país, otro grupo mayoritario fue el resto de la población pobre y dominada.

En la etapa republicana, se continúa con el mismo sistema, siendo solamente un cambio o transferencia de poder por grupos de elite. El “proceso de

independencia aparece en este contexto inscrito al interior de una modificación de las relaciones de poder entre las naciones dominantes europeas: a consecuencia de la nueva situación, España perdió definitivamente su hegemonía en el continente latinoamericano y en este se implantó un nuevo sistema de hegemonía mercantil y financiero, regido por Inglaterra, la potencia económica mundial del siglo XIX” (Citarella, 1990:14). Al interior de estos múltiples procesos socioculturales, la educación se “confirmó como un instrumento para la reproducción de las estructuras jerárquicas y verticales de la sociedad de las cuales eran excluidas las poblaciones vernáculas y los campesinos” (Citarella, 1990:14).

Por otra parte, el indigenismo jugó un rol muy importante como un fenómeno artístico e intelectual, pero al margen de las voces oficiales del Estado y de la sociedad. Entre el grupo de destacados intelectuales y artistas indigenistas se encontraban José Carlos Mariátegui, Luis Valcárcel, Julio C. Tello, entre otros. En muchos casos, ellos trabajaron en favor de la causa indígena, por ejemplo Tello como intelectual se proclama “indio” con orgullo aparentemente sincero, y así otros personajes como el Presidente Leguía quien se autodenomina “protector de la raza indígena”. Sobre esta corriente se pueden ver dos períodos: “cuzqueño” conocido como indigenistas radical y “limeño” conocido por la moderación de los tonos que tiene un enfoque más realista y desarrollista. En lo que respecta al cuzqueño, el “Grupo Resurgimiento” integrado por Mariátegui y otros hacen en “esta época un planteamiento extremadamente radical sobre la situación del indio, predicando el nacimiento de una quinta riqueza, un nuevo indio, una nueva edad que restaurará la cultura andina original en el territorio peruano” (Citarella, 1990:22). En el segundo período, en la década del 40 surge una nueva corriente indigenista del Perú denominada “indigenismo de relaciones”, la misma que se aleja de las utopías anteriores y que abraza ciertos planteamientos que siguen a la ideología mexicana. Luego es importante resaltar lo que “emprendió el gobierno de Manuel Prado con la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941, en la cual se declaró la educación primaria (organizada en primaria urbana y primaria rural) obligatoria y gratuita para toda la población del país. En la misma Ley, se planteaba la necesidad de alfabetización de adultos fortaleciendo las brigadas de culturización indígena” [que se inició anteriormente]” (Ibid). La perspectiva de esta Ley ha sido con el fin de castellanizar utilizando la lengua indígena a través de la alfabetización. Valcárcel (Ministro de Educación de Perú) en 1945 junto con el Ministro de Bolivia, dieron inicio a la marcha del Proyecto de Núcleos Escolares Campesinos, el mismo que posteriormente tiene mucha influencia en el desarrollo de la educación bilingüe en

el país. La declaración conjunta entre los dos ministros sobre la base ideológica del proyecto: “El problema del indígena es un problema del **Estado** de carácter social, económico, sanitario, vial, educacional, jurídico... El indio no debe ser incorporado a la vida civilizada, sino que es la civilización occidental que debe incorporarse a la vida de este grupo humano que ha contribuido con brillo a la cultura universal”. (El subrayado es nuestro.)⁴

Por lo visto, según Citarella, el indigenismo de alguna manera se hace cargo del desarrollo de una política de atención educativa, socioeconómica y cultural de la población indígena, a fin de lograr su incorporación a la vida de la sociedad dominante. Para ello, en 1947 crea el Instituto Indigenista Peruano, siendo el primer director Luis Valcárcel.

En lo que se refiere a las primeras experiencias de educación bilingüe, durante las primeras décadas de este siglo, algunas iniciativas de la educación rural indígena al nivel regional que se desarrolla en Puno con la búsqueda de solución de problemas de los indígenas por medio de la educación. En este contexto nace una experiencia a petición de la comunidad de Utawilaya y con la gestión del maestro Manuel Camacho, quien fundó la “Escuela particular de Indígenas de la parcialidad de Platería”. Sin embargo, en esta escuela que experimentaba la educación bilingüe, utilizaban el castellano y en algunos casos usaban el aymara en forma instrumental. Este hecho “bastó para que la escuela fuera clausurada a causa de la reacción de los gamonales locales que la acusaron incitar a la rebelión indígena. Sin embargo, Camacho, a través de la Asociación Proindígena y de la Misión Adventista, logró reabrir la escuela en Utawilaya y posteriormente establecer en Platería una escuela más grande y de mayor cobertura” (Citarella, 1990:25).

Las diferentes experiencias dadas sobre la educación bilingüe, se han experimentado recurriendo a la lengua del niño, sin embargo, “la actitud negativa de los padres de familia hacia el uso de la lengua vernácula contribuyó a acentuar el carácter transitorio de este uso. Las autoridades modificaron rápidamente la orientación inicial del programa afirmando que los maestros emplearían: “la lengua materna sólo como medio transitorio de enseñarle el castellano, prescindiendo de ella tan pronto como

⁴ Cit. En Manuel Marzal, ob. Cit. Pág. 474. Citado en Citarella, 1990:23

deje de ser necesaria para hacerse comprender por el niño”⁵ (Citarella, 1990:30). Todas las experiencias tenían la falta de soporte técnico y financiero, que limitó la expansión del programa bilingüe para el seguimiento, supervisión y control de las experiencias.

Otro hecho de educación bilingüe, se dio con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) que se inició en la Selva desde 1952, bajo el convenio con el Ministerio de Educación (Resolución Suprema 2420) proyectado a la evangelización, la corrección de la moral, traducción de la Biblia en las lenguas indígenas, capacitaron a los maestros indígenas de la selva, posteriormente elaboraron cartillas de alfabetización. Por otro lado, el ILV cumplía el rol de “complicidad de las autoridades gubernamentales, una suerte de monopolio incontrolado de la atención educativa de la población nativa selvícola” (Citarella,1990:38). La alfabetización en primer momento consistía en lengua materna, luego la transferencia al castellano; es decir, se aplicó el modelo bilingüe de “transición”. En resumen, el ILV buscó la estrategia y la mejor vía fue “castellanización” de los niños indígenas.

Con respecto a la oficialización de las lenguas vernáculas, en 1972 “el gobierno “revolucionario” peruano tomó la iniciativa de la oficialización del quechua y... tal precepto se repite en la Constitución de 1993. Así mismo, el gobierno militar creó los dispositivos institucionales para promover no sólo el desarrollo de esta lengua andina mayoritaria, sino para sentar las bases de una educación bilingüe innovadora, reconociendo la idiosincrasia cultural de un Perú multilingüe y multicultural” (Moya, 1998:132).

En 1976, en la región de Puno, el Ministerio de Educación con el apoyo de la GTZ emprendió el programa de la escuela primaria en quechua y en aymara, desarrollando el concepto de la EIB. Posteriormente se creó la Dirección General de Educación Bilingüe (DIGEBIL), la misma que fue reemplazada por la actual Unidad de Educación Bilingüe (UNEBI). En cuanto a la interculturalidad que, “a veces se antepone al bilingüismo (EIB) se entiende como un intercambio equitativo que propicia relaciones dialógicas y supone, además, un enriquecimiento y la posibilidad de transferencias mutuas entre las culturas. El país se conoce como plurilingüístico y pluricultural” (Moya,1998:133).

⁵ Thomas Büther, Percy Ortega: Diagnóstico socio-lingüístico de áreas aymara. Puno 1978. Citado en Citarella, 1990:30.

En cuanto a la política de la EIB, se plantea el uso de la lengua vernácula como lengua materna desde el inicio de la escolaridad, con el fin llegar a la transferencia hacia el castellano, que es considerada como una lengua de enlace y como segunda lengua. Actualmente la EIB no es conocida como una modalidad experimental y las estrategias tomadas por el Ministerio de Educación en coordinación con otras políticas, incluso expresadas en la Constitución, tienen la finalidad de la descentralización y la modernización.

En este proceso de desarrollo y enriquecimiento de la lengua materna no sólo tienen responsabilidad los maestros. Los padres tienen también un rol que cumplir. “Desafortunadamente, por la situación de la opresión psicológica y la marginación socioeconómica en la que vive la población indígena latinoamericana, las actitudes de los padres de familia no siempre son favorables respecto de su propio idioma. Por lo general, se pone demasiado énfasis y demasiadas expectativas en el aprendizaje de la lengua de la sociedad dominante” (López, 1993:193).

Con respecto a la formación de los maestros bilingües, existen cuatro institutos pedagógicos de EBI que ofrecen formación equivalente a la universitaria. En “Iquitos⁶, para una decena de lenguas de selva, y en Puno⁷, para las dos lenguas andinas, existen planes universitarios que ofrecen programas de formación de recursos humanos para la EIB” (Moya, 1998:134).

Uno de los principales problemas es la falta de apoyo político a la EIB estatal, y la falta de participación de las organizaciones indígenas. Por otro lado, “existe por parte de los maestros un rechazo a la formación de educación bilingüe en los institutos pedagógicos, tal vez por falta de difusión de las innovaciones y quizá también por el temor de los maestros de responder a algo que desconocen, aunque sean bilingües. Según fuentes oficiales, el Ministerio no responde a toda la demanda (sólo cubre un 15% de la misma)” (Ibíd).

Según Rockwell, tanto en las zonas aymaras y quechuas, hay una forma de aceptación, apropiación y rechazo de la educación bilingüe con las diferentes

⁶ Originalmente con el apoyo de Terra Nova y actualmente con el de la Comunidad Europea.

⁷ El Programa de segunda especialización y el de la maestría en Lingüística Andina se ofrecieron en cooperación con el proyecto auspiciado por la GTZ. En la actualidad el programa está a cargo, exclusivamente, de la Universidad Nacional del Altiplano de la ciudad de Puno. En cooperación con la FLACSO, el Centro Bartolomé de las Casas, de Cuzco, ofrece actualmente cursos graduados de lingüística andina para la opción de una maestría.

dificultades en lo que es enseñar la L1 escrita y la falta de práctica de los niños. Los padres de familia demandan o “exigen que sus hijos aprendan, y su preocupación por no lograr este objetivo en un ambiente en que se utiliza el L1. Esto se vincula a su propia preocupación por el futuro escolar y social de los alumnos, en una sociedad que privilegia el uso del castellano” (Rockwell et al, 1989:168).

Rockwell nos da a conocer que los padres de familia de Puno permiten la presencia de las lenguas originarias en la escuela, con condiciones de que sus hijos aprendan el castellano en un corto plazo. En este sentido, confirma que “los padres aceptan la inclusión del aymara o quechua como lenguas metas de la enseñanza y aprendizaje en la escuela, a condición de que se garantice el dominio del castellano y la función socializadora de la escuela respecto del mundo exterior al mundo campesino, rural” (Cf. Rockwell et al., 1989: 166 y ss. En Mena et al., 1999:111).

Por otra parte, López menciona la existencia de diferencias y grados en el bilingüismo de los estudiantes y destaca la poca atención que se les ha prestado desde la EIB. Ello ha determinado que se hayan hecho “propuestas de educación bilingüe sólo para situaciones monolingües o de bilingüismo incipiente y de ello surgió la oposición entre la educación monolingüe y educación bilingüe y entre educandos monolingües hispano-hablantes y alumnos y alumnas monolingües de habla vernácula que debían ser bilingües. Así, hablamos de bilingüismo a secas y pusimos en un mismo saco a todos los bilingües de habla vernácula y de castellano” (López, 1996:306). Situaciones como éstas contribuyen, sin quererlo, a que los padres y madres de familia reclamen también respecto a lo adecuado o no de una propuesta de educación bilingüe que considera a todos como si fueran iguales.

1.4 Bolivia

Bolivia es un país multilingüe y pluricultural, como los otros de la región latinoamericana. Tiene como lenguas principales el aymara y el quechua y, en menor medida, el guaraní, y “otros treinta grupos étnicos de número diverso, concentrados en la zona oriental y que añaden a ésta características particulares” (Amadio y Zúñiga, 1990:235).

Históricamente, la escuela de alguna manera ha pretendido coadyuvar a la transformación sociolingüística y cultural de las zonas rurales del país, a través de la educación, a fin de promover la castellanización de los niños y niñas indígenas. En el

sector rural indígena en su mayoría se evidencia el fracaso escolar.

Frente a esta situación, a partir de la década del 40, los catedráticos, pedagogos y maestros bolivianos ven la necesidad de crear una educación alternativa frente a la educación formal monolingüe castellano hablante, de acuerdo a “la realidad campesina y conforme con la lengua y con la cultura andinas. Así se crea la escuela Warisata, modelo de escuela comunitaria, convertida en uno de los fundamentos paradigmáticos de la nueva escuela impulsada por la actual reforma educativa” (Moya, 1998:134). Según esta autora hay otras experiencias dignas de relieve, tales como la Campaña Nacional de Alfabetización de 1983, ejecutada por el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP). Como resultado, se oficializaron el quechua, el aymara y el guaraní para la educación, así como alfabetos oficiales para cada una de estas lenguas.

Posteriormente, desde 1990, UNICEF, en cooperación con el Ministerio de Educación, inició experiencias de EIB en las regiones quechua, aymara y guaraní, sentando las bases de la actual reforma educativa, que comienza en 1994, y de la institucionalización de la EIB. Tal institucionalización tuvo sus antecedentes en el territorio guaraní, en el cual “la población guaraní, a través de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), adoptó y se apropió de la EIB” (Moya, 1990:135). En este contexto, surgió otra campaña de alfabetización, entre 1992 y 1994. La APG decidió hacer una campaña de guaranización de su propia educación y cultura, la misma que sirvió como una fuerza de presión para que se oficializara la EIB en Bolivia (en la presidencia de Jaime Paz Zamora). Al respecto, “mediante Decreto Presidencial de noviembre de 1992, se generalizó la educación intercultural bilingüe en todo el territorio boliviano⁸. Por la misma designación de la modalidad, EIB, se colige la importancia que se dio a la noción de interculturalidad y de reconocimiento a la diversidad cultural” (Ibid).

Pese a los innegables avances de la EIB boliviana, desde temprano, comienzan a evidenciarse problemas y dificultades en su ejecución que consideramos relevante para este estudio destacar. Así, en junio de 1993, la APG plantea algunas consideraciones sobre el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. En un informe de la época, Tomás Robles destaca que los padres de familia criticaban la excesiva utilización del guaraní en la comunicación con sus hijos, lo que perjudicaba el mayor

⁸ “Decreto Presidencial de Ejecución del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en la República de Bolivia”, En: Pueblos Indígenas y Educación, P. EBI/ Abya-Yala (eds.), Quito, I 125-126, T. VI, enero-marzo, N°. 21, 1992.

uso y dominio del castellano. La exigencia de aprendizaje del castellano determinó que los maestros no bilingües y los padres prestaran más atención a la segunda lengua. Desde una perspectiva global, Robles también comenta que el avance del PEIB produce un conflicto debido a que, puesto el énfasis en el guaraní, se desplaza a los maestros castellano hablantes. También se refiere al bajo aprovechamiento escolar y lingüístico de los alumnos en castellano (su L2).⁹

Actualmente, las organizaciones indígenas no tienen autonomía total en la administración y ejecución de la EIB, como la que se da en el Ecuador, aun cuando la actual legislación de 1994 sí reconoce la participación popular y, en ese ámbito, funcionan los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) que velan por la adecuada aplicación de la EIB y de la formación docente para esta modalidad.

En cuanto a la Reforma Educativa constituida y oficializada en julio de 1994, conocida como EIB, es la que “está dirigida hacia los campesinos y gente popular del país. Así, el programa de educación bilingüe propuesto no es de veras bilingüe ni bicultural. Simplemente impone la castellanización en los primeros años de escuela a la gente de otras lenguas maternas” (Yapita, 1995:50). Según Albó (1995), la propuesta educativa es que los hablantes de las lenguas nacionales originarias aprenderían una segunda lengua, el castellano, y al mismo tiempo la gente monolingüe en castellano aprendería una lengua originaria. Así, el propósito sería valorar de ambas partes las lenguas castellana y originarias.

Así, como en otros países andinos como en Ecuador, en Bolivia existe el problema del factor lingüístico, es decir, las mezclas de las lenguas, las tendencias fuertes de un cambio idiomático a la castellanización, por lo que “la ideología lingüística dominante, que ensalza el castellano y denigra a las otras lenguas, no solamente atenta contra los derechos lingüísticos de los pueblos de hablar y desarrollar sus lenguas y culturas, sino que también contribuye a consolidar las relaciones asimétricas entre los dominantes y los dominados” (Plaza, 1995:64).

En este ámbito, la Reforma Educativa, en general, y la EIB, en particular, enfrenta la inconformidad de algunos padres de familia. Según Arnold, en las propuestas de la Reforma Educativa intervienen generalmente tres grupos: los expertos internacionales

⁹ Robles, Tomás (1993): Informe de evaluación parcial. Año 1992, Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe Área Guaraní, Camiri, Bolivia. Citado en: Muñoz, 1997:23-24.

en la EIB y los técnicos y funcionarios del Estado que implementan sus recomendaciones en los materiales de texto; los profesores rurales, quienes son igualmente funcionarios del Estado pero que admiten sus raíces en las mismas comunidades andinas; los comunarios mismos (padres de familia y niños rurales). Cada grupo tiene una concepción y un análisis distinto del problema educativo y de sus orígenes.

Según su perspectiva sobresalen algunos problemas en su ejecución, entre los cuales podemos mencionar:

- Que existe actualmente, por parte de las comunidades, un rechazo de la educación bilingüe en lenguas nativas en favor del aprendizaje del castellano.
- Que, como resultado de la aplicación de la EIB, hay una deserción escolar incontrolable hacia los centros urbanos donde se enseña el castellano; esto para “evitar la enseñanza de las lenguas nativas” y el uso de los módulos en lenguas nativas.

En este ámbito, se enfatiza varias dificultades por una parte y por otra “la actitud de los padres de familia, quienes por razones propias, reaccionan en contra de la enseñanza de lenguas nativas y el uso de los Módulos en lenguas nativas, y a quienes había que convencer para que tomen otro camino educativo” (Arnold: 2000:3).

La Reforma Educativa actual es conocida como un sistema de transformación más profunda en la educación escolar a finales del siglo XX y entra a este siglo XXI, frente a la globalización y “la importancia de la educación para el desarrollo, el énfasis está ahora en la pertinencia y la calidad de misma” (Contreras, 1999:48). Sin embargo, se percibe conflictos en la implementación de la Reforma Educativa, la cual sólo cumple con algunos de los requisitos y “carece de aquellos que precisamente son necesarios para una mayor apropiación de la medida por parte de la población. La percepción ciudadana es que se trata de una Reforma... Una gran parte de la población sólo tiene contacto con ella al través del conflicto” (Ibid).

López (2000), informa que un debate realizado en *La Razón*, los argumentos en contra de la EIB cuestionan la rentabilidad de la inversión en una lengua indígena y la conveniencia de apropiación de la lengua escrita a través de la lengua originaria y la inclinación constante hacia el uso de la lengua castellana, discriminando a las lenguas originarias, las políticas oficiales de la educación bilingüe. Por otro lado, informa sobre

los cuestionamientos de algunos intelectuales en que la implementación de las políticas educativas, no buscaba otra cosa que la castellanización de la población que aún conservaba sus idiomas ancestrales y su occidentalización, pues no se estaría planteando la recuperación e inclusión curricular de los conocimientos y vivencias ancestrales. También, da a conocer las críticas y la reacción de muchos padres y madres de familia frente a la educación bilingüe, quienes “conciben como una educación vehiculada sólo en la lengua originaria; es decir, una educación monolingüe. No se analizaban, sin embargo, ni las razones sociopolíticas subyacentes ni menos aún la desinformación entre los padres y madres de familia con respecto, por una parte la naturaleza bilingüe de este tipo de educación, y, por otra, de las ventajas que tiene el aprendizaje en la lengua ancestral para el logro de los objetivos curriculares e incluso en aquellos casos en los que se busca es un buen y eficiente aprendizaje del castellano” (López, 2000:3).

1.5 Ecuador

El Ecuador está conformado por poblaciones indígenas, negras y mestizas y, como otros países de Latinoamérica, es multilingüe y pluriétnico, con culturas diversas que tienen formas de vida, conocimientos, historia, cosmovisión y lengua propios. Los pueblos indígenas están asentados en las tres regiones del Ecuador:

... en la Costa los awas, chachis, tsachis y emperas; en la Sierra los quichuas; en la Región Amazónica los a'is (cofanés), sionas, secoyas, záparos, huaos, quichuas y los shuar-achuar, y mantienen una lengua y una cultura propia, y que constituyen una de las riquezas culturales de la nación ecuatoriana. (MOSEIB 1988:2)

En diferentes épocas de la historia del Ecuador, la educación impuesta a los indígenas se aplicó con fines diversos, como por ejemplo la evangelización. En este sentido existen testimonios de las primeras enseñanzas en el país. Según Uzcátegui (citado por De La Torre, 1992:15)

... dentro de los primeros 20 años posteriores a la fundación de Quito se establece la primera escuela quiteña destinada a los “naturales” (indios) y a los mestizos y españoles huérfanos, que en 1555 pasó a denominarse Colegio San Andrés. En el año de 1567, los Padres Franciscanos abrieron el colegio San Buenaventura para los españoles, a quienes les enseñaban lectura, escritura y gramática, mientras que a los indios les adiestraban en artes y oficios (labores manuales) en sustitución de la gramática. En 1586, se estableció una cátedra de Quichua para enseñarlo a los aspirantes a curas.

Durante la época colonial hubo algunos intentos de desarrollar propuestas educativas bilingües, pero a partir de los intereses de los españoles con respecto a los indígenas. Así, por ejemplo, los religiosos tenían la necesidad de comunicarse de manera eficiente con los indígenas para sus objetivos de evangelización, conquista y dominación. Para este fin se dieron cuenta que era mejor utilizar la lengua indígena. Sobre esto, von Gleich afirma:

... al ser eliminadas las clases directivas indígenas superiores, tanto de los cargos públicos como religiosos, los españoles pasan a ocupar dichos puestos. Al realizar sus tareas, se agudiza el problema lingüístico, tanto para los funcionarios administrativos como también para los misioneros. Continuamente dos soluciones se discuten: o los indígenas deben ser catequizados y administrados en sus lenguas maternas, o bien el español debe ser introducido como lengua común de comunicación suprarregional y enseñado sistemáticamente. (von Gleich 1989:21)

Las estrategias para evangelizar a los indígenas en castellano no resultaron muy efectivas, sobre todo, por la falta de personal preparado para enseñar este idioma. Estas dificultades hicieron que los religiosos tomen otros rumbos para continuar con la evangelización, como aprender la lengua indígena y producir textos en las propias lenguas indígenas. "Los misioneros escriben para las lenguas autóctonas las primeras gramáticas, textos de enseñanza, diccionarios, siguiendo el patrón de la gramática latina. De este modo se fija esta fase de las lenguas orales. Simultáneamente se nota un cierto florecimiento en la literatura, expresada en los llamados "autosacramentales" en las lenguas indígenas y en español" (von Gleich 1989:22).

Al inicio de la época republicana, los religiosos abandonan el uso de las lenguas indígenas, y se impone el uso del castellano, de manera más imperativa. Posteriormente, con el surgimiento de las nuevas repúblicas, la política de castellanización y eliminación de las lenguas indígenas se hace más fuerte y se mantiene (Gleich, 1989). Con la creación de la educación pública a cargo del Estado, la escuela se volvió uno de los principales medios de asimilación y aculturación de los pueblos indígenas. Estos diferentes intentos sólo han llevado a la castellanización y desaparición e integración al grupo mestizo.

En la época republicana el Ecuador inicia una nueva historia a causa de la Revolución Liberal de 1895. A más del cambio filosófico, se laiciza la educación y se amplía la cobertura educativa, bajando la guardia a la ideología conservadora y confesional que fueron la iglesia y la educación particular, con la intención de sustraer 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” (Chiodi, 1990:338). Posteriormente por los años 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 Chuquín, 1986:68).

En los años 1945 hasta 1952 algunos autores resaltan las experiencias bilingües de las escuelas dirigidas por Dolores Cacuango, en Cayambe, y las escuelas guiadas por las monjas Lauritas de Otavalo, fundadas en 1947. Por otro lado, algunos datos del Modelo del Sistema de Educación Intercultural bilingüe (MOSEIB) nos aclaran que desde la década del 40 tenemos cartillas en kichwa y castellano (“Mi cartilla inca” 1947). Las misioneras lauritas 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)¹⁰. En la década del 60, estas experiencias se cerraron con la Junta Militar.

Durante los años 1952 hasta 1982 surgen algunos hechos muy importantes de algunos organismos e instituciones no gubernamentales. En 1952, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) firmó un convenio con el Estado ecuatoriano, según el cual “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)” (Chiodi, 1990:349).

El ILV trabajó en diferentes períodos desde los años 50 con los grupos kichwa, shuar, auacas o huaorani, siona-secoya y cofán, los mismos que se encuentran ubicados en las tres regiones de este país, siendo su principal objetivo “la evangelización y la traducción de la Biblia a las lenguas indígenas. La educación y otras actividades de atención a la población contribuían a facilitar el proceso evangelizador”. (MOSEIB¹¹, 1992:3). Para ello utilizaron las lenguas indígenas, realizaron investigaciones lingüísticas, formaron maestros indígenas, implementaron programas bilingües para las escuelas indígenas, pero no con la política de mantener la escritura sino sólo de

¹⁰ “Mi cartilla inca”. Texto Bilingüe (Quechua-Español), elaborado por la Congregación de Misioneras de María Inmaculada y Sta Catalina de Sena, Guayaquil, Reed & Reed. Citado en Chiodi, 1990:340.

¹¹ Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)

usarlas en lo que se conoce como un modelo de transición. Según Chiodi en 1963, el ILV fue autorizado por el Ministerio de Educación para poner en marcha un plan Piloto de Educación Bilingüe, caracterizado en 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 Coordinadora.

El ILV inició oficialmente la educación bilingüe en el Ecuador, pero en verdad se trató de una forma de conquista, en especial del oriente ecuatoriano. Ya 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” (Chiodi, 1990:350). Las críticas se intensificaron contra el ILV de parte de las “Organizaciones indígenas, intelectuales y estudiantes universitarios, [que] lograron poner en tela de juicio no sólo 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” (Chiodi, 1990:352). En consecuencia, el Presidente Jaime Roldós Aguilera, el 22 de mayo de 1980, expidió el decreto 11-59 dando plazo de un año al ILV para el cierre sus actividades.

Desde 1956 y 1970 intervienen las siguientes experiencias, entre las cuales tenemos a la “Misión Andina” con el apoyo de los fondos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), solicitado por los gobiernos de Bolivia, Perú y Ecuador para el “desarrollo de la comunidad”, “ regional”, desde una perspectiva “Integral”. En “1956 se instaló en Ecuador mediante un convenio de cooperación con el gobierno nacional de Galo Plaza. Entre los objetivos principales del MAE, fue mejorar las condiciones de los sectores campesinos en las diferentes áreas como: salud, alimentación, vida cultural, educación, organización y actividades económicas. En el campo educativo, muchos indígenas se beneficiaron con las capacitaciones, fueron empleados dentro de los proyectos de la MAE, algunos fueron becados para estudiar como maestros rurales. En “1970, fue absorbida por el Ministerio de Previsión Social y Trabajo y, a partir de esta fecha, empieza a desaparecer” (Chiodi, 1990:346). Una vez nacionalizada por la Junta Militar 1964, a más de dedicarse a los proyectos de desarrollo social comunitario de las zonas altas, prepararon cartillas para lectura en la lengua kichwa sobre leyendas, temas de la naturaleza y otros temas sobre aspectos sociales.

Las radio escuelas en Chimborazo iniciadas en 1959, impulsadas por Monseñor Leonidas Proaño, se dedicaron a la alfabetización de los adultos kichwas en algunas provincias de la Sierra; Sistemas Radiofónico Shuar-achuar (SERBISH) de la Amazonía, funcionó desde 1972 al nivel de la primaria hasta implementar en la secundaria y luego en 1979 se oficializó con el patrocinio de la Misión Salesiana, la Federación Interprovincial de Centros Shuar y Achuar y el Ministerio de Educación y Cultura y se dedican a la elaboración de materiales bilingües para la primaria y secundaria, capacitan maestros indígenas y auxiliares radiofónicos. Las escuelas Indígenas de Simiatug funcionan en la provincia de Bolívar con la Organización indígena “Fundación Runacunapac Yachana Huasi”, a través de la emisora difunden diferentes programas, principalmente educativos y coordinan con las escuelas de las comunidades y el Instituto donde se forman maestros y realizan sus prácticas en sus comunidades.

En la Universidad Católica del Ecuador en Quito, se crea el Centro de Investigaciones de la Educación Indígena (CIEI), dedicado en 1981 al programa de alfabetización con el apoyo estatal al nuevo enfoque educacional con los indígenas. El CIEI, realizó una gran cantidad de materiales educativos tanto para la alfabetización, postalfabetización y para educación infantil. En 1981, Jaime Roldós Aguilera difunde un nuevo Plan de Alfabetización como “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, eleva un año después al rango de Dirección Nacional de Poblaciones Indígenas” (Chiodi, 1990:362).

En la década del 80 se desarrollan: un programa bilingüe para la primaria organizado por los religiosos eclesiásticos, y el “Programa Alternativo de Educación Bilingüe Intercultural Comunitario” (MACAC) para la enseñanza secundaria. Dicho programa duró desde 1980 a 1984, y su objetivo principal fue el de “elaborar de la manera más científica posible, un instrumento de alfabetización que permita a las comunidades su apropiación para que puedan llegar a tomar a cargo, la solución de sus problemas de acuerdo con su propia realidad y con sus propios intereses” (CIEI 1980:41)¹². El Modelo MACAC, Programa del CIEI “fue criticado duramente por privilegiar contenidos

¹² CIEI, 1980. “Programa de Alfabetización en Lengua Quichua, Convenio MEC-PUCE. Informe del Equipo de Investigación”, en Revista de la Universidad Católica, año VIII, Nº 25, Quito, PUCE. Citado en Chiodi, 1990:366).

educativos inspirados en un enfoque “culturalista”, en detrimento de la consideración de la más amplia problemática étnico-social de las comunidades indígenas” (Chiodi, 1990:370).

A pesar de tener algunas dificultades en la ejecución, sin embargo, en teoría, “el programa MACAC sienta las bases políticas conceptuales y pedagógicas de la educación bilingüe intercultural... 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 valoración 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” (Chiodi, 1990:370).

También durante esta década, el pueblo indígena pone énfasis en la defensa de sus valores y derechos, y comienza a reconocerse al país como pluricultural y plurinacional. Esto tiene sus antecedentes “en los años 60, particularmente a través de tres reformas agrarias, [que] habían procurado rediseñar, el perfil socio-económico del país” (Chiodi, 1990:334).

En 1985 y hasta 2001, se implementa el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), mediante un convenio intergubernamental firmado en diciembre de 1984, entre el gobierno ecuatoriano y el gobierno de la República Federal de Alemania, con el fin de extender una educación que responda a las demandas de las comunidades indígenas, tomando en cuenta la “lengua materna” del niño y luego transferir al castellano como “segunda lengua” y con la perspectiva de finalizar la primaria equitativamente en las dos lenguas. El Proyecto EBI del Ecuador se implementó en algunas escuelas de las diferentes provincias, capacitó a muchos docentes, ha producido materiales y también ha construido varias escuelas, sin embargo, no cumplió con la propuesta educativa original, en tanto fue tarde cuando se logró por fin introducir la enseñanza del castellano como segunda lengua. Tampoco se logró diseñar e implementar estrategias y metodologías para la enseñanza de esta lengua que estuviera al alcance de todos los docentes. Tampoco hubo un seguimiento permanente del proceso educativo bilingüe, hecho que se agudizó cuando la propuesta del PEBI pasó a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe

En resumen, en el proceso de la aplicación de este nuevo tipo de educación han surgido muchas dificultades en los aspectos de enseñanza y aprendizaje (pedagógicos), en la calidad de enseñanza y rendimiento escolar, en la enseñanza **en** y **del** uso apropiado de la lengua materna (lengua indígena) y segunda lengua (castellano) y en lo concerniente a las áreas principales de estudio. Por otra parte, los contenidos culturales son muy reducidos y muy generales en ciertos niveles de la primaria y en otros casos no existen suficientes materiales de lectura, de enseñanza y de refuerzo educativo. En lo que respecta al área de lengua, existen algunos textos, pero no específicamente para cada uno de los niveles de la primaria ni con tratamiento como lengua materna y segunda lengua. Además, no se conoce con claridad las estrategias de aplicación de estas áreas curriculares.

Como se dijo antes, por largo tiempo los pueblos indígenas y campesinos han buscado y creado otras alternativas de educación frente al modelo asimilacionista del Estado. En ciertos casos, los organismos nacionales o internacionales han apoyado a algunos pueblos indígenas con recursos financieros para programas de educación más adecuados, programas de alfabetización y otros programas alternativos. Algunos de estos organismos son: El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial, UNESCO, Fondo Internacional de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Cooperación Técnica Alemana (GTZ).

Las propuestas alternativas de educación intercultural bilingüe planteadas en diferentes países de Latinoamérica, a pesar de las grandes dificultades que han enfrentado con las comunidades indígenas, en muchos casos han logrado buenas experiencias pero no siempre han tenido un feliz término.

2. La propuesta de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador

En 1988 se crea la DINEIB que funciona en las diferentes provincias del Ecuador con el fin de institucionalizar y oficializar la EIB, como producto de un acuerdo entre las organizaciones indígenas y el MEC para “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...” (Decreto de Reforma al Reglamento General de la Ley de Educación).

A partir de entonces, el subsistema escolarizado comprende la educación indígena regular, compensatoria y especial, en los niveles preprimario, primario y medio. La primera autoridad de la DINEIB es el Director Nacional de Educación Indígena.

La legislación también faculta a la DINEIB para la formación y capacitación de recursos humanos en las diferentes lenguas del país; la producción de material didáctico; el desarrollo de un currículum apropiado; la organización de programas acelerados de formación de maestros indígenas; la organización de la alfabetización y educación bilingüe de adultos etc... (Decreto de Reformas al Reglamento de la Ley General de Educación), (Citarella, 1990:348).

La DINEIB de acuerdo a su propuesta tiene diferentes funciones; entre las principales mencionamos¹³

- El desarrollo de un currículo adecuado para todos los niveles y modalidades de EBI
- El diseño de modalidades educativas;
- La producción de materiales pedagógicos de acuerdo con criterios lingüísticos, sociales y culturales y adecuados;
- El impulso de una política lingüística de unificación escrita de las lenguas indígenas;
- La planificación, dirección y ejecución de EBI, en coordinación con el Consejo Nacional de Desarrollo, CONADE, y las organizaciones indígenas;
- El desarrollo de instrumentos normativos, administrativos, etc., para hacer eficiente la ejecución de la EBI;
- La organización de los establecimientos de EBI en los niveles pre-primario, primario y medio;
- La organización y ejecución de los procesos de capacitación y formación de los recursos humanos para la EIB a nivel nacional.
- La dirección y organización de los Institutos Pedagógicos Superiores Interculturales Bilingües (Normales).

Como se ha visto, la EIB surge como una alternativa **de** y **para** los pueblos indígenas del Ecuador y de otros países de Latinoamérica. La educación bilingüe en estos pueblos en algunos casos, según la necesidad y el contexto, “debería también ser

¹³REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN N° 17 (1998), págs. 105-187

enriquecedora y siempre promover un bilingüismo aditivo. En este sentido no cabe otro tipo de educación bilingüe posible que el de mantenimiento y transición, en tanto es éste el único que asegura la supervivencia y desarrollo escolar de la lengua materna” (López, 1993:108).

La política educativa intercultural es una utopía necesaria para analizar nuestra realidad y reflexionar sobre la diversidad características de los países latinoamericanos. En el Ecuador, hasta en la constitución del Estado en 1982 se llamaba a este tipo de educación como bilingüe bicultural; luego, con el Proyecto EBI, se acuña y se legitima el término “intercultural”, denominándosele entonces educación bilingüe intercultural. Finalmente, con la creación de la DINEIB es conocida como educación Intercultural bilingüe (EIB).

Dado que pocas veces se aclara el sentido del término EIB, considero necesario precisar que entendemos por esta denominación. Para comenzar, voy a utilizar el concepto de educación en el sentido que ha propuesto López (1993), quien señala que se trata de un “proceso destinado a favorecer la formación integral del educando a fin de que pueda convertirse en agente de su propio desarrollo y de desarrollo del grupo social del cual forma parte” (López 1993: 187). Por otra parte, este autor tomando sólo el aspecto lingüístico argumenta que la educación bilingüe implica el “desarrollo del currículo escolar haciendo uso de dos lenguas. Comprende también la enseñanza de la lengua materna y de la segunda lengua” (López, 1993. 202)

Según Gleich, desde algunos años el concepto de educación bilingüe e intercultural se viene estableciendo en el ámbito de la educación indígena en América Latina. La concepción de la EIB es considerada como una alternativa más adecuada para responder a las necesidades y demandas de nuestros pueblos y culturas de las poblaciones amerindias¹⁴, pues posibilita un desarrollo de los propios pueblos y una educación que integra la propia cultura, después de 500 años de dominación. En las diferentes décadas, como se ha visto al inicio de este trabajo, se han experimentado muchos programas educativos que han sido asimilacionistas ocultos bajo el discurso de educación bilingüe en todas las políticas educativas para los pueblos indígenas.

¹⁴ Este nombre es considerado como un sesgo tan interiorizado por los estudiosos y “Amerindia” “supone dos malentendidos: que nuestra identidad proviene de un geógrafo florentino llamado Américo y que nuestros pueblos originarios son parte de la india, en el otro extremo del globo” (Albó, 2000:98).

Con respecto al concepto de interculturalidad, Klaus Zimmermann (1999) distingue dos conceptos que se escuchan frecuentemente: El primero llamado como descriptivo-crítico y el segundo político-pedagógico. Este autor, se refiere a la interculturalidad en el sentido descriptivo, que tiene como objetivo en antropología, sociología y sociolingüística, analizar a dos o más grupos cuando se ponen en contacto étnicos y culturales que pueden ser conflictivos o no. Con respecto al concepto político-pedagógico argumenta que es la derivación del concepto descriptivo-crítico que constituye la contrapartida de éste y puede definirse como “el conjunto de actividades y disposiciones destinadas a terminar con los aspectos y resultados negativos de las relaciones interculturales conflictivas. También se puede entender como una contribución al establecimiento de relaciones pacíficas, al mutuo entendimiento, al derecho a vivir la propia cultura, a la tolerancia, y, en fin, a la autodeterminación cultural” (Zimmerman, 1999:4).

En relación con el concepto de interculturalidad, como señala López (1999) es preciso hacer un deslinde entre este concepto y el de multiculturalidad, ya que muchas veces ambos términos se usan como sinónimos. Lo multicultural se refiere a la mera existencia de diferentes culturas en un determinado espacio; es un concepto que describe el hecho de que haya muchas culturas en un lugar, pero no dice nada de la relación entre ellas. En cambio, la interculturalidad se refiere a la interacción entre las culturas de los pueblos diversos, generalmente en un clima de respeto, y en este sentido pasa a ser la columna vertebral en una propuesta de EIB. En este sentido, López señala:

... la interculturalidad en la educación supone más bien un doble camino: hacia dentro y hacia fuera. Dada la asimetría que ha primado en las relaciones culturales y lingüísticas, así como en el propio proyecto de mestizaje latinoamericano, los pueblos indígenas y sus instituciones culturales y lingüísticas, para sobrevivir, han tenido que abrirse y ser de facto socioculturales. (López 1999:9)

Este autor considera, además, que la interculturalidad en la educación debe orientar el currículum a la formación de personas que respeten las culturas diversas:

... debe ser el eje orientador del currículum, de manera que los objetivos, contenidos y metodologías se enraícen en la cosmovisión, conocimiento y prácticas propias, para gradualmente abrirse e incorporar, reflexiva y críticamente, elementos culturales ajenos, necesarios ya sea para mejorar las condiciones actuales de vida de la población concernida, como también para contribuir a un enriquecimiento personal y societal que posibilite ese necesario diálogo armónico entre los diversos grupos socioculturales que

componen el país. (López 1995:293)

En cuanto a lo bilingüe, Montaluisa (1993) considera que la educación es bilingüe cuando se emplean el idioma materno y el idioma castellano. En relación con la interculturalidad, este autor considera que una educación es intercultural porque además de desarrollar los conocimientos y comportamientos de la cultura no indígena: de esta manera, se aspira a establecer un diálogo entre dos culturas (Montaluisa, 1993: 15).

Por su parte, Luis De La Torre (1995) manifiesta que: “La interculturalidad promueve la necesidad de utilizar los mecanismos educativos y de la socialización para que los grupos socioculturales diversos reivindiquen su cultura y logren ser respetados por la sociedad hegemónica. La interculturalidad busca generar procesos de autonomía para desarrollar en el individuo, respeto por su cultura y por la de otros grupos con los que tiene contactos” (De La Torre, 1995:113). En la misma línea se aclara que hablar de interculturalidad implica partir del conocimiento y respeto por la cultura propia, para estar en la capacidad de conocer, valorar y criticar las otras culturas. Se busca desarrollar la capacidad de cada grupo social de decidir sobre el manejo de los recursos de su cultura y de otras culturas con las cuales se relaciona, así como el conocimiento del pluralismo cultural y las transformaciones de las relaciones de poder. Se propicia la recuperación, revalorización, apropiación y generación de valores culturales, determinando que la relación de articulación entre las diversas culturas y sociedad hegemónica se efectúe en términos de intercambio de conocimientos, de respeto de sus características e intereses y reafirmación de su identidad en el contexto dinámico y cambiante de las culturas.¹⁵

Así mismo, refiriéndose al término interculturalidad, Albó (2000) manifiesta que hasta ahora, en la EIB, se han desarrollado más los componentes lingüísticos que los culturales a pesar de haberse generalizado la noción de interculturalidad como un eje transversal del currículum. Para él, la interculturalidad enfatiza “las actitudes y relaciones de las personas o grupos humanos de una cultura con referencia a otro grupo cultural, a sus miembros o a sus rasgos y productos culturales” (Albó, 2000:20).

También definen la interculturalidad como una estrategia de comunicación entre las culturas o pueblos, lo que quiere decir que la “La interculturalidad es un proceso activo

¹⁵ Ileana Soto y Luis De La Torre, la INTERCULTURALIDAD, documento de trabajo EB/PRODEC, Quito, 1995.

de comunicación entre las culturas. Sin perder su carácter o identidad, las culturas establecen vínculos, contactos e intercambios. De ese modo, las culturas se enriquecen mutuamente” (Bulnes V., 2000:9). Cada autor tiene varias formas de entender esta concepción, así “podría entenderse por interculturalidad una realidad signada por la diversidad en la que de hecho se dan mutuos intercambios” (Godenzzi, 1996:14).

Finalmente, para definir qué es la educación intercultural bilingüe, voy a tomar la definición elaborada por los estudiantes y docentes del Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes), al cabo del segundo semestre de la maestría en EIB:

La EIB es un enfoque socioeducativo que se caracteriza por desarrollar en sus actores -mediante estrategias metodológicas innovadoras, alternativas y apropiadas- conocimientos, valores y prácticas lingüísticas, culturales y académicas que les permiten aprender, interactuar y participar críticamente en diferentes contextos, condiciones y situaciones. Es una propuesta de cambio en proceso de construcción y de arraigo en las comunidades indígenas, contextos urbanos y en sociedades nacionales, en general. Para viabilizar esta propuesta educativa se requiere que tales entornos se constituyan como prácticas democráticas y de reconocimiento y respeto a las diversidades, saberes, lenguas, identidades y derechos de todos los sectores socioculturales, en pro de una sociedad socioeconómicamente más equitativa. (Maestría, PROEIB Andes, 1999)

Para aclarar estos conceptos, es muy importante conocer que la educación bilingüe de transición es la “utilización de las lenguas vernáculas como mero pasaje (obligatorio por razones de eficiencia pedagógica y de repercusión psicológica) para el empleo posterior en exclusividad de la segunda lengua, o sea, del castellano” (Pozzi-Escot, 1989:24). Mientras, que la educación bilingüe de mantenimiento es la “inclusión de las lenguas vernáculas en la educación en todo el curso de la escolaridad, como una manera de conservarlas y enriquecerlas y contribuir así a un pluralismo lingüístico y cultural” (Ibid).

Cada enfoque apunta a objetivos diferentes y exige estrategias diferentes en cuanto a la planificación del currículo. Cada modalidad se acomoda de acuerdo a los contextos sociales, por lo tanto, “la educación bilingüe de transición, también llamada de transferencia es un camino para lograr la asimilación de un grupo etnolingüístico a otro que ejerce el poder político y económico. La educación bilingüe de mantenimiento, por el contrario, refleja la voluntad de seguir una política lingüística pluralista con miras a un país multiétnico, multilingüe y pluralista” (Ibid).

Asimismo, López sustenta que la educación bilingüe de mantenimiento se centra en el “reconocimiento de una sociedad pluralmente constituida y, por lo tanto, tiende hacia la revaloración de todas las lenguas y culturas existentes en su seno. Una educación bilingüe de mantenimiento promueve el desarrollo y el enriquecimiento de la lengua materna de los educandos y un aprendizaje eficiente y efectivo de la segunda lengua. Una educación bilingüe de mantenimiento, por lo tanto, promueve un bilingüismo aditivo” (López, 1993:202).

3. Las nociones de conflictos, resistencias y reflexiones sobre la EIB

Las opiniones de los padres, madres de familia y docentes reflejan algunas nociones sobre los conflictos y resistencias en cuanto al desarrollo de la educación intercultural bilingüe, así como sus reflexiones al respecto. Por opinión, me refiero a las ideas que vierte una persona con fundamentos o no sobre un determinado tema o asunto en base a sus conocimientos y experiencias.

A primera vista, la EIB es un modelo educativo que tiene algunos detractores y seguidores. En esta investigación me interesa identificar las razones por las cuales muchos padres de familia y profesores no la aceptan. Considero que esta falta de aceptación se debe a muchos factores que impiden la comprensión de las ventajas que esta propuesta encierra para los estudiantes. También hay que considerar que las reformas, como todos los cambios, requieren de un tiempo para su aceptación, para su aplicación y para ver sus resultados e impactos. La oposición o la aceptación de la EIB, se manifiesta a través de las opiniones que formulan los miembros de la comunidad, en general, y los padres y maestros, en particular, en cuanto a distintos aspectos que la atañen.

En relación con los conflictos que enfrenta la EIB, creo que algunos de ellos derivan de la crisis que vive el sistema educativo ecuatoriano en general. En este sentido, los conflictos no son “propios” o exclusivos de la EIB sino que se presentan en todo el sistema educativo en general.

En su análisis sobre la situación educativa, Palacios señala que la educación actual en Latinoamérica está en crisis, no solamente en el nivel primario,

... sino en todos los niveles de los diversos sistemas de enseñanza, desde los más elementales hasta los más avanzados. En todos estos niveles hay ‘algo que no funciona’: de un año para otro los problemas son mayores y más complejos, las contradicciones se acumulan, las dificultades de todo

tipo aumentan. (Palacios 1995:11)

Para Snyders, los conflictos en la educación se dan cuando ésta no responde a las demandas de la sociedad a la que está dirigida: "...cuando en una sociedad determinada persisten aún restos de una educación concebida para un tipo de sociedad diferente, el conflicto es inevitable" (citado en Palacios, op.cit.: 26).

En su balance de la educación en general, Palacios manifiesta que ésta se ve obstruida por una serie de conflictos, como:

... las críticas no dejan de generalizarse; las protestas de profesores y alumnos aumentan de un curso para otro; existe una decepción fácilmente constatable de alumnos, profesores, padres y sociedad con respecto a la enseñanza; no sería muy exagerado decir que la escuela está, cada vez más y a todos los niveles, generando una dolorosa frustración que abarca a todos sus estamentos. (op.cit.:11)

Según Bravslasky (1999), el deterioro gradual de la calidad educativa que percibimos en la actualidad no es exclusivo de la EIB, sino que ocurre al nivel de los sistemas de educación en los diferentes países de Latinoamérica en procesos de reforma educativa, como Argentina, Chile, entre otros.

Otro problema que es común a la educación en general, es el relacionado con la formación, capacitación y "vocación" docente, en contextos de crisis económica. Podemos afirmar que, en general, el docente (sobre todo rural) no siempre está en condiciones de desarrollar bien su labor, por no haber recibido una formación adecuada, por las debilidades de las capacitaciones recibidas; y por no tener una situación económica que le permita continuar su formación, para lo cual tampoco tiene incentivos. Por ejemplo, los sueldos del magisterio en Ecuador son tan reducidos que no alcanzan para la supervivencia de los docentes y sus familias¹⁶. De esta manera, los docentes terminan "perdiendo" su vocación de enseñanza y ejerciendo la docencia sólo como una forma de mantener su cargo y adecuarse de algún modo con su salario. En estas condiciones, es difícil esperar que mejoren su práctica docente, muchos de ellos buscan la vía más fácil para desarrollar la educación, al estilo tradicional.

¹⁶ Los precios se han elevado y los sueldos especialmente del magisterio están congelado, por ejemplo un docente de 9º categoría gana aproximadamente 100 U\$.

La implementación de la educación bilingüe en el Ecuador, en las diferentes comunidades provocó impactos, en algunos casos en forma positiva y en otros de manera negativa. En lo positivo, existen experiencias de maestros bilingües que han sido capaces de desarrollar la educación bilingüe con los niños quechua hablantes en algunas provincias y han logrado buenos resultados, según Küper (1992), se observa que los estudiantes egresados de las escuelas donde enseñan estos maestros continúan sus estudios en colegios hispano hablantes. En lo negativo, se podría decir que no es factible implantar la EIB en las comunidades indígenas sin un previo estudio de las demandas, socialización y concientización sobre qué tipo de modalidad que sea factible.

Estas comunidades son influenciadas más por el castellano y algunos jóvenes tienden más a la aculturación. La aplicación de la EIB no encaja en estas comunidades, ya que a pesar de ser comunidades kichwa hablantes tienen otras demandas. La falta de consulta de estas demandas ha hecho que se implante la EIB en contra de la voluntad de sus pobladores. Por este motivo, la EIB ha impactado en forma negativa en estas comunidades y las críticas en su contra son múltiples en los diferentes contextos (reuniones, asambleas, mingas, etc.).

Por otra parte, la inclinación de los docentes en desarrollar las clases se da en castellano, así por ejemplo, en México, a pesar de ser un poco diferente, sin embargo, el docente tiene como lengua materna el castellano y carece del manejo lingüístico y peor aún, algunos desconocen la lengua indígena. Entonces, este caso es “uno de los procesos típicos de las escuelas de educación indígena en el estado de Oaxaca y en el país en general, que consiste en que el docente no está ubicado dentro de su área lingüística (es hablante de la lengua mixteca y labora en una comunidad zapoteca de Valles Centrales). En consecuencia, el desconocer la lengua indígena que hablan los alumnos de esta escuela, el docente opta por utilizar exclusivamente el español” (Mena, et al., 1999:122). Mientras que en el caso de algunos centros educativos del Ecuador, no se practica la EIB, por la presión de los padres de familia, quienes priorizan más en castellano a pesar de preferir en las dos lenguas.

Según López (1993), otro tema muy cuestionado es el carácter sociolingüístico de los diversos pueblos de América Latina, caracterizado “por una situación de jerarquización y subordinación de las lenguas indígenas en beneficio del castellano. La jerarquización social característica de las diversas sociedades latinoamericanas, por la cual la población indígena ocupa los estratos bajos, ha hecho que a nivel lingüístico se dé

también una jerarquización funcional de las lenguas habladas en nuestros respectivos países” (López, 1993:137).

En estos casos como plantea Albó (2000), es muy importante crear políticas educativas bilingües interculturales para cada uno de los sectores, por ejemplo: Políticas generales para la formación docente, políticas generales sobre las lenguas en la educación, políticas generales para la interculturalidad. Asimismo, crear políticas según las situaciones sociolingüísticas: en áreas rurales tradicionales, en áreas rurales andinas multilingües, en áreas rurales más bilingües, políticas adicionales para los grupos étnicos minoritarios, políticas adicionales para nuevos asentamientos rurales, en las ciudades andinas plurilingües, en las regiones monolingües castellanas, en áreas de influencia extranjera.

Cabe señalar, que las críticas y observaciones de los padres de los padres de familia a la EIB tienen que ver más con los hechos de la calidad de enseñanza y con el fenómeno del bilingüismo, mientras que lo intercultural generalmente es tomado en cuenta en forma superficial, es un concepto en construcción, a pesar de ser un concepto muy importante y de ser la columna transversal en la EIB.

En lo que se refiere a la deficiencia de la calidad de enseñanza es más cuestionada por los padres de familia, mientras que los docentes reconocen que no estaban preparados para desarrollar este modelo, por lo que los resultados visto por los padres de familia están en el bajo rendimiento de conocimientos escolares. Entonces, en lo que respecta sobre la calidad de enseñanza es muy importante comprender ¿Qué significa enseñar?:

La enseñanza escolar implica una relación entre tres componentes: alumno, docente y objeto de conocimiento. La escuela es el ámbito en el que esta relación tiene lugar. Pero el mero hecho de que los tres componentes se hallen presentes no significa que se esté enseñando. Enseñar entraña una decisión que requiere una actitud y una actividad acordes, y el aprendizaje demanda también del alumno una actitud y actividad concretas (es decir su propia decisión). (Alfiz, 1997:34)

Algunas de las críticas sobre la educación bilingüe tienen que ver con el desempeño del profesor en el trabajo pedagógico con los niños; con el ingreso de profesionales no capacitados en EIB; con el menosprecio de la lengua quechua en el proceso educativo formal, en particular por los propios padres de familia; con la carencia de recursos didácticos pertinentes; con la discontinuidad de los proyectos de EIB, entre otros.

Con relación a una experiencia sobre el desempeño de los docentes, Hornberger señala, en su estudio realizado en Puno (Perú), que existen maestros:

... que no aplicaban el proyecto ya sea porque no querían o porque eran incapaces de hacerlo... En otros, los maestros se quejaban de estar presionados por las comunidades, disconformes con la enseñanza de lectura y escritura a sus hijos en la lengua indígena. Este argumento significaba a veces que los maestros mismos se oponían al PEIB, y otras que no eran líderes adecuados y la comunidad se oponía realmente (al proyecto). (Hornberger, 1989:87)

Al respecto puede haber otras razones, en este caso ella descubre lo que los investigados dicen en esa realidad de la comunidad educativa. Sin embargo, en el Ecuador se puede aceptar que, en algunos casos, las prácticas pedagógicas se han desviado del enfoque original de la EIB, lo cual ha suscitado inconformidad y conflictos. Como ya lo señalamos algunas razones en este trabajo, también otro problema es el hecho de que los docentes no siempre están bien capacitados por no recibir una formación adecuada en este enfoque, y por no tener incentivos económicos favorables, por lo que muchos de ellos buscan la vía más fácil para desarrollar la EIB: el estilo tradicional.

En relación con las prácticas pedagógicas y la aplicación no adecuada de la EIB, quizás uno de los problemas más centrales que ha influido en las críticas es la falta de estrategias metodológicas de enseñanza de las lenguas, tanto la lengua materna y la segunda lengua. Esta falta de estrategias ha ocasionado que los alumnos no aprendan bien el castellano a nivel oral ni escrito, y que se presenten problemas con la lectura y escritura del kichwa. Esta debilidad metodológica tal vez se debe a que los docentes están formados con la educación hispana y sólo han recibido capacitaciones breves en el enfoque de la EIB, lo cual no es suficiente para apropiarse del enfoque. Lo mismo puede decirse de los docentes de los institutos normales: si los formadores fuesen formados en el ámbito de la EIB, ellos plasmarían esta modalidad en los futuros docentes. Si los docentes fuesen formados en una modalidad EIB, ellos la plasmarían en la comunidad educativa.

En la experiencia de educación bilingüe de Puno, se señalan problemas similares desarrollada entre 1979 y 1990. A pesar de haberse iniciado este proyecto con un buen número de escuelas, y de haber desarrollado buenos materiales didácticos, los problemas principales fueron la falta de capacitación de los maestros y la falta de recursos económicos. Además, se tuvo que luchar contra la actitud de los padres, que creen que en la escuela se debe enseñar del y en castellano, pero esto se hace en

teoría. A pesar de todo, “el padre de familia indígena sabe que sus hijos tienen que apropiarse de la lengua dominante y tiene razón... el padre indígena no quiere que sus hijos sufran lo mismo que él y por eso los manda a la escuela para que aprendan a leer y escribir y para que aprendan a hablar en castellano” (López, 1993:193).

El desprecio a la lengua kichwa y el rechazo a su uso en la escuela por parte de los padres de familia son, probablemente, causas principales del conflicto sobre el desarrollo de la EIB en las comunidades indígenas del Ecuador. Muchas familias demandan la educación en castellano en desmedro de las lenguas “propias”. Esta actitud de “rechazo” se puede deber, en gran medida, a la falta de difusión de la EIB antes de instituirse en las comunidades, lo que puede llegar a provocar una rebelión de los padres de familia por este tipo de educación. Al respecto Valiente afirma: “... los padres de familia y muchas comunidades indígenas no entienden muy bien la necesidad de una educación bilingüe. Al contrario, consideran que en vista de que sus hijos ya hablan kichwa, la escuela debe enseñarles el castellano indispensable para sobrevivir en la sociedad global” (Valiente et al. 1998:8).

Asimismo, el problema sobre las lenguas, tanto la lengua indígena como el castellano en la educación no está subsanado. Los padres de familia no están de acuerdo con el uso del “solo kichwa” en la educación, sino las dos lenguas, con más prioridad del castellano, por algunas ventajas que tiene el uso de esta lengua en los diferentes espacios sociales, así:

El uso de cada una de las lenguas en distintos espacios sociales nos muestra que el quichua está estrechamente relacionados con los territorios más nativos, en tanto que el castellano caracteriza a los territorios mestizos y al proceso de mestizaje. Sin embargo ambas lenguas están en continua interacción de tal suerte que cada una se vuelve vulnerable a la presión de la otra. Esta afirmación goza de especial validez dentro de la familia, donde el quichua está siendo desplazado por el castellano (21%), y en los servicios religiosos, donde el castellano está siendo desplazado por el quichua. (Haboud, 1999:23)

Otro problema es el uso del kichwa unificado (técnico), y el uso de los dialectos de otras provincias en el aspecto educativo. Además, la mayoría de docentes bilingües no tienen una preparación en el aspecto lingüístico, lo que quiere decir que la práctica del docente en la enseñanza se dificulta aún más, así, por ejemplo cuando ingresaron los docentes bilingües “no tenían conocimiento del kichwa unificado, como también que gran parte de ellos empezaron su trabajo siendo analfabetos en kichwa. Finalmente, tampoco su nivel de conciencia y compromiso con la educación bilingüe podía

considerarse satisfactorio” (Chiodi, 1990:430).

Los padres de familia en algunos momentos se contradicen, cuando manifiestan que rechazan la presencia sólo del kichwa en la educación; sin embargo, valoran la lengua de su lugar y desconocen el kichwa unificado y por eso es que su desconocimiento da lugar a la no aceptación de nuevos términos. Creen que su lengua es la única, porque “es la lengua que se habla con mayor frecuencia en su comunidad, coinciden con la situación lingüística real de cada comunidad y provincia” (Haboud, 1998:151).

Los padres de familia desconocen, las ventajas que pretende la EIB para que los niños aprendan en su lengua materna, en el sentido de que les facilita el aprendizaje de las diversas áreas, contribuye a la afirmación de su identidad y autoestima, facilita el aprendizaje de y en la segunda lengua, etc. Tal como lo plantea Valiente:

No se comprende que una enseñanza y especialmente la primera enseñanza de la lecto-escritura en una lengua prácticamente desconocida por los niños, no resulta muy eficaz y que la confrontación prematura y demasiado completa con la segunda lengua impide más bien el cumplimiento del objetivo principal que consiste en alcanzar la competencia en esta segunda lengua. (Valiente et al. 1998:8)

Estas afirmaciones se han hecho basándose en las visitas realizadas a algunas escuelas del Proyecto EBI (GTZ) del Ecuador. Además de la falta de difusión e información sobre la EIB que señala la autora, considero que en el Proyecto EBI, en algunos casos, no se ha tomado en cuenta las demandas de las comunidades de base, ni se ha consensuado el proyecto con ellos, por lo cual ha surgido el conflicto que aún persiste.

Cuando los profesores tratan de orientar a los padres de familia sobre la EIB, algunas veces las discusiones convergen en contra de ésta. En estos casos, el discurso y los deseos de la mayoría de los padres de familia son

... que se enseñe en castellano aunque no siempre por razones pedagógicas. Indican que sus hijos ya saben quichua y que deben aprender castellano, un argumento que nace del miedo generalizado de que los niños podrían no aprender lo suficiente para valerse en una sociedad mayoritariamente hispanohablante. (Valiente et al. 1998:22)

Por esta razón, en su implementación de recursos humanos, especialmente “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 el castellano en vez que en forma bilingüe” (Chiodi, 1990:411).

Por otra parte, existe un rasgo histórico muy marcado, que determina que su lengua y otros aspectos de valores de la cultura indígena generalmente son desvalorados. Así, sobre el papel de las lenguas en el ámbito educativo “hay que recordar, por toda la historia de discriminación y de prejuicios en torno a las lenguas indígenas, es nueva la actitud de aceptación y comprensión respecto al uso y enseñanza de la escritura de la lengua indígena, aunque sin comprender la necesidad de aprender a escribir... la demanda o exigencia de los padres de familia era la enseñanza y uso del español en la escuela, se considera como lengua de prestigio y movilidad social” (Mena, et al., 1999:225).

Según Büttner (1993), los problemas de la EIB en el Ecuador, en algunos contextos indígenas, encuentran dos tendencias. Una tendencia es el avance del castellano con respecto a un bilingüismo más o menos marcado, y la otra es que hay una creciente defensa del pasado propio y auténtico del kichwa y de la cultura indígena. En este caso, hay pueblos que han perdido el kichwa, sin embargo, mantienen su identidad y en algunos contextos existe una aceptación de la EIB. Según Valiente y Küper, existe

... amplia aceptación de la escuela bilingüe, inclusive en áreas con mayor presencia del castellano. La resistencia contra la EBI no se dirige tanto contra la idea de la educación bilingüe en sí, sino contra su práctica actual, marcada por la falta de calificación de los profesores y su enseñanza, el bajo rendimiento de los alumnos y la aplicación del quichua ya sea en su forma unificada o local. (Valiente y Küper 1998:131)

Según la realidad, no quieren la enseñanza sólo en kichwa, sino que existen “padres de familia especialmente de los niños de primer grado que solicitan se enseñe más en castellano; el castellano en primer grado se da solamente en el último trimestre y en forma oral” (Chiodi, 1990:412).

Para el caso de Puno, una investigación señala que “la resistencia de la comunidad era generalmente el resultado de factores ajenos a la educación bilingüe per se”. (Hornberger 1989:87) En este caso, estaríamos frente a otras influencias externas como la migración y por ende la aculturación, lo que originaría que existan personas en la comunidad que prefiera más el castellano que su lengua materna.

Según López, las lenguas indígenas se usan en el contexto informal, mayormente en las comunidades rurales y no en el contexto académico o instituciones públicas, mientras que el castellano es una lengua dominante que está en todos los ámbitos

sociales y formales. Sobre esta situación, López afirma que “el castellano está destinado a cumplir funciones de tipo formal e intelectual mientras que las lenguas indígenas, relegadas al segundo plano, cumplen sólo funciones informales, íntimas y domésticas”. (López,1999:137)

Esto puede explicar el hecho de que algunas comunidades no quieran que se use el kichwa en la escuela. Lo mismo ocurre con algunos pueblos indígenas, como es el caso de los Arakmbut en Perú:

Las comunidades de Arakmbut apoyan la educación y apoyan la enseñanza en español que se les imparte. El español es fundamental para participar en la vida de la nación y los Arakmbut quieren formar parte de la sociedad peruana y no vivir aislados. (Aikman 1995:676)

La posición de los Arakmbut es que ellos desean recibir educación en castellano, y no, educación intercultural bilingüe. Anteriormente, ellos habían rechazado la educación bilingüe con la alfabetización en la lengua materna, porque no la habían considerado adecuada para enfrentar y defender sus intereses actuales. Pero la gran diferencia con algunas comunidades quichuas del Ecuador, es que los Arakmbut sí mantienen su propia educación, y los padres y madres de familia se encargan de transmitir los conocimientos, la cultura y la lengua propias. Como dice Aikman,

... ellos mismos han asegurado la educación de sus hijos, el aprendizaje continuo de los adultos y el enriquecimiento de sus propios acervos de conocimientos de acuerdo con sus propios procesos de educación... La preservación cultural centrada en la escuela es una consideración secundaria de los Arakmbut. (op.cit.:676)

Otra de las críticas señaladas tiene que ver con la discontinuidad de los proyectos y la propia modalidad EIB. En el caso de los proyectos, una de las desventajas es que todo proyecto o programa de cualquier índole tiene un determinado plazo y un presupuesto fijo, y terminado éste no hay continuidad. Esto ha sucedido, por ejemplo, con el Proyecto EBI en el Ecuador, que finalizó en el año 1999. Pero la discontinuidad tiene que ver, también, con el hecho de que la EIB en la práctica se ofrece todavía sólo en la educación básica. En cambio, en la secundaria y superior, el sistema general de la educación continúa operando en la línea “occidentalista”. Esto tiene dos consecuencias. Por un lado, los niños que terminan la primaria tienen que insertarse en el sistema educativo hispano, y tienen muchos problemas porque no están en capacidad de competir con los que se educaron en la escuela hispana, tienen interferencias lingüísticas, conocimientos escolares deficientes y así se suman los problemas hasta que se desertan. Por otro lado, al no haber educación superior

con la EIB, un currículo propio para cada nivel y no se generan profesionales en esta política, se cree que la EIB seguirá siendo un discurso. En esta línea manifiesta De La Torre, que:

... en todos los países que están ejecutando programas de educación bilingüe, la deficiencia principal es los recursos humanos calificados y las estructuras curriculares caducas que no se han innovado en concordancia con las demandas y requerimientos concretos de la población". (De La Torre 1997:188)

Como hemos señalado, es posible que algunas de las resistencias y la no-aceptación de la EIB se deban al desconocimiento del enfoque de la EIB, tal vez por falta de una previa socialización por medio de una buena gestión articuladora con las comunidades. En este sentido es muy importante la gestión en la comunidad educativa, porque, como señala Palacios,

... permite la participación de los distintos actores y gestores educativos para concretar actividades y proyectos. Es importante porque recupera el trabajo en la escuela y la comunidad e integra la experiencia de educación popular en ambos espacios... La gestión educativa debe agilizar y controlar la educación, debe responder a problemas de hoy, de mediano y largo plazo... Tiene que ser una propuesta económicamente viable potenciando los recursos de la comunidad y sin olvidar los recursos que puedan agenciarse de otros lugares. (Palacios et al. 1993:121)

En resumen, tanto la educación general o formal como la educación alternativa, con sus diferentes enfoques como la EIB han promovido múltiples conflictos en la comunidad educativa.

La educación formal generalmente ha sido muy criticada por los constructivistas y otros estudiosos, calificándola como occidentalista, por la imposición de la ciencia, conocimientos y valores ajenos del otro mundo que no son pertinentes a los contextos culturales de la región. Es decir, esta educación es criticada porque en las zonas rurales e indígenas en muchos casos no han sido valorados sus conocimientos, costumbres y su cosmovisión. En este sentido podemos tomar como ejemplo la castellanización del grupo dominante, poco a poco los indígenas van perdiendo su lengua materna, sus valores, hasta desaparecer traspasando al sector dominante.

La EIB como un enfoque alternativo a la educación formal tradicional plantea ciertas ventajas para la educación del sector rural, básicamente indígena y campesina. La EIB toma en cuenta la cultura, conocimientos, valores, etc., de los pueblos indígenas sin relegar los conocimientos de la otra cultura. Es muy importante que el enfoque de la

EIB considere los principios filosóficos del indígena, con la finalidad de fortalecer cultura, identidad y valores. También es importante aprovechar los conocimientos de otras culturas como la de hispano hablante.

Finalmente, se podría decir que, en la práctica, el poder de la cultura dominante continua. Esto se manifiesta en la imposición de sus valores y en su aceptación por parte de la cultura dominada, que se inclina más a la educación monolingüe en español. En este sentido, es muy difícil que la implementación de la EIB satisfaga las demandas del indígena, principal beneficiario de este tipo de educación. Algunos factores lingüísticos, pedagógicos, culturales, entre otros, impiden la aceptación a la EIB por las comunidades indígenas. Estos factores podrían crear conflictos y resistencias de la comunidad educativa (padres de familia, docentes y estudiantes) frente a la EIB, tal como sucede en el caso del Ecuador.

Capítulo IV

Presentación de resultados

1. Descripción contextual del ámbito de estudio

El Ecuador es conocido como un país multicultural y multilingüe. Su población “es de 11 millones y medio de habitantes, de los cuales 3 millones y medio son indígenas” (Estellano, 200:11). Además, tenemos 11 nacionalidades, las mismas que se encuentran en las tres regiones del país: Costa, Sierra y Oriente. Tanto la nacionalidad mayoritaria que es la kichwa y las otras, hasta el momento, practican el trabajo comunitario y la minga. También conservan mucho de indígena, su cosmovisión.

El Ecuador tiene 21 provincias, 5 en la Costa, 10 en la Sierra y 6 en el Oriente¹⁷. Al norte de la Región Sierra se encuentra Imbabura como la segunda provincia con su capital Ibarra. Esta provincia abarca 7 cantones, que son: Otavalo, Atuntaqui, Cotacachi, Antonio Ante, Ibarra, Urcuquí y Pimampiro.

Al este de la Parroquia de San Pablo del Lago perteneciente, al Cantón Otavalo, a 6 Km está ubicado el Centro Educativo Integral Intercultural Experimental Piloto “Galo Plaza Lasso” (CEIIBEP-GPL), el mismo que está rodeado de 5 comunidades: Angla, Casco Valenzuela, Asociación de Cochaloma, Topo y Ucsha.

1.1 Ubicación geográfica de las comunidades y su población

Las comunidades de Ucsha, Topo y Casco Valenzuela, en las que concentraremos nuestra atención, se encuentran ubicadas al este de la parroquia de San Pablo del Lago.

La comunidad de Ucsha limita al norte con el cerro Cubilche, al sur con los terrenos de Galo Plaza Pallares de la hacienda Zuleta, al este con la comunidad de Cochas y Zuleta, y al oeste con las comunidades de Angla y Topo. Esta comunidad tiene una población aproximada de 180 familias en total.

¹⁷ Ver en anexos el mapa del Ecuador actual.

La comunidad de El Topo limita al norte con los terrenos comunales, al sur y al oeste con los terrenos de la Asociación Intercomunitaria¹⁸, y al este con la comunidad de Ucsha. Su población aproximada es de 80 familias.

Por último, la comunidad de Casco Valenzuela limita al norte con el páramo de la Asociación de Cochaloma, al sur con la comunidad de Angla y Gualaví, y al oeste con el bosque de la Asociación Intercomunitaria. Esta comunidad abarca una población aproximada de 120 familias.

1.2 Situación sociocultural y lingüística de las comunidades

Estas tres comunidades se caracterizan por albergar una población mayormente kichwa hablante. Sin embargo, la gente joven maneja adecuadamente el castellano. Algunas personas de la comunidad de Casco Valenzuela hablan una variedad denominada como **chawpi shimi** o **chapu shimi**¹⁹, compuesta entre castellano y kichwa, y viceversa. La mayoría de hombres migran periódicamente a las ciudades, las mismas que son centros de irradiación de la occidentalización y actualmente, algunos jóvenes de Topo y Casco Valenzuela trabajan en las empresas de flores que están de boga. Generalmente, algunos jóvenes entre los 15 a 25 años, tanto hombres y mujeres han migrado temporalmente desde la década de los 60 y continúan hasta la actualidad. En esta situación, la migración es “uno de los factores decisivos en el mantenimiento o la pérdida lingüística” (Haboud, 1999:12). Sobre esta realidad vemos en la siguiente cita:

...como consecuencia de la migración temporal que involucra sobre todo a los hombres, el papel social que les ha sido asignado a ellas por tradición en la comunidad ha cambiado, convirtiéndose en el principal soporte de la familia y la comunidad... todo lo cual exige el uso de la lengua dominante. [Mientras en las mujeres] migran menos que los hombres, el tipo de salidas que realizan suele ser más permanente (a largo plazo), lo cual implica un uso más extendido de la lengua dominante... [ellas han comentado] que estuvieron expuestas al castellano [porque] trabajaban como empleadas domésticas en hogares hispano hablantes de las ciudades. (Haboud, 1999:12)

¹⁸ Galo Plaza Pallares es hijo del extinto Galo Plaza Lasso, quien vendió una extensión de tierra en 264 millones de sucres, la misma que está ubicada entre las comunidades de Angla, Topo y Casco Valenzuela. Estas tierras son propiedad de los socios de las tres comunidades, denominada “Asociación Intercomunitaria”.

¹⁹ **Chawpi shimi** o **chapu shimi** es una forma de comunicación entre los miembros de la comunidad de Casco es conocido como “media lengua” porque su estructura lexical consta de una raíz castellana y una terminación con los morfemas kichwas. Ejemplo: “*yoka jugarkanimi*”, quiere decir: “yo jugué”, lo correcto en kichwa es “*Ñukaka pukllarkanimi*”. También se conoce como chapu shimi porque es una forma de mezcla entre el castellano y el kichwa

Sin embargo, esta situación ocurre hasta cuando contraen matrimonio, luego los hombres siguen su rutina, mientras que la mayoría de las mujeres se dedican al hogar, a excepción de algunas madres, quienes ven la necesidad y la facilidad de seguir trabajando periódicamente, lo cual significa doble sacrificio. En estos casos, sus hijos pierden su lengua y la comunicación en los diferentes contextos es en la lengua dominante que es el castellano.

1.2.1 Ucsha. La comunidad de Ucsha, desde antes de la década del cuarenta, se ha caracterizado por ser dependiente de la hacienda Zuleta. La población de Ucsha ha sido huasipunguera²⁰ por décadas, lo que quiere decir que trabajan a cambio del usufructo de una extensión limitada de terreno. En la década del 70, con la anterior reforma agraria, lograron cambiar un poco sus condiciones de vida, porque “en 1973, la nueva Ley de Reforma Agraria profundiza los alcances de la primera²¹ imponiendo condiciones más severas para la vanguardia de la hacienda... y ampliando, consiguientemente, el proceso de disolución del latifundio que no se plegaba al diseño de la modernización” (Chiodi, 1990:354).

Actualmente, los huasipungos tienen tierras con título de propiedad. Por estas tierras, las generaciones han trabajado para el patrón, sin seguro de vida y sin el fondo de jubilación a cambio de un salario mínimo. Por el momento, pocos padres de familia siguen trabajando como jornaleros por su pago diario y no por un pago mensual; máximo trabajan tres o cuatro días en la semana. La mayoría de la población se caracteriza por ser agricultores y algunos son emigrantes temporales a las ciudades.

Por su parte, hasta la década del ochenta la comunidad de Topo representaba y encabezaba jurídicamente a la comunidad de Ucsha, porque esta comunidad no tenía personería jurídica, sino que dependía de Topo para cualquier gestión comunitaria, a pesar de haber sido una comunidad extensa. Sus dominios de huasipungos no eran reconocidos como comunidad. Desde que logró la legalización jurídica, la comunidad se denomina “Primavera de Ucsha”.

²⁰ “*Huasipungo*” se traduce como “puerta de la casa”. En este caso, la hacienda le extendía una extensión de tierra al huasipunguero, quien trabaja para el hacendado o patrón y el huasipunguero construía su casita a un extremo del terreno y esa propiedad se llamaba Huasipungo.

²¹ Dentro del proceso de industrialización en el Ecuador, en 1964 y 1973 se emprenden dos iniciativas de reforma agraria. “En efecto, las reformas estaban destinadas fundamentalmente a la abolición de las formas serviles de trabajo en la hacienda, primero el huasipungo (1964)...” (Chiodi, 1990:353)

1.2.2 Topo. La comunidad de Topo tiene características similares a Ucsha. También ha conservado el kichwa y algunos de sus pobladores fueron dependientes de la hacienda de Galo Plaza Lasso. En la actualidad son independientes de la hacienda y se dedican a la agricultura y al jornal²². Esta comunidad tiene una buena extensión de terrenos comunales en el páramo, donde cultivan papas, habas, trigo y cebada. Cuando la comunidad de Topo representaba a Ucsha, tuvieron problemas por los terrenos comunales, porque Ucsha pedía la repartición de los terrenos del páramo. Sin embargo, esto no se llevó a cabo, pues Ucsha buscó su separación y su autonomía jurídica como “comunidad”. Topo es una comunidad regularmente accidentada, sin embargo, sus tierras son aptas para el cultivo. Por otro lado, los pobladores de esta comunidad mayormente son iletrados, se dedican a la agricultura y al jornal. La mayoría de niños de edad escolar acuden al CEIBEP-GPL y tienen una gran ventaja porque están junto al centro educativo mencionado.

1.2.3 Casco Valenzuela. Casco Valenzuela es una comunidad de hablantes del kichwa y del castellano y algunos hablan también la media lengua. Esta comunidad ha sido independiente de la hacienda, sólo que en tiempos de cosecha y sequía hasta la década del ochenta trabajaban como “yanaperos”²³ (ayudantes) en beneficio de la hacienda, a cambio de pasto y agua para sus animales. Actualmente, esta comunidad mantiene sus rasgos culturales como la vestimenta, tradiciones y sus pobladores se mantienen organizados como comunidad jurídica bajo la coordinación de un cabildo. Asimismo, al igual que otras comunidades, la mayoría de hombres migran temporalmente a las ciudades para complementar la subsistencia de su familia. Generalmente son agricultores, jornaleros y algunos especialistas en construcciones (albañiles, pintores, mecánicos, cerrajeros) y las mujeres en su mayoría se dedican a los quehaceres domésticos y al cultivo al igual que los hombres. Los niños de esta comunidad acuden más al CEIBEP-GPL y algunos van a las escuelas hispanas.

1.3 Aspecto socioeducativo y funcionamiento del CEIBEP-GPL

El Centro Educativo Integral Intercultural Experimental Piloto “Galo Plaza Lasso” (CEIBEP-GPL) se creó como resultado de la lucha e iniciativa de los dirigentes de estas tres comunidades con el objeto de brindar una educación alternativa frente a la tradicional, siendo que ésta por historia no había dado resultados positivos

²² Remuneración por trabajo diario.

²³ “Yanapana” quiere decir ayudar; “yanapero” es el actuante, el “ayudante”.

generalmente en las comunidades rurales marginadas. “El enfoque tradicional concibe la enseñanza como una actividad artesanal, cuyo conocimiento se ha ido acumulando a lo largo del tiempo y el profesor realiza una práctica rutinaria en el mundo privado de su aula” (Muntaner, 1999: 128).

Este centro educativo comenzó a funcionar desde el año 1987, atendiendo a estudiantes de las comunidades aledañas. Desde entonces hasta la actualidad, a pesar de los conflictos y resistencias frente al proceso de la EIB, ha logrado organizarse administrativamente, crear el nivel secundario (hasta tercer curso) y tener autonomía presupuestaria para el nivel secundario, así como para el personal administrativo.

Con este proyecto se pensaba beneficiar a las generaciones de las comunidades, optimizando el valor de la educación. Con esta idea en mente, se implantó este centro educativo. Respecto a esto, un padre de familia dice:

Yo recuerdo pues cuando este centro recién se formó, se creó, generó una gran expectativa, no?.. en las comunidades que son aledañas a este centro, porque se decía que iba a ser, que iba a ser un centro, un gran centro educativo,....donde, más que todo estaba orientado al mejoramiento en toda su forma, al mejoramiento educativo, de los niños, jóvenes de estas comunidades. Pero después se ha venido cayendo en un abismo, no?; en un desprestigio total, no?, a tal punto que los padres de familia pues, los mismos que estaban a favor antes, ahora se pongan en contra de este centro educativo... (PF.2)

Sin embargo, el CEIIBEP-GPL había envejecido tan sólo en unos seis a siete años sin poner en práctica su propio proyecto. Con la implementación prematura de la EIB, sin una previa difusión, sin orientaciones pedagógicas y técnicas contundentes, sin seguimiento y evaluación, ha llevado al rechazo a la forma de desarrollar la EIB por parte de los padres de familia, estudiantes y algunos docentes que se convirtieron en partidarios de esta situación.

El CEIIBEP-GPL fue creado con su propia propuesta curricular para una década. Esta propuesta debía ser experimentada en la práctica y alcanzar los objetivos que se habían planteado en el proyecto. Para esto, el proyecto debía ser evaluado periódicamente con las autoridades encargadas, en este caso, comunales y educativas.

Frente a esto, la mayoría de los docentes tenía una formación profesional en los Institutos Superiores y tenía una buena experiencia. Sin embargo, ellos no habían

participado en la elaboración del proyecto del CEIBEP-GPL y fue difícil que se apropien del proyecto. Por esta razón, no se llegó a un consenso para implementar y ejecutar la nueva propuesta y se truncó a pesar de haber iniciado con la elaboración del currículo para dicho proyecto.

La elaboración del currículo para el proyecto del CEIBEP-GPL se interrumpió ya en el primer momento de unificación²⁴ con la implementación del Proyecto EBI-GTZ (Educación Bilingüe Intercultural) en 1987. Mientras se desarrollaba con éxito el proyecto EBI-GTZ, en 1988 se creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y se impulsó la implementación de la EIB a nivel nacional, especialmente en las comunidades indígenas. Asimismo, antes de la implementación de la EIB, no hubo una previa socialización y capacitación a las comunidades ni al personal docente respecto a esta misma modalidad. En esta trayectoria, se obstruyeron tanto la propuesta en ciernes del CEIBEP-GPL como también la marcha del Proyecto EBI. Además, la creación de la EIB, pareció como un botín político, porque ingresaron muchas personas por conveniencia y no por medio de un concurso ni vocación. Sobre esta situación, respecto a la falta de un soporte técnico, un compañero docente dice:

...en este caso al nivel provincial y también se puede decir al nivel nacional por el enfoque demasiado político, étnico que dio a la educación bilingüe, me explico. Por ejemplo, en la etapa del proyecto EBI, teníamos buenos capacitadores, realmente buenos capacitadores, excelentes pedagogos, capacitadores maestros, pero la creación de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe fue recibida por los dirigentes indígenas como un botín político, o sea, una copia. Incluso mal copiado se podría decir, de las actitudes de los partidos políticos,... los demás allá e incluso un error garrafal de no invitarlo o de dar un espacio adecuado a los buenos técnicos que existían en esa etapa de nuestra formación de profesores. Porque sin un soporte técnico adecuado y sin una dirección de administración educativa, bueno, ¡no se puede hacer nada pues!. (DB.1)

Por estas razones, en principio, dentro del sistema educativo en general, se creó un ambiente de pugna entre docentes, autoridades educativas y por ende entre las comunidades involucradas con la EIB. Desde entonces, hasta consolidarse las direcciones y las escuelas pertenecientes a la jurisdicción bilingüe, en algunos casos ocurrían cambios de profesores y abandono de grados, hechos que han afectado a los alumnos en su aprendizaje y conocimientos escolares.

²⁴ El CEIBEP-GPL unificó a tres escuelas que funcionaban con la modalidad hispana en las comunidades de Casco Valenzuela, Ucsha y Comunidad de Angla.

En este ámbito, las expectativas de las comunidades se confundían en lo que intentó ser la propuesta nueva del CEIBEP-GPL, la propuesta del Proyecto EBI y por último la implementación de la EIB en el marco institucional de la DINEIB. Por lo tanto, las comunidades dejaron la educación en manos de los docentes. Antes, no fueron preparados para llevar la modalidad de la EIB. Con el transcurso del tiempo, la EIB y el resultado visto en los niños por los padres de familia, había ido en desmedro de la calidad de enseñanza y aprendizaje.

Por estas y otras razones, los padres de familia de Ucsha separaron a todos los niños del CEIBEP-GPL. Volvieron a la escuela vieja, prestada por el hacendado Galo Plaza Pallares, ubicada cerca de su comunidad. Un padre de familia que ha sido dirigente en diferentes periodos, informa que él participó activamente cuando la comunidad de Ucsha decidió separar a todos sus niños de la escuela bilingüe y formaron otra escuela en su comunidad bajo la modalidad hispana. Para ello contrataron a profesores hispanos, quienes fueron remunerados con la suma de cuotas de 10.000 sucres²⁵ por cada padre de familia. Posteriormente, el salario de estos profesores fue asumido por el Estado. Desde la separación hasta ahora, funciona bajo la modalidad hispana porque abiertamente se opusieron a la EIB. Seguidamente, algunos padres de familia de otras comunidades aledañas comenzaron a enviar a sus hijos a las escuelas hispanas.

2. Lecturas de la EIB

La EIB es un enfoque educativo integrado de corrientes pedagógicas, lingüísticas, antropológicas, psicológicas y de otras disciplinas (cf. Definición operativa adoptada en este estudio, págs. 49). La EIB es una modalidad de educar y formar al niño tomando en cuenta los valores y conocimientos culturales propios y externos, con la finalidad de fortalecerlos y enriquecerlos.

2.1 Según los padres de familia

De acuerdo a las conversaciones sostenidas con los padres de familia, hemos podido identificar algunas de sus concepciones sobre la EIB que reflejan un desconocimiento del enfoque de esta modalidad. Se observan distintas connotaciones relacionadas con el factor lingüístico. La EIB es vista como: aprendizaje **de** dos lenguas, aprendizaje **en**

²⁵ En esa época aproximadamente equivalía a tres dólares.

dos lenguas y aprendizaje sólo en kichwa. Otro de los aspectos que sobresale es lo relativo a lo cultural, donde identifican la EIB como modalidad sólo para indígenas. Por último, algunos creen que la EIB es igual a la educación hispana²⁶.

Una tendencia común en las opiniones de los padres de familia, es el desconocimiento del enfoque de la EIB, producto de la falta de una previa difusión o socialización por parte de las autoridades educativas y profesionales involucrados en la misma. Así, un padre de familia manifiesta su desconocimiento diciendo: “Na ashta claroymaka na ñukapash yachashkanichu, kay educación bilingüeka, tanto runakunapash y mishukunapash, casi igual estudiashka kachun nishpa, o sea que ama escolapi,.....no sé na yachanichu...” (PFU.1). (No sé claramente sobre esta educación bilingüe, creo que es para que estudien igual tanto los indígenas y los mestizos... no sé.)

De la misma forma, un compañero profesor dice: “...me parece que es un desconocimiento, o sea, una cosa es desconocimiento de las bondades que la educación puede ofrecer y la otra es la, nuestra debilidad, nuestra flaqueza de dar alternativas reales, o demostrar o proponer formas contundentes que pueda convencer a los alumnos cómo se debe hacer no” (DB.1). Estas opiniones descritas en los párrafos anteriores forman parte de un panorama general, en el cual se ve cómo la falta de difusión de la EIB y de su implementación genera rechazo en la comunidad educativa bilingüe.

La EIB como aprendizaje de dos lenguas

En este contexto general, caracterizado por la falta de información, encontramos en los entrevistados diferentes ideas sobre la EIB. Así, algunos padres de familia de las comunidades generalmente dicen que la EIB es el aprendizaje de dos lenguas. Un padre de familia de Ucsha manifiesta: “Educación Intercultural Bilingüe kan ishkantin shimita yachakunkapak tanto Kichwa y castellanokunata” (PFU.1). (La educación

bilingüe es para aprender las dos lenguas tanto el kichwa y el castellano.)

²⁶ Los entrevistados manifiestan que la EIB es igual a la educación hispana. Con esto quieren decir que los contenidos programáticos no se diferencian de la enseñanza tradicional.

La EIB como aprendizaje en dos lenguas

El presidente actual de la comunidad de Ucsha con relación a la EIB dice que “Hacer educación bilingüe está basado en dos idiomas...” (PFU.2).

Los entrevistados de la comunidad del Topo, tienen concepciones similares sobre la EIB. Ellos también enfatizan el aspecto de lenguas, tanto en cuanto al kichwa como al castellano. Un entrevistado habla varias veces sobre la EIB; así manifiesta: “...sobre la educación intercultural bilingüe pues, es que es una educación el que da o hace aprender en dos idiomas tanto en castellano como en kichwa...” (PFT.1).

La EIB como aprendizaje sólo en kichwa

Asimismo el mismo entrevistado comenta lo que él percibe de la gente, de la siguiente manera: “...parece que ellos piensan que la educación bilingüe es sólo hacer aprender sólo en kichwa, no?, pero mientras tanto no es así pues, no? Siempre hablan dos idiomas, castellano y el kichwa, por no conocer los compañeros a lo mejor no valoran lo que es la educación bilingüe...” (PFT.1).

En otro momento, se refiere al desconocimiento del resto de los padres de familia sobre la EIB e informa: “Los que envían a esta escuela justamente, ya le dije como los papás como poco conocen pues, me parece que ellos, no están al tanto mismo sobre esta educación”. (PFT.1) Por último, él aclara sobre el rechazo a la EIB por desconocimiento y argumenta: “...ellos piensan que la educación bilingüe quiere decir que está o que le hace aprender sólo en kichwa, es por eso que los padres de familia a veces rechazan sobre la educación bilingüe” (PF.1). Dicho entrevistado, ha tenido mayor vinculación con esta escuela bilingüe, por haber trabajado en las mingas desde el momento que se inició la construcción de la escuela y ha colaborado como padre de familia y como dirigente. Además, sus hijos se han educado y están educándose en esta escuela.

La EIB sólo para indígenas

Otro padre de familia de esta comunidad, que anteriormente enviaba a sus hijos a la escuela bilingüe y actualmente tiene a sus hijos en la escuela y colegio hispano, dice que la educación bilingüe “... ha sido más que todo para gente indígena, ha sido” (PFT.2). Él manifiesta que ha cambiado de escuela a sus hijos por influencia y presión de otras comunidades. Sin embargo, en este año es presidente de Topo y

generalmente es conocido como curandero o **yachak** de esta comunidad.

La EIB igual a la educación hispana

Por último, en la comunidad de Casco Valenzuela, ningún entrevistado habla con relación a lo qué es la EIB, sin embargo, de entre las personas entrevistadas, una de las madres de familia, simplemente hace una comparación entre la escuela hispana y la escuela bilingüe, donde dice: “...chaypash alli kan, lo mismollatak kan” (MFC.1). (Está bien, es lo mismo.) La entrevistada tiene mucha experiencia como madre, como participante activa y ha mostrado su estrecha vinculación con la escuela bilingüe y sus hijos están culminando sus estudios en la educación básica del CEIBEP-GPL.

2.2 Según los docentes

La EIB es definida por los docentes desde diferentes puntos de vista. Uno de los docentes bilingües que ha trabajado en el nivel primario, especialmente con los primeros grados, dice: “...la Educación Intercultural Bilingüe es una forma de enseñanza a los niños con la finalidad de valorar algunos aspectos cualitativos de la cultura, entre ellos la lengua y también algunos aspectos positivos de las costumbres y todos esos valores utilizando como parte de contenidos de enseñanza” (DB.1).

El mismo entrevistado, respecto a la propuesta de la EIB, argumenta: “Bueno, la propuesta inicial es bastante interesante o sea, esto de dar enseñanza a los sectores sociales en un eje curricular de su propia cultura, eso es muy válido, muy interesante, en eso valoro yo, por eso se creó” (DB.1).

En este mismo ámbito, el docente hispano hablante, cuando se refiere a la EIB enfatiza el uso y aplicación de la segunda lengua en el aprendizaje del alumno. Además, argumenta que el desarrollo de las lenguas en la escuela es con el fin de evitar gradualmente las interferencias entre el kichwa y el castellano. En este sentido el docente manifiesta su reflexión:

...para mi forma de pensar creo que educación bilingüe es educar y preparar al alumno en los dos idiomas en la lengua materna que es el kichwa y la segunda lengua que vendría ser el español, pero las dos lenguas desarrolladas y tratadas como debe ser para que no se dé estos problemas que se han dado en cuanto a la interferencia lingüística, a la mezcla del idioma español con el kichwa. (DH2)

En otro momento, el entrevistado narra sus experiencias y manifiesta que “... la

educación bilingüe nace como una alternativa especialmente para los niños del sector rural” (DH.2).

2.3 Según los estudiantes

Finalmente, según los estudiantes de las tres comunidades, tanto de la escuela bilingüe como de la hispana, en su mayoría desconocen la EIB. Se puede tomar como ejemplo a un niño entrevistado, quien contesta “Bueno, en eso no sé” (NU.2), y también responden otras versiones con una concepción centrada en que la EIB es en kichwa: “La EIB [...] porque es en kichwa” (UN.2).

3. Opiniones sobre la implementación de la EIB

3.1 Opiniones de los padres de familia

Para identificar y analizar las opiniones recogidas en las tres comunidades estudiadas, he considerado necesario agruparlas en las siguientes categorías: calidad de la enseñanza y rendimiento escolar, compromiso docente, uso del kichwa en la enseñanza y demanda del castellano.

3.1.1 La calidad de enseñanza y el rendimiento escolar

La calidad de enseñanza guarda relación con la eficacia y la eficiencia de los procesos educativos relacionados y con la utilidad o aplicabilidad de los aprendizajes en la vida real.

La falta de la calidad de enseñanza ha sido y es el núcleo donde convergen algunas críticas y opiniones de los padres de familia, estudiantes y aún de los mismos docentes porque hay insatisfacción con los resultados. Esto ha provocado protestas, críticas de las comunidades y hasta han desprestigiado la institución educativa y han buscado trasladarse a otras escuelas con otras características, en este caso ya no bilingüe sino hispana. En este sentido, en las comunidades de Ucsha, Topo y Casco Valenzuela, los padres de familia y los docentes han vertido algunas opiniones. Los estudiantes, no se han expresado de una manera explícita sobre este punto. Por lo tanto, voy a describir las experiencias de los padres de familia y de los docentes vividas durante la implementación de la EIB.

En cuanto a la deficiencia educativa, se ha visto que los estudiantes han demostrado falencias y han apuntado a los profesores con frases, como: “que no enseñan bien”,

que enseñan “sólo en bilingüe²⁷”. Al respecto, los docentes han reconocido sus debilidades en la práctica de la EIB tomando al kichwa como lengua de enseñanza en el aula con los niños kichwa hablantes. En este caso una madre de familia dice: “...shina yapa bilingüe kashkawan kashpallami ashakuta wawakuna yapa bajo riykpi, ashakuta shuk problemapi cuenta kanakurkanchik” (MFU.1). (Así, con la aplicación total del kichwa, los niños habían bajado mucho, por lo tanto surgió el problema.) Esta opinión nos reafirma de que los resultados, visto en los niños, habían demostrado la baja calidad de educación en este centro educativo bilingüe.

Por la baja calidad de educación en el centro educativo, se crea un ambiente preocupante en algunos padres de familia, quienes han decidido conseguir una escuela distinta a la bilingüe; en este caso, una escuela hispana, con la esperanza de que satisfaga sus expectativas, si es posible de una manera completa. Así lo manifiesta un padre de familia: “...algunos padres quieren tener a sus niños más capacitados y quieren que estudien más y quieren que sus estudios sean completos. Por otra parte, viendo que, con lo bilingüe, no se ve que el estudio es completo, por eso prefieren la escuela hispana” (PFU.4).

Los padres de familia han preferido la escuela hispana, abandonando la escuela bilingüe porque en su opinión los profesores no enseñan bien, tal como manifiesta una madre de familia: “Chayka depende de padre de familiachari ña educaciónkunata na valechishpayma, na alli chaykunapika estudianchu nishpa shina niykta uyanchik, chaypi na alli estudiachinchu, ima bilingüe kashkata kun, kaykunapi hispano alli escuela, alli estodiota kun, nishka shina shukkunaman yallik kapashka” (DB.1). (Depende del padre de familia que desvalora la educación, la misma que no garantiza un buen estudio, solo imparten lo bilingüe han dicho.) Como se puede apreciar, la pérdida de credibilidad en la escuela bilingüe, conlleva a la valoración de la escuela hispana, aunque ésta tenga también falencias en la enseñanza y aprendizaje. Actualmente, los docentes hacen el intento por esforzarse más y facilitar una educación que supuestamente sea más efectiva.

Sin embargo, por más que busquen mejores escuelas o cambien de escuela, los padres parecen haberse encontrado con realidades similares; es decir, las escuelas hispanas también tienen sus deficiencias. Por ejemplo, Ucsha creó su propia escuela

²⁷ Los padres / madres de familia y algunos niños, han denominado “bilingüe” a la aplicación de la lengua materna (kichwa) en la enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del aula. Este punto se aclara en la sección “El uso del kichwa en la enseñanza” pág. 80.

hispana luego de separación de la escuela bilingüe. A pesar de haber cumplido con sus aspiraciones, algunos padres de familia no están de acuerdo o no están satisfechos por la falta de eficacia educativa. Sobre este caso, una madre de familia comenta sobre la situación de la escuela “Kunanpika shuk viajekuta uyashkani, jawa escolapi shinallatak lo mismo, na alli katikunchu, na alli yachachinchu, pagayta yanka paganakunchikta ninakurka y chaytalla uyashkani...” (MFC.1). (Una vez he escuchado, en la escuela de Ucsa con modalidad hispana, es lo mismo, no siguen bien, estamos pagando en vano...) Por lo visto, estas opiniones están centradas en la falta de la calidad de enseñanza.

En cuanto al rendimiento escolar, de acuerdo a las conversaciones realizadas con los padres de familia, la mayoría de ellos manifiestan su disconformidad con los resultados obtenidos por sus hijos. Si bien en las libretas de calificaciones lograban alcanzar un alto puntaje, expresado en las notas, las mismas, no se reflejaban en su desarrollo cualitativo, puesto que según los padres de familia, “no podían casi nada” en las tareas o deberes. Esa situación daba la oportunidad de comparar con la educación que ellos recibieron. A pesar de estar enmarcada en un molde tradicional, los resultados de esta educación les ofrecen resultados que ellos surcaban. No parecía ser lo mismo con la EIB, originando protestas de los padres de familia. Así, uno de ellos dice:

...sólo calificaban Muy Buena, como que fuera ¡bueno!. Pero nosotros los padres y madres de familia cuando comprobábamos no podían casi nada. Cuando veíamos a los niños hacer sus deberes no podían nada, en comparación a la educación que hemos recibido anteriormente. No había ningún adelanto. Por eso, nosotros casi como rechazando iniciamos a protestar. La escuela bilingüe ha demostrado, aunque los niños todavía no entienden, no comprenden, sólo la calificación se ve que es una maravilla, los padres de familia sólo con eso nos hemos puesto felices pensando que están muy bien, y mi niño también está bien sólo con sobresaliente, felices creyendo que han salido sólo con 20, conociendo la verdad no ha sido así. (PFU.4)

Por otro lado, algunos padres de familia comparan el rendimiento académico de los niños de la escuela bilingüe con relación a los que asisten a la escuela hispana. Aparentemente sería más productivo que sus hijos estudien en castellano, lo que habría dado lugar a “separarse de la escuela bilingüe”. Así podemos ver en algunos ejemplos expresados por los padres de familia:

...wakin niñokuna chay escolamanta chay niñokunami allipi llukshishka, chaykunawanmi chinapurashpa casi chinapurashpa cuenta, uraypika bajarishpa kakkpimi, ña separanata yuyashka... (PFU.1) (Algunos niños de

esa escuela [hace referencia a la escuela hispana] son buenos [buena calificación y mayor rendimiento] haciendo la comparación con los niños de la escuela de abajo [escuela bilingüe], por eso idearon separarse [de la escuela bilingüe].)

...kay wawakunami atakuta fracasarirka kay estudio partepi mana ñawpakmanka rishpa, pay casi bajarishpa cuenta, nimata na ñawpakman rishpa kakkpimi shuk trece (13) de noviembre del noventa y cincotami (95) padre de familiakunawan reuniónta charirkanchik [con el fin de separar a los niños del centro bilingüe]... (PFU.1) (Estos niños fracasaron en sus estudios porque avanzaban al contrario: estaban bajos en sus rendimientos, por eso un 13 de noviembre del 95 tuvimos una reunión [con el fin de separar a los niños del centro bilingüe]...)

Tal vez esto tenga que ver con lo propuesto en el modelo de educación bilingüe (MOSEIB)²⁸ que plantea que no debe haber pérdidas de año, sino que la promoción debe ser automática, de acuerdo al avance de los temas por unidades o según el nivel de avance del aprendizaje. Sin embargo, en algunos casos la opinión de estos padres es acertada, porque la promoción automática esconde el rendimiento real de los alumnos.

En la entrevista realizada a una de las madres de familia, ésta hace referencia a la experiencia de su niña, la misma que asiste a la escuela bilingüe. Tomando en cuenta el reclamo de su hija, quien ha visto que los demás compañeros/as de la escuela bilingüe, al culminar la primaria no estaban en condiciones de ingresar a la secundaria, mientras que no ocurría lo mismo con sus amigos que asistían a la escuela hispana. Ella, por asistir a la escuela bilingüe, no se sentía capaz: “arriba [centro bilingüe] sólo hace enseñar en kichwa, por qué no desde chiquita, por qué no pusieron abajo [escuela hispana], abajo ha sido bueno la escuela, diciendo, estaba la chiquita, reclamando. Ya otros ya terminan la escuela abajo en San Pablo, para colegio sale bien, vuelta arriba acabamos escuela vuelta abajo no podemos, así estaba diciendo” (MFC.2).

En resumen, algunos creen que la escuela hispana es mejor en todo sentido. En realidad, tanto la escuela hispana como el centro bilingüe presentan deficiencias en el rendimiento de los alumnos. En rigor, la escuela hispana desde 1994 intenta cambiar su tradicionalismo con la reforma educativa consensuada, mientras que la escuela bilingüe se apega demasiado a la flexibilidad, por ejemplo, no se aplica métodos

²⁸ Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

verticales en la enseñanza y aprendizaje, tampoco una disciplina férrea dentro y fuera del aula.

3.1.2 El compromiso docente

La entrega del docente a sus funciones como persona, como profesional y como guía es muy valorada por los padres de familia. Los padres y madres de familia están atentos al desenvolvimiento del profesor y de sus hijos. A pesar de que algunos apoderados son iletrados se dan cuenta claramente si el profesor es eficiente o ineficiente. Cuando el docente no logra satisfacer algunas de sus demandas, entonces: “A medida que se extiende la insatisfacción con el sistema escolar y sus resultados, se extiende también la crítica a los maestros, quienes tienden a ser vistos como los principales –e incluso únicos- responsables del problema educativo. Se pide al maestro... garantizar un buen rendimiento escolar de los alumnos...” (Torres, 1996:28).

Generalmente los entrevistados manifiestan lo que han vivido, lo que han visto, frente a la escuela, frente a los profesores. El mantenimiento del prestigio institucional depende de los docentes, pero si no hay una responsabilidad relacionada con nuestra función como docentes, se generan actitudes indiferentes de parte de los padres de familia. Por ejemplo, un padre de familia, con respecto a esta situación, dice: “...mana yachachinakunata aplikashpa mana empeñota rurashpa, mana niñokunata yachachishpa, niñokunata casi shitashpa cuenta, shuk parlukunapi, imapipash paykunapura kashpa, chaypi ashta fracasokuna rikurin” (PFU.1). (No aplican con empeño la enseñanza como deben, los niños están casi abandonados, entre ellos están en otras conversaciones, en otras cosas, ahí aparecen algunos fracasos.)

Según este testimonio, el mismo padre de familia argumenta en favor del trabajo que el maestro debe realizar con sus niños. Enfatiza más la falta de desempeño, de responsabilidad y ética del profesor. El bullicio de los niños en el aula sin la presencia del docente es identificado como problema. También quieren que el profesor coordine diferentes aspectos de la comunidad:

...si no que wakin profesorkunaka medio killallakunayma shamushpaka shina mana niñokunata estudiokunataka aplicashpa, si no que, más kanchaman kanchaman purinakupika, niñokunaka ukukunapika shitashka, niñokunapak munayta purinakupika, o sea que paykunapura pindinciarishpa makanakun o shina cuadermokunatayma liquishpa imashnaman paykunaka molestarishpa niñokuna shitashka kan, o sea que, chaymanta o sea que, chay alli profesorkuna, alli yachachishpa niñokunata

respetachina, paypash respetarían padre de familiakunawan shina coordinarishpa allikuta, shina comunidadwanma parlarishpayma, ima asuntokuna tiyakpipash, escuelaman kaya kachashpayma, igual comunakunawan shina participarishpa, trabajashpa, escuelakunata shina mejoramientokunata katina yuyaywan decisiónta charishkanchik. (PFU.1) (Algunos profesores son medio descuidados, no aplican el aprendizaje de los niños, ellos están afuera, los niños están abandonados dentro del aula, a la voluntad de ellos, se pelean, rompen los cuadernos, hacen lo que quieren. Por eso, tienen que ser buenos profesores, deben hacerse respetar de los alumnos y respetarse, coordinar con los padres de familia, conversar con la comunidad en cualquier asunto, llamar a la escuela o participar y trabajar con la comunidad, mejorar la escuela. Eso ha sido nuestra decisión.)

En otro momento, este padre de familia se centra en la falta de cumplimiento del horario de trabajo y la falta de coordinación de parte de los profesores. Así manifiesta: “...niñokunapash kutin na escuelata, clasekunata na horario completota na chaskinakun y profesorkuna shina descordinarishkakuna mana shina claseta niñokunata completamente kun nishpa, ña chay shina protestakuna tiyashpami ña hipallaka ña washayashpa katirka” (PFU.1). (Tampoco los niños no reciben en la escuela el horario completo y los profesores no se coordinan, dicen que a los niños no dan clases completamente. Ya por estas razones hubo protestas. Luego siguió atrasándose.)

Una madre de familia comenta sobre la crítica de otra que observa algunas actividades del docente fuera del aula. A veces, la falta de comunicación causa graves problemas entre el profesor y el alumno, entre el profesor y el padre de familia. Asimismo, de un momento a otro, llega un comunicado en que hay que participar en alguna asamblea o reunión. Al respecto, una madre de familia manifiesta que:

...puntakuna shina uyashkani, kaypi churakpipash mana hispanopi rimashpa, mana imakutapash gracia wanka yachachishpa, paykunapash horasta atrasado shamun, todavía chaychari apuro, chaychari maymanpash rina chayan, chaykunatapash alumnokunaman na willashpalla, antes de horasllatak kacharishpa sakishpa rin,... shuk compañera nikushkata. (MFU.2) (Antes he escuchado, aunque pongamos en esta escuela no hablan en hispano, no enseñan como es debido. También los profesores vienen atrasados, todavía será por el apuro, será porque le llegó el momento de irse a algún lugar, es más, no comunican a los alumnos, antes de hora envían a los niños y se van... decía una compañera.)

Una de las observaciones más fuertes sobre la imagen del profesor se refiere a que: “...a veces los profesores tienen problemas, porque algunos son borrachos, son faltones, algunos no cumplen, en esos casos hemos visto que son atrasados” (PFU.4). En algunos momentos no ha faltado contextos de algún motivo de celebración o

festejos relacionados con aspectos educativos, sociales y culturales, donde el profesor, en algunos casos, sí está estrechamente vinculado y, por lo tanto, esto ha sido observado por varios padres de familia.

Otra crítica más general, es en relación con la falta de eficiencia del profesor en la enseñanza y aprendizaje, y al incumplimiento de las horas establecidas. Al respecto, una madre de familia dice: “Diciendo que no enseñan, vienen más de día y después ni bien, digamos dos horas, tres horas estando nomás no enseña bien diciendo parece que les separaron pes. Asimismo, hasta ahora parece que le hablan así” (PFT.2). En este caso, casi la mayoría de las críticas de los padres de familia apuntan a que lo que los niños no aprenden porque los profesores no enseñan, por tal razón han preferido cambiar de escuela.

A esto, otro padre de familia argumenta sobre la responsabilidad de los profesores, relacionando lo que ocurre en el campo con lo que él percibe: “...los profesores a veces justamente, no trabajan como deben trabajar, en cuanto a los horarios, tanto en la entrada o salida o a veces hay cualquier fecha cívica que existe pues, o los profesores faltan a veces. Pero, en cambio, en las ciudades pues son puntuales en cuánto a los horarios de salida, entrada y así mismo me parece que no faltan los profesores, no?, como son puntuales, es por eso que realmente pasa esto aquí” (PFT.1).

Lo dicho es general ya sea en mayor o menor nivel; las faltas, el incumplimiento del horario de trabajo en comparación con lo que sucede en la ciudad, las vacaciones en las fechas cívicas son evidentes a la vista de la gente. Sin embargo, tales observaciones pueden variar según los juicios de cada persona, aún cuando en algunos de estos casos puedan ser justificados. Por ejemplo, las fechas cívicas son obligatorias por ley.

Pero, por otra parte, una madre de familia comenta que los docentes no solamente son “culpables”, sino que también lo son los padres y madres de familia porque no envían a sus hijos a tiempo, hacen que sus hijos falten a las clases en cualquier día. Estas faltas y atrasos de los estudiantes son comunes en las comunidades y generalmente no son justificados, hechos que no permiten una secuencia regular en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje. Sobre estas situaciones, ella testimonia: “Padre de familia pues, de repente criticamos, ya a donde tan nos vamos, decimos que queden en la casa cuidando animales, eso tan es problema, [No sólo] parte de los

profesores. También de repente [los profesores] no cumplen las horas, de repente hacían clases hasta recreo nomás, eso también” (MFC.2).

Sobre lo que se ha visto en los acápite anteriores, son algunas razones que han despertado diferentes reclamos de los padres de familia. Asimismo, en estos casos se han generado discusiones entre los padres de familia sobre los reclamos a los docentes, donde una madre de familia aclara:

Tayta y mamakuna profesorta nikrishkanchikmi clase normalta kuchun y ama chashnallatak, wakin shuk Directorta churan nishka, allika alli kan puntakunaka horariota na cumplishpalla las oncekunata, las docekunata ña llukshishpa rinakuk karka o a veces profesorkuna kutin na shamun, chaykunata tayta mamakuna discusiónta charishkanchik”. (MFC.1) (los padres de familia nos hemos manifestado que den clases normales y asimismo algunos acusan que ponen otro director. Ahora está bien. Antes no cumplían con el horario, se iban a las once, a las doce, a veces no venían. Sobre esos casos hemos discutido los padres y madres de familia.)

En las asambleas, los profesores sugerían a los padres de familia que no hicieran faltar a los niños, mientras que ellos a veces preferían quedarse callados. Entre ellos conversaban con confianza sobre estas situaciones. A los docentes también les ha faltado realizar talleres de discusión sobre los temas de interés referentes a la educación de sus hijos y escuchar sus sugerencias.

Los padres han criticado reiteradamente el incumplimiento del horario y en algunos casos se refieren sobre al maltrato a los niños por los profesores. Al respecto una madre de familia dice: “...profesorkuna na alli kan, horariota na cumplin, chayta profesorkuna wakin wawakunata makan, chayta criticashka” (MFC.1). (Critican que los profesores no son buenos, algunos profesores castigan a los niños, no cumplen el horario.)

Actualmente dan a entender que no sucede lo mismo que antes; es decir, los padres de familia observan que los profesores no se atrasan y no faltan tanto como antes. En este sentido informa un entrevistado:

...puntallakunaka ari, de repenteka shamuk karka punchapi, ñakutin las oncekunapakka ñakutin, profesorkunapash wakinka permisota mañashkayma tikranakuk karka,kunankarin ña ashta contacto pachami clasekuka shayarikun shayariytaka.... Na imapash problemakunanaymaka na rikupanichu compañero. (PFT.2) (Antes, a veces venían atrasados, regresaban a las once, regresaban con permiso... Ahora no veo esos problemas compañero.)

Frente a esta aseveración argumenta otra madre de familia respecto al desempeño del docente: “Los profesores, algunos dan hasta recreo nomás las clases y de ahí regresan y apenas que aún no llega las doce ya está aquí y dice hasta recreo nomás estudiamos, así dicen. Este año ya está mejorando, el otro año era más” (MFC.2). Por lo tanto, el panorama de los años anteriores poco a poco está cambiando en las opiniones de los padres y madres de familia con respecto a estos puntos descritos, principalmente a la superación del cumplimiento del horario de trabajo de los docentes en el centro educativo.

3.1.3 El Uso del kichwa en la enseñanza

En general, los entrevistados manifiestan lo que han notado en sus hijos sobre el avance de los conocimientos respecto a la enseñanza y aprendizaje escolar. En este caso, vamos a apreciar la desvaloración del kichwa como medio de enseñanza en el aula si no se enseña el castellano. Por lo tanto, se inclinan a la utilización no solamente del kichwa sino con mayor apreciación del castellano, por el hecho de desconocer la segunda lengua. Si se utiliza solamente el kichwa, hay un rechazo evidente tanto de los padres de familia como de los estudiantes. En tales casos, los docentes son presionados para que enseñen en castellano.

Las comunidades de Ucsha, Topo y Casco Valenzuela, donde se ha hecho la investigación, se han manifestado en contra del uso sólo del kichwa en la educación. Ellos dicen: No queremos que enseñen sólo en kichwa, ya sabemos el kichwa, para qué el kichwa, en la escuela hablan sólo en kichwa, etc. Las opiniones giran en torno a estas ideas, entre dicha opiniones resaltamos las siguientes: “...shina en kichwa kashkapi rimashpa kawsaymanta, ñukanchikka na en kichwata, escuelakunapi en kichwata na kuchun mupashkanchik... kay uranimanta rishpa, ña Topopi kallarispaka ñukata mucho jodik kashka” (MFU.2). (Porque vivimos hablando sólo en kichwa, en la escuela no hemos querido que den en kichwa... cuando bajaron de aquí [de Ucsha] a Topo [los hijos] me molestaban.)

Sobre este aspecto tenemos otra opinión que enfatiza que el kichwa es su lengua, que los alumnos la hablan desde niños, sin embargo, reconocen que no están en condiciones de responder en dialectos de otros lugares: “...rimay kashkamantaka, wasimantallatak bueno yachanmi, wawamanta rimanakutallaka yachanmi, pero shuk partekunapi imakutapash kutin contestankapak, imakutapash alli entendinkapak, chaykunapika faltanmiyaripan...” (MFU.2). (Desde la casa ya saben hablar el kichwa,

hablan desde niño, pero para entender y responder en otras partes creo que les falta todavía.)

Asimismo, aclaran que rechazan su lengua en la educación, porque tienen un pasado triste: han sido discriminados por el desconocimiento del castellano. Por lo tanto, no quieren seguir siendo monolingües kichwas y rechazan la presencia del kichwa en la enseñanza. Así lo afirma una madre de familia: "...kichwata na munapashkanchik ñukanchikka, ña kaypika, comunidadpika en kichwataka desde wawa nacerishkamanta en kichwapi rimashkaka, ñukanchikka na entendinchik hispanota, ima nikpipash, chayta na contestay ushak kashkanchik, na tikrachik ushak kashkanchik" (MFU.2). (No hemos querido el kichwa, porque aquí en la comunidad, como hemos hablado en kichwa desde niños, no entendemos el español, cualquier cosa que digan no hemos podido contestar ni responder.)

En este aspecto, los mismos niños fueron quienes iban a informar a sus padres, manifestando que no estaban de acuerdo con el uso del kichwa en la escuela. Al respecto nos informa una madre de familia: "...chay escuela bilingüepi, shina pay en kichwa kashka kashkatalla rimanakukpi, ña wawakunallatak quejarik shamushkata chaypi sintipashkani na alli kakta" (MFU.2). (En la escuela bilingüe hablaban sólo en kichwa, entonces los mismos niños venían a quejarse.)

En otros casos se preguntan ¿para qué el kichwa? De esta manera demuestran su desvalorización a su propia lengua. Una madre de familia informa sobre la posición de los demás: "Wakin taytakunaka shina, kichwataka imapakta nishpa nin... totalmente kichwalla kashpallami mal karka..." (MFU.1). (Algunos padres de familia dicen para qué el kichwa, no estaba bien porque [la enseñanza] era totalmente en kichwa.)

Así, vemos que los padres y madres de familia manifiestan que viven con el kichwa; es decir, son kichwa hablantes y lógicamente sus hijos son kichwas desde niños, razón por la cual no quieren una enseñanza solamente en kichwa, porque dicen que así no aprenden el castellano y por ende no comprenden esta lengua. Esta situación ha sido muy cuestionada en los diferentes momentos, por ejemplo, en las reuniones de los padres de familia. Nos dan a entender que no están en contra de la EIB sino que uno de los puntos donde se oponen es al uso exclusivo del kichwa en la enseñanza y aprendizaje.

Por una parte, cuando se implementó la EIB, en verdad, las clases se impartían sólo en kichwa especialmente con los primeros grados. Esta forma de

enseñanza sólo en kichwa, se introdujo gradualmente. En razón de ello, la gente, posteriormente a la implementación de la EIB, se quejó y cree que el kichwa es causante de las deficiencias en el aprendizaje. Por otra parte, si las clases fueron sólo en kichwa, lógicamente no hubo un aprendizaje y manejo progresivo del castellano; razón por la cual algunos niños no se comunicaban en castellano y su comprensión era muy limitada.

A veces, los padres de familia han manifestado que el kichwa no sirve para comunicarse en otros contextos fuera de las comunidades: Entonces dicen “¿para qué el kichwa?”. En cambio, sí están de acuerdo con que la enseñanza sea en las dos lenguas, con mayor prioridad en el castellano, por ser la lengua que ellos no manejan. Para satisfacer esta necesidad, no hubo una metodología clara sobre cómo desarrollar las dos lenguas en la enseñanza.

Cuando iniciamos a trabajar con la EIB, la aplicación del kichwa se prestaba más en algunos temas de matemática, en lectura y escritura, pero recurríamos a préstamos del castellano por la falta de léxico en kichwa. Un padre de familia atestigua este hecho: “...puntallakunaka ña shina kallari watakunaka más kichwapilla niñokunapash hasta yupanakuna, leenakunaymapash yachakunakurka, ña chaymanta ashakuta niñokuna kutin fracasota, rikunakshnalla karka...” (PFU.1). (Al inicio aprendían las numeraciones, a leer solo en kichwa, por esta razón creo los niños iban al fracaso.)

Por lo tanto, no se introducía el castellano porque primero debíamos terminar con el conocimiento de los fonemas del kichwa. Antes de la finalización del primer año lectivo, simultáneamente con la enseñanza de los fonemas, teníamos la opción de enseñar el castellano oral, pero por diferentes dificultades²⁹ que se presentaban durante el año lectivo, a veces no se podía cumplir con lo que se estipulaba en el programa bilingüe.

Desde la implementación de la EIB se trabajaba con el kichwa por ser la lengua que los niños manejaban. Dependiendo de los temas, se enviaba tareas a los alumnos, con el fin de que el niño revea y practique lo que había visto en las clases. Entonces, dependiendo de las áreas, en los primeros años, las clases y las tareas fueron en kichwa.

²⁹ Dificultades ajenas a la voluntad de los docentes como por ejemplo paros del magisterio, manifestaciones de los problemas sociales, fechas cívicas, etc.

Según las opiniones, la continuidad de estas actividades con esta modalidad bilingüe, poco a poco ha hecho que se estanque el desarrollo de la segunda lengua en los niños, y los padres de familia con mayor derecho han reaccionado de diferentes maneras porque no estaban de acuerdo. En este sentido, podemos apreciar que una madre de familia informa que, de igual manera, a los demás no les gustan las labores escolares en kichwa. Prefieren que sus hijos tengan lo mejor de la educación aunque ellos sean iletrados. Así, ella argumenta: “...deberkunata en kichwapi mandan, chaykunata na ruray tukun, chayta na gushtarin. Ñukanchikllapash na yachak kankapak, paykunallapash yachak kachun munanchik nishpa, shuk compañera nikushka” (MFU.2). ([A los niños] mandan los deberes en kichwa y no pueden, eso no les gusta. Nosotros aunque seamos iletrados, pero ellos [los hijos], queremos que sean letrados...) Estas reacciones aparentemente son más en contra del uso exclusivo de la lengua materna cuando dicen “no queremos en kichwa”, en el fondo reclamaban la eficiencia del aprendizaje de los conocimientos escolares.

En la misma línea, otra madre de familia relata las críticas que se divulgaban en ese ámbito, las mismas que se iban construyendo en una forma de desvalorar la lengua kichwa, tal vez por las diferencias existentes entre kichwa hablado y kichwa escrito:

...tanto críticakuna tiyarka, kichwata yachachin, kichwata na munanchik, kichwata yachanchikmi nishka. Pero kuwanchik pensamientopi kichwataka yachaytaka yachanchik pero kichwa propiota na rimanchik, letrapi kichwata rikushpaka shuktak rimakun, pero kuwanchik kichwata yachanchik, shukta yachanchik... (MFC.1) (Tanto criticaban porque enseñaban el kichwa, no queremos el kichwa, ya sabemos el kichwa. En nuestro pensamiento sabemos el kichwa, pero no hablamos el propio kichwa, en la escritura es diferente [el kichwa])

Estas opiniones y críticas se generalizaron entre las diferentes comunidades y actores, siendo ofendidos los docentes y presionados a descartar la utilización del kichwa en la enseñanza. Además, los profesores bilingües tenían la obligación de utilizar el kichwa unificado e ir incorporando léxico nuevo que las comunidades habían perdido o que no era conocido. Este proceso de enriquecimiento paulatino del kichwa, también fue refutado, porque decían que no querían un kichwa de otros lugares. Así se evidencia otra opinión: “...shuk kichwakunapi kukpimi na paykunapash, chaykunataka na yachaymanta chaytaka na munan, sino que, kuwanchik rimaypillatak, kuwanchik kichwaka ña costumbrarishka...” (PFU.1). (porque enseñaban en otros kichwas, [otro kichwa] no sabían por lo tanto [los niños] no quieren porque están acostumbrados en nuestro kichwa.)

No obstante, se logró introducir algunos vocablos en la escuela que se generalizaron entre los niños y en las comunidades; por ejemplo, la palabra **mashi** (compañero), **llamkana** (trabajar)³⁰ y otros. Debido a las diferentes manifestaciones contrarias y reclamos de la gente, el profesor se vio desalentado para continuar con este proceso inicial.

Por otra parte, la mayoría de los padres de familia prefieren la enseñanza en las dos lenguas tanto en kichwa y castellano. En este sentido podemos resaltar las siguientes citas: “...kay runa shimi kashkapi rimashpa kallarishpa, kutin na ushaparka ima preguntatak tapukpi hispanopi tikrachiytaka nimamanta na ushakpi, ninanta llakirirkani...” (MFU.2). (Empezaban a hablar sólo en kichwa y cuando se preguntaba en castellano no podían responder nada, me puse muy triste.)

...la educación bilingüe está siendo aplicada en forma excesiva con el idioma kichwa, siendo que ellos lo que más quieren, lo que más les interesa aprender es el castellano no, porque eso es lo que generalmente lo que aquí se desconoce... deberían dar prioridad a las dos lenguas no, tanto el kichwa como el castellano. (PFU.2)

Ñukaka ishkantin shimipi yachashka kachun munapani, ñukapash na munashpa ninanta rechazarkani, yapata pero kichwa kashka kashpa nimata na entendinakushkamanta rechazarkani... (MFU.2) (Yo quiero que aprendan en los dos idiomas, yo también rechazaba porque era sólo en kichwa y no entendían nada, por eso rechacé.)

Las opiniones citadas en los párrafos anteriores demuestran claramente que no desarrollaron el castellano ni en lo oral y peor en lo escrito. Es decir, el profesor estaba obligado a impartir los conocimientos en kichwa, pero no a enseñar el castellano como segunda lengua; es decir, no se conocía las metodologías o estrategias para la enseñanza del castellano. Sólo se contaba con algunas recomendaciones generales del modelo bilingüe que no fueron funcionales.

Los padres, sin embargo, reiteran su preferencia por una educación **bilingüe**. Esto aparece en la mayoría de reclamos de los padres de familia: “yo, quiero que aprendan en los dos idiomas y no solamente en kichwa”, porque creen que este hecho llevó al fracaso. Así nos dijo una madre de familia: “...yapata bilingüe kashkapi yachachinata munashpallami ashakuta shuk waklichik cuenta karka, ishkantin shimipi yachaypash na

³⁰ **Mashi** significa amigo, compañero, hermano. El verbo **llamkana** en las comunidades de esta zona se entiende como tocar, manosear, hurgar. Sin embargo en otras provincias significa trabajar, por lo tanto fue incorporado como trabajar. Actualmente algunos padres y mayores utilizan este término como trabajar sin dejar de lado los significados anteriores.

imapash malomayka kanchu...” (MFU.1). (El uso excesivo del kichwa en la enseñanza, tergiversó a la EIB, saber en las dos lenguas no está mal.) En esto parecen también influir los niños pues, como ya se ha dicho, se quejan a sus padres cuando las labores escolares se llevan a cabo sólo en kichwa. “...Na kutin bilingüe kashkataka yachakunkapak munanchu, más bien hispanapipash yachakunkapak munanchik nishpa paykunaka nin” (PFU.3). (Ellos [los niños] no quieren aprender sólo en kichwa, sino también queremos aprender en castellano, dicen.)

Como podemos apreciar, en este caso, las críticas van dirigidas en oposición al kichwa, a pesar de que algunos muestran una actitud pasiva y sus manifestaciones se observan cuando envían a sus hijos a las escuelas hispanas y no a la escuela bilingüe. Así tenemos otra manifestación de una madre de familia: “Otros no querían, sólo kichwa hace enseñar, castellano no enseña, diciendo, otros criticaban” (MFC.2). Los padres no solamente se conformaron con las críticas, sino que incluso divulgaron negativamente la ausencia del castellano, desprestigiando a la institución, al docente y a la EIB.

En este panorama de críticas aparecen otras fundamentaciones, a más de las que ya hemos visto, especialmente relacionadas con cuestiones pedagógicas. Estas posiblemente son el resultado de deficiencias en la enseñanza que han terminado perjudicando a los niños, porque al final de la primaria no están en condiciones de enfrentar y responder a los hechos de la vida real, como, por ejemplo, hacer cuentas, desenvolverse solos. A ello se refiere la siguiente cita:

Chaypika ñukanchikka shina kichwa kashka kashpa na españolta nimata na entendishpa kakpi, escolata tukuchishkakunapash ña alli sumallatapash, multiplicacióntapash na yachay ushashka, escolata tukuchishkashnalla españolta rimankapakmakarin nimata na ushak shinakunata rikushpakarin, kichwa kashka yapata kakpi y purinkapakmapash karu nishpa... (MFU.1) (Porque enseñaban sólo en kichwa, porque [los niños] no entendían en español, aún los que han terminado la primaria no podían resolver ni siquiera una buena operación de suma, de multiplicación, al menos para hablar el español no podían nada porque hablaban sólo kichwa, además, es distante [la escuela]).

Con este testimonio cuestionan gravemente sobre cuáles fueron las causas, qué ha pasado durante los seis años de escolaridad, qué factores intervinieron en el retraso del aprendizaje de aquellos niños. Sobre esta situación no se ha hecho ningún diagnóstico respecto de la aplicación del currículum ni al nivel de las áreas principales.

Otra evidencia sobre las condiciones de los niños que han terminado la primaria y que

no pueden desenvolverse solos para realizar algún trámite en las oficinas es la siguiente:

Ñukallatak, wawakunata shina charishkani, ñukallatak chaypi llakirishkani, cédulata llukchinkapak riy nishpa riksichikrikpipash, ñukallataka na rinayanchu, ñukaka na rimay tukushachu, imata tapunakukpipash na atinarinkachu, na riytukushachu ñukallaka, mamita haku nishpa, na paykunallaka, shuk escuelata tukuchishkashnallaka na kashkakunata sintipashkani. (MFU.2) (Yo he sufrido mucho, cuando les llevo a conocer las oficinas para tramitar la cédula de identidad, los niños se niegan para ir solos porque dicen que no pueden hablar el castellano, no saben cómo hacer.)

Por estas razones y otras, los padres de familia han preferido cambiar a sus hijos de institución educativa. Particularmente Ucsha cumplió con el cambio y crearon una escuela hispana en oposición a la escuela bilingüe, porque decían que enseñan sólo en kichwa: "...único bilingüe nikpi, runa shimitalla yachachin nishpallami Angla-Uksha compañerokunapash parteriparka..." (PFT.2). (Únicamente porque era bilingüe, enseñaban sólo la lengua indígena, por esa razón se separaron los de Ucsha.)

En general, hay una oposición evidente en contra de la aplicación exclusiva del kichwa. La falta de satisfacción a las demandas sobre el castellano ha hecho que se cierre la posibilidad de utilizar el kichwa en el ámbito educativo, más bien los padres han desafiado a la EIB porque: "Los mismos estudiantes a veces creen que la educación no vale, o no quieren saber lo que el profesor que hable en kichwa" (PFT.1), según dice un padre de familia.

Actualmente, los docentes bilingües han preferido escuchar las voces de las comunidades y ser partidarios de las opiniones mayoritarias, y han descartado la enseñanza en kichwa, para evitar desafíos con los padres de familia, según dice una madre de familia: "Tanto ña shina como profesorkunata rimanchik, profesorkunata shina niy ña na kichwataka kun tanto, kuytaka kunyarín" (MFC.1). (Tanto hemos hablado a los profesores que no enseñen en kichwa, por eso ya no dan en kichwa, a pesar de eso, creo sí dan.)

Psicológicamente, en los docentes hay un sentimiento de autorepresión, por lo tanto, han restringido los temas curriculares relacionados con el kichwa. Ya no los toman en cuenta ni como área, ni como lengua de enseñanza como se hizo inicialmente, cuando se implementaba la EIB.

3.1.4 La demanda por el castellano

Como se ha visto, éste es otro tema que sobresale en las opiniones de los padres de las comunidades de Ucsha, Topo y Casco Valenzuela. Según informan, algunos envían a sus hijos a la escuela hispana por la necesidad del conocimiento del castellano, argumentado que en la escuela bilingüe enseñan sólo en kichwa. Entonces, como son poblaciones kichwa hablantes por su tradición histórica, sus hijos son hablantes de esta lengua, en la casa, fuera de ella, en la escuela, por lo tanto no tienen espacios para desarrollar el castellano como segunda lengua.

Estas opiniones se centran en los siguientes aspectos: necesidad prioritaria de hablar y escribir el castellano por su desconocimiento, preferencia de las dos lenguas con mayor acento en del castellano para desenvolverse en los diferentes contextos sociales, necesidad de tomar en cuenta el inglés como lengua extranjera. En este sentido, podemos apreciar las siguientes argumentaciones de los padres y madres de familia:

...bilingüetaka ña ñukanchikllata kichwamanpash rimanchik, chayka wawakunapash hispanota yachakushpa ashtawan ashtawan mejorashpa katinka nishpa, chay wawakunaka escuela hispanamanka ña casi kay Topoman, chay San Pabloman ashtawan ashtawan rinakun... (PFU.3). (Nosotros mismos ya hablamos el kichwa, entonces los niños que aprendan el castellano y sigan mejorando, [porque enseñan sólo en kichwa] por eso los niños están acudiendo a las escuelas hispanas.)

[Prefieren la escuela hispana] porque hacen aprender el castellano. Sólo kichwaka, en la casa mismo ya hablamos, ya enseñamos desde huahua en kichwa. (MFC.2)

...kuwanchikka wawakunataka hispanopi yachakuchun munanchik, na chashnallatak en kichwatalla ima escribinapipash kunanka may oficinapipash, pregunta imata ruranapash kichuwapi escrititaka maypipash na ushanchu, chashnaka imashnata yachakunka, chashnaka imashnata nawpakman allimanka rinka... (MFU.2). (Nosotros queremos que los hijos aprendan cualquier escritura en hispano, no sólo en kichwa. Ahora, ni en cualquier oficina, cualquier pregunta, no pueden escribir en kichwa, si es así, cómo va a aprender, ¿cómo va a ir adelante?)

En estas comunidades es común escuchar a los pobladores cuando dicen que han heredado el kichwa de sus abuelos. Con mayor razón, también hablan el kichwa desde niños, al mismo tiempo ponen énfasis sobre la necesidad de aprender el castellano a pesar mantener presente sus raíces, cuando dicen:

...desde abuelokunamantapacha shina, kichwapi rimashpa wiñashka, shina uchillakunamantallatak shina yacharishka kanchik, chay kunankunakaman

ña kuwachik tayta mamakunapash shina kichwapilla rimanchik y chay niñokunapash kunankaman chay ñukanchik, kay wiñay wamrakunapash shina bilingüepillatak rimashpa katin, chay kutin kay hispano partepika, washakushpaka kutin, chaypi estudiota katishpaka, ña castellanowan ña paykunapash ña yachakushpa katin, chaymanta hispano partemanta. (PFU.1). (Desde nuestros abuelos hemos crecido hablando en kichwa, estamos acostumbrados desde niños, hasta el momento como padres de familia hablamos sólo en kichwa, de igual manera nuestros hijos siguen hablando en kichwa, por esta razón es que deben entrar al español y seguir sus estudios en castellano.)

Por lo tanto, con mayor razón enfatizan la necesidad del castellano, porque según su contexto, en todo momento se dirigen en kichwa; es decir, en su comunidad, en su casa, entre los amigos se comunican en kichwa y no están de acuerdo que ocurra lo mismo en la escuela. Esto lo podemos apreciar en lo dicho por un padre de familia:

Kunanhora yachachichun niñokunaka, paykunapash más castellanotakllatakmi yachakunkapak gushtanakunyarín, porque, en kichwata paykunapash ña yachashpaka na ashtawan gustan. Kichwapilla kutin profesorkunapash kichwapillatak, kutin wasipi tayta mamakunawanapash, paykunapash kichwapillatak y paypurapash después de claseka ñankunapima, kanchakunaman llukshishpaka ña kichwapilla bullayanakun, chayka más escuela ukupi. Clasepika paykunaka castellanopi rimanakunaymapash ña yachakunkapak y tanto escribinakunaymapash, castellanopi yachakunatakmi munan niñokunaka (PFU.1). (Ahora los niños quieren aprender el castellano, porque como ya saben, el kichwa entonces no les gusta. Entonces, en la escuela hablan en kichwa, en la casa en kichwa con los padres de familia, entre los niños en kichwa, después de clases en kichwa, en el camino, fuera de las aulas hacen bulla en kichwa, dentro de la escuela hablan kichwa. En la escuela quieren aprender a hablar, leer y escribir en castellano.)

Hasta la actualidad, mayormente se mantiene esta realidad, la comunicación de los padres hacia los hijos, entre los comuneros, entre los niños, en los diferentes espacios se da en kichwa. Esto sucede con mayor acento en la comunidad de Ucscha, luego en Topo algunos jóvenes hablan el castellano popular y en Casco Valenzuela hablan el kichwa y castellano, sin embargo, también utilizan el “chawpi o chapu shimi”.

Por lo tanto, según los padres de familia, manifiestan sus peticiones que en la escuela no se utilice sólo el kichwa, sino que es necesario dar mayor atención a la enseñanza del castellano no solamente al nivel oral sino también en lo escrito. Muchas veces han tenido experiencias amargas frente a la gente mestiza, porque siempre han sido discriminados y humillados de diferentes maneras. Sobre estos problemas no han podido defenderse porque la mayoría desconocían el castellano, por lo tanto, no quieren que a sus hijos les ocurra lo mismo. Por estas razones, y por ser comunidades kichwa hablantes, aspiran a que sus hijos aprendan castellano y mejoren cada día. En

ese marco, conciben que la escuela y la educación son los medios, donde el niño debe integrarse al mundo castellano y no sólo encerrarse en su mundo kichwa.

Por otra parte, argumentan que en cualquier oficina no hablan el kichwa, no preguntan ni escriben en kichwa, sino sólo en castellano. Asimismo, dicen que sus hijos siempre aspiran que les enseñe en castellano, con el fin de defenderse a través de la comunicación y enfrentarse en cualquier contexto, por ejemplo con un trabajo. Entonces dicen que es fundamental el manejo del castellano para responder bien y no ser despedidos.

...alli completota yachachichun munan hispanopi, más ashtawan yachakunkapak munan maypi ima preguntakunapima, maypi imapima derrepentema, chay suerte shuk trabajokunata tarishpaka, chay trabajokunapi, preguntakunapi ama malopi quedankapak, chaykunata ashtawan hispanopi ashtawan más munapanyarin, pero shinapash ishkantin shimita claro yachana kapan. (MFU.2) (Lo que quieren es aprender lo más completo posible en castellano, con el fin de poder responder con facilidad en cualquier parte, si por suerte se consigue algún trabajo, para desenvolverse y responder bien y no quedar mal, en eso es necesario el castellano, sin embargo, es muy importante saber claramente las dos lenguas.)

Otra de las razones en favor del castellano, tiene que ver con la realidad y el contexto. Dentro de su comunidad, sí es necesario el kichwa pero cuando salen fuera para cumplir con sus quehaceres diarios, semanales o mensuales, la gente de otros pueblos no habla en su lengua, sino sólo el castellano. En este sentido manifiesta una madre de familia: "...San Pablokunaman, Otavalokunaman llukshikpika en kichwapika na tapunchu siempre hispanopi tapun, chaypika na tikrachi ushshpa jatun llakimi nishpa protestarishka" (MFU.2). (En ninguna parte no preguntan en kichwa, si salimos a San Pablo o a Otavalo, no preguntan en kichwa, siempre preguntan en hispano y [los niños] no pueden responder en castellano, eso es un gran problema, por eso hemos protestado.) Frente a esta realidad, los padres de familia han protestado, porque aseguran que los niños no están en capacidad de responder y desenvolverse en castellano.

Con relación a lo dicho, a veces, los profesores son criticados y son considerados como culpables de la falta de enseñanza del castellano y de la calidad de enseñanza. A esto podemos argumentar con la opinión de una madre de familia: "...urayman shuk ladoman kachak tayta mamakunatamari ña tanto chayta criticarinka, kichwatalla yachachinta, kaypi na alli yachachinchuta, mishu gentewanka castellanokunata rimanata yachakun" (MFC.1). (Los padres de familia que envían a las escuelas

hispanas son quienes critican cuando dicen que enseñan sólo en kichwa, que no enseñan bien, dicen que con los profesores hispanohablantes aprender a hablar más en castellano.) Sin embargo, según su punto de vista, afirma que “no han aprendido ni con los docentes hispanos” cuando manifiesta el padre de familia: “... wawakunapash ña castellano profesorkunawanpash na yachakushka...” (PFU.1) (Los niños no han aprendido ni con los profesores hispanos.)

Un dato igualmente interesante, resulta del hecho que los padres de familia consideran que es también importante integrar el área de idioma inglés a la escuela. Esto se plantea con el fin de que los estudiantes al final de sus estudios sean trilingües. Al respecto, un padre de familia manifiesta:

...ahora hay otra materia que también, quieren el inglés, no?, porque, también tendríamos que tomar en cuenta eso, no?... no saber únicamente dos leguas, como lengua extranjera pues, ir aprendiendo el inglés, no?, un idioma que está haciéndose conocer al nivel mundial pues, porque no podemos quedarnos rezagados sin aprender el inglés. (PFU.2)

Asimismo, en cuanto al inglés, los docentes hispanos han incentivado la importancia de la lengua extranjera para viajar a los países extranjeros y buscar mejores condiciones de trabajo y han desvalorado el kichwa, como podemos ver en la siguiente opinión:

...castellano profesorkuna, paykunapak yuyaykunaka, ñiñokunata castellanopi yachachishpa, ñiñokuna más, shina, niyllaka, shina ingléskunapima shina yachakushpa, shina shikan shuk paískunamanma rinkapakmaka ña, ingléspi yachakushpaka ña allimi nishpa, chay hispano profesorkunaka chaykunata nin. (PFU.1) (Las ideas de los profesores castellanos es enseñar a los niños en castellano. Según cuentan los niños que los profesores hispanos han dicho que es mejor aprender aún el inglés para viajar a otros países.)

En estos casos, piden el inglés desde la escuela por la influencia del comercio en la ciudad de Otavalo, viajes al exterior y otros. Además, estas comunidades son visitadas por los estudiantes extranjeros bajo la coordinación del Cuerpo de Paz, Cooperantes de Canadá que realizan sus estudios en áreas de desarrollo comunitario y viven en las comunidades. Se relacionan y coordinan con los dirigentes, con la escuela y realizan algunas actividades con el grupo de mujeres, dan clases de nutrición e inglés básico a los niños de las escuelas.

Por lo visto, estas situaciones y los medios de comunicación han motivado que el inglés sea necesario y algunos padres de familia solicitan que sea tomado en cuenta

como una área de enseñanza en la escuela.

3.2 Opiniones de los docentes sobre la EIB

3.2.1 La calidad de enseñanza

Las opiniones de los docentes del CEIBEP-GPL van orientadas a la falta de calidad educativa en el aula y a las exigencias de las comunidades respecto de una buena enseñanza a sus hijos. El problema de la calidad no es reciente, tampoco ha ocurrido sólo en el ámbito de la educación bilingüe en el Ecuador, sino en otros países, donde los debates se centran en el rendimiento escolar. Estas cuestiones, en algunos casos, se han tomado para elaborar proyectos o propuestas educativas innovadoras y diferentes de lo que ya se ha experimentado.

Así, se experimentó el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI). Dicha propuesta en su aplicación no respondía a las demandas que se merecían los niños del sector indígena. Algunos contenidos de los materiales contenían actividades muy vagas, que no eran pertinentes para desarrollar con eficacia su aprendizaje. En este sentido, un docente hace una reseña de acuerdo a su experiencia:

Volviendo a repensar, pienso que, creo que una de las razones fundamentales, una de las causas esenciales es la efectividad de la enseñanza al interior del aula, es decir, por ejemplo, en los cursos de capacitación del proyecto EBI, que prácticamente fue la base para el arranque del modelo, fue una teoría, una propuesta o tecnología muy lenta y muy repetitiva, o sea muy, como le diría pues, con un total desconocimiento del desarrollo psicomotriz y psicosocial de los niños de las regiones altas, o en caso nuestro, no?, regiones campesinas. Entonces, entiendo que no hubo una valoración cuantitativa técnico, científico, real del desarrollo de los niños para ingresar, en la edad de ingresar a la escuela y esa tenerla como una variable explicativa para implementar las cuestiones técnicas, pedagógicas al interior del aula, entonces, como ejemplo se puede decir, mire, el período de aprestamiento exigirnos de que tiene que cumplir en los tres meses y realmente eso es absurdo, totalmente absurdo y nosotros como también incluso éramos inexpertos, teníamos que cumplir lo que dicen las autoridades pues no. Entonces, por ahí comenzó el debacle totalmente la educación y después la segunda causa es la administración o la gerencia media de la educación. (DB.1)

Además, dicho proyecto educativo (PEBI) no llegó a efectivizar su alcance, porque se cortó en pleno desarrollo por la creación de una nueva instancia educativa oficial que

fue la DINEIB³¹. No obstante, se implementó con los materiales didácticos en kichwa hasta cuando puso en marcha la EIB con la DINEIB, sólo que algunos contenidos temáticos son semejantes a los contenidos de los textos de enseñanza tradicionales.

Por otro lado, la creación de la DINEIB con autoridad sobre el Proyecto EBI, provocó cambios de funciones y responsabilidades de los diferentes agentes y no hubo una propuesta alternativa clara, por lo tanto, había que continuar con lo que se tenía. Es decir, con las pautas que el PEBI había dejado y otros materiales tradicionales de la educación hispana. En este caso, no hubo una previa orientación técnica y pedagógica hacia el mejoramiento de la educación de los niños kichwa hablantes con el nuevo enfoque de la DINEIB. Los resultados parecen haber sido ineficientes. Al respecto un docente manifiesta:

... si a nosotros nos hubieran orientado de alguna manera y nosotros, hubiéramos ganado alta eficacia en la enseñanza, por lo menos igualar al resultado que las escuelas tradicionales arrojaban a los niveles locales y regionales no, por lo menos hubiésemos igualado a ese nivel, la reticencias políticas y las reticencias socioculturales, los padres de familia de las comunidades, hubiésemos tranquilamente podido superar, ya, con esos estándares de resultado, pero frente a la reticencia de políticas, culturales de las comunidades, frente al nuevo idioma y la ineficiencia de nosotros dentro del aula, prácticamente el problema se completó. (DB.1)

En esta misma línea, con la creación de la DINEIB en relación con la educación hispana, no debía faltar una orientación técnica pedagógica que ayude a motivar nuevas relaciones entre el profesor, el alumno y la comunidad. En este sentido, un docente dice: "...hemos fallado en el nivel operativo. Nosotros, por ejemplo, para dar realce a ese objetivo de creación, en este caso enseñar o dar enseñanza o formación humana, técnica a los hombres actuales, nosotros debíamos haber sido preparados para dar respuesta a eso no, y no ser generalistas o sea, ya" (DB.1).

Desde su implementación, la DINEIB no ha sido evaluada por parte de las autoridades responsables. Los docentes siguen laborando sin responder al enfoque de la EIB, por evitar el desacuerdo con la gente que tiene una concepción divergente. Al respecto, vale destacar la opinión de un docente que dice: "Entonces, para decir en realidad, o sea, estamos haciendo prácticamente lo que sabe cada uno y nada más. Incluso, desde el ámbito administrativo, no hay una propuesta de enseñanza ni en función de

³¹ Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe

la efectividad, ni en función de alguna otra propuesta pedagógica. Hacemos cada cual lo que podemos” (DB.1).

Por estas situaciones, se ha creado una especie de desconfianza en algunos padres de familia y estudiantes, quedando como una huella que aún persiste. En esta línea el mismo docente argumenta:

...ese trauma que nosotros provocamos, al no hacer una enseñanza efectiva, todavía persiste y va a llevar largo tiempo para que otra vez se vuelva a ganar confianza, como se dice. Entonces, aquí hay un problema de calidad de educación y por otra parte, la capacidad de acción de la institución educativa frente a su mercado natural que son los alumnos de las comunidades. Es decir, hacer un programa de que en el negocio se llama un mercadeo efectivo pero también ofrecer un producto de buena calidad; en este caso, una enseñanza de buena calidad aquí en la escuela. (DB.1)

Por lo visto, para volver a ganar la credibilidad y confianza de la gente, hay que corregir las fallas que se cometieron para responder las demandas de los padres de familia. En este caso, es muy importante tomar en cuenta una reflexión de un compañero docente que dice: “...hay que dar efectividad también a las expectativas de los padres de familia a los niveles, primer grado por ejemplo, cuando un padre de familia ve que puede leer su hijo se siente feliz pues. Pero, eso le compara con otras escuelas. Ya también dice está bien; igual, no? Entonces valoran, dice, bueno, lo mismo me da poner a mi hijo en Topo que en San Pablo...” (DB.1).

Además, no se ha hecho ningún intento de rehacer y generar cambios de mejoramiento educativo. No se ha hecho difusión sobre algunas actividades significativas. No se ha provocado algún cambio en beneficio de los estudiantes y de la comunidad. Por lo tanto, en este contexto, la gente no está motivada por el CEIIBEP-GPL, porque, según los docentes, es un centro educativo “como cualquier otro”. Sobre esta situación un docente relata: “Entonces, ahí viene también el problema de la debilidad de estrategias de difusión de las actividades de los planteles. O sea, en caso de nosotros, por ejemplo, debería tener una política de difusión de actividades que se realizan con los alumnos, con otros proyectos, pues, o sea, en este caso marketing en sí, pues. Eso también, eso depende mucho” (DB.1).

En este caso, la educación tiene que ser difundida como un producto de calidad. Una educación de calidad debe reflejarse en los resultados. Los educandos deben demostrar su competencia en los diferentes ámbitos de estudio. Dentro de este panorama, las comunidades investigadas esperan la mejor educación para sus hijos.

Los padres de familia siempre han reclamado y han cuestionado el avance de sus hijos. Sus intereses están en que los niños aprendan a leer y escribir, sumar y restar, y no les importa qué modelos de educación se implanten. Según dice un docente: "...por el momento yo pienso que, más valoran la cuestión de la calidad de enseñanza antes que modelos de educación. ... Entonces yo me imagino de que la gente valora más la cuestión de respuestas efectivas a sus necesidades que antes que planteamientos de modelos educativos" (DB.1).

En resumen, los padres y madres de familia se han preocupado más y han reclamado sobre el aprendizaje de sus hijos. Cuando la comunidad de Ucsha separó a sus hijos, los padres de familia argumentaron que en la escuela no enseñaban bien. Por lo tanto, algunos padres de familia de las comunidades aledañas al centro educativo bilingüe optaron por cambiarse a las escuelas hispanas. Sin embargo, este caso no es nuevo. Esta situación ocurre en todas partes. La selección de una institución educativa parece guiarse por criterios subjetivos, así como dice un docente:

...en la toma de decisión de enviar a un hijo a una escuela, a la otra, por una parte es subjetivo y dentro de esa subjetividad de la persona está subyacente el criterio del prestigio de un plantel en esa persona, o sea, ahí está guardado, por eso dice prefiero tener así me cueste o no, esté enseñando nada en una escuela de alta categoría supuestamente, con buen membrete, que en una escuela con pocos alumnos que puede estar teniendo y el profesor trabajando bien. (DB.1)

Con respecto al rendimiento escolar, los docentes reconocen que han cometido errores en los años anteriores en cuanto a la enseñanza y aprendizaje con los niños y el impacto que han generado en los padres de familia. Sin embargo, demuestran en sus manifestaciones, su optimismo como profesionales que han madurado a través de sus experiencias educativas en el transcurso de su docencia. Por lo tanto, los profesores hablan sobre sus experiencias y hacen reflexiones sobre el pasado, así como dice un profesor: "...yo creo que cometimos grandes errores que generó primero una especie de reticencia, resistencia pasiva de los padres de familia contra la propuesta educativa bilingüe y luego una reacción de rechazo ya visible, por ejemplo, separando a los niños de la escuela para otra escuela, sacando a los niños de esta escuela a escuelas de la Parroquia..." (DB.1).

Por lo dicho, se conoce claramente que sí hubo resistencia de los padres de familia frente a la EIB y rechazo, porque hubo un momento en que ya no soportaban las deficiencias reflejadas en sus hijos, reaccionaron y algunos los separaron para enviarlos a las escuelas hispanas. Asimismo, se puede volver a ver cuál fue la

intención de la propuesta educativa bilingüe respecto al mejoramiento en lo que se refiere al rendimiento de los escolares. En este sentido un docente manifiesta:

...en este caso, pero, con el fin de que el alumno mejore su rendimiento, entonces, una de las alternativas fue la de educar en su lengua materna que es la que ellos aprenden desde cuando nacen no, entonces creo que fue como una alternativa para que los niños tenga mayor confianza, tengan más posibilidades de desarrollo y tener una educación más efectiva hablando en el lenguaje propio de los alumnos. (D2)

En estas referencias, los docentes reflexionan sobre la situación real de la problemática educativa que se ha vivido cuando se implementaba la EIB. En este proceso, faltó efectividad educativa especialmente en la enseñanza y aprendizaje en el aula, que ha llevado al caos la marcha de la modalidad de la EIB, porque no estaban preparados para llevar la EIB como tal.

3.2.2 Compromiso docente

El compromiso docente está enmarcado dentro de un marco político educativo, ideológico y de poder, dentro de algunas normas ya establecidas. Los docentes, respecto a su compromiso coinciden con la opinión de los padres de familia, básicamente sobre los horarios. Es decir, se refieren al cumplimiento de los horarios de trabajo. En este caso, hay un horario establecido en el CEIIBEP-GPL así como en otras instituciones educativas, al cual hay que regirse obligatoriamente. Es importante su desempeño, su rol, su función, su responsabilidad y la motivación vista en su personalidad por medio de su vocación de docente. Sin embargo, en muchos casos, la situación real del docente, sus condiciones de vida abarca grandes dificultades con relación a otras carreras o trabajos.

En este contexto, los padres de familia critican la impuntualidad e incumplimiento del horario y a las funciones de los docentes. Tanto los padres de familia, los estudiantes como los pobladores de las comunidades, observan las situaciones que ocurre en la escuela y el desenvolvimiento de los docentes. Por ejemplo, la mayoría de los padres de familia miran la hora de entrada, el receso y la salida de trabajo escolar. Al respecto, un docente manifiesta: "...el primer elemento podría ser por el caso de cumplimiento de horarios por ejemplo, nosotros como profesores, [tenemos] el problema del transporte... para llegar acá [eso miran la gente], eso podría estar repercutiendo negativamente frente a los padres de familia" (DB.1).

La puntualidad y el cumplimiento cabal del horario de trabajo son cuestionados dentro

de esta comunidad educativa. Los docentes reflexionan que la responsabilidad y el diálogo son aspectos fundamentales para trabajar en comunidad, en forma coordinada entre los docentes y los administrativos. Sobre esta situación un docente argumenta:

...yo creo, de que existen fallas como en cualquier otro plantel, son fallas humanas, que tal vez con un poquito más de responsabilidad inclusive de parte de los compañeros también no tenemos por qué rehuir esa responsabilidad... se necesita más diálogo entre la autoridad del plantel con los demás compañeros, no se trate de centralizar las funciones o delante de una sola persona, sino que todos colaboremos... el campo de acción de los profesores sea más amplio para que todos trabajemos por el bien del plantel. (DH.2)

Como se ha visto en este estudio, sobre el compromiso docente no hay más argumentos que el reclamo sobre el cumplimiento de horario y la falta de eficiencia en la enseñanza y aprendizaje que hemos hablado anteriormente en la pag. 90.

3.2.3 Uso del kichwa en la enseñanza

Como se ha visto, la mentalidad de los pobladores de las comunidades está cimentada en la creencia de que la EIB es la enseñanza del kichwa o la enseñanza en kichwa. Un docente argumenta: "...inclusive hasta actualmente en algunos padres de familia existe la mentalidad de que educación bilingüe es enseñar kichwa y ésta fue la razón principal para que los padres de familia reaccionen tal vez en una forma negativa rechazando la educación bilingüe" (DH.2). Estas reacciones no fueron inmediatas, sino que fueron construyéndose poco a poco hasta cuando explotó a mediados del 90. Estos hechos han provocado muchos prejuicios contra la lengua kichwa, a pesar de vivir con esta lengua algunos no dan ningún valor. Así, un compañero profesor relata lo manifestado por los padres de familia: "...porque ellos manifestaban para qué queremos aprender el kichwa, si nosotros mismos ya sabemos" (DH.2).

Los docentes conocen en forma general la crisis educativa nacional, más aún sobre la EIB. Desarrollar la EIB es un trabajo complejo, porque dentro de esta complejidad están el tratamiento de las lenguas, el niño kichwa hablante con sus diferentes cualidades, el entorno familiar y social, la vocación, predisposición y preparación de los docentes. En cuanto a las lenguas, es un problema más común dentro del ámbito educativo bilingüe. Sobre esta realidad, un compañero docente amplía sobre una variable relacionada con el manejo del kichwa técnico, donde dice:

...una variable explicativa posiblemente fue el hecho de que el manejo del idioma kichwa en la enseñanza, un factor importante, o sea, y además el

kichwa técnico dentro de todo el lenguaje de la enseñanza no, entonces, nuevos términos, términos desconocidos para la gente, no?, realmente era chistoso, no?, tal como actualmente sucede con el nuevo kichwa técnico, o sea, no, o sea y hasta para nosotros, incluso para mí, realmente me resulta bastante duro, incluso duro de roer para aceptar y también para enseñar en kichwa yo necesitaría, o sea, necesito tener una buena etapa de actualización, o sea si a mí me tomaran una prueba de la suficiencia del idioma kichwa, seguro que repruebo... (DB.1)

Sobre estas opiniones, vemos que el principal factor problemático es el lingüístico. Es decir, no es suficiente la simple utilización de la lengua o lenguas como medio de comunicación en la enseñanza y aprendizaje, depende mucho del punto de vista de la gente que se beneficia directa o indirectamente, quienes de alguna manera han juzgado los hechos evidentes o los resultados. En base a los resultados la gente se siente conforme o inconforme. En este caso, no están de acuerdo con el uso del kichwa en el aula y los docentes no pueden continuar en contra de la posición del contexto social, ni actuar arbitrariamente en contra de la voluntad y necesidad de los actores. Más bien, es necesario rever mancomunadamente y llegar a un consenso sobre un beneficio colectivo.

3.2.4 La demanda por el castellano

Sobre la demanda del castellano, los docentes del Centro Educativo Integral Intercultural Experimental Piloto “Galo Plaza Lasso” (CEIIBEP-GPL), describen la situación actual de los niños, donde ya no hay muchos niños monolingües en kichwa, sino que la mayoría ingresa con un conocimiento básico del castellano con relación a los niños de hace tres o cinco años. Al respecto, podemos apreciar la opinión de un docente: “...actualmente hay niños que ya manejan al ingreso de la escuela, ya manejan bastante bien el castellano, entonces y, además, me parece que ahí todavía hay una variación” (DB.1).

En poco tiempo el castellano se ha convertido en una demanda de las comunidades. Esta demanda se ha generado desde que no se ha cumplido con la EIB en la escuela bilingüe, porque en la mente de los padres de familia y de algunos estudiantes, es que la educación es “sólo en kichwa” y no en castellano. Los resultados con los estudiantes han hecho que las comunidades reaccionen reclamando la enseñanza del castellano y asimismo valorando las dos lenguas. Los problemas que se han generado desde la escuela bilingüe hacia las comunidades, han provocado cambios de niños a las escuelas hispanas. Por esta presión, los docentes han eliminado la utilización del

kichwa en el aula, así como manifiesta un docente:

Ahora, para ser sinceros, yo creo que la enseñanza de L1 prácticamente está abandonado no, antes estaba utilizándose el método global creo que estaba utilizándose en la enseñanza de L1, en ambos idiomas mismo. Actualmente por ejemplo para la enseñanza del español yo utilizo el método global. (DB.1)

Finalmente, dichas reacciones, aparentemente, son en contra de la EIB, pero en el fondo es por la falta de enseñanza del castellano y no quieren la enseñanza solamente en kichwa. En este caso no hay estrategias claras sobre el tratamiento de las lenguas en la enseñanza y aprendizaje en las escuelas bilingües.

3.3 Opiniones de los estudiantes sobre la EIB

A diferencia de las opiniones de los padres, madres de familia y docentes, los estudiantes prefieren hablar poco y responden con SI, NO, con oraciones o frases cortas. Muchos estudiantes se sienten inseguros, otros tienen vergüenza y algunos conversan pero sobre otros temas no relacionados con la educación.

3.3.1 EIB y uso del kichwa en la enseñanza

En este tema, los estudiantes que asisten a las escuelas hispanas son testigos ya sea directa o indirectamente de la aplicación del kichwa en la educación bilingüe. Refiriéndose a la escuela bilingüe, un niño manifiesta: "...ahí hablan sólo en kichwa, así estaban diciendo" (NU.2). Esta forma de divulgación se escucha en los diferentes contextos como: en mingas, entre amigos, fiestas, conversaciones formales e informales y en reuniones comunitarias.

Otro niño rechaza su lengua, siendo un niño kichwa hablante, sus padres hablan kichwa, su comunidad es kichwa hablante, vive con el kichwa, en todo momento utiliza el kichwa, pero dice: "No me gusta que enseñen en kichwa" (NU.2). Esta aseveración radical es compartida por la mayoría de los estudiantes y más aún por aquellos que van a otras escuelas hispanas. Estas posiciones se van generando cada año en otros estudiantes y en los padres de familia que tienen hijos en edad escolar.

3.3.2 La EIB y la demanda por el castellano

Como hemos visto, los estudiantes en general mantienen su preferencia por el castellano y no por el kichwa. Así su respuesta es: “Castellano mismo”. (NU.1) A pesar de que no tienen un amplio repertorio lingüístico en esta lengua o tal vez como resultado de ello, se expresan tanto en frases cortas o largas pero con respuestas concretas: “Porque, no sé, porque queremos hablar en castellano en la escuela: Si es que queremos hablar en kichwaka en la casa mismo decimos no más” (NU.2).

Además, los niños revelan que algunos tienen vergüenza de hablar su lengua cuando otros niños hablan en castellano, sin embargo, su entorno social es kichwa: “...hablar en el kichwa tenemos vergüenza dicen, porque los otros están conversando en castellano y nosotros en kichwaca no vale. En castellano más, en kichwa nosotros mismos ya sabemos” (NU.2).

Los niños también aspiran al aprendizaje del inglés, además del castellano, y no valoran el kichwa porque dicen que ya saben: “Porque los que saben hablar el kichwa, hablan sólo en kichwa no más. Queremos aprender hablar en el castellano, en inglés más” (NU.2). Por lo visto, la globalización también es una necesidad en estas comunidades porque hay influencia de los diferentes programas de televisión, de la radio y otros medios de comunicación. Así, vemos que la demanda del castellano en la educación es relativa con el cambio social que se da paulatinamente en los diferentes tiempos y espacios.

4. Razones de aceptación y oposición a la EIB

4.1 Desde la perspectiva de los padres de familia

4.1.1 Razones de la aceptación y valoración de la EIB

Los padres de familia han aceptado la implementación de la EIB en su inicio, porque veían las ventajas como: la aplicación del kichwa con los niños principiantes, enseñanza gradual del castellano, el uso de las dos lenguas y, finalmente, la valoración y fortalecimiento cultural de las comunidades. A través de ésta, se rompía el esquema de la educación tradicional, donde utilizaban una lengua que no hablaban los niños y no había comprensión entre el docente hispanohablante y el niño kichwa hablante.

La implementación de la EIB fue aceptada por las comunidades, a pesar de no conocer a fondo su enfoque, su filosofía y su política educativa. Pero actualmente, la práctica educativa se ha desviado y ha tergiversado a la EIB. En este sentido, podemos apreciar la argumentación de un padre de familia: “Esta educación ha sido aceptada tal como es y tal como fue concebida de acuerdo a la capacitación... pero su propio enfoque no está puesto en práctica...” (PFU.2).

Al inicio, los padres de familia aceptaron a la EIB porque era una propuesta de la Dirección Provincial de Educación Bilingüe. Para ellos, los objetivos y propuestas de la EIB no eran claros, sino más bien, confusos, pero era una disposición que debían aprobar, según manifiesta un padre de familia: “...desde la Dirección habían venido a convencer, estaba aprobado, tanto la comunidad de Ucsha, Topo, Angla y Casco Valenzuela, así entre las tres comunidades aprobamos cuando vinieron de la Dirección” (PFU.4).

Según las opiniones de los padres de familia, la aceptación de la EIB ha sido en torno a las siguientes propuestas: planteaban que la EIB se desarrollaría en las dos lenguas (lengua indígena y castellano) con el fin de mejorar la educación de los niños indígenas frente a la educación tradicional que no ha respondido por varias décadas, el desarrollo de la enseñanza en las dos lenguas tanto a nivel oral y a nivel escrito debía ser excelente, aceptaron porque la propuesta fue para primero y segundo grado.

Estos son algunos criterios para la aceptación de la EIB por la mayoría de la gente, así como dice un padre de familia: “Kay educación intercultural bilingüeta primero kay kallarikhora aceptashka karka porque chaypi ishkantin shimita yachachishpa más niñokunata mejoramientokunawan kanka nishpa kallarikpi, chay aceptación tiyarka...” (PFU.1). (Esta educación intercultural bilingüe, al inicio fue aceptada porque la enseñanza en las dos lenguas era con el fin de mejorar la educación.)

Así, dicen que aceptan a la EIB porque es mejor la enseñanza en las dos lenguas y no sólo en una lengua, ya sea sólo en castellano o sólo en kichwa, que el rendimiento y la enseñanza sea de calidad. En este sentido tenemos la siguiente opinión:

...ña bilingüentin, españolntin ishkantinta tanto rimana y killkana partekunantin yachachishpa chaypi alli kan, porque, ñuka na educación bilingüeta kunanhora na valechishpayma rechazanimi, kay hispanomi allimimaka na ninichu, sino que niñokuna ña chaypi yachakushpa... ishkantin shimiwan yachakuyntin y katishpa alli kan. (PFU.1) (Si la educación bilingüe hubiese sido en las dos lenguas: en español como en kichwa, tanto en lo oral y en lo escrito, es excelente; yo no estoy

rechazando a la EIB, sino que los niños no habían aprendido. En las dos lenguas es mejor la educación.)

Al inicio aceptan a la EIB, porque plantearon sólo para los primeros niveles de la primaria y una vez que el niño aprende a leer y a escribir en su lengua transfiere fácilmente al castellano y continúa en esta lengua:

...aceptashkami karka primerollata ña ari nishpa alli kanka nishpa, primero nishka, primero ña bilingüe estudio kallarinkapakka primero y segundollami bilingüe materiakunataka kushun chaymanta kutin españoltami kushun nishka karpika ña tukuylla ari nishka allimi kanka nishka karkanchik. (MFU.1) (Al principio sí fue aceptado la EIB porque la propuesta fue solo para primero y segundo grados, luego para continuar con el castellano, por eso aceptamos.)

Como vemos, en las opiniones de los padres de familia, la EIB fue creada con el fin de mejorar la educación para los niños de las comunidades y no seguir frente a la educación tradicional monolingüe castellano. Por esta razón aceptaron, por lo que la gran expectativa de ellos estaba en sus hijos, esperando que la EIB se desarrollara en las dos lenguas, tanto en kichwa como en castellano, y así superaría las múltiples dificultades que enfrentaban los profesores mestizos hispano hablantes con los niños kichwa hablantes. Dichos profesores, por falta de comprensión, han maltratado a los escolares porque no se entendían con ellos y utilizaban métodos drásticos y memorísticos, hasta que el niño se desertaba de la escuela en poco tiempo. Por estas razones vividas, cuando la EIB se implantó en las comunidades kichwa hablantes, fue aceptada por los padres de familia, aunque no conocían con claridad su propuesta.

Actualmente, los padres de familia reflexionan sobre el proceso educativo que se ha dado. Dicen que aceptamos porque “la educación bilingüe iba a ser en las dos lenguas, tanto a nivel oral como escrito y esa propuesta fue excelente”. Así, reiteran que hubo aceptación al principio e incluso un padre de familia dice: “Yo no estoy rechazando a la EIB, sino que los niños no habían aprendido” y refiriéndose a la aceptación de la EIB recalca nuevamente que “en las dos lenguas es mejor la educación”.

En este panorama, han visto la importancia de la EIB, donde presenta las ventajas del manejo de las dos lenguas como medio de enseñanza en la educación, hecho que llevaría a desarrollar la enseñanza y aprendizaje de los niños con más facilidad y claridad. Por otro lado, permitirá que al final de sus estudios, los niños superen las interferencias entre el kichwa y el castellano, y así podrán desenvolverse en cualquier

contexto social. De esta manera, un padre de familia manifiesta:

...ishkantín shimikunata yachakunakuna alli alli nishpa, castellanontín, kichwa shimintín kay educación bilingüetaka ishkantín shimipi alli katishpaka, allimi kanka nishpa ñukanchipash tukuylla acuerdota churashpa, o sea que ñokunatapash ashtawan más praktikashpa katishun nishpa chay yuyaykunata ñukanchikpash yuyashkanchik. (PFU.1) (Aceptamos porque aprender en las dos lenguas nos parecía excelente, tanto en kichwa como en castellano y que los niños practiquen, luego podrían desenvolverse mejor, eso fue la idea.)

Otra razón de la aceptación de la EIB fue porque ésta se había planteado para primero y segundo grado, y gradualmente se incorporaría el castellano. Así, al final de la primaria el niño estaría en capacidad de hablar y escribir tanto en kichwa como en castellano, y sin interferencias. Sin embargo, esta propuesta no se ha cumplido. Las dos lenguas no han sido tratadas tomando en cuenta como primera y segunda lengua, y cómo aplicar en la enseñanza y aprendizaje. Dentro del proceso de enseñanza, no se ha logrado el aprendizaje del castellano a su debido tiempo. Por tal razón, la gente ha protestado, como dice un padre de familia: "...acceptashpa karka shina, kutin kay español shimita na yachakushpamari llaki ricurirparka" (PFU.1). (...fue aceptado, sino que por la falta de enseñanza del castellano fue un problema lamentable.)

En los primeros años aceptaron a la EIB. Así, las comunidades cercanas a la escuela bilingüe manifiestan su acogida al CEIIBEP-GPL y a pesar de haber sufrido múltiples dificultades, la mayoría de padres de familia siguen enviando a sus hijos hasta el momento. Sobre este caso se puede ver el testimonio de un padre de familia que dice:

...muchos de los padres de familia, justamente en los primeros años, donde la educación bilingüe pues se inició a trabajar pues, fueron todos aceptados, pero después de unos dos años atrás, mas o menos los padres de familia tampoco, quedaron disconformes. Pues, los quienes realmente vivimos aquí en Topo pues, todavía seguimos aceptando la educación bilingüe aquí. (PFT.1)

Como podemos comprender, que en un principio hubo aceptación de las comunidades para la implementación de la EIB. Aceptaron para que la educación se efectúe en kichwa y en castellano y que no sea sólo en kichwa ni sólo en castellano, sino que usen las dos lenguas. De esta manera, manifiesta un padre de familia: "Chay, ñukanchik padre de familiapash bilingüentín hispanantín kutin ama kutin bilingüe kashkata nichun, ni hispana kashkapi mejor incluido tanto bilingüe, tanto hispana kachun nishpa ñukanchikpash acuerdota churaparkanchik" (PFU.3). (Nosotros aceptamos que la educación no sea solo en castellano ni solo en kichwa, sino mejor

en las dos lenguas.)

Estas opiniones, nos aclaran que no hubo rechazo a la EIB por parte de las comunidades, éstas confiaron en los docentes en la aplicación de estrategias de uso de las dos lenguas y en especial del castellano dentro del proceso educativo. Además, los padres de familia dicen que la implementación de la EIB en el aula es tarea y responsabilidad de los docentes para que la educación sea valorada y no sea desprestigiada. Así lo manifiesta un padre de familia: “Bilingüetapash na rechazanchikchu, sino que, profesorkuna ishkantin shimita alli yachachikpika, niñokunata siempre respetachishpa, profesorkunapash respetarishpa, chaypi alli ñawpakman katishpaka na imapash tanto mal kashkaman” (PFU.1). (No rechazamos la educación bilingüe, si los docentes enseñaran bien en las dos lenguas, que haya respeto de parte a parte, entonces no hubiera surgido tanto problema.)

Otra razón parece ser la imposición de la EIB por parte de las autoridades educativas hacia los profesores. Una madre de familia nos da a conocer que: “...ña Direcciómantapash shina ordenwan kanchik nishpaka ña paykunaka allimi, ari nishpa paykunakarín bilingüe kashkawan paykunaka katirkaka kallarishkamanta” (MFU.1). (Los profesores decían que desde la Dirección estamos con esa orden, por lo tanto, ellos han aceptado y siguieron desde el inicio con la educación bilingüe en kichwa.) Asimismo, en cuanto a la imposición de la EIB por parte de las autoridades educativas, un docente dice: “...éramos inexpertos, teníamos que cumplir lo que dicen las autoridades pues” (DB.1); argumentando que muchas veces desde la Dirección de Educación enviaba memorandos para que se ejecuten sus disposiciones. Otro docente, dice que a pesar de la falta de socialización y difusión de la EIB hubo aceptación al principio y refiriéndose a esta situación dice:

...más o menos existe una respuesta, una aceptación positiva, no tanto como fue al inicio que más bien hubo oposición, pero fue una oposición, porque no es que estaban prácticamente en contra de la educación bilingüe, sino que más bien no hubo una suficiente preparación de la gente, no hubo la suficiente capacitación o la socialización de lo que es la educación bilingüe, en qué consistía la educación bilingüe. (DH.2)

Finalmente, la gente tiene el criterio y un discurso tal sutil de que los pueblos indígenas estamos levantándonos y que la EIB es parte “del despertar” de los pueblos indígenas y fruto de la lucha de los mismos, según manifiesta un padre de familia: “Kunan, porque bilingüe más avanzado, runa gente ashtawan jatarina yuyay kunanpika shamukun” (PFT.2). (Ahora [la educación] bilingüe es más avanzada, la gente

indígena está levantándose más.) Frente a esta realidad, en muchos casos la gente se contradice cuando generalizan el rechazo a la EIB y en otros casos están conscientes de que la esta educación es parte del logro de los pueblos indígenas.

El discurso político de las autoridades y de las organizaciones indígenas, eleva a la EIB como uno de los logros más destacados a lo largo de la historia ecuatoriana. La EIB es uno de los proyectos que se ha logrado cristalizar a través de la lucha de las organizaciones indígenas, cristalizado a fines de la década del 80, como resultado de diferentes experiencias educativas en el país desde la década del 40.

4.1.2 Razones de la oposición a la EIB

Los padres de familia, en su mayoría, se muestran contrarios a la forma en la que se ha venido implementando la EIB. Según ellos, en realidad, no se ha logrado la práctica verdadera de este enfoque; es decir, se ha tergiversado la filosofía de la EIB desde el primer momento. Algunas de las razones que dan son semejantes a las que mencionamos en los párrafos anteriores. Estas razones de oposición son: por desconocimiento de la EIB, por la enseñanza sólo en kichwa, falta de priorización de la enseñanza del castellano desde cuando ingresa el niño a la escuela, por la pronunciación y enseñanza de dialectos kichwas de otros lugares.

Parece que el desconocimiento sobre lo que es la EIB también influye. En general, los padres y madres de familia no han sido socializados debidamente sobre la EIB. En algunas ocasiones, han escuchado charlas de los profesores en las reuniones, en las asambleas, pero éstas, no han sido suficientes para el conocimiento de los padres de familia y aún de los estudiantes. De esta manera, podemos apreciar la manifestación de un padre de familia que dice: “Aceptamos porque no conocíamos tanto. Ahí, todos los padres de familia al principio aceptamos. Luego, sintiendo que marchaba mal, cuando aparecieron los problemas, de una vez con disgustos iniciamos a protestar” (PFU.4).

Otra razón es que la EIB no se implementó gradualmente, sino en forma masiva y apresurada. Esto perjudicó la eficacia de la práctica del desempeño en la EIB, porque ingresaron maestros preparados en el sistema regular y no en la corriente de la EIB. A esto, se sumó el desinterés de los maestros hispanos, quienes en su mayoría no han apoyado el desarrollo de la EIB, básicamente por su desconocimiento del kichwa. Así argumenta un padre de familia:

...acá como nosotros somos kichwa hablantes pues, a nosotros nos facilita hablar tanto en castellano como en kichwa también pues, en cambio los profesores como no hablan pues o como no pueden pronunciar y como no entienden pues, capaz que no les interesa la educación bilingüe pues, los castellano hablantes. (PFT.1)

Hasta el momento, es marcada la oposición a la sola presencia del kichwa en la enseñanza y peor la pronunciación y el uso de variedades kichwas de otros lugares. Esto obstaculizó el enriquecimiento del léxico kichwa durante el desarrollo de la EIB. Sin embargo, sí fue necesario valerse de otras palabras que no existían en este ámbito de las comunidades y algunas formas de pronunciación llevó al caos, por ejemplo: “ashpa” por “allpa”, “atashpa” por “atallpa” y otras palabras semejantes. De esto han sido responsables algunos profesores bilingües que pronuncian con rasgos del castellano regional. Al respecto tenemos la siguiente cita: “...shina rimanakunata na kuwanchik kay Imbaburapi shina rimaytaka riman, chay shuk ladokunamanta rimay shina rikurin, chaykunata shina “ashpayma” ninakun, “atashpayma” ninakun, shinakunata imayacha, imashnacha ninakukta uyapashkani” (MFU.1). (No hablan el kichwa de nuestra provincia de Imbabura sino de otros lugares, lo mismo que no se entiende.)

Además, afirman que por la aplicación del kichwa en el aula, no progresaron los alumnos y fracasaron. Al respecto una madre de familia comenta:

kay educación intercultural bilingüeka, mana kay kuwanchi Imbabura rimaypika rimashpa, shuk provincia rimaykunapi rimashpa kutin niñokuna mana avanzan,.....imashna kakta na atinashpa, ima nishpata chay shimikunataka nina nishpa, wasipirak tapuk shamunakushpa, chaymanta ashakuta shuk desacuerdokuna tayta mamakuna gulpi padre de familiakuna yuyarishpa, chay pensamientokunawanka casi más ashakuta educaciöntaka rechazashpa katinakurka. (PFU.1) (La educación intercultural bilingüe, no han utilizado el kichwa de Imbabura sino de otras provincias y los niños no progresan [en la enseñanza aprendizaje], no entendían y venían a preguntar en la casa, por eso hubo desacuerdo de todos los padres de familia, luego se opusieron y rechazaron.)

La reacción de los que se oponen a la EIB, vemos que es por la crisis que se ha generado en la EIB y que fracasó por razones antes mencionadas. Además, los niños se quejaban a los padres de familia sobre el uso del kichwa y de vocablos de otras provincias en la enseñanza. Al respecto, atestigua un padre de familia: “Los niños, empezaban a hablar otras palabras, de otras culturas, por eso no les gustó” (PFU.4).

También señalan como problemas el predominio del monolingüismo en kichwa en la enseñanza, y en el fondo también refutan el conjunto de procesos por los cuales los

niños no han logrado alcanzar los aprendizajes.

En esta misma línea, los docentes hispanos y los profesores bilingües en algunos casos se han cuestionado, a veces hasta crear barreras de enemistad por falta de coordinación en el ámbito de trabajo escolar y extraescolar. Aparentemente, se podría decir que en algunas ocasiones, a través de discusiones, se construyen ambientes de rivalidad por medio de complejos de superioridad o inferioridad. En este sentido una madre de familia argumenta: “...rantimanta na allikachirishpa hispanopilla rimakkuna en kichwata rimakta na allikachishka, en kichwata rimakkuna hispanota na allikachishpa, ña paykunapura ña Topokunapikarin ña coleraykunapash tiyaparka” (MFU.2). (De parte a parte entre los profesores hay un sentimiento de pugna y hasta hubo problemas entre hispanos y bilingües.)

Algunos profesores hispanos no han apoyado la marcha de la EIB y se han unido a los padres de familia que se oponían a ella. Los maestros bilingües han enfrentado algunas dificultades para el desenvolvimiento de la EIB en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje, entonces se inclinaron por formar parte de la mayoría, con el fin de evitar pugnas entre docentes y con los padres de familia. Sin embargo, sobre esta situación, una madre de familia dice: “Profesor hispanokunaka kutin bilingüetaka na valechin, bilingüetaka imapakta yachakunkichik, imapakta valen, chaykunaka na valenchi nishpa, chashna hispano profesorkunaka kutin kay bilingüetaka na valechishpa cuenta rimarishka kapan” (MFU.1). (Los profesores hispanos desvaloran a la EIB y dicen para qué aprender, para qué vale, eso no vale, en este sentido no valoran los profesores hispanos.)

Otra de las falencias, son los bajos logros en la enseñanza y aprendizaje, en general, y del español, en particular. Sobre esta situación, no se ha mejorado, a pesar del reclamo de los padres de familia, que consideran que se debe priorizar el castellano y no están de acuerdo con que se use sólo el kichwa como lengua de instrucción. Ellos están convencidos de que esta situación ha llevado a la crisis del aprendizaje de sus hijos:

...chay aceptación tiyarka, chaymanta kutin kallarishkapika casi mana justo rishpa fallakuna tiyarka, chaymanta niñokunapash mana alli ñawpakman rishpa, ashtawanpash más fracasokunawan katikpi, ña padre de familiakuna kay Centro partemantaka tantanakushpa shuk separana yuyaykunata rikushpa, chay ña casi washayachirka compañero. (PFU.1) (Sí fue aceptado [la EIB], luego hubo falencias y fracasaron, razón por las cuales los padres decidieron separar a sus hijos del centro educativo bilingüe a otras escuelas

hispanas.)

Otro problema, es el rechazo a la Dirección Provincial de Educación Bilingüe. La administración, casi en general, es objetada por los actores de la comunidad educativa. Esto es evidente por algunas reacciones y obstáculos generados por las autoridades educativas frente a los docentes y comunidades. Así como manifiesta un padre de familia: “Ahora, en cuánto tiene que ver a los profesores bilingües no... algunos profesores no están de acuerdo con este sistema de educación por la presión por las autoridades... también por los problemas que se ve en la dirección provincial de educación...” (PFU.2).

Según estas manifestaciones, notamos que los entrevistados han venido evaluando en forma global, tanto al proceso educativo, el avance de los niños en el aprendizaje, el desempeño de los docentes y la forma de administración a nivel de la dirección de educación, entre otros.

4.2 Desde la perspectiva de los docentes

Como se ha venido hablando, al principio hubo aceptación pasiva de parte de los docentes, especialmente de los profesores bilingües. Posteriormente, los resultados no fueron satisfactorios, visto en algunos niños y con la reacción de los padres de familia, se ha restringido la práctica y el uso de la lengua materna de los niños en la enseñanza.

No hemos encontrado planteamientos específicos de los docentes que respalden la aplicación de la EIB. La disconformidad de los padres de familia y de los estudiantes sobre la enseñanza sólo en kichwa, parece influir mucho en los maestros. Desde 1990, reiteradamente los padres han manifestado su desacuerdo con la aplicación de esta modalidad. En los primeros años, el CEIBEP-GPL fue bien acogido y los niños de las comunidades aledañas acudían masivamente a él. Según los docentes, por la crisis educativa ocurrida en el 95, perdió el número de alumnos de Ucsha y algunos de otras comunidades. Sobre este caso, veamos la opinión de un docente:

Más o menos creo que nos quedamos con unos 100 alumnos, pero actualmente contamos con unos 180 a 200 alumnos, incluidos los alumnos de los niveles superiores, entonces esto nos da la pauta para que nosotros nos hayamos creado una idea de que el plantel tiene, digamos, ya la aceptación de los padres de familia, tienen el apoyo de los padres de familia, esto nos motiva también de que nosotros año a año sigamos también nuestro deber, nuestra responsabilidad... (DH.2)

Por lo dicho, vemos que desde el año 95 hasta el momento, en el CEIBEP-GPL, a pesar de haber sufrido múltiples dificultades, se ha incrementado el número de alumnos, pero no por la EIB sino porque están de acuerdo que la educación se haga en castellano. Si el docente imparte la enseñanza en kichwa, inmediatamente es criticado y reclamado por los padres de familia, asimismo ni los estudiantes no dan importancia al uso del kichwa. No obstante, un docente opina que, en rigor, rechazo como tal no existe:

Pero en nuestro caso, en nuestro medio, en nuestra sociedad actual, yo pienso que rechazo, rechazo a la educación bilingüe, así diciendo en términos tajantes, creo que no hay, sino que más bien nosotros somos los que hemos generado causas para que la gente haya tomado ese tipo de actitud de rechazo a la educación, yo considero que nosotros somos los causantes. (DB.1)

Algunos docentes también reconocen y manifiestan que son culpables de la crisis educativa, frente a las expectativas de los padres y madres de familia y estudiantes dentro de la práctica de la EIB. Así, en el transcurso del desarrollo de la EIB, desde el año 1988 hasta 1995 fue especialmente notorio su desprestigio en el CEIBEP-GPL, especialmente al inicio. Como dice un docente: "...cuando apareció la educación bilingüe después de unos pocos años, el plantel sufrió un desmembramiento, digamos una separación considerable de alumnos por esta situación de la educación bilingüe" (DH.2). La EIB fue cuestionada por los padres y estudiantes de las comunidades, quienes prefirieron separarse del centro educativo bilingüe hacia las escuelas hispanas.

Dentro del período mencionado, han ocurrido algunas falencias en el proceso de enseñanza aprendizaje, por la influencia de algunos factores pedagógicos y lingüísticos. Las falencias en la enseñanza y aprendizaje motivaron la oposición de los padres de familia a la aplicación del kichwa en la enseñanza. La suma de estas falencias en la implementación de la EIB, son algunas razones para que la gente, que en principio había aceptado, se oponga a continuar con el proceso de la EIB. Por tales razones, actualmente, la aceptación como tal no existe. Según dice un docente:

...aceptación, aceptación pienso que no hay tal y además aquí en el plantel también como enseñanza bilingüe, bilingüe, por ejemplo manejando idioma de enseñanza kichwa, para enseñar a manejar el idioma kichwa, luego el español como la segunda lengua, ya no estamos dando. Entonces, ese el efecto, incluso efecto traumático también que hemos tenido los profesores ante la respuesta de la gente, entonces nos hemos acomodado a la realidad. (DB.1)

Entonces, la enseñanza bilingüe no se practica en el CEIIBEP-GPL por la presión de las comunidades, las mismas que no quieren el uso del kichwa en la educación de sus hijos. No hay tratamiento de las lenguas: kichwa como lengua materna y castellano como segunda lengua.

Asimismo, por la etapa problemática que ha atravesado el proceso educativo bilingüe en el CEIIBEP-GPL, los docentes han buscado otras estrategias como: no usar el kichwa en la enseñanza y aprendizaje, sino el castellano desde que los niños ingresan a la escuela, tomando en cuenta el reclamo de la gente y tratando de cumplir sus expectativas. Sin embargo, no hay una propuesta alternativa frente a esta situación crítica, es decir, los docentes han optado por volver a las formas tradicionales de enseñanza, según podemos apreciar por la argumentación de un docente:

...referente a la etapa problemática por la que atravesamos con la propuesta de la educación bilingüe, entonces por el momento, o sea, incluso para ganar una especie de adopción de padres de familia y la voluntad de los alumnos, incluso, yo les decía nos hemos adecuado a la circunstancia y hasta cierto punto abandonando casi en su totalidad para del modelo de educación bilingüe para volvernos a las formas tradicionales de enseñanza no. (DB.1)

Otras razones para la oposición de los padres de familia a la EIB son subjetivas. Es decir, que todo padre de familia busca lo mejor para su hijo o hija y su confianza está en el desempeño del docente y el avance del niño en el conocimiento escolar. Entonces, los padres de familia siempre tienen expectativas sobre los resultados de enseñanza y aprendizaje en los niños. Sin embargo, dichas expectativas no han sido satisfechas. Este hecho ha cambiado la visión de la gente con respecto a la EIB, de una aceptación inicial ha pasado a un rechazo fuerte. En el fondo, son cuestiones subjetivas, las mismas que se transforman en objetivas por medio de sus manifestaciones o respuestas en oposición a la EIB. Al respecto un docente dice:

...son más cuestiones subjetivas que objetivas no, sin embargo puede haber algunos problemas que nosotros como profesores hayamos generado frente a la visión de los padres de familia no, qué sé yo, nuestras conductas personales, conductas frente a grupos sociales, por ejemplo digo, hace, tal vez en una etapa en la que la gente tenía altas expectativas de nuestro desempeño docente, no logramos satisfacer esas aspiraciones que tenían de nosotros... entonces hayamos sin darnos cuenta, hayamos nosotros mismos creado esa barrera de enemistades tal vez, a veces y eso todavía persiste, entonces incluso como una respuesta a ese tipo de actitudes, entonces dicen no, prefiero mandar a otras escuelas o colegios, a la que nosotros estamos trabajando, puede haber eso... (DB.1)

Los padres de familia de cualquier grupo social siempre buscan lo mejor para sus

hijos, y nunca están conformes con lo que tienen. Así, algunos padres de familia envían a sus hijos a las instituciones educativas de las parroquias, los de las parroquias los envían a los cantones y los de los cantones, a las ciudades capitales. Entonces, es relativo lo que ocurre dentro de una determinada sociedad, así como dice un docente:

...tenemos una sociedad bien inconforme, sociedad que no valoran lo que tienen dentro de su medio y esto normalmente se da en cualquier lugar no solamente en nuestro medio, sino que hay alumnos que inclusive de la cabecera parroquial se van a Otavalo, se van a Ibarra no, entonces creo que esto no es un problema en sí de lo que es educación bilingüe en la comunidad. (DH.2)

Otra razón fuerte para la oposición de la EIB, es la forma de estructuración y administración de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Imbabura (DIPEIB-I) por parte de los docentes y de las comunidades. Las comunidades no están de acuerdo las autoridades de la Dirección Bilingüe de turno y en varias ocasiones han reaccionado en contra de ellas, y han tratado de desvincularse totalmente de su jurisdicción, para pertenecer a la Dirección hispana. Sin embargo, no han logrado separarse y finalmente están resentidos según manifiesta un docente: "...algunos que me han conversado tienen bastante resentimiento con la educación bilingüe no, y, además en una ocasión habían planteado la separación, o sea, salida de la jurisdicción bilingüe a la jurisdicción hispana, ya ni siquiera quieren pertenecer a la jurisdicción bilingüe". (DB.1)

Algunas de las falencias que se han visto desde el inicio hasta el momento, se deben a la falta de un asesoramiento técnico y pedagógico a nivel de la provincia. Hay otras razones que menciona el docente entrevistado:

...no era directamente con lo que es educación bilingüe, sino de cómo se estructuró las direcciones provinciales bilingües, porque se pudo ver que entró personal a las direcciones provinciales, simplemente por el hecho de que dominaban el idioma kichwa y más no se hizo el debido escogimiento, viendo la capacidad, el currículum del personal para que pueda desempeñarse dentro de cada uno de los departamentos. Entonces cabe recalcar, esto de que una de las causas fuertes para que haya un cierto rechazo fue directamente a esto de cómo se estructuraron, de cómo se conformaron las direcciones provinciales. (DH.2)

Estas y otras razones han generalizado la oposición de los padres de familia a la EIB. En el fondo, el rechazo no es a la EIB, sino a cuestiones particulares referentes a ella. Así, algunos docentes del sector hispano, que tienen vocación de trabajar con el

sector indígena, no conocen la lengua y les faltan otros requisitos. Un docente menciona:

Una de las desventajas creo, del sector hispano hablemos especialmente, en este caso es de que no tienen las facilidades de acceso a lo que es educación bilingüe, siempre existe una traba bien grande a pesar de que existe la buena predisposición, la buena voluntad del compañero hispano de colaborar con lo que es la educación bilingüe... (DH.2)

Entre los problemas de la Dirección Provincial frente a la docencia podemos mencionar: algunos procedimientos incoherentes de selección del personal docente, técnicos y administrativos; cursos de capacitación para docentes no satisfactorios, injerencia de las organizaciones en el aspecto educativo para cualquier tipo de trámite. Estos hechos han llevado a interpretar mal el aspecto político, filosófico e ideológico del enfoque de la EIB. De esta manera un docente manifiesta:

El rechazo de los docentes viene dado por otras causas colaterales, por lo menos con que percibo yo, por ejemplo, para ascensos de categoría que le obliguen a realizar cursos por ejemplo, que no son tan buenos cursos y a altos costos y lo otro es procedimientos de trámites para el desarrollo personal, profesional, por ejemplo algún tipo de actividades, tener un respaldo de una organización socio política... crea una barrera. Igualmente para los ingresos de técnicos o de otros profesionales, exigencias del dominio del kichwa también no, a sabiendas de que no van a utilizar en el ejercicio profesional, parece esos algunos elementos que le llevan a crear actitudes contrarias a la educación bilingüe. (DB.1)

Finalmente, los docentes concuerdan con los padres de familia cuando afirman que el rechazo a la EIB en sí no es, sino que se debe más a la falta de calidad en la enseñanza y la práctica tal como actualmente se está llevando a cabo. Se necesita un seguimiento diario y rígido de la práctica docente y pone un ejemplo como ocurrió la guerra en la China. Así, dice un profesor, que tiene orientación política comunista:

Bueno hablando de rechazo, rechazo pienso que la explicación está dada por la calidad de la enseñanza, solamente cuando exista una revolución cultural como hizo Mao-tsetun en China, se puede medir cuánto de rechazo real existe a una propuesta cultural, una revolución puede exigir, ¡bien señores, aquí me enseñan educación bilingüe, a raja tabla, tal como está la propuesta!. (DB.1)

4.3 Desde la perspectiva de los niños

Los niños no se manifiestan mucho sobre su aceptación a la EIB. Generalmente su preferencia está en las “dos lenguas” y lo aclaran cuando dicen que si la educación no se efectúa en las dos lenguas, es mejor que se haga sólo en castellano, pero no sólo

en kichwa. Entonces, los niños aceptan la EIB, siempre y cuando el manejo de las dos lenguas sea efectivo; es decir, quieren “hablar bien las dos lenguas”. Al respecto, podemos ver lo que dice un niño: “...es aceptado... para que los niños hablen bien, en las cosas que hablen bien, para que hablen bien en el castellano, en el kichwa” (NU.2).

Los estudiantes, generalmente, están en desacuerdo con el uso del kichwa en las actividades de enseñanza y aprendizaje porque piensan que la EIB es sólo enseñanza en kichwa. No la aceptan porque creen que lleva al retraso de conocimientos, en comparación con la educación hispana. Sus manifestaciones contra la EIB, son por el uso del kichwa por parte del profesor en la enseñanza y aprendizaje. Sobre este caso, un niño dice: “Algunos dicen que nosotros no queremos, otros dicen sí queremos. Porque se aburren [en kichwa] de estar atendiendo” (NU.1).

5. Factores que intervienen en la formación de las opiniones sobre la EIB

Cuatro son los tipos de factores que parecen intervenir en la formación de las opiniones sobre la EIB: pedagógicos, lingüísticos, culturales y económicos. Pese a esta separación operativa, debe quedar claro que existe una estrecha relación entre cada una de estas categorías. Así, por ejemplo, dado el carácter bilingüe de esta modalidad se observan permanentemente traslapes entre el plano pedagógico y el lingüístico así como entre el pedagógico y el cultural.

5.1 Factores pedagógicos

Los factores pedagógicos son aquellos que están relacionados con las formas de enseñanza del docente por medio de las metodologías, estrategias y aplicación de los materiales y el aprendizaje o aprovechamiento del alumno con el apoyo o no de los padres de familia.

Tomar como medio de comunicación el kichwa es uno de los problemas principales cuestionados por los padres de familia y estudiantes, quienes rechazan la presencia del kichwa en la educación y algunos creen que a consecuencia de este hecho fracasó el proceso educativo de la EIB.

Los factores pedagógicos tienen que ver directamente con las formas de enseñanza y aprendizaje en el nivel primario. Entre las principales cuestiones que parecen preocupar a padres de familia, maestros y también alumnos pueden verse las

siguientes:

- La enseñanza sólo en kichwa y, más aún, la utilización de otros dialectos del kichwa diferentes al propio.
- La enseñanza en las dos lenguas, dando mayor prioridad al castellano.
- La enseñanza deficiente y la consecuente baja calidad de la misma.
- El rendimiento del niño.

Tanto los padres y madres de familia de Ucsha, Topo y Casco Valenzuela, los docentes del CEIBEP-GPL, así como los estudiantes de este centro educativo y de otras escuelas no bilingües coinciden y, sus opiniones y argumentos desembocan y se centran en estos aspectos, tal como lo hemos podido apreciar en secciones anteriores de este capítulo.

Los entrevistados dicen “no queremos la enseñanza sólo en kichwa porque ya sabemos”. Lo que, en su opinión, necesitan los niños es aprender el castellano.

También reclaman por la utilización de dialectos distintos al propio. Así lo dice un padre de familia: “Shuk kichwata yachachin nishpa wawakunapash na munan, pero siempre ñukanchikllatak kutin kichwapi rimashka kaymanta pero siempre shina castellanota yachakuchun munarin...” (PFU.1). (Los niños también no quieren [el kichwa] porque dicen que les enseña otro kichwa, pero como siempre hemos vivido hablando el kichwa, por eso hemos querido que aprenda el castellano.)

En cuanto a la enseñanza deficiente y a la falta de aprendizaje del niño, los padres y madres de familia ven como responsables no sólo a los profesores bilingües, indígenas o no, sino también a los docentes hispanos que trabajan en la escuela bilingüe y cumplen la función de docentes, especialmente del área de castellano. Sin embargo, según mi experiencia desde cuando estuve en la escuela hispana, nunca me enseñaron la lengua castellana como segunda lengua, sino que la profesora o el profesor hablaba en su lengua aunque los alumnos no entendíamos y no podíamos responder. Recuerdo que los profesores no nos enseñaron a hablar y escribir el castellano, sino que esta lengua fue utilizada como un medio de comunicación para la enseñanza de los contenidos y fue así que nos tocó aprenderlo. La mayoría de los alumnos no captábamos el mensaje del docente, sino que algunas palabras nos eran

conocidas y a ellas íbamos asociando ideas, tal vez en unos casos de una manera equivocada y en otros casos, nos acercábamos al mensaje original. En esos casos, fue muy importante el paralenguaje (los gestos, la entonación, las señas, etc.) que me ayudaban a encontrar pistas de comprensión.

Esta forma de impartir los conocimientos en castellano hasta el momento no ha cambiado, aún en las escuelas bilingües. Se aplican los mismos métodos con niños kichwa hablantes que aquellos que se usan con niños hispanohablantes; es decir, no hay una enseñanza del castellano sino sólo una enseñanza en castellano, sin importar si el niño comprende o no. Esta situación, perjudica más la comunicación y comprensión del niño, siendo una de las razones por las que el niño no progresa en su rendimiento. Al respecto, un padre de familia testimonia: “Wawakunapash ña castellano profesorkunawanpash na yachakushka...” (PFU.1). (Los niños, no han tenido éxito en el aprendizaje ni con los profesores hispano hablantes.)

En realidad, los docentes bilingües e hispanos tienen la misma formación, porque son fruto del mismo sistema de educación; es decir, del sistema tradicional desde la primaria hasta la educación superior. Por lo tanto, bilingües e hispanos tienen la misma misión de enseñar, ya sea con la modalidad hispana o bilingüe.

En esta situación, en cambio, los profesores bilingües podrían tener una ventaja: el manejo y conocimiento del kichwa, lo que quiere decir que se podrían entender bien con el alumno kichwa hablante, a diferencia del docente castellano hablante. Sin embargo, resulta irónico que los docentes kichwa hablantes se encuentren en una situación en la que enseñan en castellano. Esto ha hecho que los niños salgan de la escuela en poco tiempo y, por lo tanto, el analfabetismo siempre ha sido alto al nivel de los sectores rurales y de comunidades, aproximadamente el 40% con relación a las zonas urbanas. Como es de conocimiento, la EIB fue creada como una alternativa para superar algunos de los problemas mencionados. Por ello, desde el inicio de su implementación hubo una masiva participación.

En general, los niños han comentado a los padres de familia que no quieren que se les enseñe sólo en kichwa, sino que quieren la enseñanza en las dos lenguas, con más preferencia al castellano. Arguyen que desde la casa ya son kichwa hablantes y la escuela debe encargarse del tratamiento de la enseñanza del castellano como segunda lengua y no utilizar esta lengua simplemente como un medio de comunicación. En este sentido un padre de familia manifiesta:

...chay killkanakunatapsh ishkantintallatak a nivel apashpapash alli kan compañoero, shina, chay kunan niñokunapash ama castellano kashkapi ña leenayma, killkana shinakunataka rurashpa, ña kutin ishkantinta killkanakunantin shina yachakuchun, rimanantin y tanto killkanantin, ishkantin ladoman ña igual rishpa, chaypi alli kan. (PFU.1) (Más vale llevar a nivel las dos lenguas a nivel oral y escrito, no sólo el castellano, sino en las dos lenguas en forma oral y escrita, eso es mejor.)

El reclamo de los entrevistados gira en torno a las fallas en la enseñanza; por ejemplo, los docentes aparecen como responsables, porque no han permitido la posibilidad de aprender la segunda lengua de manera eficiente, tanto a nivel oral y escrito, así como tampoco han desarrollado una enseñanza eficiente. Así lo manifiesta un docente, cuando dice: "... pero más me inclino... a nuestra debilidad de respuesta técnica. Ahí sería respuesta técnica con la calidad de enseñanza en los primeros años y eso dura mucho tiempo" (DB.1).

Desde 1995, cuando los padres de familia de Ucsha y de las otras comunidades aledañas se levantaron en contra de la EIB, reclamaban que no estaban de acuerdo con la enseñanza sólo en kichwa. Por esta razón, los docentes han optado por no utilizar el kichwa dentro y fuera del aula, con el fin de complacer a los padres de familia y principalmente para que los niños aprendan el castellano. Sin embargo, tampoco están enseñando el castellano como segunda lengua y recurren aún a la enseñanza gramatical, como aquella que tradicionalmente se imparte a los hispano hablantes.

En la escuela bilingüe, materia de este estudio, ya no se da clases en kichwa ni el profesor bilingüe se comunica regularmente con los niños en kichwa, sino mayormente en castellano. A pesar de haber abandonado el kichwa como medio de enseñanza, los profesores bilingües utilizan el kichwa esporádicamente, sólo en situaciones de necesidad para que los niños capten el mensaje. Esta estrategia de utilización del kichwa no está contemplada en el currículum. Sobre el uso de las lenguas según el contexto nos comenta un docente:

...en el contexto aparecen algunas inquietudes de los alumnos. Hay que explicar, en kichwa se dice de esta manera y en castellano esto significa esto. Entonces ahí puede surgir la capacidad de razonamiento de entendimiento del niño en la que diga: claro, en kichwa se dice así pues, en castellano se dice de esta manera, no? Entonces ya no habría esta interferencia de los dos, del mismo concepto de lo que se dice en dos idiomas, que utilizar un idioma, la mitad no cierto, para salir al paso. (DB.1)

Y es que, en rigor, no hay aplicación de la EIB, tal como lo reconoce un docente bilingüe: "para decir la verdad, no estamos practicando la educación bilingüe porque la

gente no quiere, más quieren aprender el castellano. De repente, sí explicamos en kichwa, pero eso no es educación bilingüe” (DB.3).

Frente a esto, en el discurso, los docentes hispanos, consideran que es necesaria la utilización de las dos lenguas para afianzar los conocimientos de una manera eficaz. Ellos coinciden en que es más viable la comunicación en la lengua del niño, pues la participación es más abierta:

La educación se lo debe realizar en las dos lenguas, lógicamente que el kichwa es fundamental como para afianzar los conocimientos en los alumnos, porque hay cosas en las que utilizando solamente el idioma español siempre tienen un poco de dificultad para la comprensión de parte de los alumnos. Entonces, ahí es cuando juega papel importante el idioma materno, el kichwa, con el fin de afianzar, de mayor seguridad digamos ¿no?, en el conocimiento, porque ellos, al dialogar en su propia lengua, entienden más, son más abiertos, hay más participación de parte de ellos. Entonces yo creo que la educación se lo debe realizar en los dos idiomas. (DH.2)

Por otro lado, los docentes bilingües ponen énfasis en que la enseñanza y aprendizaje tiene que ser en las dos lenguas, principalmente en la primera etapa. Sin embargo, hay que responder a las demandas de los padres de familia para poder satisfacer la necesidad de él y de su hijo/a.

Preferible en las dos lenguas, pero tiene que responder al requerimiento también de los padres de familia, quienes son los que deciden de la educación. Yo considero de que la primera etapa sí debe dar, cuando hay buen resultado, sin ningún problema puede enseñarse en castellano. Cuando ya esté totalmente dominado, dígame de tercer grado, tranquilamente se puede ingresar a enseñar kichwa, tal como se enseña inglés, tranquilamente y como ya dominan grafías del idioma español, kichwa incluye algunas combinaciones de afín me parecen y en el nuevo creo que hay otras cosas más. Entonces se incluye eso y puede ser más efectivo que estar peleando en un idioma que otras causas la gente le desdeña, no? Entonces preferible salir por otro lado dando buenas respuestas, incluimos desde otros niveles. (DB.1)

En cuanto a la preferencia de las dos lenguas en la educación, antes que a una educación monolingüe, tanto los profesores bilingües como los hispano hablantes coinciden con los padres de familia y estudiantes. El problema parece estar en cómo realizar esta educación en dos lenguas y en cómo obtener resultados efectivos, con el fin de que los padres de familia confíen en la institución educativa y más aún en el profesor. Para esto, en un contexto kichwa hablante, el docente tiene que ser bilingüe, con buen manejo de ambas lenguas a nivel oral y escrito, además de estar

pedagógicamente preparado para implementar el enfoque de la EIB.

Por lo dicho, la falta de la calidad de la enseñanza en la EIB es cuestionada de manera frecuente en diversos ámbitos; entre otros, el educativo (“no se enseña bien”), el cultural (“no se valora nuestra cultura”), el lingüístico (“no saben enseñar bien ni el kichwa ni el castellano”), el económico (“no se cuenta con los materiales necesarios para que los niños aprendan”.) A pesar de que las manifestaciones de los padres de familia aparentemente están en contra de la EIB, en el fondo se trata más bien de una oposición a la situación actual del sistema educativo en general y a la forma de enseñanza de los contenidos programáticos, pues se reclama resultados de aprendizaje efectivos en los estudiantes. La EIB no es posible sin el apoyo técnico, sin la formación del docente en este determinado enfoque.

5.2 Factores lingüísticos

Los factores lingüísticos son aquellos relacionados con las formas del uso de las lenguas en la enseñanza y aprendizaje, tanto a nivel oral como escrito. También guardan relación con las expectativas de los padres de familia respecto al aprendizaje lingüístico de sus hijos e hijas.

Nuestros hallazgos nos permiten considerar como factores lingüísticos los siguientes:

- El conocimiento lingüístico de los niños y niñas
- La introducción de un kichwa unificado o “técnico” frente al kichwa popular o cotidiano.
- El uso mezclado del castellano con el kichwa, el **chawpi** o **chapu shimi**.
- Las expectativas frente al aprendizaje de dos o tres lenguas en la escuela y el colegio.
- El deseo de un aprendizaje eficiente de dos o tres lenguas para defenderse en el trabajo y en diferentes contextos.

Estos son los aspectos que han sobresalido desde el punto de vista de los entrevistados. Todos ellos nos remiten a opiniones de padres y madres de familia respecto del desarrollo de la EIB, desde los primeros años de su implementación

hasta la actualidad.

Al inicio de la implementación de la EIB se utilizó el kichwa como medio de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje. Según mi experiencia, en estos primeros años, la comunicación profesor-alumno fue en kichwa, dentro y fuera del aula. Esta comunicación, cuando se daba de manera informal, tanto en el aula como fuera de ella, tenía como medio el kichwa popular o cotidiano de la zona de nuestro estudio. Sin embargo, cuando el kichwa servía de lengua de educación en el aula, los maestros y maestras se esforzaban por utilizar el kichwa unificado, apoyándose en los materiales educativos.

Así, por ejemplo, los materiales didácticos del proyecto EBI para los primeros cuatro grados fueron elaborados en kichwa unificado. Ello determinó que, desde el período de aprestamiento, se introdujeran vocablos de otras provincias, necesarios para llenar las palabras que no existían en estas comunidades ni en la provincia. A través de esta estrategia se buscaba llevar el kichwa al contexto formal de la enseñanza de diversas asignaturas (matemática, lengua, ciencias de la vida, estudios sociales, etc.).

A nivel lingüístico, se buscaba enriquecer el kichwa a nivel nacional, porque habíamos perdido muchos términos que reemplazábamos por palabras del castellano. Ciertamente fue que esto se dio de manera lenta. En este contexto, el niño y el profesor tenían que hacer un doble esfuerzo, porque se debía llenar los vacíos del kichwa con nuevas palabras a la vez que enseñar y aprender.

Esta situación cada vez se complicaba porque la aplicación del kichwa unificado tuvo lugar sólo en el aula y fuera de ella no se practicaba. Sobre este caso, una madre de familia argumenta:

...profesorakunapash ña kunanka rimaykunata cambianami kanchik, na chashnallaka katinachu kanchik, allpakunaymapash ashpa nina nishpa, allkutaymanpash ashku ninakurka, atallpatapash atashpa ninakurka, tukuy cosasta profesorkunapash profesorakunapash chay palabrakunataka cambiashpa rimay kallarikaka. (MFU.2) (Los profesores decían hay que cambiar el habla de [kichwa] local, y continuaban expresando **ashpa** en lugar de **allpa**, **ashku** en lugar de **allku**. Los profesores y profesoras iniciaron a hablar cambiando todas las palabras.)

En los textos mencionados se escribía **allpa** (tierra), **allku** (perro) y **atalpa** (gallina) y los profesores transponían al kichwa, sus hábitos de pronunciación del castellano regional andino. Estas variaciones en la pronunciación suceden en el idioma kichwa,

siendo una de las razones muy cuestionadas y criticadas por los padres y madres de familia en general, de todo el proceso educativo de la EIB.

La enseñanza y aprendizaje se dio a través del uso del kichwa popular aglutinando poco a poco algunas palabras nuevas del kichwa unificado o llamado por algunos docentes como “kichwa técnico”. Esto no quiere decir que en realidad se trata de la enseñanza de la lengua kichwa, sino más bien de la enseñanza de contenidos de clase en esta lengua. Sobre este aspecto tenemos la argumentación de un docente que dice: “...la lengua de comunicación es el kichwa popular, ya, entonces el kichwa popular debería servir de puente o escalera para introducirlo al kichwa propio, técnico” (DB.1).

Como es conocido, el kichwa popular fue la lengua de comunicación y de enseñanza en los primeros niveles de las escuelas bilingües; sin embargo, no se ha enseñado el kichwa técnico en la primaria, sólo se extendió a los docentes bilingües a través de cursos de corta duración sobre el kichwa técnico y unificado. Sin embargo, desde cuando los padres de familia se opusieron a esta forma de enseñanza, los docentes han limitado el uso del kichwa y se sienten disminuidos en cuanto al uso del kichwa en la comunicación y más aún en la enseñanza. También los padres de familia se refieren a este hecho, cuando dicen: “Profesorkuna wakinkunaka, o sea, bilingüepi kanchik nin pero na tanto riman, entendishpapash na riman, chay chaykunamanta ashtawan desventaja rikurin” (PFU.3). (Algunos profesores dicen que enseñan en bilingüe, pero ni siquiera ellos hablan en kichwa a pesar de entender en kichwa, por esas razones aparecen más las desventajas.)

Actualmente, los docentes no utilizan el kichwa ni como medio de enseñanza ni como medio de comunicación. Entonces, desde que el niño ingresa a la institución educativa, aplican el castellano como lengua de comunicación y de enseñanza.

Las comunidades de Ucsha, Topo y Casco Valenzuela en su mayoría son kichwa hablantes. Sin embargo, el kichwa se habla con préstamos del castellano en caso de que sea necesario, por ejemplo: **shuk computadorata rantikrini** (voy a comprar una computadora). En este caso, el préstamo es necesario pero hay otros en los cuales, sin haber necesidad de ello, los hablantes optan por introducir términos castellanos en el kichwa hablado, en vez de usar vocablos propios. El mayor uso de préstamos innecesarios da lugar a la mezcla de las dos lenguas, conocida como **chawpi shimi** o **chapu shimi**, que quiere media lengua o mezcla de dos lenguas.

Esta situación ocurre más en algunos hablantes de la comunidad de Casco Valenzuela. Por ejemplo, puede ser frecuente oír **Casapi estudiakrini** (voy a estudiar en la casa), que en kichwa podría ser **wasipi yachakukrini** (Voy a estudiar en la casa). Como podemos ver, en este caso sí se cuentan con palabras en kichwa y, en vano, se mezclan palabras del castellano y del kichwa.

Reiteran también que la educación sea en las dos lenguas, pero que cada lengua sea aplicada correctamente sin mezclas como ocurre con el kichwa en algunas comunidades, donde mayormente la raíz de la palabra es castellana y se complementa con los morfemas del kichwa y menos a la inversa. Esta forma de comunicación se ha difundido poco a poco en algunas comunidades, sobre las comunidades investigadas podemos mencionar a Casco Valenzuela. En este aspecto lingüístico la educación no ha buscado alguna estrategia para controlar o guiar de mejor manera el uso del kichwa y del castellano. Entonces, los entrevistados critican a los mismos comunarios que hablan de esta manera mezclada. Esta vivencia la manifiesta una madre de familia:

...mas que en kichwa, mas que en castellano kashpapash, ishkantin shimi completo kachun, na chapu kachun, na imata nishpapash: "yachu vinijunki" nikuchun, "yachu ijunki" nikuchun, chaykumatami na munapashkanchik. Chay palabrakunata casi shuk chapuk shina kashkamanta, chayta na munapashkanchik, hispano kashpapash puro kachun munapashkanchik.... (MFU.2) (Sea en kichwa, sea en castellano, lo fundamental es saber bien las dos lenguas, que no sea un **chapu shimi** (mezcla), no queremos que digan **yachu vinijunki, yachu ijunki**³². Esas palabras son como mezclas y no hemos querido, si es en hispano queremos que sea puro hispano...)

Los padres de familia, estudiantes y otros hablantes están conscientes de la forma de hablar su kichwa en relación con el castellano. De la misma manera, los docentes evidencian interferencias en cualquier momento. Así, en castellano por ejemplo: estoy **preocupado** (estoy preocupado), **vení** caminando (vine caminando); en kichwa: **misata** apamuy (trae la **mesa**). Estas interferencias y las mezclas de las dos lenguas son detectadas por los hablantes. Como dice un padre de familia: "Porque en nuestra comunidad mezclábamos entre kichwa y castellano, ni castellano completo, ni kichwa completo. Nosotros no estamos hablando claro. O sea, en esa forma los profesores se han dado cuenta así" (PFC.1).

³² Fonológicamente **yachu vinijunki** quiere decir ¿ya vienes? y **yachu ijunki** significa "¿ya te vas? La primera expresión en kichwa es **ñachu shamujunki** y la segunda "ñachu rijunki".

La EIB es una alternativa para evitar estos “chapus”, mezclas e interferencias de las dos lenguas; es decir, el niño tiene la opción de distinguir gradualmente cada una de las lenguas, sus elementos y estructura. Sin embargo, en los programas del nivel primario no está contemplado el estudio de lenguas con metodología adecuada. Se cuenta sólo con una asignatura de lengua, de carácter tradicional. Al respecto, una madre de familia da su criterio:

...shina siempre yankakutalla rimarin, shina rimaytaka kichwapi rimanchik tukuyta, kuwanchikllatak ninchik, na chayka cabal kichwa propiotaka rimanakurinchu, ashtawankarin chapu chaputa ninakurin nikipika, chaykunatapash ñuka yuyaymantaka alli kanman estudio jawa yachakushpa, kichwata yachakushpapash alli kanman yuyapani. (MFU.1). ([El kichwa] simplemente hablamos, hablamos todo en kichwa, nosotros mismos nos damos cuenta que no hablamos el propio kichwa, más se habla el “chawpi”, [mezcla]. En mi criterio vale que estudiemos bien el kichwa, el castellano.)

En este sentido, los padres y madres de familia sienten la necesidad de que sus hijos dominen correctamente cada una de las lenguas, prefieren mejorar sus lenguas a través del estudio, ya desde la educación primaria y corregir las mezclas e interferencias para que no se burlen de ellos en otros contextos de habla castellana. Al respecto un padre de familia argumenta de la siguiente manera:

...el estudiante debe aprender a escribir y leer tanto en castellano correctamente, el kichwa también correctamente, escribir también lo mismo sería, no? Porque justamente acá nosotros hace algunos años atrás pues, hemos sabido hablar, también escribir, no? Hablar mezclado con el kichwa con el castellano, castellano con el kichwa; lo mismo a veces en la escritura también, hemos sabido escribir, castellano mezclado con el kichwa también. Hablar en este caso, hablar, siempre aquí en nuestra comunidad pues hasta actualmente pues siguen hablando, no?, mezclado el kichwa con el castellano. (PFT.1)

En las comunidades kichwa hablantes se presentan varias dificultades especialmente con el manejo de las lenguas. La mayoría de la población habla el kichwa en la casa, entre las familias, entre los vecinos, en las mingas, en sus trabajos, en las fiestas, en las reuniones y conversaciones cotidianas. El niño vive en ese contexto la mayor parte del tiempo.

No obstante, debe tomarse en cuenta que algunos niños de estas comunidades ya no son “kichwa hablantes netos”, sino más bien bilingües que conocen un castellano mínimo y que se comunican entre ellos, mayormente, en kichwa dentro y fuera del aula. También existen pequeños grupos de alumnos que se relacionan entre sí en castellano, tanto en el aula como fuera de ella. Por lo general, estos niños y

niñas andan juntos. Esto ocurre, porque algunas familias se comunican tanto en kichwa como en castellano, aunque con preeminencia de la lengua originaria. Como resultados de ello, algunos estudiantes son bilingües con manejo incipiente del castellano. Un docente se refiere a esta situación, manifestando que:

...con los niños kichwa, kichwa, bueno yo no utilizo kichwa, kichwa con los niños, no trato de expresarme en kichwa, en vista de que estoy manejando el idioma español, siempre también a ellos les pido que hagan el esfuerzo de comunicarse en español mismo..... En castellano, por ejemplo para preguntarse, para ayudarse en los trabajos que están haciendo, hay un grupo de niños que siempre están preguntando, “¿qué es esto?”, en las sumas, por ejemplo. (DB.1)

Según mi observación, esta situación es evidente, especialmente en la escuela, cuando los niños utilizan el castellano en algunos momentos; por ejemplo, en el receso, en el fútbol y en algunos juegos cotidianos. Sin embargo, la mayoría de los niños son kichwa hablantes desde la familia, que generalmente escuchan el castellano en los diferentes programas de radio y televisión.

En estas comunidades kichwa hablantes, la escuela es el centro de las expectativas de los padres de familia sobre el aprendizaje de sus hijos. En cuanto al aprendizaje, a más de otras áreas, se refieren a la necesidad de conocimiento en las dos lenguas y de las dos lenguas y no sólo en una sola lengua, especialmente en kichwa y si es en una sola lengua, prefieren con mayor prioridad la enseñanza y conocimiento en y del de castellano. Por lo tanto, los docentes están conscientes de que la escuela es el núcleo donde deben cimentar las primeras bases del conocimiento, por ejemplo sobre el castellano como segunda lengua, y el kichwa como primera lengua. Es muy importante que el niño desde su infancia aprenda a hablar en las dos lenguas y aprenda a distinguir gradualmente las estructuras de las lenguas, en forma oral y luego escrita. Al respecto, un docente menciona que:

Bueno, una de las estrategias, posiblemente la escuela puede jugar un rol ahí, al valorar, o sea, la, las bondades de la distinción de los idiomas, no?, o sea, también su manejo correcto (...) para la formación, con la perspectiva de formación. Para adquirir nuevos conocimientos pienso de que sí hay que diferenciarlo las dos lenguas y una de las primeras estrategias, puede ser el de distinguir al nivel de los primeros grados, que hay dos idiomas distintos... o sea, el uno es español y el otro es kichwa y que cada cual maneja sus estructuras y sus códigos distintos, no? Entonces, a medida que se presenta la oportunidad irlo explicando. (DB.1)

Los docentes generalmente manifiestan que la escuela tiene la responsabilidad de asumir un rol socializador, con base en los conocimientos previos que tienen los

estudiantes sobre su idioma y con mayor razón de un idioma que no es propio. Una lengua presenta sus ventajas, su diferencia y su riqueza cultural, por lo tanto, se requiere respetar su manejo correcto aunque no perfecto, sin distorsionar sus características de lengua como tal. El uso correcto de un idioma u otro es muy importante para enriquecerse y adquirir nuevos conocimientos, que la ciencia va creando y va cambiando, según el avance de las distintas disciplinas científicas. Para esto, la escuela debe romper el trabajo rutinario y sin descuidar las áreas de estudio, socializar paulatinamente el manejo de las lenguas por separado ya sea su estilo, su estructura y sus códigos, y “que su análisis da luces para una mejor comprensión de los procesos de contacto lingüístico prolongado, como también los efectos lingüísticos y socioculturales producidos por el contacto” (Haboud, 1998:200).

Los padres de familia, además de las dos lenguas, kichwa y castellano, demandan el inglés. Esta demanda es por influencia del comercio, por el turismo, por la existencia de instituciones extranjeras de apoyo, por algunos trabajos comunitarios apoyados por los extranjeros, por la necesidad de comunicarse con los extranjeros para viajar y tener mejores oportunidades de trabajo. Según la realidad, las comunidades investigadas pertenecen al cantón Otavalo, que se caracteriza por ser el centro artesanal ecuatoriano más famoso a nivel internacional. En esta ciudad, los indígenas manejan el comercio artesanal y en su mayoría entienden un inglés básico, cuando se comunican con los turistas extranjeros para vender sus artesanías. Esta influencia turística y de trabajo motiva a muchos pobladores de las comunidades a tener mayor interés por el inglés. En cuanto a esto, un padre de familia manifiesta: “...me parece que para poder ingresar a cualquier trabajo pues debemos saber ambas idiomas, tanto el kichwa como el castellano, es importantísimo las dos lenguas... y también el inglés” (PFT.1).

Respecto al trabajo, muchos estudiantes de todas las universidades del país se especializan en la carrera de idiomas (inglés) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación o en un centro de idiomas. En este campo, actualmente hay competencia y también buenas oportunidades de trabajo para quienes son especializados en inglés, y también hay oferta laboral en el campo de la EIB para quienes dominan tanto el kichwa y el castellano, y mejor si dicha persona domina tres idiomas. Un padre de familia comenta sobre la demanda de las tres lenguas para un determinado trabajo: “...en el año 2000 quieren más bien a los que saben tres lenguas y así están aprobando en los trabajos” (PFU.4).

El conocimiento de lenguas, por una parte sirve para defenderse y desenvolverse en el mundo del trabajo, por otro lado, para defenderse en otros contextos sociales que no hablan su lengua kichwa, como en los pueblos, ciudades, capitales, etc. En este marco, su lengua kichwa es valorada para contextos kichwa hablantes, ya sea en su familia, en su comunidad y otras. Sobre esta posición un padre de familia argumenta:

Es que cuando se sale a otros lugares, siempre se necesita tanto el castellano. Cuando se sale a la ciudad, por ejemplo, en alguna parte cuando se entra en grandes oficinas, algunos quieren que hablen en castellano. Ahí es necesario que se hable el castellano. Así, en cambio para hablar en las comunidades, en las reuniones se necesita el kichwa. Así, en las ciudades, por ejemplo, saliendo a las instituciones es necesario hablar en castellano. (PFU.4)

En resumen, la petición de los padres de familia es que el estudiante maneje correctamente las dos lenguas: kichwa y castellano, a nivel oral y escrito, superando las interferencias, y, por otro lado, ven la importancia del inglés.

En la EIB no se socializó cómo iba a ser el tratamiento de las lenguas por lo que los padres de familia, docentes y estudiantes desconocían cómo iba a funcionar el kichwa como lengua materna de los niños en el aula y cómo iba a funcionar el castellano como una segunda lengua. No se conocía las estrategias de aplicación de cada una de las lenguas, no estaban claras las políticas de enseñanza de las lenguas; por ejemplo, cómo se iba a enseñar el castellano a los niños kichwa hablantes en los diferentes niveles de la primaria o de educación básica. Al parecer, siguen tildando al kichwa como un factor que ha perjudicado el avance de los contenidos y por ende, los niños se han retrasado en el desarrollo de los conocimientos escolares.

Ahora, los padres de familia ven la importancia de la enseñanza de dos o tres lenguas en la escuela y colegio. Ellos plantean el manejo correcto tanto del kichwa como del castellano, no sólo a nivel oral sino también a nivel escrito. Además, hacen referencia al aprendizaje del inglés desde la primaria y con mayor énfasis en los colegios: "...ahora en el año 2000, aparece que es más valeroso [sic] el conocimiento de las dos lenguas, saber bien el kichwa y saber bien el castellano, ahora aparece muy importante también el inglés, son importantes el conocimiento de las tres lenguas, eso queremos que enseñen en los colegios" (PFU.4).

5.3 Factores culturales

Los factores culturales son aquellos valores propios y externos que por tradición se mantienen, o que se han apropiado para poder funcionar en los diferentes ámbitos. Según Laraia (1991: 19-20) en cultura, “permite una mejor comprensión de la naturaleza humana: el hombre es un producto del mundo cultural en que fue socializado; es el heredero de un largo proceso acumulativo” (en Godenzzi, 1996:12).

Dentro de los factores culturales aparecen algunas cuestiones importantes, entre las principales se refieren: el porqué de la creación de la EIB, la aprobación de las dos lenguas en el proceso educativo de la EIB, la preocupación por la pérdida de identidad, y el peligro de convertirse en un castellano hablante sin valor cultural y valoración de su cultura desde las instituciones educativas.

En cuanto a la creación de la EIB, algunos padres de familia creen que fue uno de los logros de la lucha de los pueblos indígenas con el fin de rescatar y reivindicar los valores culturales. Dentro de estos está la lengua, sus conocimientos, su vivencia, sus tradiciones, su cosmovisión, etc., los mismos que deben ser reforzados a través de la educación intercultural bilingüe. Con relación a esta política, un docente manifiesta:

... la creación de la educación bilingüe pues era una necesidad a nivel nacional, más que todo tomando en cuenta a los pueblos indígenas que habitamos en nuestro país. Creo que existimos diferentes pueblos y nacionalidades, no? Y, asimismo hay lenguas o dialectos que se practican en las diferentes regiones, no? No estamos hablando únicamente del kichwa. Claro el kichwa es uno de los idiomas de mayor uso y difusión en la sierra ecuatoriana,... entonces su creación debe a esta necesidad de rescatar nuestros valores, de revalorizar o de reivindicar, porque yo sigo insistiendo que, tenemos seguir siendo lo que somos... que mejor manera pues de rescatar, de reforzar a través de nuestra lengua y conocimiento. (PFU.2)

Dentro de los valores culturales se mantiene principalmente la lengua, la vestimenta, los conocimientos, las tradiciones, etc. El kichwa como lengua materna predomina en las comunidades investigadas y el castellano como lengua dominante es preferida por las comunidades para poder defenderse en otros contextos no kichwa hablantes. Dentro de los valores sociales está presente la minga, la forma de organización para resolver los problemas internos y externos de la comunidad, la interrelación con las demás comunidades con el fin de mejorar las condiciones de vida, la participación, etc.

Para apoyar el fortalecimiento de estos valores es muy importante la EIB, según dice

un padre de familia: “La educación bilingüe se ha creado es justamente para poder pues rescatar todos los valores, culturales, sociales pues, aquí dentro de nuestra comunidad, para poder rescatar todos esos valores me parece que se ha creado esta educación bilingüe”. (PFT.1)

A esta situación, hay que sumarle otra dinámica social envolvente relacionada con los medios de comunicación y la globalización que influye en las generaciones actuales, quienes son más susceptibles de cambio e inclinación hacia la pérdida de los valores ancestrales. Por otro lado, los medios de comunicación no se prestan para difundir la EIB y beneficiar a los sectores rurales e indígenas, sino más bien han sido como medios aculturizantes. Siendo así, no han apoyado la difusión sobre del valor de la EIB. Al respecto tenemos una referencia: “...el problema de transculturación, o sea, presencia de la televisión, periódico, tal vez un buen porcentaje del asunto de la migración, qué sé yo y, además, no tienen una información de vida, una información correcta de la educación bilingüe” (DB.1).

A respecto una madre de familia critica a los jóvenes de esta generación que van copiando la cultura mestiza, razón por la cual, no quieren explicitar su conocimiento del kichwa, por lo tanto, algunos niegan ser kichwa hablantes. A esto, la entrevistada hace su observación, que es importante saber el castellano sin abandonar el kichwa:

...kay comunidadkunapi mishutukushka shina, ñukanchikka en kichwataka na entendinchikchu, na yachanchikchu, ñukanchikka totalmente kunkashkami kanchik en kichwataka nishpa ninakuchun ñuka partemantaka na munapashkanichu, kari wawakashpa, warmi wawakunakashpa, hispanotapash yachana, en kichwataka na chinkachinataka munapashkanichu. (MFU.2) (Por mi parte no quiero que en estas comunidades haya jóvenes, hecho los mestizos, que niegan y dicen que no saben el kichwa, que no recuerdan. Tanto las mujeres como los hombres deben saber el castellano y no perder el kichwa.)

Asimismo, otros entrevistados coinciden que hay que valorar el kichwa porque son hablantes desde su niñez y que esta lengua es herencia de sus antepasados. Entonces, se refieren al conocimiento del castellano y no olvidarse del kichwa, sino más bien valorar las dos lenguas:

Kunanpika castellanopilla yachakushpa kichwata chinkachina chayka na posible tiyan sino que, ña kunanpi shina, ña uchinamanta, desde rimanata yachakuy kallarithkamanta, kichwapilla rimashpa yacharithkaka, na kunanhora kichwata kunkarina kan, sino que, castellanopi yachakuytarakpash yachakushpa katirina kan, kutin castellano kashka tikrankapak, kichwata de una vez kunkaytapash na kunkarina kan... (PFU.1) (En la actualidad, aprender sólo en castellano y perder el kichwa, eso no es

posible. Como hablantes del kichwa desde la niñez y no se puede olvidarse a estas alturas, sino que también debemos continuar aprendiendo el castellano, pero no convertirse sólo en castellano hablante y olvidarse el kichwa.)

También en lo que respecta a la relación lengua-identidad, podemos aclarar que los padres y madres no quieren que se enseñe en otros dialectos de otras provincias, valoran su variedad y están acostumbrados con su forma de hablar, con su léxico. Un entrevistado dice:

En cuanto al manejo de la lengua kichwa, más que todo, de acuerdo a la zona donde reside una determinada comunidad... ha generado una especie de rechazo porque, a pesar que nosotros entendemos, no?, la forma, el vocabulario, nosotros estamos habituados a lo que somos nosotros, pues. Tenemos nuestro propio acento y en eso habido un poco de problemas y choques. (PFU.2)

Es muy importante apropiarse del castellano para no ser discriminados como los mayores; es decir, como sus abuelos y abuelas, quienes sólo eran kichwa hablantes y desconocían el castellano, razón por la cual han sido aprovechados, engañados y maltratados por parte de la sociedad castellano hablante. Por lo tanto, una de las armas para defenderse es hablar y escribir el castellano sin abandonar su lengua. Así, manifiesta un padre de familia sobre la necesidad de ser bilingües: “Puntakunaka shina mishukunayma castellapi rimakpika wakin mamakunayma ruku taytakunamayka rimaytukushka chashna kadorkashka. Kutin kichwata chinkachinkapakka na posible rikurinchu...” (PFU.1) (Antes, cuando los mestizos hablaban en castellano, algunos mayores como abuelos y abuelas han sido discriminadas/os. En cambio, que desaparezca el kichwa, no es posible.)

Otra reflexión en cuanto a la desvaloración de su lengua, se refiere a las escuelas hispanas, donde de una manera subjetiva fomentan la cultura mestiza y de hecho los niños y niñas, poco a poco, empiezan a hablar y a valorar sólo el castellano y a desvincularse de su propia lengua, y por ende a desvalorarla cuando ya son jóvenes. Frente a este hecho podemos ver la reflexión de un padre de familia: “...para no perder nuestra cultura y sólo poniendo a San Pablo y ellos están olvidando, nuestra palabra bisabuelos, bisabuelas...” (PFT.2).

Ante esta realidad, la EIB no ha sido aprovechada en toda su potencialidad y eficiencia en cuanto a la valoración de la cultura. Sin embargo, los padres de familia mantienen su criterio de rescatar lo propio, a pesar de que los jóvenes y la gente que desconoce todo lo importante que es lo nuestro, han rechazado muchas veces la educación, su

lengua, sus costumbres, sin dar alternativas, sino más bien tratando de parecerse a los mestizos, pero sin identidad kichwa. Como referencia, tenemos la siguiente opinión:

...tenemos que rescatar lo nuestro... en las generaciones nadie se ha preocupado, no? Creen que esto no tiene validez y simplemente hay que rechazar y con eso se acabó el problema, y más estamos yendo por un camino equivocado, de olvidarnos lo que somos, perdernos de nuestra identidad y no sé pues, algún día tal vez convertiremos en una sociedad, en un pueblo sin historia, sin identidad, sin nada de heredad cultural, no? (PFU.2)

Esto sucede con la gente que va a las ciudades por varias razones, como: por situaciones de trabajo, por vincularse con algún familiar que se ha radicado en las ciudades, etc. Estos jóvenes, tal vez por desconocimiento, creen ser mejores cuando sólo hablan el castellano, cuando se cambian de vestimenta, cuando dejan algunas costumbres de sus padres, de su comunidad y su forma de pensar está en desacuerdo o en contra de sus valores. Esta forma de cambio de algunos jóvenes ha sido criticada por los padres de familia y la gente mayor, así como argumenta un padre de familia:

...kay tiempokunapika, kay runakunapash ña kay jovenkuna, kay warmi wamrakunapash ña, ña Quitokunaman rishpaka ña pantalón churakushkayma, faldakunanwanma, mini falda paltashka shamun, o sea que, shinakunata ña kay runa ukupi na casi rikuñachik cuenta kan, shuk puntalla mamakuna, shinakunakarín, chay rukuka misha tukushka shamunma nishpa rimanakun, shinakunamanta mejor kuwanchik nawpakman katishpa na chinkachina rikurin. (PFU.1) (...en estos tiempos, las/los jóvenes, van a la ciudad de Quito, vienen puestos el pantalón, la mini falda, o sea, así de esos casos no es visto bien, porque las mayores critican que son hecho los mestizos. Por estas razones no debemos perder lo nuestro y debemos llevar adelante.)

Para evitar este proceso de cambio y de pérdida de su identidad se creó la EIB. Por lo tanto, la escuela es uno de los centros educativos donde se debe fomentar la sensibilización y motivación tanto a los padres de familia, a las generaciones jóvenes y la niñez, en lo que se refiere a la autovaloración de sí mismos y valoración de factores externos que fortalecen a su cultura. A pesar de que la educación no es suficiente para cimentar el valor de lo propio, sin embargo, posteriormente a sus estudios, algunos pretenden trabajar lo más pronto posible y aventurarse en las ciudades, donde están a expensas de valorar lo ajeno y negar lo propio; por ejemplo, su lengua, su origen, y en algunos casos, hasta tienen vergüenza de sus propios padres. Al respecto una madre de familia nos manifiesta:

Joven ña escolata tukuchin, Quitokunaman rin, warmipash, karipash shina,

Quitokunapi ña siempre castellanotalla riman, chaymantaka kichwapi rimankapakka pinkanayanmi nishka shina na valechinakushka kichwa shimitaka, shina jovenkunata rikupashkani. Shuk llaktakunaman rishpa shina kunan ña kichwataka na entenditapash na entendinchikchu nishka shina jovenkuna, kichwapi rimanataka na munashka shina propio mamawan, propio taytawan parlankapakpash, kichwapi rimakpi na munanchikchu nishka shina jovenkuna tiyan nin. (MFU.2) (Los jóvenes terminan la primaria, van a Quito, tanto hombres como mujeres hablan sólo en castellano. Entonces, los/las jóvenes dicen que tienen vergüenza y no valoran la lengua kichwa. Van a otros lugares y dicen que ni siquiera entienden el kichwa. Sólo porque no quieren hablar el kichwa ni con su padre y madre.)

La influencia externa como los medios de comunicación son más poderosos para cambiar las actitudes de los jóvenes, por eso, algunos imitan la forma de vestir y de hablar de otros grupos sociales diferentes al suyo: Según esta realidad “Algunos jóvenes son medios alterados, rayados...” (PFC.1).

Por otro lado se ha generado un discurso a nivel del país, en el sentido de que hay que valorar nuestra lengua, nuestra cultura, la forma de vivir, los conocimientos, sin rechazar los conocimientos de otras culturas. En este ámbito se encuentran las organizaciones indígenas y la EIB, como entes forjadores de reivindicación de la cultura propia. Una de las formas de hacerlo es valorando el kichwa en los diferentes ámbitos de la sociedad, rompiendo las diferentes dificultades y barreras entre los grupos sociales. En esto la educación aparece como la mejor vía, como medio de sensibilización de su propia cultura inculcada desde la niñez. Al respecto una madre comenta:

...educaciónpipash ña siempre kichwapi kushpakarin ña, asha, asha yachakushpa siempre muyushpaka alli kapanmanmi. Kichwa shimita siempre, kuwanchi nacido, kuwanchi wacharishka punchamantallatak chay shimitaka rimashpa kawsashkanchik, shinallatak kunankarin tukuy oficinakunapipash chay kichwa shimi rimaykuna, ima kichwa escribishkakuna, tukuypash aprobarikupika imapakta chinkachinataka yuyapashun. (MFU.1) (... está bien que la educación ya se realiza en kichwa, porque desde la niñez vivimos hablando kichwa. Actualmente, en general, en todas las oficinas, en la escritura, está aprobándose y entonces no hay idea de que se desaparezca.)

A pesar de las diferentes barreras, el kichwa se practica en algunas oficinas de las ciudades y se escriben algunos textos educativos en esta lengua. Es importante reconocer que falta dedicarse a fondo a desarrollar escritos en kichwa de cualquier contenido novedoso, y ya no solamente cuentos, leyendas, sino también registros de conocimientos que van perdiéndose. En este caso, los mayores tienen experiencias y conocimientos amplios, los cuales no son aprovechados en las instituciones

educativas. Sobre este punto, un padre de familia manifiesta:

Los mayores, ellos tienen un caudal de conocimiento, experiencias que bien nos puede servir, como también conocimientos, no? A más de los conocimientos que adquirimos en la escuela o en el colegio... los mayores no nos dejan ningún testimonio, estamos perdiendo valiosos conocimientos... (PFU.2)

Volviendo a las opiniones sobre la valoración del kichwa, el discurso respecto a la defensa del kichwa es fuerte, en el sentido de que no hay que avergonzarse en hablarlo en cualquier contexto que sea necesario; es decir, si hablan en castellano hay que tener la capacidad de responder en castellano, aunque con dificultades, y si es en kichwa, deben estar en condiciones de desenvolverse con más facilidad de acuerdo a sus conocimientos, por lo tanto, no es posible avergonzarse ni acomplejarse en identificarse como kichwa hablantes nativos. En este sentido nos dice un padre de familia:

...ñukanchik como runa kichwata yachashkanchik shina, na kichwapi rimankapakka pinkanayanachu kan, sino que ña como castellanopi rimakpi usharishkakunata panta pantallapash ña tikrachina tukun y kichwapi rimashpa, ña kichwapi kuwanchik yachashkataka ña kichwapi rimarin, o sea que na pinkanayaykuna na tiyana kan, maypi ima reuniónkunapipash, na pinkanayayka na tiyana kanchu. (PFU.1) (... nosotros como personas kichwas, no debemos tener ninguna vergüenza de hablar el kichwa, sino que si nos hablan en castellano, aunque con fallas debemos responder en la misma lengua y si es kichwa en kichwa según nuestro conocimiento. Como somos kichwas hablantes no debemos avergonzarnos, ni en cualquier reunión.)

Otro argumento para defender el valor del kichwa es también “no avergonzarse”. Mejor es demostrar que se sabe hablar como parte de su conocimiento, de sus raíces y validar como una herencia de nuestros antepasados, así como dice un entrevistado: “...nadies o ningunos debemos tener vergüenza hablar en kichwa pues, porque el idioma kichwa es nuestra primera lengua pues, desde nuestros padres o abuelos digamos...” (PFT.1).

Sin embargo, en algunos de los varones jóvenes, hay una tendencia a un cambio acelerado al castellano, por ser influidos por otros estudiantes que participan en las instituciones hispanas, por los medios de comunicación, por estar cerca del castellano hablante. Estas situaciones llevan a formar parte de ese contexto en el que algunos tienen vergüenza de hablar y van perdiendo su lengua kichwa, en el cual la escuela no ha buscado ninguna estrategia para evitar este debilitamiento cultural. A esto comenta un padre de familia: “Me parece que sí existen niños que no quieren hablar en idioma

kichwa, dicen que tienen vergüenza... Hay a veces que hablan el kichwa o para hablar kichwa tienen vergüenza, no?, con los estudiantes que están estudiando en las ciudades” (PFT.1).

Por una parte, la cultura indígena de alguna manera se ha integrado, pero no en el sentido de ser parte y partidario de ellos, sino en el sentido de interrelacionarse y contactarse para entender el proceso de desarrollo educativo, social, cultural, económico, político, científico, tecnológico, etc. Por otra, los hispano hablantes no se han integrado, más bien se han limitado a interrelacionarse y siempre nos han discriminado, tomando como rasgos principales: la lengua, la vestimenta, el color o la raza, entre otros.

En esta misma línea, en muchos casos fue evidente el gesto de la discriminación y complejo de superioridad de parte de los docentes mestizos frente a los docentes bilingües indígenas y viceversa, tomando como lema “hispanos” a los mestizos y “bilingües” a los indígenas. Sin embargo, a pesar de estas barreras, las situaciones de racismo, de complejo, poco a poco están superándose. Es decir, al inicio de la implementación de la EIB fue más perceptible esta situación a manera de pugna. Así lo aclara un docente:

Tal vez por una cierta, hasta cierto modo digamos, [hubo] racismo de parte de algunos compañeros hispanos. Al inicio hubo unos pequeños problemas, no? Pero dándose cuenta, yo creo que todos estamos encausados en el mismo fin y más bien debemos apoyarnos y eso aquí al nivel de plantel se ve más bien ese apoyo. Si es que algún compañero alguna falla tiene, se ayuda, la ayuda puede ser de un bilingüe a un hispano, de un hispano a un bilingüe, más bien existe esa interrelación entre los compañeros. (DH.2)

Generalizando las opiniones con respecto al factor cultural, es importante entender que la EIB se creó con el fin de reivindicar los valores de la cultura de los pueblos. A pesar de su desconocimiento sobre la EIB, actualmente las comunidades viven dos realidades: por una parte, en su mayoría están conscientes de la valoración de su cultura, del kichwa, sus formas de vida, etc. Por otra parte, algunos estudiantes jóvenes, influidos por otros grupos y gente que viajan a las ciudades por situaciones de trabajo, tienen una tendencia más hacia la castellanización, olvidándose de lo propio y están conscientes de la pérdida de su identidad. La mayoría de la gente que valora su cultura, su lengua kichwa, y también el castellano como medio de comunicación frente a la cultura mestiza, prefieren ser bilingües y no sólo kichwa hablantes ni sólo castellanos hablantes.

5.4 Factores económicos

Los factores económicos son aquellos relacionados con la inversión que hacen las familias en la educación de las nuevas generaciones. Desde el punto de vista de algunos padres, se cree que la mayoría de las escuelas particulares son de mayor prestigio porque tienen mejores resultados en la enseñanza y aprendizaje, a las cuales, en general no tienen acceso porque significa mayor gasto o inversión. Por ello, algunos se sacrifican enviando a sus hijos a las escuelas fiscales hispanas más cercanas pero distantes de la indígena-bilingüe que tiene la propia comunidad. En este panorama, vemos que toda inversión es con el fin de encontrar un resultado a corto y a largo plazo.

Además de los argumentos ya señalados, los entrevistados, manifiestan dos posiciones: primero, envían a los niños a las escuelas hispanas buscando una mejor educación, además, quienes, de alguna manera, tienen posibilidades económicas y hacen un esfuerzo y sacrificio para enfrentar los gastos de alimentación, pasajes, uniformes, materiales educativos y otros. En segundo lugar, envían a sus niños al centro educativo de la comunidad, los que aseguran que no tienen recursos económicos para mandar a los hijos a las escuelas del pueblo. Por lo tanto, afirman que es más económica la educación bilingüe sólo porque no gastan en pasajes, el valor del uniforme es mínimo, los materiales educativos solicitados en el centro educativo bilingüe son los más elementales. Es decir que, por razones económicas, la mayoría de la población matricula a sus hijos en la escuela de la comunidad (centro educativo bilingüe.) pero, como hemos visto, no por razones de calidad de los servicios. Al respecto podemos apreciar la opinión de un padre de familia:

Acá los estudiantes, lo que ellos vienen es casi muchos de los estudiantes por ahorrar el tiempo, el pasaje, lo que cuesta a otros colegios de las ciudades, por ejemplo caso de Otavalo o San Pablo diríamos, pues. Allá les exigen los uniformes, los pasajes, todos los días tienen que los papases gastar, pero acá en cambio que es nuestro colegio que es el CEIBEP Galo Plaza Lasso pues, nada más que está dentro de nuestra comunidad pues no tiene un gasto que es en pasajes, así mismo en los uniformes. Bueno, claro que se obliga que todos los estudiantes pongan uniforme, así mismo muchos de los padres de familia como no tienen recursos económicos suficientes pues, aunque no le dan el uniforme pero acá el establecimiento no niega pues, razón por la cual pues los estudiantes siempre prefieren ingresar acá a este establecimiento. (PFT.1)

Comparando la escuela bilingüe y la escuela hispana del pueblo, respecto al docente, a la calidad de enseñanza y rendimiento de los niños, generalmente los padres de

familia afirman que con la EIB no han superado a la educación hispana. Si la EIB hubiese superado en la enseñanza de calidad a la enseñanza tradicional, acudirían a la escuela bilingüe sin ningún prejuicio. Al respecto, los docentes también coinciden con los padres de familia, cuando comparan la escuela bilingüe con la escuela hispana y argumentan de la siguiente manera: “Si la enseñanza es de calidad... lo mismo me da poner a mi hijo en Topo que en San Pablo y cuando, incluso a ellos le compara los costos de inversión de la educación de su hijo, dicen, a San Pablo debo gastar pasajes diarios, entonces como son iguales, prefiero a Topo, ya. Entonces, son más cosas prácticas que mucha teorización” (DB.1).

Por historia, los gobiernos de turno no han dado atención y han marginado a las comunidades rurales e indígenas en los diferentes campos de desarrollo, especialmente en la educación. En las zonas investigadas, hasta la década del 80, las comunidades no contaban con escuelas primarias hasta sexto grado, tenían aulas inadecuadas y carecían de servicios básicos. Hasta la actualidad, muchas siguen en las mismas condiciones y algunas comunidades todavía carecen de servicios educativos (escuelas). Tales situaciones han hecho que algunos indígenas no tengan interés por la educación de sus hijos.

Hasta la década de los 70 y 80, la educación todavía no fue valorada por la mayoría de la gente de las comunidades. Así, por ejemplo en mi comunidad decían que la educación es “para los mishus” (mestizos), en la escuela se hacen “ociosos”, etc. Aún más, los padres prohibían a las niñas que ingresen a la escuela. Esta realidad con el transcurso del tiempo ha ido cambiando poco a poco y desde la década del 80, han visto el valor de la educación para aprender “siquiera para firmar” y para “conseguir trabajos”, “para ir al cuartel”, etc.

Actualmente, la educación es vista más como una alternativa con fines de mejorar las condiciones de vida, de trabajo y obtener mejores remuneraciones a futuro. Así lo argumenta un docente: “...entonces, la gente por los problemas económicos que pasan o está pasándose en este caso la pobreza, el desempleo, la incapacidad de generar riqueza interna, entonces la gente ve en la educación como un recurso funcional para sus problemas...” (DB.1).

Los padres de familia ven su posibilidad económica para educar a sus hijos. Hasta el momento hay padres de familia que no consienten que sus hijos culminen sus estudios en la primaria y continúen en la educación secundaria, peor en las universidades porque siempre tildan las limitaciones

del factor económico.

Entre los padres de familia que envían a sus hijos a la escuela bilingüe y quienes los envían a la escuela de los pueblos o ciudades, se consideran que unos tienen mayor poder económico y que los otros son pobres. Los que tienen a sus hijos en las escuelas hispanas del pueblo, son vistos como que tienen suficientes recursos económicos. Así nos lo dice un padre de familia: “Hay unos padres de familia que verdaderamente disponen de suficientes recursos económicos, por hacer avanzar a sus hijos pues, entonces me parece que siempre ellos acuden a las ciudades” (PFT.1).

Los padres de familia que tienen vinculación con la escuela hispana, por lo general, desconocen sobre la EIB o tienen una información aislada y tergiversada. Algunos padres de familia, que al inicio experimentaron con la EIB, no fueron socializados debidamente sobre qué es la EIB y cambiaron a sus hijos a las escuelas hispanas sin importarles la mayor inversión que esto demandaba. De esta manera nos argumenta un docente:

...los padres de familia tenían mala información acerca de lo que es educación bilingüe y ellos optaron pues sacar a los alumnos y mandaron a otras escuelas de la población, haciendo inclusive un esfuerzo económico, porque usted muy bien conoce que en las escuelas especialmente de la cabecera parroquial son más las exigencias económicas que las de nuestro plantel... (DH.2)

Entonces, por el desprestigio institucional y por no brindar una buena educación, algunos padres que tienen más posibilidades económicas envían a sus hijos a las escuelas con modalidad hispana; es decir, la selección de escuela depende de la situación económica de los padres. En cambio, su limitación económica exige a mantener a sus hijos en la escuela de su comunidad: “Kay hispano partemantapash wakinka kullkita charirin, kutin wakinka na charirin, kutin charidorkunaka kutin más que, imapash ña más estudio importante nishpaka kachaytaka kachan, más que karupash kachun...” (MFC.1). (Hablando de quienes pertenecen a la escuela hispana y otros no, algunos tenemos posibilidades económicas y otros no tenemos, mientras otros que tienen dinero, envían a las escuelas hispanas aunque les cueste.)

Sin embargo, quienes pertenecen a la escuela hispana, reflexionan que deberían aprovechar la escuela de su comunidad que está cerca y exige menor inversión. De esa forma también se evitaría el sacrificio de los niños, de contratiempos de los fenómenos naturales (la lluvia), el hambre, la distancia, etc. Además, el presupuesto destinado para el gasto en la escuela hispana podría ser invertido para brindar

mejores condiciones de vida a la familia. Sobre esta situación, están conscientes que es necesario aprovechar y valorar la institución educativa de su localidad, como manifiesta un padre de familia: "...más que todo, aquisito, ladito, estando yendo a San Pablo ya mucha plata cada rato le piden..." (PFT.2).

Capítulo V

CONCLUSIONES

En el presente capítulo presento las conclusiones del estudio realizado. Comienzo presentando aquellas relativas a las opiniones de los actores respecto de las opiniones sobre la EIB, las mismas que parecen incidir en los factores pedagógicos, lingüísticos, culturales y económicos en la formación de tales opiniones; y finalmente me refiero a cómo la investigación ha afectado mi propia percepción del problema.

1. Opiniones sobre la EIB y factores que inciden en ellas

Agruparé estas conclusiones en los cuatro factores analizados en el capítulo IV: el pedagógico, el lingüístico, el cultural y el económico.

1.1 Factor pedagógico

Al nivel de la concepción, en su mayoría, los miembros de la comunidad educativa demuestran desconocimiento sobre la EIB, a pesar de apuntar hacia algunas nociones generales de lo que es la EIB, sus fines y objetivos. Este desconocimiento es producto de la falta de una previa difusión, socialización y capacitación.

En general, los padres de familia reclaman una educación y formación a través de una enseñanza de calidad y, por ende, un rendimiento eficiente de sus hijos para que sean competitivos y capaces de desenvolverse en cualquier ámbito social y que no se lleven la triste herencia de sus padres de ser iletrados y discriminados.

Frente al compromiso docente, los padres de familia cuestionan la falta de cumplimiento en la jornada y horario de trabajo escolar, y no se cuestionan sobre sus responsabilidades. Además, ven la falta de coordinación y comunicación con los padres de familia y estudiantes. Por estas razones, a veces generalizan el reflejo de la imagen o ética profesional del docente en forma negativa y la proyectan hacia la EIB.

Los docentes reconocen sus debilidades en la enseñanza, especialmente porque no hubo una previa orientación técnica y pedagógica, por lo tanto, no estaban preparados para llevar esta propuesta de la EIB. Además, en el proceso de desarrollo no se hizo ninguna difusión de actividades significativas y el centro educativo bilingüe funciona ahora “como cualquier otro” (entrevista a un docente).

En el lugar del estudio, la comunidad educativa reconoce claramente que sí hubo resistencia y rechazo de los padres de familia a la implementación de la EIB, pero no necesariamente en contra de esta propuesta educativa como tal. “Hubo un momento en que ya no soportaban las deficiencias reflejadas en sus hijos, reaccionaron y algunos los separaron para enviarlos a las escuelas hispanas” (DB.1). Estas son algunas razones por lo que la EIB ha perdido credibilidad en las comunidades y algunos han preferido la escuela hispana.

1.2 Factor lingüístico

Generalmente, los padres de familia, los estudiantes y aún los docentes, tienen sus puntos de vista sobre la EIB y la ven como: la enseñanza y aprendizaje **en** dos lenguas, como enseñanza y aprendizaje **de** dos lenguas, como aprendizaje sólo en kichwa, como modalidad sólo para indígenas o para sectores rurales y, por último, la EIB es vista por algunos simplemente como una modalidad igual a la educación hispana.

Los docentes están conscientes de esta realidad y manifiestan que la gente generaliza que la EIB es la enseñanza **del** kichwa o la enseñanza sólo **en** kichwa, siendo la incompreensión de este aspecto lingüístico el principal factor problemático. Por estas razones, los docentes han optado por descartar el kichwa como medio de enseñanza, sacrificando una de las principales ideas de la EIB: el uso de la lengua materna en la educación.

Los padres de familia opinan en contra del uso exclusivo del kichwa como medio de enseñanza, argumentando que ya lo saben por ser kichwa hablantes de origen. Prefieren el uso de las dos lenguas en la enseñanza y aprendizaje, dando prioridad el castellano como segunda lengua. Pero, la falta de atención al castellano ha llevado al desprestigio institucional, al desprestigio profesional de los docentes y al rechazo de la EIB. Por otro lado, también están en contra del uso de dialectos de otras provincias y prefieren que se utilice en la enseñanza la variedad local.

Los estudiantes coinciden con los padres de familia y manifiestan que no quieren la enseñanza sólo en kichwa, porque son kichwa hablantes y necesitan las dos lenguas y con mayor razón, el castellano porque lo desconocen. En este sentido, no se oponen a la EIB sino a la enseñanza exclusivamente en kichwa.

Al respecto, la aspiración general de los padres de familia es que sus hijos aprendan el

castellano tanto a nivel oral como escrito, ya que la escuela y la educación son los medios para conocer el mundo castellano y para defenderse en los diferentes contextos: Ciudades, mercados, trabajos, oficinas, etc. y no encerrarse sólo en el mundo kichwa. Dado que el cumplimiento de estas demandas en la escuela bilingüe no ha sido satisfecho, algunos padres de familia han dado preferencia a la escuela hispana.

1.3 Factor cultural

Para los docentes la EIB es una forma de enseñanza con la finalidad de valorar algunos aspectos cualitativos de la cultura, como la lengua, costumbres y otros valores, utilizándolos como parte de los contenidos de la enseñanza. Ellos la ven como una educación alternativa, especialmente para los niños del sector rural.

Los padres de familia temen la pérdida de la identidad cultural a largo plazo, a través de los medios de comunicación y la globalización en general, y la educación es una de las vías para controlar la desaculturación. Sin embargo, desean que sus hijos, como resultado de la educación, estén en condiciones de moverse en diferentes contextos.

Dado lo poco que hemos podido profundizar en este aspecto, consideramos que es menester llevar a cabo más estudios sobre las variables culturales, en relación con la identidad y la reivindicación étnico-política, para determinar qué habría que hacer en la educación. Los resultados de estudios de este tipo, contribuirían también a hacer realidad el planteamiento de interculturalidad en la educación.

1.4 Factor económico

Los padres de familia distinguen a las escuelas particulares de mayor prestigio, por los resultados positivos que han demostrado, pero los entrevistados manifiestan que allí sólo pueden ir los hijos e hijas de los que tienen mayores posibilidades económicas. Estos hacen un esfuerzo y sacrificio para enfrentar los gastos que esto demanda. A los que no están de acuerdo con la educación bilingüe y no tienen los recursos necesarios, sólo les queda enviar a sus hijos a las escuelas fiscales hispanas.

Quienes envían a sus hijos a las escuelas bilingües, consideran que esto resulta más económico porque no gastan en pasajes, el valor del uniforme es mínimo, los materiales educativos solicitados en el centro educativo bilingüe son los más

elementales.

Estos cuatro factores inciden en la formación de opiniones a favor o en contra de la EIB, tal como lo hemos podido ver en este estudio.

2. La investigación realizada y los cambios operados en el investigador, tanto en su condición de kichwa hablante como de profesor de EIB

Partiendo de mi concepción, la EIB es un sistema educativo para desarrollar y fortalecer el conocimiento, la lengua y la cultura propia, el castellano y la cultura nacional u otras en el marco de la interculturalidad. Lo dicho es todavía una utopía porque, en la práctica, en la zona de estudio existen muchas barreras pedagógicas, lingüísticas, culturales, económicas y también políticas que no permiten efectivizar el desarrollo e implementación de la EIB de una manera eficiente.

En un primer momento, mi intención fue conocer las opiniones en contra y a favor de la EIB. Sin embargo, en el transcurso de la investigación, mi percepción fue cambiando en el sentido que el rechazo no se da a la EIB como tal, sino a la forma en la que se la implementa. A pesar de que los actores de esta comunidad educativa tienen un conocimiento mínimo sobre la EIB, su rechazo no es en sí frente a la EIB, sino al proceso deficiente que se ha dado en el desarrollo e implementación de la esta propuesta. Si el aspecto pedagógico fuera eficiente y superase a la educación hispana, la aceptarían.

En segundo un momento, fue muy importante la sugerencia del Asesor que me motivó a reflexionar y no abarcar el universo de estudio, pues no me hubiese sido posible trabajar con solidez. Sin embargo, ya en el hecho de la investigación y la elaboración de la tesis me doy cuenta que mi trabajo es todavía muy amplio, lo que me lleva a comprender que una investigación es como una mina, donde no se puede llegar a un final total de cosecha, porque en cada momento aparecen cuestiones vivenciales valiosas y no están elaboradas en lo escrito; es decir, aparecen conocimientos y reflexiones que todavía no constan en el currículo de enseñanza y aprendizaje para orientar mejores condiciones de vida desde la escuela.

Otro punto que para mí es fundamental anotar es que, nunca antes había hecho este tipo de investigación: desde el anteproyecto, el proyecto, la recolección de datos, catalogación y la sistematización hasta llegar a la elaboración final. Al final comprendo que es muy difícil hilar y tejer las ideas en un texto escrito, por lo que valoro el hábito

de la lectura y la redacción que son herramientas para ser útil en la sociedad.

Por otra parte, en este trabajo me di cuenta que es muy complicado ser juez y parte al mismo tiempo, porque soy un comunario y kichwa hablante de la misma zona, docente del CEIIBEP-GPL del mismo lugar donde realicé esta investigación. Estoy consciente de que mis colegas me refutarán, sin embargo, mi intención en esta investigación es de dar a conocer algunas dificultades que no han permitido desarrollar eficazmente la EIB, desde su implementación hasta el momento, y reflexionar entre los actores de esta comunidad educativa basándonos en los resultados, para orientarnos hacia un mejoramiento de la educación de los niños y jóvenes, y expandir algunas sugerencias a otros centros educativos locales, zonales, provinciales, y por qué, no al nivel del país incluso de otros países. Por lo tanto, sé que he logrado realizar el estudio, a pesar de ser parte interesada. La gente me ha confiado cuando expresaron sus opiniones sobre las experiencias vividas frente a la implementación y desarrollo de la EIB, proceso del cual yo también fui parte. Asimismo, siento que para mí es un gran reto devolver sus voces de crítica y plantear algunas propuestas de solución frente a sus demandas.

Finalmente, es fundamental cambiar nuestra actitud de docente, lo que no implica sólo dictar las clases, sino también ser maestro orientador, investigador, innovador, creativo a través de la interrelación permanente con el alumno. Entonces, para desarrollar las clases, antes es muy necesario leer más y conversar con los autores de textos escritos con nuevos enfoques y métodos educativos. El docente debe leer más de lo que ahora hace, así como también producir textos con base en mi experiencia y en la sistematización periódica de los mismos.

Capítulo VI

RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS

1. Para los docentes

1.1 En cuanto al aspecto pedagógico

En cuanto al aspecto pedagógico, es muy importante que las autoridades educativas y comunitarias, el cuerpo de docentes en coordinación con los padres y madres de familia realicen un diagnóstico sobre el problema educativo, específicamente en lo referente a las falencias en la enseñanza y aprendizaje. Es muy importante conocer las dificultades y falencias que influyen en la enseñanza y aprendizaje en las diferentes áreas, tanto desde el punto de vista de la práctica pedagógica del docente como del rendimiento escolar. Para esto, es muy importante la gestión del director del centro educativo, previa planificación con los docentes y el comité de padres de familia y solicitar a las autoridades de la Dirección Provincial de Educación Bilingüe, la realización de un taller vacacional sobre el “Diagnóstico de la implementación de la EIB en el CEIIBEP-GPL”, con vistas a promover la discusión de los resultados de la investigación. Este trabajo puede ser ampliado a nivel zonal, provincial y nacional para retomar la marcha de la EIB.

Basándose en el documento del diagnóstico y de la investigación, los docentes deberían identificar temas críticos que no han permitido desarrollar eficazmente la calidad de la enseñanza y aprendizaje, para luego solicitar la capacitación a la Dirección Provincial de Educación. Los docentes deben analizar las demandas de los padres de familia y, sobre éstas, plantear ofertas educativas con la participación de los beneficiados (padres-hijos, padres- escuela) en el marco de una EIB consensuada. El resultado de este análisis, se convertirá en temas o áreas para la capacitación de los docentes bilingües y no bilingües involucrados en escuela bilingüe con el fin de promover un cambio en la práctica educativa. En base a las demandas, se difundirá la oferta educativa a las comunidades por medio de uno o más equipos comisionados de esta difusión cada fin del año lectivo, con planteamientos sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, en coordinación tanto con los docentes como los padres de familia.

1.2 En cuanto al aspecto lingüístico

En el aspecto lingüístico, será menester planificar las estrategias de uso y aplicación de las lenguas, tanto del kichwa como lengua materna en la enseñanza y el aprendizaje como del uso del castellano como segunda lengua para todos los niveles, de acuerdo a las necesidades orientadas al desarrollo oral y escrito, con la finalidad de que los estudiantes con diferentes niveles de bilingüismo, adquieran gradualmente un manejo apropiado de estas lenguas al final de sus estudios en la educación básica.

Elaborar materiales de apoyo en la enseñanza y aprendizaje para las diferentes áreas, introduciendo términos nuevos del kichwa y luego difundir y socializar por medio de proyectos educativos y otros medios de comunicación. Estas actividades deben ser dirigidas siempre a la eficiencia de la lecto-escritura, resoluciones de problemas matemáticos prácticos, creatividad y otras.

1.3 En cuanto al aspecto cultural

En lo cultural, los docentes junto con los padres deben construir una política de reivindicación y valoración de la cultura en los niños, desde el momento que ingresan a la escuela, para fomentar los conocimientos y valores propios a través de los conocimientos de otras culturas, desarrollando programas culturales (sainetes, casas abiertas, concursos de lecto-escritura, de poesía, teatros y otros). Producidos, esto, desde la escuela, luego podrán presentarse al nivel de la comunidad, parroquia, cantón, etc. Estas actividades deben estar relacionadas con el avance de los contenidos programáticos de cada nivel.

En cuanto a los programas culturales mencionados, el director del centro educativo debe encargar a la comisión técnica pedagógica y a la comisión de asuntos sociales que organice dichos eventos y concursos, ya sea trimestralmente o anualmente, previa planificación institucional y presentación de los planes de acción por los responsables de las áreas, niveles o años. Estas actividades, son factibles de ser iniciadas al nivel de la institución, luego puede expandirse entre las escuelas o centros educativos al nivel zonal. Cada actividad debe tener un fondo de significado, enfocado al fortalecimiento de la propia cultura, la lengua, valoración de su autoestima y otros.

1.4 En cuanto al aspecto económico

En lo económico, elaborar proyectos eduproductivos que permitan generar conocimientos básicos y prácticos en los niños como actividades complementarias de recreación y de creatividad tanto en la escuela como en el núcleo de la familia.

Dentro de estos proyectos deben estar relacionados con las propuestas mencionadas en el tercer punto. Plantear a los padres y madres de familia, una propuesta de elaboración de artesanías (manteles bordados, servilletas y otras). Dichos trabajos serán parte de las actividades complementarias del quehacer diario. Coordinar periódicamente entre una comisión de los padres de familias y un representante del cuerpo de docentes en dar seguimiento, evaluación y recepción de las artesanías. También, serán responsables de buscar una conexión con el mercado nacional o internacional.

Es fundamental practicar el trueque con las familias que no tienen posibilidades económicas para cubrir los gastos en los materiales educativos básicos. En este caso, la escuela buscará una estrategia de obtener los útiles escolares y entregar a los alumnos a un precio más cómodo o en su defecto a cambio de los productos agrícolas equivalente al precio de los mismos. La escuela por medio de una comisión de los padres de familia se encargará de negociar los productos recaudados para entregar al mercado y así el centro educativo recuperaría su inversión. Además, si la escuela tiene posibilidades de inversión, puede formar un equipo dedicados a la elaboración los productos con el fin de entregar al mercado (supermaxi, tiendas, etc.).

Es factible promover un huerto familiar “Modelo” y cada padre y madre de familia realizará su huerto en su casa. Esta actividad, es una estrategia para que los niños conozcan nuevas técnicas de cultivo y de mantenimiento del huerto en la escuela, y lo practique en el huerto de su casa bajo la coordinación de la Institución educativa.

En resumen, la institución educativa será el centro de acopio y el circuito mediador de la inversión.

2. Para las autoridades educativas

Las autoridades educativas deben apoyar:

- a) Con los recursos tanto humanos, económicos y materiales necesarios para la capacitación y actualización de los docentes;
- b) En la difusión, a través de los diferentes medios de comunicación sobre el significado de la educación para las comunidades;
- c) En la elaboración, ejecución y evaluación de los programas educativos y productivos del plantel educativo;
- d) En el desarrollo de los proyectos educativos y en las actividades significativas a desarrollarse sobre la educación y formación de los alumnos del centro educativo y otros. Es importante que haya coordinación, gestión, seguimiento y evaluación de parte de las autoridades educativas de la Dirección Provincial basándose en los requerimientos de la institución educativa.
- e) Las autoridades deben apoyar la difusión de materiales didácticos tanto en L1 y L2, creados por los estudiantes y profesores del centro educativo.

3. Para las autoridades y docentes

Para contrarrestar las opiniones negativas de los padres de familia, es muy importante:

- a) Coordinar en la elaboración de boletines informativos, materiales pedagógicos basándose en las actividades académicas (folletos de lectura y escritura, poesías, sainetes, teatros, etc), difusión en las radios sobre las actividades antes mencionadas y, hacer que los mismos niños y padres de familia sean partícipes e informantes directos en los diferentes medios de comunicación.
- b) Todas las actividades serán sobre la base de la EIB consensuada y las evidencias reflejarán en las actitudes y desenvolvimiento de los estudiantes, y en la eficiencia de los resultados de las actividades realizadas por el niño. Todas las actividades serán conocidas a la luz de los padres de familia y las comunidades.
- c) Hacer partícipes a los padres y madres de familia en la elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de los resultados en todas las actividades realizadas en la institución educativa.

4. Para los padres/ madres de familia y estudiantes

- a) Compromiso de apoyo a sus hijos e hijas en la enseñanza y aprendizaje.
- b) Responsabilidad en la salud, alimentación del niño
- c) Interés, responsabilidad y participación en la ejecución de proyectos educativos y productivos.

Capítulo VII

RESUMEN EN KICHWA

Ecuador mama llaktapika, 1988 watamanta pacha, chay runakuna kawsak markakunapimi Ishkay Kawsaypi-Shimipi Yachay (IKSY) yachachinapi yachachishpa llamkanakun. Kay IKSYpika ish kay shimita rimak yachachikkunami ashtawankarin runa ayllu llaktakunapika yachachinakun. Shinami, chay Imbabura markapi, **parroquia San Pablo del Lago**, inti llukshik manñamanmi chay Ucsha, Topo, Casco Valenzuela ayllu llaktakuna kan. Chay llaktakunapak wawakunami **Centro Educativo Integral Intercultural Experimental Piloto** (CEIBEP-GPL) yachana wasipi yachakunakun. Kay CEIBEP-GPLpika 1987 watamanta pachami IKSYpi yachachik kallarirka.

Chay kallariy watakunapika, IKSYtaka tayta mamakunaka mana alli riksishpapah, allimi kanka nishpami ari nirka. Shinapash hipamanka kay IKSIpi yachakushka yachakukkunaka mana sumakta yachakushkakunachu karka. Shina kakkpimi, tayta mamakunaka chay 1995 watapika piñarishpa rimarkakuna. Chaymantaka, Uchshamanta tayta mamakunaka, tukuylla wawakunatami shikanyachishpa paykunapak ayllu llaktapak yachana wasiman aparkakuna. Chaypika, castellanotalla rimak yachachikkunatami yachachichun apashkakuna karka. Kutin shinallatak, Topomanta, Casco Valenzuelamanta wakin tayta mamakunaka, mishu shimipi yachachik yachana wasikunamanmi wawakunataka yallichirka, shinami, CEIBEP-GPLka ashalla wawakunawan sakirirka. Chaymantami, tukuy llaktakunapi, ima shina rimaykuna, parlaykunapash tiyarka.

Chay rimaykunaka, yachachikkunata, CEIBEP-GPL yachana wasita mana alli kachishpami llakichirka. Shina, chay tukuy rimaykunaka, rimaypillami tiyarka, shinallatak, imakunatalla rimaktapash mana alli yacharirkachu, ashtawankarin, tayta mamakunami IKSYta mana munashpa rimay kallarirka.

Chay rimaykunamantaka, kunankaman mana pipash killkashkachu karka. Shina kakkpika, ñukami killkasha nishpa kay PROEIB-Ades, **Universidad San Simón** Jatun Yachana Wasipi, Cochabamba³³ kitipi, shuk anteproyecto de tesista rurashpa Ecuador mama llaktaman maskaykunata rurankapak enero, febrero killakunapi llamkakkirani.

³³ Se mantiene y se respeta todos los nombres ya establecidos con el fin de no fonologizar tanto en kichwa como en castellano.

Kutin kipaka, ña kutin Cochabambaman tikrashpa, ña Proyecto de tesista rurarkani. Shinami, Chay mayo, junio, julio killakunapi kutin Ecuadorman llamkankapak tikrarkani.

Ñukapak maskaypakka shuk hatun paktachinawanmi llamkarkanimi, shina:

1. Kay IKSÝmanta chay ayllu llaktamanta tayta mamakuna, wawakuna CEIIBEPpi llamkak yachachikkuna imatak niykta yachana kan.

Kutin uchilla paktachinaka ishkaymi karka, shina:

1. Alli kak, mana alli kak nishkamanta yacha.

2. Wakin llakikunata sumakta ikunamanta kan.

Shina, chay Ucshamanta, Topomanta, Casco Valenzuelamanta tayta mamakunata, CEIIBEP-GPLpi yachachikkunata, yachakukkunatapash tapuykunata rurashpami llamkashkamantakami sumak tariypaykuna rikurirka. Chay tarishkakunapika ashtawankarin kanmi, shina:

Tayta mamakunaka, wawakunapasha IKSÝtaka imatapash mana rimanchikchu, ashtawankarin wawakuna mana yachakushkamantami piñarirkanchik ninkuna.

Kutin shuk llakikunaka kanmi:

- IKSÝta tayta mamakuna mana alli riksinchu.
- IKSÝpika wawakuna mana yachakushkachu ninkuna.
- IKSÝpika kichwapillami yachachin ninkuna.
- Kichwa shimita yachachishpapash, mishu shimita yachachishpa, mishu shimipimi yachachichun munanchik ninkunami.
- Yachachikkunatapash sumakta yachachichunmi munanchik ninkuna.

Kay nishkakunatami tarishkani, shinapash chay llakikunaka mana tukurishkachu kan, wakin tayta mamakunaka IKSÝta mana allichu nishpami katinkuna. Chaymantami, ñukaka shuk ima shina allichinamanta minkani, kay nishka llakikunapi.

BIBLIOGRAFÍA

ALBO, Xavier & AGUIRRE, Fernando

- 1995 "Educar para una Bolivia plurilingüe". En: Albó X. Y Aguirre F. (Eds.). **Cuarto Intermedio** 35. Cochabamba: Compañía de Jesús en Bolivia. Págs. 4-37.
- 2000 Educación intercultural para todos. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA. Texto borrador.

ALFIZ, Irene

- 1997 **El Proyecto Educativo Institucional. Propuesta para un diseño colectivo.** Buenos Aires: Aique

AMADIO, Massimo, ZÚÑIGA, Madeleine

- 1990 "Síntesis de la situación lingüística y composición étnica del país". En: **La educación indígena en América Latina.** Tomo II. Quito: Ediciones ABYA-YALA.

ARNOLD, Denise Y. & Juan de Dios Yapita

- 2000 **El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes.** Colección N°9. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Paz: UMSA e ILCA.

BRASLAVSKY, Cecilia

- 1999 **Rehaciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma en la educación Latinoamericana.** Buenos Aires: Ediciones Santillana.

BULNES V., Marta

- 2000 "Apuntes sobre interculturalidad en la producción de materiales educativos". En: **Boletín Unebi** N° 4. Lima: MED. Pág. 7-9.

CHIODI, Francesco

- 1990 "Capítulo III Ecuador". En: F. Chiodi y L. Citarella (eds). **La educación indígena en América Latina: México-Guatemala-Ecuador.** Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala.

CHUQUÍN, Carmen

- 1986 **La política lingüística y educacional en el Ecuador.** Tesis de doctorado en Filosofía y Educación, Universidad de Urbana-Illinois.

CITARELLA, Luca

- 1990 "Contexto histórico y antecedentes de la educación indígena". En: **La educación indígena en América Latina. México – Guatemala – Ecuador**. Tomo I. Quito: Ediciones ABYA-YALA. Págs. 13-155.

CONTRERAS, Manuel E.

- 1999 "A la luz de la Reforma Educativa. El conflicto entre maestros / as y gobierno". En: **Tinkazos**, Revista Boliviana de Ciencias Sociales Nº 4. La Paz: PIEB. Págs. 47-54.

DINEIP-UNEBI

- 2000 "La interculturalidad en los lineamientos de política de educación bilingüe intercultural. En: **Boletín Unebi**. Nº 4. Junio 2000. Lima: MED. Págs. 10-11.

ESTELLANO, Washington

- 2000 "¿Hacia donde marchan los indígenas de América?". En: **Así es**. Revista mensual Nº 1. Octubre de 2000. Págs. 1-11

GARCÍA PLAZA, M. & OLIVERAS BUSQUETS, E.

- 1999 "Formación del profesorado en educación intercultural. Un caso práctico". En: **Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Nº 36. Universidad de Zaragoza. Págs. 1-35

GLEICH, Utta von

- 1989 **Educación primaria bilingüe intercultural**. Eschborn: GTZ.

GODENZZI, Juan (Compilador)

- 1996 **Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía**. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".

HABOUD, Marleen

- 1998 **Quichua y castellano en los Andes ecuatorianos. Efectos de un contacto prolongado**. Quito: Ediciones Abya-Yala. Coedición P.EBI-GTZ.

- 1999 "Tensión, balance y empoderamiento en el quichua de la sierra ecuatoriana Ecuador". Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Universidad San Francisco de Quito. (Ponencia presentada en el Seminario Internacional "Las lenguas del mundo: La situación indoamericana", organizado por UNESCO-LINGUAPAX-PROEIB Andes en Cochabamba, 3-6 marzo 1999.)

KRAINER, Anita

- 1996 **Educación bilingüe intercultural en el Ecuador.** Colección: Pueblos del Ecuador N°7. Quito: Abya-Yala.

LÓPEZ, Luis Enrique

- 1989 **El desarrollo de los recursos humanos para la educación bilingüe en los países andinos.** Una propuesta para la Universidad de Cuenca. Quito: Universidad de Cuenca-CEDIME. Documento de trabajo.
- 1993 **Lengua.** Materiales de Apoyo para la Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe. Tomo II. La Paz: UNICEF.
- 1999 “Donde el zapato aprieta: Tendencias y desafíos en la educación bilingüe en el Perú”. En: **Revista Andina.** Educación Bilingüe en los Andes. Año 14, N° 2. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de Las Casas”. Págs.: 295-336.
- 2000 **Boletín Informativo Mensual:** N° 47. Cochabamba: PROEIB-Andes. Págs. 1-31.

MENA, Patricia & Héctor Muñoz, Arturo Ruiz

- 1999 **Identidad, lenguaje, enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca.** Oaxaca: Universidad Pedagógica Nacional. Sistema de Investigación Regional “Benito Suárez”, SIBEJ.

MOYA, Ruth

- 1998 “Reformas educativas e interculturalidad en América Latina”. En: **Revista Iberoamericana de Educación.** N° 17. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos. Págs. 105-187.

MUNTANER, Joan Jordi

- 1999 Bases para la formación del profesorado en la escuela abierta a la diversidad” en: **Revista Inter-universitaria de Formación del Profesorado.** N° 36, Universidad de Zaragoza. Págs.1-39.

MUÑOZ, Héctor

- 1999 “El discurso indígena y el conflicto lingüístico”. En: **Tinkazos.** Revista mensual de Ciencias Sociales N° 4. La Paz: PIEB. Págs. 19-28.

Organización de las Naciones Unidas, ONU

- 1995 **Punto 3 del Acuerdo de Paz Firme y Duradera. Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas. Suscrito en ciudad de México por el Gobierno de la República de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca.** Guatemala: Cholsamaj.

PLAZA, Pedro Martínez

- 1995 "Comentarios sobre 'Educar para una Bolivia plurilingüe'". En: **Cuarto Intermedio** 35. Cochabamba: Compañía de Jesús en Bolivia. Págs. 60-64.

POZZI-ESCOT, Inés

- 1989 "Reflexiones para una política nacional de lenguas y culturas en la educación. Con especial referencia a las lenguas vernáculas". En: L. E. López, I. Pozzi-Escot, M. Zúñiga (eds). **Temas de Lingüística Aplicada**. Primer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas. Lima: CONCYTEC-GTZ. Págs. 133-144.

ROCKWELL, Elsie & Dora Pellicer & Hector Muñoz et al.

- 1989 **Educación bilingüe y realidad escolar: Un estudio de escuelas primarias andinas**. Lima: GTZ & Proyecto de Educación Bilingüe-Puno.

YAPITA, Juan de Dios

- 1995 "Comentario sobre 'educar para una Bolivia plurilingüe'". En: Revista **Cuarto Intermedio** 35. Cochabamba: Compañía de Jesús en Bolivia. Págs. 42-55.

Torres, Rosa María

- 1996 "Formación docente: clave de la reforma educativa". En: UNESCO-SANTIAGO (eds). **Nuevas formas de aprender y enseñar**. Santiago: UNESCO-OREALC. Págs. 19-54.

ZIMMERMANN, Klaus

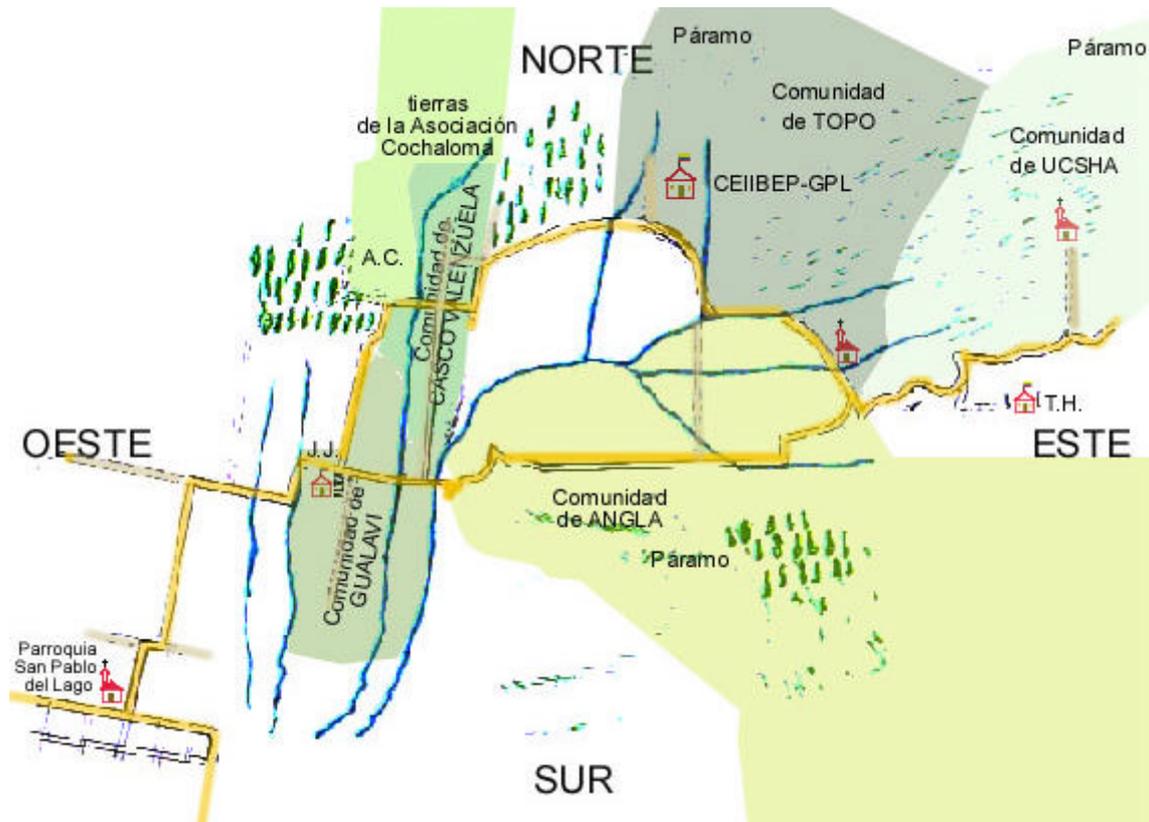
- 1999 "Modos de interculturalidad en la educación bilingüe". Reflexiones acerca del caso de Guatemala". En: **Revista Iberoamericana de Educación** N° 13 – Educación Bilingüe Intercultural. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Págs. 4-11.

ANEXOS

MAPA POLÍTICO DEL ECUADOR



MAPA DE LA ZONA DE INVESTIGACIÓN



COMUNIDADES DE SAN PABLO DEL LAGO

Entrevista a los padres y madres de familia

Comunidad Primavera de Uksha

Entrevistado: Belisario Colta

Opiniones a favor y en contra de la EIB

1. Para Ud. ¿Qué es Educación Intercultural Bilingüe?

Educación Intercultural Bilingüe kan ishkantin shimita yachakunkapak tanto Kichwa y castellanokunata.

2. ¿La EIB es aceptada por los estudiantes de estas comunidades? ¿Por qué?

Kay educación intercultural bilingüeta primero kay kallarihora aceptashka karka porque chaypi ishkantin shimita yachachishpa más ñokunata mejoramientokunawan kanka nishpa kallarikpi, chay aceptación tiyarka, chaymanta kutin kallarihapika casi mana justo rishpa fallakuna tiyarka, chaymanta ñokunapash mana alli ñawpakman rishpa, ashtawanpash más fracasokunawan katikpi, ña padre de familiakuna kay Centro partemantaka tantanakushpa shuk separana yuyaykunata rikushpa, chay ña casi washayachirka compañero.

3. ¿La EIB es aceptada por los docentes? ¿Por qué? ¿La EIB es aceptada por los padres de familia? ¿Por qué? ¿Qué dice la comunidad sobre la EIB?

Comunidad nishka kan, o sea que, kay educación intercultural bilingüeka, mana kay kuwanchi Imbabura rimaypika rimashpa, shuk provincia rimaykunapi rimashpa kutin ñokuna mana avanzan,.....imashna kakta na atinashpa, ima nishpata chay shimikunataka nina nishpa, wasipirak tapuk shamunakushpa, chaymanta ashakuta shuk desacuerdokuna tayta mamakuna gulpi padre de familiakuna yuyarishpa, chay pensamientokunawanka casi más ashakuta educacióntaka rechazashpa katinakurka chay partepika

4. ¿Qué dicen los padres de familia sobre la EIB? ¿Qué dicen las madres de familia sobre la EIB? ¿Qué dicen los estudiantes sobre la EIB?

Kay wawakuna, taytakuna, ñukanchik kay kawsaypika ninchik, o sea que ishkantin shimikunata yachakunakuna alli alli nishpa, castellanontin, kichwa shimintin kay

educación bilingüetaka ishkantin shimipi alli katishpaka, allimi kanka nishpa ñukanchipash tukuylla acuerdota churashpa, o sea que ñokunatapash ashtawan más practikaspa katishun nishpa chay yuyaykunata ñukanchipash yuyashkanchik.

5. ¿Qué dicen los profesores y profesoras sobre la EIB?

Kay educaciónmantaka kay profesorakunaka, kunankunapika, kay escuelakunapika ña na kay bilingüe partetaka kushpa estudiachin wawakunataka, kunanka más ña hispanopilla, más bilingüetaka na yachak profesorakuna shamushpaka castellanopilla ña más ñokunatapash estudiachinakun escuelakunapipash, puntallakunaka ña shina kallari watakunaka más kichwapilla ñokunapash hasta yupanakuna, leenakunaymapash yashakunakurka, ña chaymanta ashakuakuta ñokuna kutin fracasota rikunakshnalla karka, kunankunapika casi escuelakunapipash, kay kuwanchik escuelapipachaka, shina profesorapash kishwata na yachak caspa castellanopilla kukun, chaywan ñokuna katinakun.

6. ¿Qué dicen los docentes castellano hablantes sobre la EIB?

O sea que, castellano profesorkuna, paykunapak yuyaykunaka, ñokunata castellanopi yachachishpa, ñokuna más, shina, niyllaka, shina ingléskunapima shina yachakushpa, shina shikan shuk paískunamanma rinkapakmaka ña, ingléspi yachakushpaka ña allimi nishpa, chay hispano profesorkunaka chaykunata nin.

7. ¿Qué opiniones tienen los docentes bilingües sobre la EIB?

Kutin kay profesor bilingüekunapash, shinallatk, kutin kichwantin, castellanontinmi yachana kan nin, o sea que, shina, kunanka ña na un solo, shuk castellano o bilingüe kashpapash, na shuk solo kachun, ishkantin shimita yachashpa, ishkantin shimita estudiashpa más alli kan nishpa chay shuk profesorkunapash, bilingüe partekunapash nin.

8. ¿Por qué algunos estudiantes prefieren ir al centro educativo bilingüe?

Kay Centro Educativo bilingüemanka, o sea que chaypi ishkantin shimita kunankaman kunakunka, ñukanchipash na exactoymaka yacharin, na chayman participanakushpaka kutin shina karulla karin, chay, paykunapash ishkantin shimita yachakunata munaymantallatakmi rinka kay bilingüe parteman, chaypi kutin ishkantin shimitallatak yachachinakukpi.

9. ¿Por qué algunos estudiantes prefieren ir a la escuela hispana?

Kutin kay castellano partemantaka, hispanomanka, chay más, shuk mishu profesorkunaymaka castellanopilla kushpa, ñiñokunaka kutin castellakunata yachakushpa alli rin nishpa chayman kachanyarin, porque ñukanchik kay runa ukupika, runa llakta ukupika ñukanchik tayta mamakunallatak ña, desde abuelokunamantapacha shina, kichwapi rimashpa wiñashka, shina uchillakunamantallatak shina yacharishka kanchik, chay kunankunakaman ña kuwachik tayta mamakunapash shina kichwapilla rimanchik y chay ñiñokunapash kunankaman chay ñukanchik, kay wiñay wamrakunapash shina bilingüepillatak rimashpa katin, chay kutin kay hispano partepika, washakushpaka kutin, chaypi estudiota katishpaka, ña castellanowan ña paykunapash ña yachakushpa katin, chaymanta hispano partemanta.

10. ¿Por qué, algunos padres de familia envían a sus hijos/as a otras escuelas o colegios no bilingües?

Chaymanta kutin, kay hispano partemantapash wakinka kullkita charirin, kutin wakinka na charirin, kutin charidorkunaka kutin mas que, imapash ña más estudio importante nishpaka kachaytaka kachan, más que karupash kachun, kutin shina wawakunapash wakin ña juizollawakunaka ña ligero avanzan, shina autokunapimash tiyashpaka alli kan pero, de repente tamyahorakuna ñan malokuna caspa autokunapash mana tiyan y ñiñokuna chakilla siempre karukunaman rina tukushpaka, pero shina juyzullawakunaymaka ña puriyta ushanma tamyahorapash kachun, ña chakishkallakunapimash, chakishkallakunapimash, chay kan.

11. ¿Por qué, algunos padres de familia envían a sus hijos/as al centro educativo bilingüe?

O sea, kay educación bilingüe chay escolakunamanka,... chay educaciónta chaskichun munaymanta kachanka kay centro educativocunaman, kutin ladollapash ladolla kan y wakin tayta mamakunaka asha kullkikuymaka asha bajolla karin, chayka kutin siempre karullaman kachankapakka pasajekuna y mikunakunapakma,... shinallatak, ñiñokunapak siempre jodido kan, na shuk chakishkallahorashna, ladollamanshnaka kutin tranquilo puri ushan, porque siempre wawakunapakka kutin resultan shuk trabajoso cuenta, ñan karuman tamyahorakunayma purinkapak.

12. Según las conversaciones ¿Qué dice la gente sobre el Centro Educativo GPL?

Centro Educativo Galo Plazamantaka, shina puntallakunaka gentekunaka ninakuk karka, ña escuela unificadaka allipachami nishka, chaypi ña gulpi ñiñokuna, chaypi estudiashpaka allipi rinka nishka puntallakunaka ninakuk karka, ña chay shuk ashakuta ña malo pasota katikpimi, shinapash ña casi mana acuerdo kashpa, ñiñokunapash kutin na escuelata, clasekunata na horario completota na chaskinakun y profesorkuna shina, descordinarishkakuna mana shina claseta ñiñokunata completamente kun nishpa, ña chay shina protestakuna tiyashpami ña jipallaka ña washayashpa katirka kay educación Topo, Kay Centro Educativo Galo Plazapi.

Opiniones sobre los factores que determinan la aceptación y el rechazo a la EIB

13. ¿Por qué la comunidad de Ucsha separó a sus hijos/as del centro educativo bilingüe?

Kay Centro Educativomantaka, ñukanchik kay comuna Ukshaka, kay wawakunami atakuta fracasarirka kay estudio partepi mana ñawpakmanka rishpa, pay casi bajarishpa cuenta, nimata na ñawpakman rishpa karpimi shuk trece (13) de noviembre del noventa y cincotami (95) padre de familiakunawan reuniónta charirkanchik, profesorkunawan, kay directora Mercedes Mendosawan, chaypimi reuniónta charishpa kutin shina Topo ladoman, ñan ladolla chakrakuna tiyakpi, kutin shina Uksha ñiñokuna, chaypi wirukunata japin nishpa, shuk kuchita shina juchachik karka, chukllu chakrata tukuchin nishpa y chaykunantin y shina tamyahorakuna kutin ura Ambirun wayku ninchik chay jakatayma, kay Topokunatayma shina, chay ishkay waykukuna kutin yaku jatarishpa medio, ñiñokunapak jodido karka shina tamyahora purinkapak y kutin karupash karulla resultarka, tutamantalla llukshitaka padre de familia paktana yuyayta charishpa kachanakukpipash, pero siempre uchinakunaka...

Chaymi, wakin padre de familiakunaka, kay Cocha escuelaman kachashka ashtawan puntallakunamanta charinakurka, chaypika profesorkuna, shina Ibarramanta profesorkuna ashtawan allillatak kashka yarin... wakin ñiñokuna chay escuelamanta chay ñiñokunami allipi llukshishka, chaykunawanmi chinpurashpa casi chinpurashpa cuenta, uraypika bajarishpa karpimi, ña separanata yuyashpa, chaymi Licenciada Mendozawanka shina, ña chay reuniónpimi mejor separanata yuyashpa, kay ury maypimi kashka hacienda Angla chaypika, Galo Plazata, chayka shuk quartota mañashpa chaypi escuelata kutin nuevamente funcionachun nishpa, lunes veinte (20) de noviembre del noventay cincotallatakmi (95) Topopi reuniónta

charishka, chay jipa semanawanmi ña kay uranipi kutin escuelaka kallarirka, tukuylla padre de familiakunawan tantanakushpa reunióntayma rurashpa.

14. Entrevistador: Ima ashtawan razónkunatak tiyan chay separacióntak rurashkamantaka?

Separaciónta rurashkamantaka, chaymanta shinamanka, Topomanka ña na casi tikrashkanchik tukuyllallatak kutin, kay urani escuelapi churamushkamantaka, chaypika padre de familiami, shuk cuotata churashpa, profesorkunataka ishkaypurata contratamushpa, San Pablomanta profesorkunatami charirkanchik kay escuelapika, casi kimsa watakaman charinchiyarirka, shina charinakurkanchik, chaymi niñokunaka ña ashakuta mejorarishpa katin nishpa gentekunapash conformarirka, chayka, chay veinte (20) de noviembre del noventa y cincomanta (95), chaypika escuela uranipi kallarikami, reuniónta rurarka sesenta y cuatro (64) padres de familiawan y noventay tres (93) niños de primero a sexto gradomichaypika kallarirka, chaymanta kallarishkami chay escuelaka kunankaman haciendapillatak funcionamukun, mushuk escuelata ruranakun chaykunapash narak tukurishpa, chay haciendallatak, escuelaman tikrashka funcionamukun, shinakuna kan.

15. ¿Según las opiniones de la gente ¿Qué dice la comunidad de Ucsha sobre su escuela actual?

Allimi yachachikun nishkayma wakinkunaka nin, wakinkunaka profesora malami nishka, wakinka alli kachin, wakinka na alli kachin profesorakunatapash, chaymanta kuwa yuyaypimaka profesorakunapash allika allillatak kan. Kunan kay mushuk escuela narak completarin, chaykunamanta asha llakikuna shina tiyan.

16. ¿Cuáles son las razones por las cuales los estudiantes rechazan a la E.I.B.?

Wawakunaka.....shuk kichwakunapi kukpimi na paykunapash, chaykunataka na yachaymanta chaytaka na munan, sino que, kuwanchik rimaypillatak, kuwanchik kichwaka ña costumbrarishka rimaypillatak rimakpika paykunaka ña siempre wasiman shamushpa,.....suma, restayma shinakunata más interesan,.... shuk kichwata yachachin nishpa wawakunapash na munan, pero siempre ñukanchikllatak kutin kichwapi rimashka kaymanta pero siempre shina castellanota yachakuchun munarin, wawakunapash ña castellano profesorkunawanpash na yachakushka,..... kunahoraka na clasetapash kunyarín kay bilingüepika, profesorakunapash, compañera Clara Cotacachima, chay shuk compañera Elenayma, chaykunayma runa parte kan

pero, paykunapash na bilingüeta kushpa chay shuk castellano partepilla kukupika, niñokunapash ña kimsantin profesorkuna castellanopilla ña yachakushpa katinakunyarín kunanhoraka.

17. Cuáles son las razones por las cuales los docentes rechazan a la E.I.B.?

Kunanhora kay compañera Moraimami kay educación bilingüetaka payka na yachashpa, payka rechazan, o sea que, payka na kuintin, chay partetaka yachankapak munan y niñokunatapash payka na yachaymantaka ña na yachachin, kutin chay shuk compañera Elenaymaka shina wakinpika kichwapima rimashpaka shina yachachinmi ninmi, kutin ñukanchik shina, wakinpi na kutin puncha completotaymaka chaypi kayta usharin, sino que shina rato rishpa rikukrishpapash kutin shina tikramunchik, chay compañera Moraymami shina castellanota kun nishka payka rechazan nin bilingüetaka, más na yachanata munashpa. Chay compañera Moraimaka casi kay compañerakunawanpash ashakuta disgustan nikshnayarín kay, payka kutin, paykunapash ishkay compañerakunaka bilingüe parte kakpi, kutin, ishkantin shimita yachanka paykunaka ña, Kutin payka shuk ladolla kashpa, castellano partella caspa, pay, chay, chaykunata charinyarín.

18. ¿Cuáles son las razones por las cuales los padres de familia rechazan a la E.I.B.?

.....castellanota yachachikpika allimi nishka, kichwatapash mana kay rimaypika riman, kutin shuk rimaykunapi riman nishpa, chaykunawan medio quejarikkuna tiyarka padre de familiakunapi, chaymantaka ña kay escuelapika castellanota yachachin nishka wakinkunaka uchillakuna ña mejorarínkunmi nishka, wakin niñokunapash wakin avanzakka ña avanzan, kutin wakin deberta na ashta umakuna suficientema caspaka niñokunapakllata, paykunapillatak ashta bajakuna tiyan, kutin wakinkunaka yachachikushka jawa mana yachakukpika mana profesorpak culpa rikurin,

Kunanka, niñokunaka kuwanchik yachashka shimiwan ña costumbrarishka kan, chayka ña escuelakunapi castellanota yachakushpaka alli katinakunyarín,.....

Cochayma, Zuletakunaka, educación bilingüetaka totalmente rechazashka kan porque chay compañero Abelardo Granda Director Provincial de educación bilingüemanta karka, chayhorakuna kay Zuletakunaymaka, paykuna, kuwanchikka na munashpa, kuwachikka kuitiswanmi kallpachirkanchik nishpa o sea que, paykunapash na aceptashka...

19. ¿Qué dice la comunidad sobre la EIB?

Kaypipash shuk comisiónkunata formarka, ishkay comisiónta, shuk comisión de padre de familia, shuk comisión de pro-separación nishka, o sea que chayka, pro-separación nishkaka o sea que contra educación bilingüe ña rechazashpa, chaypi amapacha ari nishpa chay educación bilingüetaka, totalmente ña washyachishpa katishpa, chay luchapi katichun nishpa o sea que kay, chay comisiónkunata formarka, ishkayta Zuleta profesorkuna, hispano profesorkuna shamushpa.

Kay Zuleta profesorkunaka, kay comunidatkuna gulpi hispano parteman tikrashpa, hispanolla una sola shuk direcciónmanlla ña perteneska kachun nishpami ama jurisdicción bilingüemanka ama pertenechun nishpami o sea que kay Zuleta profesorkunapash ayudanchik nishka Kay Cocha escuelamanma shamushka, chay Cocha escuela padre de familiakunantin shina, kay Uksha ladokunantin shina wakin niñokunata charirka, chaykunantin shina tantanakushka, chaypi educación rechazanchik nishkami karka Cocha comunidadpi.

20. ¿En qué no está conforme o no está de acuerdo con la escuela / colegio?

Kunanhora kuwanchik escuelapika, kay educación bilingüemantapash shuk profesor hispanoyma shamushpa, chaykuna, niñokunapash alli yachachishpa, chay acuerdota ñukanchik padre de familiakunaka charishkanchik, o sea ama kutin profesorkuna shuk kichwapilla yachachik profesorkuna kashpa, más que todo profesorkunapash niñokunata aplicashpa, clasekunapi niñokunawan más claseta, clasepi empeñarishpa, niñokunata, más yachachishpa katichun, chay acuerdokunawan ñukanchikka kashkanchik, si no que wakin profesorkunaka medio killallakunayma shamushpaka shina mana niñokunata estudiokunataka aplicashpa, si no que, más kanchaman kanchaman purinakukpika, niñokunaka ukukunapika shitashka, niñokunapak munayta purinakukpika, o sea que paykunapura pindinciarishpa makanakun o shina cuadernokunatayma liquishpa imashnaman paykunaka molestarishpa niñokuna shitashka kan, o sea que, chaymanta o sea que, chay alli profesorkuna, alli yachachishpa niñokunata respetachina, paypash respetarían padre de familiakunawan shina coordinarishpa allikuta, shina comunidadwanma parlarishpayma, ima asuntokuna tiyakpipash, escuelaman kaya kachashpayma, igual comunakunawan shina participarishpa, trabajashpa, escuelakunata shina mejoramientokunata katina yuyaywan decisiónta charishkanchik.

21. ¿ Por qué cree Ud. que se ha creado la EIB?

Na ashta claroymaka na ñukapash yachashkanichu, kay educación bilingüeka, tanto runakunapash y mishukunapash, casi igual estudiashka kachun nishpa, o sea que ama escuelapi,no sé na yachanichu, ima watapi, kay educación kallarishkata ñukapash na yachapani.

Na kay llaktapi cursokuna nima na tiyashkachu, kay bilingüe partemantaka maykan ladopash na comunidadpi curso tiyashkachu, shuk compañerokuna chaskishkanchari, ñuka partemantaka na curso tiyaktapash na yachashpa na participashkanichu, shina imapash cursoyma tiyakpima de repente shina uyashpaka participaytaka participashkani, pero cahy parte curso tiyakta na yachashpa na participashkanichu.

22. Los estudiantes, ¿En qué lengua dicen o creen que entienden mejor las clases que da el profesor: sólo en castellano, sólo en kichwa o en las dos lenguas? ¿Por qué?

Kunanhoraka kay ñiñokuna, yachakunakunaka ishkantin shimipimi entendenakunyarín, porque ña castellanopash comprendenakun y kichwatakarín yachakkunaka, kichwapi nikpimakarín profesorkuna shina nin nishpa, kichwapi más comprendeshpa, más que ashtwanpash, chay uchinakunapash kichwapi nikpika entenden, kutin wakin uchinakunaka narak castellanota comprendeshpa, castellano profesorkuna nikpika uchinakunakuna na comprendeshpa, taytakunaman mamakunaman wasipi willaychi imatapash willaypi nishpa yanka shimilla nishpa kachamukpika kutin uchinakunaka na comprendeshpaka na willan taytakunamanka kutin kunan o kaya taytakuna escuelakunaman shamuchun nishpa kachamukupipash kutin yanka nishkallaka uchillakunaka castellanota na comprendemantaka no sé ima nishpa ninchayashpalla wawakunaka uyanyarin, uchillakuna, wakin entendedor juyzullakunaka ña entendeshpa, wasikunapi ña profesor shina nirkami nishpa castellanopi wakinka ña juyzullakukunaka, profesor shinami nirka, castellanopimi shina nirkami, kichwapi ña wasipika niymun. Kunanhoraka ishkantin shimiwan casi igual rinakunyarín.

23. A los estudiantes, ¿Qué les gusta más que les enseñen en la escuela o colegio?

Kunanhora yachachichun ñiñokunaka, paykunapash más castellanotakllatakmi yachakunkapak gushtanakunyarín, porque, en kichwata paykunapash ña yachashpaka na ashtawan gustan. Kichwapilla kutin profesorkunapash kichwapillatak, kutin wasipi tayta mamakunawanpash, paykunapash kichwapillatak y paypurapash después de claseka ñankunapima, kanchakunaman llukshishpaka ña kichwapilla bullayanakun,

chayka más escuela ukupi, clasepika paykunaka castellanopi rimanakunaymapash ña yachakunkapak y tanto escribinakunaymapash, castellanopi yachakunatakmi munan niñokunaka.

24. A los estudiantes, ¿Qué no les gusta que les enseñen en la escuela o colegio? ¿Estaría de acuerdo que los niños y jóvenes hablen sólo el castellano y pierdan su lengua Kichwa? ¿Por qué?

O sea, kunanpika castellanopilla yachakushpa kichwata chinkachina chayka na posible tiyan sino que, ña kunanpi shina, ña uchinamanta, desde rimanata yachakuy kallarithkamanta, kichwapilla rimashpa yacharithkaka, na kunanhora kichwata kunkarina kan, sino que, castellanopi yachakuytarakpash yachakushpa katirrina kan, kutin castellano kashka tikrankapak, kichwata de una vez kunkaytapash na kunkarina kan sino que, punta tiempokunamanta cierto ñukanchik abuelokunamantapacha chashna chay kashkawan wiñashka caspa punta abuelokunakarín castellano na yachashpa puro kichwa kashka rimashpa kawsashka, kunanpika ña ashakuta castellanota chapuchishpa siquiera entendellatapash entenderin, tikrachillapash tikrachi usharin. Puntakunaka shina mishukunayma castellapi rimakpika wakin mamakunayma ruku taytakunamayka rimaytukushka chashna kadorkashka. Kutin kichwata chinkachinkapakka na posible rikurinchu... chayka kuwanchik kawsayta chinkachinkapak, ashtawankarin chashna mirashpa rikunakaymanta, kaykunapi shuk mishukunashna kankapak, porque, kay tiempokunapika, kay runakunapash ña kay jovenkuna, kay warmi wamrakunapash ña, ña Quitokunaman rishpaka ña pantalón churakushkayma, faldakunanwanma, mini falda paltashka shamun, o sea que, shinakunata ña kay runa ukupi na casi rikuñachik cuenta kan, shuk puntalla mamakuna, shinakunakarín, chay rucuka misha tukushka shamunma nishpa rimanakun, shinakunamanta mejor kuwanchik nawpakman katishpa na chinkachina rikurin.

25. ¿En la escuela enseñan sobre los conocimientos de las comunidades?

Escuelapi, kunanhora profesorkuna kay kuwanchik runa costumbre, runa kawsaykunataka, niñokunataka yachachin únicamente kay materiakunallawan niñokunata estudiachin, de repente, chay ima shina puntalla abuelo, rukulla, payalla mamakunayma... Tayta mamakuna wasipi kawsanakashkamanta, ñukanchik cultura nishka yachaymantallama, o sea que niñokunapash chashna tayta mamakuna im shina trabajokunatayma ruranata kana kakpipash, shinakunallawan wawakunaka katin,

kutin na profesorkuna.

Na profesorkuna, ñukanchik tayta mamakunata na kaya kachan únicamente paykuna reuniónta rurankapak minishtirishkahorallamari ñukanchik padre de familiataka kaya kachan, paykunawan chay reuniónta rurankapak, parlanahorakuna, chaykunapakllamari ña profesorka shamuy nin, chayka ñukanchiktaka na imahorapash imapakpash kayaka shuk parte, chay janpina partekunamanta, shinapakkarin na kayakpika, ñukanchikka nunca na shina kuwanchik costumbre partekunapi shinakunapi, imatapash cahykunapi profesorkunawan participashpa, profesorkunawan kuwanchik comunidad, padre de familiakuna imatapash rikunkapakka, na chayashkanchikka escolakunamanka.

26. ¿Alguna vez los profesores han invitado a los curanderos a que enseñen sobre la medicina natural a los estudiantes? Según las conversaciones dicen que algunos niños y jóvenes tienen vergüenza de hablar el kichwa, ¿Qué opina al respecto?

O sea, kay, ñukanchik como runa kichwata yachashkanchik shina, na kichwapi rimankapakka pinkanayanachu kan, sino que ña como castellanopi rimakpi usharishkakunata panta pantallapash ña tikrachina tukun y kichwapi rimashpa, ña kichwapi kuwanchik yachashkataka ña kichwapi rimarin, o sea que na pinkanayaykuna na tiyana kan, maypi ima reuniónkunapipash, na pinkanayayka na tiyana kanchu, cahypi ña shina runa kichwa gente kaymanta.

27. Después de sus estudios ¿Sólo el que sabe castellano puede conseguir trabajo? ¿Por qué?

Na shinachu kanyarin porque educación bilingüeipi estudiashka runakunakarín, runa karima, warmikashpapash, kunan kay tiempokunapika ñuka rikushkani, ciertota oficinakunapi más runa gentekuna mayoríakuna oficinista, computadorakunata manejanakukkunatiyan, porque na mishkunallaka, kunanhoraka lbarrakunapimallatak oficinakunapi rikurin ña, mishukunaerak casi oficinapi trabajadorkunaka illan, más runa warmikuna, runa gentekuna ña, más oficinista, trabajadorkuna tiyan.

Opiniones sobre las ventajas y desventajas de la EIB

28. ¿Qué ventajas presenta la escuela hispana?

Escuela hispanaka, únicamente kay castellanokunata, profesorkuna, ña paykuna

uchillamanta castellanopilla, punta abuelokunamantallatak ña mishuka mish ña wiñashka shamushka caspa, paykuna completamente, ña uchinamanta ña castellano rimayta yachaymanta, chay, ña kunanka ña niño indígenakunata, profesorkunayma hispano shamushpaka, kay mishkunaka niñokunata puro castellano kashkallatak yachachin, kutin niñokunapash profesor yachachishkata katishpa rin, chay rimaykunawan, único chaymantalla ñuka yuyaypika, mishukunapak hispano parte yuyayka tiyan.

Escuela, hispana partewan ventaja tiyan kay rimana partemanta wakin na completamente castellanota yachakkunaka ña, kay castellanopi ña, chaypi ña rimanakunayma yachakushpa katishpa ña wakin na yachashka shimikunatayma, chaypi kutin ña, yachakushpa katishpa, ashtawan ña cabalyachishpa rin ña castellanopi rimanakunata. Chaypipash, castellanopipash ventaja tiyan, rimana partekunata ña ashtawan, más completota rimanata yachakushpa ñawpakman rinkapakpash.

29. ¿Qué desventajas presenta la escuela hispana?

Desventaja ñuka yuyaypika casi na rikunichuyarin no sé, ima ashtawan charinchu imacha, chay primera parte, kay rimana partemanta, hispano partepi ventaja tiyan chay, rimayta ñawpakman ña aychashkakunata completashpa yachakushpa katinkapak.

30. ¿Qué ventajas presenta la escuela bilingüe?

Escuela bilingüe, ventajata charin, kay rimanakunata, wakin shinallatak, kichwapi rimanata yachashpapash kutin mana, wakintaka, porque paykunaka profesorkunaka como bilingüeka ña, casi kichwa, chaykunatapash ña casi al fondo yachan pero, kuwachikka kichwa kashpapash pero, wakinta, profesorkuna yachashka palabrakunataka, rimanakunataka na yacharin, chayka ña profesorkuna ña yachachin, paykunaka ña, shuk imapash cosaskunata nishpa, kayak kashna shutimi nishpa, ña yachachin, ña nombre, profesorkunapak rimaypika, shukta rimana karpika kutin kuwachikka na yachaymanta kutin shukta, shuk shutipi rimarinshnaka, imatapashka, chaypipash allika allimi kan educación bilingüepash, na tanto malo, rechazoka kan educación bilingüepash.

31. ¿Qué desventajas presenta la escuela bilingüe? ¿Qué ventajas tiene un profesor

monolingüe castellano hablante?

Kay hispano profesorkuna ventajata charin casi, niñokuna más castellanopi comprendekunawan, paykuna shayarishpaka, niñokunaka ña profesor nishkata castellapi entendeshpaka, casi alli resultadota avanza, porque, kutin na avanzakka kutin, castellanopi nishkakunataka na igual avanzashpa, chaypi, profesorkunaka ña castellamo como yachaklla wawakunawan shayarishpaka, castella profesorka castellapilla nikupika, kutin niñokunapash kutin yachadorkunaka, casi profesorkuna casi, shuk shimi rimaypillatak medio igualan, chinapurana ña, chaypi chay paykunapakpash ña rikurin.

32. ¿Qué desventajas tiene un profesor monolingüe castellano hablante?

Castellanotaklla rimak profesorkunawanka desventaja tiyan, castellanopi na ashta comprendek niñokunawan claseta kunkapak shayarishpa, chaypi kutin rprofesorka castellapilla claseta kukpika, kutin niñokunaka, wakin na entendedorkunaka na avanzakpika kutin profesorpash na imashnay usan niñokunata, kutin na kichwapi rimanata yachaymantaka kutin, na niñokunata kichwapika entendechin usan, mashna profesor castellapi imatak nikukpipash kutin na entendek niñokunaka, niñokuna ranti, ima nishpashi ninyashpalla kutin mana profesor nishkataka cumplin.

33. ¿Qué ventajas tiene un profesor bilingüe quechua-castellano hablante?

O sea, kay profesor bilingüekunawan, ventajata casi ishkantin ladopillatak ñukaka rikushkaniyarín, rikuniyarín, ventajakuna tiyan, o sea tanto castellanopi, tanto kichwa bilingüe rimaypipash, chaypika ni maykanpak na, shuk kichwapi parlanayakpi, niñokunata kichwapi parlan y chayka ña niñokunapash ña kichpi rimakkunaka, ña shina ninyashpa ña katin, kutin castellanopi profesorkuna rimakpi na entendeikpi kichwapi tikrachin y castellanopi rimak profesorkunapash ña, ña casi comprendeshpaka igual katin.

34. ¿Qué desventajas tiene un profesor bilingüe quechua-castellano hablante?

Chaypika na rikunikshnayarín desventajataka, porque educación bilingüeka ishkantin shimita yachaymanta, tanto niñokunatapash ña castellanopi na avanzakukpipash ña kichwaman tikrachishpa ña entendichin, chaypi ña profesorkunapash ña ishkantin shimita yachakka ña alli kan, ña niñokunata yachachinkapakka.

35. ¿Es importante que el estudiante sepa leer y escribir sólo en castellano, sólo en kichwa o en las dos lenguas? ¿Por qué?

Chaypi, ñuka partemantaka alli kan, porque, ishkantin shimipi derrepenteka, shuk imapash librokunata ñuka rikushkani, porque shina kichwa librokuna, shina escritokuna tiyan, chayka kutin castellanopilla yachakushka kichwata mana, rimaytaka más kichwapilla rimarin pero, de repente chayta leechik nikpimaka mana kutin chaytaka castellanopitakshnaka lee usharin, porque chaypi kutin kichwapika medio chapuymashnalla kakpi, chay ishkantin leenakunapipash, shina escribinakunapi, tanto rimaykunapi, imashna kawsanchik rimashpa chashnallatak, chay killkanakunatapsh ishkantintallatak a nivel apashpapash alli kan compañero, shina, chay kunan niñokunapash ama castellano kashkapi ña leenayma, killkana shinakunataka rurashpa, ña kutin ishkantinta killkanakunantin shina yachakuchun, rimanantin y tanto killkanantin, ishkantin ladoman ña igual rishpa, chaypi alli kan.

36. Los padres de familia dicen que sus hijos ya saben hablar el Kichwa desde la casa, ¿Será suficiente solamente saber hablar? ¿Por qué?

Chay yuyay na suficiente kan sino que, wasipi rimanata ña niñokuna suficiente rimanata yachan, chaykunata yachakunallatak rikurin, na suficientemente wasipi tayta mamakunawan yachaymanta yanka shuk rimanata yachaymantalla na kan sino que como estudiopi katishpaka allikuta ñawpaman apana bien, kichwapi rimanakunaymapash, killkanakunaymapash alli rikushpa yachakuna kan, na kutin washayachina kan, killkaykunantin gulpi ña estudianta katikushpaña ña, chaypi ña tanto shimi rimaykunapi y ishkantin shimi rimay y tanto killkaykunapi ishkantin killkaykunapi kana kan.

37. ¿Qué quisiera que sea su hijo o hija?

Kunan shuk taytata mamakuna shuk avanceta charishpaymaka, ashta shuk licenciado nishka, imapash algo tukushkanmanyani, pero ñukanchik na ashta posibilidadta charishpa, siempre tukuykunamanta na avanzanchik, chaymanta ashakuta llakiyanchik.

Bilingüetapash na rechazanchikchu, sino que, profesorkuna ishkantin shimita alli yachachikpika, niñokunata siempre respetachishpa, profesorkunapash respetarishpa, chaypi alli ñawpakman katishpaka na imapash tanto mal kashkaman sino que, ciertota kay profesorkuna ashakuta medio kuwanchikshnallatak vagolla kashpa, mana

yachachinakunata aplikashpa mana empeñota rurashpa, mana niñokunata yachachishpa, niñokunata casi shitashpa cuenta, shuk parlukunapi, imapipash paykunapura kashpa, chaypi ashta fracasokuna rikurin, chaypi ña bilingüentin, españolntin ishkantinta tanto rimana y killkana partekunantin yachachishpa chaypi alli kan, porque, ñuka na educación bilingüeta kunanhora na valechishpayma rechazanimi kay hispanomi allimimaka na ninichu, sino que niñokuna ña chaypi yachakushpa ishkantin shimiwan yachakuyntin y katishpa alli kan.

Entrevista a los docentes

Centro Educativo Integral Intercultural Experimental Piloto "Galo Plaza Lasso"

Opiniones a favor y en contra de la educación intercultural bilingüe

Entrevistado: Prof. José María Casco

1. Para Ud. ¿Qué es Educación Intercultural Bilingüe?

Bueno, para mí la Educación Intercultural Bilingüe es una forma de enseñanza a los niños con la finalidad de valorar algunos aspectos cualitativos de la cultura, entre ellos la lengua y también algunos aspectos positivos de las costumbres y todos esos valores utilizando como parte de contenidos de enseñanza.

2. ¿La EIB es aceptada por los estudiantes de estas comunidades? ¿Por qué?

Por el momento pienso que nosotros al implementar bilingüe tal como se pensó al arranque de hace más de 10 años, yo creo que cometimos grandes errores que generaron primero una especie de reticencia, resistencia pasiva de los padres de familia contra la propuesta educativa bilingüe y luego una reacción de rechazo ya visible, por ejemplo separando a los niños de la escuela para otra escuela, sacando a los niños de esta escuela a escuelas de la Parroquia. Entonces, por el momento yo pienso que ese, ese síntoma o ese, como se puede decir, ese trauma que nosotros provocamos al no hacer una enseñanza efectiva, todavía persiste y va a llevar largo tiempo para que otra vez se vuelva a ganar confianza como se dice. Entonces, aquí hay un problema de calidad de educación y por otra parte, la capacidad de acción de la institución educativa frente a su mercado natural que son los alumnos de las comunidades, es decir, hacer un programa de, que en el negocio se llama un mercadeo efectivo pero también ofrecer un producto de buena calidad, en este caso, una enseñanza de buena calidad aquí en la escuela. Entonces sólo así se puede sacar adelante, porque caso contrario estaríamos hablando una especie de, por ejemplo, cuando hay un producto, una competencia de productos, cuando no se conoce cuestiones de mercadeo se dice de que por ejemplo las comunidades pueden comprar hasta por solidaridad un producto de la zona por ejemplo, eso es tal, o sea el producto o servicios tienen que competir por sí solos y ellos sólo tienen que ser vendibles y de ganar confianza en la gente, entonces ese enfoque hay que dar para ganar nuevamente la confianza no y de ahí pues así aceptación, aceptación pienso

que no hay tal y además aquí en el plantel también como enseñanza bilingüe, bilingüe, por ejemplo manejando idioma de enseñanza kichwa, para enseñar a manejar el idioma kichwa, luego el español como la segunda lengua, ya no estamos dando. Entonces, ese el efecto, incluso efecto traumático también que hemos tenido los profesores ante la respuesta de la gente, entonces nos hemos acomodado a la realidad.

3. ¿La EIB es aceptada por los docentes? ¿Por qué? ¿La EIB es aceptada por los padres de familia? ¿Por qué? ¿Qué dicen los padres de familia sobre la EIB? ¿Qué dicen las madres de familia sobre la EIB? ¿Qué dicen los estudiantes sobre la EIB?

Creo que, más por el momento yo pienso que, más valoran la cuestión de la calidad de enseñanza antes que modelos de educación, entonces, la gente por los problemas económicos que pasan o está pasándose en este caso la pobreza, el desempleo, la incapacidad de generar riqueza interna, entonces la gente ve en la educación como un recurso funcional para sus problemas, entonces yo me imagino de que la gente valora más la cuestión de respuestas efectivas a sus necesidades que, antes que planteamientos de modelos educativos.

4. ¿Qué dicen los profesores y profesoras sobre la EIB?

Bueno, al menos aquí en el plantel, gran parte de profesores, casi mayoría diríamos, tal vez dos o tres profesores son nuevos, referente a la etapa problemática por la que atravesamos con la propuesta de la educación bilingüe, entonces por el momento o sea, incluso para ganar una especie de adopción de padres de familia y la voluntad de los alumnos, incluso, yo les decía nos hemos adecuado a la circunstancia y hasta cierto punto abandonando casi en su totalidad para del modelo de educación bilingüe para volvernos a las formas tradicionales de enseñanza no. Entonces, para decir en realidad, o sea estamos haciendo prácticamente lo que sabe cada uno y nada más, incluso desde el ámbito administrativo, no hay una propuesta de enseñanza ni en función de la efectividad, ni en función de alguna otra propuesta pedagógica, hacemos cada cual lo que podemos.

5. Tal vez podría profundizar sobre esa etapa conflictiva, ¿cuáles serían las razones?

Volviendo a repensar, pienso que, creo que una de las razones fundamentales, una de las causas esenciales es la efectividad de la enseñanza al interior del aula, es decir, por ejemplo, en los cursos de capacitación del proyecto EBI que prácticamente fue la

base para el arranque del modelo, fue una teoría, una propuesta o tecnología muy lenta y muy repetitiva, o sea muy, como le diría pues, con un total desconocimiento del desarrollo psicomotriz y psicosocial de los niños de las regiones altas, o en caso nuestro no, regiones campesinas, entonces entiendo de que no hubo una valoración cuantitativa técnico, científico, real del desarrollo de los niños para ingresar, en la edad de ingresar a la escuela y esa tenerla como una variable explicativa para implementar las cuestiones técnicas, pedagógicas al interior del aula. Entonces, como ejemplo se puede decir, mire, el período de aprestamiento, exigimos de que tiene que cumplir en los tres meses y realmente eso es absurdo, totalmente absurdo y nosotros como también incluso éramos inexpertos, teníamos que cumplir lo que dicen las autoridades pues no. Entonces, por ahí comenzó el debacle totalmente la educación y después la segunda causa es la administración o la gerencia media de la educación, en este caso al nivel provincial y también se puede decir al nivel nacional por el enfoque demasiado político, étnico que dio a la educación bilingüe, me explico por ejemplo, en la etapa del proyecto EBI, teníamos buenos capacitadores, realmente buenos capacitadores, excelentes pedagogos, capacitadores maestros, pero la creación de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe, fue recibido por los dirigentes indígenas como un botín político, o sea, una copia, incluso mal copiado se podría decir, de las actitudes de los partidos políticos en el país cuando llegan al poder, dijeron, nosotros aquí, los demás allá e incluso un error garrafal de no invitar o de dar un espacio adecuado a los buenos técnicos que existían en esa etapa de nuestra formación de profesores, porque sin un soporte técnico adecuado y sin una dirección de administración educativa, bueno, ¿no se puede hacer nada pues!. Entonces dijeron, y eso incluso hay una evidencia que a nosotros directamente nos contó en uno de los cursos últimos, este, Licenciado Cristóbal Quishpe, incluso nos ponían de ejemplo para un cargo técnico en la Dirección Nacional, habían traído a un compañero que trabajó de mesero en algún restaurante de Riobamba creo que decía, para ese puesto técnico no, y eso, segunda causa es eso o sea, una actitud de avasallamiento o de dominio totalmente indígena, supuestamente indígena, que podía haber resuelto una especie de propuesta de pureza y pureza desde una actividad inicial en la que, en la actividad educativa, en la que realmente se necesita muchos puntales pues, puntales de experiencia, puntales técnicos, en este caso, si la Dirección de Educación Bilingüe Nacional, hubiese seleccionado, por ejemplo, a un Licenciado Coba por ejemplo para un área técnica de apoyo y así algunos profesores pedagogos buenos que habían, seguramente a nosotros nos hubieran orientado de alguna manera y nosotros hubiéramos ganado alta eficacia en la enseñanza, por lo menos igualar al resultado

que las escuelas tradicionales arrojaban a los niveles locales y regionales no, por lo menos hubiésemos igualado a ese nivel. Las reticencias políticas y las reticencias socioculturales, los padres de familia de las comunidades, hubiésemos tranquilamente podido superar, ya, con esos estándares de resultado, pero frente a la reticencia de políticas, culturales de las comunidades, frente al nuevo idioma y la ineficiencia de nosotros dentro del aula, prácticamente el problema se completó no. Después vinieron esos problemas, entonces, ahora lo que pienso, ahora incluso con la nueva realidad, hay que dar un nuevo enfoque, principalmente yo pienso que el problema es al nivel técnico, y no, no es necesariamente cuestiones lingüísticos no, porque hay resultados o evidencias empíricas de caso de nosotros mismos no, por ejemplo las cuestiones de temas culturales, temas históricos, temas étnicos, algunos conocimientos de nuestra cultura, tranquilamente se puede aprender, cuando uno sabe leer bien, ya, entonces lo que hay que dar efectividad también a las expectativas de los padres de familia a los niveles, primer grado por ejemplo, cuando un padre de familia ve que puede leer su hijo se siente feliz pues, pero eso le compara con otras escuelas, ya también dice está bien, igual no, entonces valoran, dice, bueno, lo mismo me da poner a mi hijo en Topo que en San Pablo y cuando, incluso a ellos le compara los costos de inversión de la educación de su hijo, dicen, a San Pablo debo gastar pasajes diarios, entonces como son iguales, prefiero a Topo, ya. Entonces, son más cosas prácticas que mucha teorización.

6. ¿Qué dicen los docentes castellano hablantes sobre la EIB? ¿Qué opiniones tienen los docentes bilingües sobre la EIB?

Yo creo que es opinión de cada padre de familia también, eso es una especie de cada persona no, y ahí viene otra vez, vuelve a tener, vuelve al caso, otra vez la cuestión del mercadeo, cuestión del producto, calidad de servicio. Yo creo que ese enfoque hay que dar, porque, incluso me acuerdo de que en Quito, creo que hace un tiempo no sé en qué año, la Dirección provincial de Pichincha, junta con la Dirección de Educación Municipal, incluso zonificaron, dijeron no, todos los niños pertenecientes a X manzanas que están alrededor de un colegio, tiene que necesariamente matricularse en ese colegio no, y así, o sea zonificaron en función de la ubicación de los establecimientos educativos, pero la sorpresa fue que un padre de familia vivía cerca de un colegio, que no tenía prestigio de un 24 de mayo, actualmente es la unidad educativa Quitumbe de Municipio, ya, con su escuelita, ese colegio no tenía prestigio, por lo tanto no le mandó a ese colegio aunque viva en esa misma manzana, prefirió mandar a un colegio distante no. Entonces, viendo esas experiencias, yo creo que, en

la toma de decisión de enviar a un hijo a una escuela, a la otra, por una parte es subjetivo y dentro de esa subjetividad de la persona está subyacente el criterio del prestigio de un plantel en esa persona o sea, ahí está guardado, por eso dice prefiero tener así me cueste o no esté enseñando nada en una escuela de alta categoría supuestamente, con buen membrete, que en una escuela con pocos alumnos que puede estar teniendo y el profesor trabajando bien no. Entonces, ahí viene también el problema de la debilidad de estrategias de difusión de las actividades de los planteles, o sea en caso de nosotros por ejemplo, debería tener una política de difusión de actividades que se realizan con los alumnos, con otros proyectos, pues, o sea en este caso Marketing en sí pues. Eso también, eso depende mucho.

7. ¿Por qué algunos estudiantes prefieren ir al centro educativo bilingüe? ¿Por qué algunos estudiantes prefieren ir a la escuela hispana?

Como yo les acababa de decir, son más cuestiones subjetivas que objetivas no; sin embargo, puede haber algunos problemas que nosotros como profesores hayamos generado frente a la visión de los padres de familia no, qué sé yo, nuestras conductas personales, conductas frente a grupos sociales, por ejemplo digo, hace, tal vez en una etapa en la que la gente tenía altas expectativas de nuestro desempeño docente, no logramos satisfacer esas aspiraciones que tenían de nosotros o que la gente, tal vez pensaron de que nosotros en calidad de profesores podríamos haber ayudado en su mejoramiento comunal o en la búsqueda de otras iniciativas para su mejoramiento, incluso grupal de esas gentes no, entonces hayamos sin darnos cuenta, hayamos nosotros mismos creado esa barrera de enemistades tal vez, a veces y eso todavía persiste, entonces incluso como una respuesta a ese tipo de actitudes, entonces dicen no, prefiero mandar a otras escuelas o colegios, a la que nosotros estamos trabajando, puede haber eso no, pero más me inclino es a nuestra debilidad de respuesta técnica, ahí sería respuesta técnica con la calidad de enseñanza en los primeros años y eso dura mucho tiempo.

8. ¿Por qué, algunos padres de familia envían a sus hijos/as a otras escuelas o colegios no bilingües? ¿Por qué, algunos padres de familia envían a sus hijos/as al centro educativo bilingüe?

Según las conversaciones ¿Qué dice la gente sobre el Centro Educativo GPL?

Bueno, honestamente no sé, qué dirán pues. Al ser uno parte de una institución, prácticamente eso no se puede, o sea no se tiene posibilidad de escuchar pues, no

ve que cuando uno es externo a una institución, uno incluso se participa de las conversaciones en términos de positivo o negativo, sobre un hecho o sobre una institución, cuando un grupo está conversando sobre una institución y cuando de pronto nos colamos ahí, y de pronto se arranca pues no. No sé qué digan realmente.

Opiniones sobre los factores que determinan la aceptación y el rechazo a la educación intercultural bilingüe

9. ¿Por qué la comunidad de Ucsha separó a sus hijos/as del centro educativo bilingüe?

Me parece que, tal vez un factor explicativo, una variable explicativa posiblemente fue el hecho de que el manejo del idioma kichwa en la enseñanza, un factor importante o sea, y además el kichwa técnico dentro de todo el lenguaje de la enseñanza no, entonces, nuevos términos, términos desconocidos para la gente no, realmente era chistoso no, tal como actualmente sucede con el nuevo kichwa técnico o sea no, o sea y hasta para nosotros, incluso para mí, realmente me resulta bastante duro, incluso duro de roer para aceptar y también para enseñar en kichwa yo necesitaría, o sea necesito tener una buena etapa de actualización, o sea si a mí me tomaran una prueba de la suficiencia del idioma kichwa, seguro que repruebo, o sea no, es que estoy totalmente desactualizado en eso, ya. Ese tipo de cosas o sea es uno y el otro probablemente pesó también, esto de la distancia de la zona, caso de la comunidad de Uksha en relación a la escuela no y el tipo de camino que debía transitar los niños, en época lluviosa el tramo entre la escuela y a la salida al sector de Uksha realmente es intransitable, en eso los niños llegaban mojados, enlodados y después probablemente también hubo problemas con la comunidad de Topo por tierras comunales. Entonces creo que, al ser dirigentes de la comuna El Topo vinculados con nuestro plantel y la dirigencia de ese tiempo que eran las que litigaban contra la comunidad de El topo, entonces creo que también ahí vino agregarse un factor más. Esas tres cosas probablemente fueron más.

Por los terrenos comunales creo que, no sé si ya hayan solucionado, o sea la comunidad de El Topo exigía la división de la tierra comunal que pertenece a Topo, o sea para la comuna Uksha, porque luego de haber legalizado la comuna jurídica en Uksha no, entonces los compañeros de Uksha no querían para nada escuchar eso, por ahí creo que andaban en problemas un poco conflictivos no. Antes Uksha estuvo incluido en Topo, por eso incluso, bueno en ese tiempo ya había como una especie de

un cabildo provisional por el sector de Uksha, incluso en la época de firma de compromiso para unificar escuelas, creo que más o menos estamos hablando del año 85 por ahí, en el 86 creo que firmamos. Entonces ahí, un compañero que ya es fallecido, firmó el documento como representante del sector de Uksha, pero luego Uksha se hizo jurídica ya, ahí vino los problemas posteriores y que se agravó entre los años, no sé en qué año fue separado Uksha del Centro Educativo, no me acuerdo bien, creo que era en el 91 o 92, a fue en 95.

10. Bueno, ellos por historia han sido huasipungueros no cierto, ¿Tal vez hubo alguna influencia de parte del patrono?

Creo que no. No, me parece que no, porque incluso, el extinto Galo Plaza Lasso, incluso era uno de los partidarios fervientes de este proyecto educativo, siendo parte de clase social que no es de nosotros, sin embargo por el conocimiento y la visión que tenía Galo Plaza, era muy entusiasta a favor del proyecto y el hijo también o sea, bueno el hijo es más empresario que político no, entonces muy poca intervención tiene en asuntos comunales en Uksha. Incluso en el mismo Zuleta, él prácticamente deja ver, pasar a la gente y nada más, no hace nada él actual Galo Plaza al menos.

11. Según las opiniones de la gente ¿Qué dice la comunidad de Ucsha sobre su escuela actual?

Bueno, por momento me parece que los compañeros siguen luchando para que den construyendo sus aulas, incluso el mismo propietario de la hacienda de Galo Plaza había cedido pues un terreno, me parece que la aspiración de ellos es eso y incluso, también, prácticamente ellos tienen, no sé, algunos que me han conversado tienen bastante resentimiento con la educación bilingüe no, y además en una ocasión habían planteado la separación, o sea, salida de la jurisdicción bilingüe a la jurisdicción hispana, ya ni siquiera quieren pertenecer a la jurisdicción bilingüe.

12. ¿Cuáles son las razones por las cuales los estudiantes rechazan a la E.I.B.?

Los jóvenes, me parece que es un desconocimiento o sea, una cosa es desconocimiento de las bondades que la educación puede ofrecer y la otra es nuestra debilidad, nuestra flaqueza de dar alternativas reales, o demostrar o proponer formas contundentes que pueda convencer a los alumnos cómo se debe hacer no. Bueno, por ahí vendría al cambio el problema de transculturación, o sea, presencia de la televisión, periódico, tal vez un buen porcentaje del asunto de la migración, qué sé yo,

y además no tienen una información de vida, una información correcta de la educación bilingüe, entonces tergiversaciones, ahí otra vez vuelve el problema de Marketing no, o sea una difusión adecuada, la educación se puede convencerle.

13. ¿Cuáles son las razones por las cuales los docentes rechazan a la E.I.B.? ¿Cuáles son las razones por las cuales los padres de familia rechazan a la E.I.B.?

El rechazo de los docentes viene dado por otras causas colaterales, por lo menos con que percibo yo, por ejemplo, para ascensos de categoría que le obliguen a realizar cursos por ejemplo que no son tan buenos cursos y a altos costos y lo otro es procedimientos de trámites para el desarrollo personal, profesional, por ejemplo algún tipo de actividades, tener un respaldo de una organización socio política como la FICl por ejemplo, obtener certificados, o sea ese tipo de papeles, de incluirlo dentro de un trámite que implica la realización profesional no, crea una barrera. Igualmente para los ingresos de técnicos o de otros profesionales, exigencias del dominio del kichwa también no, a sabiendas de que no van a utilizar en el ejercicio profesional, parece esos algunos elementos que le llevan a crear actitudes contrarias a la educación bilingüe.

Bueno, en cuanto a los padres de familia lo que yo sigo sosteniendo es el problema de la calidad educativa.

14. ¿Qué dice la comunidad sobre la EIB? ¿En qué no está conforme o no está de acuerdo con la escuela / colegio?

Tal vez el primer elemento podría ser por el caso de cumplimiento de horarios por ejemplo, nosotros como profesores, el problema del transporte de la gente, los profesores para llegar acá, eso podría estar repercutiendo negativamente frente a los padres de familia. En cuanto, viendo o sea la inconformidad, desde la óptica del profesor, bueno en persona yo estoy inconforme por la forma del cumplimiento de trabajos como un proyecto digamos no, ya nosotros prácticamente hace tiempos que, apenas creo que nació el proyecto, nos embarrilamos en el mismo sistema antiguo o sea, tanto en el campo curricular como en el área de relación del grupo profesional, por ejemplo pertenecer a la UNE por ejemplo, y la UNE realmente ha sido o sea ha llevado a la quiebra a la educación en el país, porque realmente o sea, los dirigentes son elementos totalmente politizados y hasta cierto punto militantes de barricada con las propuestas, o sea arman una propuesta ahí se paran a la muerte y no importa qué pasa en las escuelas, qué pasa en los niños. Entonces nosotros, incluso hemos

estado ahí dentro no, por ejemplo, un ejemplo actual, al inicio del paro con el Rafael y yo propusimos de que pleguemos al paro, o sea, sigamos porque ya se sabía la propuesta del gobierno del aumento salarial y viendo la capacidad del Estado frente al pedido de la UNE de 100 dólares básicos, al mes, realmente era imposible pues, que nos paguen a nosotros de esa manera, por la cantidad de, ahí viene algunas consideraciones, por la magnitud del profesorado y otra parte también hay que ser concientes, o sea nuestro trabajo está a medio tiempo no, y además de los fondos económicos no nos iban a atender, pero qué ha pasado, la UNE se paró y se ha llegado al mismo resultado, se ha ganado 5 dólares más a lo que el gobierno ha dicho, para eso suficiente una nueva negociación urgente no, si nosotros hubiésemos trabajado, yo estoy bien seguro que ahorita hubiésemos captado por lo menos unos 100 alumnos que, de los que estaban bajando a la escuela de San pablo. A una semana, dos semanas de nuestro trabajo constante al saber que nuestras clases seguían, seguro que hubo pedidos de ingreso por lo menos para finalizar el año lectivo por ejemplo, pero total nosotros también ahí paramos no, eso no me gusta realmente a mí, pienso que, siendo un proyecto educativo, una propuesta nueva, se debe independizarse totalmente de eso, si la ley dice trabajamos 200 días, ¡compañeros! nosotros vamos a armar un núcleo, un centro de trabajo, cumplimos 200 días completos, si los 200 días cumplidos salimos a 5 de julio, bien venido o sea, hemos cumplido, hemos trabajado por objetivos, hemos evaluado técnicamente el rendimiento de los alumnos y listo. Pero, realmente yo estoy bien inconforme con la situación que se da. Claro y para muchos profesores en gran parte de la gente que está vinculada a la UNE mismo bueno, algunos tienen en este caso en particulares, no importa o sea no, pero para los que tenemos hijos en las escuelas fiscales, realmente pesa y justamente fue eso el argumento de la semana anterior para exigir al resto de compañeros, dijimos nuevamente con Rafael, ¡vamos a trabajar! Y se apoyó con Germán Cotacachi, dijimos nosotros vamos a volver a trabajar ya, e incluso algunos compañeros dijeron, bueno nosotros ni siquiera no tenemos ya, ni con qué comprar la comida diaria. Esas cosas también desprestigian a escuelas fiscales de nosotros.

15. ¿ Por qué cree Ud. que se ha creado la EIB?

Bueno, la propuesta inicial es bastante interesante o sea, esto de dar enseñanza a los sectores sociales en un eje curricular de su propia cultura, eso es muy válido, muy interesante, en eso valoro yo, por eso se creó, pero, los que hemos fallado es el nivel operativo, nosotros por ejemplo para dar realce a ese objetivo de creación, en este caso enseñar o dar enseñanza o formación humana, técnica a los hombres actuales,

nosotros debíamos haber sido preparados para dar respuesta a eso no, y no ser generalistas o sea, ya.

16. Los estudiantes, ¿En qué lengua dicen o creen que entienden mejor las clases que da el profesor: sólo en castellano, sólo en kichwa o en las dos lenguas? ¿Por qué?

Para mí, depende del nivel de desarrollo del dominio del idioma de los estudiantes y también el ámbito familiar o en la que se maneje determinada lengua, ahí, actualmente hay niños que ya manejan al ingreso de la escuela, ya manejan bastante bien el castellano, entonces y además me parece que ahí todavía hay una variación. En niveles altos, en grados altos, entienden igual en castellano no, en kichwa, pero en kichwa popular digamos, ya, en kichwa popular, por que si va a hablar en kichwa técnico no va entender peor que en castellano. Yo tengo el caso de una niña que es de chawpi lengua, estaba explicando, creo que estaba explicando de sumas algo así, sí, sí, de sumas, entonces, “vender”, entonces yo decía vender, tampoco entendía bien, decía “jatuna” ya, tampoco o sea y me dice: “en quéta, en quéta”, entonces yo digo: ¡vendeshpa!, ¡ah! dice ya, entonces comprendió. Entonces así entiende, sí entiende o sea no. Pero eso es bastante relativo en cuanto a cual lengua entiende mejor, pero porque juegan dos factores en el contexto de la familia, o sea la lengua que maneja en la familia y el nivel de desarrollo que está teniendo el niño.

Bueno, una de las estrategias, posiblemente la escuela puede jugar un rol ahí, al valorar, o sea las bondades de la distinción de los idiomas no, o sea, también su manejo correcto, pero recientemente un estudiante de la Universidad Católica, de la Facultad de Lingüística, justamente está haciendo un estudio de chawpi lengua ya, él al cambio es de una opinión totalmente contraria a lo que nosotros como pedagogos pensamos no, dice de que, para qué dice tratar de eliminar una nueva lengua que está naciendo ya, es un nuevo elemento de la cultura ya, y entonces no hay necesidad de tratar, no es problema para él, ya, más bien dice que es una riqueza cultural ya, sin embargo para la formación, con la perspectiva de formación, para adquirir nuevos conocimientos pienso de que sí hay que diferenciarlo las dos lenguas y una de las primeras estrategias, puede ser el de distinguir al nivel de los primeros grados, que hay dos idiomas distintos, o sea, el uno es español y el otro es kichwa y que cada cual maneja sus estructuras y sus códigos distintos no, entonces a medida que se presenta la oportunidad irlo explicando, yo siempre así lo he hecho no, cuando estamos así en algunos ejercicios de lectura y escritura y combinación de nuevos tipos de lecturas, salen términos que uno no se esperaba no, entonces en el contexto aparecen algunas

inquietudes de los alumnos, hay que explicar, en kichwa se dice de esta manera y en castellano esto significa esto. Entonces, ahí puede surgir la capacidad de razonamiento de entendimiento del niño en la que diga: claro, en kichwa se dice así pues, en castellano se dice de esta manera no. Entonces ya no habría esta interferencia de los dos, del mismo concepto de lo que se dice en dos idiomas, que utilizar un idioma, la mitad no cierto, para salir al paso.

17. A los estudiantes, ¿Qué les gusta más que les enseñen en la escuela o colegio? A los estudiantes, ¿Qué no les gusta que les enseñen en la escuela o colegio?

Bueno, no he estado tan atento no, pero lo que más no le gusta, no me he dado cuenta qué no les gustaría. Bueno, lo que más les gusta a los niños es que les enseñe a jugar, les gusta bastante el juego. Otra cosa que me he dado cuenta que no le gusta es que volvamos a repetir temas sobre temas no, ya. Entonces para eso, para salir a eso pues, aplicar estrategias, algunas metodologías no, para entretenerle y a la vez enriquecerle.

Por ejemplo, a veces cuando yo cuando los niños veo que no entienden, entonces yo utilizo el Kichwa popular y tranquilamente pasan, pero si se va a enseñar el idioma técnicamente ya debería hablarse de otra manera, pero eso, en mi opinión se puede aprender tranquilamente en sexto grado, a nivel de bachillerato también como se aprende inglés

18. ¿Estaría de acuerdo que los niños y jóvenes hablen sólo el castellano y pierdan su lengua Kichwa? ¿Por qué? ¿En la escuela enseñan sobre los conocimientos de las comunidades?

Casi siempre, siempre se parte de, bueno depende de los profesores también pues no, para temas nuevos, por ejemplo yo utilizo textos de estos, texto de patito lee, siempre hay un tema de introducción no, entonces para esta semana nosotros recién aprendimos el fonema “r”, entonces en el libro, en la página introductoria presenta, “mar, sirena” así. Entonces ya se trata esto, para comprar explicamos también, bueno acá no hay más no, aquí no hay sirenas, entonces pero podemos imaginarnos en la poza de agua que tenemos acá, en vez de la sirena podemos ver el renacuajo por ejemplo no, entonces así imaginamos, ya, sirena es un personaje genético de la leyenda del mar, por ejemplo acá tenemos otro tipo de leyendas, la del lobo, así, hay una comparación, así se trata eso.

19. ¿Alguna vez los profesores han invitado a los curanderos a que enseñen sobre la medicina natural a los estudiantes? Según las conversaciones, dicen que algunos niños y jóvenes tienen vergüenza de hablar el kichwa, ¿Qué opina al respecto?

Tener vergüenza, vergüenza no lo sé, más bien yo diría que actualmente los jóvenes son más desinhibidos o sea no, son más sueltos o sea, por ejemplo en algunos casos, o sea, aquí tenemos un alumno de ciclo básico de etnia Otavaleña no, entonces ellos, entre ellos dicen, me están hablando dicen “huangudo, huangudo” dicen. Dicen sin darse cuenta o sea, el huangudo está a lado parado o sea, ya, entonces también me he dado cuenta, en caso de mis hijos o sea, la comunicación generalmente es kichwa no, y cuando está frente, a quién quiera o sea, mis hijos hablan sueltos en kichwa no, lo mismo me he dado cuenta con otros jóvenes también. Algunos no hablarán, es por que realmente no saben o sencillamente el contexto en la que quiere hablar, esté algún amigo, esté viendo algún extraño no, y les va, como se dice va murmurar no, así, pero de ahí para hablar no. No hay problema.

20. Después de sus estudios ¿Sólo el que sabe castellano puede conseguir trabajo? ¿Por qué?

Bueno, es relativo no, ahora la educación, ellos estarán imaginando obtener trabajo, trabajos muy bajos no, porque para conseguir trabajo, no es suficiente, como se dice, no es requisito saber un idioma o lo otro, más bien son complementos y hasta pensando en otra manera, debería ser una, parte de una hoja de vida de alto nivel no, saber idiomas ya. Analizando desde otra perspectiva, me parece que el problema es, se arrastra una apreciación de discriminación de nuestro sector en la sociedad general, entonces y también responde a la realidad de la estructura del país, dígame, actualmente pues, como por ejemplo en Bolivia, en los juzgados comunes, yo veía que había incluso un intérprete como amanuense, intérprete en aymará, un intérprete aymará para receptor, a un aymará que no manejaba español no, entonces él hacía como intérprete del juez que tampoco manejaba aymará, entonces el otro era bilingüe pues hacía eso no, así algunas cosas había más amplitud para poder hacer uso del idioma, acá en nuestro país no hay pues eso, entonces eso también es algo real no, de la situación del país.

21. ¿Qué metodología aplica para la enseñanza de L1? ¿Qué metodología aplica para la enseñanza del castellano?

Ahora, para ser sinceros, yo creo que la enseñanza de L1 prácticamente está

abandonado no, antes estaba utilizándose el método global, creo que estaba utilizándose en la enseñanza de L1, en ambos idiomas mismo. Actualmente por ejemplo para la enseñanza del español yo utilizo el método global. Pero con algunos elementos ya no metodológicos, más bien de procedimientos técnicos que hemos, que he estado manejando en los últimos tres años el primer grado, me ha dado resultados. Y entre ellos por ejemplo, cuando en una fase ya de culminación de aprendizaje de un fonema y le incluyo el, hay una técnica de lectura, no me acuerdo, se llama,ejercitación de lectura, uno de esos ejemplos ahorita está en el pizarrón. Por ejemplo es una combinación a manera de, en estadística se llama, combinatorio o sea, combinatorio de dos elementos digamos no, en este caso son cinco elementos, por la combinación de cinco vocales ya, entonces armar una combinatoria de probabilidades de cuantos se va a necesitar en un niño de primer grado para la capacidad de visualizar, la oportunidad de que una palabra combinada de esas puede aparecer en el contexto de la lectura que va a tener el niño al recorrer el primer grado, ya. Por ejemplo, ahora al finalizar el ejercicio del fonema "r", yo solamente había detectado ese mapa de palabras que es necesario que el niño sepa, ya, entonces ahí hay palabras que no tienen significado, pero cuál es la finalidad del método, de la técnica, es que el niño o sea lea por identificación del fonema no del significado, por que del significado se complementa en el texto, ya una palabra está entre el significado y el significante no cierto, eso hay en el texto, pero de pronto pues por ahí aparece una palabra pero que tenga ese mapa, dentro de ese mapa está una palabra que, por ahí por X razones aparece en el periódico, puede aparecer en la calle no cierto, entonces el niño ya está habilitado, tuvo una ejercitación para ver una palabra que esa vez va a encontrar ya, entonces he complementado con eso y me ha dado resultados. Actualmente, que estamos ya, faltando dos meses prácticamente para finalizar el año escolar, de los 27, 24 ya están leyendo bien, 3 andan en problemas.

Opiniones sobre ventajas y desventajas de la EIB

22. ¿Qué ventajas presenta la escuela hispana? ¿Qué desventajas presenta la escuela hispana?

Como no se está implementando el modelo, no hay ninguna ventaja o sea, es igual.

23. ¿Qué ventajas presenta la escuela bilingüe? ¿Qué desventajas presenta la escuela bilingüe?

Rediseñando y aplicando con rigor técnico y metodológico de enseñanza,

una ventaja puede ser, el de incorporar valores, conocimientos antropológicos, sociológicos, lingüísticos de nuestra cultura en la enseñanza, pero rearmando totalmente.

24. ¿Qué ventajas tiene un profesor monolingüe castellano hablante? ¿Qué desventajas tiene un profesor monolingüe castellano hablante?

Ah, eso sí puede haber algunas, hablando de ventajas, si el profesor está trabajando en un medio como el nuestro es enorme, o sea puede manejar, incluso puede entender el ambiente psicológico de los niños, porque generalmente los niños, entre ellos se murmuran pero manejan kichwa o manejan castellano o viceversa no, entonces uno puede enterarse de cómo, qué está ocurriendo dentro del aula, un bilingüe, y además un profesor bilingüe también pertenece a dos culturas no, hay una cultura principal y hay una secundaria.

El hispano hablante, probablemente maneje con mayor fluidez y diafanidad el idioma español para la enseñanza, que lo que no ocurre con nosotros, claro siempre hay esto del arrastre del “dejo” de un idioma frente al otro, igual que un inglés con español así, siempre, por lo menos aunque muchas veces en el caso mío tengo esa tendencia de confundir cuando hablo rápido, confundir vocales no, no expreso muy bien el castellano.

25. ¿Qué ventajas tiene un profesor bilingüe quechua-castellano hablante? ¿Qué desventajas tiene un profesor bilingüe quechua-castellano hablante?

Tal vez las desventajas, qué se podría decir pues, sí lo contrario, tal vez estaríamos un poco débiles en cuanto a la diafanidad de las expresiones lingüísticas no, o también estaríamos en algunos de los casos, demasiados etnocéntricos, valorando todo lo que es indígena es bueno y todo lo secundario de poco valor,....igualmente puede estar diciendo el profesor hispano hablante también.

26. ¿Es importante que el estudiante sepa leer y escribir sólo en castellano, sólo en kichwa o en las dos lenguas? ¿Por qué?

Preferible en las dos lenguas, pero tiene que responder al requerimiento también de los padres de familia, quienes son los que deciden de la educación. Yo considero de que la primera etapa sí debe dar, cuando hay buen resultado, sin ningún problema puede enseñarse en castellano. Cuando ya esté totalmente dominado, dígame de

tercer grado, tranquilamente se puede ingresar a enseñar Kichwa, tal como se enseña inglés, tranquilamente y como ya dominan grafías del idioma español, kichwa incluye algunas combinaciones de afín me parecen y en el nuevo creo que hay otras cosas más, entonces se incluye eso y puede ser más efectivo que estar peleando en un idioma que otras causas la gente le desdeña no, entonces preferible salir por otro lado dando buenas respuestas incluimos desde otros niveles.

Pero la lengua de comunicación es el kichwa popular, ya, entonces el kichwa popular debería servir de puente o escalera para introducirlo al kichwa propio, técnico.

27. ¿En qué áreas ha sido importante aplicar la lengua kichwa?

Más fácil ha sido en los estudios sociales, difícil en ciencias naturales por los términos, químicos, físicos, incluso geográficos también. No sé si actualmente se tenga término para decir Meridiano de Greenwich.

28. ¿Los niños captan y responden mejor cuando se les enseña en su lengua kichwa o en castellano? ¿Por qué?

Comprenden más, totalmente, cuando se le explica en su lengua y con cierto nivel de dificultad cuando se le habla en español, pero eso sí, depende del nivel o sea, hay otros grados de nivel, en los primeros grados cuando se lo simplifica, se le busca las formas de hacerse entender en español, entienden también. Yo he hecho juegos de dificultades, lo que, creo que en el entrenamiento le llaman, entrenamiento militar, le llaman pistas o sea, o sea con órdenes simples que me haga esto, vaya traer otra cosa, así, y a la vuelta le aumento otra orden más compleja, entonces cuál, en qué se visualiza lo que ha entendido, cuando traen correctamente pues.

29. ¿En qué momentos utilizan el kichwa con los niños?

Por lo menos con los niños con los niños kichwa, kichwa, bueno yo no utilizo kichwa, kichwa con los niños, no trato de expresarme en kichwa, en vista de que estoy manejando el idioma español, siempre también a ellos les pido que hagan el esfuerzo de comunicarse en español mismo. Pero así de chiste a chiste hablamos no más. Entre ellos en recreo, ahí es todo en kichwa al cambio, en el aula cuando hacen cuchicheos entre ellos, pero depende, los que manejan media lengua prefieren media lengua. En castellano, por ejemplo para preguntarse, para ayudarse en los trabajos que están haciendo, hay un grupo de niños que siempre están preguntando, qué es

esto, en las sumas por ejemplo, oye, oye aquí es 4 así. Por ejemplo, el grupo de niños que tengo actualmente es bastante distinto de lo que tuve hace tres años. Ahí era más kichwa, kichwa entre ellos, pero aquí en este grupo más veo media lengua, si le separamos, de los 40 alumnos que tengo, diríamos que estarían entre el idioma español y la media lengua, español estaría llevando un 30% y media lengua otro 30% y el resto estarían manejándose en kichwa.

30. ¿Tal vez algo más puede acotar sobre el rechazo y la aceptación de la Educación Intercultural bilingüe en esta escuela?

Bueno hablando de rechazo, rechazo pienso que la explicación está dada por la calidad de la educación, solamente cuando exista una revolución cultural como hizo Mao Zetun en China, se puede medir cuánto de rechazo real existe a una propuesta cultural, una revolución puede exigir, ¡bien señores, aquí me enseñan educación bilingüe, a raja tabla, tal como está la propuesta!. Entonces ahí puede aparecer grupos que van a decir muy bien yo estoy en contra y van a demostrar las razones, razones puramente políticas, razones puramente subjetivas, opiniones personales, así no, entonces podemos medir. Pero en nuestro caso, en nuestro medio, en nuestra sociedad actual, yo pienso que rechazo, rechazo a la educación bilingüe, así diciendo en términos tajantes, creo que no hay, sino que más bien nosotros somos los que hemos generado causas para que la gente haya tomado ese tipo de actitud de rechazo a la educación, yo considero que nosotros somos los causantes. Puede ser por la lengua, pero si se propone de otra manera, como yo les digo, como asignatura desde otros niveles, como lengua de enseñanza tranquilamente, incluso en algún momento habíamos comentado con otro compañero de la Politécnica Salesiana que estamos haciendo el trabajo, incluso habíamos dicho si se implementara por ejemplo, un nivel post bachillerato, un nivel ya de profesionalización, dígame por ejemplo al nivel de tecnólogos, si a ese nivel, les exigimos como pénsum de estudios de cultura general, aprendizaje del idioma kichwa técnico, verá que rinde y en los dos años o tres años de carrera tecnológica, vamos a tener kichwas técnicos, no kichwas de nacimiento que vamos por donde quiera y eso es posible, más bien es la forma de proponer y la estrategia a enseñar.