

Ruth Moya

EDUCACION BILINGÜE EN EL ECUADOR: RETOS Y ALTERNATIVAS

En el presente trabajo se examina la situación lingüística entre las etnias no-hispanohablantes del Ecuador, y su trasfondo social, económico y administrativo, con miras a diversas estrategias de la política educativo-cultural de los años setenta y ochenta. Con especial énfasis en las variedades andinas y amazónicas del quichua, se discuten las alternativas y los problemas de la alfabetización, de la educación bilingüe primaria y de adultos. En esto se presta particular atención a la participación activa y a la autogestión por parte de las organizaciones (políticas) indígenas.

INTRODUCCION

La intención del presente trabajo es dar una interpretación socio-lingüística a las políticas educativo-culturales del Ecuador en relación con la población indígena; examinar las alternativas estatales en el campo de la alfabetización y, finalmente, revisar algunas de las experiencias generadas desde las organizaciones indígenas.

Para poder contextualizar los desarrollos señalados se dará una visión de conjunto de la situación de las lenguas y las culturas en contacto y su génesis histórica, se enfatizará en los cambios operados a partir de la década de los años setenta y en los procesos de autogestión educativa y de políticas culturales impulsados por el movimiento indígena. Los retos y las opciones que la ejecución de tales estrategias implican y, finalmente, un balance de los problemas no resueltos en la educación bilingüe nacional.



EL MULTILINGÜISMO Y LA PLURINACIONALIDAD: SU MANEJO POLITICO EN LA HISTORIA Y EN EL PRESENTE

En lo que hoy es la actual República del Ecuador siempre ha existido una situación de lenguas y culturas en contacto y, por tanto, de bilingüismo y biculturalismo.

El panorama lingüístico de la segunda mitad del siglo XV se modificó con la conquista inca puesto que, a nivel idiomático, se logró la difusión de la lengua quichua en la sierra y en parte de la amazonía ecuatoriana. Sin embargo, junto a la lengua quichua se seguían hablando otras lenguas indígenas (Jijón y Caamaño 1919 y 1960), algunas de las cuales se hablan hasta el día de hoy.

En el siglo XVI, la política lingüística de los españoles consistió en dar un uso instrumental a las lenguas vernáculas, incluida la quichua pero, adicionalmente se facilitó una acelerada quichuización, sobre todo a partir de procesos de adoctrinamiento y, más tarde, a través de una política lingüística misional.¹

En el Ecuador actual se hablan varios idiomas indígenas y el español:

- en la Sierra (a excepción del Carchi) y en el Oriente (Provincias de Napo y Pastaza), el quichua;
- en el subtrópico occidental los idiomas *awa* o *coayquer* (Provincia del Carchi); el *chachi*, comúnmente denominado *cayapa* (Provincia de Esmeraldas), el *tsafiqui*, denominado *colorado* por los hispanohablantes (Provincia de Pichincha);
- el *cofán*, *secoya*, *siona* en la foresta amazónica, en el área limítrofe colombo-ecuatoriana; allí mismo, de modo radicalmente minoritario, el *tetete*; el *huaorani* o *auca*²; el *shuar*, también conocido en la literatura como *jíbaro*³ (en las Provincias de Morona-Santiago y Zamora-Chinchipe).

Como en el caso del *tetete*, lengua prácticamente en extinción, el *záparo* se habla actualmente por un pequeño grupo de familias quichuizadas.

De las lenguas mencionadas sólo el *quichua* y el *shuar* son mayoritarias, la primera hablada por más de dos millones de personas y, la segunda, por más de cuarenta mil. Aunque no se dispone de datos precisos se ha sugerido que más de un treinta por ciento de una población total aproximada de nueve millones habla como lengua materna una lengua indígena y en la mayoría de los casos el español, aunque con distintos grados de bilingüismo.⁴

Esta situación de bilingüismo ha sido concebida y manejada de manera muy diferente por parte de los distintos gobiernos a lo largo de la historia (Moya 1982). Parecería ser que las políticas lingüísticas y culturales se han

movido en dos polos opuestos: aquel del reconocimiento de las diferencias lingüístico-culturales y aquel de su negación. El primer caso se ilustra ejemplarmente a través de las políticas coloniales del uso de las lenguas vernáculas para el adoctrinamiento, mientras que el segundo, es decir aquel de la negación de las diferencias, más bien es producto republicano.

En efecto, aunque con ciertas excepciones de política idiomática⁵, el eje articulador de la “ecuatorianidad” ha sido la noción de “ciudadanía”, una ciudadanía que homologa a todos los ecuatorianos en términos de sus derechos y obligaciones civiles pero también a su identidad cultural y lingüística. En una sociedad como la ecuatoriana, de tan agudas contradicciones sociales, el aparataje jurídico que sustenta la homologación ciudadana deja profundos resquicios en cuanto a los derechos fundamentales de los pueblos indios, particularmente en cuanto al acceso al territorio ancestral y a la tierra, a las formas de la contratación de la fuerza de trabajo y, obviamente, a los derechos educativo-culturales. En otras palabras, aunque en términos de la ley todos los ecuatorianos gozamos de los mismos derechos, tenemos las mismas obligaciones, etc., en términos prácticos las diferencias configuran una sociedad jerarquizada desde una doble perspectiva: la étnica y la socio-económica.

A partir de la década de los años setenta — y como respuesta a la crisis del agro y de las ciudades — surge una nueva entidad sociopolítica: la organización popular, distinta a la organización sindical y de extracción y contexto situacional distintos: la organización de los barrios marginales, la de los campesinos, la de las mujeres, la organización indígena.

La organización indígena, a lo largo de la década plasmará en sus reivindicaciones y en su plataforma exigencias que coinciden con las del campesinado. Sin embargo, hacia finales de los setenta, sus demandas versarán simultáneamente sobre los efectos negativos que les impone su condición de oprimidos y explotados.

La noción de opresión nacional ha llevado al movimiento indígena a controvertir la constitución misma del Estado nacional y a proponer un Estado que reconozca su carácter plurinacional y multicultural. Esta proposición esclarece la exigencia del reconocimiento de las diferencias histórico-sociales, lingüísticas y culturales, y prefigura nociones relativas a la autogestión de los pueblos.

Mientras este es el espectro ideológico desarrollado por el movimiento indígena, las instancias estatales no consolidan una política social, económica y cultural para la población india ecuatoriana y sus acciones específicas, antes que un todo coherente parecen un conjunto de iniciativas que inciden de modo desigual en este importante sector de nuestra sociedad (Ministerio de Bienestar Social (MBS)/ONA 1982).

Un evento importante, por sus efectos ideológicos, ocurre en 1978: el Referendum convocado para que los ecuatorianos decidan votar por la Constitución de 1945 reformada o por una nueva Constitución. Ambas constituciones reconocían a las lenguas y culturas vernáculas como un patrimonio nacional, pero la llamada Nueva Constitución, entre otros elementos diferentes, consignaba el derecho de los analfabetos a votar en elecciones. Si se piensa que, en un país como Ecuador, la mayoría de los analfabetos se concentra en el área rural y que, en la misma es donde se ubica fundamentalmente la población indígena, se puede desprender que la abrumadora mayoría que vota por la Nueva Constitución contribuye de manera indirecta, a afianzar el discurso de la población indígena que viene reclamando por sus derechos civiles y políticos. De hecho esto significa que una enorme masa de votantes analfabetos e indios entrará a actuar de modo más directo en el escenario sociopolítico ecuatoriano.

En el período gubernamental 1979-84 (Roldós/Hurtado) se retoma la problemática del analfabetismo que, en el año 1972, ya había sido objeto de las políticas y estrategias del gobierno militar de Rodríguez Lara (Plan Integral de Desarrollo 1973-77). En este nuevo contexto Roldós toma iniciativas sin precedentes: apoyar un nuevo programa nacional de alfabetización en quichua y dar por terminadas las relaciones bilaterales entre el gobierno del Ecuador y el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) que, desde mediados de los años cincuenta, había captado todas las atribuciones para realizar programas de educación bilingüe en el Ecuador (Trujillo 1981).

En cuanto a la primera decisión, la alfabetización en quichua, se hará un análisis más pormenorizado en las páginas subsiguientes. En cuanto a la segunda, es importante señalar que como fundamento de la misma estaba la intención de encontrar mecanismos que permitieran asumir los retos de una educación que diera cuenta de la realidad sociolingüística ecuatoriana. En el ámbito de los proyectos culturales y de la educación bilingüe, un hecho que singulariza al movimiento indígena ecuatoriano es su capacidad de gestión y la búsqueda de opciones independientes a las ofrecidas por el Estado.

Una experiencia autónoma de alfabetización en quichua, como lo veremos más adelante, se remonta a los años treinta. Sin embargo, es precisamente en la década del setenta cuando se iniciarán las experiencias más sostenidas de educación bilingüe (vgr. el sistema de tele-educación bilingüe y bicultural shuar) o se fortalecerán proyectos de educación apoyados por la iglesia de base e iniciados desde fines de la década anterior.

La década del ochenta es particularmente fructífera no sólo en las iniciativas de alfabetización en la lengua vernácula sino en la sustentación de proyectos de educación permanente que intentan responder a las nece-

sidades y objetivos de la organización. Sus contenidos abarcan desde elementos socio-históricos hasta manejos tecnológicos y gerenciales de pequeños proyectos productivos. Tampoco se ha descuidado la formación de docentes, investigadores, comunicadores. Algunos desafíos que supone la planificación y la ejecución de estos proyectos aún no han sido resueltos, como lo veremos en el último acápite del presente trabajo.

EL ANALFABETISMO: SUS ORIGENES Y VIAS DE SOLUCION

Es al término de la primera mitad del presente siglo cuando el analfabetismo es tratado por los Estados como un problema que detiene su desarrollo. En términos generales, la existencia de mayorías analfabetas en los países llamados subdesarrollados era una especie de condición “natural” de nuestros pueblos, tan “natural” como la existencia de las condiciones de inferioridad socio-cultural, económica, política y lingüística de dichas mayorías.

En los países de la región, las lenguas de colonización ocuparon el lugar de privilegio, determinando así la existencia de un bilingüismo diglósico. En este contexto las lenguas y culturas vernáculas así como sus usuarios han ocupado el último escalón y, de este modo, se han relegado a funciones de comunicación restringida y estigmatizada.

El analfabetismo y sus altas tasas coinciden con la mayor pobreza – especialmente la pobreza rural – y también con las situaciones de bilingüismo. En estas áreas discriminadas y pauperizadas, la cobertura de servicios educativos es deficitaria y a menudo ineficiente. Adicionalmente, cuando dichos servicios existen, la lengua de instrucción formal o informal es la lengua oficial y no la vernácula. Está por otro lado el problema de la colonización cultural, aún en el caso en que se usen instrumentalmente las lenguas vernáculas. Este fenómeno constituye uno de los retos más significativos de la educación bilingüe a nivel continental (cfr. Varese y Rodríguez 1983).

En el caso ecuatoriano todos estos rasgos están presentes y sus raíces se encuentran en el viejo sistema colonial y en las nuevas determinaciones de una sociedad signada por el capital.

Como ya se señalara, las iniciativas de las organizaciones indígenas en el campo de la educación bilingüe se remontan a la década de 1930, época en la cual se sientan las bases para la constitución de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), legalizada en 1945. Esta organización surge en la zona de Cayambe con el objeto de luchar en contra de las condiciones del trabajo precarista y semiservil que se impone a la población indígena en las haciendas. En este proceso se identifica el espacio educativo como uno

fundamental en el conjunto de sus reivindicaciones y se da inicio a la primera experiencia autogestionada de alfabetización quichua-castellano (Moya 1982, 1985). Para 1945 la Unión Nacional de Periodistas (UNP) y la Liga Alfabetizadora Ecuatoriana (LAE), inician en la Sierra y en la Costa, respectivamente, procesos de alfabetización en castellano (Moya 1982; Moschetto 1985). Estos esfuerzos privados sólo tendrán un tardío eco en las esferas oficiales.

En 1963 se inició un programa de alfabetización a cargo del recientemente creado Departamento de Educación de Adultos. Se utilizó para el efecto la cartilla "*Ecuador*" (en castellano) y se acudió al recurso de pagar una bonificación a los docentes en servicio para compensar el trabajo desplegado en la alfabetización. En la década del setenta de alguna manera el modelo educativo se sigue sustentando en la noción del "desarrollo de la comunidad", aunque se ha rebasado la óptica localista para imaginar, sobre todo desde la segunda mitad de la década, el concepto de "región". En esta nueva etapa el eje articulador de la propuesta educativa y de la misma noción de desarrollo sigue siendo la escuela (Moya 1982).

Bajo el impulso de la UNESCO, el Ecuador planteaba para 1967 que la alfabetización debe estar ligada a la práctica de la vida cotidiana y al entorno del alfabetizando.

En el período intercensal (1962-74) la población mayor de quince años, en teoría parte de la población meta de proyectos de alfabetización, constituía más de la mitad del total nacional — para el año de 1974 se registraba cerca de 800.000 analfabetos rurales — y, aunque el total de la población rural decreció (de un 64 % a un 59 %), continuaba concentrada en el agro. De otro lado, los problemas del agro inciden en las migraciones, y en las ciudades se incrementa la tasa del analfabetismo (en un 2,9 %).

El Proyecto Piloto Experimental de alfabetización, inspirado por la UNESCO, funcionó de 1967 a 1972 en las áreas serranas de Pesillo (Pichincha) y Cuenca (Azuay) así como en la zona costeña de Milagro (Los Ríos). Terminado el convenio (1972), la alfabetización pasó a cargo del Departamento de Educación de Adultos del Ministerio de Educación.

En los años setenta el Ecuador, como otros países de América Latina, intenta cristalizar respuestas para dos problemas de gran magnitud: la reducción del analfabetismo y la ampliación de la cobertura de la escuela primaria. Estos dos problemas con su propia especificidad son, sin embargo, interrelacionados puesto que la falta de cobertura escolar genera analfabetismo, pero, por otra parte, falencias del proceso de escolaridad dan lugar a su vez a nuevas formas de analfabetismo (vgr. la falta de retención escolar, la escasa promoción, la falta de relevancia de los contenidos curriculares, etc.).

Asumir la alfabetización y la universalización de la primaria implica una readequación profunda del sistema educativo: sus políticas, objetivos, estrategias y metas de formación de recursos humanos y el desarrollo de un nuevo estilo de administración educativa.

Para esta misma década se plantea una educación al servicio del desarrollo. Desde esta perspectiva las acciones educativas van incorporando los mecanismos para la participación de las personas involucradas.

La filosofía educativa del gobierno “nacionalista y revolucionario” de Rodríguez Lara sustentaba que la educación y la capacitación debían estar en condiciones de responder a los nuevos retos del desarrollo, de ahí que la capacitación de la mano de obra constituya un sustrato de toda acción educativa. El supuesto consistía en que tal calificación incidiría en las posibilidades del trabajador de acceder al empleo no tradicional. Asimismo se sustentaba que tendría como efecto incrementar la producción, elevar la productividad, sobre todo con miras a expandir el mercado interno (Plan de Transformación y Desarrollo 1973-77: 369).

El Estado propone desconcentrar la inversión y orientarla hacia nuevos espacios físicos y hacia los sectores sociales más pobres, para lo cual crea los proyectos de desarrollo, uno de cuyos componentes es el educativo. Este modelo, que pretende ser integral, las más de las veces “agrega” el componente educativo pero sin lograr especificar sus planteamientos acerca de metodologías, curriculum, elaboración de materiales didácticos, etc. En esta etapa las reivindicaciones de la organización campesina y de la organización indígena se remiten a la aplicación de la Reforma Agraria, la recuperación y legalización de tierras, el acceso a diversos servicios: crédito, asistencia técnica, salud, educación.

Para el logro de estos objetivos se planificó ampliar la cobertura de educación básica y “disminuir sustancialmente el analfabetismo”, con una alfabetización “para el trabajo y para el desarrollo” (Plan de Transformación y Desarrollo 1973-77: 370). Este mismo gobierno de las Fuerzas Armadas seguía una política de movilización social con una metodología que partía del análisis de las estructuras del poder tradicional. A esto se debe sumar un hecho importante: la expedición de la segunda ley de Reforma Agraria que, aunque no incidió en la repartición de la gran propiedad agraria, sí contribuyó a dismantelar las formas precarias de trabajo (eliminación del ‘huasipungo’, del ‘arrimado’, la aparcería, etc.) y a ampliar el trabajo asalariado en el campo.

En lo educativo, mientras la política estatal apuntaba a la calificación de la mano de obra, la organización indígena y campesina era crítica a tales planteamientos. Según su perspectiva, dicho proceso sólo favorecería a los sectores empresariales embarcados en una producción industrial de sustitución de importaciones, pero no daría respuestas a los sectores cam-

pesinos mayoritarios insertos en la producción agropecuaria orientada a la producción de alimentos y de bienes para el mercado interno.

En estas condiciones la organización indígena y campesina empieza a perfilar un discurso a través del cual se expresa la necesidad de imaginar una educación alternativa que esté en función de sus intereses. Se reconoce que el analfabetismo y la deficiente cobertura de la escuela primaria son problemas que afectan al campesinado. Se plantea, asimismo, la necesidad de una educación permanente que aborde los problemas más significativos de la organización: la tecnificación de la producción agropecuaria de los pequeños y medianos productores, el uso del crédito, los problemas relacionados con la aplicación de la Ley de Reforma Agraria y Colonización y la recientemente expedida Ley de Aguas, la Ley de Cooperativas, etc.

A más de lo expuesto, la organización indígena empieza a establecer ante el Estado sus reivindicaciones culturales, uno de cuyos aspectos es la educación bilingüe aunque, en rigor, se careciera de un modelo alternativo.

Pese a que el postulado gubernamental de “educar para el trabajo” en la práctica tuviera limitaciones para encontrar una propuesta concreta que satisficiera las necesidades de las grandes masas rurales, un efecto indirecto importante – derivado del conjunto de concepciones y de decisiones sobre el desarrollo social – es aquel de privilegiar el campo sobre las ciudades y de conferir su propia especificidad al sector rural.

Por su parte la iglesia había profundizado algunos ensayos de educación bilingüe. Es en esta misma década (1973), cuando la Federación Shuar inicia el modelo de educación bilingüe y bicultural para cuya aplicación y ejecución se monta todo un sistema de educación por radio (Federación Shuar 1978: 63).

En la Sierra, mientras tanto, bajo la óptica de la iglesia, se apoyan procesos de alfabetización por radio a través de las Escuelas Radiofónicas Populares que van a constituir más tarde el sistema de las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador – ERPE.⁶

El modelo shuar daba atención a la alfabetización y a la capacitación pero privilegiaba la educación primaria; el modelo de radio-educación serrano por su parte enfatizaba en la alfabetización y en la educación permanente y, aunque su programación se destinaba a la población indígena, se hace uso del español y sólo circunstancialmente del quichua.

Al término de la década de 1970, el triunvirato militar que sustituye al general Rodríguez Lara decide transferir el poder a la sociedad civil para lo cual inicia el proceso llamado de ‘retorno a la democracia’, el cual culmina con el ya mentado Referendum de 1978.

EL PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZACION 1980-84

Como es sabido, las elecciones de 1979 llevaron al poder al binomio Roldós/Hurtado. Su plan gubernamental (1980-84) retoma — en la educación — el viejo problema del déficit de cobertura de la educación primaria y la alfabetización. En cuanto a esta última planificó reducir a 5,9 % la tasa de 21,9 % de analfabetismo que se registraba a principios de 1980, fecha en la cual se inició el Programa Nacional de Alfabetización.

El Decreto 08 del 16 de octubre de 1979, emitido por la Cámara de Representantes, autorizó al gobierno, a través del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la asignación de partidas no inferiores a 200 millones de sucres para ejecutar, durante el quinquenio, planes intensivos de alfabetización y educación de adultos (Moschetto 1985). Asimismo el 23 de abril de 1980, mediante resolución Nº 8602 del Ministerio del ramo se constituyó el Comité Ejecutivo del Programa Nacional de Alfabetización y de Nuclearización Educativa, formado por el ministro, el sub-secretario, los directores técnico y ejecutivo de la Oficina Nacional de Alfabetización (ONA) y, por vez primera en la historia de la educación oficial, un representante campesino y uno indígena elegidos por las organizaciones nacionales. El Programa Nacional de Alfabetización tuvo dos sub-programas: uno en español y otro en quichua.

La misma ONA incorporó, más adelante, a cinco delegados de organizaciones indígenas, los cuales fueron propuestos por las organizaciones asociadas a la Coordinadora de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONACNIE) a fin de participar más estrechamente en el diseño y ejecución del sub-programa Quichua. Esta inserción, a la luz de los hechos, tuvo algunas limitaciones, como se desprende de las conclusiones arrojadas por el proceso evaluativo que llevaron adelante las propias organizaciones indígenas y que revisaremos en las siguientes páginas.

La aludida reducción de la tasa de analfabetismo a un 5,9 % equivalía, en términos absolutos, a 760.000 personas, de las cuales medio millón estaba compuesto por pobladores rurales y 260.000 por pobladores urbanos. La meta era la de cubrir once mil comunidades rurales y cuatro mil urbanas, con 25.000 alfabetizadores en las primeras y 25.500 en las segundas.

Un hecho que llama la atención a simple vista es el que desde la planificación se asignara un mayor número de alfabetizadores para un menor número de comunidades y de analfabetos urbanos, lo cual significaba un desequilibrio en la redistribución presupuestaria, debido al hecho de tener que asignar partidas por un monto significativo a dichos alfabetizadores urbanos. Es cierto que un dato que relativiza la afirmación anterior es el hecho de que gran parte de los alfabetizadores urbanos fueron estudiantes

secundarios que escogieron alfabetizar para poder cumplir con los requisitos previos a su grado de bachillerato.

Para el sub-programa Castellano el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) – a través de la ONA – diseñó la promoción del proceso, la formación de los recursos humanos, el desarrollo de las cartillas y otros recursos didácticos, la selección de áreas y la ‘negociación’ del programa con dirigentes comunitarios. La ONA incidió, como se ha sugerido, en la selección de alfabetizadores, entre los cuales, a más de los futuros bachilleres, estaban los docentes en servicio y algunos voluntarios no especializados en educación.

En cuanto a los materiales didácticos para lecto-escritura se usó el Cuaderno de Trabajo *También yo puedo* (Primer Ciclo), *Leo y trabajo* (Segundo Ciclo), *Estudio para una vida mejor* (Tercer Ciclo). Adicionalmente se elaboraron materiales para cálculo.

Los supuestos metodológicos fueron los de Paulo Freire, por lo cual aparecen ‘temas generadores’ cuya función era la de ‘concientizar’ sobre la realidad social para buscar los mecanismos de transformarla en orden a crear una sociedad más justa (Izurieta 1985, Moya 1985).

LA ALFABETIZACION EN QUICHUA

El sub-programa Quichua, en cambio, se ejecutó por delegación del Ministerio de Educación y Cultura al Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE).

Ya en 1978 la PUCE había celebrado un Convenio con el MEC para planificar la alfabetización en lengua quichua, realizar investigaciones lingüístico-pedagógicas, elaborar materiales educativos experimentales y desarrollar experiencias piloto en Cotopaxi. Las actividades secuenciales incluidas en este Convenio eran las de: alfabetización, post-alfabetización y aprendizaje del castellano como segunda lengua (CIEI 1980).

El proceso de alfabetización en quichua se experimentó en la comunidad de Macac Grande, lo que más adelante dio lugar a que la PUCE hablara del ‘modelo Macac’, el cual se generalizó precisamente a través del sub-programa Quichua promovido por el gobierno. En enero de 1980, el gobierno de Roldós amplió el referido Convenio de 1978 no sólo para la alfabetización en quichua, a nivel nacional, sino también para la primaria bilingüe, quichua/castellano.

Mientras a nivel gubernamental se iban perfilando los criterios operativos para ejecutar la alfabetización en quichua, la sociedad civil y especialmente las organizaciones indígenas planteaban al gobierno nacional la

expulsión del Instituto Lingüístico de Verano. Esta movilización social culminó entonces con la expedición del Decreto Ejecutivo N° 1159 del 22 de mayo de 1981, mediante el cual se daban por terminadas las relaciones bilaterales.

El cuestionamiento sobre el ILV de algún modo favorecía las opciones de Roldós en cuanto a la ampliación del Convenio con el CIEI/PUCE. Sin embargo, las organizaciones indígenas solicitaban al gobierno la creación de una instancia que delegara directamente a las propias organizaciones la ejecución de programas educativos que respondieran no sólo a su reconocida necesidad de alfabetizarse sino, además, a otros problemas y necesidades tales como una educación permanente sobre los problemas del agro (el acceso a la tierra, la legislación agraria, los modelos de desarrollo para el sector, la autogestión cultural y económica, el acceso a los otros servicios sociales, etc.). Estos planteamientos del movimiento indígena contribuyeron a consolidar y constituir un discurso propio en torno a un terreno jamás antes disputado: la educación y la cultura. Más allá de la constitución de ese discurso, dichos planteamientos, a mi juicio, han sido la base para un reordenamiento organizacional, puesto que la tarea de ejecutar opciones educativas implica la necesaria formación de recursos humanos especializados al interno del propio movimiento popular.

El que el Ministerio de Educación delegara ya no la planificación sino la *ejecución* del sub-programa Quichua a la Universidad Católica refleja, en gran medida, la falta de mecanismos institucionales definidos en el sistema educativo, para dar respuestas de orden político, técnico y pedagógico a tan viejo problema de conflicto sociolingüístico e intercultural. Este fenómeno, latente no sólo en el Ecuador sino en toda la región, explica el por qué los programas de educación bilingüe (alfabetización, primaria u otras), aunque atañan a sectores mayoritarios de nuestros países, tienen un carácter de experimentalidad indefinida y dependen de un financiamiento externo.

El hecho es que la ejecución del proyecto oficial de alfabetización quichua estuvo a cargo del CIEI y que las organizaciones no pudieron negociar un proyecto autónomo aunque, a través de sus delegados en la ONA, pudieron incidir en la selección de los alfabetizadores. Estos mismos representantes, sin embargo, pronto se vieron subsumidos en la dinámica burocrática, y su posibilidad de expresar criterios técnico-pedagógicos se vio disminuida, no sólo porque el control técnico del proceso estuviera en manos del CIEI sino porque faltaron definiciones operativas por parte de las organizaciones. Adicionalmente las organizaciones indígenas cedieron al proceso de alfabetización un buen número de sus más calificados elementos, y se quedaron sin un personal propio que les permitiera llevar a la práctica iniciativas independientes. Está también el hecho de que, dado el

modelo político del gobierno de entonces, el Estado canalizaba recursos económicos de manera directa y las organizaciones entonces no buscaban (o no encontraban) un financiamiento alternativo para la ejecución de sus propuestas educativas.

El sub-programa Quichua desarrolló dos cartillas experimentales: la de lecto-escritura *Kaimi Ñucanchik Shimi* (Así [es] nuestra lengua) y la de matemáticas *Kaimi Ñucanchik Yupai* (Estos son nuestros números).

Como se puede observar en los mismos títulos de estas cartillas, la ortografía escogida era una suerte de compromiso entre el alfabeto del castellano y el alfabeto fonético. Estas grafías fueron luego sustituidas por un alfabeto discutido y aprobado por las organizaciones indígenas en un Seminario Nacional de Delegados Indígenas del Ecuador, evento efectuado en la población de La Merced (Quito) en abril de 1980. Este histórico Seminario, donde se aprueba un alfabeto quichua único para todo el país, fue el resultado de un largo proceso de discusiones acerca del papel estratégico de la lengua y las culturas propias en la educación y del rol que en términos de la unidad socio-organizativa cumpliría un alfabeto quichua único. A esta reunión asistieron delegados de todas las provincias serranas y amazónicas donde se habla el quichua y se discutieron las diferencias fonéticas que los propios usuarios perciben así como las alternativas ortográficas que dicha diversidad lingüística supone. Los resultados de esta reunión fueron de distinta índole. En términos pragmáticos la ya aludida aprobación de un alfabeto único pero, en términos ideológico-culturales, la consolidación de un sentimiento de unidad idiomática, histórica y cultural que, respetando las diferencias, admite también la identidad de los quichuas como pueblo y como nacionalidad.

Este significativo hecho es en realidad el resultado de un proceso de algunos años puesto que la discusión sobre las nacionalidades indígenas se había iniciado paralelamente en el movimiento indígena y entre los científicos sociales a fines de los años setenta, dando lugar a una polémica sobre la actual constitución del Estado-nación. Esta polémica, aún no terminada, nutrirá, a mi juicio, nuevas propuestas acerca del desarrollo de los pueblos indios del Ecuador.

La mencionada aprobación de una escritura única para el quichua determinó el que el CIEI organizara a su vez nuevas reuniones sobre el alfabeto quichua. Finalmente el CIEI tuvo que eliminar sus cartillas experimentales y rehacerlas, no sólo con el nuevo alfabeto sino también incorporando unas cuantas observaciones acerca de la diagramación de las mismas y de ciertos contenidos. Este último aspecto, es decir los contenidos, constituyó desde el inicio un eje de controversias entre la entidad que producía los materiales y los usuarios.

De acuerdo al mismo CIEI (Convenio MEC-PUCE 1982) las cartillas buscaban:

- “(la) revalorización psicológica de los individuos y de la sociedad a la que pertenecen”;
- “(la) revalorización cultural de los componentes del sistema o sistemas que caracterizan al grupo”;
- “(la) unificación lingüística a partir de los dialectos locales”;
- “(el) desarrollo de la identidad grupal o de la conciencia de la nacionalidad”;
- “(la) sistematización del conocimiento a través del empleo de nuevos canales de comunicación, como ser, por ejemplo, la escritura y la imagen”;
- “(el) aprendizaje de los patrones culturales de otras sociedades indígenas con las cuales se relacionan”;
- “(el) fortalecimiento de los sistemas de organización social para apoyo y control del proceso educativo”.

Las áreas curriculares cubrían de un lado ecología, salud, agricultura, ganadería y, de otro, literatura, arte, leyes e historia.

Entre las críticas que hicieron las organizaciones indígenas a las cartillas de alfabetización estaba aquella referida al tratamiento “culturalista” de la cultura quichua. Esto es, analizándola como si aquella no fuera parte del conjunto social y de sus relaciones dialécticas. Se señalaba, por ejemplo, que la única contradicción aparente – plasmada en las cartillas – ocurría entre los indios y los “mishus” o mestizos genéricos sin reconocer la estructura clasista de la sociedad ecuatoriana.

Estas acotaciones hechas al material de alfabetización producido por el CIEI se articulaban a un discurso más amplio del movimiento indígena que partía del reconocimiento de que los pueblos indios del Ecuador son a la par oprimidos y explotados. Mientras el referente de la opresión es la cuestión nacional, el de la explotación es la contradicción de clases.

En cuanto a la formación de los recursos humanos, el CIEI distinguía la formación de monitores (los alfabetizadores), capacitadores y promotores, los cuales en la ejecución del programa tuvieron, respectivamente, responsabilidades a nivel comunitario, provincial y nacional (Yáñez Cossío 1983). El entrenamiento oficial de los alfabetizadores tuvo la duración de un mes, lo cual, si lo comparamos con el de los alfabetizadores en castellano (cuyo entrenamiento iba entre uno y tres días), resultaba ventajoso para los primeros.

Es de notar que, a la par del entrenamiento oficial, el propio movimiento indígena dinamizó una serie de mecanismos de formación para los alfabetizadores que, habiendo sido escogidos por las organizaciones, realizaban la alfabetización en el marco del proyecto oficial. La capacitación llevada adelante por las organizaciones indígenas y campesinas tuvo un carácter de permanente y su cobertura fue nacional. Sin embargo, la capacidad de control del proceso educativo por parte de las organizaciones estuvo en relación directa a su propia constitución socio-organizativa. En otras palabras: funcionó en aquellas áreas donde la organización también funcionaba.

A más de este proceso de capacitación a los alfabetizadores, las organizaciones de base ejecutaban un seguimiento permanente del proceso mismo en el cual no sólo participaron los educadores sino también los dirigentes comunitarios regionales y nacionales. Adicionalmente, algunas organizaciones desarrollaron materiales alternativos o complementarios a aquellos materiales didácticos oficiales. Tal es el caso de cartillas de post-alfabetización en castellano y en quichua elaboradas de manera conjunta por la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas (FENOC) y el movimiento Ecuador Runacunapac Riccharimui (ECUARUNARI). Estos materiales se constituían de una serie de tres cartillas para el alfabetizando y una Guía para el maestro, todos bajo el nombre *Quishpirincapac Yachacushunchic* (Aprendamos para liberarnos).

A dos años de terminado el proyecto de alfabetización de Roldós/Hurtado (agosto de 1984) se podría señalar que éste fue el primero en tener una cobertura nacional (del área quichua-hablante), y uno de los más importantes en la historia educativa reciente por haber desatado mecanismos casi masivos de participación social. Es interesante apuntar que, junto a las experiencias promovidas por el CIEI, hubo otras experiencias, distintas, desarrolladas en provincias. Así, en la zona de Zumbahua, la iglesia llevó adelante un proyecto de alfabetización bilingüe que incluía elementos de los proyectos de desarrollo (forestación, fomento a la artesanía). Asimismo en Chimborazo la propia Dirección Provincial de Educación del MEC desarrolló la cartilla *Chimburazoca caipimi* (Aquí, Chimborazo). Igual ocurrió en zonas de Imbabura, por ejemplo en Cotacachi, donde la Dirección Provincial de Educación, con apoyo del Municipio, editó una cartilla para la zona.

Sería largo enumerar la cantidad de iniciativas populares en cuanto a la elaboración de cartillas, tanto en quichua como en español, y vale la pena mencionar que la alfabetización sigue siendo un importante desafío de las organizaciones populares de indígenas, pobladores de los barrios marginales, colonos, campesinos, migrantes, mujeres pobladoras. Quisiera añadir que estos materiales en su conjunto han contribuido a dar un reconoci-

miento como entidad socio-política y cultural a la propia organización de base. No sólo importa aprender a leer y escribir — se afirmaba: paralelamente es importante poder interpretar la realidad. Una persona que puede leer y escribir — se decía igualmente — puede ser un analfabeto político.

LOS PROBLEMAS Y LOS RETOS

Para terminar este breve análisis sobre la alfabetización me referiré a los aspectos cuantitativos del proceso. Como se dijo inicialmente, la meta fue la de alfabetizar a un medio millón de analfabetos rurales ubicados fundamentalmente en determinadas provincias de la Sierra y de la Costa. En lo que se refiere a la Sierra es necesario señalar que las provincias con más altas tasas de analfabetismo son también aquellas de más alta concentración de la población indígena; por tanto se podría inferir que el sub-programa Quichua debió haber dado respuestas al problema. Las evaluaciones oficiales en cuanto al número de alfabetizados en quichua arrojan cifras inferiores a las veinte mil personas. Esta baja proporción de alfabetizados, en comparación con el esfuerzo y la inversión realizados, estaría apuntando a la existencia de algunos problemas que no pudieron ser resueltos durante el proceso.

Sin pretender agotar todas las respuestas, señalaré lo que, a mi parecer, constituye los “cuellos de botella” de la alfabetización. Algunos de estos problemas continúan siendo retos para las distintas esferas de la sociedad ecuatoriana: sus políticos, sus administradores, tecnócratas, los cientistas y también para el propio movimiento popular.

1. *El carácter experimental del proceso*: La permanente tendencia a considerar los proyectos de educación bilingüe como proyectos experimentales o piloto impide consolidar experiencias educativas en varios niveles: (a) técnico-metodológico; (b) técnico-administrativo; (c) formación de recursos humanos; (d) elaboración de materiales educativos; (e) procesos de seguimiento y evaluación de los proyectos; (f) dimensiones y características de la participación social.

A cada nueva iniciativa corresponden siempre distintos planteamientos en los anotados niveles, obstaculizando el aprovechamiento de la acumulación histórica de la propia experiencia.

2. *Los cortes financieros abruptos o la dependencia financiera*: En la etapa estudiada (1980-84) el presupuesto asignado para la educación era del 30 % del presupuesto nacional. Actualmente se ha reducido en un 5 %, y son inimaginables todavía los cortes presupuestarios para la educación en el contexto general de la crisis económica. Sin embargo, el que el

problema del analfabetismo aún no se haya resuelto, ha dejado de ser una meta nacional, con las consiguientes repercusiones en la definición del gasto público.

Otro problema es la alta dependencia de créditos internacionales o del uso de fondos — también internacionales — para los gastos de educación; el origen mismo de dichos fondos hace más vulnerable tanto la orientación como la definición de los costos porque implica, en gran medida, la compra de servicios técnicos y de tecnologías educativas.

3. *La delegación de funciones a entidades no nacionales*: Un serio problema, relacionado a su vez con la experimentalidad reiterativa, es el que las instancias oficiales de educación carecen de instrumentos jurídicos, técnicos y administrativos para desarrollar en todas sus dimensiones el sistema nacional de educación bilingüe. Por ello se responde más a ofertas puntuales que a criterios emanados de una conceptualización global del problema educativo cultural del país. Esto facilita la delegación de estas funciones a organismos privados, públicos o semi-públicos de otros países, entidades que responden a sus propios objetivos.
4. *La escasa participación de la organización popular*: Si existe apertura para delegar las funciones relativas a educación bilingüe a instituciones no nacionales (vgr. ILV, Visión Mundial), hay reticencia para delegar estas mismas funciones a las organizaciones populares y, en el caso particular de la educación bilingüe, a las organizaciones indígenas nacionales. Estas, en el mejor de los casos, definen espacios de negociación posible antes que las opciones fundamentales de la educación y del desarrollo cultural.
5. *La existencia limitada de recursos técnicos*: Es un problema que atañe a distintas instancias de la sociedad: el aparato burocrático, las universidades, la organización popular. En lo que respecta a esta última se va perfilando como alternativa la capacitación y más alta calificación de equipos especializados de las organizaciones, proceso necesario para la creación de alternativas no sólo ideológicas sino también operacionales.
6. *El estado actual de las investigaciones sociolingüísticas y pedagógicas*: Pese a los avances logrados en la lingüística y la antropología aplicadas al desarrollo, son todavía insuficientes los estudios de base para poder extender proyectos de educación bilingüe a más de una realidad sociolingüística del país. Esto es más urgente cuando se habla de grupos sociolingüísticos comparativamente minoritarios que, no por ello, tienen menos derecho a ejercer sus derechos culturales.

Aunque actualmente existen condiciones importantes para la ejecución de este tipo de investigaciones aplicadas, todavía se deben afinar

los mecanismos que permitan poner dichos resultados en función de una propuesta global y globalizadora de educación bilingüe.

Es necesario, por ejemplo, proponer la noción de 'interculturalidad' en términos del currículum, de la formación de docentes, de la elaboración de los materiales educativos, etc., más allá de los requerimientos de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas básicas.

7. *La ausencia de un marco normativo en la legislación educativa y cultural*: Con la sola excepción que la Constitución establece que las lenguas vernáculas pueden ser usadas en educación y que las culturas nacionales forman parte del patrimonio cultural de toda la sociedad, no hay ninguna legislación particular que norme las posibilidades de educación bilingüe en el país y menos aún disposiciones específicas para el tratamiento de las culturas nacionales. Esta ausencia de un marco jurídico adecuado impide, en términos legales, el ejercicio de los derechos educativo-culturales de las etnias, y las violaciones a estos derechos normalmente quedan en la impunidad. Más aún, ni siquiera se tiene la más elemental conciencia de la existencia de tales derechos acogidos, por otra parte, en la Carta de los Derechos Humanos de la cual Ecuador es signatario.
8. *Las barreras ideológicas de la población mestiza hispanohablante*: La reticencia a los proyectos de educación bilingüe en gran medida proviene de los sectores hispanohablantes cuando esta noción de "bilingüe" tiene que ver con el uso de las lenguas vernáculas, no así cuando se trata del uso de idiomas de origen europeo, en la educación. Una especial resistencia oponen los maestros hispanohablantes criollos debido a una serie de factores que van desde su formación académico-pedagógica hasta una percepción de peligro de su propia seguridad laboral. Es importante, por tanto, redefinir los contenidos curriculares, las valoraciones y actitudes desarrolladas, las destrezas adquiridas, etc., por parte de estos maestros.
9. *El uso de los medios de comunicación*: Los medios de comunicación masiva a menudo estigmatizan de diversas maneras a los pueblos indios o funcionalizan sus culturas a intereses ajenos a los intereses y necesidades de los mismos (vgr. la promoción de la empresa turística o de bienes artesanales para la exportación, de la banca, etc.).
No hay una legislación que defina al menos un porcentaje de la programación radial o televisiva en ninguna de las lenguas vernáculas; igual ocurre con los medios impresos. Esta situación minimiza las posibilidades comunicativas y expresivas de dichas lenguas y culturas.

NOTAS

- 1 El mismo Jijón y Caamaño (1919) alude al Sínodo Diocesano de 1583 en el cual se ordenaba a los presbíteros, especialmente a los doctrineros que usaran las lenguas indígenas para la catequización.
- 2 En el actual español ecuatoriano la palabra *auca*, de etimología quichua no significa lo que en el quichua del siglo XVI: 'guerrero'. Hoy día tiene las connotaciones de 'salvaje', 'incivilizado' y 'no bautizado'. Designa al grupo *huaorani*; en este idioma *huao* significa 'hombre', 'ser de la especie humana', y por tanto *huaorani* es 'lengua de los seres humanos'.
- 3 La palabra *jíbaro* se usa por los hispanohablantes para designar a los miembros de la nación *shuar*. A su vez *shuar* significa 'hombre', 'ser humano' y el nombre del idioma shuar por tanto se traduciría como 'lengua de los hombres'.
- 4 Los datos de los Censos poblacionales no incluyen la variable etnolingüística. Sólo el Censo de 1950 sugiere — a través de distintas preguntas — relaciones de pertenencia étnicosocial; sin embargo, esta información no permite inferir datos numéricos precisos acerca de la población que se autoidentificará como indígena.
La carencia de datos poblacionales sobre cada una de las etnias ha impulsado para que recientemente las propias organizaciones indias hayan decidido organizar y manejar censos que les permita saber cuántas personas son. El objetivo es el de poder usar estos datos de población como argumentos para la defensa de sus derechos.
- 5 Me refiero a los intentos del liberalismo por usar el quichua en la educación primaria.
En los años treinta, precisamente a partir de 1936, se postuló el perfeccionamiento de las 'escuelas prediales' en las haciendas, las cuales debían ser costeadas por los terratenientes; el maestro tenía la opción de escoger el quichua como lengua de instrucción, preferentemente en zonas con tendencia al monolingüismo en lengua vernácula. Estas escuelas, que no lograron generalizarse, dejaron de funcionar por oposición de la iglesia y los hacendados.
- 6 Las Escuelas Radiofónicas de Chimborazo surgieron en 1962 con el objetivo de apoyar el desarrollo de los campesinos, especialmente los indígenas. La meta era revalorizar su identidad cultural y apoyar procesos de concientización. Las 22 escuelas iniciales dieron paso a que el sistema se legalizara en 1963. Se alfabetizaba y adicionalmente se daban contenidos orientados a la capacitación para el trabajo. Más tarde, a finales de los años setenta, las escuelas radiofónicas de Chimborazo y otras que funcionaban en otras áreas del país, se convirtieron en el sistema de Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador — ERPE — (entrevista efectuada en 1983 a Monseñor Leonidas Proaño y a la señora Luz Luzuriaga, Directora de ERPE).

BIBLIOGRAFIA

CIEI

- 1980 "Programa de alfabetización en lengua quichua, Convenio MEC-PUCE". En *Revista de la Universidad Católica*, año VIII, N^o. 25: 41 - 66, Quito.

Convenio MEC-PUCE

- 1982 "Convenio MEC-PUCE: Cultura, bilingüismo y sociedad nacional". En: Ministerio de Bienestar Social, Oficina de Asuntos Indígenas (Ed.): *Políticas estatales y población indígena*, pp. 395 - 438. Quito: Abya-Yala.

Federación Shuar

- 1978 *Organizarse o sucumbir: La Federación Shuar*. Mundo Shuar, Serie B, N^o. 14. Sucúa (Ecuador).

Izurieta, Leonardo

- 1985 "La metodología participatoria y reflexivo-crítica, su impacto en los resultados cualitativos". En: Nélida Moschetto (Ed.): *La alfabetización en el Ecuador*, pp. 13 - 18. Quito: INSOTEC.

Jijón y Caamaño, Jacinto

- 1919 "Contribución al conocimiento de las lenguas indígenas que se hablaron en el Ecuador interandino y occidental con anterioridad a la conquista española". En: *Boletín de la Sociedad Ecuatoriana de Estudios Históricos Americanos*, vol. 2, N^o. 4: 340 - 413. Quito.

- 1960 "Las lenguas del Ecuador Preincaico" (Cap. VI de *Antropología prehispánica del Ecuador*). En: *Jacinto Jijón y Caamaño*, pp. 65 - 98. Puebla (México) y Quito (Biblioteca Ecuatoriana Mínima. La Colonia y la República).

Ministerio de Bienestar Social, Oficina de Asuntos Indígenas (Ed.)

- 1982 *Políticas estatales y población indígena*. Quito: Abya-Yala.

Plan Integral de Transformación y Desarrollo

- 1973 *Plan Integral de Transformación y Desarrollo 1973-77. Resumen General*. Quito: Editorial Santo Domingo.

Trujillo, Jorge

- 1981 *Los oscuros designios de Dios y del imperio: El Instituto Lingüístico de Verano en el Ecuador*. Quito: CIESE.

Moschetto, Nélida (Ed.)

- 1985 *La alfabetización en el Ecuador*. Quito: INSOTEC/CIEDC.

Moya, Ruth

- 1982 "Políticas estatales para la educación y la cultura frente a la población indígena". En: Ministerio de Bienestar Social, Oficina de Asuntos Indígenas (Ed.): *Políticas estatales y población indígena*, pp. 303 - 353. Quito: Abya-Yala.

- 1985 "La alfabetización en el Ecuador: el sub-programa en castellano". En: Néli-da Moschetto (Ed.): *La alfabetización en el Ecuador*, pp. 21 - 24. Quito: INSOTEC.
- Varese, Stefano, y Nemesio J. Rodríguez
- 1981 "Etnias indígenas y educación en América Latina: diagnóstico y perspectiva". En: Nemesio J. Rodríguez *et al.* (Eds.): *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*, vol. I: 3 - 36. México: UNESCO/I.I.I.
- Yáñez Cossío, Consuelo
- 1983 "Apuntes teóricos y metodológicos sobre la alfabetización en idioma quichua". En: Nemesio J. Rodríguez *et al.* (Eds.): *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*, vol. II: 365 - 377. México: UNESCO/I.I.I.