

LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL PÁRAMO ZUMBAHUEÑO DEL ECUADOR: DEMANDAS, ÉXITOS Y FRACASOS DE UNA REALIDAD

Elena Lazos Chavero y Evelyne Lenz¹

1. Introducción

Frente a las múltiples discusiones sobre el concepto de interculturalidad y frente a la larga historia de fracasos y pocos éxitos de la educación intercultural bilingüe en los países latinoamericanos, por lo que todavía hay enormes retos que resolver, quisimos en esta investigación entender las diversas perspectivas de los actores involucrados en la educación bilingüe y los retos educativos vistos por cada uno de los actores. Esta investigación forma parte del proyecto “Multicultural autonomy as a condition for sustainable development”,² donde en sus objetivos iniciales se planteaba a la autonomía multicultural como base indispensable del desarrollo sustentable. Específicamente, en ese proyecto general se planteó el concepto de autonomía multicultural como un marco socioeconómico y político alternativo, teniendo como base las identidades culturales. Para ello, el objetivo principal fue analizar los aspectos socioeconómicos, políticos, ecológicos, culturales y jurídicos de procesos autonómicos en regiones indígenas de diversos países latinoamericanos (Ecuador, Bolivia, Brasil, Nicaragua, Panamá y México).

¹ Elena Lazos, investigadora del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, México y docente en el Ethnologisches Seminar de la Universidad de Zürich, Suiza; Evelyne Lenz, estudiante del Ethnologisches Seminar de la Universidad de Zürich. Agradecemos profundamente la confianza y la hospitalidad de la Parroquia de Zumbahua y del SEEIC, particularmente del Padre Luis Ricchiardi, Padre Eduardo Delgado, Padre José Manangón y Víctor Hugo Salazar. Agradecemos las pláticas y los talleres organizados con y a través de la Red Zumak de Zumbahua, cuyos directivos, Ernesto Baltazaca y Alfonso Patango, y varios de los educadores y educadoras, como Fabiola Ante, Andrés Chaluisa, Luis Baltazaca y Rosa María Ante, nos apoyaron enormemente. Los padres y madres de familia de varias comunidades nos relataron sus problemas, sus deseos, sus expectativas para el desarrollo educativo de sus hijos. Igualmente, las niñas y niños de la región nos nutrieron de cantos, al mismo tiempo que nos murmuraron sus sueños. La entrevista con uno de los fundadores de la educación indígena, Joselino Ante, fue una extraordinaria experiencia. Deseamos que estas reflexiones contribuyan para lograr mejores condiciones educativas para la región.

² El financiamiento provino del Ministerio de Educación Suizo (Bundesamt für Bildung und Wissenschaft, INCO-DEV) en el marco del financiamiento de la Unión Europea (PL ICA4-2000-10186). En el proyecto, participaron varias instituciones académicas y organizaciones no gubernamentales latinoamericanas y europeas. Una de estas organizaciones es la Fundación Pueblo Indio del Ecuador, con quienes colaboramos y a quienes agradecemos profundamente sus consejos, sus pláticas y sus conocimientos sobre la realidad indígena del Ecuador. En particular, el apoyo de las compañeras Nidia Arrobo, Ileana Almeida y Emperatriz Montalvo fue el pilar de esta investigación. Para tener mayor información del proyecto general, consultar la página WEB www.latautonomy.org

En este contexto, nosotras quisimos hacer una investigación de caso documentada con base en entrevistas, talleres y nuestra propia participación en las aulas de escuelas primarias y del Colegio Indígena Intercultural Bilingüe Jatari Unancha en la parroquia de Zumbahua³ del cantón Pujilí en la provincia de Cotopaxi. La selección de esta región fue con base en las recomendaciones hechas por la Fundación Pueblo Indio del Ecuador, quienes habían realizado una investigación previa para el tema de la autonomía indígena. Nuestro papel entonces era dar una perspectiva antropológica utilizando metodologías participativas con el fin de centrarnos en el tema de la construcción de la educación intercultural, el cual era central dentro de los objetivos generales del proyecto más amplio. Nuestro interés era ver en una experiencia reportada como exitosa, como eran los logros del SEEIC (Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi), las posibilidades reales de éxito de una interculturalidad. Realmente, nos preguntamos si la autonomía intercultural es un proceso construido en Ecuador. ¿En verdad, la autonomía intercultural es una condición necesaria para la sustentabilidad, como era la hipótesis del proyecto general? ¿Podemos en una región tan depauperada como la parroquia de Zumbahua hablar de sustentabilidad? Con base en este estudio de caso, quisimos reflexionar sobre los retos de la interculturalidad, y en particular, de la educación intercultural en Ecuador. Quisimos escuchar a los diversos actores locales para entender las contradicciones, los logros y los retos de la educación intercultural bilingüe.

Cruzada por la carretera que va desde la capital de la provincia, Latacunga hasta Quevedo (ya en la región subtropical), Zumbahua es una de las partes más altas del páramo (entre los 3400 y 4000 msnm). El paisaje de Zumbahua es el típico paisaje de los páramos de los altos de las sierras andinas, cubierto por los grandes pajonales gramínicos, dominado por montañas y un valle con profundas quebradas, y coronado por el cráter del Volcán Quilotoa y su maravillosa laguna mágica y curativa, según los kichwas de la parroquia. El ambiente extremo (entre los 500 y 1000 mm anuales de precipitación), frío (entre los 3 y 12° C), con vientos fuertes y la presencia de heladas y granizadas durante todo el año lo hacen un ambiente ecológico altamente riesgoso para las actividades productivas, basadas en la ganadería ovina en las tierras de pastoreo ubicadas en las partes altas de las montañas y en

³ La parroquia de Zumbahua está formada por las comunidades de Chami, Guantopolo, Saraucsha, Rumichaca, La Cocha, Michacalá, Talatag, Yanaturo, Tigua-Chimbacucho, Turulata y Yanashpa. Respetamos la ortografía anterior a la reforma lingüística, ya que nos indicaron que los nombres estaban exentos de dicha reforma.

una agricultura mantenida por la producción de cebada principalmente en las partes más bajas.

Actualmente, la reducción de la fertilidad de los suelos, la baja productividad agrícola⁴ y pecuaria, el sobrepastoreo, la falta de agua y humedad debido al descenso de los pajonales han llevado a la población indígena a una precariedad extrema.⁵ La mayoría de los grupos domésticos cultivan escasamente dos hectáreas de cebada, intercalada con pequeñas superficies de papa, haba, oca, mashua, cebolla, ajo y melloco (Weismantel, 1993: 67-69).⁶ Sin embargo, por las actuales condiciones ecoagronómicas, la producción agropecuaria no cubre los requerimientos necesarios para la sobrevivencia de la población indígena, por lo que la mayor parte de las familias recurren con mayor frecuencia a la migración estacional. Según PROFOGAN, la migración a Quito a principios de la década de 1990 estaba afectando a más del 41% de las familias (Guerrero, 1993: 35). Si anteriormente, la migración era mayormente masculina (entre 16 y 40 años) hacia Latacunga y Quito, ahora, el proceso migratorio más reciente es la salida o fuga de mujeres, al igual que entre el 30 y 60% de jóvenes (entre los 12 y 16 años), dependiendo de las características de las comunidades (Sánchez-Parga, 2002: 32-40). Inclusive, se reporta una tasa de crecimiento anual negativa entre 1982 y 1990 (-2.0%), siendo ésta la mayor caída demográfica de toda la provincia de Cotopaxi (Sánchez-Parga, 2002: 18).

En este contexto socioeconómico y cultural, con base en nuestras lecturas de la educación intercultural bilingüe en América Latina y con base en una propia experiencia al haber trabajado en el tema de sustentabilidad, interculturalidad y educación en escuelas bilingües en el sur de México (Lazos Chavero y Paré, 2003), partimos de cuatro hipótesis generales y una hipótesis particular a la región.

1. Si la educación intercultural bilingüe es un proceso que sólo incluye a la población indígena, ésta no tiene perspectivas futuras. La educación intercultural bilingüe

⁴ Sánchez-Parga (2002: 17) reporta la evolución del rendimiento agrícola en Cotopaxi, mostrando una clara reducción en todos los cultivos. Por ejemplo, la producción de papa a inicios de la década de 1980 era de 13,155 kg/ha, mientras que para finales de la década de 1990, el rendimiento bajó a 7897 kg/ha.

⁵ De acuerdo a las estadísticas nacionales (1995), la región del Quilotoa constituye la región más pobre de toda la sierra ecuatoriana y donde se concentra uno de los núcleos de mayor densidad de población indígena. De las 966 parroquias rurales, cinco parroquias configuran la mayor área de “pobreza indígena”, con una población indígena superior al 90% y de la cual 76% es deficitaria en alto grado de todas las necesidades básicas (Sánchez-Parga, 2002: 16).

⁶ Weismantel (1994: 62) reporta que para el censo de 1974, de las 1226 unidades de producción agrícola o granjas familiares, 806 tenían menos de dos hectáreas; 407 entre 3 y 10 hectáreas y trece eran de más de 10 hectáreas.

- debe construirse conjuntamente entre las sociedades mestizas e indígenas, urbanas y rurales para que realmente pueda ser reconocida y legitimada como un valor social. Mientras que la educación intercultural bilingüe sólo se dirija a los indígenas, ésta sólo marginalizará y excluirá a las propias poblaciones indígenas.
2. Mientras que la educación intercultural bilingüe sólo incluya en su currículo la lengua indígena y no se ocupe de otros aspectos y procesos de la cultura indígena, muchas familias indígenas preferirán mandar a sus hijos a las escuelas hispanas, ya que el kichwa será siempre considerado como el idioma que se aprende y habla en la familia o en la comunidad. Por ello, no se verá el sentido para ser aprendido en el espacio escolar.
 3. Mientras que las poblaciones indígenas vivan en altos contextos de vulnerabilidad económica y realicen las actividades económicas menos remuneradas, los indígenas no verán a la educación intercultural bilingüe (español y kichwa) como la alternativa a sus problemas de subsistencia. En el contexto de pobreza del páramo, las expectativas de la educación estarán orientadas a lograr mejores oportunidades laborales, por ende, el aprendizaje del español, y actualmente del inglés, será prioritario.
 4. Para que el proyecto de educación intercultural bilingüe sea exitoso, no basta la institucionalización de la educación en una dirección nacional, inclusive aún con la participación de indígenas del diseño curricular. El éxito de una educación intercultural bilingüe no se garantiza con el reconocimiento por parte del Estado de la importancia de una educación intercultural bilingüe. Los principios de la educación intercultural deben ser una demanda de las propias poblaciones rurales y urbanas.
 5. Para el caso de Zumbahua, la lucha agraria de los pueblos indígenas y la presencia y el trabajo educativo del SEEIC han llevado a un fortalecimiento de las identidades culturales indígenas. Sin embargo, las altas tasas de migración y la influencia de la cultura urbana nacional han llevado a su vez a una propia negación de la importancia de la cultura indígena. El aceptarse como indígena implica contradicciones muy fuertes entre el discurso y la práctica.

Con base en estas hipótesis y luego en nuestras observaciones en la provincia de Cotopaxi, nos hicimos varias preguntas. Si en el pasado, la lucha por la tierra jugó un papel cohesionador que opuso blancos contra indígenas, ¿esta lucha contra los blancos logró reforzar la identidad indígena y el kichwa como lengua principal en la región?, O ¿la alta presencia indígena en la región favoreció que el kichwa estuviera presente en todo momento en el espacio económico, social y político?, ¿querría decir entonces que los indígenas luchan para que el kichwa ocupe un lugar importante en el espacio escolar?, ¿a pesar de la pobreza y de las altas tasas de migración, las identidades indígenas y la lengua kichwa se han visto fortalecidas?, ¿cuáles son actualmente las expectativas de los padres y madres de familia de la educación para sus hijos e hijas?, ¿cuáles son las expectativas y los problemas de los y las maestras?, ¿qué influencia juega la presencia de la misión salesiana, impulsora del kichwa?, ¿qué problemas enfrentan los niños y niñas con el tipo de educación que reciben?, ¿qué quieren los niños y niñas en su futuro educativo? Estas preguntas iremos contestando a lo largo de nuestro trabajo. Para ello, primero haremos una descripción de los antecedentes de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador, con mayor énfasis en el SEEIC. En un segundo apartado, comenzaremos entendiendo el mundo de los padres y madres de familia: sus expectativas, sus problemas, sus necesidades. Las actividades y los sueños de los niños y niñas serán analizados en el tercer apartado. En el siguiente apartado, analizaremos los problemas y las vivencias cotidianas de los y las maestras. Finalmente, haremos una reflexión sobre la intervención de la misión salesiana en el camino de la interculturalidad. Concluiremos con una discusión sobre los bajos niveles educativos en la región, las identidades, la cultura y el papel de la lengua kichwa en la educación rural.

2. Antecedentes: Demandas de pueblos y nacionalidades indígenas sobre educación

a) Antecedentes de una educación propia

Dentro de lo que es la educación formal para indígenas en Ecuador, han habido varios acercamientos, diferentes actores involucrados y objetivos perseguidos. Hasta la primera mitad del siglo XX, es decir durante toda la Colonia y la primera etapa de vida republicana, la educación formal servía a los grupos sociales que ejercían el poder para someter,

castellanizar y adoctrinar a los indígenas (Martínez y Burbano, 1994: 95). Después de siglos de educación “opresora”, a partir de 1945 nacieron los primeros programas liberadores, donde los indígenas empezaron a desempeñar un papel protagónico dentro de la educación formal. Los primeros programas de esta índole fueron impulsados por sindicatos y partidos de izquierda por un lado (años 1940 y 1950) y por los teólogos de la liberación por el otro (años 1960 y 1970).

Los antecedentes de una educación propia de los indígenas hacían hincapié en ser “liberadores”, “bilingües” o “interculturales”. Las principales experiencias son las escuelas sindicales del cantón Cayambe, las ERPE (Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador) en el centro de la Sierra, el SERBISH (Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar) en la Amazonía y el SEIC (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi). Indudablemente, estos programas contribuyeron al surgimiento y al fortalecimiento de las organizaciones indígenas, habiendo pasado por ellos varios de los primeros líderes indígenas.

La primera experiencia de una educación propia en el Ecuador, eran las escuelas sindicales o indígenas de Cayambe, en la provincia de Pichincha. Nacieron en 1945, gracias a un trabajo conjunto entre la FEI (Federación Ecuatoriana de Indios) y la lidereza indígena Dolores Cacuango. La FEI dió “la formación inicial como maestra a Dolores Cacuango” (Yáñez Cossío, 1995: 28) y organizó la primera alfabetización bilingüe en el cantón Cayambe con alfabetizadores indígenas (como Dolores Cacuango, Alberto Tarabata, José Amaguaña, Neptalí Ulcuango y Luis Catucuamba) provenientes de la FEI misma, convirtiéndoles en protagonistas de su propia educación. La acción educativa estaba orientada por el marco filosófico del Partido Comunista y tenía una “fuerte tendencia liberadora” (Martínez y Burbano, 1994: 98). Se comenzó a revalorizar el idioma kichwa -aunque como forma de transición para obtener acceso a la cultura blanco-mestiza- y los valores de la cultura indígena, como el espíritu comunitario. Este tipo de escuela era considerado por los terratenientes como subversivo y por el Estado como foco infeccioso del comunismo. En 1963, el gobierno regularizó esta experiencia integrándola al MEC (Ministerio de Educación y Cultura). Dolores Cacuango, considerada *la* pionera de una educación propia de los indígenas, murió el 23 de abril de 1971.⁷

En los años 1960 y 1970, un nuevo actor entró en el escenario de la educación formal del país: los teólogos de la liberación. Se regían por los principios del Concilio Vaticano II y la

⁷ La primera Escuela de Formación de Mujeres Líderes (fundada en 1997 por la organización regional de la Sierra ecuatoriana, ECUARUNARI), p.ej., tiene el nombre de “Dolores Cacuango”.

II Conferencia del Episcopado Latinoamericano en Medellín, cuyo lineamiento fundamental era la evangelización y la liberación. Establecieron programas radiofónicos y presenciales bilingües para la alfabetización en zonas marginales, no atendidas por la educación hispana.

Los programas radiofónicos se basaron en el programa de educación a distancia desarrollado por Radio Sutatenza en Colombia, que había funcionado desde 1949. En la Amazonía ecuatoriana destaca el programa de los misioneros salesianos y los shuar, el SERBISH (Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar), y en la Sierra destacan las ERPE (Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador) del Obispo de Riobamba, Monseñor Leonidas Proaño.

Las ERPE fueron fundadas a principios de los años 1960 por el teólogo de la liberación ecuatoriano más importante, el “Obispo de los Pobres” o “Obispo de los Indios”. El objetivo principal de Proaño era concientizar a los campesinos indígenas de su situación de extrema explotación, discriminación, marginalización y opresión en el sentido de la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire (Ayala Mora, 1993: 105) mediante la alfabetización de adultos kichwa-hablantes en lengua kichwa. La labor se centró en la provincia de Chimborazo, pero tenía alcance para toda la Sierra. Después de la salida de Proaño de la provincia de Chimborazo, sus sucesores en las ERPE suspendieron los programas de alfabetización bilingüe en 1987, pero la radio sigue emitiendo programas populares educativos en kichwa y en español. En 1988, después de la muerte de Proaño, se fundó la FPIE (Fundación Pueblo Indio del Ecuador) para la continuación de su trabajo.⁸ Hoy día, la provincia de Chimborazo es la que mayor número de escuelas tiene y muchos profesores bilingües en otras provincias del país son chimboracenses.

El programa radiofónico de alfabetización bilingüe más importante de la Amazonía es el SERBISH. En los años 1950, el Estado ecuatoriano dejó el territorio de los Shuar en la Amazonía ecuatoriana a los misioneros salesianos para que los evangelicen a los indígenas shuar. En los inicios, los salesianos sacaron a los niños de sus familias para hispanizarlos en internados, prohibiéndoles hablar su propia lengua. Pero ya a finales de los años 1960, una nueva generación de misioneros -junto con los primeros bachilleres de los internados- desarrolló e implementó un nuevo concepto de sobrevivencia para los shuar. Los pilares

⁸ El objetivo de la fundación es “brindar servicios, asesoramiento y apoyo a los grupos indígenas organizados del Ecuador para que puedan constituirse como pueblos en el seno de la sociedad ecuatoriana, con su autodeterminación política.” (Estatutos de la FPIE, www.fundacionpuebloindio.org).

fundamentales de ese concepto fueron la organización de los grupos dispersos en la selva en la FICSH (Federación Interprovincial de Centros Shuar) a partir de 1964 y una emisora radiofónica para la difusión de un programa de alfabetización bilingüe en shuar y en español. El SERBISH empezó a funcionar en 1972 y se oficializó en 1979. Su objetivo era recuperar las tradiciones indígenas y fortalecer el autoestima de los shuar. Nació “de la necesidad de cristalizar la identidad cultural, legalizar la propiedad de la tierra y superar la marginalidad educativa” (Martínez y Burbano, 1994: 102). Los primeros profesores shuar fueron: Aulo Navarrete, Rafael Mashinkishi, Bosco Atamaint', Ricardo Tankámash' y otros. Los resultados son impresionantes porque gracias a las escuelas radiofónicas, en menos de un decenio el analfabetismo en la nacionalidad shuar se redujo al 3% (Moya, 2000: 17), y también porque ya a partir de los años 1970 los shuar expulsaron a los salesianos de la FICSH y se pusieron ellos mismos a la cabeza de su propia organización (Frank, 1993: 55). Actualmente, las escuelas dependen administrativamente de la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe), pero mantienen su estructura e identidad.

En los años 1970, los teólogos de la liberación salesianos implementaron un programa de educación formal presencial para niños y adultos indígenas en la provincia de Cotopaxi. El Equipo Pastoral Salesiano ingresó en las zonas altas de la provincia, optando por los pobres y con un fuerte compromiso evangelizador y liberador (Martínez y Burbano, 1994: 123). En un sondeo hecho en 1974 el equipo constató un índice de analfabetismo entre el 80% y el 90% en las zonas de Chugchilán, Zumbahua y Guangaje. Se implementó el Proyecto Educativo Quilotoa. El proceso evangelizador había llevado consigo un proceso de toma de conciencia sobre la dignidad humana y la conciencia de ser pueblo. En los centros de alfabetización, los indígenas comenzaron a reivindicar una educación propia, es decir una educación con educador propio, miembro de la comunidad y por tanto conocedor de su lengua y cultura. Entre 1978 y 1987, las escuelas indígenas aumentaron de 5 a 21 mientras que los centros de alfabetización bilingües, donde niños y adultos aprendían conjuntamente, disminuyeron de 34 a 19. En 1988, el Proyecto Educativo Quilotoa, que contaba ya con 23 jardines de infantes, 46 escuelas indígenas y 3 centros de educación media con el nombre de Colegio Indígena Intercultural Bilingüe Jatari Unancha de modalidad semi-presencial, se oficializó y tomó el nombre SEIC (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi). A partir de entonces, recibió algunos aportes financieros del MEC. Después de una autoevaluación en

el mismo año, el SEIC celebró un convenio con el IRFEYAL (Instituto Radiofónico de Fe y Alegría) para capacitar a sus educadores. Yáñez Cossío critica esta elección porque se desarrolla en castellano y de acuerdo con el modelo regular de educación (1995: 53). Además, en vez del carácter participativo que persigue el SEIC, Yáñez Cossío nota un marcado paternalismo y asistencialismo que “impide que se pueda beneficiar a la población de manera efectiva” (1995: 55). A partir de 1990, el SEIC toma el nombre de SEEIC (Sistema Educativo Experimental Intercultural Cotopaxi).

Estas y otras experiencias educativas pioneras en el Ecuador contribuyeron a que los indígenas se organizaran para luchar por la educación propia. Veremos a continuación el papel que desempeñaron tanto las organizaciones indígenas como el Estado en el transcurso de esta lucha.

b) Estado, organizaciones indígenas y educación propia

Mientras que Dolores Cacuango y los teólogos de la liberación perseguían el objetivo de *liberar* a los oprimidos mediante la educación, el objetivo principal del Estado era el de *integrar* a la población indígena en la sociedad nacional. Perseguía, por lo tanto, estrategias asimilacionistas de educación formal. De la misma manera que los salesianos fueron encargados de civilizar a los shuar de la Amazonía sur en los años 1950, el gobierno estableció un convenio con el ILV (Instituto Lingüístico de Verano) en 1952, con el fin de integrar a los indígenas Kichwa, Huaorani, Siona-Secoya, Cofán y Shuar de la Amazonía norte a la gran comunidad nacional. Este grupo evangélico era el primero en utilizar las lenguas indígenas para alcanzar esta meta. Los misioneros del ILV traducían la Biblia a las lenguas indígenas para evangelizar y civilizar a los indígenas, lo que produjo “fracturas culturales y a veces físicas dentro de las etnias” (Chiodi, 1990: 351, citado en Martínez y Burbano, 1994: 99). Sin embargo, un efecto colateral positivo del trabajo del ILV era la dinamización de las lenguas indígenas. Finalmente, en 1981, el Presidente de la República, Jaime Roldós Aguilera, expulsó al ILV del Ecuador en respuesta a la presión de las organizaciones indígenas.

Entre 1956 y 1975, el Estado promovía el desarrollo rural a través de la Misión Andina, integrada en sus inicios por organismos internacionales (la OIT, la FAO y la OMS) y los ministerios de Educación y de Previsión Social. Los fondos se invertían en asistencia agrícola y ganadera, formación artesanal, industria rural, educación y salud. Los programas de educación rural, puramente hispano-hablante, se caracterizaban por una “marcada tendencia asimilacionista [que] desconoce las posibilidades de la educación indígena” (Yáñez Cossío, 1995: 46). La Misión Andina fue nacionalizada en 1964 por el régimen militar. En los años 1970, las dictaduras militares tenían a su disposición los petrodólares, y los invirtieron en el desarrollo y la modernización de las zonas rurales, p.ej. a través de proyectos educativos. Tomaban en cuenta algunas de las demandas de las organizaciones indígenas, pero no el bilingüismo.

El fracaso de los programas asimilacionistas y la presión cada vez más fuerte de las organizaciones indígenas condujeron al “primer programa de educación indígena que rompe la tradición establecida” (Yáñez Cossío, 1995: 47), cuando el CONADE (Consejo Nacional de Desarrollo) integra al Plan de Desarrollo 1980-1984 para el sector rural el documento del Sub-programa Quichua. Por vez primera, se integra el kichwa como lengua de enseñanza a nivel nacional para la campaña nacional de alfabetización 1980-1984. En este caso también, los propios indígenas habían jugado un papel importante. Alrededor de 1974, un grupo de jóvenes indígenas universitarios (Luz María y Luis de la Torre, Luis Macas, Luis Montaluisa, Cristóbal Quishpe, Rosa Bacasela y otros) lograron implantar en el seno de la PUCE (Pontificia Universidad Católica del Ecuador) la enseñanza del idioma kichwa y, posteriormente, un convenio con el MEC para planificar la alfabetización en idioma kichwa, realizar investigaciones lingüístico-pedagógicas y desarrollar una experiencia piloto en la provincia de Cotopaxi (Martínez y Burbano 1994: 111). En la campaña nacional de alfabetización en kichwa y castellano, que se llevó a cabo entre 1980 y 1984 en base al convenio entre el MEC y el CIEI (Centro de Investigaciones para la Educación Indígena) de la PUCE, las organizaciones indígenas y los movimientos campesinos e indígenas desempeñaron un papel protagónico, tomando a cargo los procesos de capacitación, preparación de materiales educativos, creación de un sistema de monitoreo, supervisión, etc. (Moya, 2000: 17). Martínez y Burbano señalan que “[...] el CIEI fue duramente criticado por las mismas organizaciones indígenas que se resistían a la tendencia culturalista, pero también vale reconocer que a raíz de esta experiencia las

organizaciones lograron fundamentar su discurso reivindicativo en torno a la educación y cultura propia.” (1994: 111).

En los años 1980, se intensificaban los procesos de organización del movimiento indígena, lo que llevó en 1986 a la unión de las organizaciones regionales más importantes, la ECUARUNARI (Confederación de Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador), la CONFENIAE (Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana) y más tarde la CONAICE (Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Costa Ecuatoriana) en la organización nacional con el nombre de CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador). A finales de la misma década, por la presión cada vez más fuerte de los indígenas organizados, el Estado asumió la responsabilidad de la educación alternativa para indígenas y ya no pudo ignorar y delegar el tema. La lucha de las organizaciones indígenas por una educación propia, culminó en la creación de la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe) como departamento independiente dentro del MEC en noviembre de 1988. La DINEIB [...] “es una de las reivindicaciones del Movimiento Indígena y responde a la aspiración de tener una educación que tome en cuenta las particularidades culturales y lingüísticas de las comunidades étnicas y al imperativo de tener una 'educación propia'.” (Delgado, 2002?: 5), es decir una educación *de* indígenas *para* indígenas.

c) Inicios de la educación propia en la Provincia de Cotopaxi

La lucha por una educación indígena estuvo en varios cantones de la provincia de Cotopaxi siempre ligada a dos procesos: la lucha por la tierra y la lucha por una comercialización más justa. En la región, varias haciendas ocupaban la mayor parte de las tierras. Era una región propia para la ganadería lanar y era productiva en cebada y papas. Desde la época colonial, Zumbahua estaba entregada como encomienda de indios a los Padres agustinos, quienes practicaban extensivamente la ganadería ovina. Más tarde, durante la época liberal pasó como hacienda a manos de civiles, Juan Pío Montúfar y Larrea, Márquez de Selva Alegre (Guerrero, 1993: 38). Después de la Independencia, la hacienda de Zumbahua pasó a formar parte de las propiedades de la Junta de Asistencia Social, quien a su vez entregó

las tierras a arrendatarios. Estos explotaban igual a los indígenas, forzándolos tanto a dar trabajo gratuito como parte del producto cosechado. Las relaciones entre terratenientes y campesinos dependían fundamentalmente de la modalidad de posesión de tierra de los minifundistas. Se puede clasificar la mano de obra campesina en varias categorías, de acuerdo a los principales derechos y obligaciones a que se sujetaban en la hacienda. La modalidad más representativa era el huasipungo.⁹ Los huasipungueros constituían la fuerza de trabajo más estable, pero sus obligaciones para con los terratenientes eran tantas que no podían garantizar la reproducción socioeconómica de su familia. Esta dificultad se solucionó mediante la aceptación dentro del mismo huasipungo de otras familias vinculadas por lazos de parentesco. Estos “arrimados” pasaron a constituir la familia ampliada del huasipunguero y se convirtieron en fuerza de trabajo suplementaria tanto para los hacendados como para los huasipungueros. Existían distintas modalidades de “arrimados”: el yanapero (vivía en terrenos marginales de la hacienda en una superficie que sólo le permitía construir su casa y daba su trabajo mayormente durante la siembra y cosecha a cambio de la utilización de pastos, agua o leña), el partidario (quien podía tener aparcería con el huasipunguero y/o directamente con la hacienda, además de trabajar obligatoriamente dos días a la semana en tierras de la hacienda), el sitioaje (pago en trabajo o en dinero por uso de pastos). En la hacienda, se encontraban también arrendatarios y trabajadores asalariados (aparato de la dirección de la hacienda) (Salamea, 1980: 257-259).

La lucha por la tierra en la región comenzó desde la década de 1940, pero se profundizó y se organizó a principios de los años 1960. Por ello, en 1964 con la Ley de Reforma Agraria, los indígenas organizados en la Federación Ecuatoriana de Indios consiguieron importantes adjudicaciones de tierra. En 1965, la hacienda de Zumbahua se distribuyó en pequeñas parcelas, casi siempre respetando la pequeña parcela trabajada por los huasipungueros.¹⁰ Los yanaperos y el resto de los pobladores de la hacienda trataron de obtener ganado. Mientras que los arrimados no tuvieron derecho a recibir tierras, aunque constituyeran casi la mitad de los hogares de la parroquia, los ex-empleados blancos o mestizos de la hacienda sacaron provecho del dinero pagado por los huasipungueros (Weismantel, 1994: 104). La tierra se

⁹ Consistía en la obligación de prestar un determinado número de jornadas (cada semana de 4 a 6 veces) en las tierras del terrateniente, a cambio del usufructo de pequeñas parcelas y del uso de pastizales, agua y leña. El huasipungo era esta pequeña extensión de terreno situada en las áreas periféricas de la hacienda (generalmente tierras en ladera de baja calidad) (Salamea, 1980: 257).

¹⁰ Los huasipungueros que hubiesen prestado sus servicios en el predio por diez años, automáticamente pasan a ser propietarios del huasipungo (porción de tierra entregada a los indígenas por su trabajo y el de su familia) que mantenían en posesión (Salamea, 1980: 275).

entregó de forma comunal, pero en realidad, las tierras fueron apropiadas de forma individual. Cada huasipunguero y partidario comenzó a cultivar las tierras que trabajaban para el patrono, ahora ya como campesinos pequeños propietarios. Se dejó un espacio comunal destinado al pastoreo (Guerrero, 1993: 40-41).

Aunque la distribución de tierras no resolviera el problema de pobreza, los indígenas lograron una organización y una auto-determinación política que los hace orgullosos. La violencia de los enfrentamientos entre blancos e indígenas es recordada por todos los habitantes. “Ningún patrón ha olvidado el potencial para que suceda” (Weismantel, 1994: 107). Las primeras pláticas en torno al acceso a la tierra entre diversos líderes en varias comunidades de la región fueron llevando a una organización indígena. “Los líderes se reunían a oscuras, sin que nadie fuera al tanto, sólo los que se tenían confianza, luego los Padres fueron también, pero eso más tarde” nos cuenta Ernesto Baltazaca, actual director de la red educativa Zumak de Zumbahua, quien, aunque era joven en aquella época, tiene los recuerdos de las pláticas con los primeros líderes. Recuerda las obligaciones que tenían los indígenas para con la hacienda que ocupaba las tierras de Zumbahua: entrega de producto y el trabajo libre. Conoce de los cuentos de los mayores cuando la hacienda estaba en manos de sacerdotes agustinos. “Se tenía que dar diezmo y primicia para los sacerdotes, la primicia era de la sementera de papas en las que se tenía que entregar dos o tres guachos para los sacerdotes, así fue hasta que vinieron los otros dueños”.

La lucha por la tierra fue violenta con episodios de enfrentamientos entre los patronos y los huasipungueros. Los primeros acuerdos escritos propuestos por los dueños engañaban a los indígenas, ya que ellos sólo ponían su huella digital sin poder leer y entender los documentos, nos cuenta sobre ello Joselino Ante:

En aquellos días, los líderes, que éramos fuertes y todo, pero no podíamos entender el español, menos leer, entonces éramos engañados, luego el licenciado de Quito nos dijo: ‘pero ya firmaron, ¿ora qué?’ Y eso estuvo lleno de problemas. Entonces luego pensamos, necesitamos aprender a leer, para que éstos no nos vuelvan a engañar. Entonces de ahí muchos pensamos que necesitamos una educación indígena, una educación para los indígenas.

Era claro que el analfabetismo constituía un obstáculo y era aprovechado por las autoridades y dueños de las haciendas.¹¹ Se cuenta que se decía que “si viene la escuela vendrán comunistas y se irán robando a las guaguas” (Guerrero, 1993: 55).¹² Esto entonces

¹¹ En la década de 1970, el analfabetismo afectaba al 100% de las mujeres y al 80% de los hombres (Guerrero, 1993: 53-54).

¹² Guaguas es la palabra kichwa para denominar a niños y niñas.

provocaba que hubiera una gran cantidad de indígenas que se opusieran a la creación de las escuelas. La lucha por la educación tuvo retrocesos y avances. En algunos momentos ligados a la lucha por la tierra, la educación era una reivindicación profesada por muchos; sin embargo, en otros momentos, la creación de la escuela no era una prioridad.

Igualmente, otra necesidad sentida por algunos líderes indígenas fue tener el control de la comercialización. Aunque no fueran grandes cantidades de productos que se comercializaban, el abuso por parte de los blancos denigraba constantemente a los indígenas. Esto llevó a que los indígenas lucharan por conocer los números y saber las cuentas para poder defenderse.

Después terminamos todas las tierras, empezaron explotar las comerciantes. Una vez, una mayorcita iba cargado unos 50 libritas de cebada a Chugchilán pueblo, para venderlo a una comerciante saquisileña. Y yo justo en ese tiempo ya sabía, conocía números ya, cuánto peso de libras. Teníamos 50 libras. Quiso pagar sólo de 30 libras. Quería nos robar 20 libras. Yo decía, 'señora, discúlpeme, ¿cómo a una pobre ancianita, cómo va a explotar así? ¡Vaya lo que pesaste 50 libra, páguelo!' Y era creo que 8 reales creo que pagaba la libra. '¡Pague!', digo yo, '¡haga la cuenta, pague 50 libras a la señora!' Y corre al teniente político contra mí. Justo eso al teniente político también conocía yo, conocía autoridad ya. Hasta *contra* el teniente político a todo me iba yo. Entonces ese teniente era amigo, dijo '¿Qué pasa, Joselino, por qué estás peliando con esa señora?' - Digo 'Señor teniente, usted es máxima autoridad, de la nuestra parroquia. Me hace favor de justicia, ahorita me pesas frente a usted.' Llevé adonde la cooperativa tenía balanza, allá pesamos. 50 libras, '¿estoy mintiendo, señora?', le digo, '¿y por qué quieren explotar? Ahorita vos quieres pagar sólo de 30 libras y 20 libras quieres robar!' El teniente dijo 'vea, señora, es toda razón. Todo derecho tiene reclamado los líderes, aquí los líderes ya no son como antes. Antes era poncho, pisoteado los grandes comerciantes, grandes patrones, ahorita nada de eso. Ahorita hay que ser justo.' Tenía que pagar, igual. Desde ahí empezó la idea de la comercialización nuestra. Con la FEPP [Fondo Ecuatoriano Populorum Progressio], y asimismo el Padre José Manangón y yo empezamos comercialización. Comprábamos aquí mismo, cebada, lenteja, maíz, habas, chochos, todo lo que hay producto. Comprábamos nosotros aquí, entregábamos FEPP. Allá entregamos y ellos vendieron, en Quito. Después la ganancia devolvían a nosotros. Después siguiente años lo mismo. Nosotros fundamos, eso se llamaba, MCCH Maquita Cushunchic¹³. Seguro han escuchado. (Joselino Ante)

Desde la década de 1970, el equipo pastoral de Zumbahua, integrado por la Comunidad Salesiana y la organización italiana de voluntarios Mato Grosso, apoyaba constantemente las demandas educativas y organizativas de los indígenas. Su apoyo fue fundamental para lograr los primeros cursos de capacitación dados a los indígenas que habían luchado por la educación y más tarde para crear las primeras escuelas bajo el SEIC.

En 1976 bajo la dirección del Padre Javier Herrán se crea la primera “Escuela Indígena” en la comunidad de Guayama, Chugchilán. Los planteles se van extendiendo poco a poco, Pilapuchín, Sarahuasi ya con los primeros educadores indígenas. En Zumbahua, Ernesto Baltazaca, Ricardo Toaquiza y José Tigasi, entre los principales, van luchando por tener

¹³ “comercializando como hermanos” (Martínez y Burbano, 1994: 362)

escuelas. “Nadie creía, todos se burlaban que indios podían enseñar indios, y ya ve ahora, ganamos, porque ahora enseñamos nosotros, como indígenas” (Ernesto Baltazaca). En 1988, se inició la formación de los primeros maestros indígenas, quienes fueron escogidos por las comunidades. Igualmente, se vieron apoyados por la campaña de alfabetización.

La lucha por la educación es una lucha política con el fin, por un lado, de acabar el analfabetismo, y por otro lado, poder crear proyectos auto-gestivos en varias de las esferas: política, económica y social. La educación le abría puertas a los indígenas no sólo para enfrentar a las autoridades locales, sino para ocupar los puestos ellos mismos. Igualmente, los indígenas no sólo querían defenderse de las haciendas, sino ellos mismos ser los poseedores de la tierra. No sólo enfrentar a los comerciantes mestizos o blancos sino ellos mismos crear redes comerciales indígenas. Su proyecto político era tener una educación propia indígena, tierras propias, autoridades propias, comercialización en manos indígenas, salud indígena, iglesia indígena. Para los indígenas, lo más importante en esta lucha era que los propios indígenas determinaran los rumbos del desarrollo de su región mediante la toma conjunta de decisiones.¹⁴ Todo esto fue decidido en varias reuniones clandestinas o semi-abiertas con el apoyo de la diócesis de Latacunga, del equipo pastoral de Pujilí y del grupo de voluntarios italianos.¹⁵ Finalmente en 1980, se crea el Movimiento Campesino de Cotopaxi (MCC) que agrupaba a más de 50 comunidades campesinas de los cantones de Pujilí, Saquisilí y Salcedo. “... para adoptar este nombre se analizó la realidad de los campesinos y conocíamos de una serie de abusos y atropellos que afrontaban. Además, ser indígena no era nada bueno, el indígena era el peor que podía existir, nadie nos respetaba y por eso no podíamos llamarnos indígenas” (Juan Rivera en Tibán *et al.*, 2000: 20). Más tarde, como los campesinos mestizos no participaban en las reuniones, se cambió el nombre a Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi (MICC).

Para el MICC, al principio las escuelas indígenas eran un pilar del movimiento y de la organización. Sin embargo, después no continuaron con los esfuerzos organizativos en la educación. Uno de los primeros presidentes del MICC, Manuel Alomoto Totasig, declara:

¹⁴ En aquellos tiempos, ni tan siquiera se mencionaba la palabra autonomía. Ahora tampoco lo mencionan como un objetivo, sin embargo, siempre insisten en estos puntos donde los indígenas deben participar: autoridades indígenas, educación indígena, salud indígena, tierras propias, comercialización en manos indígenas, iglesia indígena. En este sentido, estarían planteando los preceptos básicos de una autonomía.

¹⁵ Joselino Ante recuerda entre los primeros líderes del MICC a José Pilaguano de Pilapuchín, Emilio Gavilán de Chaupi, José Caisaguano de Casaquemada, Juan José Ugsha de Guangaje, Joselino Ante de Chugchilán y otros líderes de Saquisilí y Salcedo. También recuerda la ayuda y el compromiso del padre Javier Herrán y Javier Viera quienes trabajaban en la comunidad de Cachi Alto (Tibán *et al.*, 2003: 38-39).

en nuestro período enfatizando el trabajo por la educación, pensando crear las escuelas indígenas en las comunidades, para salir del analfabetismo y en otros tiempos para ser personas y pueblos indígenas diferentes, desarrollando sus capacidades y potencialidades, ser respetado como indígena pensador y no como indígena de piedra, porque antes cuando nosotros comenzamos la organización, los mestizos decían que los indígenas no teníamos alma ni derechos (Tibán *et al.*, 2003: 69).

Pero él es de los pocos dirigentes que sigue insistiendo en avanzar las propuestas educativas indígenas. Jorge Gonzalo Guamán, que ocupó el cargo de dirigente de la educación de 1997 a 1999, hace un balance de los logros y fracasos, nos ofrece su concepto de educación indígena y los problemas de organización educativa:

Creo que los resultados [del MICC] en el ámbito político fueron excelentes, no así en el campo educativo, las cosas quedaron iniciadas, planteados solamente en los sueños que no fueron llevados a la práctica, personalmente a mí me ha quedado una espina, ya que el sueño mío fue y sigue siendo, trabajar más en el ámbito de la educación íntegra, porque quería ver a mi gente estudiando en todos los campos para demostrar que el sector indígena también puede contar con técnicos e intelectuales de alta calidad, pero por la falta de una verdadera política y acciones concretas desde el seno del MICC, no se ha podido fortalecer la propuesta educativa. Por otro lado, nuestros dirigentes en su mayoría aún no alcanzan a entender lo que significa preparar a nuevos talentos humanos, mas bien ponen una serie de obstáculos para que la gente no pueda estudiar, esa práctica viene desde mi etapa de dirigente, los mismos que ponen una serie de inconvenientes y celos, nadie quiere apoyar a los jóvenes, de pronto alguien accede a los beneficios de la beca... (Entrevista en Tibán *et al.*, 2003: 141-142)

Con esta cita, volvemos al primer planteamiento de Ernesto Baltazaca y de Joselino Ante, la educación indígena es para que los indígenas se apropien del espacio educativo, pero bajo los mismos conceptos de la educación mestiza. Es decir, la educación indígena no incluye reivindicaciones culturales propias. Un segundo punto señalado por Guamán son los obstáculos que ponen los viejos dirigentes para impedir la formación de los nuevos cuadros. Sin embargo, a pesar de este concepto de la educación indígena de muchos de los líderes, muchos de los jóvenes egresados del colegio Jatari Unancha, como la propia Lourdes Tibán, son actualmente líderes del movimiento indígena.

3. Actores en la educación: percepciones, expectativas y desilusiones

Con estos antecedentes, quisimos entender como desde las comunidades de base del SEEIC se perciben los problemas educativos y cuáles son sus expectativas. Sin duda alguna, treinta años después, la interrelación entre lucha por la tierra, lucha por una comercialización más justa y lucha por una educación propia no tiene la misma dinámica. Los resultados han sido contradictorios: los indígenas tuvieron tierras pero en minifundio, la erosión y la pérdida de fertilidad de los suelos es extrema, los rendimientos agrícolas siguen decreciendo, la

pobreza sigue prevaleciendo en el páramo, las migraciones fracturan dinámicas familiares. En este contexto, ¿qué papel sigue jugando la educación propia?, ¿cómo se entiende la educación propia?, ¿quién lucha por ella?

a) Metodología

Con ayuda de la Red Zumak de Zumbahua y de los directivos del colegio Jatari Unancha, organizamos talleres de reflexión con grupos focales:

1. La propia red Zumak compuesta por 18 educadores y 8 educadoras.
2. Padres y madres de familia de los y las estudiantes del plantel central del colegio Jatari Unancha, más de 50 participantes
3. Jóvenes (2° a 6° curso) del colegio, más de 50 participantes
4. Jóvenes (2° a 4° curso) del colegio, 10 participantes
5. Padres y madres de familia de la comunidad de Corralpungo, 44 participantes.
6. Niños y niñas de la escuela (5° y 6° grados) en la comunidad de Corralpungo, 28 participantes.
7. Niños y niñas de la escuela (4° a 6° grados) en la comunidad de Saraugsha, 16 participantes.

Los talleres tenían el objetivo de trabajar los problemas de la educación, las alternativas, las expectativas y deseos, además de contextualizar la educación en sus problemas de vida. Los talleres se dividieron en 5 partes: a) Actividades económicas, problemas de tierra y agrícolas; b) Estructura y dinámicas familiares; c) Alternativas económicas; d) Problemas en la educación; e) Formas posibles de resolverlos; f) Expectativas, deseos y sueños.

Estos talleres se nutrieron además con entrevistas dirigidas en pequeños grupos:

1. Maestros y maestras en la comunidad de Saraugsha.
2. Directivos de la Red Zumak de Zumbahua

Las entrevistas individuales con el Padre José Manangón, el Padre Eduardo Delgado, el Padre Luis Ricchiardi, Joselino Ante, el presidente y vice-presidente de la red Zumak, Ernesto Baltazaca y Alfonso Patango, y con el vice-rector del colegio, Víctor Hugo Salazar fueron fundamentales y enriquecedoras.

b) El mundo de las madres y padres de familia: percepciones y expectativas educativas

Nuestras reflexiones se basan en los talleres que realizamos con las madres y padres de familia en la escuela *Juan Manuel Ayala* del poblado de Corralpungo y en el colegio Jatari Unancha de Zumbahua. Comenzaremos con el primer taller donde asistieron 44 participantes, 22 hombres y 22 mujeres y cuyas edades oscilaban entre los 20 y 50 años.¹⁶ Para poder entender las expectativas educativas que los padres y madres de familia tienen para sus hijas e hijos, daremos el contexto económico local y después discutiremos los problemas escolares percibidos. Corralpungo es el más poblado (155 familias) de los cuatro sectores de Apahua en la parroquia de Pilaló del cantón de Pujilí. Los cuatro sectores (Corralpungo, Redrován, Bilín, Chilca) no tienen claras demarcaciones territoriales. Sin embargo, los conflictos internos por la tierra afloran constantemente. Desde la lucha por las tierras contra la Hacienda Corralpungo, lucha por demás, ardua y llena de enfrentamientos violentos entre los dueños de la hacienda, los señores Cobavascones, y las comunidades indígenas, la mitad del territorio ganado es comunal para el pastoreo de animales y la otra mitad está dividida en lotes para el cultivo. Actualmente, tienen acceso a un territorio alrededor de las 6565 hectáreas. La división de lotes fue poco clara y llena de conflictos. “Los cabecillas se repartieron las tierras, pero no hay equidad de tierras entre comuneros”, nos cuentan. Mientras que existen familias comuneras (10% de la población) con superficies grandes (entre 15 y 20 hectáreas), otros sólo tienen 120 m². La mayoría tiene entre 1 a 2 hectáreas, aunque el promedio está en las 5 hectáreas.

El territorio de Corralpungo cubre dos zonas ecológicas muy contrastantes: el páramo y las laderas de zona caliente. En este sentido, varias familias tienen acceso a varios pisos ecológicos por lo cual pueden sembrar cultivos de páramo (cebada, papas, mellocos, habas, ocas, cebolla, arveja, lenteja) y de tierra caliente (maíz y hortalizas, principalmente). El control de plagas es mediante la rotación de cultivos y el control de malezas es manual. No hay aplicación de herbicidas ni plaguicidas. Para la restauración de la fertilidad, mezclan abonos orgánicos (excrementos de las ovejas) y fertilizantes químicos pero aplican bajas cantidades. A pesar de esto, los rendimientos son cada vez más bajos. Desde hace varios

¹⁶ La edad promedio es 34 años. Los resultados de los talleres y las listas de participantes fueron entregados al Padre Ricchiardi.

años, han perdido las cosechas debido a la escasez de lluvias y por ello la capacidad de guardar semilla.¹⁷

La falta de agua está relacionada con el sobrepastoreo de borregos. El crecimiento de los pequeños hatos es mayor debido al mayor número de familias, lo cual ha llevado a un sobrepastoreo extremo. Ecológicamente, el deterioro avanza rápidamente sobre laderas y montañas. La falta de agua ha llevado a conflictos internos en el poblado. “Las mujeres lavamos lejos, por atrás, en los ríos grandes. Pero en los ríos grandes ya no hay agua por mucho verano. El clima ha cambiado, nadie tiene agua en casa. Tenemos que traer agua del pozo. Nos mezquinamos el agua” nos comenta Hortensia Lisentuña.

Los bajos rendimientos, el deterioro ecológico por el sobrepastoreo, la escasez de agua y la falta de alternativas económicas en la región (en Corralpungo sólo hay 3 carpinteros artesanales, sino todos son agricultores) provocan las altas olas migratorias. Esta breve descripción de la vida en el páramo, nos demuestra lo precario de sus condiciones de subsistencia. Ahora, nos tenemos que imaginar que en esta situación, ¿cuáles son las necesidades, las demandas y las expectativas educativas de los padres y madres de familia para sus hijos e hijas?

Los padres y madres de familia de Corralpungo nos contaron con orgullo la creación de la escuela bilingüe. Esta tiene entre 15 y 20 años pero sólo llegaba hasta el 4º año. Nadie podía terminar la enseñanza básica en Corralpungo, todos tenían que ir a Zumbahua. En 2002/2003 fue el primer año con 6º grado, con lo cual esperan tener una mayor cantidad de niños y niñas que terminen el básico. “Antes casi nadie termina el básico, pues sale caro mandar a los niños.”

Las madres recalcaron el mal funcionamiento de la escuela y la falta de profesores. Para el año 2002/2003, todos los y las niñas de 3º grado perdieron el año escolar debido a que la profesora faltó mucho. “Pero cuando lo platicamos a los profesores, dijeron que era culpa de los y las niñas, ¿de dónde vamos a sacar ahora con la dolarización para los útiles otra vez y todo?”. Una señora propuso en la reunión que debería realizarse una asamblea entre docentes y padres de familia para solucionar el problema de los profesores faltantes.

Con respecto a la enseñanza del kichwa, los padres y madres de familia tenían visiones contradictorias. Por un lado, pocas mujeres aprobaron el sistema bilingüe, porque veían

¹⁷ Este es un claro indicador de una sociedad agrícola que va perdiendo su capacidad de autoreproducirse. El significado que tiene la pérdida de semilla y la pérdida de la institucionalidad de intercambio de semilla para muchas poblaciones agrícolas es “perder el alma del agricultor” (Bellon y Brush, 1994).

ventajas en aprender los dos idiomas (kichwa y español). Pero la gran mayoría de los participantes del taller, se pronunció a favor de la enseñanza única del castellano para que pudieran aprovechar más el tiempo. Además, aducen que los y las niñas aprenden el kichwa en la casa por lo que no necesitan aprenderlo en la escuela. Una madre se quejó profundamente de que su hija iba en 3^{er} grado y todavía no sabía castellano. En este sentido, la expectativa más importante de madres y padres es que sus hijos e hijas aprendan el castellano para que nadie se burle de ellos, pero también para poder tener acceso a un mejor trabajo en la ciudad. Otra expectativa es el aprendizaje de la aritmética básica, con el fin de que por un lado, los y las niñas ayuden a sus madres a hacer cuentas durante la venta de sus cosechas o de sus animales, pero por otro, a que los niños puedan sobrevivir en la ciudad. Esto nos indica que los padres y madres quieren preparar a sus hijos e hijas para la migración urbana. “Ya nadie se queda aquí, todos se quieren ir a Quito o a Latacunga” nos comenta Daniel Quishpe.

Otro problema escolar mencionado fue el alto porcentaje de ausentismo de los y las niñas a causa de que los padres no los mandan a la escuela todos los días. “Los niños nos ayudan con los borregos, luego llegan aquí y no vino el maestro” nos comenta Alfredo Pallo. Durante el taller, los padres de familia propusieron diversas alternativas para resolver el ausentismo de los y las niñas. Un padre propuso que las madres deberían de llevar a los y las niñas a la escuela diariamente. Otro padre dijo que ellos necesitan a los y las niñas en tiempos de cosecha o de siembra y no pueden mandarlos, entonces que esto se tome en cuenta en la calendarización escolar. Una madre reprobó esta propuesta ya que los y las niñas no avanzarían lo suficiente en la escuela. Ella insistió en encontrar otras formas de organización de trabajo, con el fin de no distraer a los y las niñas de sus actividades escolares.

Durante el taller del colegio Jatari Unancha,¹⁸ los padres y madres de familia mencionaron cuatro problemas educativos importantes. a) La enseñanza del kichwa o castellano; b) la calidad de los profesores; c) el alza de las cuotas; d) la regla de expulsión de los y las alumnas por inasistencia. Con respecto al primer punto, la mayoría de los padres expresaron su deseo de que los alumnos aprendieran mejor el castellano e insistieron que no servía la enseñanza del kichwa. Los padres hablaron del racismo hacia los jóvenes que seguían

¹⁸ El taller fue realizado con apoyo del Padre José Manangón el día 20 de septiembre del 2003 en la comunidad de Zumbahua. El taller fue asistido por más de 50 padres y madres de familia.

hablando kichwa y por ello, no le veían ningún sentido aprender kichwa en la escuela. Al igual que los padres y madres de Corralpungo, mencionaron la necesidad de las familias de migrar a la ciudad porque no tenían los suficientes ingresos para alimentar a sus hijos. Por ello, también desean para sus hijos e hijas una preparación escolar para la migración o para tener mejores trabajos.

Nosotros queremos castellano, pero no sabemos hablar bien kichwa. No valoramos la escuela bilingüe. Humillan a los jóvenes que vienen de las escuelas bilingües. Los jóvenes no pueden enfrentar. Dicen que los que vienen de las escuelas hispanas son los mejores. La escuela indígena se queda para los más pobres. (Un padre, alrededor de 35 años)

La bilingüe no vale nada. Hispano es bueno. (Una madre, alrededor de 45 años)

Un señor, alrededor de 50 años, no quiere que les enseñen kichwa en el colegio a sus hijos. "Para qué kichwa, si ya sabemos hablar!"

Las dos únicas personas que defendieron la enseñanza del kichwa fueron Ernesto Baltazaca, director de la Red Zumak, maestro de la escuela indígena y quien también es padre de familia de una joven que asiste al colegio, y el presidente de voluntarios indígenas, José Guamongate Iza:

Los indígenas piensan que saben kichwa, pero no es cierto porque no saben la gramática. Por eso es importante aprenderlo en la escuela. Una vez me reclamaron porque reprobé un niño en kichwa, y es porque no sabía gramática. En todas las comunidades hay una escuela hispana y una bilingüe. Los comuneros tienen orgullo en la escuela hispana y se humillan en la bilingüe. (Ernesto Baltazaca)

Nosotros valoramos a la bilingüe como a la hispana, sólo los educadores tienen que dar bien su clase. Los reemplazos son constantes. (José Guamongate Iza)

Una señora se preguntaba: "No valoran las escuelas bilingües. ¿Por qué pasará eso?"

El segundo punto abarca tanto la calidad de los docentes como su ausentismo y por ello, los constantes reemplazos. Los padres y madres de familia mencionaron que los docentes no tienen el nivel para enseñar en un colegio. Además, señalaron sus constantes faltas y cambios de formas de enseñanza. Estas reclamaciones están bien fundamentadas, ya que la mayor parte de los docentes son voluntarios y no reciben un salario. Además casi todos viven en Quito, por ello, cuando ellos o ellas necesitan realizar una actividad importante en la ciudad, no pueden impartir la clase y un reemplazante acude en su lugar. Esto provoca una falta de continuidad que puede afectar el nivel de aprendizaje de los y las estudiantes. Un padre joven plantea la necesidad de solucionar estos problemas, ya que entonces así se

aseguraría una buena calidad de enseñanza. El plantea que la enseñanza del kichwa no “afecta” el nivel educativo, lo que “importa más es la constancia de los maestros”:

La escuela tiene que tener buena calidad. La diferencia de los idiomas no es el problema. La bilingüe con calidad puede ser igual que la hispana. Zumbahua puede ser igual que la escuela Vicente León de Latacunga. (Un padre, alrededor de 40 años)

Nosotros queremos que haya profesores de calidad en los colegios, no sólo bachilleres. (Un padre, alrededor de 50 años)

Hay mucha ausencia de los profesores y luego no dan reemplazo. Una madre joven

Los profesores no trabajan horario cumplido y luego los estudiantes están esperando. (Una madre, alrededor de 45 años)

Un padre mencionó dos aspectos importantes que fueron aplaudidos por el resto de los padres y madres reunidos. Primero, él planteó que la enseñanza sea bilingüe (español y kichwa) o sea hispana, debe ser competitiva. Segundo, relacionó la competitividad de la escuela con la valoración de los estudiantes en las propias comunidades y la puesta en práctica de sus conocimientos en beneficio de las comunidades.

El problema no es que sean bilingües o hispanas, sino hay que ser competitivos. En las comunidades no se valoran a los jóvenes estudiantes. Los bachilleres no participan en las comunidades. Tenemos que dejar participar a los bachilleres en redactar oficios, en elaborar documentos.

Varios padres estuvieron de acuerdo en esta propuesta. Sin embargo, no se discutieron las formas de poner esto en práctica.

El tercer punto sólo fue mencionado por dos personas. Varios padres y madres de familia se mostraron inconformes, ya que al parecer no habían sido informados del alza de las cuotas. Sin embargo, no hubo mayor discusión en este punto. “Las matrículas son muy altas. Dicen que los colegios son para pobres, pero ellos suben los costos” nos menciona un señor. En este punto, el presidente de los voluntarios indígenas, José Guamongate Iza de la comunidad de Ponce Quilotoa, quien distribuye los fondos de las becas de las fundaciones extranjeras, propuso:

La educación cuesta. Tenemos que ayudar a las madres solteras y viudas, sino será un fracaso. Las madres solteras no son atendidas para becas [en Zumbahua nadie recibe becas]. El fondo social, que debería de ayudar a la gente de bajos recursos, no funciona. No reciben el merecido apoyo. Entonces hay que pedir a los líderes que tramitan becas. Pero la CONAIE no ayuda, nunca tramita becas para gente pobre.

Contrariamente, el punto del reglamento sobre la expulsión de los jóvenes cuando tengan más de tres faltas, requería ser más discutido entre padres y autoridades escolares. Se trató varias veces de hablar sobre esto, sin embargo, el Padre Manangón no abrió un espacio para la discusión. Después Ernesto Baltazaca comentó:

Los jóvenes faltan mucho porque los papás no están al tanto de los hijos. Como los papás están fuera de la casa, hay una falta de control de los padres a los jóvenes. Por eso falta efectividad en el colegio. No hay tanta confianza entre padres y jóvenes. No se platican. No hay tanto interés de los padres en los jóvenes. Las mamás no ayudan en los deberes porque no saben leer.

Aunque el colegio tenga la modalidad semi-presencial y los jóvenes sólo deban asistir a la escuela durante el fin de semana, el problema del ausentismo de los jóvenes ha sido un tema de mucha discusión. Para entender esto, toca ver las dos perspectivas: la de los padres de familia y la de las autoridades escolares. Los padres plantean la necesidad de los jóvenes de migrar y en ocasiones, no pueden dejar el trabajo el fin de semana. Además, en caso de que los jóvenes regresen el fin de semana, en ocasiones, son requeridos por los padres en las faenas agrícolas, de pastoreo o en la venta de algunos productos durante la feria del sábado. En los ojos de las autoridades escolares, el ausentismo retrasa el aprendizaje colectivo y no puede establecerse una continuidad escolar.

Pues ¿qué podemos hacer? Los necesitamos que ayuden en la casa

No aceptamos que después de tres faltas los vayan a sacar del colegio. Puede ser que con justificación puedan faltar más. Nosotros somos dueños de nuestros hijos.

Dos problemas mencionados también por el director de la red Zumak, Ernesto Baltazaca fueron: 1) La falta de apoyo familiar a los estudiantes. “Los papás no están, las mamás no saben leer, ¿cómo los van a ayudar? Están solos.” 2) La falta de preparación de los y las niñas de las escuelas que llegan al colegio. “Los niños de las escuelas llegan poco capacitados al colegio y esto atrasa a todos.” Esta es la realidad educativa de los alumnos y alumnas del colegio, quienes tienen un muy bajo nivel educativo.¹⁹ Por un lado, tienen un escaso apoyo económico y no tienen el apoyo constante de los padres ni de las madres para realizar sus estudios. Esto está relacionado con las condiciones precarias de existencia de las familias de la región.

¹⁹ Esto lo discutiremos a partir de nuestras propias observaciones en el aula y de los talleres con los niños y jóvenes.

c) El mundo de los y las niñas: vida actual y expectativas de vida futura

Para conocer una parte de la realidad de los y las niñas del páramo de Zumbahua, realizamos talleres y observaciones prácticas en el aula en tres planteles: a) en la escuela *Juan Manuel Ayala* en el poblado de Corralpungo, donde asistieron 21 niños y 7 niñas de 5° y 6° grados; b) en la escuela del *General Pintag* en el poblado de Saraugsha, donde asistieron 12 niñas y 4 niños entre 4° y 6° grados; c) en el colegio *Jatari Unancha* en el poblado de Zumbahua, donde asistieron 39 niños y 25 niñas entre 2° y 6° curso.²⁰

Las familias de los y las niñas participantes son numerosas. En Saraugsha en promedio, el número de hijos asciende a 7 (d.s. 2.9) por familia. Casi todos los y las niñas tenían ambos padres. En Corralpungo, el promedio de hijos es de 6 (d.s. 2.5) por familia. Siete de los y las 28 niñas no tienen padre, ya que éste ha abandonado a la madre.

- Actividades productivas y domésticas

En los tres poblados, niños y niñas realizan una gran variedad de actividades productivas y domésticas. Antes de ir a la escuela, los y las niñas deben de ir a buscar agua a los pozos y transportarla a la casa (al menos 20 litros).²¹ Las niñas deben barrer la casa o dejar molida la cebada.²² Después de la escuela, niños y niñas deben ayudar en las faenas domésticas: pelar papas, cocinar, ir a buscar agua, lavar ropa en el río, lavar platos, coger leña, recoger hierba para los cuyes. En períodos de siembra y cosecha, tanto niños como niñas ayudan antes de ir a la escuela o en las tardes, dependiendo del producto y de la estación. “Estamos tempranito, a las 6 de la mañana, ya sembrando papas o mellocos” nos dice Juan Cholopatín de Corralpungo. “En septiembre esperamos la lluvia y en las tardes para ir a sembrar con toda la familia” nos comenta Elsa Pilatasig. Pero cuando hay mucho trabajo, entonces los padres deciden que los y las niñas no acudan a la escuela.

En los fines de semana, niños y niñas además ayudan a pastar borregos y llaquinos. “Vamos solitos, cada quien” nos dice Alfredo Ayala. “A veces nos dicen los papás a donde ir y tenemos que respetar el lugar, a veces en el páramo y en terrenos sueltos” nos cuenta

²⁰ Cuando dijimos que los niños y niñas más pequeños se podían ir, sólo nos quedamos platicando con 8 niñas y 2 niños que iban entre 2° y 4° curso y cuya edad oscilaba entre 14 y 16 años.

²¹ Esto es particularmente importante en el poblado de Corralpungo. Los niños tardan una hora para traer dos cubos de 8 litros. En cambio en Saraugsha, el pozo se encuentra a 5 ó 10 minutos de las familias.

²² Moler máchica (cebada con dulce).

Leticia Ante. Un niño de 10 años puede llegar a cuidar hasta 20-25 borregos. En promedio, las familias tienen 25 borregos, aunque hay algunas familias que pueden llegar a tener más de 50 y muchas familias tienen menos de 10 borregos.²³ Muy pocas familias tienen llamingos y generalmente sólo tienen uno o dos pares. La mayoría de las familias tienen entre 2 y 4 chanchos.

Tanto niños como niñas conocen bien los linderos de las tierras de sus padres y de la comunidad, ya que para el pastoreo de borregos deben respetar los límites, sino provocarían serios problemas. Además, saben los cultivos que siembran sus padres, ya que ellos y ellas mismas acuden a los sembradíos. El trabajo de niños y niñas es un aporte económico importante para la familia, del cual no se puede prescindir.²⁴ “Yo ayudo mucho, mi mamá está sola y mis hermanos ya no están”, “yo pelo muchas papas, mis hermanos ayudan al agua, mi papá llega hasta noche”.

Cuando la familia tiene algún producto que vender, niños y niñas, en ocasiones, acompañan a la madre a la feria. “Ayudamos a hacer cuentas, un borrego cuesta 20 dólares, uno chiquito 10 dólares, un chancho cuesta 25 ó 30 dólares” nos cuenta Mery Guamán. María Ushco, en cambio, va al mercado pero no ayuda a vender: “sólo voy a pasear, pero los chanchos son más baratos, no cuestan 30 dólares, sólo 15 ó 20.”

En cuanto al trabajo en las ciudades, los y las niñas presentes en los talleres tienen entre 8 y 13 años, por lo que sólo encontramos tres niños que acompañan a su padre en los fines de semana o en las vacaciones escolares para trabajar en Quito. “Voy con mi papi. Trabaja en una casa y yo le ayudo. Mis hermanos se quedan con mi mamá” (Alfredo, 12 años). Sin embargo, hermanos o hermanas mayores trabajan en Quito. En Saraugsha, de los 16 participantes, seis niños tienen hermanos y hermanas migrantes.

- Expectativas escolares: el aprendizaje del kichwa y reforzamiento de identidad cultural

Como a muchos niños, a los niños y niñas del páramo les gusta dibujar, jugar, cantar, hacer adivinanzas, refranes, saltar, decir las vocales. Van con gusto a la escuela y todos quieren aprender a leer y a hacer cuentas. Los jóvenes del colegio también expresaron que ellos son los que quieren estudiar y por eso quieren ir al colegio. La mayor parte de los y las niñas son bilingües (kichwa y español), sólo tres de los 16 participantes en Saraugsha no entienden kichwa. Todos los y las niñas en Corralpungo sabían kichwa. En el colegio, había

²³ En Saraugsha, sólo dos familias tienen más de 50 borregos y siete familias tienen menos de 10 borregos.

²⁴ Esto también ha sido descrito para la región por Weismantel, 1994.

un mayor número de niños y niñas monolingües de español, ya que muchos fueron a la escuela hispana y hablan sólo español con sus padres.

En Saraugsha, a 11 de 16 niños y niñas les gusta hablar más en castellano que en kichwa.²⁵ Las razones enunciadas fueron que es más útil hablar en castellano y la necesidad del castellano en la comunicación con los mestizos y con la gente de las ciudades. A los otros 5 niños y niñas les gusta ser bilingües (kichwa y español), ya que así pueden comunicarse tanto en sus comunidades como con los mestizos. “A mí me gusta el kichwa porque puedo hablar con mi mamá y me gusta el español porque puedo ir a la ciudad y entiendo todo” (Digna, 10 años.) El idioma de juego es tanto el castellano como el kichwa.

En Corralpungo, 20 de 28 niños y niñas quieren hablar sólo castellano. Las razones son las mismas que las expresadas en Saraugsha. “Vengo a la escuela para saber hablar bien el castellano porque no podemos. Ya sabemos bien el kichwa” (Hernán, 12 años). A diferencia de Saraugsha, todos los y las niñas de Corralpungo hablan kichwa con sus padres. Sin embargo, hablan más en castellano cuando están jugando. “Las niñas hablan más kichwa, los niños más castellano” (Gerardo, 10 años).

En Zumbahua, de los 56 alumnos presentes, 34 siguieron la escuela bilingüe y 22 la hispana fiscal. De éstos 56 participantes, sólo a 13 les gusta hablar kichwa. Las razones dadas fueron que es su lengua materna, porque son indígenas, porque es el idioma de comunicación en la región. “Porque vivimos aquí y es nuestra lengua”, “porque todo el mundo aquí lo habla y nosotros también lo debemos hablar”, “para platicar es la lengua más conocida acá”, “es la cultura para hablar”, “puedo hablar bien más el kichwa porque somos indígenas” son las opiniones de varios participantes. Para el resto de los y las niñas que no les gusta hablar en kichwa y prefieren el castellano es porque es la lengua de comunicación con los mestizos y con la gente de la ciudad. “Todo está escrito en castellano, los documentos en las ciudades son en castellano” (Blanca, 15 años). Sonia de la comunidad de Quilapungo asoció no querer hablar kichwa porque los otros niños se burlan de ella. “Me da pena” confesó Sonia (14 años). Los y las jóvenes del colegio que habían ido a la escuela

²⁵ Estamos conscientes de nuestras limitaciones metodológicas, ya que el papel subjetivo jugado por las entrevistadoras seguramente influyó en las respuestas de los y las niñas. Posiblemente, tendríamos otros resultados, si las entrevistadoras hubieran preguntado esto en kichwa o si las entrevistadoras fueran ellas mismas kichwas. Sin embargo, en la evaluación del taller, los y las niñas dijeron haberse sentido con confianza y mostraron alegría de los resultados del taller. Quisieron luego cantarnos en español y en kichwa. En estas dudas metodológicas, también podríamos considerar todo lo opuesto. Es decir, como extranjeras que éramos, los y las niñas pudieron haber jugado con nosotras y pudieron haber declarado “lo que nosotras queríamos escuchar”. Saben que existen extranjeros interesados en el kichwa. Nuestro sentimiento fue que sí logramos la confianza de los y las niñas para que pudieran hablar libremente de sus pensamientos y deseos.

hispana dijeron que a ellos les gustó más porque enseñan mejor el castellano y las matemáticas que en la bilingüe. “Nosotros sabemos mejor el castellano, nosotros sabemos más en matemáticas” (Luis de Chugchilán). Los jóvenes que provienen de las escuelas hispanas fiscales participaron más en el taller en la defensa del castellano, aunque ellos mismos sean indígenas. Los jóvenes de las escuelas bilingües no pudieron expresar la defensa del kichwa. Por el contrario, más sus intervenciones eran dirigidas en valorar más hablar el castellano: “me da recelo el kichwa porque no entienden los otros” (Elsa, 15 años).

En cuanto a sus expectativas futuras, muchos niños y niñas desean seguir estudiando. Los jóvenes del colegio señalan más las dificultades de seguir estudiando por la crisis económica de sus familias. “Muchas familias tienen muchos hijos y les sale muy caro. Cuando no hay quien apoye, no hay facilidad para estudiar” (María Toaquiza, 15 años, 2º curso). “Hay que estudiar hasta donde se pueda” (Luis, 16 años, 4º curso).

Con respecto a las diferencias entre las posibilidades para ir a estudiar entre niños y niñas, las jóvenes expresaron que las madres las apoyan más para ir a la escuela. “La mayoría de los papás quieren que estudien los niños y dicen que a las niñas no les sirve de nada estudiar porque ellas sólo sirven para cocinar” (María Guamangate, 16 años, 3º año). Los jóvenes expresaron que debería ser igual: “somos iguales, todos podemos ir a estudiar” (Geovany, 15 años, 4º año). La gran diferencia entre la asistencia de niños y niñas (en 6º grado sólo una niña y 7 niños; en 5º grado, 6 niñas y 14 niños) en Corralpungo fue explicada por dos factores: a) los padres no quieren que las niñas asistan a la escuela; b) las niñas no quieren ir porque ya son más grandes de edad y les da pena. Por el contrario, en Saraugsha encontramos más niñas que niños (11 niñas de los 16 participantes).²⁶ En las

²⁶ Sánchez-Parga (2002: 43) compara estas diferencias entre la actualidad y la realidad de hace dos décadas. Todavía en la década de 1980, el porcentaje de varones inscritos en las escuelas era dos y hasta tres veces superior al de las mujeres, “ya que en el medio indígena de manera generalizada se había depositado una gran confianza en que la educación ... cambiaría la vida de la población, incluso mejorando la condición de los mismos migrantes en la sociedad urbana. En la actualidad, el sentimiento más generalizado es que la educación no vale nada... mas bien es resentida como una pérdida de tiempo sobre todo para los varones.” En el caso de la educación secundaria, para 1987, el número de varones inscritos representaba 80%; mientras que para la década de 1990, los porcentajes se estabilizan entre el 66% para hombres y 34% para mujeres (Sánchez-Parga, 2002: 139). De un total de 236 egresados del colegio Jatari Unancha entre 1992 y 2000, 152 han sido varones y el resto mujeres (Sánchez Parga, 2002: 141). Además, hay que hacer notar el incremento de la participación de la mujer en el sistema educacional. Entre los docentes del SEIC, los hombres educadores en 1989 representaban 84%, mientras que para 1999, el porcentaje de hombres había bajado a 67% (sobre un total de 105 educadores) (Sánchez Parga, 2002: 137). En el colegio Jatari Unancha, del total de 40 maestros, el número de mujeres representa el 43%. Entre el personal docente de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi, el porcentaje de maestros y maestras es similar al del colegio (Sánchez-Parga, 2002: 138).

listas del colegio, los maestros nos indicaron que las proporciones entre niñas y niños eran similares. Aunque las propias jóvenes nos dijeron que había más jóvenes varones en los últimos cursos del colegio, ya que varias de sus compañeras se habían casado. “Ellas se casaron a los 16 y 17 años y ya tienen wawas” (Gladis, 15 años, 2º curso).²⁷ Por ello, con base en sólo tres planteles escolares, no podemos hacer una conclusión al respecto, se necesitaría analizar más las listas y hacer una investigación con este tema y los significados. Lo que sí habría que considerar es una de las conclusiones de Sánchez-Parga (2002: 43), donde la educación ha sido desvalorada y por ende, ya no es tan importante la participación de los varones: “Una tercera razón para migrar ... es la decepción de las expectativas hace veinte años cifradas en la instrucción escolar”.

- *Expectativas de vida*

Contrariamente a lo percibido por Sánchez-Parga (2002: 160-162) quien concluye que no hay discrepancia entre lo que el niño espera hacer, hará cuando sea grande, lo que le gustaría hacer cuando sea grande y lo que hace su padre o su madre, nosotras encontramos mucha divergencia. De los 16 infantes de Saraugsha, sólo tres quieren quedarse en la región: un niño como maestro de escuela, una niña como secretaria y una niña para ayudar a su mamá. Todos los otros niños y niñas de Saraugsha quieren irse a la ciudad. Es decir, ningún niño quiere ser agricultor. Seis niñas quieren ser empleadas domésticas en la ciudad, una maestra, una costurera y una médica. Los niños quisieran ser choferes, controladores o maestros de escuela. De los 28 infantes entrevistados en Corralpungo, la mayoría quiere seguir estudiando en el colegio. Después cuando sean grandes cuatro quieren quedarse en la región: dos niñas con su mamá y dos niños como maestros. El resto desearía irse de la región. Varios niños quieren ser mecánicos, varias niñas empleadas domésticas, dos quieren ser secretarias, dos médicos, una quiere ser catequista. De los 10 jóvenes del colegio, ninguno se quiere quedar en la región. Dos niños quieren estudiar agronomía, una niña quiere ser policía, dos niñas costureras, tres niñas secretarias, una médica, una para maestra. Posiblemente, la discrepancia con lo hallado por Sánchez-Parga²⁸ se deba aún a mayores índices de migración, la cual entonces entra ya como una alternativa futura. De los 28 niños y niñas de Corralpungo, la mitad tienen hermanos y hermanas en

²⁷ Sánchez-Parga (2002: 93) nota que es muy generalizada la correlación inversa de mujeres casadas y el nivel de escolarización o de participación pública.

²⁸ Sánchez-Parga (2002: 162) encuentra que la mayor parte de los niños desean ser agricultores cuando sean grandes y la migración ocupa el tercer lugar.

Quito, trabajando en la construcción, lustrando zapatos, trabajando como empleadas domésticas.

d) Percepciones de maestros y maestras sobre la educación bilingüe

En los 47 centros de educación comunitaria del SEEIC, 102 educadores y educadoras comunitarios bilingües instruyen a 1611 niños y niñas a nivel de primaria (Misión Andina de Zumbahua 1999: 1). En el taller de los y las educadoras de la Red Zumak participaron 18 educadores y 8 educadoras (entre 21 y 52 años de edad, los jóvenes siendo mayoritarios), el director, el subdirector y la secretaria de la Red Educativa Zumak así como el presidente de los padres de familia y 3 padres de familia. Hoy en día, la mayoría de los y las educadoras de las escuelas del SEEIC son indígenas y bilingües, es decir, la lucha por una educación propia, con educadores propios, fue exitosa. Si en los años 1980 para los mestizos era impensable que un indio enseñe a otro indio a leer y escribir, eso ahora es una realidad. El mayor problema actual lo constituye el bajo prestigio de los y las educadoras indígenas a nivel nacional y en las comunidades. Tienen la fama de no cumplir con sus horarios y de no estar suficientemente capacitados.

El colegio Jatari Unancha del SEEIC es un colegio independiente y tiene 13 centros. Funciona con modalidad semi-presencial, los días sábado y, algunos centros, los domingos de mañana también. En total, enseñan unos 110 profesores y profesoras, de los cuales sólo 7 tienen nombramiento, unos 20 son bonificados y el resto -la gran mayoría- son voluntarios. En la central en Zumbahua hay 2 profesores con nombramiento, 5 bonificados y 11 voluntarios. La mayoría de los voluntarios son mestizos y mestizas de Quito, Ambato, Riobamba y Latacunga. Muchos son estudiantes del PAC (Proyecto Académico de la Universidad Salesiana en Cotopaxi), de la Universidad Politécnica Salesiana de Quito o de la Universidad Técnica de Ambato y hacen sus prácticas docentes en el SEEIC; trabajan de 1 a 5 años como voluntarios, la mayoría se queda de 2 a 3 años. El SEEIC les ayuda con hospedaje y alimentación, los padres de familia les pagan los pasajes. Muchas veces, igual que los y las educadoras indígenas, no cumplen con sus horarios, pero a pesar de no haber terminado sus estudios universitarios, los profesores y profesoras mestizos no sufren de la mala reputación en cuanto a la calidad de la enseñanza. Sólo unos 25 a 30 profesores de

todos los centros del colegio Jatari Unancha son kichwa-hablantes. En una entrevista informal en la mesa del almuerzo conversamos con algunos profesores del colegio. Los más activos fueron: José Jácome (profesor de Ciencias Sociales, 30 años), Jaime Salazar (profesor de Matemáticas, 45 años) y Antonio Vaca (profesor de Lenguaje y Comunicación). José Jácome es uno de los pocos profesores bilingües a nivel de colegio.

- Educadoras y educadores de las escuelas de la Red Educativa Zumak

Gran parte de los problemas de la educación bilingüe percibidos por los y educadoras de la Red Zumak, gira en torno a la competencia que existe con las escuelas hispanas. Por una parte, los educadores propios tienen un bajo prestigio por falta de capacitación, y por otra la lengua propia tiene bajo prestigio dentro de la sociedad nacional y no les ofrece perspectivas para acceder a puestos de trabajo interesantes a los jóvenes indígenas.

La mayor diferencia de la educación bilingüe del SEEIC con respecto a la hispana es que se usa el kichwa en la enseñanza.²⁹ Por un lado, los y las educadoras están concientes de que la preocupación principal de los padres y madres de familia es que en las escuelas, los hijos e hijas aprendan bien el castellano y, si es posible, el inglés también ya que por las condiciones precarias de vida en el páramo, los jóvenes se ven obligados a buscar trabajo en las ciudades u otros países, donde el kichwa no les sirve de nada. (Los niños van a trabajar en la ciudad desde tierna edad; en las escuelas, esto tiene repercusiones fatales porque empiezan con 18 alumnos en primer grado y terminan sólo 5 a 7.) Por otro lado, los y las educadoras consideran el kichwa como idioma de enlace entre la familia y la escuela durante los primeros años escolares. Han experimentado muchas veces que es muy difícil hacer entender la importancia del kichwa a los padres y madres de familia. Fabiola Ante (30 años) les explica que los y las niñas monolingües kichwas se trauman si sólo se les habla en castellano, “se quedan mudos”. Alfonso Patango (subdirector de la red, 38 años) precisa “empezamos con el kichwa porque los niños llegan sin saber castellano y luego

²⁹ Martínez y Burbano (1994: 181-182) reportan las diferencias del uso del kichwa en las aulas entre las escuelas bilingües, las escuelas del P.E.B.I. (Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural auspiciado por el convenio entre el Gobierno Alemán y el Ministerio de Educación y Cultura) y las escuelas del SEIC. El mayor uso del kichwa se detecta en éstas últimas. El 84% de los niños respondieron que los educadores comunitarios bilingües (ECB) del SEIC muchas veces enseñan en idioma kichwa. “Podemos constatar entonces que los ECB de las escuelas del SEIC son quienes utilizan con más frecuencia el idioma quichua en la enseñanza; en un segundo lugar están los profesores bilingües de las escuelas P.E.B.I., quienes esporádicamente y los profesores bilingües de las escuelas bilingües con quienes una frecuencia mínima utilizan el idioma quichua en la enseñanza”.

pasamos al castellano.” Andrés Chaluisa Quishpe (29 años) propone que las autoridades de las redes organicen reuniones con los padres y madres de familia para explicarles la importancia del kichwa en la enseñanza. Las autoridades estarían en mayor grado de convencer a los padres y madres de familia ya que a los y las educadoras ya no les hacen caso. Asimismo proponen que haya un intercambio de educadores porque los padres y madres de familia se aburren de tener al mismo profesor durante muchos años en la misma escuela. “Así como hay que variar la comida, hay que variar los educadores también.”

Parece que el hecho de que el kichwa no se valore es general. La educadora Rosa Ante dice: “Los padres de familia no valoran el kichwa porque dicen que no se habla en las ciudades.” El presidente de los padres y madres de familia, César Ayala (40 años), lo confirma: “Hay que apropiarnos de nuestro idioma y utilizar el kichwa en nuestras casas. Hay casas donde no se habla y no se le da ya importancia. Tenemos que empezar por nosotros.” El subdirector de la red, Alfonso Patango, incluye a los y las propias educadoras en el problema: “Los educadores y maestros no conversan en kichwa, entonces la valorización del idioma tendría que empezar por ellos mismos.” De igual manera, “los maestros bilingües deberían mandar a sus hijos a las escuelas bilingües porque si los mandan a las hispanas, entonces están desvalorizando su propio trabajo” (César Ayala). Mandar a los propios hijos e hijas a una escuela hispana es un indicador de la falta de autoestima de los y las educadoras bilingües, otro problema mencionado por los propios educadores y educadoras.

Sin embargo, cuando discutimos las propuestas para el futuro, las ideas de cómo se podría elevar el prestigio del kichwa abundan. A nivel de las escuelas bilingües, Rosa Ante (28 años) menciona que debería de incluirse la cosmovisión kichwa en el currículo escolar. Por otro lado, también habría que elevar la presencia del kichwa en la sociedad nacional ya que en las ciudades no se habla. Habría que redactar y traducir documentos y libros al kichwa. Rosa Ante piensa que las dos lenguas tendrían que estar en los estatutos y documentos oficiales para que el kichwa tenga presencia a nivel nacional. Si se oficializara el idioma kichwa, “hasta podría pasar a las escuelas hispanas” (Carmen Chaluisa, 27 años). Ernesto Ushco (36 años) va más allá y reivindica que los dirigentes y las autoridades deberían luchar para que se incluyera el kichwa en los colegios hispanos, y José Chusin (31 años) propone que se invada el nivel universitario con el kichwa: “Debemos hacer ciencia en

kichwa. La psicología y filosofía que aprendemos en la universidad es totalmente occidental.”

Aparte de las instituciones de educación formal y del uso escrito del kichwa, hace falta aumentar la presencia de la lengua propia en todos los medios de comunicación, sobre todo en la radio y en la televisión, para que se escuche. La radio Latacunga ya transmite programas en kichwa y desde hace 3 meses existe un programa de noticias en kichwa en el canal *Telesistemas* (de las 5.30 a.m. hasta las 6.00 a.m.). Para Ernesto Baltazaca (director de la red educativa, 47 años), la televisión es el espacio para hacer propaganda para las escuelas bilingües, tal como lo hacen los mestizos. Alfonso Patango (subdirector de la red, 38 años), aprovecharía de estos medios para informar sobre todo lo que hacen los y las educadoras en las comunidades. Andrés Chaluisa (29 años) comenta “nosotros los educadores deberíamos hacer un programa de radio, yendo de escuela en escuela, y de red en red, grabando en kichwa y para informar a todos”. Pero las iniciativas anteriores en este campo fracasaron por falta de interés de los comuneros. Ernesto Baltazaca tenía un programa radiofónico para kichwa hace 3 años, pero la gente no acudía cuando la invitaba a participar. Segundo Pilatasig Chiguano (30 años) contesta que no hay una buena transferencia radiofónica en la región y propone que se haga una radio municipal. Luego nos enteramos de que la tecnología no es el problema porque las ondas sí llegan, pero puede ser que una radio municipal despertaría el interés de los comuneros y comuneras por ser más cerca de la realidad local.

El bajo prestigio de los y las educadoras propios se debe -según ellos y ellas mismos- a una competencia muy fuerte entre maestros hispanos y bilingües. Esta competencia se refleja en los procesos históricos de la educación para indígenas (es decir en la discriminación), en la formación de los y las educadoras, en el apoyo por parte de los comuneros y comuneras y en el papel del Estado. José Chusin (31 años) recuerda que “antes el problema era la discriminación por parte de los hispanos, ahora es la competencia que hay entre escuelas bilingües e hispanas. Se critica el nivel de profesionalización de los educadores bilingües.” Juan Toaquiza (con sus 52 años el mayor de los y las educadoras presentes) dice que él fue alfabetizado en 1984 por los salesianos. La comunidad (Guangaje) lo apoyaba para que se quede como educador bilingüe. “Los hispanos no querían educadores bilingües, nos consideraban como indígenas sin preparación”. José Chusin confirma que los y las

educadoras tienen (hasta hoy día) el apoyo de la comunidad: “Lo propio del SEEIC es que el maestro trabaja para la comunidad, está totalmente comprometido con los comuneros”. Las manifestaciones de los padres y madres de familia nos hacen dudar de esta constatación. Ernesto Ushco (36 años) insinúa una dimensión histórica en cuanto a las motivaciones de diferentes generaciones de educadores: “Los maestros antiguos tuvieron el interés de participar en la educación bilingüe para ayudar a su gente, para sacar adelante a la gente. Para los jóvenes, habría que preguntarles a cada uno de ellos.” ¿Los y las educadoras actuales, están menos comprometidos con las comunidades? ¿Habrá disminuido el apoyo por parte de los comuneros a los educadores propios en el transcurso de los últimos 20 años? ¿A qué se debe la falta de apoyo? ¿Por qué los comuneros y comuneras no confían en el nivel de profesionalización de los y las educadoras indígenas?

La mayoría de los y las educadoras presentes terminaron 5º curso en el colegio hispano. Para ser educadores y educadoras bilingües estudiaron 6º curso en una extensión del Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe de Quilloac, lo que significa sólo un año para aprender a enseñar. De los otros, Blanca Chaluisa (21 años) p.ej., se formó en el sistema hispano y luego en el colegio Jatari Unancha del SEEIC. El problema del colegio Jatari Unancha es su funcionamiento semi-presencial. Esta modalidad de estudio corresponde a las necesidades de los estudiantes, quienes trabajan entre semana o en las ciudades o en las tierras de sus padres. Durante la entrevista con Víctor Salazar (vice-rector del colegio) nos confía que los estudiantes, por lo general, llegan sin haber hecho los deberes. De este modo, no se avanza mucho y el bachillerato que se saca no equivale al de un colegio hispano. Será por esto que Fabiola Ante (30 años) dice: “Tenemos que seguir estudiando en la universidad porque sino se desvaloriza nuestro trabajo por falta de preparación.” Trece de los educadores del SEEIC están estudiando en el PAC de la Universidad Salesiana y 7 son egresados, pero todavía no hay ninguno con título. Mientras la primera generación de educadores fue alfabetizada en las dos lenguas y ya de adultos, la mayoría de los jóvenes educadores de ahora pasaron por las escuelas hispanas y siguen preparándose en instituciones que siguen el modelo hispano de educación para obtener su bachillerato o licenciatura. En lo que a la capacitación de los y las educadoras se refiere, la estrategia general es tratar de competir con los mestizos dentro del sistema mestizo. La idea de Florinda Ante (32 años) sale de los modelos de educación formal del sistema hispano y se

basa en una necesidad específica de la educación bilingüe: “Hay que crear un instituto de lenguas para la capacitación de los educadores.”

Parece que ni la DINEIB ni la CONAIE prestan ayuda en este campo. El apoyo de la DINEIB depende del Director Nacional que esté, pero se limita a conseguir las partidas para los nombramientos. Con el actual Director Nacional se ha podido avanzar porque apoya las redes educativas³⁰, lo que el anterior no hacía. Las organizaciones indígenas a nivel local entran en juego cuando se trata de dar el aval para los nombramientos de los y las educadoras.

José Chusin (31 años): “A los de la CONAIE ni los conocemos. Sólo vienen cuando necesitan algo de nosotros. Yo he llegado a la regional y a la provincial (ECUARUNARI y MICC, respectivamente) para los nombramientos porque necesitamos el aval de las organizaciones y en eso nos ayudan.” Alfonso Patango añade: “Nosotros somos parte de las Organizaciones de Segundo Grado. En Zumbahua hay dos: la UNOCIZ (Unión de Organizaciones Campesinas e Indígenas de Zumbahua) y la UNOCIC (Unión de Organizaciones Campesinas e Indígenas de La Cocha). Estas dos organizaciones forman parte del MICC. Hay un apoyo mutuo entre educadores y el MICC. Ellos apoyan en la gestión de los nombramientos y a través de sus instituciones y los educadores los apoyamos en las asambleas, luchas y levantamientos. El MICC como organización es bueno, pero las personas la pueden llevar mal. Por eso, ahora el MICC está decayendo.”

La competencia con las escuelas hispanas está presente no sólo a nivel de profesionalización de los profesores, sino también en la asignación de recursos por parte del Estado. Así hay diferencias en el pago de la matrícula y en las escuelas bilingües los padres y madres de familia tienen que trabajar gratuitamente en minga³¹ para mejorar la infraestructura. Alfonso Patango nos comenta que en la hispana se paga \$ 1.-- de matrícula y en las escuelas de la Red Zumak se pagan \$ 2.50. Los padres no quieren aportar la diferencia en la cuota, aunque en la hispana tienen que pagar \$ 12.-- para el uniforme, lo que no se necesita en la bilingüe. Al costo se suma el trabajo: “En la construcción de las escuelas bilingües, los padres tienen que hacer minga. En cambio, en las hispanas, el Estado les da todo.”

³⁰ Existen cuatro redes del SEEIC, financiadas por el Banco Interamericano de Desarrollo con el fin de lograr una descentralización educativa. Están distribuidas geográficamente y reciben los nombres de Chugchilán, Panyatug, Bajío y Zumak.

³¹ Trabajo colectivo gratuito que forma parte de la organización social andina.

Pocas declaraciones se refieren a la calidad de la enseñanza y al rendimiento escolar de los niños y niñas. Ernesto Ushco (36 años) opina que “el problema de la baja educación es que los niños no estén divididos por nivel. Ahorita los niños de diversos niveles están todos juntos. Esto baja el rendimiento escolar.” Y propone que “para no tener una mezcla de niños de diversos niveles, se debería de dividir los niveles.”

Tenemos que ser competitivos. La pregunta que debemos hacernos es queremos más niños o mayor calidad. En las escuelas hispanas hay más niños, pero con baja calidad. Entonces deberíamos buscar la estrategia de mejor calidad. (Luis Baltazaca, 23 años)

Hay que mejorar las infraestructuras y como apoyo didáctico utilizar computadoras y televisores. (Ernesto Baltazaca)

Bajo la filosofía de experimentar con nuevos cultivos y nuevas tecnologías, existen proyectos productivos comunitarios, donde participan niños y niñas y padres y madres de familia. Todas las escuelas tienen un huerto escolar de dimensiones variables, desde 60 m² hasta 2 ha (Daniel Ushco). En la escuela de Daniel, cuentan con invernaderos y cuyeros a través del apoyo de una ONG. Cada escuela tiene una institución que le apoya. Otros proyectos productivos son la siembra de papas, habas, cebada, etc. Se discutió si los proyectos productivos podrían ser una fuente de unión entre los y las educadoras y los padres de familia para que valoricen el trabajo de los maestros. En algunas escuelas, dijeron que no funcionaría porque los padres se ven forzados a participar en minga (el caso de Carmen Chaluisa). Pero en otras escuelas, dijeron que sí funcionaría porque los padres están contentos de los resultados de los huertos.

- Profesores del colegio Jatari Unancha del SEEIC

Los problemas analizados por los profesores de colegio se pueden resumir en tres áreas: metodológica (la enseñanza no está adaptada a la lengua y cultura kichwa), climática (el frío no permite coger un libro y leer) y cultural (los padres y madres de familia no les apoyan a sus hijos e hijas para que hagan los deberes).

Mientras para los y las educadoras indígenas de las escuelas bilingües el problema principal de la educación bilingüe reside en el bajo prestigio del kichwa y en la poca capacitación de los y las educadoras, para los profesores mestizos del Jatari Unancha los problemas más importantes giran en torno al bajo rendimiento escolar de los y las niñas. El profesor de Lenguaje y Comunicación, Antonio Vaca, dice que en comparación con los y las niñas que

llegan al colegio de las escuelas hispanas, los de la bilingüe vienen bien mal en caligrafía, en la expresión oral y en la ortografía. Con el tema de la mala caligrafía también nos topamos en una clase de 4° a 6° grado en la escuela bilingüe de Saraugsha. Ernesto Baltazaca, observando la escritura de los y las niñas en el pizarrón, interrumpe al educador que da la clase e indica a los alumnos como se puede mejorar la caligrafía. Tienen que escribir bien, sino la gente va a decir “¿Dónde aprendieron a escribir? - En escuela bilingüe, en escuela de indios”.

El problema de la mala expresión oral y de la mala ortografía, Antonio Vaca lo explica con la estructura del kichwa, que tiene sólo 3 vocales (a, i, u), y por eso los y las niñas kichwa-hablantes tienen interferencias kichwas al hablar y escribir el castellano.

Según el profesor de Matemáticas, Jaime Salazar (45 años), el bajo rendimiento de los alumnos y alumnas también se debe a la falta de una metodología de enseñanza adecuada para los kichwa-hablantes. Dice que el y la niña indígena no tiene problemas en resolver cálculos difíciles mentalmente, pero anotando en el papel no puede.

Bueno, lo que yo vería es más el aspecto de metodología en el aprendizaje de matemáticas. Generalmente, digamos que los hispanos son diferentes a los bilingües, debido a su estructura mental que tienen los niños, digamos. Debe ser tal vez al, al idioma. Porque el momento de traducirle al castellano, la estructura gramatical es diferente. Y muchas veces, nosotros como profesores, no nos entienden. Creen que nosotros les estamos mintiendo. ¿Por qué? Porque en el momento de traducir, todo está al revés. Entonces ahí hay un pequeño problema. Y deberíamos es buscar una metodología, que *nosotros mismos* podamos hacerlo para que los niños nos entiendan. Y esa es una de las grandes deficiencias que existe aquí, especialmente en la educación bilingüe.

Al paso, Jaime Salazar alude al problema que tienen los profesores mestizos para hacerse entender, al problema de comunicación que hay entre los hablantes de diferentes lenguas. Llama la atención que lo ve como responsabilidad propia de los profesores desarrollar una metodología adecuada. Antonio Vaca, confirma que para el alumno kichwa-hablante lo importante es una metodología especial:

Que la estructura gramatical de la oración de kichwa es diferente del castellano. Y por ahí ya tenemos un problema, con *toda* la gente. Entonces, como decía, hay que hacer una metodología, un sistema de aprendizaje para ellos, ¿no? Propio. Una metodología especial.

Tal vez, para desarrollar una metodología específica habría que tomar en cuenta que los y las niñas bilingües tienen “una inteligencia memorística increíble”, como lo formula otro profesor del Jatari Unancha. Antonio Vaca dice que hay muchos alumnos que salieron de

las escuelas bilingües y van bien porque “tienen una capacidad, una memoria. Claro que hay una diferencia con los que vienen de las escuelas de la ciudad, ¿no?” Es decir, que la diferencia en prestaciones entre escuelas rurales hispanas y bilingües no es tanta, pero en comparación con las escuelas de la ciudad, están mal.

Jaime Salazar aduce otro factor, externo a la capacidad de niños y profesores:

Quizás el mismo clima es el que no le permite como desarrollar, ¿no? Si así nosotros mismos, ¿no? Si es por mí, el frío no me permite coger a leer un libro. Pero si estoy en algo caliente, algo cálido, yo cojo y leo. Para mí es normal o cultural o qué sé yo, ¿no?

Si Jaime Salazar menciona las condiciones climáticas que influyen en la cultura de leer y escribir, otros profesores del colegio insisten en el papel de los padres y madres de familia y de los y las niñas mismos para crear una cultura de lecto-escritura.

Es falta de motivación, sería de, ya le mencioné, de la casa mismo, de los padres, después de acoger a los profesores, tanto en diferentes áreas del estudio. Y si no está formado así, puede irse a mejor colegio y escuelas, va a tener problemas, y mucho de eso. (José Jácome, bilingüe, 30 años)

Y lo que se nota es eso, ¿no? Que hay que insistirles en la cuestión de hacer los deberes. Porqueee, ellos no tienen la, la costumbre de estudiar así como uno ha estudiado obligadamente. Sino que para ellos todo es fortuito, todo es al paso. Entonces ahí se ve que hay capacidad, en estos chicos, *hay* capacidad. Hay una inteligencia memorística increíble. Pero si ellos se esforzaran realmente, hicieran las tareas, los trabajos, fuera mucho mejor. (Antonio Vaca)

José Jácome critica el facilismo y la impuntualidad de la gente; la gente es “muy vaga, digamos así”. Para él son tanto las razones culturales como sociales, las que son responsables de las deficiencias de la educación bilingüe. Pero el problema es más amplio, se extiende a los barrios pobres de las ciudades y a toda la sociedad ecuatoriana:

Nuestra cultura, nuestra sociedad estamos marcada muy deferencial. Por eso viene el estudio así. Entonces hay que orientarle bien, el estudio de aquí. Sea en ciudad, sea en campo, lo que sea, entonces está marcada e involucrado total, no sólo en este país, sino en general, en los países andinos, que pensamos del mismo sentido, misma manera, misma expresión.

Continúa diciendo que faltan décadas para mejorar la educación, que hay que fortalecerla “desde la casa mismo”. Según Jaime Jácome es importante saber adónde uno pertenece y para eso “hay que profundizarse con la sociedad, con la gente mismo”.

En conclusión, al analizar los problemas de la educación bilingüe, los y las educadoras indígenas hacen hincapié en los problemas sociales y socio-lingüísticos mientras los

profesores mestizos hacen hincapié en los problemas psico-lingüísticos y metodológicos. Sea del punto de vista psico-lingüístico, sea del punto de vista socio-lingüístico, el kichwa es considerado por los maestros y maestras del SEEIC como un problema.

Para complementar las percepciones de los profesores de colegio entrevistamos a Víctor Salazar. Es profesor de Química y Laboratorio de Química en un colegio particular hispano en Quito y ha trabajado como profesor de Didáctica en Ciencias Naturales en el PAC. Recientemente entró como vice-rector del colegio Jatari Unancha y desempeña esa función como voluntario. Él también menciona las deficiencias por parte de los alumnos y alumnas que llegan al colegio de las escuelas rurales, tanto bilingües como hispanas:

Pero los alumnos como llegan al colegio, por ejemplo al Jatari -nosotros recibimos alumnos tanto de la hispana como de la bilingüe, no hacemos diferencia- pero como llegan los alumnos acá, son deficientes. Son completamente deficientes. Hay muchos alumnos, casi diría un 80%, a los cuales tenemos que en primer curso, el primer trimestre, casi todos los centros, por no decir en *todos* los centros sin excepción, todo el primer trimestre, empezamos desde septiembre, octubre, noviembre, diciembre, tenemos que hacer una revisión completa de matemáticas, de lecto-escritura. Tenemos que hacer una revisión completa porque hay muchos que no saben escribir. No saben sumar. Y no es porque sean disléxicos, no. Lo que pasa es que en las escuelas, y eso es seguro, en las escuelas hay *mucha* deficiencia de parte de los profesores.

Entonces, las deficiencias de los y las niñas no se deben a una falta de capacidad, sino a las deficiencias de los y las educadoras de las escuelas. El vice-rector remarca que además el ritmo de aprendizaje del indígena es muy lento, y eso se debe al ritmo de vida en el campo, a los pequeños objetivos que se ponen los indígenas, a la falta de concentración, a la concepción del tiempo del presente hacia atrás y no hacia adelante:

Bueno, es más que nada un ... es parte de su cultura. Yo no creo que sea falta de capacidad. No, no. No estimo eso. Más bien lo que creo es que... él está acostumbrado, el indígena, toda su vida, la llevó de a un ritmo muy lento, sin la presión de un *tener* que hacer o entregar algo, sino él lo hace porque así es su ritmo de vida y el sol que nace, como decimos nosotros acá. Entonces ese ritmo de vida lo venía manteniendo desde muy pequeño y como parte de su cultura. Y en su aprendizaje también no le interesaba mucho el aprender o leer, sino sólo lo necesario. Al comienzo se interesaban sólo '¡enseñame a poner sólo mi nombre para la cédula de identidad!' nada más. No, no. No le interesa más. Ahora es un poquito más, pero son ritmos muy cortos, objetivos muy pequeños.

[...]

Eso es, ahora por otro lado, yo decía que no es por falta de capacidad, ¿no? sino por una falta al mismo tiempo no sólo de interés, sino también de... aprender a concentrarse. A ellos lo que les falta es eso, la concentración. Y muchas veces eso se detecta cuando uno se pone a conversar con ellos de, por decir, de un punto uno. Ellos para llegar al punto uno, tienen que darse la vuelta a todo el alfabeto primero, para llegar a ese punto. No miden ni el tiempo de ellos, ni el tiempo del otro, ni la necesidad, ni que las cosas tienen que

continuar. Sino ese rato, y punto. Ese rato. Entonces no, no. No tienen precisamente el objetivo en su vida, hacia adelante.

No piensan en el futuro, viven más *del* pasado en relación con el presente. Muchos viven el presente en base a lo que *fue* su pasado, y no se proyectan a un futuro. Y eso es como parte de su cultura.

Como una de las soluciones a estos problemas, Víctor Salazar menciona que para el año lectivo 2003/2004 se cambió la sede del PAC de Zumbahua a Latacunga con el fin de alzar el ritmo de estudios y el nivel de enseñanza. En el PAC, desde 1994, se forman a los profesores bilingües.

Yo he criticado en ocasiones buscando el bienestar, no con el afán de poner la zancadilla a nadie, ¿no?, esa no es la meta. Pero el criticar buscando una salida, buscando una solución. Porque el indígena es lento en su aprendizaje. Si podemos ayudarlo a salir adelante, y no en lugar de ponernos nosotros al nivel de él, sino tratar de *subir* el nivel de él, ¿por qué no hacer eso? Hasta ahora, lo que muchas veces se ha mantenido 'es que el nivel de él no puede, entonces bajémonos nosotros el nivel'. Y al nivel, ¿cuándo salimos? Entonces no, no avanzamos. También eso es uno de los motivos de bajar la universidad a Latacunga, ¿no? Al intercambiar experiencias, gente mestiza con gente indígena, el mestizo de por sí es más pilas, más vivaracho y va a desempeñar mucho más. Y *exige* mucho más. Aquí hemos tenido, el año pasado tuvimos 2, 3 mestizos. Y su rol de estudio o su ritmo de estudios era más acelerado. Y a nosotros nos tocaba detenernos. En mi materia por ejemplo, yo lo que hacía es a él darle otro trabajo extra. O cuando él ya acababa y yo, ¿ahora qué hago?, ¡ven, ayúdame, compartamos! ¿Sí? Eso es lo que yo hacía. Pero en todo caso, al bajar a Latacunga, ese ritmo va a cambiar. Quiera o no. No podemos detenernos, con la mitad de mestizos y la mitad de indígenas no podemos detenernos, sino al indígena le va a tocar *esforzarse*. Y ahí es cuando vamos a ver el reto, ¿no? O se esfuerza o se queda.

Es decir, los directivos del SEEIC han asumido el reto de la competencia. Para competir con los maestros hispanos, el educador indígena tiene que entrar en competencia con el maestro hispano desde los estudios. No le queda otra que dominar la lengua y cultura hispana. Hay poco espacio para el kichwa.

Hasta ahora, cuando estaban aquí en Zumbahua, la mayoría [de los estudiantes] eran bilingües. Ahora, como ya bajó a Latacunga, quiera o no, se va a abrir el campo. Va a ser abierto y ya no específico para la clase indígena o para bilingüe. Seguiremos manteniendo el bilingüismo, pero también nos preguntamos hasta qué punto porque va a ingresar mucha gente de Latacunga o de los alrededores, no podemos exigirles el kichwa porque tampoco lo saben.

En el *Proyecto Educativo Pastoral de la Comunidad Salesiana de Zumbahua* no se habla de un fortalecimiento de la lengua kichwa en las aulas, sino de un fortalecimiento de la identidad cultural: “Desde la educación intercultural bilingüe se busca el fortalecimiento de

la identidad cultural, los procesos organizativos para potenciar la participación del comunero y ciudadano en función del mejoramiento de la calidad de vida del pueblo andino quichua.” (Misión Andina de Zumbahua, 1999: 8). Como hemos visto en los enunciados de los y las educadoras, el kichwa simplemente es utilizado como lengua de transición para la hispanización de los alumnos y alumnas. Es decir, para algunos representantes del SEEIC, el mejoramiento de la calidad de vida del pueblo andino kichwa pasa por el fortalecimiento de la identidad cultural, pero no por el fortalecimiento de la lengua kichwa.

Otra dificultad que tiene que enfrentar el colegio Jatari Unancha es que algunas comunidades no quieren (¿o no pueden?) aportar económicamente para el funcionamiento de las clases. Como la mayoría de los profesores son voluntarios y “vienen por amor a la camiseta”, los padres de familia les tienen que pagar los pasajes para venir al páramo, pero muchas veces no les pagan, y los profesores ya no vienen.

Y no hay una responsabilidad también, ¿no? de parte de la comunidad, en todo caso, no asumen. Porque hay por ejemplo comunidades en donde se les dice, bueno 'usted tiene que responder por el profesor, pero por la dignidad del profesor, denle techo, denle la comida, ayúdenle'. Y hay comunidades que no aceptan eso. (Víctor Salazar)

En cuanto a la relación que existe con los padres y madres de familia, Víctor Salazar dice que en las ciudades la cooperación se da más fácilmente.

En la ciudad, el padre de familia, asume, en un buen porcentaje, no totalmente, pero asume su rol. Hay como llamarle la atención, hay como llamarle al padre de familia para *juntos* trabajar y ayudarlo al muchacho. Aquí sí se presenta un problema. El padre de familia, hasta cierto punto ya ha perdido autoridad con el hijo. Una buena parte de padres de familia no se sienten suficientemente autoridad como para dominar a sus hijos. [...] Dominar o controlar. Y es uno de los efectos de la migración.

Víctor Salazar lamenta que a causa de la migración de los niños y jóvenes, los valores y costumbres de las comunidades se van a perder:

Al salir a la migración, al regresar de su lugar de trabajo, lo que ellos traen son costumbres de la ciudad. Y no precisamente dan valor a lo suyo, sino vienen valorando lo de afuera, y quieren eso *imponer* en su comunidad. Y a no muy largo plazo los valores y costumbres de cada una de las comunidades de acá se van perdiendo. Y están por perderse.

Otra causa de la pérdida de la cultura, Víctor Salazar la localiza *dentro* del medio indígena:

Se pierde mucho por ahí la *interculturalidad*, ¿no? Más bien lo que le veo es una aculturación. No hay una cultura *fija* donde se centra y diga 'eso es lo que tengo, agrego algo de afuera sí, y lo comparto, lo combino', ¿no? Sino más bien 'lo mío, lo voy cerrando y lo voy perdiendo'.

Pero, aparentemente, la necesidad de competir con el mundo hispano en un mundo globalizado es más urgente que fortalecer la identidad cultural. Esta ambivalencia llega a un punto extremo cuando la identidad cultural se define a través del ritmo de vida, como lo hace Víctor Salazar:

Bueno, para hablar de interculturalidad yo estaría basándome en que sería un *cruce* de culturas, ¿no?, un emparejamiento, digámoslo así, sin perder cada una su identidad o su *ritmo* de vida.

Y ese ritmo de vida (lento) es justamente lo que se combate con el cambio de la sede del PAC a Latacunga. Tal vez sea ésta la contradicción más fuerte. En el afán de elevar el bajo nivel educativo del SEEIC, se toman medidas para luchar con las armas del “enemigo” en vez de desarrollar armas propias.

e) Resultados de los esfuerzos conjuntos: eficiencia educativa

Veámos por qué todo el mundo nos habla del bajo nivel educativo de las escuelas bilingües. ¿Cuáles son los logros y fracasos de las primeras experiencias con una educación propia? Desde la década de 1980 hasta la actualidad, el número de planteles y de educadores y educadoras ha aumentado. Igualmente, el número de niños y niñas inscritos se ha incrementado. En la educación primaria del sistema del SEEIC pasa de 1542 inscripciones en 1990 a 1959 inscripciones en 1999, llegando a responsabilizarse por 50 planteles. En la educación secundaria, en el colegio Jatari Unancha se pasa de las 566 inscripciones en 1989 a las 1443 en 1999 (Sánchez-Parga, 2002: 139). Además, también hay que considerar a los planteles bajo las responsabilidades de la Educación Hispana y de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi, cuyos planteles, docentes e inscritos se han extendido por toda la región. Así si se hablaba para 1970 de altos índices de analfabetismo (hasta del 90%), actualmente encontramos una drástica reducción y un aumento de la instrucción primaria (cuadro 1).

Cuadro 1. Cambios educativos en Pujilí

Niveles de instrucción	1974	1982	1989
Sin instrucción	83.7%	74.6%	45.6%

Educ. Primaria	15.2%	21.4%	52.3%
Educ. Secundaria	0.1%	0.3%	2%

Fuente: Censos, INEC en Sánchez-Parga, 2002: 154

En este sentido, el impacto de la educación en la región ha sido impresionante. En tres décadas, de una región analfabeta pasó a ser una región con una población con educación primaria básicamente. Otro de los éxitos ha sido la incorporación de los indígenas como docentes en la educación primaria y la incorporación de mujeres indígenas como educadoras. Sin embargo, si analizamos y observamos el nivel educativo, tenemos muchas dudas al respecto.³² Si bien es cierto que no practicamos ningún método evaluativo, nuestras conclusiones provienen de nuestras observaciones en el aula y de las entrevistas con los y las niñas.

Los y las niñas de tercer año tienen problemas fundamentales de lecto-escritura. En 3^{er} año apenas pueden diferenciar las letras y los sonidos correspondientes. La alfabetización se da tardíamente y por letras. Comienzan a conocer palabras hasta 4^o año. En matemáticas, en 3^{er} año suman números de un solo dígito. Las sumas con números de dos dígitos se enseñan hasta 4^o año. Así, entonces la lectura de pequeños textos comienza hasta el 5^o año. A pesar de que los docentes realizan innovaciones pedagógicas, tales como juegos o competencias entre grupos para repetir las letras o hacer sumas, los y las niñas tienen la costumbre de copiar del pizarrón y no tienen la práctica del razonamiento. En la clase de 5^o y 6^o año, los y las niñas sólo copiaron del pizarrón lo que el maestro escribió. Cuando les preguntamos que habían escrito, los y las niñas no lo habían leído. Inclusive, cuando hicieron las etiquetas con sus nombres para el taller, muchos niños y niñas de 5^o y 6^o de básico y todavía algunos en 2^o y 3^o del colegio se equivocaron en escribir su nombre.

Con respecto a la relación entre edad de los y las niñas y el año cursado, no hay grandes discrepancias con respecto a las escuelas urbanas. En Corralpungo, los y las niñas de 5^o grado tienen en promedio 11.5 años y de 6^o tienen en promedio 12.5 años. En Saraguscha, los niños de 4^o año tienen en promedio 10.5 años, los de 5^o año 11 años y los de 6^o año tienen 13 años. En cambio, en el colegio, los y las niñas son mayores. Los que cursan 2^o tienen en promedio 15.5 años, los de 3^o tienen 16 años y los de 4^o año tienen en promedio también 16 años.

³² Sánchez-Parga (2002: 157) enfatiza la baja calidad de la oferta educativa debido a una precariedad pedagógica a nivel nacional, a la deficiente formación de los maestros y a la falta de criterios y objetivos pedagógicos. Sin embargo, tampoco aplica un método para una evaluación comparativa.

f) Un pasado, un presente, un futuro compartido: sacerdotes salesianos

La misión salesiana y el voluntariado italiano Mato Grosso, siguiendo el concepto de educación indígena de Monseñor Leonidas Proaño, apoyan desde un principio el camino educativo de los indígenas de Cotopaxi. Como vimos anteriormente, la lucha por la tierra y la lucha por una educación propia tuvieron la asesoría de la diócesis de Latacunga y de varios sacerdotes salesianos comprometidos con las causas de “los pobres”.

Por lo general yo parto de una reunión que es clave en la historia el movimiento indígena aquí en Cotopaxi, en la comunidad de Cachi Alto, donde se reunían dirigentes a nivel nacional, promovido por la corriente de Monseñor Leonidas Proaño. Fundamentalmente estaban las misioneras lauritas, los salesianos, en esa época estaba la organización de los italianos Matogrosos. En esa reunión de 1974 ó 1976, se quedan escrito cinco puntos. Oficialmente hay que trabajar primero por la organización, y el tema ahí era la comunidad y la organización, enfrentando el sistema individualista y creo que a distancia ese fue el error, querer organizar a la comunidad, cuando ellos tienen su propia dinámica. El segundo punto era la tierra, las comunidades indígenas sólo estaban en los huasipungos. El otro elemento básico era la salud y la alimentación, en esa época una mujer daba diez partos. Vivían solo dos, la mortalidad era enorme. El cuarto elemento era la educación. El quinto elemento eran los medios de comunicación, se hablaba de tener una radio, que posteriormente el Monseñor Ruiz tomó la idea y puso “Radio Latacunga”. Esa es la parte clave y a partir de esa reunión, aquí en Zumbahua con el Padre Javier Herrán como director, en el equipo estaba el Padre Toño, Cata, Felipe y yo. Este equipo se dedicó a profundizar, el Padre Toño y el Padre Javier Segundo eran lingüistas, el Padre Javier Herrán matemático, , creo que fue en los años de mayor producción. Las misioneras lauritas hicieron una encuesta y se descubrió que había casi el 98% de analfabetismo en la mujer y un 85% en el hombre, es por eso que quisimos entrarle a la educación pero no del Estado, sino propia. El enlace con la lucha por la tierra está en que cuando se luchaba por la tierra se iba con los jueces los cuales daban los papeles y les obligaban a firmar, en ese tiempo sin saber leer les hacían firmar papeles. Acá en Zumbahua fue por los problemas con los negociantes que les hacían las cuentas chuecas, y ahí entramos nosotros a apoyar. *Lo que nosotros hemos hecho es escucharlos, en la formación humana, académica y en las opciones prácticas. Éstos fueron los cambios que hubo que pelearle al Estado y eso lo peleamos como sociedad salesiana.* Hasta aquí hemos cambiado 2 veces el contenido curricular estamos viendo que cada 5 años hay que cambiarlo por que va quedando obsoleto y dejando lo que nos parece bien.

La malla curricular tiene 5 campos de conocimiento: identidad, interculturalidad, economía, seguridad alimentaria, medio ambiente, además de lo que es la formación humana, *nuestra creencia es cristiana e introducimos estos valores pero somos respetuosos con la cultura de las comunidades.* Quizá una de las características y ojalá se pueda seguir manteniendo es el escuchar a la gente, ahora estamos en situaciones muy complicadas, a nosotros nos interesa que el niño aprenda a pensar, a resolver sus situaciones, que tenga seguridad personal. (Padre José Manangón)

En este sentido, los salesianos que participaron en el diseño educativo han logrado un cambio educativo con éxitos. No solamente coadyuvaron en la transformación de una región analfabeta en una región con una educación básica, sino dieron las bases para una educación donde la población indígena participara. Capacitaron a los primeros educadores y formaron toda la cadena de capacitación continua para 60 comunas. Por ello, han logrado consolidar a más de 100 educadores indígenas en la región. Se consiguió, hace más de 15 años, un Acuerdo Ministerial donde se reconocía esta modalidad educativa, tanto con maestros indígenas como con un diseño curricular propio. Más tarde, se hicieron convenios con el fin de que el Estado reconociera el sistema en términos de presupuesto. El Padre Manangón nos cuenta: “Obligamos al Estado a que reconozca esto y que pague, eso me parece que está asegurado, claro que hoy por hoy nada es seguro porque pueden hacerles un examen y decir que no están en condiciones los maestros y destituirlos. Eso es lo que yo me temo porque ya me han amenazado, esta va a ser la pelea y somos nosotros los que tenemos que dar la cara. Al indígena, por más que sea licenciado, no le hacen caso.”

La metodología del SEIC se nutrió de las enseñanzas pedagógicas de Paulo Freire y de Don Bosco, por ello mismo las reflexiones del contexto de la realidad de los niños y jóvenes son fundamentales. Sin embargo, a pesar de los logros, bajo las condiciones socioeconómicas y políticas actuales, la educación en la región atraviesa una crisis profunda.

Los Padres salesianos implicados en esta tarea educativa se preocupan por la baja escolaridad de los y las niñas. Sus explicaciones son diversas, pero todos coinciden en que no puede únicamente entenderse estas deficiencias por las propias condiciones educativas, sino deben considerarse los cambios socioeconómicos y culturales tan drásticos vividos en la región. Entre los diversos factores más significativos están: bajo compromiso y poca responsabilidad de los y las educadoras, la falta de apoyo de los padres y madres de familia, el abandono de los y las niñas por las altas tasas de migración de sus padres, el aumento de los niños migrantes, la pobreza y falta de oportunidades. El Padre Manangón añade tres procesos importantes: a) la lucha entre las propias comunidades por la tierra o por acceso a recursos naturales (agua, por ejemplo) debido al desmantelamiento del ayllu y de la familia; b) los efectos negativos de las decisiones políticas internacionales (tratados de libre comercio, por ejemplo) en la agricultura y en las condiciones locales de vida; c) la imposición de programas políticos externos.

Antes éramos los únicos educadores, ahora tenemos que contratar personas que ya no tienen vinculación, con buena voluntad y cariño. Lo otro a lo que yo le atribuyo a que el educador esté un poco inseguro es que antes el pueblo indígena estaba muy seguro de sus instituciones. Ahora la familia está hecha trizas, el ayllu está hecho trizas, ya no hay objetivos para luchar por la tierra y empiezan a luchar entre ellos por la tierra. Ahorita hay un problema en la comunidad de Maca Grande con 5 mil habitantes, les corta el agua a una parroquia y nosotros somos asesores de la comuna Maca Grande. Si en esta semana no se resuelve, se van a matar...

El mundo moderno le está dando importancia al individuo y no toma en cuenta lo que es el aspecto comunitario, es drástico, terrible y tiene consecuencias. En la mentalidad andina kichwa el individuo no tiene vigencia, el “chulla” es Don Nadie, el individuo es inútil, no sirve, las niñas no quieren casarse pero la sociedad no las acepta.

Es sumamente difícil porque los cambios son violentos, la gente está al frente de cambios que no entiende. Por ejemplo, ahorita el problema del ALCA, en cuestión agrícola ya no vamos a poder producir papas y si no hay se vienen muchas consecuencias, ya no hay paja, agua y ¿cómo manejamos eso? Yo les he dicho, si la escuela da una respuesta en esa medida, el colegio tiene un sentido. Por ejemplo, el problema que ahora se presenta es ¿qué tipo de sociedad quieren? Antes había la Ley de Comunas y estaba claro, pero los mismos diputados propusieron que se terminaran para entrar en una Ley de Parroquialización, ahora hay que trabajar para que se configure una institución parroquial y eso implica democracia y rompe con el estilo de la comuna, pero en una institución parroquial no se puede tener una autoridad vertical; ahí tiene que ser de consenso, de diálogo. Para mí sería excelente si lográramos establecer como gobierno local, mantenemos la permanencia del Estado, permitimos que la población indígena busque su propio camino. (Padre José Manangón)

Bajo estos cambios económicos y sociales, el objetivo educativo fundamental es preparar a los y las alumnas en nuevos procesos tecnológicos y de mercado.

Yo quiero recalcar que en educación lo que nosotros queremos, es dar respuesta a los problemas de producción agrícola. Antes trabajábamos en la artesanía pero el mundo global ya no lo quiere. Vamos a hacer aquí una fábrica, molinos de fabricación de alimentos para animales, en Guasaganda es un centro de experimentación con respecto al manejo de vacas, el manejo del agua para los peces, camarones, caracoles. Tenemos que romper con lo que ya no es rentable como la papa y la cebada, buscar otros productos. Ayudar a que esta zona se pueda regenerar, es muy costoso pero con el apoyo de la diócesis lo estamos logrando. (Padre José Manangón)

Esta perspectiva tiene un giro completamente nuevo. Del concepto de una educación intercultural bilingüe se pasa al concepto de una educación competitiva que responda a las nuevas condiciones laborales y de mercado internacional. No se abandona el concepto de educación intercultural bilingüe, pero se coloca en otras prioridades. En este punto, tenemos diversas reflexiones dentro del propio equipo salesiano: 1) La visión del Padre Manangón, la cual podríamos llamarle una perspectiva “desde adentro, desde sus orígenes y desde el nivel de educación básica y media”, ya que él mismo ha vivido el camino

educativo en la región; y 2) la perspectiva del Padre Eduardo Delgado, ex-vice-rector de la Universidad Politécnica Salesiana en Quito, actual director del Proyecto Académico de la Universidad Salesiana de Cotopaxi, con una perspectiva “externa y en el nivel universitario.”

Frente a las críticas de los padres de familia hacia la enseñanza del kichwa en la escuela y frente al bajo nivel educativo de los y las niñas, el Padre Manangón sigue defendiendo la enseñanza del kichwa en la escuela como el elemento más importante de fortalecer la identidad cultural. Sin embargo, plantea dos cuestiones para lograr esto último. Primero, el kichwa debe adaptarse a las nuevas condiciones y debe continuamente enriquecerse de un vocabulario actual. También considera que si el kichwa no se habla o escribe en otros espacios no indígenas, siempre se le considerará como el idioma de los pobres. Inclusive, el kichwa debe utilizarse en los medios de comunicación masiva para lograr su legitimidad. Segundo, las identidades culturales sólo se fortalecerán en la medida de que se construya la dignidad de los indígenas.

Esta tensión [con los padres de familia que no quieren kichwa] es permanente y hay que aprender a vivir con esto. Desde el punto de vista lingüístico yo sí considero que el kichwa sigue con vida, eso no se va a acabar, pero nos hemos estancado porque no hay investigación y no se escribe el kichwa. La nueva tecnología no encuentra espacio para encontrar signos y símbolos para apoderarse del idioma y eso es un trabajo que nosotros no lo hemos logrado hacer... nos falta fortalecer las instituciones, el derecho, el asunto tecnológico, inventar palabras para tanta tecnología que está apareciendo y creo que es parte de estrategias como se puede lograr mantener el kichwa, no hemos llegado a eso. Ahora lo que nos toca son los medios de comunicación, desde el Internet, revistas y periódicos, inclusive en las calles, poner letreros y formatos porque sino de nada sirve que el niño aprenda kichwa y cuando sale a la calle todo está sólo en español y es una contradicción. Yo creo que si no se mejora el prestigio de la dignidad humana por más que se insista poniendo tecnología, el kichwa no lo van a aprender, la gente no lo quiere aprender porque lo vincula con su pobreza, pero es peor porque hablan mal el español.

Con Ruth Moya se ha discutido pero ella apela a la parte técnica pero yo digo que hay que trabajar por la dignidad de las personas. Si el pueblo indígena está contento y mejores condiciones económicas, no va a tener vergüenza de hablar el kichwa. Es lo que pasa con los educadores, parece que me entienden y después hacen todo lo contrario. No creo que sea un problema el kichwa para el desarrollo intelectual del niño, mas bien creo que si sabe bien el kichwa, va a poder entender el pensamiento occidental.

Al mismo tiempo, el Padre Manangón es consciente de las contradicciones internas. Un problema fundamental es que los maestros bilingües envían a sus propios hijos a las escuelas hispanas y esto provoca entonces la desconfianza en el resto de la población. Esto puede llevar a una deslegitimidad de la escuela indígena. El Padre Manangón explica esto:

Una práctica que tiene sus repercusiones es que los hijos de los profesores indígenas van a las escuelas de Latacunga y los padres comienzan a decir que si el hijo de él lo manda a

Latacunga, eso quiere decir que no es buen profesor entonces comienza una serie de reacciones. El padre de familia entonces prefiere poner a sus hijos en mejores escuelas que quedarse aquí, en ese sentido es como nosotros estamos viviendo esa crisis. Aquí como salesianos sólo nos hemos quedado en el análisis pero no tenemos una propuesta, trabajamos como en la cooperativa, en las unidades de producción pero sin una meta clara de a qué red social estamos apoyando. Es dramático y es lo que a mí por lo menos me preocupa mucho porque lo más probable es que estemos equivocados, no podemos quedarnos estáticos, tenemos que hacer algo.

En esta posición de preocupación y con el fin de resolver los bajos niveles de la educación se encuentran las reflexiones del Padre Eduardo Delgado. Sin embargo, por sus diferentes experiencias,³³ sus perspectivas vienen a complementar las preocupaciones de la misión educativa salesiana. El Padre Delgado confirma las transformaciones de las sociedades indígenas a causa de la migración y de la Ley de Parroquialización, y por esto mismo, los objetivos de la educación deben estar acordes. Nos comenta como los antropólogos y sociólogos han visto sólo una cara de las sociedades indígenas, en términos de una tradicionalidad y reciprocidad. Por esto resalta que debemos entender más los cambios con el fin de mejorar las propuestas educativas.

La comuna ha sido la forma tradicional no solamente de forma de organización, sino ha sido el elemento que cruzaba la vida de los indígenas donde todo funcionaba alrededor de los vínculos familiares y del ayllu, donde generalmente estaban las personas por sus prestigios o costumbres tradicionales, donde los vínculos de reciprocidad sí se daban. Pero ahora ya no viven del intercambio, tienen que vivir de la migración. En este momento el Estado ha penetrado enormemente con la Ley de Juntas Parroquiales. Esto significa que los puestos ahora son ocupados por las familias con más prestigio o más dinero.

Los antropólogos y sociólogos me hablaban de tantas maravillas, pero cuando uno viene acá, no es así. Tal vez estamos reconstruyendo o sobrevalorando cuando ya no lo es. No podemos ver hacia atrás, y aquí tiene que ver la educación. Hay que explicar los cambios que se dan, ya que lo que vivieron los padres no será lo mismo que lo que ahora viven los hijos. (Padre Eduardo Delgado)

En referencia al uso del kichwa en el aula, el Padre Delgado es bastante crítico. No porque esté en contra del kichwa, pero está en contra de mantenerlo de manera forzada en las escuelas. Aduce varias razones por las cuales resulta una tarea inmensa y no resuelta el querer fortalecer el kichwa en el aula. La primera razón reside en la discrepancia que existe entre los objetivos del uso del kichwa y la práctica en el aula. Mientras el Padre Manangón plantea el uso del kichwa en el aula como medio de fortalecimiento de la lengua y, por consiguiente, de la cultura, los y las educadoras en la práctica simplemente lo utilizan para

³³ Además de haber sido vice-rector de la Universidad Politécnica Salesiana, él ha organizado redes de jóvenes indígenas migrantes en Quito. Con ello, ha conocido el mundo indígena urbano.

ayudar a entender a los y las niñas los conceptos cuando no entienden el español. Por ello, el kichwa sólo se utiliza en los primeros años de enseñanza. Nosotros también observamos que en las escuelas bilingües visitadas nunca se discuten o se enseñan otros aspectos de la cultura kichwa. El uso esporádico de la lengua indígena sin su contextualización dentro de la cultura kichwa significa reducir todo un espacio simbólico y organizativo a la práctica de la lengua. Dice el Padre Delgado que “el idioma es *parte* de la cultura, pero no es *la* cultura”. Otro problema en la práctica es que hay muy pocos textos escritos en kichwa. Además, por la falta de una tradición de leer y escribir el kichwa, los y las maestras no saben ni cómo utilizarlos en sus clases. La segunda razón retoma los propios reclamos hechos por los padres y madres de familia. Así, el Padre Delgado piensa que no se puede obligar a la población indígena de estudiar el kichwa cuando “ellos mismos saben que si quieren sobrevivir tienen que hablar español”. Los jóvenes indígenas urbanos, nos dice el Padre, están en contacto con el mundo citadino, el mundo de las computadoras, el mundo donde el español domina. En conclusión, tomando en cuenta todas estas realidades, el Padre Delgado critica la insistencia de enseñar kichwa en la escuela, cuando esto debería ser una labor recreada en el espacio familiar y comunitario. Por ende, su propuesta es mejor fortalecer el kichwa en estos espacios.

Si la escuela no es el lugar para fortalecer el kichwa, ¿qué pasa con el segundo pilar de la EIB, la identidad cultural? Ya vimos que en la práctica escolar, la cultura kichwa no se incluye en la enseñanza. El Padre Delgado sostiene que existe el peligro de caer en un doble racismo de continuar con el concepto de educación intercultural practicado hasta el presente. Sólo se podrá lograr una educación intercultural cuando todos reconozcamos que tenemos parte del otro. Esta manera de ver el encuentro de culturas en una persona lleva a una concepción de transformación cultural que no es una simple “aculturación”:

Si puedo entender dentro de una educación intercultural que descubran todos que tenemos parte de indio, y si se descubre esto, se va a permitir romper la barrera. El problema es que no descubrimos lo indio que tenemos y rechazamos a los colombianos sin ver que tenemos parte del colombiano, peruano, español, americano. Hasta que yo no descubra que eso está en mí, muy difícilmente voy a valorar al otro. Para mí, la educación intercultural debe orientarse por ese lado.

Entonces, no puede haber relaciones armónicas entre culturas si primero no se ha logrado descubrir la diversidad cultural que ha condensado una determinada forma cultural. Propiciar este descubrimiento es la tarea fundamental de toda formación intercultural. [...] Estos procesos diferentes de apropiaciones culturales en el tiempo, no han significado la pérdida de la cultura, sino únicamente un proceso de transformación cultural inherente a toda cultura. (Delgado, 2002?: 11)

Por otro lado, el Padre Delgado nos advierte sobre la multiplicidad de los discursos contradictorios de la interculturalidad.

Muchos hemos caído en el discurso funcional al neoliberalismo que es la interculturalidad. Para mí, el discurso intercultural de la diferencia es funcional para la dominación, ¿quién más promueve el discurso funcional? Acaso, ¿no es el mismo Banco Mundial? Ah, ¡hablen de la diferencia y traten de entenderse entre diferentes pero no me hablen de desigualdad!. El discurso de la interculturalidad camufla las desigualdades sociales.

El Fondo Monetario, por un lado dice 'vamos a valorar las diferencias' pero por otro lado te manda un paquete económico para acabar con todas las bases que pueden mantener una diferencia. Yo digo, con esta miseria que vive el mundo indígena y nosotros hablando de una falsa interculturalidad. Hay una fuga migratoria desordenada, y de las diferencias que se querían proteger, ¿qué es lo que queda? No queda nada, es un eufemismo.

Yo por lo menos veo que hay un sector indígena que se ha abanderado con el discurso étnico en donde todo es diferencia pero olvidaron que también son clase, y ¿como conjugar eso? Y ese discurso los ha llevado romper con los aliados tradicionales para una lucha. Para mi modo de ver hay un sector indígena que ha quedado seducido en este discurso etnicista, fácilmente cortado por el Estado. Está el ejemplo de Pachakutik... Luego se ha dado una especie de atomización, 'nosotros los indios', y se han roto las alianzas. El modelo era más rico con las alianzas con sectores mestizos progresistas. Lo que nos iguala es que somos pobres, el tema es, ¡hable de las diferencias pero olviden que son pobres!' Para mí, eso no responde. (Padre Eduardo Delgado)

“Por esto, la instrumentalización y politización de la interculturalidad en términos educativos como reforzamiento de las identidades culturales, lo que hace es reforzar el aislamiento y empobrecimiento de la propia cultura” (Delgado, 2002?: 11). Concluye que el uso indiscriminado del concepto de interculturalidad “conduce a ciertas manipulaciones conceptuales y a concebirle en términos de programas políticos, educativos, o reducirlo a una mera consigna” (Delgado, 2002?: 12).

El Padre Delgado coincide con el Padre Manangón cuando concluye que mientras que no se cambie la situación económica de los indígenas, no podrá legitimizarse la educación intercultural.

Yo digo que hay que buscar la legitimización del orgullo. ¿Acaso no se sienten orgullosos los kichwas que son médicos y hablan kichwa y todo el mundo los respeta? Yo digo que si cambian las condiciones económicas, si éstas se elevan, si veo al indígena superando la pobreza, si queremos que la gente se sienta orgullosa de su cultura, cambiemos la situación económica. Demos la mejor educación, fomentemos la repartición de la riqueza para que se sientan valorados. Veamos a los líderes indígenas donde han estudiado. Auki Tituaña primero estudió en un colegio privado en Ibarra, se siente orgulloso porque puede dialogar con cualquiera. Pero si un niño tiene que agachar la cabeza, no dirá de donde viene. Lo que voy viendo es que la educación bilingüe va a acabar siendo para los pobres. Daniel Lacaparu sabe que si manda a su hijo a la escuela intercultural bilingüe va a estar en desventaja a nivel de conocimientos, y no se sentirá orgulloso. Yo creo que lo socioeconómico es básico.

En este mismo sentido, el Padre Delgado piensa que si los indígenas ya no quieren ser campesinos, entonces tienen que luchar para que ellos mismos sean los actores en el cambio “para que no sean sólo objetos, sino que ellos decidan y tomen decisiones”. No obstante, el Padre Delgado, al igual que el Padre Manangón, reconoce que ha habido una especie de desencantamiento con los resultados de la educación. “La gente pensó que con la escuela iba a cambiar la situación socioeconómica. Un 30% de los jóvenes que están estudiando el bachillerato, estaban de cargadores, y entonces ¿cuál es el sentido de estudiar? Hay como una desilusión de las aspiraciones dentro de la escuela.” Por ello, para cualquier propuesta, se debe analizar estas contradicciones.

El Padre Delgado reconoce que sus opiniones provienen de las pláticas que ha sostenido a lo largo de varios años con estudiantes indígenas universitarios y no de conversaciones con los profesores de las redes educativas, ya que su objetivo es elevar el nivel académico de la universidad. Sin embargo, reconoce que para que éste se mejore, tiene que mejorarse el nivel académico de los colegios bilingües: “con los profesores de las redes yo no he hablado, con alumnos que están en la universidad. Pero me queda claro que la universidad por sí misma no puede mejorar académicamente si no mejoran los colegios bilingües.”

Para ello, se necesitan remediar los puntos débiles. Metodológicamente se han logrado muchos avances. Sin embargo, el contenido de las enseñanzas de los y las educadoras se ha descuidado. El Padre Delgado propone que debería hacerse una investigación comparativa entre los diversos tipos de escuelas (SEEIC, bilingües³⁴ e hispanas) en la región con el fin de ver las diferencias en la formación científica de los y las maestras y evaluar los rendimientos académicos de los y las alumnas. Él piensa que una fase fue la escuela propia donde “fue una conquista política, ya que ‘mío’ significa ‘dirigido por los míos’, pero hay ahora mucha gente que no está preparada.” Pero ahora, se deben de enriquecer los contenidos científicos de los educadores: “llegan a la universidad y están llenos de precariedades, los mismos profesores no saben leer ni escribir bien. Hay estudiantes en la universidad que les cuesta escribir un párrafo. Pero esto sucede también con los profesores hispanos. Con esos niveles es difícil trabajar y si el estudiante se va a otra universidad va a acabar frustrado.”

El Padre Delgado concluye en su tesis de maestría que “los resultados educativos de la Educación Intercultural Bilingüe en Cotopaxi dejan mucho que desear. Los estudiantes

³⁴ de la DIPEIB-C (Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe Cotopaxi)

manifiestan serias limitaciones en la satisfacción de las competencias educativas básicas y en el dominio de las competencias de la lecto-escritura y en el desarrollo del pensamiento. Limitaciones que son evidentes incluso en los estudiantes universitarios que cursan la carrera de Educación Básica Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana” (Delgado, 2002?: 5).

Estos bajos niveles educativos pueden deberse a las precarias condiciones socioeconómicas de los y las niñas o a las condiciones pedagógicas de los y las educadoras, pero también, Delgado señala otras causas: “la concepción misma de la interculturalidad, los cambios y transformaciones socioculturales de la cultura andina, las pocas expectativas educativas de los comuneros en la EIB, la sobreideologización del currículo, los efectos del limitado bilingüismo en los procesos de estructuración del pensamiento y la tendencia a hacer de la escuela un reducto para la reproducción cultural en desmedro de las especificidades propias de la institución escolar...” (2002?: 5).

Por ello, Delgado nos invita tanto durante la entrevista como en su tesis de maestría a reflexionar seriamente y no bajo intereses ideológicos o políticos sobre los alcances de la EIB. Finalmente, su planteamiento es mantener el kichwa como lengua para la comunicación y el castellano como la lengua para el proceso de aprendizaje.

4. Conclusiones

Desde al menos dos décadas, se han realizado balances y evaluaciones de la educación intercultural bilingüe en América Latina. Mucho se ha escrito y discutido, muchos programas se han lanzado, muchas ilusiones se han construido de manera conjunta entre la población indígena (líderes, pedagogos, educadores) y la población mestiza (pedagogos, antropólogos, educadores). En términos generales, los avances educativos de una educación propia en manos de los indígenas han logrado en Ecuador un reconocimiento oficial e internacional, la expansión de la enseñanza del kichwa, una profunda reflexión entre diversos actores. Sin embargo, desde hace más de una década se ha sentido un estancamiento educativo, un bajísimo nivel educativo y un serio cuestionamiento a la educación intercultural, en los términos como se ha venido dando.

Si los objetivos mismos de la educación intercultural eran el fortalecimiento de las lenguas indígenas, la pertenencia a la comunidad cultural, de la identidad cultural y de los procesos organizativos, por un lado, y al mejoramiento del nivel de vida de las poblaciones indígenas, por otro lado, tenemos que valorar los aciertos y los avances pero al mismo tiempo, tenemos que admitir los límites y fracasos. La educación intercultural se ha centrado en la concientización y el diálogo cultural y en Ecuador, algunos líderes indígenas hablan de su éxito debido al reconocimiento del Estado como un Estado pluricultural y de la educación indígena. En este sentido, los indígenas han podido participar en el diseño curricular y esto en sí es una gran diferencia con el sistema escolar hispano de las décadas anteriores donde ni tan siquiera se hablaba de las poblaciones indígenas de la actualidad.

Sin embargo, en cuanto a los propios objetivos de la educación intercultural bilingüe, iremos discutiendo tanto los avances como los límites. Con referencia al fortalecimiento de las lenguas indígenas, hay muchos factores contradictorios que intervienen. A pesar de que el kichwa se ha introducido en el sistema escolar, esto no garantiza su fortalecimiento. Necesitamos entender la composición poblacional de los territorios geolingüísticos y sociocomunicativos: la estructura de poder o si las minorías se encuentran en bloque o difusas, si existe bilingüismo étnico o mestizo o diglósico. Igualmente, el prestigio y la actitud hacia las poblaciones indígenas y sus lenguas son factores fundamentales para entender los cambios lingüísticos. Por ello, si se sigue asociando el kichwa con la pobreza de la población o con el atraso educacional, los indígenas no sentirán ningún orgullo de hablar el kichwa por lo que no solamente no lo hablarán en espacios mestizos, sino perderá también la fuerza de legitimidad entre la misma población indígena. Esto ha sido declarado por los Padres salesianos, por los educadores y educadoras y por los directivos del colegio. Esto queda claro en el estudio de Haboud (1998) realizado en nueve provincias de la Sierra ecuatoriana. Su amplísimo estudio con base en metodologías participativas señala la diferencia entre la población kichwa-hablante como lengua materna y el uso del kichwa. El kichwa es la lengua materna del 73% de los entrevistados (2,841), sólo 2.5% son bilingües desde la infancia y el resto tiene el castellano como lengua materna. En particular, para la provincia de Cotopaxi, se señala que 80% de los entrevistados tienen el kichwa como lengua materna (Haboud, 1998: 90-91). A pesar de este alto porcentaje de kichwa-hablantes, no toda la población habla kichwa. Existe una gran diferencia, y estas diferencias, Haboud (1998) las analiza por espacios sociocomunicativos (grupo doméstico,

comunidad, región). En su investigación, Haboud (1998: 106) encuentra una pérdida del kichwa en el espacio familiar. Al contrario de muchos estudios que han demostrado el mantenimiento de la lengua indígena en el nivel íntimo de la familia, Haboud (1998) encuentra que apenas 49% usa el kichwa en el espacio familiar, 21% el castellano y el 30% ambas. Para la provincia de Cotopaxi, reporta 50% usa el kichwa, 11% el castellano y 39% ambas (Haboud, 1998: 106-108). En cambio, en el nivel comunitario, 64% usa el kichwa, 24% el castellano y 12% ambas. En Cotopaxi, encuentra 73% usa el kichwa en la comunidad, 14% el castellano y el resto ambas (Haboud, 1998: 108-109). En este sentido, el kichwa es la lengua de comunicación entre los pobladores de las comunidades con una mayoría indígena. Los espacios comunitarios son la minga y las asambleas comunitarias, pero no los mercados. Sorprendentemente, Haboud (1998: 122) encuentra dos procesos lingüísticos importantes: 1) en el mercado, sólo 17% de los pobladores hablan kichwa, mientras que 58% castellano y el resto ambas; 2) en los servicios religiosos, 39% habla kichwa, 47% castellano y el resto ambas.

El kichwa entonces queda como el medio de comunicación comunitario más importante en las provincias con un alto porcentaje de población indígena, pero también es la lengua que da la solidaridad y el poder intragrupal para enfrentar al mestizo externo (Weismantel, 1994; Haboud, 1998; Delgado, 2002??).³⁵ Mediante los levantamientos indígenas a nivel nacional, pero en la provincia de Cotopaxi (y seguramente en otras provincias también) ya desde la lucha por la tierra y por una comercialización en manos indígenas, el kichwa había logrado convertirse en un medio político de fortalecer procesos organizativos. Mientras que la lucha por la tierra los unió contra el grupo de blancos y mestizos, el kichwa fue el medio de demostrar su fuerza. Sin embargo, al mismo tiempo, se luchó por una educación propia, donde claramente se pedía la enseñanza del castellano, de la escritura del mismo y de las matemáticas básicas. Esto parecería una contradicción, pero si entendemos bien lo que es la educación propia, veremos que la población indígena no demandaba el fortalecimiento del kichwa en el espacio escolar. Sus demandas eran educación para y por indígenas y en esto estriba la denominación de una educación propia o una educación indígena. Por los diversos tipos de influencia, como la misión salesiana o el voluntariado italiano, también se habla de la "educación intercultural bilingüe", que hace énfasis en el fortalecimiento del kichwa en el espacio escolar.

³⁵ Bajo diversas metodologías y observaciones, los tres autores llegan a una conclusión similar.

Esto provoca tensiones fuertes entre los y las educadoras y los padres de familia. Mientras que los primeros tienen la misión (por parte de los directivos del SEEIC) de convencer de la importancia de hablar el kichwa como la base de la identidad, los segundos tratan de convencer de la importancia de hablar y escribir el castellano como la forma de vivir en el mundo mestizo y lograr mejores condiciones de vida. Estas tensiones se deben también a un malentendido y falta de comunicación. Habría que diferenciar entre enseñar *en* kichwa y enseñar *el* kichwa. En la práctica en el aula, los y las educadoras bilingües (y algunos son monolingües castellano-hablantes) enseñan *en* kichwa para explicar lo que los y las alumnas no entienden en castellano y no para fortalecer el kichwa. Los padres y madres de familia, en cambio, piensan que en las escuelas bilingües los y las educadoras enseñan *el* kichwa y que esto atrasa a los y las alumnas en el aprendizaje del castellano. Es decir, para los padres de familia, la casa y la comunidad son los espacios donde se aprende y habla el kichwa y la escuela es el espacio donde se debe aprender a hablar y escribir el castellano. El Padre Eduardo Delgado coincide con nuestras conclusiones: "...pues los padres de familia no es que desvaloricen las competencias comunicacionales del idioma vernáculo, sino que tienen otras aspiraciones educativas. Estas aspiraciones deberían ser tomadas o por lo menos deberían motivar... un debate académico" (Delgado, 2002?: 17).

Con base en esto, podemos concluir que la educación intercultural bilingüe ha logrado introducir el uso del kichwa, pero no significa que lo ha fortalecido. Las expectativas educativas de directivos y padres de familia con respecto a la enseñanza del kichwa están en caminos distintos, y los educadores, en una posición intermedia, tienen la tarea difícil de mediar entre y satisfacer a las dos partes. Por ende, la población indígena no apoya la enseñanza del kichwa en el sistema escolar. En este sentido, la EIB no ha logrado fortalecer el kichwa.

En cuanto al segundo y tercer objetivos de la educación intercultural en la región, el fortalecimiento de la pertenencia a la comunidad cultural y la identidad cultural, debemos entender varios procesos contradictorios. En las zonas altas de Cotopaxi, la lucha por la tierra y por la comercialización otorgó el sentimiento de pertenencia a una comunidad cultural. Su historia de explotación y marginación en un sistema hacendario, sus instituciones colectivas y su indianidad les dieron ese sentimiento de pertenencia. El proceso organizativo, la formación de los líderes, la constitución del MICC fueron

dinámicas y estructuras que fortalecieron ese sentimiento de comunidad. Sin embargo, el reparto agrario de la tierra con fines agrícolas fue de forma individual. En la región pasó de los huasipungos a los propietarios individuales de tierra. La tierra comunal se destinó a las áreas de pastoreo. Por ello, la relación entre lo propio y lo colectivo difiere en cada comunidad. Actualmente el sobrepastoreo, las condiciones ecológicas tan agrestes que han llevado a una degradación ambiental y la falta de alternativas económicas en la región, han empeorado las condiciones de vida de las familias. La gran mayoría vive en condiciones de pobreza y marginación, por lo que recurren fuertemente a la migración para lograr su sobrevivencia. Las luchas intracomunitarias, debidas a conflictos por la tierra o por recursos comunes (agua en el páramo), han enfrentado familias, lo que ha provocado la transformación de ese sentimiento de pertenencia comunitaria. Estos procesos han originado rupturas familiares y comunitarias fundamentales. Varios autores han nombrado esta fase como la “descomunalización de la comuna andina” (Sánchez-Parga, 2002: 105-129; Delgado, 2002?: 22). Se entiende por “descomunalización de la comunidad indígena [...] la pérdida de un modelo de socialización de valores, identificaciones y solidaridades, de prácticas simbólicas, todo ello fuertemente ritualizado y que constituye la matriz de una cultura y las condiciones de su reproducción” (Sánchez-Parga, 2002: 106). Esto no quiere decir que todas las comunas estén en el mismo proceso, y hay una multitud de factores internos como externos que aceleran o detienen esta dinámica. No se trata entonces de una desintegración de la comuna, sino es lo comunal lo que se estaría descomunalizando. En casi todas nuestras entrevistas sobre lo comunal, los indígenas expresaban más las desventajas que las ventajas. “La minga ya es forzada, muchos ya no van, y todo está con problemas” es una opinión bastante emitida por mujeres y hombres indígenas.

Esto nos lleva a reflexionar si la educación intercultural bilingüe ha vigorizado el sentimiento de pertenencia a una comunidad cultural. Seguramente, en el proceso de la lucha por la educación indígena o propia, se generó un fuerte sentimiento de pertenencia. Sin embargo, en las generaciones jóvenes de educadores, esta vivencia está ausente. Enfrentados además a los constantes reclamos de los padres de familia, los y las educadoras no se sienten ya como parte de una comunidad cultural, y ellos mismos fueron educados en un sistema que privilegió el castellano. Por tanto, sienten la necesidad mismo de enseñar el castellano. La muestra de ello es que varios educadores bilingües mandan a sus hijas e hijos a las escuelas hispanas.

En cuanto al fortalecimiento de la identidad cultural, también podemos hablar de procesos contradictorios. Por un lado, los levantamientos indígenas colocaron a los indígenas en las primeras planas políticas y actualmente no se puede “hacer política” sin tomar en cuenta a las organizaciones indígenas más importantes. Pero esto no se debe en términos globales a la EIB. Ya que para la región de Zumbahua, la lucha por la educación propia como la lucha agraria y la lucha para ocupar puestos como autoridades y tomadores de decisión en sus comunidades corren paralelamente, no podemos separar estos procesos. Como Joselino Ante recalca: “queríamos una educación propia, tierras propias, autoridades propias, comercialización propia, salud propia e iglesia propia.” El concepto de autonomía está implícito en las demandas de los primeros líderes del MICC. Esta lucha defendió y reestableció las identidades culturales de los pobladores indígenas de Zumbahua. "Para muchos residentes, la falta de policías o de prisiones en el área es un asunto de orgullo, ya que consideran que su ausencia es un reconocimiento tácito del Estado de que la parroquia es autónoma y está más allá del control nacional." (Weismantel, 1994: 123) El rechazo a las autoridades mestizas, el rechazo al mundo mestizo culmina, en el relato de Weismantel, en el festejo de Corpus Christi en 1985. Un grupo de indígenas soltó los toros al ruedo cuando un funcionario del gobierno provincial se encontraba ahí dentro junto con su esposa saludando a los indígenas. Los indígenas indigenizan el centro de Zumbahua, en una forma de recuperar su colectividad y su identidad.

Por ello, mientras que la EIB corra sola y sólo enfatice el uso del kichwa como forma de fortificar las identidades culturales, no logrará consolidar el objetivo de fortalecer la identidad cultural. En la investigación de Haboud (1998: 134-135), 87% de los indígenas afirman que es necesario hablar kichwa para sentirse indígenas kichwas. Sin embargo, cuando se les pregunta si los kichwas que ya no hablan kichwa, dejan de ser kichwas, 75% de los indígenas lo negaron. Así, la pérdida lingüística no implica la pérdida étnica. “Algo cambia cuando uno pierde la lengua, aprendemos otras cosas, hablamos de otras cosas, pero seguimos siendo quichuas” y “Allá en las ciudades, alguna gente quiere ser mestiza, hasta pueden creer que ya se han hecho mestizos, pero no, todavía son indios. No ve que se nos ve otra cosa. Algunos ya no hablan quichua y pueden creer que son mestizos, pero no son” son dos opiniones al respecto de dos informantes (Haboud, 1998: 136).

Las identidades culturales se construyen siempre con respecto al otro, y no porque en las escuelas se les enseñe a los niños y niñas de estar orgullosos de ser kichwas, estarán

orgullosos de serlo. Las identidades étnicas se conforman constantemente con respecto al otro, en este caso, al mundo mestizo. Mientras que los indígenas se sigan sintiendo discriminados y marginalizados, ser indígena para las y los niños zumbahueños seguirá siendo un estigma. En los talleres, se habló de racismo y discriminación. Por ende, si no se cambian las condiciones socioeconómicas y educativas, los y las niñas querrán borrar las huellas de su discriminación.

Si por la "fuga migratoria desordenada", desencadenada por la miseria en la que vive la población indígena del páramo, han desaparecido todas las diferencias, como dice el Padre Delgado, las necesidades económicas son prioritarias a las identitarias. La EIB -como copia del sistema hispano de educación y con la añadidura del kichwa como lengua de comunicación con los y las niñas monolingües en los primeros años de escolarización- no ha podido evitar la pérdida de la identidad indígena.

Conforme al cuarto objetivo de la EIB, el robustecimiento de los procesos organizativos, podemos concluir que en un principio, definitivamente la EIB apoyó y sostuvo procesos organizativos trascendentales que cambiarían el rumbo de la población indígena. La lucha por la tierra y la evolución de las demandas indígenas se cristalizaron finalmente en el MICC. Varios líderes indígenas se formaron en estas luchas. Sin embargo, desde el último lustro de la década de 1990, el MICC perdió fuerza interna. Muchos de los líderes cayeron en el liderazgo de tipo cacical, fueron acusados de múltiples corrupciones y de no lograr finalmente cambios para las poblaciones indígenas. En el primer lustro de la década de 1990, los líderes exitosamente movilizaron a la base para hacer conocer a la sociedad nacional las demandas de los pueblos indígenas. Pero cuando tuvieron la oportunidad de implementar sus propuestas, no pudieron establecer alternativas viables a largo plazo, debido en parte al contexto político que los obstaculizaba, en parte a su falta de preparación en el manejo de los fondos económicos, como varios líderes (p.ej. Luis Macas) lo han explicado. Muchos cayeron en el clientelismo y la corrupción practicados por las autoridades mestizas. Al mismo tiempo, la institucionalidad tradicional del cabildo perdió autoridad y competencias frente a los dirigentes de organizaciones de segundo grado y a las directivas del MICC. De esta manera, a través de las organizaciones indígenas, se abrió un nuevo espacio para los indígenas, pero según varios entrevistados (líderes, padres de familia, directivos), estos líderes no sólo se han distanciado de las comunidades de base,

sino el fraccionalismo interno ha provocado enfrentamientos cada vez más fuertes entre las diversas posiciones. Sorprendentemente, durante nuestros talleres, pocos hombres mencionaron las relaciones mantenidas con el MICC. Ni una mujer lo menciona. Alfonso Patango expresa un sentimiento repandido: “El MICC como organización es buena, pero las personas la pueden llevar mal. Por eso, ahora el MICC está decayendo.” Sin embargo, podemos concluir poco desde nuestra experiencia, ya que seguramente había muchos procesos organizativos, tales como el funcionamiento de las cooperativas de crédito y la cooperativa comercial Maquita Cushunchic, que desconocemos. La puerta queda abierta en la entrevista con el Padre José Manangón, donde los proyectos futuros (i.e. las fábricas) implican fuertes procesos organizativos ligados a la educación intercultural bilingüe.

Finalmente, con respecto al quinto objetivo de la EIB, mejorar las condiciones de vida, podemos concluir con base en la literatura consultada como en nuestras observaciones y entrevistas, que la educación no logró abrir ventanas de posibilidades para la población indígena. Cuando un colegiante, como un alumno de 4° de básico como un joven analfabeta trabajan como cargadores en el mercado y ganan lo mismo, la educación pierde su valor (ejemplo puesto por el Padre Delgado). Este desencantamiento de la educación ha sido reportado por autores externos a la EIB como por los propios directivos. En este sentido, el Padre José Manangón nos habla de una crisis educacional y una crisis de vida futura. El vice-rector del colegio, Víctor Salazar, también nos habla de esta crisis educacional y de una necesidad de introducir competitividad entre mestizos e indígenas con el fin de lograr cambios profundos. Si además de la falta de alternativas económicas en el país, se añade el bajo nivel educativo de la región, los y las jóvenes egresadas de escuelas y colegios rurales (bilingües o hispanos) no encuentran oportunidades para mejorar sus condiciones de vida. Por ello, ha sido claro que los padres desean que la escuela brinde a sus hijos las herramientas necesarias para mejorar sus condiciones de vida. “Si los padres ya sufrieron por falta de dominio del español, no quieren que a sus hijos les suceda lo mismo. Esta actitud no responde solamente al hecho de considerar el español como lengua de mayor prestigio, sino que al ver la situación compleja que les espera vivir a sus hijos fuera del medio geográfico tradicional, aspiran a que la escuela les brinde las competencias pertinentes. Su interés fundamental es mejorar las condiciones de vida, por esto, están dispuestos a ‘sacrificar’ concientes o no, sus especificidades culturales de origen”

(Delgado, 2002?: 17). Por ello, encontramos varios padres y madres (entre ellos los educadores bilingües) que prefieren mandar a sus hijos a las escuelas hispanas.

Coincidimos con el Padre Delgado que mientras no se mejore el nivel de vida de las poblaciones indígenas, todos los esfuerzos “por fortalecer la cultura andina serán en vano”. “Si a la indigencia se suma una propuesta educativa pobre, la exclusión será mayor así como mayor será el deseo de ser diferente a lo que es, pues podría identificarse ser indio con ser pobre, y nadie quiere ser tal” (Delgado, 2002?: 17).

Esto nos lleva a cuestionar el término de interculturalidad. Ciertamente, coincidimos con el Padre Delgado cuando dice que una falsa interculturalidad camufla las desigualdades sociales. Sin embargo, si bien es cierto que el Banco Mundial y el FMI se han apoderado del discurso de la interculturalidad y de la diferencia para camuflar las desigualdades sociales y seguir implementando sus medidas económicas neoliberales, una parte de los líderes indígenas hablan de la diferencia para proponer modelos económicos alternativos a nivel local y relaciones inter-étnicas libres de racismo. Para estos líderes, la interculturalidad sigue siendo una demanda necesaria dentro de un Estado plurinacional, mientras los representantes del neoliberalismo la han convertido en un objetivo ya alcanzado (con la mención en la Constitución Política de 1998) y en un concepto sin relevancia política. Para los líderes del movimiento indígena, la diferencia es un recurso para reivindicar derechos ideales y materiales. Y algunos sí conjugan las dimensiones de etnia y clase para describir la estrategia de lucha de las organizaciones indígenas con "una línea de acción que se identifica en el marco de la dimensión histórico-cultural (étnica)" y con "una línea de acción que [...] hace relación a la dimensión social, a la lucha desde la conciencia de clase" (Macas, 2002: 2).

La comprensión de esta dimensión y línea de acción [la de clase] y la práctica en las acciones ha sido la constante en la línea de conducción del movimiento indígena a lo largo de su proceso de organización y construcción ideológica. Sin duda, esta orientación constituye un referente fundamental en la estrategia indígena, que es su conciencia social de clase [...]; entonces, es una comprensión que articula lo étnico-cultural y la lucha social de clase. (Macas, 2002: 2)

En esta visión, los indígenas no se olvidaron de su condición de pobres cuando recurrieron a la categoría de etnia para reclamar sus derechos ¿Hay que abandonar el concepto de la interculturalidad porque los círculos poderosos le han quitado su significado original? Existen líderes indígenas como mestizos que siguen demandando la interculturalidad dentro

del sistema escolar, pero sin dejar de lado la eficiencia educativa. Si de las experiencias hechas se aprendió que no basta con incluir la interculturalidad como campo de conocimiento en la malla curricular, sino que hay que darles los instrumentos y conocimientos necesarios a los educadores -formados en el sistema hispano-, hay posibilidades de que las y los educadores como principales promotores de la EIB pongan los objetivos en práctica. Existe la propuesta de capacitar a los educadores bilingües en la UINPI (Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas), el proyecto de educación superior plurilingüe de la CONAIE ya que “[...] una apreciación general nos dice que la implantación e implementación de la educación intercultural bilingüe [desde la creación de la DINEIB en 1988] tiene desaciertos y limitaciones de parte de aproximadamente seis mil docentes, precisamente en el área de la psicopedagogía reflejada en el trabajo de aula.” (Boletín ICCI Rimai, 2001: 43s.) Por tanto, el término de “interculturalidad” no sólo debería de referirse a una educación para y por indígenas, sino debería incluir cambios conceptuales dentro de la propia educación mestiza, ya que, de lo contrario, estaríamos de acuerdo con lo planteado por el Padre Delgado, que se está creando una escuela de indios para indios, o una escuela pobre para pobres y ésta “es la mejor manera de alimentar la exclusión y la pobreza, y en condiciones de pobreza y exclusión, el orgullo personal por lo que se siente ser y se identifica pierde fuerza para la propia valoración cultural” (Delgado, 2002?: 28). Por esto mismo, nuestra primera hipótesis tiene esta lógica, que mientras que no se incluya tanto a la población mestiza como a la indígena y mientras que sólo se incluya el aprendizaje de la lengua kichwa y no se discuta -también en otros espacios- el conjunto de la cultura andina y sus transformaciones, la EIB no tiene en sí perspectivas futuras.

En su evaluación de diez años de EIB desde la creación de la DINEIB, Bretón Solo de Zaldívar y del Olmo Carmen señalan que ya en el proceso de negociación del actual sistema de enseñanza indígena, algunos líderes indígenas tenían como planteamiento inicial la indispensabilidad de una formación bilingüe e intercultural para todos los ecuatorianos. “Y es que, en última instancia, un modelo como el actual, que deja en manos de un sector de la población -el indígena- la práctica de la interculturalidad, difícilmente puede contribuir a la existencia de una sociedad tolerante que en su conjunto valore y respete las otras culturas presentes en el territorio nacional” (1999: 2). Por otro lado, a los mismos indígenas les sorprende la idea que los mestizos pudieran aprender kichwa. En la

investigación de Haboud, sólo el 35% de los entrevistados considera que el aprendizaje del kichwa puede facilitar la comunicación interétnica y convertirse en un instrumento para reducir el racismo, los otros dicen que los niños deben “aprender kichwa por el simple hecho de aprender”, que “el kichwa es difícil”, que “ellos no necesitan el kichwa” o simplemente que “sería lindo” que lo aprendieran (1998: 162).

Igualmente, nuestras segunda y tercera hipótesis se fundamentan en no equiparar una educación indígena con una educación pobre, sin perspectivas de un mejoramiento de las condiciones de vida de la población indígena a través de la educación. Si bien el objetivo prioritario de los educadores bilingües es mejorar la calidad de la educación, la crisis económica profunda del país no permite conseguir los fondos necesarios ni para la capacitación correspondiente de los y las educadoras ni para la producción del material didáctico adecuado. Sin embargo, los y las educadoras bilingües podrían ganar una ventaja sobre los maestros de las escuelas hispanas si pudieran establecer mayores compromisos (puntualidad, cumplimiento de sus horarios), ya que, como nos informó Víctor Salazar, los y las niñas que llegan al colegio Jatari Unancha van mal, lleguen de la bilingüe, lleguen de la hispana. En una investigación en las escuelas rurales para nahuas en el sur de México, se detectó el mismo problema (Lazos Chavero y Paré, 2003). Es decir, las deficiencias de las escuelas rurales no se deben a la lengua de enseñanza, pero mientras que la enseñanza del kichwa no abra mejores posibilidades económicas, la EIB no será una demanda de la población kichwa. Los padres y las madres esperan una educación que abra oportunidades en el mercado laboral a sus hijos e hijas: aprendizaje del castellano y de las matemáticas. Algunos aceptan el uso del kichwa, mientras que éste facilite la enseñanza del castellano. Coincidimos con el Padre Delgado cuando dice: “una educación de calidad en el mundo indígena, integrando las particularidades socioculturales, traerá como efecto una mayor conciencia de pertenencia étnica, con efectos también políticos y sociales” (Delgado, 2002?: 28).

En este sentido, tanto líderes indígenas como académicos repiten un discurso ideológico de la interculturalidad, sin hacer críticas internas del uso y abuso del concepto mismo. Con base en este estudio de caso, podemos decir que la autonomía intercultural está muy lejos de estar construida. Mientras la propia población indígena lucha por una educación castellanizada, no solamente es una alienación “amestizada” como algunos autores lo han

explicado, sino la búsqueda por las poblaciones indígenas pobres de mejores condiciones de vida. Mientras que las poblaciones indígenas sigan siendo discriminadas y marginalizadas, sus demandas educativas no coincidirán con los objetivos de la EIB. Si no reflexionamos sobre las expectativas educativas de los padres de familia y de los jóvenes estudiantes y sobre la problemática enfrentada por las y los educadores de las comunidades pobres como las de Zumbahua, la interculturalidad no es una condición necesaria para la sustentabilidad.

Bibliografía

- Ayala Mora, Enrique, 1993. *Resumen de Historia del Ecuador*. Corporación Editora Nacional, Quito.
- Barriga López, Franklin, 1973. *Monografía de la Provincia de Cotopaxi*, Ed. Primicias, Ambato, 10 tomos.
- Bellón, Mauricio y Stephen Brush, 1994. "Keepers of Maize in Chiapas, Mexico" *Economic Botany* 48 (2): 196-209
- Bretón Solo de Zaldívar, Víctor y Gabriela del Olmo Carmen, 1999, "sin título" En: *Boletín ICCI Rimai* 9, Instituto Científico de Culturas Indígenas, Quito.
- Carrón, Juan, 1980, "La dinámica de población en la Sierra Ecuatoriana: Los desplazamientos de población y su evolución reciente", En: Barsky et al., *Ecuador: Cambios en el Agro Serrano*. Ed. FLACSO/ CEPLAES, Quito, pp. 501-531
- De la Torre, Patricia, 1980, "El terrateniente y el proceso de modernización de la hacienda. Estudio de caso en el Valle de los Chillos, 1905-1929" En: Barsky et al., *Ecuador: Cambios en el Agro Serrano*. Ed. FLACSO/ CEPLAES, Quito, pp. 51-98
- Delgado, Eduardo, 2003??, *Sin título*, tesis de maestría no publicada
- Frank, Erwin H., 1993, "Geschichte und Utopie. Die indianistische Bewegung in Ekuador" En: Dirmoser, Dietmar et al. (Hg.) *Lateinamerika, Analysen und Berichte 16: Die Wilden und die Barbarei*. Lit Verlag, Münster / Hamburg, pp. 48-65
- Guerrero Arias, Patricio, 1993. *El saber del mundo de los cóndores. Identidad e insurgencia de la cultura andina*. Col. Antropología Aplicada No. 5, Ed. Abya-Yala, Quito.
- Haboud, Marleen, 1998. *Quichua y Castellano en los Andes Ecuatorianos. Los efectos de un contacto prolongado*. Ed. Abya-Yala, Quito.
- Boletín ICCI Rimai* 33, 2001. *Universidad Intercultural Amawtay Wasi*, Instituto Científico de Culturas Indígenas, Quito.
- Lazos Chavero, Elena y Luisa Paré, 2003. *Escuela rural y organización comunitaria: instituciones locales para el desarrollo y el manejo ambiental*, Ed. IIS-UNAM/Plaza y Valdés, México.
- Macas, Luis, 2002, "La lucha del movimiento indígena en el Ecuador", En: *Boletín ICCI Ary-Rimay* 37. Instituto Científico de Culturas Indígenas, Quito.
- Martínez M., Carlos Rodrigo y José Bolívar Burbano P., 1994. *La educación como identificación cultural*. Ed. Abya-Yala, Quito.
- Misión Andina de Zumbahua, 1999. *Proyecto Educativo Pastoral de la Comunidad Salesiana de Zumbahua*, documento interno.

- Moya, Alba, 2000. *Los pueblos indígenas y la educación de adultos en Ecuador*, Instituto de la Unesco para la educación, Hamburg.
- Parrell, Gilda y Sara da Ross, 1983. *El acceso a la tierra del campesino ecuatoriano*. Mundo Andino, Quito.
- Prieto, Mercedes, 1980, “Haciendas Estatales: Un caso de ofensiva campesina: 1926-1948” En: Barsky et al., *Ecuador: Cambios en el Agro Serrano*. Ed. FLACSO/ CEPLAES, Quito, pp. 103-130
- Salamea, Lucía, 1980, “La transformación de la Hacienda y los cambios en la condición campesina” En: Barsky et al., *Ecuador: Cambios en el Agro Serrano*. Ed. FLACSO/ CEPLAES, Quito, pp. 250-299.
- Sánchez-Parga, José, 2002. *Crisis en torno al Quilotoa: Mujer, cultura y comunidad*. Ed. Centro Andino Acción Popular, Quito.
- Tibán, Lourdes, Raúl Ilaquiche y Eloy Alfaro (eds. y comps.), 2003. *Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi MICC. Historia y Proceso Organizativo*, Latacunga.
- Weismantel, Mary, 1994. *Alimentación, género y pobreza en los andes ecuatorianos*. Ed. Abya-Yala, Cayambe.
- Yáñez Cossío, Consuelo, aprox. 1995, *La educación indígena en el Ecuador*, Ed. Abya-Yala, Quito.