



ALTERIDAD. Revista de Educación

ISSN: 1390-325X

jpadilla@ups.edu.ec

Universidad Politécnica Salesiana

Ecuador

Soto Andrade, Ileana

Revisión de categorías sociolingüísticas. En la fundamentación de una propuesta de EIB
en ambientes urbanos. El caso de Quito

ALTERIDAD. Revista de Educación, vol. 3, núm. 2, julio-diciembre, 2008, pp. 83-94

Universidad Politécnica Salesiana

Cuenca, Ecuador

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746251006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revisión de categorías sociolingüísticas

En la fundamentación de una propuesta de EIB en ambientes urbanos. El caso de Quito

«Nuestros hijos en la escuela más estudian en castellano y nosotros siempre en la casa les hablamos en kichwa, porque tienen que hablar nuestro idioma, el de nuestros abuelos... no debemos perder esa cultura».

«Si tengo que hablar con una persona en castellano hablo, pero cuando tengo que hablar en kichwa igual hablo.

Mi decisión es que hasta mis hijas hablen kichwa porque somos indígenas, no tienen que perder nuestra cultura, la cultura de nuestros padres.»

Ileana Soto Andrade*

Introducción

La dinámica multicultural de las urbes populosas de América Latina ha tocado, entre otras instituciones, a la estructura escolar de distintas maneras: unas, a partir de experiencias preexistentes, nacidas en la jurisdicción monolingüe y otras, como una respuesta espontánea a la presión ejercida por familias denominadas “migrantes” que se han desplazado permanentemente, sobre todo de la región andina, a las ciudades. En efecto, en la “Zona Quito”¹ coexisten, desde hace aproximadamente 16 años, centros educativos urbanos, semi urbanos y abiertamente rurales. Conscientes



de que la línea divisoria entre lo urbano y lo rural puede ser difusa y cambiante, y que además trasciende la ubicación geográfica abordando el espacio de las culturas, vamos a referirnos a los dos primeros escenarios, cuyo referente cultural está cada vez más alejado del campo. Contrariamente a lo que puede pensarse, este espacio urbano ha sido olvidado en las instancias de educación intercultural y bilingüe. Sin embargo, aquí se exacerbaban los conflictos y se agudiza la necesidad de respuestas.

Al aproximarnos a una reflexión sobre la vigencia de los principios

* La autora es consultora de IBIS-Dinamarca en el Programa Ecuador. El trabajo fue presentado al VII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe realizado en Cochabamba, Bolivia, del 1ro al 4 de octubre de 2006.



que sostenían un modelo de educación bilingüe de “mantenimiento y desarrollo”, vemos la necesidad de enriquecer los puntos de vista de una propuesta lingüístico-pedagógica, que reconocía la existencia de una lengua materna (L1) y una lengua aprendida (L2), fundamentándose en el fortalecimiento de la primera para lograr el dominio de la segunda. Al cabo de casi dos décadas vemos, con angustia, que el modelo no se puede consolidar, que la fórmula planteada no encuentra asidero. Entonces, lanzamos interrogantes a otros ámbitos, en este caso al de la comunidad educativa, para investigar si es allí donde se puede llenar el vacío de las propuestas de educación intercultural bilingüe.

¿Cuál es el nivel de apropiación de las organizaciones de los pueblos indígenas del derecho a educar a las generaciones de sus niños/as y jóvenes? ¿En qué medida los padres y madres de familia conocen la propuesta de una educación que permita la supervivencia y el fortalecimiento de su identidad cultural? ¿Qué factores deberían intervenir en el diseño y la defensa de un modelo educativo que rompa esquemas de dominación cultural?

La propuesta es dar un sentido real a la denominación que tienen las escuelas en la jurisdicción de EIB en Ecuador: “centros educativos comunitarios...”. Desde que se institucionalizó la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, hace cerca de 18 años, las necesidades de una educación pertinente para la población indígena residente en áreas urbanas han sido deficientemente atendidas por las instancias ministeriales. A solo un año y medio de creada la DINEIB surgió la primera iniciativa en Quito: la Unidad Educativa Bilingüe Tránsito Amaguaña, en el local de la sede social del Mercado Mayorista de Quito, con “una profesora y quince niños de entre cuatro y siete años, sin pupitres ni sillas”². A poco tiempo de esto, se juntaron dos pequeñas experiencias que funcionaban; la una, en uno de los sectores más pobres y conflictivos de la ciudad, el del Panecillo, mayoritariamente habitado por familias kichwa-puruhaes, y la otra,

una “escuelita” que se había iniciado al interior del Mercado de San Roque, en el centro de la ciudad. Para su funcionamiento, la organización indígena que aglutinaba a los padres de familia, se apropió de un antiguo edificio abandonado, junto al mercado. Durante los primeros años el ambiente de la escuela era de lo más inapropiado, entre separaciones de madera de embalaje, con un solo servicio higiénico y un “patio de recreo” a puerta cerrada al interior del vetusto edificio. De este esfuerzo surgió el actual Centro Educativo Intercultural Bilingüe de Quito, CEDEIB-Q, hoy el más numeroso de la zona urbana, que atiende a más de 250 niñas y niños, casi todos indígenas.

En el caso de Quito –y en mucho también el de Guayaquil– la presión social, el esfuerzo de la organización y las acciones de hecho son características del surgimiento de los primeros centros educativos bilingües en la zona urbana, establecimientos que han tenido que comenzar en las condiciones más difíciles.

Ahora, la Dirección Provincial de EIB de Pichincha, donde se encuentra la ciudad de Quito, ha creado una Zona Administrativa para atender al sector, que cuenta ya con 9 escuelas urbanas, 7 en sectores muy próximos a la ciudad, es decir, “semi-urbanas”, y 2 rurales, con un total de 2.430 alumnos, de 1º a 10º año de Educación Básica.

Los establecimientos que surgieron en los años siguientes, hasta 2004, fueron creados para atender a niñas y niños residentes en sectores de la ciudad donde la concentración indígena es elevada, según rezan los considerandos de las actas de fundación. Todos estos centros educativos pertenecen a la jurisdicción de Educación Intercultural Bilingüe y por lo tanto suscriben el MOSEIB, Modelo del Sistema de EIB, instrumento que pone de manifiesto el enfoque de esta modalidad educativa y da pautas para la organización curricular, desde 1993.

En la práctica, la gestión de estos establecimientos de la Zona Quito es tremendamente diversa en cuanto al desarrollo de un esquema



educativo intercultural y bilingüe. De los 18 planteles, y por la especial mística de sus fundadores, solamente en dos o tres de ellos se ofrece un tipo de educación distinto al de la jurisdicción “hispana”. En los restantes, además del rótulo oficial de “Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe”, CECIB, las actividades escolares no se diferencian de las de una escuela monolingüe común y corriente, donde no interviene en ningún momento el idioma kichwa, los valores, conocimientos y costumbres de la cultura kichwa están ausentes, así como los contenidos de las asignaturas y los materiales de enseñanza y aprendizaje. Ahora, al cabo de una serie de talleres de reflexión, existe al menos inquietud entre la mayoría de directivos y docentes para reorientar las actividades escolares hacia un modelo particular de educación que se ajuste a los postulados de creación de esas escuelas y a la expectativa creada en algunos padres y madres de familia. En todo caso, el hecho de que existan unas pocas pero consistentes experiencias de EIB urbana, nos empuja a creer en que es posible consolidar la propuesta y extenderla a espacios más amplios.

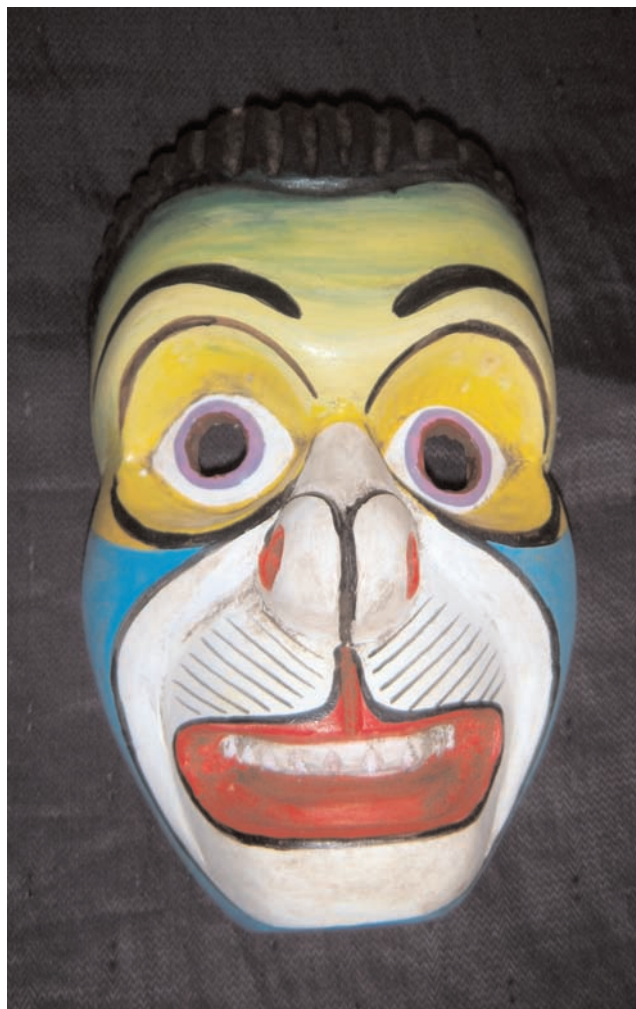
El contexto

La EIB se institucionaliza en el Ecuador a fines de los años 80, cuando el movimiento indígena alcanzaba un alto grado de cohesión y fuerza y precisamente por la presión ejercida sobre el gobierno desde las organizaciones indígenas que tenían ya un largo camino recorrido. Había terminado en el 88 el segundo período presidencial después de la reinstauración de la democracia formal, un gobierno caracterizado por la concentración de la riqueza y la represión a las organizaciones sociales inconformes con el statu quo. En junio de 1990 se produce el primer levantamiento indígena de la historia contemporánea. Aparece entonces la faz del más fuerte actor de la sociedad civil, con planteamientos que rebasaban el interés particular de los pueblos indígenas. Las organizaciones indígenas

establecidas en la ciudad de Quito, con el impulso de las luchas por la tierra en el campo en las décadas pasadas, dispersas y desconectadas entre sí, asumen el reto que se abre con la creación de la DINEIB e inician algunas pequeñas experiencias educativas, sostenidas místicamente por padres de familia y colaboradores voluntarios.

La problemática urbana

No es aquí donde se discutirá sobre el amplísimo abanico de conflictos que implica la vida de los indígenas en las ciudades. No obstan-



te, no podrán pasarse por alto algunos factores que ciertamente inciden en el desarrollo de una propuesta educativa con características de intercultural y bilingüe.

Es importante destacar, en primer lugar, el rol privilegiado del sistema escolar en el establecimiento de patrones de socialización, de interrelacionamiento social. La escuela tiene la autoridad que le confiere su condición de institución académica, con toda la imagen de sostenimiento del poder en manos de la sociedad blancomestiza; nadie puede desconocer la enorme influencia que puede tener, y de hecho tiene, para el rápido debilitamiento y hasta la desaparición de lenguas ancestrales habladas por millones de personas durante generaciones y generaciones. De ahí que las acciones que se deben tomar para el mantenimiento y desarrollo del bilingüismo en América Latina desde el espacio escolar deben tener un carácter agresivo, precisamente por ser propuestas de transformación de escenarios de todo tipo de dominación: política, económica, social y cultural.

No es difícil entender el conflicto identitario que enfrentan los individuos y los pueblos indígenas que decidieron establecerse en la ciudad, un medio que no sólo trata de invisibilizar las culturas originarias sino que precisamente se edifica sobre la base de la explotación, la exclusión y el menosprecio. En efecto, en el caso de Quito, donde viven permanentemente alrededor de 250.000 kichwa-hablantes³, encontramos centros educativos cuyos docentes son kichwas en un 50% y hasta en un 90% y cuya población escolar de esta nacionalidad supera también el 50%, centros que se han acomodado a la opción curricular monolingüe del sistema general de educación, y donde ni siquiera se han planteado la necesidad de incorporar la lengua kichwa ni como asignatura, peor aún como vehículo de aprendizajes. De hecho, en el diagnóstico realizado en los 18 CECIBs de la Zona Quito, se detectó que ninguno asumía sistemáticamente la enseñanza y el aprendizaje de kichwa⁴.

Jorge Gasché (2004:1) habla de la relación de dominación/sumisión de manera objetiva y subjetiva, aludiendo a las dos caras de la moneda de un esquema hegemónico, que busca su consolidación precisamente en el espacio de la “sumisión”, donde hay lugar para *“la vergüenza (de hablar en público su lengua indígena, de reconocerse como miembro de un pueblo de tal nombre), la timidez y el silencio (ante una autoridad política o profesional), el sentimiento de inferioridad (frente a un blanco o un mestizo) ... la negación del mundo indígena por el mismo indígena, el rechazo y desprecio de su propia sociedad y cultura y la imitación de las modas y los modales blancos o mestizos.”* (2004: 4).

Sin embargo, el panorama descrito en palabras de Gasché presentó, desde siempre, resquebrajaduras; no se trata de un escenario perverso, estático e inamovible. Están también la resistencia y los proyectos de desmantelamiento del esquema neocolonial. En cada región, en cada país, la historia se nutre con episodios que van conformando una proyección de liberación: es la propuesta intercultural de una distinta correlación de fuerzas, donde el poder se expresa también en lenguas originarias; se abandona el anonimato y aparecen como nuevos los viejos secretos de las sabidurías milenarias, va tomando forma un sujeto social capaz de encabezar y asumir una estructura distinta donde haya cabida para todos, despojada de los vicios de una mala imitación del poder tradicional.

Avances y límites

Todos sabemos que la tarea no es fácil. No se trata ingenuamente de pensar que los individuos y grupos dominantes, de manera generosa, accederán a un cambio en las relaciones de poder ni tampoco que el régimen escolar, hecho a la medida de las necesidades de consolidación del sistema, va a cambiar por decreto. Un giro en el enfoque escolar implica una compleja gama de cambios en los distintos actores involucrados, una redireccionalidad de la sociedad en su conjunto.



La gestión de los programas de EIB en el país ha marcado innegables avances en los últimos años, sobre todo en cuanto a la descentralización y a la institucionalización, de cara a una permanente insuficiencia de partidas para docentes y a las particularidades de los distintos pueblos y nacionalidades indígenas. El sistema de educación intercultural bilingüe cubre a más de 130.000 niñas y niños; tiene 2.830 establecimientos y cuenta con 8.300 técnicos y docentes. Se ha descentralizado en 2 direcciones regionales, 17 provinciales y 5 por nacionalidades. En el último período se han hecho importantes esfuerzos por “operativizar” el Modelo de EIB, confeccionando, al menos para la nacionalidad kichwa de la Sierra, un conjunto completo de textos para cada uno de los niveles de la Educación Básica de 10 años. Se ha trabajado fuertemente en la profesionalización de los técnicos y docentes, aunque el interés de ascenso personal ha prevalecido en detrimento del fortalecimiento del proceso de educación bilingüe en su conjunto. A pesar de los esfuerzos, la atención se concentra en la población rural, relegando la atención a las poblaciones indígenas asentadas en las ciudades a un segundo plano, a pesar del imparable y evidente proceso de urbanización.

Una de las deficiencias –y en sí, una de las más graves– es el abordaje de las lenguas en un esquema de desarrollo de un bilingüismo aditivo. Incluso para la elaboración de los textos y

materiales dirigidos al medio rural, no ha habido un análisis y por lo tanto una respuesta a la dinámica de castellanización que se generaliza cada vez con más fuerza. La falta de conciencia de un bilingüismo fuertemente diglósico ha llevado a la elaboración de materiales de aprendizaje tanto en kichwa como en castellano, sin la adecuada metodología de primera y segunda

lengua. Los docentes, carentes de una claridad metodológica para la enseñanza de la lengua originaria optan, en la mayoría de los casos, por la única alternativa que conocen: los planes, programas y textos usados en el sistema monolingüe castellano, reduciendo el idioma kichwa a uno que otro cartel colgado en las aulas de clase.

En el ambiente urbano, el tratamiento de las lenguas se simplifica, optándose sencillamente por el camino de la educación monolingüe en castellano, alternativa respaldada por la constatación, casi absoluta, de este idioma como idioma materno aun en niñas y niños de hogares kichwa-hablantes.

Una de las dificultades más notorias que ha tenido que enfrentar el contexto urbano es el olvido del tema educativo, por parte de las organizaciones indígenas. La plataforma educativa planteada por las organizaciones indígenas en la década de los 90, era la de una educación que respondiera al derecho a ejercer su diversidad cultural y lingüística. Hoy en día, esa plataforma ha sido prácticamente olvidada. Aun así, en toda organización



indígena ecuatoriana, del nivel que fuere, se incluye hasta estos días, dentro de su “consejo de gobierno”, a un Dirigente de Educación. Sin embargo, con en el transcurso de los últimos años, estos dirigentes, en la práctica, ni siquiera están enterados de la problemática educativa que atraviesan los pueblos a quienes representan ni mantienen la vinculación necesaria con las Direcciones de Educación Bilingüe locales.

Por otra parte, la comunidad educativa está prácticamente ausente, dejando sin sustento la denominación de “centro educativo comunitario” que han adoptado formalmente las escuelas bilingües. Hay una desvinculación notoria entre la gestión del centro escolar y la vida familiar y comunitaria, sobre todo en las ciudades, donde las redes de afinidad cultural se diluyen en una dinámica urbana distinta, que favorece el individualismo y la autoprotección frente a las amenazas asociadas a la pobreza, la inseguridad y la discriminación.

Las categorías de análisis del multilingüismo en áreas urbanas

La conocida dicotomía L1/L2 para referirse a lengua materna y lengua aprendida, respectivamente, ha mostrado ser insuficiente al momento de una planificación lingüística dirigida a diseñar programas de educación intercultural bilingüe, como nos lo advierten Gavinna Córdova y otros (2005: 28-29). A la luz de las interacciones sociales, estos autores añaden un parámetro distinto que, sin lugar a dudas, complejiza el panorama pero que aparece como una categoría indispensable en la planificación de un modelo intercultural bilingüe. Es así como introducen las denominaciones de “lengua de uso predominante” y “lengua de uso no predominante”⁵ que aproximan la descripción del bilingüismo de los hablantes. Hemos dicho que el panorama se complejiza puesto que abre la escala de desempeño lingüístico a niveles muchas veces inmanejables en el contexto escolar, particularmente en ambientes urbanos. Los mismos

autores proporcionan el ejemplo de migrantes quechua hablantes en ciudades del Perú que adquieren el castellano como segunda lengua y que terminan haciendo de ella su lengua de uso predominante.

Ahora bien, la complejidad no termina allí. La lengua de uso predominante no es necesariamente la lengua de cohesión cultural. El criterio de uso o de funcionalidad se ve atravesado por un criterio más cercano a la afectividad, a la valoración positiva que dan los hablantes de una lengua amenazada. El factor emotivo, tradicionalmente minusvalorado en escenarios académicos por no presentar un rigor ajustado a cánones mensurables, tiene en verdad una importancia decisiva a la hora de la apropiación y fortalecimiento de la identidad cultural. Justamente la lengua es el factor identitario más fuerte y, aun cuando no sea usada de manera predominante, permanece en el imaginario de lo que es auténticamente propio, de lo heredado, la cultura que le preserva a los individuos de la orfandad. Ya Sylvia Schmelkes (2002: 3) hablaba de la necesidad de ir en contra de la “asimetría valorativa”, aquella en la que se contraponen las percepciones que sobre una cultura indígena tienen los propios hablantes y los extraños a ella, que la consideran inservible o poco práctica. Este factor de “cohesión cultural” es fundamental para diseñar una metodología adecuada al momento de proponer cambios curriculares en favor de un modelo de educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo.

Por último, el criterio sociopolítico nos presenta dialécticamente otra oposición tan importante como las anteriores. La configuración desigual del espectro social, económico y político nos conduce al reconocimiento evidente de la existencia de lenguas dominantes y lenguas dominadas. Este criterio nos aproxima a los escenarios de poder en la sociedad, donde se mide la capacidad de lucha de los hablantes de lenguas minorizadas para acceder a espacios práctica y tradicionalmente vedados. La categoría sociopolítica descubre el esquema de dominio hegemónico, por lo que una propuesta educativa de carácter reivindicativo que tome en cuenta este



factor, asume una condición necesariamente subversiva, que podría desembocar en el empoderamiento de los sectores sociales dominados, para empujar un proyecto político sustentado en el derecho a ejercer la diversidad en toda la amplitud de la palabra.

En definitiva, son cuatro las dicotomías que entran en juego al momento de pensar en una propuesta educativa intercultural bilingüe. El juego de estas dicotomías podrá ser válido para un período corto, mediano o de largo plazo y variará de una situación a otra. Resumiendo, tenemos:

- 1) el criterio de socialización de un infante (lengua materna versus segunda lengua –L1 y L2),
- 2) el criterio de funcionalidad o desempeño social (lengua de uso predominante versus lengua de uso no predominante –LP y LNP),
- 3) el criterio de cohesión cultural (lengua heredada versus lengua ajena –LH y LA) y
- 4) el criterio sociopolítico (lengua dominante versus lengua dominada –LD y Ld).

Así tendremos, con la concurrencia de los cuatro criterios, una descripción de la lengua kichwa en el ambiente urbano de Quito: L2, LNP, LH y Ld. Una propuesta de EIB en el Quito de la primera década del 2000 deberá responder a las características anotadas y diseñar las consecuencias estrategias de abordaje.

La responsabilidad del diseño de tal propuesta no recaerá solamente en las instancias ministeriales. Es indispensable la concurrencia de los distintos participantes en el acto educativo para revertir la caracterización negativa y potenciar los factores favorables. Entonces, habrá que activar a la comunidad educativa: un colectivo en el que se busque el consenso para lograr su propio crecimiento. El tema de la educación no podrá ser soslayado por las organizaciones indígenas que luchan por defender los derechos colectivos e instaurar un régimen verdaderamente democrático; los padres y madres de familia conscientes de la meta a alcanzarse,

deberán participar en la construcción y seguimiento de una propuesta educativa que revitalice su lengua y su cultura; a los/las docentes les queda una gestión pedagógica renovada y las instituciones sociales tendrán que ir abriendo espacios a la expresión de la diversidad.

La propuesta de EIB para los centros educativos bilingües de Quito

En un contexto de dispersión y debilidad organizativa en áreas urbanas, son relativamente pocas las familias que han manifestado a los centros educativos el interés y la inquietud para que al menos el idioma heredado de sus mayores encuentre su sitio en la institución académica. Es comprensible la pérdida de confianza en un futuro promisorio para sus lenguas y sus culturas, frente a un sistema avasallador. El horizonte no aparece alentador, según las tendencias de la dinámica del bilingüismo señaladas por Xavier Albó que dan cuenta de que el porcentaje de hablantes de lenguas nativas disminuirá, así como la cantidad de personas que hablan exclusivamente lenguas nativas. *“En las ciudades capitales, todas estas ventajas a favor del castellano serán mucho más pronunciadas”* (1995: 24). Más adelante, Albó añade: *“Hay un evidente avance del castellano, pero su impacto sobre las lenguas indígenas es menos evidente: sigue conduciendo más al bilingüismo que al monolingüismo castellano. Sin embargo, éste llega lentamente a abrirse paso en las principales ciudades y en algunas ciudades que eran muy bilingües”*. A pesar de esta constatación, parece haber esperanza de vida para los idiomas indígenas, si se toman medidas agresivas, como hemos dicho anteriormente.

La idea de agresividad no descarta la pertinencia y la oportunidad. Tener clara la idea de la necesidad de defender el derecho de los pueblos indígenas a preservar sus culturas y sus lenguas no implica necesariamente tomar medidas radicales, de fuerza o imposición. El sistema edu-



cativo monolingüe, asentado en un esquema de pensamiento neocolonial puede ser resquebrajado poco a poco. La complejidad de la tarea es tal que requiere de un esfuerzo coordinado de los distintos sujetos. Llegar a un consenso es, en sí mismo, una tarea difícil.

La clave está en la constitución de una verdadera comunidad educativa donde las familias, en primer lugar, conozcan las ventajas del desarrollo del bilingüismo en los niños y niñas. El trabajo realizado durante largos años en educación bilingüe nos ha demostrado que madres y padres de familia desconocen las ventajas, desde el plano cognitivo hasta el psicosocial, del bilingüismo. Es conocido que las personas bilingües o multilingües tienen mentes más flexibles y una capacidad de pensamiento más amplia y más rápida.⁶

Los dirigentes y líderes de las organizaciones, en busca de su propio fortalecimiento y en favor de la consolidación de su proyecto político, están en la obligación de vincular sus acciones de dirigencia con la dinámica de sus bases, aclarando la propuesta educativa intercultural y bilingüe y los alcances que ésta tiene en el desarrollo individual y la proyección colectiva, una propuesta dirigida a desactivar la democracia representativa, vacía de representación.

El trabajo en diferentes frentes

incluye también la necesaria ampliación de los ámbitos de uso de las lenguas en ambientes ocupados tradicionalmente por el castellano: rotulación pública, medios de comunicación, instituciones de educación media y superior, el contexto legislativo, la práctica de instancias de justicia, etc., bajo la conducción de

organizaciones sociales y políticas. Es decir, todas las acciones deberían ser parte de un esfuerzo global para revitalizar las lenguas y las culturas.

En un esquema político de homogeneización hacen falta estímulos que sin dificultad pueden ser asumidos por las mismas instancias creadas desde el Estado para el desarrollo de los pueblos originarios, aparte de las agendas de las propias organizaciones indígenas.

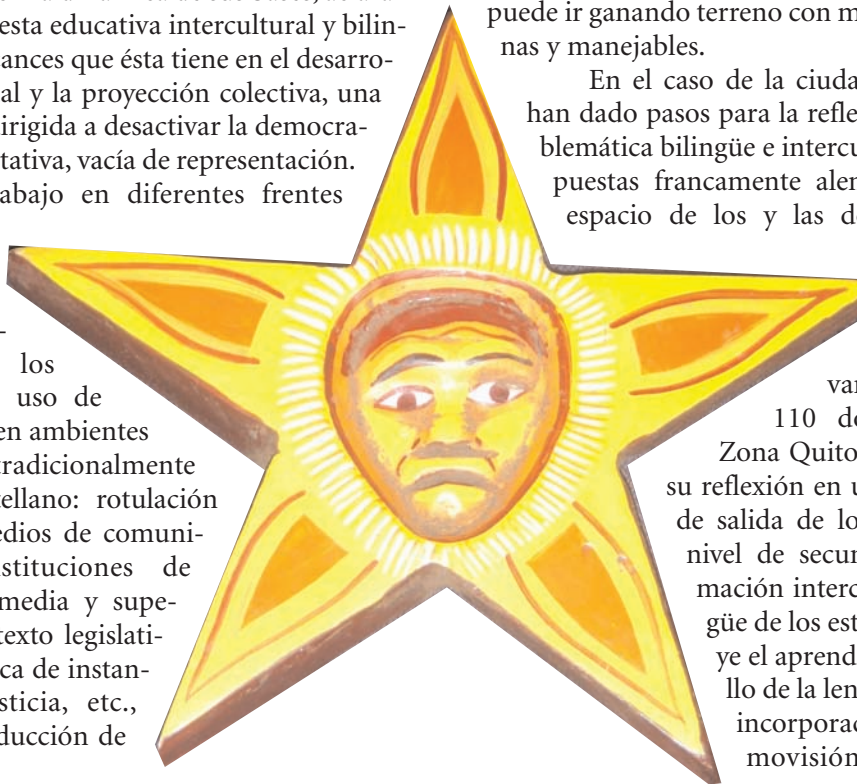
En el ambiente educativo, las propuestas van desde la inmersión total temprana hasta la enseñanza de la lengua indígena como asignatura. En la literatura producida en el campo de la EIB se percibe casi siempre, una postura drástica, difícil de concretizarse y que encuentra adversarios que esgrimen toda clase de argumentos para debilitarla e invalidarla. Se ha generado una especie de recelo a una propuesta gradual, calificándola de tibia y modesta. Sin embargo, cuando hay claridad en el proceso, el abordaje metodológico puede permitir un comienzo aparentemente insuficiente pero que puede ir ganando terreno con medidas oportunas y manejables.

En el caso de la ciudad de Quito, se han dado pasos para la reflexión de la problemática bilingüe e intercultural, con respuestas francamente alentadoras, en el espacio de los y las docentes de las

escuelas de esta jurisdicción.

Después de varios talleres, los

110 docentes de la Zona Quito han plasmado su reflexión en un nuevo perfil de salida de los educandos a nivel de secundaria. La formación intercultural y bilingüe de los estudiantes incluye el aprendizaje y desarrollo de la lengua kichwa y la incorporación de la cosmovisión andina, en



forma de contenidos y de metodología dentro del p nsun escolar.

Por iniciativa de los profesores, se han tomado medidas para el aprendizaje y/o perfeccionamiento del idioma kichwa por parte de los y docentes, unos hispanohablantes y otros kichwa-hablantes. En efecto, desde hace algunos meses se han organizado, en convenio con la Universidad Polit cnica Salesiana de Quito, una serie de cursos intensivos de kichwa. La instancia administrativa de la EIB ha visto con buenos ojos la decisión de los docentes y ha aceptado que, como incentivo, después de 120 horas de aprendizaje y después de presentar un trabajo de contribución pedagógica, los docentes con nombramiento puedan acceder a un ascenso de categoría o la certificación necesaria para docentes bonificados que est n en espera de su nombramiento. Esta primera experiencia exitosa ha motivado a maestros y maestras de toda la provincia de Pichincha, que llegan a más de 400. Actualmente se est n dando pasos en esta misma línea para establecer convenios con otras instituciones de educación superior.

Una siguiente etapa que hemos contemplado es la capacitación docente en didáctica del kichwa como segunda lengua y la elaboración de materiales de aprendizaje para niños, niñas y jóvenes de las escuelas bilingües de las ciudades. El sector rural ha mostrado también interés por este proceso de promoción y desarrollo de la lengua kichwa.

Es necesario aclarar que, en el caso de las escuelas de la jurisdicción bilingüe de Quito, los estudiantes no son únicamente niños y niñas de familias kichwas. De hecho, en la mayoría de planteles la población estudiantil está distribuida entre indígenas y no indígenas. Muchos niños son hijos de familias que se han establecido en la ciudad de Quito, provenientes de distintas provincias y regiones del Ecuador. Contrariamente a lo que podría pensarse, una notable mayoría de padres y madres de familia de estas escuelas han comprendido el beneficio de una educación que posibilite una identidad

intercultural, abierta a los aportes de la tecnología, pero asentada en el conocimiento y la aceptación del ancestro cultural.

Conclusión

Al introducir nuevas categorías a la situación socioling stica del bilingüismo kichwa-castellano en la ciudad de Quito, se pretende ofrecer una propuesta de educación intercultural bilingüe pertinente y gradual, pero que necesariamente descubre responsabilidades en los diferentes actores educativos. Como se ha señalado anteriormente, las estrategias no son permanentes sino que pueden modificarse según las condiciones del contexto. Lo importante es tener la mirada puesta en la meta final, que es la transformación del sistema monolingüe castellano y el fortalecimiento del sistema de educación intercultural bilingüe.

En el cuadro que presentamos a continuación podemos identificar las estrategias para el desarrollo del bilingüismo y los actores involucrados en los respectivos escenarios.

En Quito, el castellano es mayoritariamente la lengua materna de los niños y niñas de esta última generación; el kichwa es una lengua originaria de sus padres y/o sus abuelos (L2); es una lengua no predominante (LNP), hablada en escenarios domésticos y del comercio informal; siendo una herencia cultural (LH), es un factor de fuerte cohesión cultural; es una lengua subordinada a la predominancia y dominio del castellano (Ld).

La experiencia de EIB en Quito está dando sus primeros pasos. Quedan pendientes muchos otros, pero el camino está abierto a la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa, quienes han comprometido su contingente en esta tarea mancomunada.

Este trabajo de reflexión intenta motivar a la acción, desde actividades realizables y con objetivos a mediano plazo, con la conciencia de que el cambio de mentalidad hacia la construcción de una sociedad respetuosa de la diversidad no es responsabilidad únicamente de la EIB. La



cimentación de una sociedad intercultural implica muchos otros ámbitos de la estructura de la sociedad. Allí están, por ejemplo, todo el sistema educativo monolingüe y la decisión política de los gobernantes.

| Revitalización del kichwa en un programa de EIB en la ciudad de Quito | | | |
|---|---|--|--|
| Categoría | Características | Estrategias | Implicaciones/actores involucrados |
| L2 | Los niños son socializados en castellano. Hay ciertos grados de comprensión y familiarización con el idioma kichwa. | El kichwa debe ser abordado con una metodología de segunda lengua, con un enfoque comunicativo. Readecuación curricular para dar cabida a la cosmovisión andina y a la lengua kichwa. | Docentes capacitados Materiales de enseñanza y de aprendizaje. Nuevo currículo. |
| LNP | El uso está restringido al ámbito doméstico y ocasionalmente a actividades del comercio informal. | Expansión del uso social de la lengua: uso en intervenciones públicas; rotulación; espacios en medios de comunicación; producción de materiales de difusión masiva: orales, audiovisuales y escritos para todo tipo de público. | Organizaciones indígenas, padres y madres de familia, grupos de jóvenes; centros educativos de todos los niveles. |
| LH | El kichwa es la lengua de los mayores. Constituye un importante factor identitario. Se la percibe viva en el medio rural y en la ciudad, en actividades comunitarias. | Fortalecimiento de la comunidad educativa: socializar los propósitos y beneficios del modelo de EIB. Sistemas de educación formal y no formal para madres, padres, dirigentes, jóvenes. Actividades de vinculación entre la comunidad rural y la escuela. Involucramiento en diversos ámbitos de la dinámica social. | Directivos y docentes Dirigentes comunitarios Dirigentes de organizaciones indígenas. |
| Ld | El dominio colonial impuso el estatus subordinado de las lenguas indígenas. El castellano es asociado a las esferas de poder. | Superación de la relación diglósica, vía fortalecimiento identitario individual y colectivo. Incurción en el sistema monolingüe en castellano; Incentivar investigaciones sobre lenguas y culturas. Difundir y visibilizar los aportes culturales en diversos ambientes. | Organizaciones sociales y/o indígenas; universidades, ONGs; el Ministerio de Educación, los medios de comunicación radial, televisiva e impresa. |



- 1 Esta es la denominación de la jurisdicción urbana de la Dirección Provincial de EIB de Pichincha.
- 2 Relato de Irma Gómez, Directora de la escuela.
- 3 Las cifras referidas a la población indígena en el Ecuador varían notablemente. En el estudio realizado por ECUARUNARI (Confederación de Pueblos Kichwas del Ecuador), por encargo del CODENPE (Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador) en el año 1998 se señala para ese tiempo una población de indígenas kichwas residentes en Quito de al menos 200.000 en números redondos, es decir un 13,8 % de la población total de la ciudad. Los datos de ENEMDUR (Encuesta Nacional de Empleo y Desempleo en el Área Urbana y Rural) por su parte, indican que para el año 2001 habría un total de 138.600 personas, cifra que equivale al 10% de la población capitalina de ese tiempo. Cinco años después se estima que la población total de Quito estaría bordeando el 1.800.000 personas, en cuyo caso, la cifra actual de indígenas kichwas se acercaría al menos a 180.000 personas, según el porcentaje sugerido por ENEMDUR y a 250.000 según proyecciones del estudio de ECUARUNARI.
- 4 En los primeros meses de 2006, Ibis Dinamarca realizó un Diagnóstico de los CECIBs de la zona urbana de Quito.
- 5 Cito textualmente: “<Aprender> una segunda lengua es <aprender> una lengua que no se conoce. Pero decir que una lengua es la lengua de uso no predominante de un individuo (el castellano en un niño o el quechua en un alumno docente) supone que este individuo ya ha sido expuesto a esta lengua y conoce léxico y ciertas estructuras, aunque no las use demasiado.” (p. 29)
- 6 Tove Skutnabb-Kangas cita a Wurm al describir las ventajas emocionales e intelectuales del bilingüismo o del multilingüismo: *Los bilingües tienen acceso a un volumen mucho más grande de información que los monolingües, poseen un mayor bagaje de conocimiento, pueden hacer mejores asociaciones semánticas y tener una gran flexibilidad mental, acostumbrados a los cambios lingüísticos y de esquemas de pensamiento. Son menos rígidos en sus actitudes y tienen la tendencia de ser más tolerantes hacia lo desconocido que los monolingües; se muestran más respetuosos por las manifestaciones de otras culturas.* Sus esquemas de pensamiento y su visión del mundo encuentran un equilibrio debido a su familiarización con conceptos muchas veces contradictorios. Tienen mayor habilidad que los monolingües para aprender conceptos, ideas y cosas que son completamente nuevas, para incursionar en situaciones novedosas sin ningún trauma y para entender las diferentes facetas de un problema. Wurm, Stephen A. (ed.) (2001). *Atlas of the World's Languages in Danger of Disappearing*. Second edition. Paris: UNESCO.

Bibliografía

ALBÓ, Xavier

1995 *Bolivia Plurilingüe. Guía para planificadores y educadores*. La Paz, UNICEF y CIPCA.

—. 2002 *Educando en la diferencia. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo*. La Paz, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, CIPCA, UNICEF. (Cuadernos de Investigación CIPCA, No. 56).

CONTRERAS, Enrique

2006 *Diagnóstico de los Centros Educativos Interculturales Bilingües de la Zona Quito* Ibis Dinamarca, documento interno.

CÓRDOVA, Gavina

2005 Roberto Zariquiey y Virginia Zabala. “¿Falacias en torno del desarrollo del quechua? Una reflexión desde la formación docente de la EBI”. Ministerio

de Educación – DINFOCAD - PROEDUCA-GTZ, *Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural*, Perú.

GÓMEZ, Irma

2000 “Una escuela en la ciudad”. *Revista de la CEDHU* (Comisión Ecuaménica de Derechos Humanos). Quito. 184-186.

GASCHÉ, Jorge

2004 *Las motivaciones políticas de la educación intercultural indígena ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?*

LEÓN, Guadalupe

2002 “Etnicidad, pobreza y exclusión: la situación de los indígenas inmigrantes de Quito, Guayaquil y Tena” Banco Mundial, *Exclusión social y estrategias de vida de los indígenas urbanos en Perú, México y Ecuador*. 223-389. <http://web.worldbank.org>.



MUÑOZ CRUZ, Héctor

- 2002 “La diversidad en las reformas educativas interculturales”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 4, No. 2.

SCHMELKES, Sylvia

- 2002 “La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales”, Conferencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano para el

Desarrollo de la Lectura y la Escritura, celebrado en Puebla, México.

Skutnabb-Kangas, Tove

- 2002 “Language policies and education: the role of education in destroying or supporting the world’s linguistic diversity”. Ponencia presentada en el Congreso Mundial sobre políticas lingüísticas”. Barcelona, Linguapax.

