

**UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR
SEDE ECUADOR**

**ÁREA DE ESTUDIOS SOCIALES
Y GLOBALES**

**DOCTORADO EN ESTUDIOS CULTURALES
LATINOAMERICANOS**


**(IN) VISIBILIZACIÓN DEL KICHWA:
POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS
EN EL ECUADOR**

ARIRUMA KOWII MALDONADO

QUITO-ECUADOR

2013

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 3.0 Ecuador

	Reconocimiento de créditos de la obra	
	No comercial	
	Sin obras derivadas	

Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia

Yo, **Wankar Ariruma Kowii Maldonado**, autor de la tesis intitulada (In) visibilización del kichwa: Políticas lingüísticas en el Ecuador, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de doctor en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Quito, abril 1 de 2013

Wankar Ariruma Kowii Maldonado

**UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR
SEDE ECUADOR**

**ÁREA DE ESTUDIOS SOCIALES
Y GLOBALES**

**DOCTORADO EN ESTUDIOS CULTURALES
LATINOAMERICANOS**

**(IN) VISIBILIZACIÓN DEL KICHWA:
POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS
EN EL ECUADOR**

ARIRUMA KOWII MALDONADO

**DIRECTORA DE TESIS:
CATHERINE WALSH**

QUITO-ECUADOR, 2013

RESUMEN

Esta tesis analiza la visión homogenizante y excluyente que caracterizó a la invasión española emprendida al territorio que luego se denominó “América”, y que fue concebida como un proyecto empresarial cuyo propósito era buscar una ruta más corta para llegar a las indias. Este trabajo examina las estrategias de colonización geográfica, espiritual y lingüística utilizadas por el sistema colonial y republicano en su propósito de legitimar la invasión, explotar sus recursos, su fuerza de trabajo y someter a los pueblos del *Abya-Yala*¹ y, entre ellos, al pueblo kichwa.²

El presente análisis se lo realiza a través del estudio de los registros históricos generados en las épocas de la Colonia y la República, y contenidos en documentos tales como las cédulas reales, las bulas papales, los concilios, las crónicas y demás instrumentos escritos en esos períodos. En estos registros se puede advertir la ideología hegemónica y de exclusión determinada por la importancia de la enseñanza de la lengua castellana o “civilizada”, al ser la lengua de los “vencedores”, y también por la utilización de la lengua kichwa para facilitar la conversión de esa comunidad indígena.

Este estudio también aborda el rol que cumplieron los religiosos católicos que enarbolaron la “defensa” de los derechos indígenas, matizada por la visión colonizadora de “salvadores de almas”. A pesar de su ánimo “redentor”, su rol no deja de ser significativo por la defensa que algunos de ellos hacen de las comunidades, a cambio de su aceptación a ser evangelizadas, conforme se desprende de los registros que dan cuenta de los aportes que realizaron en su época y a los cuales nos referiremos más adelante. Esta visión colonizadora y hegemónica contrasta con las acciones de

¹ Abya-Yala. Palabra en lengua Kuna (Centro América), significa tierra en plena madurez.

² Pueblo Kichwa: cultura anterior a los Incas, está presente en varios países de Sudamérica.

resistencia que impulsaron las comunidades indígenas con sus elementos culturales y con la movilización que generaron desde el primer contacto con los españoles, hasta nuestros días. Como resultado de estas acciones emprendidas, las comunidades han logrado mantener su vigencia y lograr reivindicaciones jurídicas y políticas de carácter nacional e internacional, tales como las últimas constituciones ecuatorianas (1998 y 2008), la suscripción del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, OIT, y la declaración de los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas por parte de la Organización de las Naciones Unidas, ONU.

DEDICATORIA

*A Virginia, Akira, Inkarri y Manai,
que son mi pulso y el aire que respiro.*

*A mis padres y abuelos,
que son la inspiración de mi vida.*

*A los padres y a la familia de Virginia,
por su unidad y alegría.*

AGRADECIMIENTOS

A las autoridades, profesores y personal administrativo de la UASB, por su compromiso y solidaridad con la sociedad para provocar cambios en pro del bien común.

A los compañeros de la promoción del doctorado por su sensibilidad y compromiso con la vida.

A Patricio Guerrero e Irpa Coral por las creaciones y arreglos musicales que realizamos, pensando en temas que ayuden a fortalecer la identidad y la lengua kichwa.

A los pueblos y nacionalidades del país, al pueblo kichwa por su fortaleza y sus aportes en la construcción de un mundo justo y digno.

A Catherine Walsh, por su paciencia de leer y releer el laberinto de mi texto, por sus orientaciones, sus aportes ágiles y agudos, por su convicción y compromiso con nuestros pueblos.

Shunku pachapi wiñashpa katinchi
En el corazón del tiempo, seguimos creciendo.
Pedro Maldonado, tayta Ushku,
mi abuelo.

CONTENIDO

Resumen	4
Agradecimientos	7
Introducción	12
Capítulo I	
ORIGEN Y VIGENCIA DEL KICKWA	25
La literatura kichwa, su origen, su rol y su historia	27
El origen de la lengua kichwa	41
El kichwa y su institucionalización en el Incario	44
La institucionalización del kichwa en el Uraysuyu (Quito)	50
La expansión e institucionalización del kichwa	52
La lengua y su incidencia en la organización social comunitaria	55
Conclusiones	58
Capítulo II	
COLONIZACIÓN LINGÜÍSTICA Y RESISTENCIA EN LA COLONIA	61
Visión eurocéntrica del descubrimiento	62
El requerimiento, el derecho de posesión, de nombrar	68
Cambiar el nombre	72
La ideología y la religión	83
Estudiar al otro para facilitar la dominación	88
Lengua y evangelización en Quito	98
Escuelas para enseñar a los indios la lengua castellana	103
Los concilios provinciales y la situación de las lenguas	104
<i>Los concilios de México</i>	106
<i>Los concilios de Lima y la importancia de las lenguas indígenas</i>	106
Las cátedras y la enseñanza de las lenguas indígenas	109

El kichwa en la Real Audiencia de Quito	113
Resistencia lingüística y continuidad	119
La educación y la lengua en la Colonia	126
Conclusiones	137

Capítulo III

LA EDUCACIÓN, LA LENGUA Y EL DESARROLLO EN LA REPÚBLICA	139
--	-----

La Independencia y la situación del pueblo kichwa	142
La República, la educación y la situación del pueblo kichwa	147
Movimientos sociales, indigenistas y la situación de la lengua kichwa	157
Mujeres kichwas y mestizas y el derecho a educarse en lengua materna indígena	161
El Instituto Lingüístico de Verano y la neoevangelización	166
Monseñor Leonidas Proaño y la educación	170
Desarrollo, modernización, lengua y cultura	172
La movilización social, las nacionalidades y los derechos lingüísticos	189
Conclusiones	194

Capítulo IV

LA POBLACIÓN Y LA LENGUA KICHWA EN EL ECUADOR	197
--	-----

Población y lengua	198
La población kichwa y los censos	202
Territorio y lengua	209
La educación bilingüe y las lenguas indígenas	214
La Educación Intercultural Bilingüe y la gestión de las lenguas	217
La ideología colonial y su interferencia en el uso de la lengua al inicio de la educación intercultural bilingüe	221
Entidades gubernamentales y no gubernamentales que apoyan el proceso de la educación intercultural bilingüe y de las lenguas indígenas	227
Resultados de la encuesta sobre el uso de la lengua en la cotidianidad	232
Resultados del Sistema de seguimiento, monitoreo y evaluación de la región kichwa andina	244

Conclusiones	250
Capítulo V	
INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA LENGUA KICHWA	252
Normas internacionales y el derecho de las lenguas	253
La movilización de los pueblos y la construcción de la nación	259
Diversidad y plurilingüismo	267
Fundamentos de las políticas lingüísticas en la Constitución	269
Los retos de las nacionalidades y pueblos y las políticas lingüísticas internas	280
La política de estandarización de la lengua	283
La estandarización del alfabeto kichwa	285
Propuesta de una política lingüística para el país	290
<i>Consideraciones generales</i>	290
<i>Justificación</i>	292
Conclusiones	299
Conclusiones finales	302
Bibliografía	310

INTRODUCCIÓN

En muchas ocasiones los españoles cumplieron con la exigencia legal de leer el texto antes de atacar a los indios. Lo hacían desde barcos o desde la cumbre de una colina, a grandes distancias de los indios, a veces en castellano y otras en latín. Luego, un notario certificaba por escrito que los indios habían sido avisados.³

Desde las épocas colonial y republicana ha prevalecido inalterable una idea –un prejuicio– que ha variado en sus formas y muy poco en su fondo, y cuyas consecuencias han afectado a la integridad individual y colectiva de las personas que pertenecieron a los pueblos indígenas en general, y de manera particular al pueblo kichwa: se ha tildado al indio como un problema, un obstáculo a la civilización, al desarrollo y al orden constituido. En torno a la estrategia de dominación española, originada a raíz de la empresa de la conquista, la invasión y el mismo descubrimiento, se articuló la economía, la religión, la política, la educación, la lengua y la cultura.

Esta tesis fue concebida con el propósito de indagar cuál ha sido la visión y cómo han sido aplicadas las políticas lingüísticas en relación al kichwa, desde la Colonia hasta el presente, y en ese proceso, qué elementos de resistencia se pusieron en juego para evitar que la lengua, como manifestación de la cultura indígena, no desaparezca, a pesar de la explotación y la violencia que se institucionalizaron durante estos siglos por parte del sistema colonial y republicano.

Para realizar este trabajo fue necesario hacer una revisión de los textos producidos en las distintas etapas de la historia, tales como las cédulas reales, las bulas papales, los sínodos provinciales, las normas, decretos y demás elementos teóricos que

³ Fray Bartolomé de las Casas, *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Editor Jean-Paul Duviols, Buenos Aires, Stockcero, 2006, p. 85.

se configuraron conforme se consolidaba la invasión. La colonización contaba con el respaldo de la experiencia de conquista, teológica, administrativa y sancionadora de la Iglesia Católica, además de la experiencia de los eruditos de la Corona que se encargaron de formular propuestas y teorías que apuntalaban y justificaban el esquema de dominación, y que fueron impuestas en el nuevo continente con el objetivo de que sean reproducidas en sus formas y contenidos, y que tuvieron que confrontarse con las matrices culturales, cosmogónicas y lingüísticas de las comunidades andinas.

La exploración de los textos señalados también incluye la revisión de las crónicas escritas por españoles, mestizos y kichwas, que al ser testigos oculares de la invasión, registraron los acontecimientos, las impresiones, la visión de la experiencia vivida y heredada en esas circunstancias. También se explora la literatura oral, recopilada el momento de la conquista y en los siglos posteriores, así como el registro de palabras, el vocabulario kichwa de los textos escritos y del habla cotidiana que ha logrado mantenerse hasta la actualidad. Los textos orales de las comunidades cumplen el rol de contenedores porque conservan elementos de las matrices culturales del mundo kichwa, lo que permite reconfigurar su epistemología y aproximarse a sus formas de pensamiento.

Los documentos analizados en ningún momento se definen o se presentan como políticas lingüísticas, ya que se refieren a las lenguas castellana e indígenas; fue necesario extraer dichos registros histórico para realizar las interpretaciones correspondientes y comprender el tratamiento que recibieron en la época colonial y republicana. En la Colonia se puede notar una preocupación permanente de la Corona española en definir y garantizar la mejor estrategia que permita acelerar los procesos de sometimiento y de identificación de los principales lugares de explotación del oro y la plata, entre otros minerales. Una de estas estrategias fue el tratamiento de las lenguas,

pues los conquistadores tuvieron que optar por aprender la indígena y, a la vez, enseñar la lengua castellana. Esta situación mantuvo en tensión permanente a las dos culturas: la española pretendía lograr un control absoluto para anular la lengua y la cultura kichwa; la indígena, por su parte, pretendía en un inicio reivindicar su derecho de soberanía e independencia cultural y lingüística, y, en forma posterior, permanecer y perdurar.

Como una acción complementaria que permitiese identificar la vigencia y utilización de la lengua kichwa, el autor de la presente tesis procedió en el transcurso del año 2005 a realizar una investigación de campo mediante una encuesta que fue aplicada a 534 estudiantes de varios centros educativos bilingües, en las provincias de Cañar, Chimborazo, Cotopaxi, Imbabura, Pastaza y Tungurahua. Con este mismo propósito fueron analizados los resultados de una evaluación realizada en el año 2007 por técnicos de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, “DINEIB”, en las nueve provincias de la sierra ecuatoriana, y cuyo objetivo fue el de identificar el uso de la lengua kichwa en la enseñanza de las diversas asignaturas.

La presente tesis está organizada en cinco capítulos: en el primer capítulo se desarrolla la hipótesis de que la lengua kichwa contó antes de la Colonia con su matriz cultural que se ha conservado hasta nuestros días, y que responde a su proceso histórico y a su cosmovisión. En esta dimensión, la cultura kichwa generó un pensamiento, una espiritualidad y una estética. También produjo formas de representación y una lengua que se configuró en concordancia con este proceso, dotándole de una especificidad y generando referentes que, en forma posterior, custodiarán los procesos históricos que utilizan los kichwa hablantes.

De las matrices culturales de la lengua y cultura kichwa se deduce la interrelación, la articulación y la coexistencia del sujeto persona con el sujeto naturaleza, universo. Bajo este esquema, la *Allpa Mama*, la *Pacha Mama*, el espacio, el

lugar en donde se fundan los pueblos, los lugares de residencia de la población kichwa son considerados los padres mayores, siendo los indígenas sus hijos. Esta realidad genera una interdependencia mediada por lo sagrado, por la religiosidad andina, que permite recordar y reafirmar la identidad cultural y lingüística de la población, en la medida en que los nombres de los lugares y de los dioses son expresados en lengua kichwa.

Otro elemento es el *tinkuy*, voz que significa innovación de lo positivo y negativo. El *tinkuy* está presente en la cotidianidad, en las festividades de las comunidades andinas, e incluye tres elementos: uno positivo, otro negativo y el tercero que es el resultado de la fricción de los dos elementos anteriores y que da lugar al surgimiento de algo nuevo, de una acción o propuesta renovada, recreada. El *tinkuy* es la renovación permanente de lo existente, orientado siempre a buscar cambios que favorezcan al entorno, a la población y, de hecho, a las personas.

El principio del *intin* se refiere a la dualidad, expresada en los relatos de creación indígena como el origen de la lengua kichwa, de los hermanos *Ayar*, de los *cañaris*, de la ciudad del Cuzco, entre otros. Esta dualidad se expresa en la presencia del hombre y la mujer que investigan, seleccionan, estudian el lugar más adecuado para fundar sus pueblos, dándole al mismo tiempo un sentido sagrado a su origen. La presencia de la pareja en estos relatos fundacionales ponen al hombre y a la mujer en igualdad de condiciones, (lo que en la actualidad se denomina como “equidad de género”), particularidad que en el presente se advierte en la relación de las parejas de la comunidad kichwa, como es el caso de los Otavalos, en que la pareja tiene roles específicos y actividades complementarias que son compartidas y responden a la realidad que viven como comunidad especializada en el arte, el comercio y en menor escala, en la agricultura.

La presente tesis analiza también la experiencia del kichwa como lengua que logró institucionalizarse en el Tahuantinsuyu, y el rol que cumplió en la cohesión de la comunidad kichwa y que se proyectó en la etapa colonial y republicana evitando que sus referentes y la lengua en sí misma desaparezcán. Estos elementos, entre otros, conforman los cimientos de la cultura kichwa que, en su momento, configuraron su sólida matriz cultural que ha estado presente en el consciente y subconsciente de su población, y que ha cumplido el rol de asegurar la supervivencia de la lengua y cultura kichwa. Esta matriz cultural no ha significado estancamiento; por el contrario, demanda de manera obligada su renovación. Sobre el significado de matriz cultural, Gabriela Coronado, anota lo siguiente: “La noción de matriz cultural permite la comprensión de los fenómenos culturales como procesos de continuidad desde el pasado, pero sin que ello implique la negación de la transformación sucesiva”,⁴ o como dice Walsh, un “pensamiento otro”,⁵ que por su misma especificidad y solidez pueden contribuir en procesos de descolonización.

El capítulo dos analiza el eurocentrismo de la invasión; la Colonia y el rol de los centros académicos; la educación, la religión y la lengua como principales instrumentos de colonización. Esta visión se evidencia en el prólogo que realiza Nebrija a su gramática publicada en 1492, cuando, en respuesta a la pregunta que realiza la reina Isabel, Talavera –mentalizador de la elaboración de la gramática- cortándole la palabra a Nebrija, manifiesta:

“Qué utilidad puede tener ese libro? Parece que Talavera, que asistía a la entrevista, cortó la palabra a Nebrija para responder en su lugar: <<cuando Vuestra Alteza haya sometido a pueblos bárbaros y a naciones que hablen idiomas extraños, habrá que darles las leyes que el vencedor impone al vencido;

⁴ Gabriela Coronado Suzán y Bob Hodge, *El hipertexto multicultural en México posmoderno*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2004, p. 70.

⁵ Catherine Walsh, edit., *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial: reflexiones latinoamericanas*, Quito, UASB / Abya-Yala, 2005, p. 22.

al mismo tiempo, se les impondrá nuestra lengua; esa gramática les permitirá aprenderla, igual que nosotros aprendemos hoy el latín>>⁶.

Desde estos “discursos” hegemónicos, se fomenta la idea de que la razón, la verdad, el conocimiento y la civilización que provienen de Europa son el único modelo a seguir, pues como dice Dussel, “...porque indica como punto de partida de la ‘Modernidad’ fenómenos intra-europeos, y el desarrollo posterior no necesita más que Europa para explicar el proceso”.⁷ Por su parte, Samir Amín considera que este concepto “...es universalista porque no se interesa en descubrir eventuales leyes generales de la evolución humana. Pero se presenta como un universalismo en el sentido de que propone a todos la imitación del modelo occidental como única solución a los desafíos de nuestro tiempo”.⁸

La invasión y la Colonia son el punto neurálgico en donde se confrontan la visión andina y la visión europea. Un ejemplo de esto es la diferente cosmovisión de las dos civilizaciones, pues desde la visión andina, su razón de ser se basa en prácticas de carácter comunitario, en tanto que la visión europea se fundamenta en la individualidad de la cual se genera el egocentrismo. Esta diferente forma de concebir el mundo es un elemento que mantuvo en fricción permanente las relaciones de poder entre el mundo andino y el mundo occidental, ya que inicialmente motivó al sistema colonial a la utilización de algunas autoridades kichwas en la función de control del territorio, de explotación de la mano de obra de las comunidades y la evangelización en la propia lengua.

⁶ Joseph Pérez. Isabel y Fernando: Los Reyes Católicos. Editorial NEREA. Madrid, 1997. P, 239

⁷ Enrique Dussel, “Europa: modernidad y eurocentrismo”, en Edgardo Lander, comp., *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, 1993, p. 46.

⁸ Samir Amín, *El eurocentrismo: crítica de una ideología*, México, Siglo XXI, 1989, p. 8.

La visión y la práctica hegemónica y excluyente de los españoles se evidencia en documentos como el de Santa Fe –que describe los beneficios que recibirían por el resto de sus vidas Colón y sus descendientes–; en la *Primera Bula Inter caetera de Donación* del Papa Alejandro VI a los Reyes Católicos, suscrita el 3 de mayo de 1493, en la *Bula Eaquae pro bono* del Papa Julio II suscrita el 24 de enero de 1506, que confirma el Tratado de Tordesillas con el que las potencias de la época se repartían el “nuevo mundo”, entre otros documentos.

Similar situación se evidencia con las cédulas reales y con las resoluciones de los Concilios de México, Lima y Quito, en donde se establecen las pautas que deben seguir las autoridades religiosas y coloniales para proceder a la colonización, entendida como la suplantación de los contenidos religiosos andinos y las visiones culturales, o como refiere Fernando Garcés “la subalternización lingüística y epistémica de las lenguas”,⁹ situaciones que serán cuestionadas por los códigos culturales de la población kichwa con acciones de resistencia de carácter lingüístico, cultural, religioso y político.

En el campo cultural, las comunidades indígenas reafirman el uso de la lengua y de la conservación de las tradiciones culturales; en el campo religioso, la propuesta del retorno de las *Wakas* y en el campo político, las numerosas rebeliones que se realizaron en los Andes en los siglos XVI, XVII, XVIII y XX, como la “Participación de los indios de Quito en la insurrección de Manco Inca Yupanqui, 1536 (...) los señores incas de la provincia de Quito, con los demás caciques y principales, se reunieron en la casa que poseía en la villa de San Francisco de Quito Don Alonso, cacique principal de Otavalo¹⁰. Allí acordaron unirse a la rebelión”.

⁹ Fernando Garcés, *Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica*, Quito, UASB / Abya-Yala, 2005, p. 140.

¹⁰ Segundo E. Moreno Yáñez. *Alzamientos Indígenas en la Audiencia de Quito. 1534-1803*. Campaña de Lectura Eugenio Espejo. Colección media Luna. Edición Bilingüe. Quito, 1987, p. 21-22.

El movimiento nativista de los Quijos de 1578; el levantamiento de los malabas en la provincia de las Esmeraldas, en 1619; la rebelión contra los diezmos en Columbe, en 1803; la rebelión de Fernando Daquilema, en 1871; la rebelión de Alejo Sáez, en 1884; el levantamiento Nacional de 1990, entre otros, son referencias de la dimensión de lucha que promovieron las comunidades a nivel local, nacional y continental.

Las autoridades coloniales y religiosas también concebían con claridad que la educación, con las restricciones del caso, era otro recurso fundamental para reafirmar y legitimar la colonización territorial, cultural y religiosa; con este propósito definieron la población que sería objeto de sus ideas colonizadoras: las autoridades indígenas, y fundamentalmente, los niños, pues veían en ellos la posibilidad de una intervención efectiva para sus propósitos y sobre todo, la posibilidad de anular los referentes culturales y la lengua del pueblo kichwa.

En suma, la época colonial registra varios documentos que hacen referencia a la enseñanza de las lenguas indígenas a los religiosos; la creación de poblaciones concentradas para superar la dispersión de los indios, la creación de escuelas como mecanismos que aseguren el paulatino despojo de su cultura, así como también, a las acciones de resistencia a este proceso, y a los intentos de recuperación de la soberanía cultural y lingüística de los pueblos indígenas, lo que provocará el desarrollo de una normativa que sancionará estas acciones y sobre todo, alentará la institucionalización de la inquisición y la emisión de la Ley de Extirpación de Idolatrías.

El capítulo tres parte de la hipótesis de que el movimiento de los pueblos y nacionalidades, como sujeto colectivo y como sujeto activo, ha contribuido en los procesos de construcción y reconstrucción de la República, en el desarrollo y la innovación de la academia, en la dinamización de la lengua, y en la refundación del Ecuador, desmintiendo con ello la tesis conservadora y racista que ha predominado en la

región y en el país, y que afirma que el indio es el causante del retraso en el desarrollo. A modo ilustrativo, cabe citar a Alcides Arguedas (1879-1946), que refiriéndose al indio decía: “Vegeta desde tiempo inmemorial, salvaje y huraño como bestia de bosque, entregado a sus ritos gentiles y al cultivo de ese suelo estéril en que, a no dudarlo, concluirá pronto su raza”.¹¹ (Alcides Arguedas fue un importante intelectual y político boliviano que influía en la definición de las políticas públicas y en la toma de decisiones de su país).

En el Ecuador, el maestro Juan Montalvo (1832-1889), decía del indio: “No, nosotros no hemos hecho este ser humillado, estropeado moralmente, abandonado de Dios y la suerte; los españoles nos lo dejaron como es y como será por los siglos de los siglos”.¹² Era muy difícil pensar que la sociedad urbana mestiza influyera para cambiar esta visión del indio vigente durante los siglos XIX y XX, y que a la vez fomentara cambios estructurales orientados a mejorar las condiciones de vida y los derechos de las comunidades indígenas. Sin embargo, hubo excepciones que se expresaron principalmente a través de los movimientos de izquierda, como fue el caso de las acciones de lucha realizadas por Dolores Cacuango, María Luisa Gómez de la Torre y otras mujeres, que se organizaron alrededor de la Federación Ecuatoriana de Indios, FEI. Esta nueva visión del indio influyó en la población, y fundamentalmente, en aquellos gobiernos que impulsaron políticas de integración del indio a la cultura nacional, entendida esta como la cultura blanco-mestiza. Esta integración debía ser mediatizada por la educación con dos objetivos: primero, que el indio aprendiese la lengua castellana para que se beneficiara del progreso y de lo que ofrece la modernidad, y segundo, para dinamizar el desarrollo.

¹¹ Antonio Sacoto, *El indio en el ensayo de la América española*, Quito, UASB / Abya-Yala, 1994, p. 130.

¹² *Ibid.*, p. 52.

Estas “políticas integracionistas” comenzaron a tomar un nuevo rumbo con el retorno a la democracia en el año de 1978, y con las reformas constitucionales y el inicio del primer programa de alfabetización bilingüe (1980). Algunos logros y cambios en favor de la situación indígena fueron posibles como resultado del accionar y de la presión de las organizaciones de los pueblos y nacionalidades indígenas que exigieron al Gobierno el respeto de sus derechos. Estas acciones corroboraron una vez más su tradición de unidad, lucha y resistencia.

El capítulo cuatro desarrolla la hipótesis de que ante la indiferencia y la exclusión que practica el Estado con los pueblos indígenas, son ellos mismos quienes han forjado las políticas lingüísticas en su beneficio, así como otros derechos de carácter político. Con este propósito, en este capítulo se analiza cómo los censos realizados en la Colonia y luego en la República provocaron la reacción de las comunidades por las consecuencias que generaba el cobro de impuestos, y en los últimos años, por el porcentaje de población indígena determinado en dichos registros estadísticos.

En los ochentas, los noventas y en la primera década del año 2000, el movimiento indígena formuló propuestas innovadoras que cuestionaban, entre otros temas, el carácter monocultural del Estado, la necesidad de refundar el país, y el derecho de las nacionalidades y pueblos indígenas a educarse en su propia lengua. Estos planteamientos lograron sus primeros frutos con el inicio del Programa de Alfabetización Bilingüe en 1980; con la creación, en 1988, del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB, y en 1990, con la realización del levantamiento nacional, hecho fundamental que provocará un giro de ciento ochenta grados en la historia del país en general, y de manera particular, en el movimiento indígena.

En las normas de creación del sistema de Educación Intercultural Bilingüe, EIB, como la Ley 150, se establecen las políticas lingüísticas que deben regir en el sistema, y

que serán refrendadas luego con las reformas a la Constitución de 1998, y posteriormente, con las reformas de la Asamblea Constituyente del 2008. Estas políticas, que ratificaron los derechos colectivos de las nacionalidades y pueblos y que definieron al Ecuador como un Estado intercultural y plurinacional, constituyeron logros que hipotéticamente dan a entender que estas reivindicaciones se desenvuelven en un entorno favorable, tanto por la fortaleza del movimiento indígena, como por el nivel de descentralización del sistema de la EIB. Ante estos logros cabe preguntarse ¿por qué la oferta de educación en la lengua materna de cada pueblo no está logrando los objetivos que plantea el sistema de EIB? Con este propósito, se analiza en el cuarto capítulo los resultados de la encuesta realizada en el 2005 en las provincias de Cañar, Chimborazo, Cotopaxi, Imbabura, Pastaza y Tungurahua, con la finalidad de medir el uso de la lengua kichwa en los centros educativos y en el ambiente familiar. Con este mismo objetivo se analizaron los resultados de Sistema de Seguimiento, Monitoreo y Evaluación de la Región Kichwa Andina (2007), en las nueve provincias de la Sierra, en una de cuyas conclusiones se establece “que los centros educativos comunitarios interculturales bilingües son un atentado a la lengua y a la cultura kichwa”, afirmación que causa preocupación toda vez que las condiciones en las que se desenvuelve la EIB han sido favorables, salvo excepciones de carácter político que si bien han interferido en la designación de las autoridades, no han afectado a la propuesta pedagógica de la educación bilingüe.

El capítulo cinco plantea la hipótesis de si las nacionalidades y pueblos indígenas y el Ecuador están en condiciones de hacer realidad el planteamiento de uso oficial de las lenguas ancestrales. Uno de los puntos que se afirma a lo largo de la tesis es que gracias a la movilidad del movimiento indígena en la Colonia y en la República, la lengua y la cultura kichwa han logrado mantenerse vigentes, han logrado influir a

otros pueblos indígenas de la región, y han puesto en alerta a las fuerzas hegemónicas de Latinoamérica que, en prevención de evitar la insurgencia de las comunidades indígenas, han definido políticas de desarrollo y leyes que “favorecen a dichos pueblos”, así como han expedido normas de carácter internacional como el Convenio 169 de la OIT, y la Declaración de los Derechos Humanos de los pueblos indígenas por parte de la ONU. En este proceso, impulsado desde la sociedad civil, también fue dictada la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos del Mundo, cuyas normas incitan a los Estados Nacionales del globo a garantizar los derechos de las lenguas denominadas “minoritarias” o “subalternizadas”.

Este capítulo también analiza los fundamentos lingüísticos que se desprenden de los principios de interculturalidad y plurinacionalidad, así como del uso oficial de la lengua kichwa. Estos postulados demandan un alto nivel de responsabilidad tanto del Estado como de las organizaciones y la comunidad kichwa; el uso oficial de la lengua debe ser implementado considerando el principio de progresividad que establece el numeral 10 del Art. 347 de la Constitución del año 2008.

La principal acción que se debe impulsar para implementar estos retos es el fortalecimiento de las políticas lingüísticas al interior de la nacionalidad kichwa, con el objetivo de elevar la autoestima, la identidad y el orgullo lingüístico, requisitos indispensables para lograr la recuperación del estatus lingüístico de la lengua, para garantizar incluso su territorialidad, es decir: si el nivel de conciencia es débil, entonces su radio de acción, el uso de la lengua quedará restringido al ámbito doméstico, familiar, comunitario; si el nivel de conciencia es fuerte, su radio de acción, el uso de la lengua oral y escrita será expansivo, logrará institucionalizarse en las ciudades del país, en suma, el uso de la lengua determina la territorialidad.

Al respecto, cabe subrayar que la inclusión de normas y leyes que garanticen los derechos lingüísticos de las lenguas de los pueblos indígenas si bien son importantes, no necesariamente garantizan su vigencia, la cual solo es posible si los hablantes de la lengua kichwa logran superar la colonización lingüística de su memoria. Mientras este aspecto no sea superado, tanto el movimiento indígena cuanto el gobierno podrán aumentar nuevas leyes favorables a las lenguas; pero sin ese nivel de conciencia lingüística, las normas existentes o las que se crearen serán letra muerta. La institucionalidad existente o su incremento en lo referente a educación en lenguas indígenas, se convertirán en un asilo de burócratas, por lo que es necesario revisar el camino recorrido, los logros alcanzados, las debilidades, los errores cometidos, y rectificar lo que fuere necesario para definir un proyecto educativo y una planificación lingüística que contribuyan al fortalecimiento, a la valoración, al uso y desarrollo de la lengua y cultura kichwas. Este objetivo es posible por cuanto las comunidades de base, a pesar de las limitaciones existentes y de la avalancha de la globalización, siguen siendo el bastión principal que dinamiza el uso de la lengua materna (kichwa).

En el marco de este principio de progresividad, se analiza en este capítulo la responsabilidad del Estado respecto a la definición de políticas que contribuyan a la difusión y a la creación de condiciones favorables para garantizar el uso oficial de las lenguas en las distintas instancias públicas, y que tendrán que realizarse en coordinación con las comunidades y organizaciones de las nacionalidades y pueblos indígenas. Con ese propósito, en este capítulo se incluye una propuesta de un plan de políticas lingüísticas a fin de que sea un punto de referencia en el gran reto de evitar que las lenguas ancestrales desaparezcan.

CAPÍTULO I

ORIGEN Y VIGENCIA DEL KICHWA

Las generaciones actuales se encuentran en un espacio y en un tiempo cuya escenografía ha sido diseñada desde la visión y los intereses de los sectores hegemónicos, que son los que han gobernado, educado, estudiado, y registrado las distintas épocas de la historia. Desde esta óptica, el sistema colonial tuvo claro los instrumentos y las estrategias que se debían utilizar para doblegar y someter a los pueblos andinos en general y al pueblo kichwa en particular, para que, en su lugar, se impusieran la lengua y cultura europeas. Para este propósito, la Corona española y las autoridades de la Iglesia Católica pusieron a su servicio la religión, el ejército, la violencia espiritual e ideológica, la estructura de poder de dicha Corona, la autoridad del Papa y la civilización de Occidente, contando además con la complicidad y el apoyo de algunos sectores de las autoridades de las propias comunidades indígenas.

Desde esta visión se han establecido límites, fronteras lingüísticas y geográficas que han fragmentado la unidad del pueblo kichwa, expresada en lo que fue el *Tawantinsuyu*. La división en distintas Repúblicas contribuyó a crear nacionalismos que generaron el distanciamiento entre los pueblos ancestrales. En esta misma dinámica también se expresa lo señalado como frontera lingüística, cuando se insiste que en Bolivia y Perú, se habla el *quechua* y en el caso del Ecuador, el *kichwa*. Desde esta óptica, el sistema dominante promovió el desprestigio de la lengua en la conciencia de sus hablantes, con el consiguiente auto desprecio que fomentó en la población mestiza la idea de la superioridad del castellano y la inferioridad de los idiomas indígenas. Lo cierto es que el pueblo, la cultura y la lengua kichwa han cumplido un rol insurgente en

las distintas etapas de la historia, y han logrado posicionarse en la conciencia de la población indígena, afectada por el sistema colonial y republicano. A pesar de los saldos negativos de la historia, el kichwa se mantiene vigente, y muchos de sus referentes identitarios siguen siendo transmitidos de generación en generación, lo que ha permitido su continuidad.

Es este sentido de continuidad, vigencia y resistencia, lo que analizaremos en el presente capítulo es identificar los métodos utilizados para anclar las matrices lingüísticas y culturales en la conciencia de la población y en su visión, para promover la formación de los portadores del conocimiento, así como para dinamizar y garantizar su fortalecimiento, recreación y continuidad. La estrategia es lograr que los lugares (el espacio) registren y conserven la memoria lingüística, simbólica y espiritual de la lengua y cultura kichwa, y que los pueblos indígenas dinamicen el uso del idioma en los procesos de producción y comercialización, con el propósito de desarrollar el conocimiento para el bienestar de la población, y el fortalecimiento de las relaciones con otros pueblos de la región, aspectos que, además, contribuyen a afianzar su soberanía.

Con la finalidad de lograr este propósito, se recurrirá a las fuentes existentes de la literatura kichwa, oral y escrita, y a los registros de algunos cronistas como el Inca Garcilazo de la Vega, Guamán Poma de Ayala, Titu Kusi Yupanki, entre otros testimonios, que dan fe de la preocupación que tuvieron las autoridades y los portadores del conocimiento del pueblo kichwa para fomentar estrategias lingüísticas que garanticen su uso, su innovación, y, fundamentalmente, su continuidad, preocupación que explica, de alguna forma, la consistencia de la lengua, su permanencia y continuidad hasta la actualidad.

LA LITERATURA KICHWA, SU ORIGEN, SU ROL Y SU HISTORIA

La razón de ser de la palabra en el pueblo kichwa, desde su función comunicativa, así como desde su ética, está relacionada con el origen de la lengua, es decir, tiene un origen mítico y sagrado. La palabra pronunciada implicaba un compromiso de honor y de respeto en las relaciones entre los miembros de la familia y la comunidad. En dichos ámbitos es común escuchar decir: “*Rimankapakka yuyashpara imatapash ninki. Mana shina kashpaka, upalla sakirinkilla*”, lo que significa que, si quieres hablar, primero piensa en lo que deseas decir, si no es así, mejor mantente en silencio.

La importancia y el respeto por la palabra, hasta la época de nuestros abuelos nacidos a inicios del siglo XX, e incluso hasta la de nuestros padres (décadas de 1930 y 1940), se mantenía de una manera muy arraigada. Esta práctica podía ser constatada en la fijación de los linderos de terrenos entre los miembros de la comunidad y entre los colindantes de diferentes comunidades, o también, cuando se llegaba a acuerdos comerciales.

En esos años, un mojón, una piedra, una planta o un árbol eran las señales (los linderos) que establecían el límite de la propiedad de cada miembro de la comunidad; no hacía falta colocar alambre de púas o levantar un muro para impedir los robos. Ahora, influidos por la pérdida de valores en la sociedad, es necesario hacer este tipo de cerramientos.

En las comunidades, la palabra tenía su valoración y distinción en la expresión cotidiana, con expresiones dotadas de un valor estético y energético, y con personajes que asumían dicha responsabilidad, como el caso de los *arawik* (poetas) y los *yachak* o *shamanes*, que eran las personas responsables del conocimiento. Esta práctica es notoria

en los *Yachak / shamanes*, pues utilizan en sus rituales expresiones caracterizadas por tener una gran fuerza expresiva y riqueza de contenido. Por ejemplo *Pachakamak*, que literalmente significa el poder del tiempo; *yaya urku*, que hace referencia al poder energético de las montañas; *puma shunku* o corazón de puma, en referencia a la fuerza espiritual de los individuos que están protegidos por el tótem del puma. El llamado, la invocación de la energía para hacer retornar la fuerza positiva y las palabras de sanación, van acompañadas de la meditación, del canto y de la danza, para que tengan su efecto en las personas que se someten a este tipo de curación.

En las épocas de los solsticios, como el *Inti Raymi*, la palabra juega un rol fundamental en la manera de expresar su forma y contenido. En este caso, nos encontramos en la época de la creatividad, de la liberación del cuerpo y del pensamiento, para hacer que florezca la palabra, el verso, el canto, y rendir homenaje a las cosechas y a la Madre Tierra. Similar misión cumplen otros rituales que se celebran, como el nacimiento de un niño, el cumplimiento de los ciclos de vida de las personas, la infancia, la adolescencia, el matrimonio, o también el *wasi pichay*. Esta renovación de la palabra está regida por el principio del *tinkuy*, que se refiere a la contraposición del pensamiento vigente con la insurgencia o innovación de nuevas propuestas, para que ayuden a oxigenar el proceso vivido; es el principio que sirve para garantizar la continuidad de la palabra y de la vida.

En suma, la palabra, en su valor estético y energético, se ha mantenido vigente en el espíritu y en la memoria de la población, incluso en aquellas etapas de la esclavización y de la exclusión. Gracias a ese espíritu, la lengua como tal ha logrado mantener su continuidad.

Las publicaciones del siglo XVII, realizadas por cronistas pertenecientes a la comunidad kichwa, además de los españoles y mestizos, constituyen fuentes que

refrendan la existencia de la literatura en esa lengua. En estas crónicas se describe el proceso socio cultural, lingüístico, religioso y económico que experimentó el *Tawantinsuyu* en su formación, y se explican los complejos procesos de su constitución y consolidación. Dichas crónicas también se refieren a la habilidad y visión política que tuvieron los incas para fortalecer los logros culturales de los pueblos que fueron conquistados, ya fuere por confrontaciones guerreristas, o por medio de alianzas estratégicas que contribuyeron a su fortalecimiento y legitimación. Estas estrategias pusieron especial énfasis en compartir el poder con las autoridades locales, en asumir y fortalecer los logros culturales y tecnológicos, así como en establecer políticas lingüísticas para acelerar la cohesión social, cultural, económica y política de la población, adoptando el kichwa como la lengua general del incario.

Esta visión de la lengua estuvo íntimamente relacionada con la organización socio política y con el sistema de producción del *Tawantinsuyu*, lo que significa que para garantizar su funcionamiento era indispensable contar con personas que se consagraran al estudio, a la investigación, y a la aplicación de las diferentes ciencias. Algunas personas se dedicaron a temas de carácter técnico como la arquitectura, la hidráulica, la ingeniería, la astrología, la agricultura y la administración; otros, en cambio, al estudio de las ciencias humanas como la literatura, la filosofía, la espiritualidad, el arte y la artesanía. Estos personajes, además, fueron señalados con nombres y funciones específicas para poderlos identificar y valorar como tales al interior y fuera de la comunidad. En esta asignación de funciones está implícita una conciencia lingüística orientada a la vigencia de la lengua, y, por ende, a su desarrollo. Así tenemos por ejemplo:

Inka. El profeta, el guía espiritual. Identificado como el hijo del sol, su palabra era fundamental para el pueblo y contribuía a que en la conciencia colectiva se reafirme

su identidad, por lo que el discurso expresado en *kichwa* ratificaba la lengua en su estatus de lengua general y lengua de prestigio, porque era hablada por el hijo del sol.

Arawi. Poesía; *arawik*, el que escribe poesía; *arawiku*, el poeta. En este campo se desarrollaron géneros importantes como el *haylli*: cantos y poemas que con júbilo rememoraban los éxitos de jornadas importantes para las personas o para el colectivo.

Amauta. El filósofo, el hombre sabio. El principio de lo comunitario, así como el sentido de que la naturaleza y el universo tienen vida –entre otros temas–, exigieron de los amautas reflexiones que contribuyeran a fortalecer el sentido de vida de las comunidades andinas, creando conceptos que respondieran a la visión comunitaria de la sociedad *kichwa*.

Willak Umu. El sacerdote, que cumplía responsabilidades de carácter religioso. Tuvo a su cargo coordinar con los *takik* y los *arawiku* la creación de obras literarias, cantos, plegarias y dramatizaciones religiosas que eran utilizadas en los diferentes rituales de veneración a los dioses tutelares y a los dioses locales. Estas acciones contribuyeron a que el uso de la lengua rememore permanentemente la identidad lingüística y cultural de la población.

Yachak. Shamanes o médicos comunitarios, debían seguir un proceso riguroso de formación y entrenamiento. Al respecto, Tayta Nicolás Tuntaquimba, *Yachak* de la comunidad de Peguche, testimonia lo siguiente:

*Punta punta tiempocunapica huarmi huicsayuc cacpillata, huahua ima canata yachac carian, huahua huicsa ucupi huacacpica hanpincapa allí canca nishpa nin carianmi, shinallata, muscuipipash huahuacuna ima tucunata yachanata yacharcanchi, chaymanta huahuacunamanta yachachincapa callarinami can.*¹³

En los tiempos de antes cuando las mujeres estaban embarazadas, teníamos que estar atentos para ver y oír el movimiento y los lloros del *huahua*. Si el *huahua* lloraba estando en la barriga de la mama (sic), ese *huahua* tenía que ser buen curandero. En los sueños igual podíamos ver lo

¹³ *Hamby Huasi: testimonios de la comunidad de Ilumán*, Otavalo, 1990.

que los *huahuas* podían ser, así teníamos que enseñarles desde *huahuas* lo que a ellos más les podía gustar.¹⁴

En la actualidad aún se puede escuchar este tipo de afirmaciones.

En el caso de los shamanes, el proceso de aprendizaje se iniciaba a temprana edad. El niño era encomendado por sus padres al *yachak* de la comunidad en calidad de ayudante o de auxiliar, y comenzaba a asumir responsabilidades de acuerdo a su edad. Así, por ejemplo, en la ceremonia participaba encendiendo los fósforos para prender el cigarrillo que debía aspirar el *yachak*, pasándole el licor para que sopele, y proporcionándole otros elementos necesarios. También acompañaba al *yachak* a buscar o sembrar las plantas que eran utilizadas en la preparación de las medicinas y realizaba los cantos de las ceremonias. Estas acciones iban acompañadas de un diálogo continuo que se realizaba en la lengua materna, cumpliendo así con la misión de mantenerla vigente.

La ceremonia de curación es hasta hoy un ritual fundamental en la conservación y desarrollo de la lengua. En esta práctica, las palabras que la acompañan no son expresiones simples que se pronuncian espontáneamente en ese momento, sino que son textos orales que reflejan procesos de ensayo y de búsqueda permanente para identificar la palabra que se requiere, y que deben tener una fuerza energética para cumplir el objetivo que se persigue en el momento de la curación. Esas expresiones orales deben hacer efecto en la conciencia de la persona que se está curando, y provocar reacciones energéticas y moleculares en el cuerpo y la conciencia del paciente. Lo que interesa rescatar en esta práctica es el cuidado que pusieron nuestros antepasados en seleccionar las palabras, las expresiones, las melodías consideradas como las más adecuadas. El valor que representa la ceremonia contribuye a la selección de palabras, frases,

¹⁴ Grupo Obraje, *Testimonios*, Otavalo, 1981.

discursos, melodías que, por su función, tienen un impacto psicológico que permite su conservación en el tiempo. En la Colonia, e incluso en la República hasta la década de 1970, la presencia del *yachak* en la comunidad era determinante. Hay que recordar que las comunidades tenían como sus máximas autoridades a los *yachak*, lo que generaba confianza y seguridad en las relaciones con las demás comunidades y constituía, a la vez, un mecanismo de defensa ante amenazas externas.

El conocimiento de las plantas medicinales, de su procesamiento y de las diferentes formas de curación, así como de los rituales, son espacios en los cuales la lengua ancestral ha logrado conservarse con mucha vitalidad. En los rituales de curación está presente la comunicación común y corriente, el lenguaje literario, y, fundamentalmente los *taki* (cantos), que son invocaciones a los dioses y a los elementos energéticos que deben intervenir en el proceso.

En estas acciones, el *yachak* y la *mamawak*¹⁵ son los depositarios del conocimiento, de la lengua y de la cultura. Estos personajes eran vistos con mucha consideración y respeto en las comunidades, porque su vigencia y su papel al interior de ellas les permitía actuar como un elemento de continuidad de la lengua. En la actualidad, algunos de estos personajes realizan el ritual del *ñawi mayllay*, es decir, el matrimonio tradicional de la cultura kichwa, en el que se liberan las energías negativas y se acumula energía positiva para los recién casados, sus familiares y los acompañantes de la celebración. Algo similar sucedía en la época de preparación de la tierra: el anciano de la comunidad, acompañado por sus familiares y amigos, antes de proceder a romper la superficie del terreno realizaba la ofrenda y las oraciones en homenaje a la *pacha mama* y solicitaba permiso para intervenir en ella. Esta ceremonia, realizada en kichwa, enriquece la comunicación comunitaria, especialmente porque dichas acciones

¹⁵ Myriam Conejo, coord., “Salud y sexualidad”, investigación en proceso de publicación, Ministerio de Salud / UNFA.

están relacionadas con los momentos vitales y sagrados de la vida cotidiana de la comunidad.

En la literatura kichwa es posible encontrar textos que se refieren al origen de la lengua, a la cultura y a los momentos fundacionales de la comunidad, así como a sus visiones, sus valores y su proyección como pueblos. Los relatos de origen del pueblo *kichwa* caracterizan la historia, la geografía, la filosofía y la espiritualidad del pueblo y de la población a la que se refieren. Están íntimamente relacionados con la memoria de la comunidad, conservan la identidad de sus miembros y establecen las diferencias debidas con las comunidades colindantes. Además, tienen las siguientes particularidades: (i) los lugares que mencionan los relatos existen y cumplen la función para las cuales se los ha creado; (ii) definen el espacio y marcan la territorialidad que debe ser utilizada por la población que funda dicho lugar; (iii) los lugares tienen nombres en lengua *kichwa*, es decir, definen el idioma y el pueblo al que pertenecen; (iv) los relatos dejan constancia de los dioses generales y los dioses locales que protegen a la población que ha fundado dicho lugar y a los cuales se debe rendir tributo; (v) incluyen los elementos culturales que configuran la identidad y la personalidad de la población; (vi) son las fuentes o evidencias, y dan fe de su validez y funcionalidad a las diferentes generaciones de las comunidades. Es decir, se constituyen en el sustento histórico, cultural y lingüístico del pueblo en tanto existen las evidencias de dichos relatos.

En el uso cotidiano de la lengua, sus usuarios utilizan con persistencia la denominación de runapacha, que literalmente significa: runa persona y pacha, ser. Este último tiene varias connotaciones: (i) es una partícula que permite reafirmar la razón de ser de la persona o su pertenencia étnica, (ii) la relación de los runas con el cosmos, con la naturaleza, el universo, en otras palabras, el término runapacha expresa la idea de

“persona cósmica, persona universal”, con lo cual se afirma la visión de vida que tienen las comunidades al considerar que la “allpamama”, la “pachamama” son sus padres mayores y por lo tanto es necesario apreciarla, cuidarla y amarla, en otras palabras podemos decir que la lengua está interrelacionada con la naturaleza, el cosmos, probablemente por esa razón, muchas de sus palabras son onomatopéicas.

El lugar como espacio está relacionado con el ser del sujeto andino; en kichwa, la palabra *pacha* se refiere al tiempo desde el punto de vista temporal, también hace referencia a la cultura desde el punto de vista de la identidad, por el hecho de que el espacio se constituye en una especie de vientre que acoge a la población, razón por la cual se identifica con ella. Desde el punto de vista espiritual, la palabra *pacha* se refiere a la visión del espacio que se otorga al *hananpacha*, mundo de arriba, *kaypacha*, mundo del presente y *ukupacha*, mundo interno, del subsuelo.

Desde esta visión, el *kaypacha* es el lugar de articulación del *hananpacha* y del *ukupacha*, con lo cual se evidencia algunos principios del mundo andino como la complementariedad, el equilibrio, es decir la armonización de los espacios; también expresa el sentido de lo concreto y de lo abstracto, lo concreto es la vida, el mundo real y abstracto, el universo, el cosmos, el mundo espiritual.

Al respecto, algunos investigadores como Olivia Harris manifiesta que el “Juyshu” no sólo incluye la influencia cristiana, el Juyshu; también representa, la inversión de la relación entre arriba y abajo”¹⁶, situación que la autora denomina como “tiempo de guerra”, por la alteración del orden que se genera por los cambios de arriba y de abajo. El *Juyllu* en el kichwa ecuatoriano es el equivalente al *kay*, en este caso al *kaypacha*.

¹⁶ Olivia Harris, citado en: La Representación andina del tiempo. P, 234.
<http://www.cienciasyletras.edu.bo/publicaciones/estudios%20culturales/libros/Cosmovision,%20historia%20y%20politica%20en%20los%20Andes/pdf/20%20PARAGRAFO%2016.pdf>

Esta visión del *pacha* se relaciona también con los ciclos; en el habla cotidiana la población suele decir *pachan pachan*, es decir, en cada ciclo, en cada tiempo; el término define, temporaliza las acciones que debe realizar el individuo en su diario convivir. Estos niveles de articulación probablemente contribuyen a definir y reafirmar constantemente el ser de los kichwa runas, como sujetos articulados, hermanados con el tiempo y el espacio andino.

El siguiente texto, recopilado por Pedro Sarmiento de Gamboa en su obra la “Historia de los Incas”,¹⁷ se refiere al origen de los Cañaris:

“Dicen que en el tiempo del diluvio uno pachacuti, en la provincia de Quito, en pueblo llamado Tumibamba, estuvo un cerro llamado Guasano, y hoy lo muestran los naturales de aquella tierra. En este cerro se subieron dos hombres Cañares, llamados el uno Ataupagui y el otro Cusicayo. Y como las aguas iban creciendo, el monte iba nadando y sobreaguando de tal manera, que nunca fue cubierto de las aguas del diluvio. Y así los dos Cañares escaparon...”¹⁸

En el texto citado se puede observar la preocupación por determinar el lugar, el espacio o el territorio, que, luego de haber terminado el diluvio dará acogida a la población Cañari. El espacio, definido desde esta visión, tiene una connotación religiosa: el de crear en la conciencia de la población un sentido sagrado sobre el espacio en el que le corresponde ubicarse para proyectar su vida, fortaleciendo con ello su pertenencia e identidad con el lugar.

Continúa la cita de la obra de Sarmiento de Gamboa:

“...Los cuales dos, que hermanos eran, después que el diluvio cesó y las aguas se bajaron, sembraron. Y como un día hubiesen ido a trabajar, cuando a la tarde volviesen a su choza,

¹⁷ Pedro Sarmiento de Gamboa, “Historia de los Incas”, Cuzco, Centro de Estudios y Difusión de la Cultura Andina Bartolomé de las Casas. <http://bartolomedelascasas.es/paginas/sarmiento2.htm>

¹⁸ Francisco Carrillo, “Literatura quechua clásica”, en *Enciclopedia histórica de la Literatura Peruana I*, Lima, Editorial Horizonte, 1986, p. 110.

hallaron en ella unos panecitos y un cántaro de chicha, que es brebaje que en esta tierra se usa en lugar de vino, hecho de maíz cocido con agua; y no supieron quién se lo había traído. Y por ello dieron gracias al hacedor y comieron y bebieron de aquella provisión. Y otro día les fue enviada la misma ración. Y como se maravillasen de este misterio, codiciosos de saber quién les traía aquel refrigerio, escondieronse un día, para espiar quién les traía aquel manjar. Y estando aguardando, vieron venir dos mujeres Cañaris, y guisáronles la comida y pusieronla donde solían. Y queriéndose ir, los hombres las quisieron prender; mas ellas se escabulleron de ellos y se escaparon... Y los Cañares, entendiéndole yerro que habían hecho en alborotar a quien tanto bien les hacía, quedaron tristes, y pidiendo al Viracocha perdón de su yerro, le rogaron que les tornase a enviar aquellas mujeres a darles el mantenimiento que solían. Y el Hacedor se lo concedió, y tornando otra vez las mujeres, dijeron a los Cañares: “El Hacedor ha tenido por bien de que tornemos a vosotros, porque no os muráis de hambre”. Y les hacían de comer y servían. Y tomando amistad las mujeres con los hermanos Cañares el uno de ellos hubo ayuntamiento con la una de las mujeres. Y como el mayor se ahogase en una laguna, el que quedó vivo se casó con la una y a la otra la tuvo por su manceba. En las cuales hubo diez hijos de los cuales hizo dos parcialidades de a cinco, y poblándolos llamó a la una parte Hanansaya, que significa el bando de abajo. Y de aquellos se procrearon todos los Cañares que ahora son...”¹⁹

En esta segunda parte del texto se puede identificar dos elementos importantes: uno, que hace referencia a la observación o indagación para comprender la razón de ser de las cosas y de las diferentes situaciones que se presentan en la cotidianidad, y otro, la importancia del trabajo y de la actividad productiva. Estos elementos hacen referencia a lo que será en lo posterior la base de la existencia de las comunidades indígenas: la agricultura, característica que se ha conservado a lo largo de la historia hasta la actualidad. En la última parte de la cita se destaca la formación de la pareja y de la familia como base fundamental de la comunidad, y la importancia de la definición de los espacios que deben ocupar las familias. En este caso, el espacio se divide en *hanan* y *urin*, el *hanan* será ocupado por una familia que está conformada, según el relato mencionado, por diez hijos. Similar situación sucede con la segunda familia. Estos dos elementos son fundamentales en la visión del pueblo *kichwa*, pues el número diez define el sistema de organización administrativa y social, el sistema decimal de la

¹⁹ *Ibid.*, p. 110-111.

matemática *kichwa*, en tanto que el cinco define los ciclos que se deben cumplir en la renovación de la vida.

En el primer caso (referente a las matemáticas), cabe recordar que toda sociedad y toda cultura han desarrollado su propio sistema de cálculo, para lo cual la lengua, como formadora y vehículo de los conceptos del conocimiento, se abastece de los insumos necesarios para su funcionamiento matemático. “El sistema de numeración tiene como base el 10”;²⁰ en función de esta lógica, las operaciones básicas se realizan por medio del sistema decimal. Por ejemplo, si queremos sumar $63 + 45$, se suma en primer lugar las decenas: seis decenas mas cuatro decenas, igual diez decenas, es decir cien; luego, las unidades: tres unidades mas cinco unidades, igual ocho unidades, total, una centena y ocho unidades.

El sistema de administración y de organización social se sustentaba en el sistema decimal relacionado con el *ayllu*; es decir, en unidades familiares de diez, veinte, cincuenta, cien, mil, lo que facilitaba el control, la administración y la previsión de situaciones que pudieran influir en la estabilidad de la comunidad. (Catherine Julien:²¹ 482; Frank Salomon:²² 225).

La referencia a los ciclos tiene relación con la profecía de *Pachakutik*. Literalmente significa: *pacha*, tiempo; *kutik*, retorno; es decir, el retorno, la innovación del tiempo. Este retorno, según los relatos kichwas, tiene relación con el número cinco, que está muy presente en las narraciones andinas, como la historia de *Inkarri*, sobre el

²⁰ Consuelo Yánez Cossío y Gabriel Tarle, “Hacia una actualización de un material de alfabetización para los indígenas kichwas del Ecuador”, en *Cultura: revista del Banco Central del Ecuador*, vol. II, No. 5, Otavalo, Gallo capitán, 1979, p. 214.

²¹ Catherine Julien, “El Tawantinsuyu”, en Luis Guillermo Lumbreras, edit., *Historia de América Andina*, vol. 1, *Las sociedades aborígenes*, Quito, UASB / Libresa, 1999, p. 482.

²² Frank Salomon, *Los señoríos étnicos de Quito en la época de los incas*, Quito, Instituto Metropolitano de Patrimonio, 2011, segunda edición, corregida y aumentada, p. 225.

cual se dice que, una vez descuartizado el cuerpo de *Tupak Amaru*, las autoridades españolas ordenaron que sus extremidades fueran enterradas en sitios desconocidos para generar confusión en la población. Esta situación motivó que la sabiduría del pueblo simbolice este asesinato con el retorno de *Inkarri*, manifestando que cada siglo las extremidades buscarán el cuerpo de *Tupak Amaru* y que, en el quinto siglo, las extremidades se habrán unido al cuerpo, que a su vez comenzará a buscar la cabeza de *Tupak Amaru*. Cuando el cuerpo esté completo comenzará la recuperación del pueblo kichwa.

Otros textos, como el descrito por Blas Valera, permiten ver la importancia del número cinco en la cosmovisión del mundo kichwa: “El quinto día germinará el maíz; desde el nacimiento del quinto día *Pariacaca* no llora; desde el nacimiento del quinto día el sol ilumina. Desde el nacimiento del quinto día el muerto resucita en el cuerpo de una pequeña mosca. En las cinco regiones del cielo *Pariacaca* impera”.²³

En los relatos analizados por (Taylor:²⁴ 31), refiriéndose al diluvio que puso en riesgo la vida de los seres vivos, manifiesta que las aguas bajaron el quinto día. Cuando las personas morían, se dice, retornaban el quinto día,²⁵ razón por la cual, la tierra comenzó a poblarse sin ningún tipo de control hasta que un hombre llegó el sexto día y desde entonces los muertos ya no resucitan.

En la memoria de los Cañaris se conserva el mito de su origen: se recuerda la historia de los dos hermanos que se casan con las *Guacamayas*, que son las mujeres

²³ Laura Laurencich-Minelli, *Exsul Immeritus Blas Vaalera. Populo Suo e Historia et Rudimento Linguae Piruanorum. Indios, gesuiti e spagnoli in due documenti segreti sul Perú del XVII secolo*, Bologna, Cooperativa Librería Universitaria Editrice Bologna (CLUEB), 2007, p. 379.

²⁴ Gerald Taylor, edit., *Ritos y tradiciones de Huarochiri*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos / Instituto Francés de Estudios Andinos, 2008, p. 31.

²⁵ Francisco Carrillo, “Literatura quechua clásica”, p. 99.

misteriosas que les abastecen de alimentos. En esta versión se resalta el nombre de *Wakay Ñan*, el nombre de la montaña en donde se desarrollan estos acontecimientos.

En la literatura *kichwa*, la mujer y el hombre, por lo general, aparecen juntos en los momentos fundacionales; en este caso, las circunstancias difíciles que atraviesan los hermanos son aliviadas por la intervención de dos hermanas que les ayudan en la provisión de alimentos y son vistas como símbolos de fecundidad y vida. Las dos hermanas contraen matrimonio con los dos hermanos, y de esta unidad se origina el pueblo de los *Cañaris*, que están ubicados al sur del Ecuador en la provincia del Cañar. En este mismo relato se menciona el nombre del monte llamado *Wakay Ñan* –camino de llanto– denominación *kichwa* que lleva a la reflexión de que los mitos originales del pueblo Cañari deben haber sido contados en lengua Cañari. Por la fortaleza e influencia del *kichwa*, dichos relatos comenzaron a ser expresados en esta lengua, que fue adoptada por los Cañaris y que en la actualidad la reivindican como suya. En esta misma perspectiva, el relato de los hermanos *Ayar* nos permitirá evidenciar los elementos a los que estamos haciendo referencia.

Leyenda de los hermanos *Ayar*:²⁶

“Sobre la montaña Pacaritambo (doce lugares al Noroeste de Cuzco), aparecieron los hermanos Ayar, después del gran diluvio que había devastado todo. De la montaña llamada “Tampu Tocco” partieron cuatro hombres jóvenes y cuatro jóvenes mujeres, hermanas y esposas de ellos. Eran Ayar Manco y su mujer Mama Ocllo; Ayar Cachi y Mama Cora; Ayar Uchu y Mama Rahu y finalmente, Ayar Auca y su esposa Mama Huaco. Viendo el estado de las tierras y la pobreza de la gente, los cuatro hombres decidieron buscar un lugar más fértil y próspero para instalarse. Llevaron con ellos los miembros de diez *Ayllus* (organización inca que agrupaba diez familias) y se dirigieron hacia el sudeste. Pero un primer altercado se produjo entre Ayar Cachi, un hombre fuerte y corajudo, y los otros. Sus hermanos lo celaban y quisieron matarlo. Él les ordenó volver a las cavernas de Pacarina (se llama así, en quechua, al lugar de los orígenes) a buscar semillas y agua”.

²⁶ Ayar: la quinua silvestre. Diego González Holguín, *Vocabulario de la Lengua General de todo el Perú llamada QQuichua o del Inca*, Lima, Editorial de la Universidad de San Marcos, 1989, p. 39.

En esta primera parte está presente el principio de dualidad, equidad y equilibrio: cuatro hermanos y cuatro mujeres que salen en busca de mejores tierras para garantizar el bienestar de su población. Se menciona además a los miembros de los diez *ayllus* que acompañan en esta misión; es decir, todos los *ayllus* tienen la obligación de compartir las mismas obligaciones en su objetivo de garantizar el bienestar de la comunidad. La referencia de las familias, el número cuatro y diez, tiene relación con el principio de equidad, la base organizativa de la comunidad y la lógica del sistema decimal, en cuyos cimientos se sostenía la producción y administración de la misma. Expresa, además, el compromiso de sus miembros para indagar e investigar semillas y fuentes de agua que garanticen su sostenibilidad.

“...Ayar Cachi penetró en la caverna de Capac Tocco (ventana principal de la montaña “Tampu Tocco”) y el doméstico que lo acompañaba cerró con una gran piedra la puerta de entrada, y él no pudo jamás salir. Los siete hermanos y hermanas, seguidos de los ayllus, prosiguieron su camino y llegaron al monte Huanacauri donde descubrieron un ídolo de piedra del mismo nombre. Llenos de respeto y de temor frente a este ídolo, entraron al lugar donde se lo adoraba. Ayar Uchu saltó sobre la espalda de la estatua y quedó enseguida petrificado, haciendo parte en delante de la escultura. Aconsejó a sus hermanos de seguir el viaje y les pidió que se celebre en su memoria la ceremonia del Huarachico, o iniciación de los jóvenes[...]En el curso del viaje, Ayar Auca fue también cambiado en estatua de piedra en la pampa del Sol. Ayar Manco, acompañado de sus cuatro hermanas, llegó a Cuzco donde encontró buenas tierras, y su bastón se hundió con facilidad, pero no pudo retirarlo sin esfuerzos. Entusiasmados por el entorno decidieron quedarse. Ayar Manco fundó una ciudad en nombre del creador Viracocha y en nombre del Sol. Esta ciudad fue el Cuzco (ombligo, en quechua), la capital del Tahuantinsuyo (imperio de las cuatro provincias)”.²⁷

En esta segunda parte del texto citado se aprecian elementos culturales y filosóficos, como el principio del *tinkuy* –confrontación de lo opuesto, renovación y surgimiento de algo nuevo–, la idea de la constancia, de buscar el lugar adecuado para

²⁷ Versión de Luis E. Valcarcel (1984), basado en la narración de Juan Diez de Betanzos (1551). <http://www.historiacultural.com/2010/01/leyenda-hermanos-ayar-mito-inca.html>

vivir y de pensar en el bienestar de la población. Se nota la presencia de los dioses locales como *Huanacauri* –probablemente este término provenga de la palabra *huanana*–, que según Holguín significa “el que no obedece ni sirve a su amo, o padre o a Dios y se anda libre y rebelde sin subjeción” (Holguín: 176). También el ritual del *Huarachico* o iniciación de los jóvenes que aún la rememoran las comunidades. En este texto, igual que en el relato de *Wakay Ñan*, prevalecen los nombres de origen kichwa, lo que constata la fortaleza de la lengua en las distintas regiones del *Tahuantinsuyu*, y que se manifiesta incluso en la actualidad.

Estos relatos que definen el origen de las comunidades y de las personas, así como de los diferentes ciclos de vida a los que se rigen la naturaleza y el universo, se caracterizan por estar relacionados con los momentos fundacionales, espirituales y de desarrollo de la comunidad y de la población kichwa. En todos los casos prevalece el sentido de lo sagrado, que se observa cuando se rememora cotidianamente los nombres que, en su momento, los dioses asignaron a los distintos lugares para que vivan sus descendientes. Similar situación se da con los relatos referentes al origen de la lengua kichwa. A continuación, una versión al respecto.

El origen de la lengua kichwa

“...Un día, un trueno inicialmente y luego un poderoso rayo, hicieron estremecer la tierra y provocaron grietas y desniveles que obligaron al río movilizarse con mayor agilidad: así, en algunos lugares formaron vertientes que, al compás del viento emitían diversos silbidos; (...) Al atardecer, la pareja bebió el agua de la cascada y cayeron invadidos por un profundo sueño, fue un sueño de miles de colores, soñaron que el canto de la cascada, de las aves, el rumor de los

animales, los insectos, el viento, etc., se deslizaban y enraizaban en sus venas, sus entrañas; soñaron que junto a ellos cantaban y exclamaban gritos de júbilo y alegría, soñaron que sus cantos asignaban nombres a cada objeto, a cada elemento de la tierra, que sus palabras iluminadas por la vitalidad del sol y de la luna se agolpaban en caudales junto al río, como señal de que su lengua, su palabra, vivirá el tiempo que vivan, el sol, la luna, el agua y la tierra”.²⁸

Este relato, matizado con elementos de la cosmovisión del pueblo *kichwa*, hace referencia a la razón de ser de la lengua, al momento histórico en que se produjo su nacimiento y al rol que esta debe cumplir en la sociedad. En este caso, los referentes y las fuentes que dan fe de su idoneidad o que, en su defecto, superan la idea de que “son mitos que pueden confundirse con la ficción”, efectivamente rebasan esta situación en la medida en que los elementos que se narran pueden ser constatados o percibidos en los lugares donde se desarrollaron. Las fuentes que pueden dar fe de su existencia están presentes, existen y siguen cumpliendo con su rol de recordar y afirmar la identidad del pueblo y la cultura *kichwa*. Por ejemplo, en el cantón Otavalo, provincia de Imbabura, existen varias *wakas* con las características referidas anteriormente; así, tenemos la *waka* denominada *Wantuk Rumi*, el *killwak* (Lechero), la Cascada de *Peguche*, entre otras.

En el caso del lugar denominado *Wantuk Rumi* –ubicado en las faldas del volcán Imbabura, en la comunidad de *Kinchuki*– los ancianos aún en la actualidad acostumbran a dejar *tumines* (ofrendas), a esta *waka*. Sucede lo mismo en el caso de El Lechero, ubicado en la cima de Rey Loma. Estos sitios siguen siendo considerados como *wakas*, como lugares de protección de la población. La Cascada de Peguche se considera un lugar energético al cual acuden los shamanes y los danzantes del *Inti Raymi*, para cumplir con el ritual de renovación de las energías.

²⁸ Se puede leer la versión completa en la presentación realizada por el ministro de Educación del Ecuador, Raúl Vallejo, en el diccionario *Kichwa: Yachakukkunapa Shimiyuk panka*, Quito, Ministerio de Educación, 2009, p. 5.

Las historias de origen se fundamentan en el principio de la dualidad, expresado como el resultado de la unidad y visto como el *tiksi* (punto de origen), y el *iwii*, que es el núcleo, el punto de inicio que se reproduce en ondas y que se expande y retorna a sí mismo, para luego desaparecer e iniciar nuevamente, siempre con el acompañamiento del *runa*, de la persona. El principio de dualidad se manifiesta en la unidad del círculo: “lo masculino arriba, *inti* –el sol– representa al hombre; y lo femenino, abajo, *-killa* –*luna*– relacionada con la *Allpamama* –la madre tierra– representa a la mujer”.²⁹ Los dos sujetos están presentes en la fundación de los lugares y simbolizan el acto de creación. En este juego simbólico, el acto de la palabra vertida desde los dos géneros provoca la fundación del lugar. La fecundación, la creación de la palabra y el acto dialógico simbolizan la hilatura, la urdimbre, el tejido, la trama, el diseño de palabras, oraciones, relatos y cantos que enriquecen la lengua. Sin la presencia de los dos personajes en los relatos de origen, toda la riqueza simbólica del mundo andino se hubiese reducido a una visión hegemónica, centrada en el hombre o en la mujer, anulando con ello la fuerza simbólica de la creación.

La presencia unificada y equilibrada de la mujer y del hombre, en los relatos de origen, funda el principio de unidad y solidaridad. La *minka*, la reciprocidad, el equilibrio, son elementos que caracterizan, por lo general, a la mayoría de las comunidades andinas y son elementos que constituyen la base de su pensamiento y de lo comunitario. Son también elementos claves en la comprensión de la resistencia y continuidad de la lengua, que, en este caso, ha sido protegida por la vigencia de estas prácticas que se evidencian con mayor fortaleza en la mujer. (Este tema se desarrollará más adelante).

²⁹ María Monachesi, *Profesías incas / Inca Prophecies: asombro y sabiduría en tiempos de cambio*, Buenos Aires, Kiear, 2008, p. 159.

Los relatos siguen siendo contados a las nuevas generaciones en la lengua materna ancestral –kichwa- y en la segunda lengua –el castellano-. Sus contenidos rememoran las matrices culturales y lingüísticas, pues se recuerda en lengua indígena los nombres de la mayoría de los lugares y de los dioses. Esto permite evidenciar el proyecto cultural y lingüístico que logró cimentarse en la conciencia de la población, para garantizar su continuidad a través de los siglos, y para que en la actualidad se realicen acciones que logren que las manifestaciones culturales propias no desaparezcan y más bien se fortalezcan. Los relatos contribuyen a recuperar la historia, la memoria, la espiritualidad, y, por ende, la institucionalidad de la lengua en la cotidianidad y en los espacios comunitarios y públicos del país.

EL KICHWA Y SU INSTITUCIONALIZACIÓN EN EL INCARIO

Las fuentes de la presencia del kichwa en el *Tawantinsuyu* también fueron registradas en los textos de los cronistas indígenas, españoles y mestizos. El kichwa había logrado establecerse en diferentes latitudes de este extenso territorio, desarrollando una riqueza dialectal que testimoniaba su relación con otros idiomas que, a causa de este contacto, se debilitaban y finalmente desaparecían.

“...para que si algo viniere que enfrie o haga olvidar lengua que tanto cundió y por tanta gente se usó, que no estén vacilando cual fue la primera o la general o de dónde salió o lo que sobre esto más se desea. Y con tanto, digo que fue mucho beneficio para los españoles haber esta lengua, pues podían con ella andar por todas partes, en algunas de las cuales ya se va perdiendo”.³⁰

La variedad de los dialectos kichwas evidencia la fortaleza de la lengua por su capacidad de compenetrarse o de introducirse en los resquicios lingüísticos de otras

³⁰ Pedro Cieza de León, *El Señorío de los Incas*. Citado por Alfredo Torero en *El Quechua y la Historia Social Andina*, Lima, Universidad Ricardo Palma, 1974, p. 160.

lenguas. Esto permite conservar las particularidades locales, estableciendo marcas que posibilitan identificar a los hablantes del lugar. La expansión del kichwa probablemente generó dificultades para los objetivos de expansión y posicionamiento de la presencia inca en los territorios conquistados. Sin embargo, los incas, reconocidos por su habilidad política de generar alianzas y brindar confianza a los pueblos sometidos, creyeron prudente aceptar esta realidad y considerar al *kichwa* como la “lengua general”.³¹ Esta estrategia les permitió tener mucho éxito en las políticas lingüísticas³² que se implementaron en esta etapa.

Por las referencias de los cronistas como Guamán Poma de Ayala, podemos deducir que incluso el Incaico, en su proceso de formación, fue influido culturalmente por los kichwas. Guamán Poma de Ayala evidencia esta situación al referirse al proceso de formación del imperio, mencionando los nombres de sus gobernantes y de sus festividades.

Guamán Poma de Ayala, en sus *Crónicas de Buen Gobierno*,³³ al referirse a la historia de los incas describe en el tomo I las etapas (las cuatro edades) que tuvo que pasar este pueblo antes de llegar a su esplendor. En esta descripción se evidencia que los nombres de los personajes y de los elementos que intervienen en ellas son kichwas, lo cual constata que los incas en su contexto social tuvieron una fuerte influencia de la lengua y la cultura *kichwa*. Solo así se puede explicar el uso de este idioma en su historia, e inclusive, en la denominación de sus gobernantes.

Con la finalidad de demostrar estas influencias, a continuación se hará una breve referencia a las cuatro edades que identifican el proceso de formación de los incas.

³¹ Ruth Moya, *Esbozo gramatical de la lengua Sápara*, Quito, Unesco, 2007, p. 13.

³² Udo Oberem, “El período incaico en el Ecuador”, en Enrique Ayala Mora, edit., *Nueva Historia del Ecuador*, vol. 2, *Época Aborigen II*, Quito, Corporación Editora Nacional / Grijalbo, 1996, p. 159.

³³ Guaman Poma de Ayala, *Nuevas Crónicas y Buen Gobierno*, México, Siglo XXI, 1980.

Primera generación de indios. Estuvieron amparados por *Vari Vira Cocha Runa*, adoraban al *Ticze Uira Cocha* (señor fundamental o primario), *Caylla Uira Cocha* (señor presente), *Pacha Camac* (creador del universo), *Runa Rurac* (hacedor del hombre). De esta generación surgieron las personas denominadas *Pacarimoc Runa* (los de la aurora, los originarios de la humanidad) de quienes se dice que no sabían hacer mayor cosa. Esta generación se limitó a desarrollar las acciones más elementales de la vida, la cacería y la recolección de los frutos que brinda la naturaleza. También desarrollaron habilidades de observación e iniciaron ensayos de investigación para solventar sus necesidades cotidianas.

Segunda generación de indios. Se los identificó con el nombre de *Uari Runa*; tuvieron como dioses a *Ticze*, a *Caylla Uiracocha*, a *Runa Camac* (señor fundamental). Esta generación aprendió a realizar varias actividades productivas, como la agricultura; mejoraron su indumentaria y vivieron en casitas que tenían la forma de hornos, llamados *pukullo*. Experimentaron el sedentarismo; identificaron y seleccionaron los lugares que les eran más favorables para dedicarse a la agricultura, en función del clima. Conocieron la manera de provocar microclimas en los lugares que habitaban, para que no fuese necesario movilizarse continuamente. En esa búsqueda desarrollaron las albarradas en la Costa y las terrazas en la Sierra, además del comercio entre las diferentes regiones.

Tercera generación de Indios. Se la identifica como *Purun Runa*. Perfeccionaron las actividades productivas y aprendieron a edificar casas que superaron a los antiguos *pukullos*. Se caracterizaron por aprender a confeccionar ropa; desarrollaron un sistema de organización y administración de las poblaciones que implicó el surgimiento de autoridades y de normas que empezaron a regir en las poblaciones. En esta generación se consolidó la organización social, fundamentada en el principio y sistema del *ayllu*

(comunidad, familia); la economía o desarrollo, basada en el sistema de producción comunitaria del *ayllu*; el nivel político, con la definición de los roles de autoridad que debían existir en los diferentes niveles, y el desarrollo del concepto de poder, caracterizado por lo siguiente: (i) poder, su equivalente en kichwa es *kamak*; (ii) el sujeto naturaleza: *allpa mama*, *pachamama*, universo y el sujeto, individuo o persona; (iii) simbolismo del *akapana* (*huracán*), es decir, en la forma espiralada de su origen, fundamentado en el sujeto, la familia (*ayllu*), el pueblo (*llakta*), el inicio, ascenso y descenso. Es decir, origen, desarrollo, intensidad, plenitud y regreso al origen, para dar continuidad a su misión de gobernar. El poder en sí es comprendido como la suma del bienestar del entorno, de las personas y del futuro. La alteración de cualquiera de estos elementos constituiría una evidencia del mal uso del poder. Las autoridades asumían la misión de resguardar los intereses del bienestar de la sociedad. En esta dinámica se elaboraron conceptos en la lengua ancestral, que respondían a la visión colectiva de la sociedad, tales como los de *ayllu* (familia, comunidad), *minka* (trabajo colectivo), o el *ranti ranti*, referente a la solidaridad.

Cuarta generación de indios. A esta etapa se la denomina *Auca Pacha Runa*. Se desarrollaron nuevas habilidades como la elaboración de armas, y, consecuentemente, se iniciaron campañas de expansión y sometimiento de otros pueblos, lo que motivó la construcción de fortalezas militares que se denominaron *Pucara*. Perfeccionaron los sistemas de producción, administración y gobierno, y optaron por elegir como autoridades políticas, militares y religiosas a las personas de mayor experiencia y calidad moral. A esta período se suman los nombres emblemáticos de *Manko Kapak* y *Mama Ocllo*, que fundaron y gobernaron el Cuzco, así como los de los distintos gobernantes hasta llegar a *Atawallpa*, el último inca que procuró negociar con los españoles y que finalmente fue traicionado y asesinado.

Los cronistas Guamán Poma de Ayala, Garcilazo de la Vega y Titu Cusi Yupanqui, entre otros, registran como gobernantes incas a los siguientes:

Manco Capac	Wiracocha
Sinchi Roca	Pachacutec
Lloque Yupanqui	Tupac Inca Yupanqui
Mayta Capac	Huayna Capac
Capac Yupanqui	Huascar
Inca Roca	Atawallpa
Yahuar Huacca	

Los nombres, en su mayoría kichwas, se caracterizan por reflejar conceptos como *Kapak*, que significa poder; *Sinchi* se refiere a lo invencible; *Wiracocha*, deidad fundamental del pueblo kichwa; *Pachakutik*, nombre mítico y profético que anuncia el retorno de los buenos tiempos; *Atawallpa*, lo virtuoso, lo ideal. En suma, estos son nombres míticos de la cultura kichwa. Su uso, sobre todo el de aquellos que hacen referencia a las principales deidades de su mundo espiritual, permite ratificar una vez más la influencia que tuvieron los incas antes de su expansión en los territorios del *Tawantinsuyu*. Corroborando esta hipótesis, el cronista Cieza de León manifiesta: “...todos los naturales del imperio tenían que aprender la lengua del Cuzco, y al mismo tiempo seguían manteniendo las suyas propias”.³⁴

Sobre este mismo tema, el cronista mercedario Martín de Murúa, al hablar de los hechos del inca Huayna Capac, recoge la siguiente versión:

“A este ynga, Huaina Capac, se atribuye haber mandado en toda la tierra se ablase la lengua de Chinchay Suyu, que agora comúnmente se dize la Kichwa general, o del Cuzco, por aver sido su madre Yunga, natural de Chinchá, aunque lo mas cierto es hauer sido su madre Mama Ocllo,

³⁴ Sabine Dedenbach-Salazar Sáenz, “Las lenguas andinas”, en Luis Guillermo Lumbreras, edit., *Historia de América Andina*, vol. 1, *Las sociedades aborígenes*, p. 506.

mujer de Tupa Inga Yupanqui su padre, y este orden de que la lengua Chinchay Suyu se ablase generalmente hauer sido por tener vna muger muy querida, natural de Chinchá”.

El mismo autor afirma: “Los primeros que la hablaron, vivían en la costa, en Chinchá, reyno muy antiguo y poderosísimo, cuyos soberanos iban en sus andas, tras de Atahualpa en Cajamarca, en honor de su grandeza y antigüedad”.³⁵

En el cuadro referido podemos constatar que el *Inca Huayna Capac* es el décimo primer inca, los anteriores y posteriores incas también tienen nombres *kichwas*, lo que significaría que la vigencia de la lengua dentro y fuera del imperio constituía un claro indicativo de que prevalecía en la población, y no necesariamente se podría pensar que es a partir del Inca *Huayna Capac* que la lengua *kichwa* se institucionaliza en el Tahuantinsuyu. A esto se suma, además, el sistema de organización política, administrativa y jurídica del *Tahuantinsuyu*, que se fundamenta en denominaciones de la lengua *kichwa*. Su organización política, por ejemplo, está estructurada en: *suyu* (región), *marka* (provincia), *llakta* (pueblo), *ayllu* (comunidad, familia). En las comunidades prevalece la división imaginaria del *hanan* (sur, la parte de abajo) y del *urin* (norte, la parte de arriba).

Otro ejemplo en este sentido son las prácticas de servicio social, como el trabajo de carácter público que se conoce con el nombre de *minka*, o el trabajo solidario entre los miembros de un *ayllu*, que se denomina *ayni*. Encontramos una situación similar en la organización del calendario agrícola, así como en la rica producción literaria a la que hacen referencia los distintos cronistas de los siglos XVII y XVIII.

³⁵ Martín Murúa, *Historia General del Perú*, edición de Manuel Ballesteros, Madrid (1590), 1987. (Col. Crónicas de América, 35, Historia 16) En el libro primero, cap. 37, p. 136.

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL KICHWA EN EL URAYSUYU (QUITO)

Según la historia, se considera que la expansión inca en el actual Ecuador se inició:

“...hacia el 1200, con el legendario Manco Capac. Tupac Yupanqui, soberano inca, inició la conquista de los pueblos del norte en las últimas décadas del siglo XV, (...) logró el sometimiento de los Paltas y Cañaris. Huayna Capac, hijo de Tupac Yupanqui logró avanzar hasta las tierras de los pastos, con fuerte resistencia en Caranqui, Cayambe. Luego (...) consolidó su triunfo casándose con (Quilago) de Caranqui, con quien tuvo un hijo, Atahualpa. (...) su presencia duró algo así como ochenta años en el sur y cuarenta en el actual norte del Ecuador...”³⁶

Probablemente, una de las razones que influyeron en la expansión política, cultural y lingüística de los incas fue su habilidad de negociar y de establecer alianzas con los pueblos que presentaban resistencia, pero con los que, finalmente, lograban acuerdos que evitaban bajas en las dos partes. Estas alianzas, sin embargo, no lograron detener la rápida expansión de la lengua *kichwa*, que fue dispersándose en los diferentes pueblos y afectando los idiomas que existían en la región de Quito, donde se hablaban lenguas regionales como “*la nigua, la imbaya, la quillacinga, la pasto, la puruhá, la panzaleo, la cañari, la palta, la bolona, la atallana, etc., etc.*”,³⁷. A la afirmación de que el kichwa es una lengua que fue expandida por el incario se suma también Alfredo Costales, que, al respecto, manifiesta:

³⁶ Enrique Ayala Mora, *Resumen de Historia del Ecuador*, Quito, Corporación Editora Nacional, 1993, p. 25.

³⁷ Ruth Moya, “Estudio introductorio”, en fray Domingo de Santo Tomás, *Gramática Quichua*, Quito, Proyecto Educación Bilingüe Intercultural / Corporación Editora Nacional, 1992, p. xvi.

“Con la conquista de los Cuzqueños que traen al Reino de Quito a sus mitmas o comunidades de transplante, llegaron tres lenguas; el quichua o runa shimi, propio del Cuzco; el aimara del altiplano boliviano; el araucano trasplantado de Chile al Perú y luego del Perú a Quito”.³⁸

Sobre este mismo tema, los documentos sinodales que publicó la Iglesia Católica en el año 1594 refieren: “Capt. 3. Que se hagan Catecismos de la lengua materna, y las demás, donde no se habla la del Inga para entenderla”.

“Por experiencia nos consta en este nuestro Obispado ay diversidad de lenguas, que no tienen, ni hablan la de el Cusco, ni la aymara. Y para que no carezcan de la Doctrina christiana, es necesario hazer traducir el Catecismo, y Confesionario en las propias lenguas: Por tanto, conformandonos por lo dispuesto en el Concilio provincial ultimo; aviendonos informado de las mejores lenguas que podrían hazer esto, nos ha parecido cometer este trabajo; y cuidado, a Alonso Nuñez de San Pedro, y à Alonso Ruis para *la lengua de llanos y tallana*, y à Gabriel Minaya Presbitero para *la lengua Cañar, y Purgay (puruhay)*, y à Fray Francisco Xeres, y Fray Alonso Xeres del orden de la Mrd. Para la lengua de los *Pastos*, y à Andres Moreno de Zuñiga, y Diego Bermudes Presbitero para *la lengua Quillasinga*, a los cuales encargamos lo hagan con todo cuydado, y brevedad, pues de ella sera Nuestro Señor servido, y de nuestra parte se lo gratificaremos: Y hechos los dichos Catecismos los embien ante nos para que vistos, y aprobados puedan, y deban usar de ellos”.³⁹

Mons. Augusto E. Albuja, en *Doctrinas y parroquias del obispado de Quito*, se refiere en los mismos términos a las lenguas que se hablaban en la segunda mitad del siglo XVI,⁴⁰ que coexistieron con el *kichwa* y que posteriormente desaparecieron. Por su parte, Sabine Dedenbach y Salazar Sáenz, en su ensayo las “Lenguas Andinas”, hace referencia a que el *Yunga* –considerada lengua general por los españoles (1644)– es de la “misma familia del *puruhá, cañari y manteño* que se habla en la Sierra y Costa sur y

³⁸ Alfredo Costales Samaniego, Dolores Costales Peñaherrera, *Etnografía lingüística e historia antigua de los Caras o Yumbos Colorados* (1534-1978), Quito, Abya-Yala, 2002.

³⁹ Hugo Burgos Guevara, *Primeras Doctrinas en la Real Audiencia de Quito 1570-1640. Estudio preliminar y transcripción de las relaciones eclesiales y misionales de los siglos XVI y XVII*, Quito, Abya-Yala, 1995, p. 473-474.

⁴⁰ Mons. Augusto E. Albuja, *Doctrinas y parroquias del Obispado de Quito en la segunda mitad del siglo XVI*, Quito, Abya-Yala, 1998, p. 76.

central del Ecuador”.⁴¹ Ayala, en cambio, expresa que en estas épocas en la Costa estaban presentes las culturas Tolita y Atacames. El más importante señorío étnico de la actual provincia de Manabí fue el Manteño, y los que se destacaron en la del Guayas fueron los de los Huancavilcas, Punaes y Chonos. En la Amazonía vivían los pueblos Quijos y Jíbaros.⁴²

Cerrón Palomino, basado en referencias del padre Juan de Velasco, genera una hipótesis adicional sobre la presencia del *kichwa* en el espacio ecuatoriano y hace la siguiente referencia:

“Casi al finalizar el siglo XVIII existía en Quito una tradición que fue recogida por el jesuita Juan de Velasco, según la cual los quiteños habrían sido conquistados por los “sciris”, que habitaban los países marítimos, [...] después del año mil de la era cristiana y entonces introdujeron entre los conquistados su propia lengua, la cual se ha hallado ser dialecto de la Quichua o Peruana. El quechua introducido de esta manera, antes de la llegada de los incas, habría maravillado al propio Huaina Capac, pues, según relata Velasco, “los nombres de los montes, ríos, personas y muchísimos otros eran idénticos (a los del quechua sureño) o solo variados en una vocal. Oyendo aquellas palabras, el Inca Huaynacpac, en su primera entrada al Reino, quedó sorprendido de manera que se desatinaba”.⁴³

LA EXPANSIÓN E INSTITUCIONALIZACIÓN DEL KICHWA

La vitalidad de la lengua kichwa ha generado numerosos estudios orientados a definir su proceso de expansión, así como a identificar el dialecto que logró posicionarse en las distintas regiones. Cerrón Palomino considera que la expansión del

⁴¹ Sabine Dedenbach-Salazar Sáenz, “Las lenguas andinas”, p. 518.

⁴² Enrique Ayala Mora, *Resumen de Historia del Ecuador*, Quito, Corporación Editora Nacional, 2008, 3a. edición, p. 24.

⁴³ Rodolfo Cerrón Palomino, *Lingüística quechua*, Cuzco, Universidad Nacional de Puno / GTZ / Centro de Estudios Rurales Andinos Bartolomé de las Casas, 1987, p. 338.

kichwa supone por lo menos tres etapas: preincaica, incaica y colonial, y propone algunas hipótesis referentes a los puntos de irradiación del *kichwa*:

Origen serrano. Tiene al Cuzco como su centro inicial, y las conquistas incaicas como su mecanismo fundamental de difusión.

Origen costeño. Se fundamenta en la referencia del cronista fray Martín de Murúa, quien refiere que el Inca Huayna Capac mandó que se hablase la lengua del *Chinchay suyu*, por haber sido su madre Yunga, natural de Chíncha, reino muy antiguo y poderosísimo. Según Alonso de Huerta,⁴⁴ esta variante del *kichwa* chinchaysuyano es el que se hablaba en Quito.

Origen forestal. Le asigna al *kichwa* un foco de expansión ubicado en la ceja de la selva o selva alta, especialmente el área comprendida entre Chachapoyas y Macas (Amazonas). Esta hipótesis fue formulada por William H. Isabell (1974). Los fundamentos en los que se basa el mencionado autor son básicamente arqueológicos y ecológicos.⁴⁵

Origen ecuatoriano. Basada en las referencias del padre Juan de Velasco quien plantea que el *kichwa* había sido introducido antes de los incas, que el mismo Huayna Capac se habría sorprendido por la presencia de dicha lengua.

Cerrón Palomino concluye que la hipótesis del origen costeño es la que tiene mayor sustento, por las evidencias lingüísticas, históricas y arqueológicas, aunque esto no da por concluida la discusión.

De los hechos relatados se deduce que en el poco tiempo –80 años en el sur, 40 años en el norte– de la expansión de los incas en lo que es hoy el Ecuador, su influencia y sobre todo el posicionamiento que logró la lengua *kichwa* fueron muy significativos.

⁴⁴ Alonso de Huerta, *Arte breve de la lengua quechua*, Quito, Proyecto Educación Bilingüe Intercultural / Corporación Editora Nacional, 1993, p. 18.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 336.

¿Cuáles fueron los mecanismos que permitieron institucionalizar la lengua kichwa en la región de Quito? Al respecto, no se dispone de una literatura o bibliografía formal que permita determinar dichos procedimientos; por otra parte, tampoco las formas de institucionalización tienen que parecerse necesariamente a las formas y mecanismos que históricamente se han utilizado en la sociedad occidental. Probablemente, en este sentido se disponga de la oportunidad de evidenciar otras formas de representación y de institucionalización, así como las semejanzas con las de otros pueblos.

Sobre este punto también cabe preguntarse ¿cuáles son las razones para que la lengua kichwa, en una situación de expansión y de alianzas inicialmente, y luego sujeta a un sistema de opresión, explotación y violencia, haya logrado influir y mantenerse hasta la actualidad?. La hipótesis que se desarrolla a continuación procura dar respuesta a esta interrogante. Inicialmente, es importante recordar que el *Tawantinsuyu* logró consolidarse como una estructura política caracterizada por un sistema de organización política y administrativa que se rigió por principios de equidad, equilibrio y solidaridad, y que provocó la admiración de los invasores europeos.

“(…) los yndios de las provincias del Perú es gente muy diestra en hacer e abrir caminos e calzadas e fortalezas y otros edificios de piedra y tapicería e de sacar agua e acequias tanto que visto los edificios dizen que nos hazen mucha ventaja”.⁴⁶

El sistema de administración y de organización estaba articulado con miras al desarrollo y sobre la base de la filosofía de la lengua; sus denominaciones respondían al desarrollo que experimentaba cada sociedad, lo que la dotaba de consistencia e identidad.

⁴⁶ John Murra, *El mundo andino: población, medio ambiente y economía*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, 2004, p. 31-32.

LA LENGUA Y SU INCIDENCIA EN LA ORGANIZACIÓN SOCIAL COMUNITARIA

La organización social del pueblo kichwa responde a varias situaciones: (i) su carácter colectivo, en función de lo cual la lengua, como elemento articulador y de comunicación con los miembros de la comunidad, desarrolló conceptos que contribuían a la comprensión del funcionamiento de dicho sistema; (ii) su articulación con el medio o entorno, considerado sujeto activo con el cual se podía mantener comunicación; (iii) de acuerdo a sus concepciones, la población tenía un origen divino; sobre este punto, a continuación se cita un relato que se refiere a la organización interna de la comunidad:

“El Sol dejó caer tres huevos: uno de oro, otro de plata y el tercero de cobre. El primero dio origen a los curacas (nobles); el siguiente a las mujeres aristocráticas, y el último a los jatun runas. La distinción social, en esa forma, quedaba sancionada por designios sobrenaturales; y no solo la división social sino también la desigualdad de sexos”.⁴⁷

Por el contrario, otros autores, como **Luis Boudin**, definen al incario como el sistema socialista de los incas, por las particularidades colectivas y el sistema de organización que caracterizaba a las comunidades. Cronistas como Guamán Poma de Ayala, el Inca Garcilazo de la Vega, así como autores contemporáneos como John Murra, resaltan el carácter colectivo del sistema de producción y de organización social.

“Desde los primeros cronistas europeos que publicaron sus impresiones en Sevilla, a pocos años de la invasión, las estructuras sociopolíticas erigidas por los cuzqueños durante el siglo XV fueron reconocidas, por unos, como excepcionales, y por otros, como utópicas: era obvio que se trataba de “gente de razón”, civilizada, con ciudades y centros de peregrinación, riego intensivo y estratificación social, administración centralizada e inmensos depósitos para almacenar las reservas que utilizaba el ejército. Nadie era “pobre”, no había hambre”.⁴⁸

⁴⁷ Waldemar Espinoza Soriano, *Los incas: economía, sociedad y Estado en la era del Tahuantinsuyu*, Lima, Amaru Editores, 1987, p. 275.

⁴⁸ John Murra, *El mundo andino...*, p. 44.

En el sistema de organización del incario funcionaron varias instituciones fundamentales, entre ellas las siguientes: el *ayni*, la *minka*, y la *mita*.

El *ayni*, una de las formas más antiguas y comunes de trabajo en el planeta, operaba en el desarrollo del ciclo agrario y en toda actividad inmanente a él (siembra, cosecha, construcción). Y por igual, cuando se trataba de la edificación de una casa para los recién casados, acontecimientos que no ocurrían todos los días. El *ayni* es un intercambio de trabajo entre los grupos domésticos (familias nucleares-simples y familias nucleares-compuestas) que conformaban un *ayllu*. En otros términos:

“El préstamo de trabajo que una persona o conjunto de personas hacían a otro individuo o conjunto de individuos, respectivamente a condición de que se les devolviera en fecha oportuna y en iguales estipulaciones de tiempo y envergadura de tarea”.⁴⁹

En otras palabras el *ayni* se caracterizaba por ser una acción colectiva de carácter doméstico, familiar o de mutuo apoyo entre los miembros de un *ayllu*, al interior de la comunidad.

La *minka* o trabajo colectivo engendraba y engendra actualmente vínculos de solidaridad. Era una ocupación que garantizaba el confort de cada *ayllu* mediante el ejercicio común o mancomunado, impulsado por la profunda necesidad de resolver los problemas socio-económicos: canales de riego; construcción y cuidado de andenes; edificación de puentes; apertura y vigilancia de senderos; construcción de templos y otras obras urgentes”.⁵⁰ La *minka* consiste en el desarrollo de acciones comunitarias que velan por el bienestar de toda la comunidad, de la localidad o incluso de la región. En suma, se refiere a la intervención comunitaria en las obras de carácter público, que son supervisadas por las autoridades.

⁴⁹ Waldemar Espinoza Soriano, *Los incas: economía, sociedad y Estado*, p. 202.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 205.

En estos espacios comunitarios, el diálogo se dinamiza, se recrea y se enriquece con la comunicación, por lo que permite el desarrollo de la lengua. Esta práctica contribuye, además, a la socialización y a la transmisión de conocimientos, historias, valores en forma colectiva y también individual. Estas prácticas se enraizaron en el modo de ser de las personas, por lo cual su persistencia, en cierta forma insurgente, prevaleció y pudo rebasar los sistemas opresivos que caracterizaron al sistema colonial y republicano. El ejercicio de estas prácticas comunitarias y de estas matrices culturales ha contribuido a la vigencia y continuidad de la lengua *kichwa*.

El *ayni*, y la *minka* son espacios que permiten concentrar, articular a varias generaciones, niños, jóvenes, hombres y mujeres, para que participen de esta responsabilidad comunitaria y social. En este espacio se generan diferentes discursos que rememoran hechos pasados y presentes, y también temas controversiales acerca de las relaciones de género de los miembros de la comunidad. En estos “parlamentos”, el tema erótico, a través del doble sentido, intensifica la expresión de los hombres y de las mujeres que participan en condiciones de igualdad. Son momentos en donde la vigencia del idioma tiene la oportunidad de manifestarse en su máxima expresión. Este fenómeno socio lingüístico se da también por el rol protector y de reconocimiento identitario que cumple el momento de la *minka*: los miembros de la comunidad se reencuentran y al mismo tiempo se fortalecen al sentirse presentes. En la actualidad, su práctica conserva estas características. También existen otros principios culturales, como el “*ranti ranti*”,⁵¹ es decir, ser recíprocos en la vida cotidiana. Por ejemplo, compartir la comida comunitaria preparando el *kukawi* (ración, refrigerio). Cada familia que participa en la *minka* contribuye con los alimentos que tiene, de acuerdo a la ocasión o a la temporada.

⁵¹ Testimonio del Grupo Obraje, conformado por los estudiantes del programa de alfabetización bilingüe de la comunidad inicialmente llamada Magdalena, luego Obraje, *Investigación sobre la cultura kichwa*, Otavalo, 1983.

La diferenciación de estos dos elementos culturales, uno de carácter público y el otro de carácter familiar y privado, evidencia la preocupación que tuvieron los gobernantes de distinguir y perfeccionar los sistemas de administración y de servicios que se implementaron en el *Tawantinsuyu*. Su vigencia expresa la consistencia cultural de las comunidades, lo que les ha permitido a lo largo de los siglos mantenerse, y contrarrestar los mecanismos de opresión del sistema dominante, y, en el caso de la lengua, seguir existiendo en sus ámbitos comunitarios sociales y familiares.

Respecto a la mita, Rostworowski manifiesta lo siguiente: “En el ámbito andino el equivalente al tributo fue la fuerza de trabajo organizada por *mita* o turnos, ya sea para el *ayllu*, el curaca local, el señor de la macroetnia, las huacas, y durante el incario para el Estado”⁵². La mita permitía la renovación de los turnos de los grupos distintos que se involucraban en los trabajos establecidos; este sistema de trabajo constituía el sustento de la reciprocidad, debido a que sus resultados permitían acumular bienes que a su vez eran redistribuidos en la población, este nivel de relacionamiento permitía sostener el sistema del *ayllu* y al mismo tiempo dinamizaba los niveles de comunicación con los distintos grupos de trabajo que participaban en la comunidad.

CONCLUSIONES

Luego del análisis realizado se concluye que a pesar de las circunstancias históricas adversas de violencia, opresión y explotación que han vivido los pueblos indígenas, puede advertirse en los relatos que hemos analizado varias de las matrices culturales del pueblo kichwa que constituyen elementos fundamentales que rememoran el sentido de la vida, las formas de organización, la visión de vida de las comunidades andinas, los elementos de la dualidad hombre-mujer como sujetos que se desenvuelven

⁵² María Rostworowski de Diez Canseco. *Historia del Tahuantinsuyu*. IEP. Lima 1988. P. 237

en las mismas condiciones y con corresponsabilidades que permiten el equilibrio, la convivencia de la pareja y por ende, de la comunidad.

Un elemento fundamental que determina la razón de ser de la comunidad kichwa es su visión sobre la naturaleza, *Allpa mama*, *Pacha Mama*, vistas como sujetos con vida, como sujetos sagrados considerados como los dioses mayores que motivan a las comunidades a tener presente que siendo sus dioses, su misión como sus hijos es cuidarla y venerarla. Esta visión establece una interdependencia y la complementariedad correspondiente entre las personas y la naturaleza, por lo que, para un *kichwa*, resulta difícil desprenderse o renunciar a la tierra.

Las prácticas culturales del mundo *kichwa* permiten identificar al *tinkuy* como un elemento que tiene como misión reciclar, procesar las experiencias culturales que giran a su alrededor para renovarlas, con lo cual se garantiza la continuidad de la vida. El *tinkuy* está ligado a la dinámica, a la creatividad del lenguaje. Por ejemplo, en las festividades como en *Inti Raymi*, los participantes se esfuerzan por ser elocuentes, por expresar versos que atraigan la atención de las jóvenes que participan en la fiesta. Esta acción, además, cuenta con el recurso del disfraz en su indumentaria, y el falseamiento de la voz para evitar que los que participan sean reconocidos, situación que contribuye a que se expresen con la suficiente libertad y, por lo tanto, que el lenguaje fluya. Esta práctica lúdica contribuye a la dinamización de la lengua, ya que el objetivo es tratar de llegar con algún mensaje sentimental a la persona que se pretende como novia; en este caso, la intensidad del uso de la lengua es fundamental por el nivel de creatividad que genera el momento.

De lo analizado, concluimos que la reconfiguración de las matrices culturales del pueblo *kichwa* permitirá fortalecer su memoria histórica, lo que ayudará a elevar la autoestima, a fortalecer la identidad cultural y, fundamentalmente, a superar los rezagos

que ha logrado cimentar el sistema colonial y republicano, y a elevar el orgullo de la lengua materna. Este sentimiento de amor y respeto por la lengua kichwa será la antesala para recuperar su estatus lingüístico a nivel público y académico, pues sin su recuperación los riesgos de debilitamiento de la lengua seguirán aumentando.

CAPÍTULO II

COLONIZACIÓN LINGÜÍSTICA Y RESISTENCIA EN LA COLONIA

El uso de categorías como “*dios único y divino, descubrimiento, conversión, evangelización, posesión, gentiles, fundación, incivilizados, súbditos, civilización*”, entre otras, están presentes en el registro histórico que se realiza sobre el “descubrimiento de América”. En torno a dichas categorías se crean discursos y argumentos orientados a justificarlas o a ocultar el genocidio y etnocidio que se cometió con los pueblos originarios, así como a denigrar el rol y la resistencia del pueblo kichwa ejercida durante las etapas colonial y republicana.

En este capítulo se analizarán los elementos que intervienen, definen e influyen en el proceso de colonización lingüística; el rol del conocimiento; la institucionalización del sistema hegemónico y universalizante; el rol de las comunidades con sus acciones de resistencia expresadas a través de las matrices culturales que permitieron mantener vigente la continuidad de su lengua, su cultura y su espiritualidad.

Con este propósito, se analizarán las referencias de algunos documentos emitidos por la Iglesia Católica, la Corona española, los virreynatos, los concilios provinciales, entre otros. También se estudiarán las bulas papales, las cédulas reales, las crónicas y las constituciones. La información permitirá la aproximación al andamiaje de la Colonización, y evidenciará la estrategia utilizada en las diferentes etapas de la invasión, el sometimiento, y luego la Colonización, la Independencia y la República; también permitirá identificar el rol que tuvieron los protagonistas en la pretensión de destruir la memoria histórica y la memoria lingüística de los pueblos, así como la

resistencia de las comunidades originarias en defensa de su integridad territorial, cultural, lingüística y comunitaria.

VISIÓN EUROCÉNTRICA DEL DESCUBRIMIENTO

...Es que, siendo San Agustín tan aventajado en todas las ciencias naturales, y que en la Astrología y en la Física supo tanto; con todo eso se queda siempre dudoso, y sin determinarse en si el cielo rodea la tierra de todas partes, o no. Qué se me da a mí, dice él, que pensemos que el cielo, como una bola, encierre en sí la tierra de todas partes, estando ella en medio del mundo, como en el fiel, o que digamos que no es así, sino que cubre el cielo a la tierra por una parte solamente, como un plato grande que está encima.⁵³

La visión y las acciones de los españoles que acompañaron las expediciones de conquista estuvieron predeterminadas por el bagaje histórico, religioso y cultural vigente en el siglo XVI. En esta época, la monarquía, y principalmente la Iglesia a través de su doctrina, constituyó el eje fundamental del pensamiento; bajo su potestad estaba sujeto el conocimiento y la educación de la sociedad, caracterizada por los siguientes elementos: (i) la religión concebida como verdad divina, sagrada, absoluta e incuestionable; (ii) el Papa, visto como el portavoz de Dios, con poderes absolutos y superiores sobre los seres de la tierra; (iii) la monarquía sujeta al mandato de la Iglesia; (iv) su conocimiento y experiencia administrativa constituyó el modelo de administración y de gobierno propio y de la monarquía; (v) desarrolló mecanismos de control y de represión a quienes contradecían sus postulados.

Los sujetos que participaron en la empresa de la conquista y la invasión actuaron protegidos por un doble respaldo: el del Rey, quien través de las cédulas reales otorgaba y reconocía privilegios de prestigio, autoridad y beneficios económicos; y el de la

⁵³ José de Acosta, *Historia natural y moral de Indias*, Sevilla, 1590, capítulo I, p. 19. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/historia-natural-y-moral-de-las-indias--0/html/>

Iglesia, que emitía bulas papales con las que santificaba y autorizaba todas y cada una de las acciones que realizaban los religiosos en nombre de la evangelización, así como los privilegios que recibían por su sacrificio en lograr “la conversión de tantas almas, que allí refiden en la región de las tinieblas y fombra de la muerte”,⁵⁴ privilegios que, además, fueron amparados en la Bula *Omnimoda de Adriano VI*.⁵⁵

Para el cumplimiento de su misión, la Iglesia y la Corona contaron con una milicia que garantizaba la integridad de los invasores, y con una estructura de organización, un sistema de control, espionaje y sanción, para aquellos sujetos que contradijeran el mandato divino o, en su defecto, se opusieran a su sometimiento y adoctrinamiento. La “Inquisición” fue extendiéndose paulatinamente en Europa (inicialmente en Francia e Italia). Fue creada el año 1223 por el Papa Gregorio IX, con el nombre de la “Santa Romana y Universal Inquisición”. Posteriormente se institucionalizó en España en el “reinado de los Reyes Católicos, el año de 1478, luego fue suprimida en 1834”; posteriormente, con la invasión y la colonización se institucionalizó en el Nuevo Continente, (en México y Lima en el año 1569), bajo la dirección del Virrey de Lima, Francisco de Toledo.⁵⁶

⁵⁴ Domingo Lossada, edit., *Compendio chronologico de los privilegios regulares de Indias, desde nuestro Santísimo Padre León X creado el año de 1513 hasta nuestro santísimo Padre Clemente XII... creado el año de 1730*, Sevilla, Impr. María Dellgreda, 1737.

⁵⁵ Alonso Peña Montenegro, obispo de San Francisco de Quito, *Itinerario para párrocos de indios: en que se tratan las materias mas particulares tocantes à ellos para su buena administración*, Madrid, Real Compañía de Impresores y Libreros del Reino, digitalizado 7 enero 2009, p. 475. http://books.google.com.ec/books?id=ADIPloFMO5oC&pg=PA475&lpg=PA475&dq=bula+de+adrian+vi,+llamada+omn%C3%ADmoda&source=bl&ots=9BCZLJtuNa&sig=ob8NrRxcIRUt8mZYXEtS63GUTHM&hl=es&ei=_ozOTqLHB9HBgAfwrHVDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CCcQ6AEwAjgo#v=onepage&q=bula%20de%20adrian%20vi%2C%20llamada%20omn%C3%ADmoda&f=false

⁵⁶ Ricardo Palma, *Anales de la Inquisición de Lima*, Lima, Fondo Editorial del Congreso del Perú, 2000, p. 11.

En esa época, el pensamiento que regía estaba condicionado y dominado por la religión católica, por su visión divina, absoluta y de exclusión. Se consideraba que el mundo, es decir Europa, era hechura de Dios, y que más allá del mar existían grandes abismos. No se admitía la posibilidad de que existieran otros continentes, otros pueblos, pues simplemente no existían. El descubrimiento del Nuevo Continente pone en entredicho esta creencia, y obliga a la Iglesia a revisar y justificar las tesis de la concepción del mundo que era promovida por sus representantes. La siguiente referencia nos ayuda a identificar la visión que tenían al respecto:

...Algunos, y no pocos, ni de los de menos autoridad entre los sagrados doctores, tuvieron diferente opinión, imaginando la fábrica de este mundo a manera de una casa, en la cual el techo que la cubre, sólo la rodea por lo alto, y no la cerca por todas partes; dando por razón de esto, que de otra suerte estuviera la tierra en medio colgada del aire, que parece cosa ajena de toda razón.⁵⁷

En esta época estaban latentes los aires de victoria de la reconquista, inyectados por la liberación de España del sometimiento Árabe; fueron ocho siglos que marcaron aprendizajes, resentimientos y una lucha constante de liberación, así como la urgente necesidad de mejorar su economía, de fortalecer las estructuras del Estado. Los españoles contaban con un bagaje histórico, cultural, religioso y experiencia militar, que fue aplicado en la invasión del “Nuevo Continente”: se embarcaron, movilizaron, pensaron y actuaron bajo los modelos adquiridos en su experiencia histórica. Esta situación influirá en su visión reflejada en la actitud intolerante y fundamentalista que caracterizó a las autoridades y religiosos de la Colonia en su proyecto de trasplantar al Nuevo Continente la razón de ser de Occidente, y de legitimar su poder y “...beneficiarse de la riqueza que le permitió a Europa a través de España, entrar en la

⁵⁷ José de Acosta, Sevilla, casa de Juan de León, 1590, p. 18. Fuente: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/historia-natural-y-moral-de-las-indias--0/html/>

modernidad...”,⁵⁸ o como lo define Quijano y Wallerstein, dio lugar a la formación del mundo moderno, por la mundialización de la economía, por las conexiones globales que se generaron.

La invasión, o dicho de otra manera, la incrustación del hecho colonial en los pueblos del *Abya-Yala*, tiene varias facetas: (i) el control del territorio, de los lugares que fundaron; (ii) el sometimiento y control del poder político administrativo; (iii) la creación de las instituciones coloniales; (iv) la institucionalización de la ideología, la religión teocéntrica, hegemónica y excluyente; (v) el dominio y control de los individuos. Esta visión hegemónica y excluyente de la Iglesia y de la Corona constituirá en adelante, el eje de las definiciones y de las acciones de colonización que se realizan en el *Abya-Yala*, y que se expresan en los documentos que testifican y “legitiman” la colonización, tales como las capitulaciones, el requerimiento, las actas de fundación, los bautizos, etc.

Capitulaciones de Santa Fe. Este documento establece los términos jurídicos y políticos de la invasión y usurpación. Las autoridades españolas denominaron a esta acción con el concepto de “descubrimiento”; los compromisos se desprenden a partir de la afirmación de que todo aquello que “se descubra” sería propiedad de la Corona y las personas que llegaran a confirmar la existencia de estos territorios serían beneficiados con el reconocimiento de propiedades y títulos honoríficos. Cristóbal Colón, sus hombres y sus descendientes se beneficiaron de lo siguiente:

1. Oficio de almirante con los mismos derechos y prerrogativas que tuvo en su tiempo (quondam) don Alfonso Enríquez. Ello llevaba anejo jurisdicción civil y criminal con mero mixto imperio; organización y dirección de armadas y flotas que se presentasen en su jurisdicción; y derechos de tipo económico. Todo vitalicio y hereditario.

⁵⁸ Pedro Fernández Rodríguez, *Los dominicos en el contexto de la primera evangelización de México, 1526-1550*, San Esteban (España), 1994, p. 47.

2. Cargo de Virrey y Gobernador, limitado en cuanto a tiempo de ejercicio, pudiendo presentar una terna a los Reyes de los que deberían ser funcionarios subalternos (regidores, jurados, etc.).
3. Derecho a percibir el décimo de todas las riquezas o mercancías obtenidas dentro de la jurisdicción de su Almirantazgo.
4. Facultad para entender en los pleitos que se originasen en las importaciones de riquezas de las tierras descubiertas.
5. Poder contribuir con la octava parte en la armazón de navíos que fueran a comerciar en las tierras descubiertas, recibiendo a cambio una octava parte de los beneficios habidos.⁵⁹

Expresiones como “almirante de todas aquellas islas y tierras, durante toda su vida, y después de muerto, la sucesión de estos derechos a sus herederos”, denotan la visión hegemónica y colonizadora que tenían las autoridades sobre todos aquellos territorios que se “descubrieran”.

Las *Capitulaciones* establecen las bases ideológicas, jurídicas, políticas y religiosas de la empresa de la conquista. Su misión es someter a cualquier costo a los pueblos que sean conquistados y garantizar el traslado de Europa a las nuevas colonias, o, como manifestaba el humanista español Hernán Pérez de Oliva: “Colón realizó un segundo viaje para dar a aquellas tierras extrañas la forma de la nuestra”.⁶⁰ Sobre este mismo tema, Francisco López de Gomara en 1552 afirmaba que: “la mayor cosa después de la creación del mundo, sacando la encarnación y muerte del que lo creó, es el descubrimiento de las indias”,⁶¹ gracias a lo cual, España se constituyó en una de las principales potencias de la época.

⁵⁹ Francisco Morales Padrón, *Teoría y leyes de la Conquista*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2008, 2a. ed., p. 49.

⁶⁰ Hernán Pérez de Oliva, *Historia de la invención de las Yndias*, Bogotá, 1965, p. 53-54. Citado por Elliot, *El Viejo Mundo y el Nuevo*, Ed. Alianza, 2000, p. 28.

⁶¹ Francisco López de Gómara, *Historia de la Indias*, Madrid, 1852, vol. XXII, p. 156. Citado por Elliot, *El Viejo Mundo y el Nuevo*, Ed. Alianza, 2000, p. 22.

Elliot, J. H. (Elliot, John Huxtable) Alianza Editorial . Mdríd, 2000, p. 22. falta Elliot en la bibliografía, debe estar

En suma, esta situación reafirma la visión hegemónica y etnocéntrica de la empresa de conquista que Aníbal Quijano define como la “colonialidad del Poder”, y cuyas características las resume en once puntos referentes a la “clasificación social bajo la base de la idea de raza”,⁶² afirmando además que “...la destrucción de las sociedades y de las culturas aborígenes implicó la condena de las poblaciones dominadas a ser integradas a un patrón de poder configurado”. El concepto de destrucción da la idea de anulación y condena de las matrices culturales, espirituales y organizativas del otro, en este caso, de los pueblos originarios. Recordemos que son precisamente estas situaciones las que generaron de inmediato la resistencia de los pueblos originarios, los cuales utilizaron diferentes mecanismos para enfrentarlas: (i) la confrontación directa con el sistema; (ii) el uso de los códigos culturales del pueblo kichwa. (En este caso, el recurso del *tinkuy*, concepto fundamental que se refiere a la confrontación de lo positivo y negativo y a la obtención de algo nuevo que permita su continuidad).

El *tinkuy* se refiere a la renovación permanente del entorno y del ser de las personas. En el accionar del *tinkuy* intervienen dos elementos andinos importantes: (i) la dualidad, entendida ésta como la intervención de dos sujetos que se intercomunican, que se interpelan y consensuan. (ii) El *tillkay* que lo podemos observar en los diseños andinos geométricos que se proyectan en diferentes dimensiones que expresan una narrativa visual que explora espacios opuestos y que al mismo tiempo buscan diversas proyecciones, y que proponen alternativas que en el mundo real se refieren a soluciones que favorecen a la comunidad. El *tillkay* definía varias opciones para la solución de las dificultades que tenían los individuos, la familia o la comunidad. El *tinkuy*, en

⁶² Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”, en Walter D. Mignolo, edit., *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*, Colección Plural, vol. 2, Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2001, p. 120.

consecuencia, consiste en la fricción y confrontación de elementos negativos y positivos. Esta fricción estaba mediada por el surgimiento de algo nuevo, es decir la dialéctica andina que evidencia la dinámica, el activismo del mundo andino. El *tinkuy* cataliza los cambios culturales, los procesa, los adapta a las circunstancias históricas que viven las comunidades, aceptando lo contemporáneo de cada época sin que esa aceptación signifique la pérdida de sus referentes culturales.

Los pueblos kichwas fueron muy hábiles en camuflar los símbolos andinos con los europeos, a través del desarrollo del sincretismo cultural. Este fue un proceso de negociación simbólico, cultural y lingüístico que permitió mantener latentes las matrices culturales y lingüísticas del mundo andino, y que impidió que llegasen a ser destruidas en su totalidad. (Tan es así, que en la actualidad son rememorados con mayor intensidad).

EL REQUERIMIENTO, EL DERECHO DE POSESIÓN, DE NOMBRAR

En muchas ocasiones los españoles cumplieron con la exigencia legal de leer el texto antes de atacar a los indios. Lo hacían desde barcos o desde la cumbre de una colina, a grados distancias de los indios, a veces en castellano y otras en latín. Luego, un notario certificaba por escrito que los indios habían sido avisados.⁶³

A la llegada de Cristóbal Colón al *Abya-Yala*, se cumplía con el ritual de rigor que legitimaba la acción de posesión. Esta acción, denominada “requerimiento”, era el derecho con el que se sentían los españoles de colonizar los territorios que “descubrían”, toda vez que en esa época el Papa mediante Bula repartía el continente entre España y Portugal. El “requerimiento” inauguraba el derecho de ambos países a gozar de todos

⁶³ Fray Bartolomé de las Casas, *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, p. 85.

los beneficios que generaban las colonias, como “...la acumulación de los metales preciosos, la dirección del Estado de toda actividad económica y el dominio del comercio, [...] el control total de la mano de obra”.⁶⁴ En estos documentos, según deducción del autor de esta tesis, se puede identificar los elementos de poder que intervinieron en el proceso de colonización:

- La Biblia, en que existen disposiciones claras de impulsar la conversión, la evangelización, utilizando todos los medios posibles, incluida la violencia.
- La escritura, la lengua española, con su delegado oficial, el escribano, cuya misión es registrar las disposiciones del Almirante, que atendiendo las órdenes de la Corona y en el formato establecido, dicta el contenido de la posesión, como constancia de su apropiación. Esta disposición, vista desde el derecho, podría ser considerada ilegal, en el sentido de que el lugar no es aquel que Cristóbal Colón se imagina, las Indias, sino otro continente.
- La lectura de lo registrado a los presentes, a la espera de su aceptación o, en su defecto, de su resistencia a dichas disposiciones. Esta lectura es realizada en lengua castellana, sin que importe que los oyentes tuviesen o no conocimiento de la lengua; el objetivo es cumplir con el formalismo y legitimar las acciones.
- La espada, símbolo de las fuerzas militares, instruidas a usarlas en caso de que la población disintiera o expresara su desacuerdo con las acciones y disposiciones que emitían los invasores.
- La bandera, símbolo que señala ocupación, propiedad.

⁶⁴ Roberto Marín Guzmán, *Sociedad, política y protesta popular en la España musulmana*, San José, Editorial Universidad de Costa Rica, 2006, p. 536.

- El puñado de tierra, tomada en el lugar de posesión para simbolizar su apropiación.
- El cambio de nombre de los lugares y su bautizo en lengua española.

El ritual del requerimiento se lo realizaba bajo los cánones de la cultura europea; en el primer contacto de Cristóbal Colón con el nuevo continente, López de Gómara en su texto *Historia de las Indias*, refiriéndose al “descubrimiento” escribe: “La tierra que primero vieron fue Guanahaní, una de las islas Lucayos, que caen entre la Florida y Cuba, en la cual se tomó luego tierra, y la posesión de las Indias y Nuevo-Mundo, que Colón descubría por los Reyes de Castilla”.⁶⁵

En estos documentos es frecuente el uso de afirmaciones tales como “*leed, tomad, haced posesión, registrad*”, que tienen un sentido imperativo y que responden a una visión de imponerse ante todo aquello que pudiese interferir al cumplimiento de su voluntad.

El almirante llamó a los dos capitanes y a los demás que saltaron en tierra, y a Rodrigo d’Escobedo escribano de toda la armada, y a Rodrigo Sánchez de Segovia, y dixo que le diesen por fe y testimonio cómo él por ante todos tomava, como de hecho tomó, posesión de la dicha isla por el Rey e por la Reina sus señores, haziendo las protestaciones que se requerían se hizieron por escripto.⁶⁶

Los actos de registro no tuvieron ningún sustento jurídico ni ético, pero se los realizó precisamente con la finalidad de generar los antecedentes que permitiesen forzar los procesos y de esta forma legitimarlos; por esa razón, se generó a inicios de la invasión una polémica referente a la legitimidad del descubrimiento, ya que se

⁶⁵ Francisco López de Gomara, *Historia general de las indias*, tomo I, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, p. 33.

⁶⁶ Consuelo Varela, *Cristóbal Colón: los cuatro viajes. Testamento*, Madrid, Alianza Editorial, 1986, p. 62.

consideraba que dicho procedimiento ponía en riesgo “la salvación eterna de los reyes de España”,⁶⁷ y que por lo tanto era fundamental cumplir con los requisitos que en estos casos imponía una confrontación. Sobre este tema, fray Bartolomé decía que: “Es una burla de la verdad y la justicia y un gran insulto a nuestra fe cristiana y a la piedad y caridad de Jesucristo, y no tiene ninguna legalidad”⁶⁸ La polémica motivó que dicho procedimiento fuera legalizado; de ese modo, se perfeccionaron las referencias del requerimiento utilizado. Un ejemplo lo constituye el texto utilizado por el conquistador Martín Fernández de Enciso en la actual Cartagena de Indias, en el año 1509, que fue sustituido por una nueva versión en el año 1513.

Estas prácticas coloniales tuvieron respuesta inmediata de las autoridades de los pueblos originarios, que enfrentaron al abuso colonial a través de discursos y acciones de defensa de sus derechos.

...Los caciques contestaron que les parecía bien lo que decían sobre la existencia de un solo Dios que gobernaba el cielo y la tierra (...) pero en lo que decía que el Papa era señor de todo el universo en lugar de Dios, y que había hecho merced de aquella tierra al rey de Castilla, dijeron que el Papa debiera estar borracho cuando lo hizo, pues daba lo que no era suyo, y que el rey que pedía y tomaba tal merced debía ser algún loco, pues pedía lo que era de otros, y que fuese allá a tomarla, que ellos le pondrían la cabeza en un palo, como tenían otras[...] de enemigos suyos...⁶⁹

Estas prácticas determinaron que a través de la ideología dominante se tuviese la potestad de definir qué es bueno o malo en determinado momento, a fin de que sus objetivos y sus consecuentes acciones quedasen garantizadas para la posteridad. Esta

⁶⁷ Fray Bartolomé de las Casas, *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, Buenos Aires, Stockcero, 2006- , p. 85. falta una cita completa

⁶⁸ Fray Bartolomé de las Casas. Jean-Paul Duviols, editor. *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, Stockcero, Inc, España, 2006. p. 85.

⁶⁹ El
requerimiento <http://www.gabrielbernat.es/espana/leyes/requerimiento/prerequerimiento/prerequerimiento.html>

situación implicaba que la escritura fuese relativa, que fuese un ente sujeto al tipo de poder del que depende un momento histórico, es decir, que no necesariamente garantiza lo que debería ser lo justo, sino que asegura los intereses de quienes en ese momento tuviesen el control del poder.

CAMBIAR EL NOMBRE

En estas acciones está implícita la visión colonial y eurocéntrica de la invasión y de la colonización lingüística, entendida ésta como el proceso de suplantación de los nombres de la lengua materna por nombres en castellano, la suplantación de la palabra en lengua castellana, y el remplazo de los contenidos de los cantos y rezos dedicados a las divinidades y expresados en lengua materna.

Las autoridades eclesiásticas y civiles, al considerarse enviados divinos para cumplir con la misión de convertir a la religión cristiana a los pueblos que encontraran, asumieron, en efecto, el rol de ser representantes de la divinidad, por lo que no pusieron ningún tipo de reparos en la ejecución de sus acciones y procedieron a cambiar los nombres de los lugares, las personas y los pueblos que encontraron.

A la primera que yo fallé puse nonbre Sant Saluador, a conmemoración de su Alta Magestat, el qual marauillosamente todo esto an dado; los indios la llaman Guanahaní. A la segunda puse nonbre la isla de Santa María de Concepción, a la tercera, Ferrandina; a la quarta, la isla Bella, a la quinta, la isla Juana, e así a cada una nonbre nuevo.⁷⁰

¿Con qué derecho se cambia a otra lengua los nombres originales de un lugar, de una persona, de un objeto? ¿Qué implicaciones tiene la suplantación de los nombres?

⁷⁰ Cristóbal Colón, *Carta de Colón a Luis Santángel*, editado por elaleph.com, 1999. www.elaleph.com

Conforme a la legislación de ese entonces, los españoles no tenían ningún derecho de realizar esos cambios; por el contrario, actuaban desde la prepotencia, desde la hegemonía, desde la necesidad de permitir ilegalidades e injusticias para acelerar el control de los territorios desde una visión y una práctica universalizante. Por esas razones es que llegaron al Nuevo Mundo y simplemente tomaron la decisión de cambiar de nombres a los lugares y a las personas, al respecto el capítulo 11 del Tercer Concilio Limense de 1583, manifiesta: “(...) se les quite a los indios el usar los nombres de su gentilidad e idolatría, y a todos se les ponga nombres en el bautismo cuales se acostumbra entre christianos, y de estos mismos los compelan a usar entre sí”,⁷¹. Desde esa visión y esas prácticas es que la lengua castellana inicia su fase de colonización lingüística, de “subalternización de la lengua”,⁷² que incluirá además, la colonización del alma, de la memoria de la población.

Cambiar el nombre de un lugar o de una persona sin su conocimiento, sin consulta previa de la parte afectada, implica violencia cultural y alteración identitaria; significa transgredir procesos históricos, culturales y espirituales; implica atentar en contra de la dignidad de los lugares y de las personas y de la integridad de una lengua; debilitar las matrices culturales y lingüísticas para que el proceso de colonización se legitime, gane terreno y finalmente comience a ser parte de la cotidianidad. Sobre el sentido de cambio de nombre, Lidia Nacuzzi considera: “Dar un nombre a algo o a

⁷¹ Hugo Burgos Guevara, *Primeras Doctrinas en la Real Audiencia de Quito 1570-1640. Estudio preliminar y transcripción de las relaciones eclesiales y misionales de los siglos XVI y XVII*, Quito, Abya-Yala, 1995, p. 473. COMPLETAR EDITORIAL ETC.

⁷² Fernando Garcés Velásquez, *¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas*, La Paz, PIEB / UASB, 2009, p. 15.

alguien significa darle existencia y, también, permite ejercer un cierto sentido de propiedad sobre la cosa o la persona nombrada”.⁷³

Estas acciones fueron cuestionadas desde un inicio y en la actualidad, en la medida en que estas prácticas se mantienen, las voces, las propuestas vertidas por diferentes sectores, siguen siendo cuestionadas. Al respecto, Víctor Naguil del pueblo Mapuche tiene la siguiente visión: “...que la forma en que terminaron nombrándose y escribiéndose los nombres de ciudades, ríos, volcanes, lagos, etc., ha sido un reflejo claro de la derrota y posterior subordinación política experimentada como pueblo”.⁷⁴ Estas prácticas se constatan en todas las acciones que realizó Cristóbal Colón, por ejemplo, cuando llevó algunos indios a España, para que las autoridades españolas no tengan duda de sus descubrimientos.

transición a esta cita? Los seis indios –acompañaron a Colón ante el rey– se bautizaron, que los otros no llegaron a la corte; y el rey, la reina y el príncipe don Juan, su hijo, fueron los padrinos, por autorizar con sus personas el santo bautismo de Cristo en aquellos primeros cristianos de las Indias y Nuevo Mundo.⁷⁵

En este simulacro de legitimidad la lengua castellana, en su nivel oral y escrito, cumple un rol de poder en ese instante y para la posteridad, y sirve de fuente para justificar lo injustificable, pero sobre todo, se refrenda en su rol hegemónico antes, durante y después de la invasión. (En un juicio histórico se podría demostrar la ilegalidad de la invasión así como cuantificar económicamente los recursos que beneficiaron a España y los crímenes de lesa humanidad que cometieron con los pueblos del *Abya-Yala*).

⁷³ Lidia Nacuzzi, “Los grupos, los nombres, los territorios y los blancos: historia de algunos nombres étnicos”, en Guillaume Boccard, edit., *Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas (siglos XVI-XX)*, Quito, IFEA / Abya-Yala, 2002, p. 259.

⁷⁴ Víctor Naguil, en revista *Ser Indígena*, 2007. <http://www.revista.serindigena.org/noticias/?p=224>

⁷⁵ López de Gómara, *Historia general de las Indias*, p. 34.

En el proceso de ocupación y sometimiento de los pueblos indígenas, el intérprete kichwa fue uno de los personajes claves que interactuó en la comunicación en beneficio del invasor. Se habla de “comunicación” y no de “diálogo” porque desde la perspectiva hegemónica de los españoles lo único que les interesaba inicialmente era conocer las palabras claves que permitiesen identificar: (i) las autoridades de los pueblos; (ii) los lugares en donde pudiesen encontrar oro. “Pronto aprendió Colón las palabras que significaban oro, o que él creía que lo significaban: *tuob*, *caona*, *nazay*. Y enseguida otras –*canoas* en lugar de *almadía*, *cacique* en lugar de *reyezuelo*, *maíz* en lugar de *panizo*... que enriquecieron el español”;⁷⁶ (ii) la distancia en que se encontraban los lugares; (iii) los conflictos que tenían los pueblos; (v) las principales creencias de los pueblos.

En esta etapa, los traductores no cumplían la función de agentes mediadores entre las dos culturas, sino que simplemente eran instrumentalizados en función de su estrategia de imposición, de conquista, de guerra. Esta concepción estuvo presente desde los inicios de la invasión:

Y llevó de este camino el Almirante nueve o diez indios consigo, para que, como testigos de su buena ventura, besasen las manos al Rey y a la Reina, y viesen la tierra de los cristianos y aprendiesen la lengua, para que cuando aquestos acá tornasen, ellos y los cristianos que quedaban encomendados a Goacanagarí, y en el castillo que es dicho de Puerto Real, fuesen lenguas y intérpretes para la conquista y pacificación y conversión de estas gentes.⁷⁷

Colón había pensado en ellos para que “aprendiesen la lengua, para que cuando aquestos acá tornasen, ellos e los cristianos que quedaban encomendados a Gaacanagarí,

⁷⁶ Ángel Rosenblat, *El español de América*, selección, prólogo, cronología y bibliografía: María Josefina Tejera, Biblioteca Ayacucho, vol. 203, Caracas, 2002, p. 78-79. falta en bibliografía

⁷⁷ Gonzalo Hernández de Oviedo y Valdés, *Historia -general y natural de las Indias, islas y tierra firme del mar océano*.- Ed. Facsímil Edición digital: Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, España, 2007 p. 9. tiene que ser completa, en bibliografía?

y en el castillo que es dicho de Puerto Real, fuesen lenguas e intérpretes para la conquista y pacificación y conversión de estas gentes”.⁷⁸ Con este propósito, los españoles consideraron que era fundamental el sometimiento de las mujeres para aprender la lengua:

La mujer indígena fue, en este contacto de lenguas, colaboradora eficazísima. Los españoles que se retiraron de Cumaná y Cubagua ante la rebelión de los indios se llevaron en rehenes a la cacica doña María; en 1520 volvió el Capitán Gonzalo de Ocampo, y doña María fue mediadora de la Paz.⁷⁹

Este mismo objetivo motivó a que las autoridades españolas y eclesiásticas prioricen la necesidad de investigar y estudiar la visión, la filosofía, la espiritualidad y la literatura de los pueblos originarios, así como la necesidad de formar inicialmente traductores, por lo que fue necesario incluso su normatización como la ley de los intérpretes de 1583 en la cual se establecía su fidelidad y las sanciones corespondientes en caso de engaño⁸⁰. Posteriormente, se priorizó el aprendizaje de las lenguas que eran consideradas como lengua general. “Yo, placiendo a nuestro Señor, llevaré de aquí al tiempo de mi partida seis [indios] a V.A. para que desaprendan hablar”⁸¹.

La expresión de “...para que desaprendan hablar”, podría tener varios sentidos: (i) tal vez en su concepción, se considera que las lenguas habladas por los pueblos con quienes hicieron contacto los españoles no merecían ser consideradas como tales, por lo tanto no sabían hablar; (ii) al no tener una lengua adecuada, es necesario enseñarles la nueva lengua para que aprendan a hablar; (iii) considerar a los hablantes como objetos

⁷⁸ Esteban Mira Caballos, *Indios y mestizos americanos en la España del siglo XVI*, Madrid, 2000, p. 44.

⁷⁹ Ángel Rosenblat, *El español de América*, p. 81.

⁸⁰ Recopilación de leyes de los reinos de las Indias, mandadas imprimir y publicar por la Magestad católica del rey don Carlos II. nuestro señor. Universidad de Oxford. 5 edición. España. Digitalizado el 15 de septiembre de 2006, p. 305.

⁸¹ Fernández de Navarrete. *Viajes Clásicos, Viajes de Cristóbal Colón*. Editorial. ESAPA CALPE, S.A. Madrid, 1922, p. 26.

que pueden ser movidos al antojo y voluntad del conquistador; (iv) contar con personas que dominen las dos lenguas, para facilitar la empresa colonizadora.

Colón, como buen estratega, tiene claro esta necesidad de contar o formar traductores para su recorrido, sobre todo, contar con traductores españoles a fin de garantizar la información que requería la empresa colonizadora. Según la visión que se desprende del diario de Colón, así como de los distintos documentos de la época, los puntos arriba señalados concuerdan con su modo de pensar, sin embargo, la realidad era la existencia de varias lenguas, del norte, del centro y del sur del *Abya-Yala*, que fungían de lenguas generales, como es el caso del kichwa, que es el tema que interesa a

esta tesis. En estas circunstancias, nació en los conquistadores la necesidad estratégica de aprender la simbología, la religiosidad, la literatura y la filosofía de los pueblos indígenas, así como de conocer las lenguas consideradas como generales; con ese propósito, su aprendizaje fue obligatorio.

El proyecto de contar con traductores no fue suficiente, sobre todo cuando el interés principal era conocer la ubicación de la riqueza y llevar adelante la evangelización. El traductor cumplía con un rol de intermediario, por lo que seguramente fue visto con sospecha, probablemente porque el español se imaginaba que escondía información y que estaba protegiendo a sus autoridades por temor a sus dioses. Resultaba de vital importancia contar con información fidedigna sobre las rutas y la ubicación de los pueblos ricos en tesoros, para evitar que otros aventureros llegaran primero.

...no sé la lengua y la gente d'estas tierras no me entienden, ni yo ni otro que yo tenga a ellos; y estos indios que yo traigo, muchas vezes le entiendo una cosa por otra al contrario; ni fío mucho d'ellos, porque muchas vezes an provado a fugir...⁸²

En suma, riqueza, evangelización, usurpación, títulos, fueron los móviles que motivaron a estudiar a fondo las culturas y, fundamentalmente, a aprender sus lenguas.

Los sucesos desarrollados en Cajamarca permiten identificar los conflictos lingüísticos, religiosos y de poder entre el inca Atawallpa como representante del Tahuantinsuyu; Pizarro, como representante de la Corona Española, y fray Vicente Valverde en representación de la Iglesia Católica. En esta escena está presente, por una parte, el rol del intérprete en su papel de mediador, de intermediario de la

⁸² Consuelo Varela, Cristóbal Colón: los cuatro viajes. Testamento, Madrid, Alianza Editorial, 1986, p. 110.

comunicación, de puente para lograr conectar dos realidades, y por otra, el contenido de los discursos de los tres personajes que intervienen en este desencuentro:

Y luego comensó don Francisco Pizarro y don Diego de Almagro a dezille, con la lengua Felipe yndio Guaca Bilca, le dixo que era mensge y embajador de un gran señor y que fuese su amigo que solo a eso benia. Respondió muy atentamente lo que dezia don Francisco Pizarro y lo dize la lengua Felipe indio. Responde el Ynga con una majestad y dixo que será la verdad que tan lexo tierra uenian por mensaje que lo creyía que sera gran señor, pero no tenia que hazer amistad, que también que era el gran señor en su rreyno.[...] fray Vicente, [...] le dize ak dicho Atahualpa Ynga que también es embajador y mensaje de otro señor, muy grande, amigo de Dios, y que fuese su amigo y que adorase la cruz y crýse el evangelio de Dios y que no adorase en nada, que todo lo demás era cosa de burla. Responde Ataguala Ynga y dize que no tiene que adorar a nadie cino al sol, que nunca muere ni sus guacas y dioses, también tienen en su ley, aquello guardaua.⁸³

Este hecho histórico permite percibir los conflictos que genera la visión y la posición de los representantes de la Corona española y de la Iglesia, que bajo el argumento de ser los enviados y representantes de Dios, se auxilian en un intérprete para poner en conocimiento y solicitar se conviertan en amigos de los reyes que están al otro lado del mar, que deben adorar al verdadero Dios y renunciar a sus dioses. Este planteamiento es cuestionado por el inca Atawallpa que de plano rechaza dicha pretensión, reafirmando al mismo tiempo sus derechos, su soberanía y autoridad.

En este pasaje histórico se reproduce nuevamente el proyecto hegemónico de España: el encuentro no tiene como propósito institucionalizar la amistad entre los dos continentes, sino someter al Inca y a su población. Por esta razón, el ejército español estuvo preparado para realizar el secuestro y la captura del inca Atawallpa, a través del engaño, la violencia y la utilización de la maquinaria militar.

A pesar de estas tácticas de los invasores, la respuesta de resistencia de los pueblos andinos giró en torno al principio del *tinkuy*, es decir, confrontar y negociar lo opuesto para finalmente lograr el objetivo de garantizar su continuidad, esto es, la

⁸³ Guaman Poma de Ayala, *Nueva Crónica y Buen Gobierno*, tomo 2, México, Siglo XXI, 1980, p. 357.

vigencia de los nombres maternos, como es el caso de las fundaciones de las ciudades de Quito y Guayaquil, la primera llamada San Francisco de Quito y la segunda, Santiago de Guayaquil. Similar situación sucede con los nombres de personajes emblemáticos como Atawallpa, de quien se dice, “...Consintió, para no ser quemado vivo, en dejarse bautizar por su fanático y miserable perseguidor, el franciscano Vicente de Valverde, bajo el nombre de Juan de Atahuallpa”⁸⁴. Similar situación ocurrió con el nombre de Rumiñahui, que prefirió ser asesinado a garrotazos y rechazar el bautizo cristiano. A estas acciones se sumaron las localidades fundadas con nombres en castellano, como el caso de la parroquia Miguel Egas Cabezas, en el cantón Otavalo, provincia de Imbabura, que en los registros consta con dicho nombre en castellano, y que sin embargo, en la memoria colectiva de esa comunidad y de las aldeañas, permanece vigente el nombre que histórica y culturalmente ha conservado, Peguche.

De los ejemplos mencionados se puede inferir la importancia del rol que cumple la oralidad en el registro, en la lectura y relectura de los acontecimientos emblemáticos que tienen relación con la historia y la lengua de un pueblo. En los relatos de la cultura kichwa, latente en el habla cotidiana, así como en los procesos organizativos y de reivindicación de las comunidades, la esencia y el simbolismo del hecho histórico se conserva y contribuye a fortalecer la identidad y las acciones de las comunidades en su lucha permanente por garantizar su continuidad, por seguir rememorando los nombres antiguos que según la mitología andina, “...*Imay Mana*, –hijo de Wiracocha– desempeñaba la función de poner los nombres a las plantas”.⁸⁵

⁸⁴Alexander von Humboldt, Cuadros de la naturaleza, traducido por Bernardo Giner de los Ríos, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2004, p. 409.

⁸⁵ Vladimir Serrano P., comp., *Ciencia andina*, Quito, CEDECO / Abya-Yala, 1990, p. 172.

El momento histórico que se vive en esa época por el “descubrimiento” de este continente, motivó a que tanto la Corona española como la Iglesia en Roma y las “colonias” nombraran personeros que se ocupen de la reflexión y promulgación de normas, disposiciones y resoluciones que validen y legitimen la invasión al interior y exterior de España, para evitar, además, que otras fuerzas hegemónicas pretendan reclamar derechos de posesión. En esta dinámica de precautelar sus intereses fue expedida, por ejemplo, la Bula Papal *Inter caetera de Donación del Papa Alejandro VI a los Reyes Católicos*, el mes de mayo de 1493.

... Hizo el Papa de su propia voluntad y motivo, y con acuerdo de los cardenales, donación y merced a los reyes de Castilla y León de todas las islas y tierra firme que descubriesen al occidente, con tal que, conquistándolas, enviasen allá predicadores a convertir los indios que idolatraban.⁸⁶

Esta bula papal oficializa e institucionaliza la universalización, la homogenización, la usurpación y la colonización del “nuevo continente”.

...Por la autoridad de Dios omnipotente concedida a Nos en San Pedro, y del vicariato de Jesucristo que ejercemos en la tierra, a vosotros y a vuestros herederos y sucesores los Reyes de Castilla y León, para siempre, por autoridad apostólica según el tenor de las presentes, donamos, concedemos y asignamos, todas las islas y tierras firmes descubiertas y por descubrir, halladas y por hallar...⁸⁷

Fue necesario elaborar estos documentos, como se afirma líneas arriba, para darle sustento jurídico y legitimidad a la invasión, y a las irregularidades e injusticias que se cometieron con miles de niños, mujeres, jóvenes y ancianos. Recordemos que por las mismas referencias de la Biblia –del pensamiento de la época– más allá del mar solo existían abismos, no existían otros pueblos. Por otra parte, la experiencia de la

⁸⁶ López de Gómara, *Historia general de las Indias*, p. 36.

⁸⁷ Francisco Morales Padrón, *Teoría y leyes de la Conquista*, p. 172.

guerra había establecido que para su declaración, para justificar cualquier intervención militar, era necesario constatar la oposición, la agresión del otro, situación que tampoco se había generado, por lo menos al inicio de los primeros encuentros, tal como se menciona en la misma Bula Papal referida: “...habitan varios pueblos que viven pacíficamente y, según se asegura, anda desnudos y no comen carne[...] creen en un Dios creador que está en el cielo y las consideran bastante aptas para abrazar la fe católica e imbuirles buenas costumbres”⁸⁸. merece otra cita aquí *ibid*

Los informes que fueron entregados a los Reyes de España, como la carta de Cristóbal Colón a Luis de Santangel y su mismo diario de los primeros viajes, resaltan la actitud pacífica de la población así como la inexistencia de armas que pudieran poner en riesgo el mismo proceso de la invasión; respecto de las armas, se dice que son frágiles e inofensivas.

Si bien en la Bula Papal se garantiza la donación, concesión y asignación de “todas las islas y tierras firmes descubiertas y por descubrir, halladas y por hallar”, está implícita la idea de que en este continente no existen otros pueblos, otras culturas y otras lenguas y lo que debe institucionalizarse entonces es la cultura europea y la lengua castellana.

La evolución de las normas se manifiesta conforme el proceso de invasión avanza y se consolida, pues se genera la necesidad de institucionalizar y legalizar las fundaciones de los pueblos, la organización política y administrativa, el sistema de explotación y de relacionamiento con otros pueblos de la misma Europa, con el fin de evitar que el nuevo continente sea disputado y la confrontación ponga en riesgo el sometimiento de los pueblos.

⁸⁸ Francisco Morales Padrón, *Teoría y leyes de la Conquista*, p. 169.

Luego que los descubridores lleguen a las prouincias y tierras que descubrieren juntamente con los offiçiales pongan nombre a toda la tierra a cada prouincia por si a los montes y ríos mas prinçipales que en ellas ouiere y a los pueblos y ciudades que allaren en la tierra y ellos fundaren.⁸⁹

Se promueve la “cristianización de la toponimia autóctona, el poder europeo se escribe, algo más que metafóricamente, en el paisaje”,⁹⁰ y en el nuevo entorno en donde desembarcan y toman posesión de los territorios y de las personas.

LA IDEOLOGÍA Y LA RELIGIÓN

La dominación ideológica se sustenta en la doctrina cristiana, en las formas de pensamiento que regían en esa época como la filosofía de Aristóteles, Sepúlveda, entre otros; en las normas que se elaboraron en la institucionalización del sistema, todas ellas con el mismo objetivo: legitimar y consolidar la colonización y la evangelización.

En esta época, varios personajes inician la gran jornada en defensa de los indios: el fraile Antonio de Montesinos (1511), con su memorable sermón que cuestiona las inhumanidades de los españoles; el Vicario fray Pedro de Córdova (1482-1521), que apoyaba y denunciaba dichos abusos; posteriormente, el dominico español Bartolomé de las Casas (1484-1566), quien luego de haber apoyado las acciones de la invasión, las tesis conservadoras y excluyentes de la Iglesia, y la posición de los encomenderos, decide en 1514 renunciar a los privilegios, a las riquezas acumuladas, e iniciar sus acciones en defensa de los indios.

⁸⁹ Francisco Morales Padrón, “Ordenanzas de Felipe II sobre descubrimiento, nueva población y pacificación de las Indias. 13 de julio de 1573”, en *Teoría y leyes de la conquista*, Madrid, Ediciones Cultura Hispánica del Centro Iberoamericano de Cooperación, 1979, p. 489-518.

⁹⁰ Martin Lienhard, *La voz y su huella: escritura y conflicto étnico-social en América Latina (1492-1988)*, La Habana, Casa de las Américas, 1990, p. 51.

Las denuncias de fray Antonio de Montesinos y de fray Pedro de Córdova,⁹¹ dieron lugar a la emisión de las “Leyes de Burgos”, –ordenanzas para el tratamiento de los indios– el 7 de diciembre de 1512. Las treinta y cinco ordenanzas de las leyes de Burgos están orientadas a obligar a los indios a vivir en lugares concentrados cerca de los españoles con varios objetivos: (i) facilitar el control; (ii) enseñar la doctrina cristiana; (iii) enseñar las buenas costumbres; (iv) enseñar a leer y escribir, se entiende, en lengua castellana.⁹² Esta ley “...Proponía la creación de un sistema de protección de los indios que trabajen agrupados en pequeñas ciudades bajo el mando de sus caciques y administrados por los españoles”.⁹³

Estas acciones motivaron a que el Rey Carlos I de España y V de Alemania dictara en 1526, “La provisión real sobre el buen tratamiento de los indios”,⁹⁴ lo que dio lugar a la creación del “Real Consejo de Indias y que en el reinado de Felipe III adoptó la denominación de El Consejo de Cámara de Indias”.⁹⁵ Este dictamen abogaba por la

⁹¹ Fray Pedro de Córdova en 1544 publicó el libro denominado *Doctrina cristiana para instrucción e información de los indios*. Una de sus prioridades fue la educación de los indios, en 1513 propuso la organización de comunidades indias libres.

⁹² En confirmación a la tarea de enseñar la lengua castellana, la corona expide la real cédula a provincial de la orden de San Francisco en el Nuevo Reino de Granada para que los religiosos enseñen a los indios dicha lengua. En el texto...expresa el monarca que “uno de los medios principales que ha parecido que se debía tomar para conseguir esta obra y hacer en ella el fruto que deseamos, es procurar que esas gentes sean bien enseñadas en nuestra lengua castellana” Bernabé Bartolomé Martínez, *Historia de la educación en España y América: la educación en la España moderna (siglos XVI-XVIII)*, Madrid, Ediciones Morata, 1993, p. 346.

⁹³ Fray Bartolomé de las Casas, *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, Buenos Aires, Stockcero, 2006, p. 14.

⁹⁴ Joaquín Francisco Pacheco y Francisco Cárdenas, *Colección de documentos inéditos relativos al descubrimiento, conquista y organización de las antiguas posesiones españolas en América y Oceanía, sacados, en su mayor parte, del Real Archivo de Indias, Madrid, 1864-84*, 24 tomos, primera serie, tomo I, 1864, p. 450-455.

⁹⁵ Feliciano Barrios Pintado, *Derecho y administración pública en las Indias hispánicas. Actas del XII Congreso Internacional de Historia del Derecho Indiano*, Toledo, 19 a 21 de octubre de

conversión pacífica del indígena para evitar problemas de conciencia que diesen lugar a su juzgamiento y condena por parte de la religión católica.

Como se mencionó anteriormente, en esta época estuvo presente la acción defensora de fray Antonio de Montesinos, quien indignado de los atropellos e injusticias que se cometían en contra de la población indígena inició sus demandas en el púlpito de la iglesia con sus famosos sermones de denuncia: “¿Con qué autoridad habéis hecho tan detestables guerras a estas gentes que estaban en sus tierras mansas y pacíficas, donde tan infinitas de ellas, con muertes y estragos nunca oídos, habéis consumido?”⁹⁶

Las guerras afectaron la existencia, el bienestar de los pueblos indígenas, de su cultura y de su lengua. Sus consecuencias fueron múltiples: tras los ataques, los sobrevivientes se enfrentaron al trauma colectivo que reprimía su propia razón de existencia, se debilitó su autoestima y, por ello, su orgullo lingüístico quedó seriamente afectado. El triunfador, en tanto, logró refrendar su estatus de dominador y pudo imponerse con mayor autoridad sobre los vencidos, de quienes, inclusive, se ponía en duda su existencia como seres humanos, como personas.

En el mismo sermón de Fray Antón de Montesinos se cuestiona el comportamiento inhumano de los españoles por el trato diferenciado que realizan con la población india y en su llamado de atención les dice: “Estos, ¿no son hombres? ¿No tienen ánimas racionales,? ¿No sois obligados a amarles como a vosotros mismos? ¿Esto no entendéis, esto no sentís?” CITA. Las acciones inhumanas están presentes, precisamente, porque en la visión de los invasores no los consideran personas. Similar visión se desprende de la bula papal *Sublimis Deus* de junio de 1537:

1998 Instituto Internacional de Historia del Derecho Indiano, Universidad de Castilla La Mancha, Cuenca, 2002, p. 621.

⁹⁶ Pbro. Dr. Fernando Gil, Facultad de Teología, Historia de la Iglesia, Cátedra de Historia de la Iglesia, Pontificia Universidad Católica Argentina, 2003.
<http://webs.advance.com.ar/pfernando/DocsIgiLA/Montesinos.htm>

“Teniendo en cuenta que los indios como verdaderos hombres que son, no solamente son capaces de la fe cristiana, si no que, (como no es conocido), se acercan a ella con muchísimo deseo; y queriendo proveer los convenientes remedios a estas cosas, con autoridad apostólica por las presentes letras determinamos y declaramos, sin que contradigan cosas precedentes ni las demás cosas, que los dichos indios y todas las otras naciones que en lo futuro vendrán a conocimiento de los cristianos, aún cuando estén fuera de fe, no están sin embargo privados ni hábiles para ser privados de su libertad ni del dominio de las cosas, más aún, pueden libre y lícitamente estar en posesión y gozar del dominio y libertad y no se les debe reducir a esclavitud”⁹⁷.

Con esta Bula Papal se exhortaba a los españoles a tener presente el estatus de personas de la población india. Esta norma, en la práctica no se cumpliría, e incluso, al interior de la misma Iglesia eran escépticos de que fuese acatada.

Estas visiones motivaron a que en los años 1550 y 1551 se generara un extenso debate sobre los derechos indígenas, sobre si los indígenas eran o no personas. ** añadir más argumento aquí la discusión se produjo principalmente entre Sepúlveda y Bartolomé de las Casas; el primero, justificaba las ideas de la guerra justa contra los indios pecadores e idólatras; su propuesta se expresaba en su obra *Demócrates segundo o De las Justas Causas de la guerra contra los indios, de quienes decía:*

Compara ahora estas dotes de prudencia, ingenio, magnanimidad, templanza, humanidad y religión, con las que tienen esos hombrecillos en los cuales apenas encontrarás vestigios de humanidad, que no sólo no poseen ciencia alguna, sino que ni siquiera conocen las letras ni conservan ningún monumento de su historia sino cierta oscura y vaga reminiscencia de algunas cosas consignadas en ciertas pinturas, y tampoco tienen leyes escritas, sino instituciones y costumbres bárbaras..⁹⁸

De las Casas, por su parte, defendía el derecho de los indios a ser vistos y considerados como personas iguales que los españoles. El debate dio lugar a que la

⁹⁷ Paulo Suess, org., *La conquista espiritual de la América española: 200 documentos-siglos XVI*, Quito, Abya-Yala, 1992, p., 136-137.

⁹⁸ Sepúlveda.jorgecaceresr.files.wordpress.com/.../democrates-segundo-o-de-las-justas-causas-de-la-guerra-contra-los-indios.pdf

Corona española pusiera atención a las denuncias, y elabore las Nuevas Leyes de Indias (1542).

La doctrina cristiana sirvió para argumentar y justificar la violencia y la exclusión ejercida contra los pueblos indígenas, ya que consideraba que eran necesarias toda vez que se las realizaba por mandato divino para salvar y redimir a los bárbaros:

Y será siempre justo y conforme al derecho natural que tales gentes se sometan al imperio de príncipes y naciones más cultas y humanas, para que merced á sus virtudes y á la prudencia de sus leyes, depongan la barbarie y se reduzcan á vida más humana y al culto de la virtud. Y si rechazan tal imperio se les puede imponer por medio de las armas, y tal guerra será justa según el derecho natural lo declara.⁹⁹

Sepúlveda expresaba la visión que tenía un buen sector de las autoridades de la Iglesia y de la Corona, cuyo interés único consistía, tal como él mismo lo manifestaba en sus escritos, en civilizar a la población bárbara idólatra.

Las acciones y los efectos que generó está ideología fue denominada por Nelson Maldonado Torres como “la colonialidad del ser”, la cual se genera: “...Cuando el poder y el pensar llegan a ser excluyentes...”.¹⁰⁰ Esta “colonialidad” llega a ser la verdad absoluta, a tal punto que muchas veces causa la anulación de la memoria, de las matrices culturales, espirituales y lingüísticas de los pueblos, hasta convertirlos en sujetos pasivos y de fácil manipulación.

⁹⁹ Juan Ginés de Sepúlveda, *Demócrates segundo o De las justas causas de la guerra contra los indios*. jorgecaceresr.files.wordpress.com/.../democrates-segundo-o-de-las-justas-causas-de-la-guerra-contra-los-indios.pdf

¹⁰⁰ Nelson Maldonado Torres y Freya Schiwy, (*Des*) *colonialidad del ser y del saber: videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia*, Cuaderno No. 1, Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2006, p. 94. la cita es de los dos? o uno? Es de los dos, tal como está en el libro.

ESTUDIAR AL OTRO PARA FACILITAR LA DOMINACIÓN

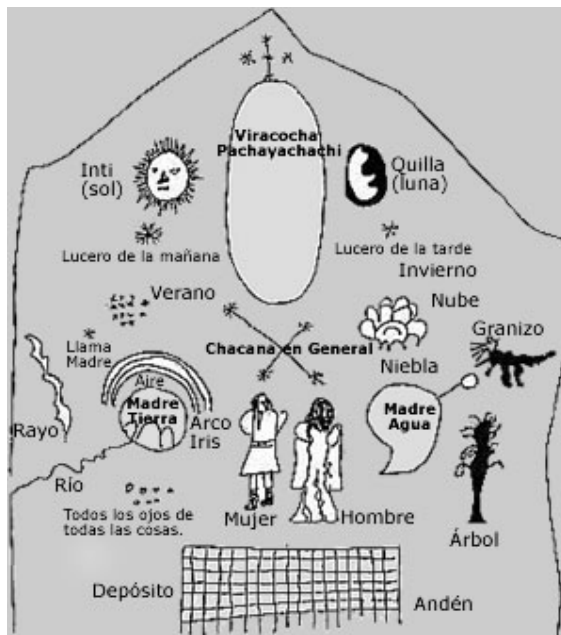
¿Qué implica estudiar las matrices culturales, lingüísticas y espirituales del otro?

Transitar, interiorizarse en el conocimiento, en la comprensión del funcionamiento del poder, de sus formas de organización y de administración, en el estudio de la simbología de la otra cultura y de la lengua. Esto, a su vez, permite conocer su ser y su razón de ser, y por lo tanto, facilita la definición de estrategias que garanticen, en este caso, el éxito de la colonización, así como la implementación de las formas de organización y control en los pueblos sometidos.

Estudiar a profundidad a los pueblos indígenas constituyó una prioridad, una estrategia en la empresa colonizadora de los españoles; es por esta razón que desarrollaron acciones como: (i) institucionalizar el sistema organizativo y administrativo de España; (ii) aprender la lengua; (ii) estudiar la cosmovisión y la cultura kichwa; (iii) suplantarse los contenidos de los cantos y de las alabanzas de los dioses, con referencias de la religión católica. (Esta última práctica tuvo resistencia pero logró institucionalizarse a lo largo de la historia).

Un ejemplo de estas prácticas fue la utilización de los símbolos religiosos del mundo kichwa, como la profecía del dios *Wiracocha*, uno de los dioses principales de las comunidades andinas, principalmente al sur de la región kichwa. *Wiracocha* literalmente significa, *wira*, grasa, manteca, y *cocha*, lago, mar, es decir, lago o mar de grasa. Este personaje es uno de los principales dioses de las comunidades kichwas ubicadas en el *hanansuyu* o *kullasuyu* (Perú, Bolivia), del cual se dice tuvo varios hijos y cada cual asumió responsabilidades que ayudasen a organizar y cuidar el mundo. En la memoria de la población kichwa siempre estuvo presente la profecía de *Wiracocha*, que expresa que a su retorno, el orden, la armonía, la prosperidad, el bienestar y la felicidad recuperarán su equilibrio, y se dignificará la vida del entorno y de todos los

seres vivos; la profecía también afirma que se recuperará el bienestar y la felicidad de todos. *Santa Cruz Pachacuti tiene el óvalo que representa en su dibujo



Dibujo de Juan de Santacruz Pachacuti Yamqui salcamaygua¹⁰¹

En la memoria de la población kichwa, Wiracocha era visto como una persona que vestía con un *unco* (túnica) blanco, tenía el rostro claro y barba. Esta imagen, que coincidió con la de los españoles, fue la razón por la cual la población kichwa creyó inicialmente que la llegada de los españoles significaba el retorno de Wiracocha, lo que motivó a muchos a brindarle todo el apoyo que requería. Al respecto, Molinie señala: “Parece posible una asociación entre Huascar y el dios Viracocha: éste hubiera mandado los conquistadores para derrocar a Atahualpa. Lo que explicaría que, al matar a Atahualpa y al tomar así el partido de Huáscar, los españoles hayan sido considerados

¹⁰¹ Juan de Santacruz Pachacuti yamqui salcamaygua. Relación de antigüedades del reino del Perú. Manuscrito, Mss /3169. Biblioteca nacional de Madrid, p, 134.

como enviados por el dios Viracocha...”.¹⁰² El conflicto interno que existía entre Huascar y Atawallpa por el control del *Tawantinsuyu*, así como la creencia en el retorno de Wiracocha y su similitud, “es aprovechado a favor de los españoles”,¹⁰³ en la captura del inca Atawallpa y el sometimiento del Tahuantinsuyu.

Una vez realizados estos estudios, los religiosos y las autoridades coloniales procedieron a suplantar los contenidos de los cantos y las plegarias originarias con oraciones y salmos de la religión católica. Los nuevos contenidos fueron traducidos a la lengua kichwa a fin de que los resultados sean efectivos y satisfagan a los reyes y al Papa. Los primeros textos que aparecieron fueron los catecismos y los confesionarios que estuvieron orientados a detectar cualquier indicio de la religión andina, para de esta forma institucionalizar la política de convertir la lengua materna en un instrumento de dominación y de colonización lingüística y mental, estrategia que en estos casos puede resultar mucho más efectiva que la dominación territorial. Sobre este tema, Walter Mignolo menciona lo siguiente:

La ciencia (conocimiento y sabiduría) no puede separarse del lenguaje; los lenguajes no son sólo fenómenos ‘culturales’ en los que la gente encuentra su ‘identidad’; estos son también el lugar donde el conocimiento está inscrito. Y si los lenguajes no son cosas que los seres humanos tienen, sino algo que estos son, la colonialidad del poder y del saber engendra, pues, la colonialidad del ser. (2003a: 669).¹⁰⁴

¹⁰² Antoinette Molinier Fioravanti. *El Regreso de Viracocha*. En Historia del Tahuantinsuyu. María Rostworowski de Diez Canseco. *Serie Historia Andina*, No. 13, Lima. Instituto de Estudios Peruanos, 1987, p. 78. corregir bibliografía

¹⁰³ José de Acosta [Luciano Pereña editor], *De procuranda Indorum salute: educación y evangelización*, Madrid, CSIC, 1984, p. 24.

¹⁰⁴ Walter Mignolo, citado por Nelson Maldonado Torres, *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo del concepto*. <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>, p. 130.

Efectivamente, una lengua intervenida por la colonización adoptó transitoriamente, mientras perduró el sometimiento, concepciones que al pertenecer a la misma lengua fueron instrumentalizadas para lograr los mismos objetivos de la colonización. En el caso de la realidad kichwa, el uso de conceptos como *runa*, sirvió para denigrar el concepto de persona y restringirlo a la idea de ordinario, de mala calidad. El efecto fue tan contundente que inclusive hasta nuestros días se conserva esta visión en la mentalidad de la población indígena y mestiza.

La preocupación de elaborar textos para el adoctrinamiento de los niños y de la población en general, motivó a los misioneros a escribir documentos tales como la *Doctrina Cristiana para Instrucción de los Indios* de Fray Pedro de Córdoba, en el cual se pone especial énfasis en desarrollar métodos adecuados para la enseñanza de la misma, insisitiendo al mismo tiempo en la necesidad de enseñar la religión considerando la “mentalidad de los neófitos indianos y enseñarla a manera de historia de forma entretenida y amena”.

La razón profunda de donde brota esta metodología debe estar necesariamente en directa relación con la mentalidad indígena. En efecto, uno de los más importantes principios reguladores de toda la actividad evangelizadora del siglo XVI se fundamentaba en una constante adaptación de los misioneros a la idiosincrasia del indígena. Esta acomodación al indígena se reveló a los ojos de las misiones a partir de la paciente observación y estudio de las principales manifestaciones de su psicología intelectual, moral y religiosa.¹⁰⁵

Estudiar y conocer a fondo la mentalidad del otro constituía un dispositivo determinante para comprender los mecanismos que se debían utilizar para someter física y psicológicamente a una población; por esa razón, se puso especial énfasis en el estudio de la idiosincrasia indígena, en el estudio del ser y de su entorno, una suerte de

¹⁰⁵ Pedro de Córdoba [y Miguel Ángel Medina ed.], "Colofón", en *Doctrina cristiana para instrucción de los indios. México, 1544-1548*, Salamanca, Editorial San Esteban, 1987, p. 91. es mejor? reajustar editor y Bibliografía entra por Córdoba

reconocer el tiempo y el espacio en que se desenvolvía el sujeto para poder acorralarlo y someterlo. Para ello fue necesario, inclusive, que los protagonistas de esta acción tuviesen la habilidad de adecuarse a las reacciones de la población indígena a fin de evitar susceptibilidades o de generar sospechas y poner en riesgo el proyecto civilizatorio; por esa misma razón, los representantes de la Iglesia y de la autoridad civil tenían muy clara la urgencia de aprender la lengua de los pueblos originarios.

Otra de las instituciones impulsadas por fray Pedro de Córdoba fue la que se refería a la necesidad de explicitar la prédica religiosa sobre bases comunes; en este sentido, la primera base era la lengua. Fue por ello que los dominicos, bajo la batuta diligente de fray Pedro de Córdoba, se dedicaron a aprender las lenguas “de los naturales”.¹⁰⁶

Esta preocupación obligó a los religiosos a diseñar una metodología que orientara la tarea de evangelización; el método usado se resume a continuación:

Características o principios rectores de la actividad apostólica: primero; la necesidad de aprender cuanto antes la lengua de los indígenas, para no tener que utilizar los interpretes; segundo, el método que deberá seguirse en la predicación de la forma de historia, pues los indios podrían retener mejor lo expuesto si se hacía en forma de historia que si lo hacían mediante razonamientos discursivos; tercero, que se debía predicar mucho más a menudo todos los domingos y fiestas si era posible; cuarto, era necesario que el predicador diera una imagen de pobreza y devoción para ser creído; quinto, la predicación debía ser hecha por la comunidad, de modo que no fuera trabajo de algunos particulares sino el producto de un esquema de predicación preparado por la comunidad; sexto, la predicación y el predicador no deberían gravar a los indios; séptimo, otros medios posibles a utilizar en la predicación serían los ejemplos, la dramatización y las narraciones cortas de la Sagrada Escritura.¹⁰⁷

El aprendizaje de la lengua para facilitar la conversión de la población va acompañado de una preocupación sistemática por comprender su idiosincrasia y para

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 27.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 50.

elaborar métodos adecuados de domesticación de la memoria. Nótese en este caso que los tres elementos: (i) la observación, el estudio de la idiosincrasia de la población; (ii) la adaptación de textos con dinámicas entretenidas; (iii) el aprendizaje de la lengua ancestral, tienen como propósito dominar la memoria y crear condiciones mentales que faciliten el trasplante de los valores y creencias de la cultura occidental, y de esta forma, facilitar su sometimiento. Esta dinámica que se vivió en Santo Domingo con fray Pedro de Córdoba (en México), Bartolomé de las Casas (Guatemala y el Caribe) y demás frailes dominicos y franciscanos, también se replicó en otras latitudes como en el Perú y Quito.

En 1542, el Licenciado Martel de Santoyo escribió desde Lima al Rey, manifestándole la necesidad de "...Proveer que se hagan casas de doctrina para los naturales en cada pueblo (...) a donde se enseñe la doctrina cristiana en su lengua".¹⁰⁸ Es importante notar que en esta época algunos curas movidos por el espíritu evangelizador se convirtieron en defensores de los indios y, principalmente, en estudiosos de la lengua.

En el Primer Sínodo Provincial celebrado en Lima en 1552, se legisló que los doctrineros aprendiesen la lengua de los naturales para que pudiesen desempeñar su cargo de maestros y pastores de almas".¹⁰⁹ En este sentido, el aprendizaje constituyó una prioridad que perjudicaría a aquellos curas que no aprendiesen la lengua y beneficiaría a quienes la dominasen.

Una de las resoluciones del Segundo Concilio Provincial de Lima (1567), "...Fue planificar la integración definitiva de los indígenas al aparato del estado español

¹⁰⁸ Fray José María Vargas, "Introducción", en fray Domingo de Santo Tomás, *Gramática Quichua*, Quito, Proyecto Educación Bilingüe Intercultural / Corporación Editora Nacional, 1992, p. 31.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 32.

por medio del instrumento de la iglesia”.¹¹⁰ El Concilio desarrolló con mayor precisión los mandatos que debían cumplir los curas respecto a los cuidados que debían tener presentes para cumplir con su rol de doctrineros; una de sus conclusiones expresa:

Cont. 1. Que se guarde por todos uniformidad en la doctrina y el modo de enseñar a los indios y para esto se procure un catecismo hecho e aprobado con autoridad de Obispo. (Cont. 2). “Que los curas de indios aprendan con cuidado su lengua. ...Los Obispos...señalen el número de indios a cada doctrinero, procurando que, a ser posible, no suba de quinientos”.¹¹¹

Es importante resaltar la rigurosidad de los religiosos en estudiar y definir las estrategias de la evangelización y la uniformidad de la doctrina –sistematizada y registrada en un catecismo–, a fin de evitar interpretaciones o desviaciones que pudiesen generar confusión, por lo que sus contenidos debían ser claros y certeros. La misma situación se dio en el aprendizaje de la lengua ya que existía preocupación por las interpretaciones que se realizaban de la lengua kichwa y por la inexistencia de documentos que ayudaran a orientar su aprendizaje; por esta situación, la obra de fray Domingo de Santo Tomás referente a su gramática Quichua, (1560) fue considerada como una obra fundamental en este proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

El año de 1577, por petición del Virrey Francisco de Toledo, el Rey Felipe II dispuso que se fortaleciera la Universidad de Lima y que en ella “aya cátedra de la lengua de los indios”.¹¹² Tres años más tarde, en 1580, el mismo Rey refrendó la disposición citada mediante una Cédula Real en la que incluyó los beneficios para Quito, ratificando con ello la labor de los doctrineros y la importancia de la universidad y de la cátedra de lengua indígena.

¹¹⁰ Francesco Leonardo Lisi, "La política evangelizadora de la Iglesia Católica a fines del s. XVII y el concilio de Lima, en *El tercer concilio limense y la aculturación de los indígenas sudamericanos*, Universidad de Salamanca, 1990, p. 9-103.

¹¹¹ Fray José María Vargas, “Introducción”, p. 35.

¹¹² *Ibid.*, p. 35.

Los religiosos del siglo XVI y XVII, elaboraron las guías para los confesores de indios; una primera evidencia apareció en la obra de Domingo de Santo Tomás, anexo al *Lexicón*, o vocabulario de la lengua general del Perú, publicado el año de 1560,¹¹³ no es confesionario en sí, es una forma que se llama "Confiteor" que es una confesión general (Durstón 2007: p. 69)

El Confesionario para curas de indios del III Concilio Limense (1582-1583) fue publicado en español, quechua y aymara en 1585. Al respecto cabe mencionar que "El texto conciliar fue utilizado de manera obligatoria por todos los sacerdotes y misioneros que tuvieron a su cargo doctrina de indios, con exclusión de todo otro texto por Real Cédula de 22 de octubre de 1585"¹¹⁴.

La doctrina cristiana y catecismo para la instrucción de los indios fue editada por el mismo concilio de Lima en 1584.

En 1631 se publica el "Ritual Formulario, e Institución de curas para administrar a los naturales de este reyno, los fantos sacramentos del baptifmo, confirmación, Eucarstía, y Viático, Penitencia, Extramaunción, y Matrimonio, con advertencias muy necesarias"¹¹⁵. Todos orientados al control espiritual de los naturales.

En este proceso de colonización no se dejó de lado en ningún momento el objetivo de enseñar la lengua española; una de las resoluciones del Concilio referido ratificó la importancia de insistir en este propósito:

Capítulo 43º: De las escuelas de indios. Comprendan los párrocos que las escuelas de niños de indios, en las que se enseñe a leer, escribir y otras cosas, especialmente a comprender y hablar nuestro idioma español, les ha sido muy encomendadas, pero cuídense de no abusar de su

¹¹³ Gerald Taylor, *Amarás a Dios sobre todas las cosas. Los confesionarios quechuas, siglo XVI, XVII*, Lima, IFEA, 2007, p. 9.

¹¹⁴ Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Spain). *Doctrina christiana y catecismo para instrucción de indios: facsímil del texto trilingüe*, Volumen 1. CSIC-Dpto. de Publicaciones, 1986. P. 2.

¹¹⁵ Bachiller Iván Pérez Bocanegra. *Ritual Formulario, e Institución de curas para administrar a los naturales de este reyno. Conuento de Fanto Domingo*. Lima, 1631.

servicio y su trabajo con ocasión de la escuela ni de mandarlos a hacer de pastores o a cortar leña. (...) y enseñenles a prestarles obediencia y fuerza para hacer menos pesada sus labores.¹¹⁶

El vocabulario de la *Lengua General de Santo Tomás*, así como los “confesionarios de indios” constituyen una evidencia del afán que tuvo la Iglesia por aprender la lengua y utilizarla en la conversión de los pueblos originarios. Los sacerdotes pretendían identificar a los sujetos que se resistían a convertirse a la religión católica y, así mismo, mejorar los mecanismos de control y de enseñanza de la doctrina cristiana. Pese a su carácter reservado y sagrado, la confesión fue utilizada para identificar a los paganos y perseguirlos y convertirlos, o sancionarlos de acuerdo a lo establecido en la Inquisición.

“Y les manda uayan atando ñudos en sus hilos, que llama(n) Caitu, y son los pecados que les enseñan (los maestros, y maestras desta manera de confesar) los quales parecen: añadiendo, y poniendo sus ñudos otros que jamas cometiero(n) mandoles, y enseñándoles, a que digan es pecado el que no lo es, y al co(n)trario”.¹¹⁷.

PEREZ BOCANEGRA 1631:112.

En el caso de Quito, Albuja,¹¹⁸ y Burgos,¹¹⁹ coinciden en afirmar que hasta la segunda mitad del siglo XVI aún estaban vigentes varias lenguas: purua, cañari, quillasinga, pastos, entre otras. En estas circunstancias, y por el mismo sentido que tuvo la invasión, se estableció como mandato la enseñanza de la lengua castellana a los

¹¹⁶ Francesco Leonardo Lisi, [José de Acosta, Catholic Church Province] XX, *El tercer concilio limense y la aculturación de los indígenas sudamericanos*, p. 157.

¹¹⁷ Regina Harrison. En *Narrative Threads: Accounting and Recounting in Andean Khipu*, Joe R. and Teresa Lozano Long Series in Latin American and Latino Art and Culture Jeffrey Quilter, Gary Urton, Editores.. EE.UU. University of Texas Press, 2002, p 272.

¹¹⁸ Mons. Augusto E. Albuja, *Doctrinas y parroquias del Obispado de Quito en la segunda mitad del siglo XVI*, Quito, Abya-Yala, 1998, p. 76. COMPLETA

¹¹⁹ Hugo Burgos Guevara, *Primeras Doctrinas en la Real Audiencia de Quito 1570-1640. Estudio preliminar y transcripción de las relaciones eclesiales y misionales de los siglos XVI y XVII*, Quito, Abya-Yala, 1995, p. 473. COMPLETAR EDITORIAL ETC

nuevos súbditos. Sin embargo, la diversidad de lenguas y la necesidad de facilitar la conversión de la población fue lo que motivó a los religiosos a optar por el aprendizaje de las lenguas más generalizadas, en este caso la lengua kichwa, que para entonces cumplía con el rol de lengua franca en el *Tawantinsuyu*.

En esta época (1597), también se evidenció que desde la comunidad kichwa existía preocupación por la continuidad de la lengua; así lo constató la *Carta de los Caciques de Chucuító a Felipe II*, en la que se solicitaba a los jesuitas hablasen su lengua y viviesen pobres:

... Señor, ellos nos doctrinan y enseñan la ley de nuestro Dios y nos incluyen en ella con tanta suavidad y blandura que podemos decir que, si ay en alguna parte de las indias a algunos de nosotros que sean christianos de veras y con conocimiento de Dios, es en este pueblo de juli. (...), no podemos creer que V. Magestad dexara de hacernos este bien y merced, pues en ello consiste la salvación de nuestras almas, e sin desdeñar ni poner lenguas en los sacerdotes y clérigos que nos doctrinan, solo dezimos a V. Magestad dos cosas: para que los considere: la primera y principal, que la consciencia de V. Magestad será más descargada, o por mejor decir del todo, pues en lugar de un sacerdote que nos doctrinase serán tres de la Compañía, y quando fueran iguales en vida y exemplo y supieran también nuestra lengua, que en esto quedan muy atrás los sacerdotes, más fructo hacen tres que uno, nuestros pueblos son grandes que tienen cada uno a tres y quatro doctrinas...¹²⁰

Parecería que la carta citada estuviese mediatizada por la escritura de algún seglar que aparentemente recogió las ideas de los caciques para dirigirse al Rey. Sin embargo, esto no deja de ser interesante por el pedido expreso que realizan los indígenas de contar con curas que hablaran su lengua, lo cual evidencia que a pesar de la colonización, la conciencia lingüística no deja de estar presente como una de sus principales reivindicaciones.

¹²⁰ Paulo Suess, org., *La conquista espiritual de la América española: 200 documentos-siglos XVI*, Quito, Abya-Yala, 1992, p. 48-49.

LENGUA Y EVANGELIZACIÓN EN QUITO

En los primeros años de la invasión y evangelización, los esfuerzos se concentraron en impulsar las fundaciones de las ciudades y de las diócesis para garantizar la posesión de los territorios y la conversión de la población. Estas acciones que se desarrollaron en medio de conflictos entre españoles, entre aquellos que llegaron primero y se hicieron acreedores de los beneficios de la conquista y los colonos que reivindicaban derechos y privilegios, pusieron en riesgo los intereses de la Corona, que se vio obligada a enviar mediadores como a “Vaca de Castro para que apaciguara la región”.¹²¹

Estos conflictos, según el historiador Ayala, estuvieron presentes “Entre la década de 1530 y la de 1590, [...] período de asentamiento del poder colonial (en que por una parte se establece el sistema hispánico (fundación de ciudades, diócesis, audiencias, etc.), y se consuma, por otra, la dominación de los pueblos aborígenes”.¹²² Sobre este mismo tema, Salomón manifiesta “...Hacia fines de la década de 1540, los conflictos de disputa entre los españoles fueron apaciguándose lo que concomitantemente posibilitó que la institucionalización del sistema colonial comience a fraguarse”.¹²³ En estas décadas hay cambios fundamentales como la creación de la diócesis de Quito y posteriormente, el nombramiento del Obispado de Quito y consecuentemente la creación de la Real Audiencia de Quito: “La administración legal y

¹²¹ Ayala Mora, *Resumen de Historia del Ecuador*, p. 38.

¹²² *Ibid.*, p. 40.

¹²³ Frank Salomon, “Crisis y transformación de la sociedad aborígen invadida (1528-1573)”, en Enrique Ayala Mora, edit., *Nueva Historia del Ecuador*, vol. 3, *Época colonial I: conquista y primera etapa colonial*, Quito, Grijalbo / Corporación Editora Nacional, 1988, p. 111.

política adquirió su organización definitiva en 1563 cuando se creó la Real Audiencia de Quito, cuya Cédula de creación le dio jurisdicción similar a la del Obispado”¹²⁴.

Como se mencionó anteriormente, las acciones de evangelización avanzaron paralelamente al proceso de ocupación de los territorios a través de las fundaciones de las ciudades; en los dos casos, el uso de las lenguas maternas jugó un rol importante en la conquista, en la institucionalización del sistema colonial, en diluir las acciones de resistencia generada desde las comunidades. Estas acciones evangelizadoras se vieron reforzadas por las resoluciones de los concilios generales y concilios provinciales que fueron emitidas por el Papa desde Roma; también fueron reforzadas por los Reyes de España, como se evidencia en la *Bula del señor Paulo III dado a favor de los indios (MDXXXVII)* (29): “Otra Bula de el Señor Paullo III, por la que declara capaces a los indios de los Santos Sacramentos de la iglesia, contra la opinión de los que tenían por incapaces de ellos”.¹²⁵

En esta etapa, México fue la instancia rectora del gobierno religioso y político del “nuevo continente”; las normas y las resoluciones definidas en los concilios provinciales fueron asumidas por los representantes de la iglesia en las tierras descubiertas: “...por esta razón han sido siempre de tanta veneración los Concilios Generales como evangelios, según San Gregorio el Magno, y a los que el Espíritu Santo comunicó de lleno su Gracia. Iluminando a los Padres para radicarnos en la creencia de

¹²⁴ Ayala Mora, Resumen de Historia del Ecuador, p. 36.

¹²⁵ Alonso de Montúfar (Archbishop of Mexico), Francisco Antonio Lorenzana. *Concilios provinciales primero y segundo: celebrados en la muy noble, y muy leal ciudad de México, presidiendo el Ill[ustrissi]mo. y Rmo. Señor Don Fr. Alonso de Montúfar, en los años de 1555 y 1565*, Editorial del superior gobierno, del Br. D. Joseph Antonio de Hoyal, 1768. Procedencia del original Princeton University, México, 2010, p. 29-33.

los Myfterios, y reformar las costumbres; pues fon los canales por donde fe continúa la fuente viva de la Doctrina de Jefsu Chrifto, y Tradiciones de los Apostoles”¹²⁶.

Un ejemplo lo constituyó las resoluciones del concilio provincial de México en donde se establecía la obligatoriedad de conocer la lengua indígena para el adoctrinamiento de las comunidades. Al respecto, Aguirre Beltrán señala: “...uno de los ordenamientos emitidos por el Concilio General de Trento, era que a los indios se les evangelizará y convirtiera a la fe cristiana utilizando la lengua materna de los indígenas”¹²⁷.

También en esta época, la organización política administrativa de los virreinos estuvo determinada por las cédulas reales expedidas por los Reyes de España, a quienes se rige la población civil y las autoridades de la Iglesia. Por su peso político, la Iglesia contaba con una organización propia que estaba conformada por los obispados que gobernaban sobre las reales audiencias y las parroquias. A principios del siglo XVI, Quito “fue curato o parroquia del Cuzco”, y fue recién en el año de 1545 que el Papa Paulo III, mediante la Bula *Super Specula Militantis Ecclesiae*, erigió la Diócesis de Quito, “... Su primer Obispo fue el presbítero García Díaz Arias”.¹²⁸

¹²⁶ Concilios provinciales primero y segundo: celebrados en la muy noble, y muy leal ciudad de México, presidiendo el Ill[ustrissi]mo., y Rmo. Señor Don Fr. Alonso de Montúfar, en los años de 1555, y 1565. Catholic Church. Province of México City (México). Concilio Provincial, Alonso de Montúfar (Archbishop of Mexico), Francisco Antonio Lorenzana. Editor en la imprenta del superior gobierno, del Br. D. Joseph Antonio de Hogal, 1768. Procedencia del original: Princeton University, digitalizado 28 abril 2010, capítulo I.

http://books.google.com.ec/books?id=GitOAAAAYAAJ&dq=concilios+provinciales+de+m%C3%A9xico&hl=es&source=gbs_navlinks_s

¹²⁷ Lucina García García. En Diversidad étnica y conflicto en América latina. Raquel Barceló, María Ana Portal, Martha Judith Sánchez. Editores: Raquel Barceló, María Ana Portal, Martha Judith Sánchez. Olumen II. Plaza y Valdés, editores. México 2000, p. 52.

¹²⁸ Monseñor A. Albuja Mateus, *Doctrinas y parroquias del Obispado de Quito...*, p. 38.

La Diócesis a su vez estaba conformada por Parroquias y en Doctrinas, la parroquia según el Código de Derecho Canónico es “una de las partes en que se divide una Diócesis. En Indias “las Parroquias en un principio, se organizaron no por la extensión del territorio ni por el número de feligreses, sino por la clase social, y hubo párrocos para solo españoles, y curas y doctrineros para indios. En las ciudades las iglesias eran comunes; pero cada clase social tenía párroco propio”.¹²⁹

Esta definición del espacio político administrativo de la Iglesia fue establecida en función de algunos criterios: (i) el económico, que incluía la situación de despojo, de empobrecimiento al que paulatinamente fue sometida la población indígena-mestiza; (ii) el origen étnico de las personas, de las colectividades, es decir los indígenas; (iii) la condición de haber sido sometidos, conquistados, convertidos; precisamente por esa razón el diccionario de la Real Academia define el concepto de doctrina en el siguiente sentido: “En América, pueblo de indios recién convertidos, cuando todavía no se había establecido en él parroquialidad o curato”,¹³⁰ con lo cual, incluso, se da la idea de un espacio que está en proceso de constitución o de “civilización”, seguramente por la dispersión de las comunidades, situación que dificultaba la colonización y evangelización.

Aunque existieron centros urbanos que concentraban a la población en sus dinámicas económicas, la mayoría de la población del *Abya-Yala*, principalmente de la Amazonía y de la costa, tuvo como característica la dispersión, debido probablemente a que sus formas de vida fueron adaptadas a los ciclos ecológicos de dichas regiones, lo que generaba la necesidad de transitar y ocupar temporalmente diferentes lugares, en una práctica circular que les permitía retornar nuevamente a los lugares “supuestamente” abandonados. Esta forma de organización se convirtió en una de las principales preocupaciones en el proceso de institucionalizar la invasión y el sistema

¹²⁹ *Ibid.*, p. 59.

¹³⁰ *Diccionario de la Lengua Española*, tomo I, Madrid, 1992, 21a. ed., p. 770.

colonial. Su dispersión implicaba: (i) retrasar el proyecto de evangelización; (ii) retrasar la enseñanza de la lengua castellana; (iii) explotar la mano de obra; (iv) disponer de servidumbre al servicio de los españoles; (v) controlar y administrar a la población; (vi) definir los espacios de tierra a favor de la población española. Como esta situación era motivo de preocupación para las autoridades en España y en el “nuevo continente”, se nombraron a personas versadas en el tema, y se realizaron congregaciones para que discutiesen y definiesen los mecanismos y las normas que contribuirían a la concentración de la población indígena; fruto de ello se emitieron Cédulas Reales como la de 1503¹³¹, la Cédula Real de 1578 del Rey Felipe II, para reducir a pueblos a la población indígena dispersa, en la cual se involucraría los poderes civiles y eclesiásticos. Entre los fundamentos que señala esta Cédula se expresa lo siguiente:

...Para ser verdaderamente cristianos y políticos, como hombres racionales que son, es necesario estar congregados y reducidos en pueblos y no vivan derramados y dispersos por las tierras y montes, por lo cual son privados de todo beneficio espiritual y temporal, sin poder tener socorro de ningún bien.¹³²

En aquel tiempo, incluso en los siglos posteriores, la dispersión era vista como sinónimo de salvajismo y barbarie pues se pensaba que a causa de ese modo de vida la población era propensa al pecado, a la superstición e idolatría. Pero debido a que la dispersión constituía el mayor problema para los propósitos de control y evangelización de la población por las dificultades que generaba, la principal prioridad de las autoridades civiles y eclesiásticas consistió en “poner en orden” a sus pueblos y a sus Repúblicas, para así facilitar la dominación y la evangelización y salvar las almas de los súbditos de los pueblos que estaban bajo su autoridad. El debate sobre la dispersión de la población indígena también preocupó a los diputados de la Corte de Cádiz, que en sus dictámenes

¹³¹ Francisco de Solano. Documentos sobre política lingüística en Hispanoamérica (1492-1800) Volumen 32 de Colección Tierra nueva e cielo nuevo. Volumen 32 de Tierra nueva e cielo nuevo V centenario del descubrimiento de America. Editorial CSIC - CSIC Press, Madrid. 1991, p,3.

¹³² Francisco de Solano, edit., *Teorías y Leyes de la Conquista, En Normas y leyes de la ciudad hispanoamericana, 1492-1600*, tomo I, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas / Centro de Estudios Históricos, 1996, p. 242-244.

del 22 de abril de 1813 lo mencionaban como una prioridad: se prohíbe que los individuos vivan fuera del pueblo y separados por las sierras y montes, privándose de todo beneficio espiritual y corporal, sin socorro de ministro y del que obligan la necesidad humana que deben dar unos hombres a otros>>>¹³³

La concentración de la población era, en consecuencia, una necesidad imperiosa para facilitar la institucionalización de la enseñanza de la lengua y cultura españolas.

ESCUELAS PARA ENSEÑAR A LOS INDIOS LA LENGUA CASTELLANA

La preocupación de enseñar a los indios a leer y a escribir para que aprendan la doctrina cristiana era constante; los documentos elaborados por los religiosos y las Cédula Reales de los años 1500 y siguientes así lo atestiguan, así por ejemplo las Leyes de Burgos de 1512-1513 (Solano:4:1992) la Cédula Real de 1550 (Solano:27:1992) la Cédula Real del 20 de junio de 1686 establecían la obligación de los prelados a responsabilizarse de dicha enseñanza; años más tarde, la Cédula Real del 25 de junio de 1690, la circular de 1769, (E.Buenaventur:209:1787¹³⁴), la Cédula Real del 10 de mayo de 1770, (Leyes de Indias:10:1841) ratificaron, promovieron estos mandatos y estableció que los indios que desearan asumir responsabilidades como “gobernadores, alcaldes, regidores, alguaciles mayores, escribanos y otros ministros que componen el cuerpo de su república” debían saber la lengua castellana.

Y es que éstos hacen sumo aprecio de las varas y oficios de gobernadores, alcaldes, regidores, alguaciles mayores, escribanos y otros ministros que componen el cuerpo de su república, que ellos llaman tlatoque, siendo de sentir el obispo que si Yo mandase no se diera vara u oficio

¹³³ Marie Laure Rieu-Millán, Los diputados americanos en las Cortes de Cádiz: igualdad o independencia, Biblioteca de Historia de América, vol. 3, (Ordenanza CXLIX de poblaciones, ley 1, tít. III, lib. 6 de la recopilación). Madrid, CSIC, 1990, p. 141.

¹³⁴ Eusebio Buenaventura Beleña. Recopilación sumaria de todos los autos acordados de la Real Audiencia y Sàla del crimen de esta Nueva España...: Y providencias de su superior gobierno. Volumen I. Biblioteca Estatal Baviera. México, 1787, p, 2009.

alguno de la república a indio que no supiese la lengua castellana dándoles para aprenderla el plazo de tres o cuatro años y mandando que en estos mismos cuatro años se prefieran los que ya la supiesen.¹³⁵

Una de las estrategias de enseñanza de la lengua castellana fue que los principales de las comunidades, es decir, los caciques, y fundamentalmente los niños la aprendieran de manera prioritaria. En el primer caso, la conversión a la religión católica, así como el aprendizaje de la lengua castellana, permitiría que el resto de la población se convenciera de la importancia de la religión, de la lengua y de la cultura, y se decidiera a renunciar a sus referentes culturales y lingüísticos. De esta manera, los caciques indios fueron utilizados como agentes que motivaron y aceleraron los procesos de transculturación. En el caso de los niños, las autoridades coloniales y religiosas sabían de la necesidad de concentrarse en enseñarles la lengua y cultura castellanas, por considerar que serían más efectivos e inmediatos los efectos de la dominación de la memoria cultural y lingüística que se interioriza en otra cultura. Los niños harían de la lengua y cultura españolas su lengua y cultura maternas, con lo que se provocaría, automáticamente, la anulación de la lengua y cultura ancestrales.

LOS CONCILIOS PROVINCIALES Y LA SITUACIÓN DE LAS LENGUAS

El diccionario jurídico de Cabanellas define al concilio como “Congreso o junta de personas eclesiásticas; y, especialmente, la reunión de los obispos de la Iglesia Católica para deliberar, y decidir sobre materia de dogma y disciplina”.¹³⁶ La realización de los concilios y sínodos americanos fue una constatación de la dinámica

¹³⁵ Francisco de Solano, edit., *Normas y leyes de la ciudad hispanoamericana*, p. 99-101.

¹³⁶ Guillermo Cabanellas de Torres, *Diccionario jurídico elemental*, Buenos Aires, Heliasta, 2005.

de reflexión que existía en los siglos XVI y XVII al interior de la Iglesia, con el propósito de “afianzar del mejor modo la dirección de su imperio, [...]son los canales por donde continúa la fuente viva de la doctrina de Jesucristo, y las tradiciones de los apóstoles”.¹³⁷ Son, a su vez, la instancia para estudiar y definir las estrategias de dominación de la población y constituyen, además, un ejercicio de autonomía en la definición de las decisiones. En el cuadro que se incluye a continuación se podrá notar la dinámica de estos concilios y sínodos provinciales que se realizaron en los Virreynatos de Lima y México:¹³⁸

Los concilios y sínodos americanos regidos por los representantes de la Iglesia desarrollaron una práctica legislativa, teológica y educativa orientada a: (i) definir las estrategias de dominación, evangelización y de sometimiento de la población indígena; (ii) organizar la institucionalidad del sistema colonial, religioso; (iii) definir los mecanismos de administración, control y sanción para quienes atentaran en contra de los intereses de la Iglesia y de la Corona, en suma, definían las políticas públicas del sistema colonial. Los concilios y los sínodos americanos fueron tan necesarios que posteriormente provocaron que las autoridades españolas las institucionalizaran; fruto de esto fue la organización del Concilio de Trento (1563). Los concilios fueron regulados por una ley expedida por Felipe II, para que todos los reinos y provincias hispánicas la acataran.

¹³⁷ *Concilios provinciales primero y segundo: celebrados en la muy noble, y muy leal ciudad de México, presidiendo el Ill[ustrissi]mo., y Rmo. Señor Don Fr. Alonso de Montúfar, en los años de 1555, y 1565.* Catholic Church. Province of México City (México). Concilio Provincial, Alonso de Montúfar (Archbishop of Mexico), Francisco Antonio Lorenzana. Editor en la imprenta del superior gobierno, del Br. D. Joseph Antonio de Hogal, 1768. Procedencia del original: Princeton University, digitalizado 28 abril 2010, capítulo I. http://books.google.com.ec/books?id=GitOAAAYAAJ&dq=concilios+provinciales+de+m%C3%A9xico&hl=es&source=gbs_navlinks_s

¹³⁸ Concilios y cleros religiosos.

Los concilios de México

1555. El primer concilio provincial de México, presidido por fray Alfonso de Montúfar, ordenó que se evitara la dispersión de los indios por cuanto esto dificultaba la evangelización. Los concilios de 1565 y 1585 definieron la importancia de aprender la lengua para la evangelización.

“Así, Pedro Quiroga, un sacerdote sevillano ue, de regreso a su tierra escribe un libro (1563?) donde afirma que los indios están <<bautizados, pero no evangelizados>>, y analiza las causas del fracaso, sobre todo la explotación colonial y la ignorancia del quechua por los sacerdotes. Y el jesuita Blas Valera (1595?), que crea una tipología de las formas de conversión (forzada y sin instrucción; libre y sin instrucción, y libre con instrucción) y sostiene que la ultima sólo se dio a partir de lo que he llamado etapa fundante”¹³⁹.

Los concilios de Lima y la importancia de las lenguas indígenas

1551. Primer concilio provincial de Lima, bajo la dirección del arzobispo Jerónimo de Loaiza; se priorizó la persecución a los *yachacs*, la destrucción de las *wakas* y se dispuso se evangelizara a los indios en su propia lengua.

1555. El segundo concilio fue presidido por fray Jerónimo de Loaysa, y el tercero, por Toribio de Mogrovejo. En el primero se ordenó la traducción de oraciones y reglas cristianas por parte de los dominicos, y se estimuló la redacción de cartillas, coloquios y catecismos bilingües y trilingües en kichwa, aymara y puquina.

1567. Concilio de Lima III celebrado bajo el aura de Trento, ordenó publicar catecismos en quechua y aymara.

1582-1583. Este concilio auspiciado por Mogrovejo –que predicaba en kichwa– más que un concilio parecía un moderno Congreso de Americanistas, poseído de celo etnográfico. En él se ordenaba redactar un catecismo en el que colaboraran frailes de

¹³⁹ Manuel María Marzal. *Tierra Encantada: Tratado de Antropología Religiosa de América Latina*. Fondo Editorial PUCP, Madrid, 2002. P. 277.

todas las órdenes. En esta época, Holguín hace referencia a la existencia de la academia de lenguas indígenas:

En el convento máximo de los jesuitas funciona esta academia de lenguas indígenas en la que participan los mejores lenguaraces criollos y españoles venidos de todo el Perú: el padre Cristobal de Molina, el de los *Ritos y Fábulas de los Incas*, y cura de los remedios del Cuzco, español indianizado por el amor a los indios y a la lengua vernácula; el presbítero mestizo y cuzqueño Francisco Carrasco, tenido por el mejor interprete de la lengua; el cuzqueño Diego de Alcobaza, presbítero mestizo condiscípulo de Garcilaso; el catedrático de la lengua quechua de San marcos, Juan de Balboa; y los jesuitas Alonso de Barzana, experto en puquina, Bartolomé de Santiago y Blas Valera, el criollo autor de la perdida *Historia de los Incas* y el *Vocabulario quechua* que vieron Garcilaso, Anello Oliva y Montesinos. El resultado será: *la Doctrina Cristiana para instrucción de indios, traducida en las dos lenguas Generales destos Reynos quichua y aymara*, impreso por el italiano Antonio Ricardo, introductor de la imprenta en el Perú.¹⁴⁰

Esta coyuntura provocó que la Iglesia pusiera especial énfasis en el aprendizaje de las lenguas indígenas. Respecto al kichwa, González Holguín hace la siguiente referencia: “El entusiasmo por el aprendizaje del quechua es general en el siglo XVI. Es la gran tarea original y creadora de captación del alma indígena para fundirla con el espíritu cristiano y occidental”.¹⁴¹ De esto se deduce que la rigurosidad y la exigencia de conocer a profundidad la lengua fuese otra de las políticas que adoptaron las autoridades eclesiásticas para conformar la academia de la lengua, así como para la capacitación y el adoctrinamiento en lengua indígena, que veremos más adelante. A esto se suma la política de publicar textos en las lenguas generales kichwa y aymara. Su publicación, además, va acompañada del desarrollo de técnicas de enseñanza para lo cual los religiosos debían pasar pruebas exigentes de dominio de la lengua.

1560 a 1583. La gramática y el *Lexicón* de fray Domingo de Santo Tomás.

¹⁴⁰ Diego González Holguín, *Vocabulario de la lengua general de todo el Perú llamada QQuichua o del Inca*, p. 7, 8.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 7.

XVI. *Arte y vocabulario de la lengua del Inca*, figura como autor: Fray Martín de Alonso o Fray Martín de Vitoria, lamentablemente considerado como perdido.

1725. *Catechismo para instruir a los rvdos, en el ministerio de la Santísima Eucharistia, el Catechismo para los indios en la lengua de apenas cinco páginas*. Según Hartmann, “podría considerarse como el primer texto redactado en quichua ecuatoriano”.

1753. *Breve instrucción o arte para entender la lengua común de los indios, según se habla en la provincia de Quito*, de Nieto Polo del Aguila.

1583. *El confesonario para los curas de indios, en quechua y aymara*, publicado por el concilio de 1583, que trae oraciones, letanías y fórmulas rituales de los sacramentos en ambas lenguas indígenas.

1584. *Doctrina christiana y catecismo para instrucción de indios*, publicada en Lima, como resultado del Tercer Concilio Limense celebrado en 1582-83. 1584. *Doctrina Christiana y Catecismo para instrucción de los indios y de las demás personas que han de ser enseñadas en nuestra Santa Fe, con un confesonario y otras cosas necesarias para los que doctrinan*, publicado por el P. Alonso Barzana.

1585. *El Tercero Catecismo*, impreso por Antonio Ricardo.

1586. *Vocabulario en la lengua general del Perú*, del P. Alonso de Barzana.

1586. *Arte y vocabulario en la lengua general del Perú llamada quichua, y en la lengua española*, la autoría se le atribuye a Fray Juan Martínez, impresa en Lima en 1614.

1586. *El segundo Vocabulario y Arte*, reimpresso en 1603 en Sevilla, 1604 en Lima y en 1614 por Francisco del Canto.

Símbolo Católico Indiano, publicado por fray Luis Gerónimo Oré.

Traducciones de versos en quechua, de Alonso de Hinojosa.

1607. Oré publicó en Nápoles su *Ritual Seu Manuale Peruanum*.

1616. Alonso de Huerta, criollo, publicó la obra *Arte de la lengua general de los indios de este Reyno del Pirú*.

1631. El bachiller Juan Perez Bocanegra, publicó *Su ritual, Formulario e Institución de curas para administrar a los Naturales con advertencias muy necesarias*.

1633. Fray Diego de Olmos, publicó el *Arte de la lengua quichua*.

1641. Pablo del Prado, publicó un *Directorio Espiritual en la lengua española y quichua general del Perú*, en el que se incluyó el Catecismo de 1584.

1648. Juan Roxo y Ocón, publicó su *Arte de la lengua General de los Indios del Perú*.

1649. Bartolomé Jurado Palomino tradujo al kichwa la *Doctrina Cristiana del Cardenal Bellarmino*. Su *Arte de la lengua kichwa*, muy elegante y muy necesario en estos Reinos.

1690 y 1691, se publican varias gramáticas, entre ellas, la gramática de Juan de Aguilar titulada *Arte de la lengua Quichua General de los Indios del Perú*.

Esteban Sancho de Melgar publicó la gramática kichwa denominada *Arte de la Lengua General del Inga llamada quichua*.

LAS CÁTEDRAS Y LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS INDÍGENAS

Las autoridades coloniales tuvieron claro la importancia del estudio y del dominio de la lengua como una estrategia de dominación, de facilitación de la conversión y evangelización de la población, lo que Durston denomina “los usos

coloniales del quechua (...) definido como (...) una lengua nueva y distintiva”¹⁴², por la suplantación, o como dice el mismo autor, por la “acomodación de la lengua, al contexto cristiano. Existía especial interés en comprometer a sus clérigos a estudiar e investigar a profundidad la lengua y la cultura de los pueblos originarios.

El estudio de la lengua como estrategia de dominación era custodiado por las instancias de la Corona española, de la Iglesia y del sistema colonial; para ello se establecieron normas, mecanismos e instituciones que facilitaran esta iniciativa. Estas medidas, además, implicaron el involucramiento de las autoridades de las propias comunidades, donde el aporte de los tributos fue un claro ejemplo de esta forma de conversión espiritual, cultural y lingüística.

Las normas y disposiciones fueron establecidas por las cédulas reales, o por las resoluciones establecidas en los Concilios, o por los Sínodos provinciales emitidos desde España o desde los Virreynatos de México y Lima, o por las Reales Audiencias como la de Quito. En el caso de la lengua se establecía lo siguiente:

... Que dentro en medio año aprendan la lengua general de los ingas y alguna partede los naturales de sus parroquianos, por manera que los puedan confesar e dar a entender las cosas de nuestra santa fe católica, y el que no la supiere –advertía una constitución sinodal– pierda el salario del otro medio año y se gaste en obras país...¹⁴³

Como hemos anotado anteriormente, el aprendizaje de la lengua fue concebido como una estrategia de dominación espiritual y política, por lo que las autoridades de la Iglesia establecieron la obligatoriedad del aprendizaje de la lengua indígena, so pena de ser sancionados y multados en sus remuneraciones. Estas multas eran posibles toda vez

¹⁴² Durston, Alan. *Pastoral Quechua. The Historia of Christian Translation in Colonial Peru, 1550-1650*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 2007. Hosne, Ana Carolina. Surandino Monográfico, segunda sección del Prohal Monográfico, Vol. 1, Nro. 2 (Buenos Aires 2010). ISSN 1851-90914. <http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/ravnani/prohal/mono.html>. Ana Carolina Hosne, p. 2.

¹⁴³ Mons. Augusto E. Albuja, *Doctrinas y parroquias del Obispado de Quito...*, p. 77.

que sus acciones dependían del obispado, es decir, del control directo de la Iglesia. Estas disposiciones indirectamente contribuyeron a la permanencia de la lengua indígena a nivel escrito y oral, para lo cual impulsaron la creación de cátedras para la enseñanza de las lenguas indígenas. Al respecto, Augusto Albuja en su texto *Doctrinas y Parroquias* anota que “el Rey Felipe II, por medio de una cédula suscrita el 19 de septiembre de 1560, creaba esta nueva cátedra en la Universidad de Lima”.¹⁴⁴ A esto se suma y se complementa la “...ordenanza dictada por el Virrey Toledo el 19 de octubre de 1579, reglamentando la cátedra de lengua indígena en la Universidad de Lima: porque el fin principal porque venimos a esta tierra es la conuersion y enseñanza de los dichos indios y la dicha lengua como instrumento tan principal para ello se aprende”¹⁴⁵.

La institucionalización de la enseñanza de la lengua al interior de los seglares constituyó otra de las políticas prioritarias en aras de conseguir los objetivos que se propusieron; para lograr este propósito crearon las cátedras para la enseñanza de las lenguas generales, en este caso del kichwa. Al respecto, se cuenta con las siguientes referencias:

1551. En la Catedral de Lima existió la Cátedra de Quechua para los clérigos del Arzobispado; el catedrático debía predicarla en kichwa los domingos, desde el atrio de la iglesia mayor, a los indios que se encontraban en la plaza.

1599. El Virrey Velasco dispuso que los jesuitas fuesen los examinadores del kichwa y aymara en el Cuzco y que predicasen el sermón dominical en la lengua del Inca.

1560. A través de una Cédula expedida el 19 de septiembre, el Rey Felipe II creó esta nueva cátedra –el kichwa– en la Universidad de Lima.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 77.

¹⁴⁵ La filología indigenista en los misioneros del siglo XVI.
http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/47/TH_47_003_032_0.pdf

1579. Toledo crea la cátedra de Lengua General en San Marcos, asignándole rentas y estableciendo en una Ordenanza que los sacerdotes no podrían ordenarse sin saber kichwa, ni los licenciados y bachilleres obtendrían el grado en la Universidad sin estudiar la lengua general.

La Cátedra fundada por Toledo duró doscientos años. Se extinguió en el siglo XVIII por un decreto del virrey Jáuregui, de 29 de marzo de 1784, a raíz de la revolución de Tupak Amaru y del trabajo paralelo que realizaron durante estos siglos por lograr la institucionalización del castellano, una tensión que será permanente y que evidenciará el fracaso del proyecto de anulación de las lenguas indígenas que fomentaban, las circulares, las Cédulas Reales como la de 1770.

Holguín afirma que una política lingüística adicional consistió en la existencia de “...Una legión eficiente de intérpretes quechuas incorporados a la audiencia y un cargo de Intérprete General”. Esta situación motivó a las autoridades españolas a regular el rol y la importancia de los intérpretes a través de una cédula real emitida el 12 de julio de 1530, en la que se establecía:

“Acá se echó relación que en la interpretación de las lenguas de los naturales de aquellas provincias ha habido algunos fraudes por culpa de los intérpretes de ella. Parece que será remedio para excusar los inconvenientes que en ello ha habido que cuando se hubiese de hacer alguna interpretación de lenguas fuese por dos intérpretes, y éstos no concurriesen juntos a la declaración de indio, sino que cada uno por su parte declarase lo que dijese”¹⁴⁶.

Esta situación motivó a que, en la definición de las políticas lingüísticas de la Corona, se considere al interior de las universidades que se establecieron en el “nuevo mundo” –México, Lima–, la creación de una cátedra para la enseñanza de las lenguas generales. Al respecto, la cédula de 1580 menciona lo siguiente:

¹⁴⁶ Francisco de Solano. (comp) *Documentos sobre política lingüística en hispanoamérica. 1492-1800*, Madrid, CSIC-Dpto. de Publicaciones. Madrid, 1991, P, 20

En 1580 se dictó la cédula y las ordenanzas para la creación de las cátedras públicas de lengua general. (...) En la cédula se estipuló que esas lecciones serían de “lenguas generales”, esto es, las más extendidas, lo cual facilitaría su enseñanza y aprendizaje. Además, con ello se pretendía combatir la fragmentación lingüística a través de la difusión de las lenguas más generalizadas, principalmente el quechua y el náhuatl, para las cuales se contaba ya con vocabularios y *Artes* franciscanos y dominicos –para el quechua las obras fr. Domingo de Santo Tomás y, para el náhuatl, las de fr. Alonso de Molina.¹⁴⁷

Por otra parte, “los lingüistas del Tercer Concilio de Lima (1583)”¹⁴⁸, habían definido las normas de escritura, a las cuales se adaptaron los procesos de enseñanza de la lengua general, es decir del kichwa.

EL KICHWA EN LA REAL AUDIENCIA DE QUITO

En esta época, el hecho de que la Audiencia de Quito pertenecía al Virreynato del Perú (1739), motivó a que las autoridades eclesíasticas y civiles se acojan a las disposiciones emitidas desde Lima. En el caso del proceso de evangelización, inicialmente en la lengua castellana y posteriormente en la lengua general, tuvieron que regirse a las normas gramaticales del kichwa provenientes del Perú, dicho de otra manera, existió una suerte de normalización de la lengua, basada en el kichwa del Cuzco. Al respecto Hartmann afirma lo siguiente:

“Para fines de enseñanza del quichua en el Ecuador, y en Quito especialmente, a excepción de este Arte, el material didáctico impreso quedaba reducido prácticamente a la Grammatica y el lexicón de Fray Domingo de Santo Tomás de 1560 hasta que desde comienzos del siglo XVII “se generalizó el uso de la “Gramática” del padre [González] Holguín”¹⁴⁹.

¹⁴⁷ Leticia Pérez Puente, *La creación de las cátedras públicas de lenguas indígenas y la secularización parroquial*, México, UNAM, 2009, p. 5.

¹⁴⁸ César Itier. Discurso Ritual Prehispánico y manipulación Misionera: La “Oración de manco Capac al Señor del Cielo y Tierra” de la Relación de Santa Cruz Pachacuti. Bull. Inst. fr. Études andines. Lima. 1992, p. 179. [http://www.ifeanet.org/publicaciones/boletines/21\(1\)/177.pdf](http://www.ifeanet.org/publicaciones/boletines/21(1)/177.pdf)

¹⁴⁹ Roswit Hartman. El obispo de Quito Luis Francisco Romero y el catecismo quichua de 1725. Sabine Dedenbach-Salazar Sáenz & Lindsey Crickmay (eds.). en la Lengua de la cristianización en Latinoamérica: Catequización e instrucción en lenguas amerindias. Verlag Anton Saurwein. 1999, p. 63.

Es decir, las políticas lingüísticas tienen su origen en la iglesia, en los objetivos de la evangelización, de la conversión. En lo que concierne a este proceso del uso de las lenguas, se presenta la siguiente situación:

Hacia 1550 los franciscanos tenían a su cargo en Quito el primer centro educativo “para que dentro de él sean recogidos, doctrinados y administrados en las cosas de nuestra fe católica todos los naturales y los demás pobres mestizos y españoles huérfanos de la dicha gobernación...que sean y aprendan dentro del dicho Colegio el arte de la Gramática, canto llano y de órgano y a leer y escribir y las oraciones de nuestra Santa Fe”.¹⁵⁰

La educación de los niños dependía de la pedagogía de la fe cristiana a la cual se integraba el aprendizaje del canto, el órgano y el arte de la gramática, asignaturas orientadas a que los niños desarrollaran habilidades que contribuyeran a mejorar las ceremonias religiosas, así como su propagación y el aprendizaje de la lengua castellana conforme se había establecido en la “Cédula Real de 1550”¹⁵¹.

Fray Pedro de la Peña, Obispo de Quito “...en su residencia episcopal fundó una especie de seminario para la formación e instrucción de los futuros sacerdotes; y con relación a los nativos, [...] se preocupó porque estos se redujeran a pueblos y se facilitase así su instrucción religiosa. En la ciudad de Quito erigió dos Parroquias, la de San Blas y la de San Sebastian, exclusivamente para los naturales”.¹⁵² La educación a que se refiere esta cita seguramente se realizaba en español.

En 1557 se creó el colegio de San Andrés, fundado un lustro antes como colegio de San Juan Evangelista, también bajo la orden franciscana. Este centro estaba destinado a los “mestizos y niños pobres”; como materias comunes se enseñaba gramática, lectura y escritura, catecismo, canto e instrumentos musicales, incluyéndose

¹⁵⁰ Consuelo Yáñez Cossío, *La educación indígena en el Ecuador*, Quito, Abya-Yala, 1994, p. 13.

¹⁵¹ Francisco de Solano. (comp) Documentos sobre política lingüística en hispanoamérica. 1492-1800, Madrid, CSIC-Dpto. de Publicaciones. Madrid, 1991, P. 47.

¹⁵² Mons. Augusto Albuja Mateus, *Doctrinas y parroquias del Obispado de Quito...*, p. 44.

la práctica de oficios que con características y fundamentos más o menos similares se mantiene hasta la actualidad. “Se le ha enseñado en dicho colegio a muchos indios muchos oficios como son albañiles, carpinteros y barberos y otros que hacen teja y ladrillos y otras cosas así necesarias para su salvación...”.¹⁵³

El tercer Concilio limeño se inauguró el 15 de agosto de 1582; entre sus resoluciones consta la siguiente: “La traducción de dos catecismos, uno para adultos y otro para los niños; un sermonario para uso de los curas y doctrineros”.¹⁵⁴ La traducción en este caso incurrirá en un acto de violación del contenido cultural y espiritual de la lengua, no solo por el hecho de la suplantación de los contenidos de los cantos y las plegarias de la espiritualidad andina, sino también por la incorporación de nuevos símbolos religiosos como la construcción de las iglesias, las imágenes cristianas, y las alteraciones que genera el hecho de pasar de la oralidad a la escritura, la formación, el interés, los prejuicios del traductor, el momento histórico que vive.

Al respecto Dedenbach manifiesta que en estos procesos están presenes tres momentos:

“El primero ocurre cuando el texto pasa del medio oral al escrito, pues no es únicamente una “traducción” de un medio a otro, y no sólo causa un cambio en los participantes del acto comunicativo, sino también lleva el enunciado a otro nivel (...) segundo, el traslado de una experiencia de un mundo lingüístico a otro, con todos los problemas implícitos en la persona del traductor (...) determinado más que nada por una ruptura en el tiempo”¹⁵⁵.

O como manifiesta Itier: “La literatura quechua, catequística o no, que surge a partir de fines del siglo XVI, es a la vez producto y factor de la difusión de una nueva forma de quechua y de los rasgos culturales y religiosos nuevos

¹⁵³ Consuelo Yáñez Cossío, *La educación indígena en el Ecuador*, p. 13.

¹⁵⁴ Mons. A. Albuja Mateus, *Doctrinas y parroquias del Obispado de Quito...*, p. 66.

¹⁵⁵ Sabine Dedenbach-Salazar Sáenz. *Texto y contexto: Releyendo las fuentes andinas a la luz de la pragmática y del discurso*. In: *Etnohistoria latinoamericana: Aportes metodológicos*. Sabine Dedenbach-Salazar and Iris Gareis (eds.). 48° Congreso Internacional de Americanistas, Estocolmo-Upsala, 4 al 9 de julio de 1994. (= América Indígena, vol. LIV, núm. 4, México 1994). Mexico 1995. Pp, 170-171.

que la acompañan”¹⁵⁶. Al respecto, diría que se trata de un intento de una nueva forma de kichwa, toda vez que muchos de sus elementos culturales, a pesar de la violencia ejercida sobre la lengua, han logrado mantenerse hasta la actualidad.

El 15 de junio de 1594 se realizó el segundo Sínodo de Quito; en sus resoluciones consta la siguiente: “...Se insistió en la instrucción religiosa de los indios y que ésta se hiciese en lengua indígena para obtener mejores resultados”.¹⁵⁷

El Rey Felipe II en su Real Cédula, dirigida a la Audiencia de Quito el 23 de septiembre de 1580, decía:

Rogamos y encargamos al obispo de esa provincia y a los demás del distrito de esa Audiencia y a los Cabildos, Sede vacante, y a los Prelados de las Ordenes, que no ordenen de orden sacerdotal, ni den licencia para ello a ninguna persona que no sepa la lengua general de los dichos indios...¹⁵⁸

Estas normas tuvieron el carácter de obligatorio para todos aquellos preladados que deseaban brindar sus servicios en la Iglesia, principalmente en las parroquias de población indígena; además, su incumplimiento era penalizado.

...Que dentro en medio año aprendan la lengua general de los ingas y alguna parte de los naturales de sus parroquianos, por manera que los puedan confesar e dar a entenderlas cosas de nuestra santa fe católica, y el que no la supiere –advertía una constitución sinodal– pierda el salario del otro medio año se gaste en obras pías...¹⁵⁹

Como se indicó anteriormente, las universidades y particularmente la creación de las escuelas, colegios y la cátedra de kichwa, tuvieron como propósito brindar las facilidades para que los aspirantes a curas pudiesen estudiar la lengua y así cumplir con los requisitos establecidos por la Iglesia. En el caso de la provincia de Quito, los

¹⁵⁶ César Itier. *Lengua general y quechua cuzqueño en los siglos XVI y XVIII*. P, 50.
http://ir.minpaku.ac.jp/dspace/bitstream/10502/1318/1/SER18_003.pdf

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 68.

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 78.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 77.

representantes del credo católico realizaron peticiones al Rey para que autorizara la creación de instancias similares, aspiración que fue posible concretarla el año de 1580.¹⁶⁰ Además, el Rey Felipe II mediante Real Cédula del 23 de septiembre de 1580, dirigida a la audiencia de Quito, estipuló las condiciones y la obligatoriedad del aprendizaje de la lengua indígena. Entre otras cosas establecía lo siguiente:

Ordenamos y mandamos que dentro de un año, contado desde el día de la publicación de estas ordenanzas, todos los sacerdotes y ministros de Doctrina que hubiere presentado en las Doctrinas de esa Audiencia, parezcan a ser examinados del dicho catedrático si saben dicha lengua... pasado dicho tiempo, daréis por vacías las dichas Doctrinas y se presentarán otros a ellas.¹⁶¹

En esta etapa era muy exigente el rigor académico en el aprendizaje y el cuidado de los mecanismos de evaluación que se establecían para los estudiantes de la lengua. A las personas asignadas a realizar la evaluación del conocimiento de la lengua se las denominaba “examinadores generales de la lengua del inga”;¹⁶² los exámenes eran minuciosos con el fin de garantizar un conocimiento y manejo adecuados de la lengua, y lograr que los contenidos espirituales y culturales fuesen convincentes para suplantarlos con los contenidos de la religión católica; por otra parte, se aspiraba a que los sujetos con quienes debían comunicarse no tuviesen dificultades en el uso del dialecto que debían manejar.

La cátedra de la lengua indígena funcionó en el Convento de Santo Domingo, luego en el Colegio Seminario de Quito. Los obispos que mayor énfasis pusieron, según Albuja, fueron los frailes Pedro de la Peña, promovido como Obispo de Quito el 28 de febrero de 1563 y Luis López de Solís, posesionado como obispo el 18 de febrero de

¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 78.

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 78.

¹⁶² *Ibid.*, p. 79.

1594.¹⁶³ Este último, en carta del 7 de mayo de 1597 dirigida al Rey, manifestaba: “Las principales letras que procuro en los clérigos que proveo a Doctrinas y beneficios de indios es la lengua de los mismos indios, porque con ella les han de predicar, confesar y administrar los santos sacramentos”.¹⁶⁴

Este objetivo espiritual fue secundado por el apoyo político de la Corona, del Papa, y fundamentalmente, por el apoyo logístico y económico que los Reyes de España garantizaron a través de la emisión de cédulas reales que establecían los compromisos y los procedimientos que se debían seguir en el dominio de la lengua indígena. Estos elementos quedaron posteriormente relegados y, consecuentemente, contribuyeron en el deterioro y estancamiento de la lengua.

La instrumentación de la lengua como mecanismo de control y dominación fue, como hemos dicho de manera reiterada, la política lingüística que adoptó la Corona española para facilitar el sometimiento y dominio de la población. Sus repercusiones fueron diversas: (i) institucionalizaron y circunscribieron el uso de la lengua en el espacio indígena; por el contrario, en el espacio de los “blancos”, el sistema y la estructura colonial quedaron exentas de esta responsabilidad, por lo que la lengua fue anulada formal y legalmente; (ii) temporalmente contribuyeron a que la lengua consolidara su proceso de expansión; (iii) colonizaron la lengua con contenidos de la religión católica; (iv) colonizaron la memoria indígena con el miedo, el temor y la resignación, lo que generó paulatinamente la pérdida de la autoestima individual y colectiva, así como la desvaloración de la lengua, lo que contribuyó a la pérdida del orgullo tanto de la lengua, como de su identidad cultural.

¹⁶³ *Ibid.*, p. 43-49.

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 79.

RESISTENCIA LINGÜÍSTICA Y CONTINUIDAD

Runa shimika, mayupa, pachapa shunkuta charin, punchan punchan, pakarishpa katin. La lengua de los runas, tiene el corazón del río, del tiempo, por eso cada día, vuelve a renacer.¹⁶⁵

Dentro de la estrategia de controlar y dominar a la población, la instrumentalización de la lengua cumplía su propósito en la medida en que los recursos y los contenidos de su enseñanza respondiesen a los intereses de las autoridades coloniales, es decir, que promoviesen la evangelización. Caso contrario, era vista como insurgente y atentatoria a los intereses de la Corona y de las autoridades coloniales. En este sentido, y pese a que “la historia oficial” no resalta estos hechos, la reacción de la comunidad kichwa fue constante, y en esa medida, mantuvieron presente relatos, rituales, símbolos, desarrollaron diferentes estrategias de resistencia, entre las cuales se destacan las siguientes:

El origen de la lengua, según los relatos del pueblo kichwa, fue constituida por un sueño, por la suma de los sonidos, del canto de las cascadas, los ríos, los pájaros, el viento, por el sueño de los dioses. Esta particularidad probablemente genera en el subconsciente o consciente de las personas la idea de continuidad, de permanencia, constituye en un elemento que contribuye a recordar el origen e importancia de la lengua, y su trascendencia en la cotidianidad: “La conciencia humana no podía haberse formado ni expresado sin objetivarse en la lengua, que surgió como instrumento indispensable de conocimiento y comunicación recíproca en el trabajo”.¹⁶⁶

¹⁶⁵ Taller Cultural Causanacunchic, *Testimonios, Rosario Quínche, Investigación*, Otavalo, 1981.

¹⁶⁶ Ileana Almeida y Julieta Haidar, “Estudio semántico del quichua ecuatoriano”, en Ileana Almeida, coord., *Lengua y cultura quichua en el Ecuador*, Colección Pendoneros, No. 41, Otavalo, IOA / Abya-Yala, 1996, p. 230.

La lengua kichwa, según los especialistas, es aglutinante, "...puede reunir una serie de significados en una sola forma".¹⁶⁷ Esta particularidad se origina cuando a una palabra se juntan partículas que van cambiando el sentido de la misma, por ejemplo, *runa*, persona; *runakay*, el ser persona, se refiere a aprender a ser persona; *runapacha*, equivale a ser realmente uno mismo o en sudefecto, ser universal, ser cósmico o articulado con el universo, con el cosmos.

Ñukanchik, la primera persona del plural, significa, nosotros, en esta palabra se condensa y se unifica el tú, *kan* y el yo, *ñuka*, el otro como elemento articulado al seno de la comunidad, el otro como elemento que debe ser articulado y no excluido, en suma, resume el sentido de comunidad, de cohesión territorial y al mismo tiempo de bienestar, protección y seguridad.

Esta particularidad de la lengua sintetiza expresiones que al mismo tiempo son discursos que ayudan a conservar relatos y referencias históricas que contribuyen a la conservación de la memoria del pueblo kichwa; un ejemplo es la expresión que sigue a continuación: "El 29 de agosto de 1553, una madre india dijo: *chaupi punchapi tutayarca*, en la mitad de la claridad del día se hizo la oscuridad para el pueblo indio, los runas americanos".¹⁶⁸ Esta expresión se refiere al asesinato del inca Atawallpa en la plaza de Cajamarca, y está muy presente en los procesos de lucha de los pueblos y del movimiento indígena. De dicha frase existen diversas expresiones, como la que interpreta el director del grupo Obraje de la comunidad de Peguche del cantón Otavalo: "...Se dice que el inca murió en la mitad de su ciclo vital, queda inconclusa su obra y

¹⁶⁷ Consuelo Yáñez Cossío, *Lengua y cultura quichua*, Quito, Abya-Yala, 2007, p. 3.

¹⁶⁸ José Almeida Vinuesa, *Sismo étnico en el Ecuador: varias perspectivas*, Quito, Abya-Yala, 1993, p. 88.

son las nuevas generaciones quienes deben cumplir con ese ciclo que falta hasta conseguir una vida digna para nuestro pueblo”.¹⁶⁹

La expresión “*runakay*”, persona, humano, es una palabra que denota fortaleza y vitalidad, y que se refiere a ser uno mismo, en este caso, a no perder los referentes culturales del pueblo kichwa.

Personajes como los *arawik* (poetas), los *takik* (músicos), los *yachak* (médicos comunitarios), las *mama kaparichi* (parteras), los *awak* (tejedores), los *tarpuk* (agricultores), las *mamawa* las mujeres que curan, y tradiciones como el *warachinpachink* (pasar el cargo de fiestas principales), los *achiktayta* (padrinos), las *mamawas* (médicas comunitarias) y otras más, son las que han cumplido y siguen cumpliendo un rol fundamental en la permanencia y en la continuidad de la lengua. Lamentablemente, estas instituciones y personajes han actuado de manera desarticulada y en medio de situaciones complejas que les ha obligado a abandonar dichos espacios y priorizar la existencia de las personas. El hecho de que sin población no existan hablantes y por lo tanto, tampoco haya lengua, ha sido una situación adversa que ha influido en la cotidianidad, en la razón de ser de las comunidades indígenas, en la desestructuración de sus instituciones, en el uso de la lengua y en la definición de acciones de resistencia que cuestionaron y confrontaron las acciones genocidas del sistema.

A continuación se citan algunos hechos de resistencia generados por las distintas comunidades de los Andes:

1533. Encuentro en Cajamarca entre el inca Atawallpa y Pizarro; el inca reivindicó la soberanía del Tahuantinsuyu y rechazó las expresiones y pretensiones del Rey de España, dichas por Pizarro.

¹⁶⁹ Grupo Obraje, *Testimonios: Germán Perugachi. Investigación*, Otavalo, 1983.

1534. Rumiñahui y demás generales del ejército inca mantuvieron la resistencia, lucharon por la expulsión de los españoles. La resistencia, se deduce, incluyó la lengua.

1565-1566. Se registra el *Taqui Onqoy*, movimiento religioso andino que reivindicó la espiritualidad, la lengua y la cultura kichwas.

El Taqui Onqoy o Ayra fue una manifestación de arraigo a las creencias indígenas en un momento de crisis generalizada en el área andina. Mientras que unos pocos individuos de los llamados “ayras”, “taquiungos” o “ayrastaquiungos” eran poseídos por ciertas huacas o divinidades andinas, el resto de seguidores abandonaba definitivamente todo lo que tuviese que ver con el conquistador español –nombre, vestimenta, productos alimenticios y, por supuesto, la religión cristiana y sus símbolos–, aplicando así un boicot a la sociedad colonial en formación.¹⁷⁰

Entre las fuentes de estudio de este movimiento se anotan las siguientes: La “*Informaciones de méritos y servicios*” de Cristóbal de Albornoz (1570-1571), y *La relación de las fábulas y ritos de los incas*, de Cristóbal de Molina (1529-1585, Cuzqueño). Estos religiosos se especializaron en investigar las prácticas de idolatría para obligarles luego a renunciar o, en su defecto, convertirse a la religión católica.

El movimiento *Taqui Onqoy* se caracterizó por plantear la necesidad de rechazar la cultura española y retornar a la práctica total de los referentes culturales y espirituales de la cultura kichwa; con ese propósito comprometían a las personas que se unían al movimiento a renunciar y despojarse de todos los elementos culturales de la colonia, como la religión, la lengua, las costumbres, etc. Estas acciones fueron vistas como atentatorias al sistema colonial, por lo que se persiguió sin piedad a quienes lideraban y compartían los principios del Taqui Onqoy. El nombre del movimiento tiene un fuerte simbolismo que resume el conflicto cultural que se producía en aquella época. *Taqui*, significa canto, y *onqoy*, enfermedad, es decir, enfermedad del canto, lo que simboliza

¹⁷⁰ Rafael von Gabai, “El Taki Onqoy: las raíces andinas de un fenómeno colonial”, en *El Retorno de las huacas: estudios y documentos sobre el Taqui Onqoy del siglo XVI*, Lima, IEP, 1990, p. 332.

la enfermedad de la cultura o la enfermedad del espíritu, razón por la cual era necesario acudir a sus propios referentes para curar dicho mal.

La violencia colonial llegó a extremos de provocar la revolución de Tupak Amaru II (1780), que se manifestó con una propuesta política clara que además reivindicaba los símbolos culturales y políticos del pueblo kichwa. Se puede identificar algunos elementos de su programa revolucionario:

- La gesta libertaria mediada por el uso de las dos lenguas, el kichwa y el castellano. El manejo del bilingüismo permitía una comunicación directa con las comunidades, los criollos, los mestizos y los afros. La vigencia del bilingüismo, utilizado por el principal gestor de esta revolución, así como por su comando principal, reflejaba la conciencia lingüística de sus protagonistas; de haberse concretado la institucionalización de las dos lenguas, probablemente se hubiese conservado su respectiva importancia.
- Liberación del yugo español. La referencia al concepto “yugo” permite deducir que el proyecto político de Tupak Amaru cuestionó el sistema colonial en su estructura administrativa, económica y política; sus principios cuestionaron el sistema vigente al considerarlo atentatorio contra el bienestar de la población.
- La petición formulada a las autoridades coloniales solicitando que los indios fueran liberados del trabajo obligatorio en las minas (1776), así como la proclamación de los negros realizada el 16 de noviembre 1780, son testimonios de la visión humanista y libertaria de Tupak Amaru.
- Su proyecto está fundamentado en el principio de coexistencia y diversidad, e involucra a toda la población que es víctima de la explotación.

En su propuesta, Tupak Amaru utiliza la metáfora del cuerpo, considera que los naturales, los vecinos, los criollos, los afros son como el cuerpo, como sus

extremidades, que cada parte constituye un complemento del cuerpo, por lo tanto, concluye, es posible convivir articulados, cohesionados y con la debida armonía. Es esta una visión democrática orientada a superar la tiranía de los europeos.

En esta revolución también están presentes los símbolos andinos. Como se ha manifestado anteriormente, la lengua, la bandera, las insignias de poder, la indumentaria fraguada de los *tukapus*, los *pututos*, reflejan la conciencia identitaria y cultural de la revolución tupakamarista.

Yo, José Gabriel, desde hoy Tupac Amaru, hago saber a los criollos moradores de picchus y sus inmediaciones que viendo el yugo fuerte que nos oprime con tanto pecho, y la tiranía de los que corren con este cargo, sin tener consideración de nuestras desdichas y exasperando de ellas y de su impiedad, he determinado sacudir el yugo insoportable y contener el mal gobierno que experimentamos.¹⁷¹

De la cita anterior se infiere que una de las determinaciones que tomó Tupak Amaru fue recuperar su nombre en lengua materna, lo cual implicaba reafirmarse en su cultura, en su lengua, y en su compromiso de cumplir con su rol de inca de luchar en contra del yugo español.

Estas acciones previas a las independencias del *Abya-Yala* abonaron con seguridad a las ideas libertarias de aquella época, aunque, lamentablemente no han sido consideradas como tales por los historiadores sino que, por el contrario, la historia oficial se sustenta en los hechos desarrollados solamente por los criollos y mestizos en las etapas correspondientes a la “Independencia”.

En suma, las rebeliones realizadas en los diferentes siglos por parte de las comunidades se caracterizaron por ser integrales y por reivindicar sus derechos que están presentes en la cotidianidad.

¹⁷¹ Kintto Lucas, 18 de enero de 2006. <http://www.rebellion.org/seccion.php?id=24>

Ollantay. Esta obra, anterior a la colonia, logró mantenerse en la tradición oral, inclusive hasta luego de la revolución de Tupak Amaru. La obra trata de lo siguiente:

En resumen, Ollantay trata de la rebelión del general inca de ese nombre bajo el rey Pachacuti y su derrota y perdón por Túpac Yupanqui, hijo y sucesor de aquel. En la primera jornada, Ollanta pide la mano de su amada Cusi Coyllor, la hija del rey, quien lo rechaza recordándole su origen plebeyo. En la segunda jornada, el general se retira a Tambo, conocido desde el siglo XVII también como Ollantaytambo, y durante diez años resiste las embestidas del poder imperial. Pachacuti, sin embargo ha muerto y Rumiñahui, general de su sucesor Tupac Yupanqui, se infiltra en el campamento de Ollanta pretendiendo estar huyendo del rey. En el desenlace del tercer acto, las fuerzas leales del inca, alertados por Rumiñahui, logran finalmente desbaratar al general rebelde durante una fiesta con grandes borracheras. Ollanta es tomado prisionero, pero, Tupac Yupanqui lo perdona".¹⁷²

La obra escrita originalmente en kichwa y rememorada en las comunidades del antiguo Tawantinsuyu, alienta el espíritu de seguir cultivando la lengua, de innovarla y recrearla según las épocas que viven las comunidades.

Este discutido drama se presentó entre 1770 y 1780, bajo la dirección del que se ha supuesto su autor, el doctor Antonio Valdés (+1816), que fue cura párroco de Tinta y de Sicuani, ante José Gabriel Condorcanqui, el descendiente de los Incas que, bajo el nombre de Túpac Amaru II, encabezó la rebelión de 1780 contra el gobierno español. Después de la Rebelión quedaron prohibidas las representaciones en quechua.¹⁷³

A estas acciones de resistencia se suman las festividades y las prácticas cotidianas como la misma oralidad, y prácticas culturales como el *Inti Raymi*, bautizada por las autoridades coloniales con el nombre de San Juan.

La fiesta de San Juan Bautista (24 de junio) coincidía casi con el solsticio de verano (21 de junio) y con la festividad del Corpus. La conmemoración pagana de rito mitológico facilitó la aceptación de la máxima fiesta de los cristianos. Quizá esta coincidencia se debió a que la

¹⁷² Ignacio Arellano, José A. Rodríguez Garrido. *El teatro en la Hispanoamérica colonial*. Iberoamericana Editorial, España, 2008 p, 370.

¹⁷³ Pedro Henríquez Ureña, *La utopía de América*, Biblioteca Ayacucho, vol. 37, Caracas, 1989, p. 160.

autenticidad política señalase la fiesta de San Juan, como fecha en que los indios debían concurrir a los pueblos, para pagar sus tributos a los encomenderos.¹⁷⁴

En el *Inti Raymi* se puede constatar la vitalidad de la cultura y de la lengua. Esta tradición rebautizada por los representantes de la Iglesia con los nombres de San Juan, San Pedro y San Pablo, no ha dejado de utilizar los nombres, *Inti Raymi* y San Juan, lo que significa que ha existido una lucha constante entre el olvido y el recuerdo del nombre original, hasta que, finalmente, en los últimos 30 años, se ha logrado recuperar el nombre original. La fiesta del *Inti Raymi* es un referente cultural fundamental para la lengua y cultura kichwa y cumple con el rol de catalizador de las diferentes épocas. En esta festividad, el principio del *tinkuy* actúa con mucha vitalidad y fundamentalmente reafirma el uso de la lengua kichwa, la creatividad y la tradición en general. Gracias a ello, esta importante tradición indígena no se ha debilitado y, más bien, se ha fortalecido.

LA EDUCACIÓN Y LA LENGUA EN LA COLONIA

...vosotros, dice, sois la sal de la tierra,
vosotros sois la luz del mundo.¹⁷⁵

Dos sistemas de pensamiento se confrontaron en esta época, el kichwa y el español. El uno fundamentado en el politeísmo y en el objetivismo; el segundo, fundamentado en la religión y en la subjetividad. Sobre el primero, los cronistas aportan con pocas evidencias referentes a la educación, pues, a lo mucho, mencionan la existencia de los *aclla wasi* (literalmente *aclla* significa escoger y *wasi*, casa, es decir,

¹⁷⁴ José María Vargas, *El arte ecuatoriano*, Biblioteca Virtual, p. 134.
<http://www.biblioteca.org.ar/libros/132515.pdf>

¹⁷⁵ José de Acosta y Luciano Pereña, *De procuranda Indorum salute: educación y evangelización*, p. 3.

casa de las escogidas). Estos eran lugares a los cuales acudían las doncellas para prepararse en los requerimientos del Estado y fundamentalmente de las costumbres, las tradiciones y la lengua de Tahuantinsuyu, en este caso, la lengua kichwa, que era considerada la lengua general del incario. A esto se suma también la referencia de los *pukara*, lugares o fortificaciones militares en donde recibían entrenamiento en el tema; los *tambos*, que con seguridad también constituían lugares de enseñanza y aprendizaje en la producción, administración y conservación de los productos que se almacenaban; las *wakas*, en cuyas proximidades existían espacios en donde se concentraban los *willak umus*, los sacerdotes, personajes que, igualmente, debían recibir instrucción sobre la espiritualidad del mundo kichwa o mundo andino.

Construcciones como *Ingapirka* o como *Macchu Picchu*, canales de riego o espacios destinados para las investigaciones agrícolas, permiten constatar la preocupación que tuvieron los incas en los procesos de educación, que a diferencia de desarrollarlos al interior de un aula, eran realizados con preferencia en los “lugares de sitio”. Esta visión responde al principio pedagógico de “*maki shinakun, shimi rimakun*”,¹⁷⁶ que literalmente significa, *maki shinakun*, la mano hace, y *shimi rimakun*, la boca habla, es decir, mientras se habla, no existe razón para que las manos dejen de laborar, en otras palabras significa: la teoría y la práctica actúan simultáneamente.

¿Qué significa enseñar en los “lugares de sitio”? Significa tener al estudiante junto a un maestro en su espacio de trabajo. Por ejemplo, si las personas querían aprender los temas relacionados con la agricultura debían concurrir a los espacios en donde eran construidas las terrazas y los sistemas de riego. En el caso de las personas que querían aprender sobre medicina, el proceso se lo realizaba acompañando al *yachak* o *shaman* en las diferentes etapas de la curación, esto es, en el cuidado de las plantas, en

¹⁷⁶ *Cartilla de alfabetización quichua*, Quito, MEC / CIEI, 1981, p. 5.

la preparación del espacio y de los elementos de la curación, en la ceremonia, en la ubicación de las medicinas que curaran la enfermedad, entre otras actividades.

En la cosmovisión kichwa primaba la objetividad y el pragmatismo. Esta afirmación se deduce de varios hechos, por ejemplo, en la conversación sostenida entre Pizarro y Atawallpa, el inca dijo: "...que no tiene que adorar a nadie sino al sol, que nunca muere ni sus guacas y dioses, también tienen su ley, aquello guardaua".¹⁷⁷ La idea de creer y adorar aquello que se ve, aquello que puede percibirse y que no muere, que vive para garantizar la continuidad de la vida, denota un sentido práctico de ver el mundo.

La construcción de las fortalezas, realizada en lugares altos, permitía: (i) tener una visión adecuada de los accesos para divisar al enemigo; (ii) facilitar la comunicación, ya sea a través del fuego, el humo o de los sonidos, el eco de los *pututus* o de los *churos*; y (iii), mantener reclutados a los "*awmak*", guerreros para su preparación militar. En suma, existía un sistema de educación adaptado a la realidad andina que se estanca con la venida de los españoles y entra en fricción permanente debido a que el sistema del conquistador se regía por los postulados de la Iglesia y por el individualismo. Dicho sistema contaba, además, con el apoyo de los dos poderes, la Corona y la Iglesia, desde cuyos espacios de reflexión y a través de cédulas reales, bulas papales y resoluciones de los concilios provinciales definían las políticas públicas y las políticas lingüísticas de la Colonia.

En esta época, siglos XVI-XVII, los temas que preocupaban y que motivaban la reflexión de las autoridades coloniales, sobretodo de la Iglesia eran: (i) las estrategias de la evangelización; (ii) el tratamiento de la babel lingüística con que se encontraron; y (iii), el compromiso de los religiosos. Ante este panorama y para facilitar la

¹⁷⁷ Guaman Poma de Ayala, *El Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno*, tomo II, México, Siglo Veintiuno, 1980, p. 357.

evangelización, se resuelve la agrupación o concentración de la población indígena que se encuentra dispersa. En los nuevos espacios regentados por los curas de indios se imparte el adoctrinamiento, la conversión, la evangelización de las almas perdidas y descarriadas que serán recompensadas por el sacrificio de cumplir el mandato divino.

Las orientaciones y los métodos que debían utilizar para el adoctrinamiento fueron debidamente acordados en las congregaciones que se realizaron en aquella época, tales como los Concilios de México y de Lima, en los cuales se definió que los procedimientos que debían seguirse para los catecismos y los textos que se publicaran con dicho propósito, fuesen debidamente supervisados por los clérigos de mayor experiencia y conocimiento, ya que solo entonces podían circular y ser utilizados. La situación descrita evidencia que existía uniformidad en los contenidos y en los métodos de evangelización.

En esta época, la lengua fue uno de los puntos claves de discusión en el gran objetivo de la evangelización. Existían dos posiciones: unos opinaban que la evangelización debía realizarse en español, mientras que otros opinaban que se debía realizar en la lengua más difundida del Tahuantinsuyu.

Sobre la propuesta de evangelizar en español, el fraile José de Acosta, personaje que influyó de manera determinante en los diferentes concilios realizados en Lima, y que fue el principal orientador de cómo debía efectuarse el adoctrinamiento, afirmaba:

Hay quienes piensan (y confieso que en algún momento yo fui uno de ellos) que para la salvación de los indios debían formarse y poner por maestros criollos, hijos de españoles nacidos allí; que sería este camino más corto, porque conocen muy bien el idioma, por estar acostumbrados a él desde la cuna y poderlo usar con dominio para explicar cualquier cosa; y, por otra parte, son cristianos íntegros y seguros en sentimientos religiosos, por conservar casi por derecho de herencia la fe y la educación religiosa que han recibido de sus padres españoles, y esto lo tienen a mucha honra.¹⁷⁸

¹⁷⁸ José de Acosta y Luciano Pereña, *De procuranda Indorum salute: educación y evangelización*, p. 67.

Fue tan importante el debate sobre en qué lengua se debía adoctrinar, convertir y evangelizar a los indios, que a aquellos que no aceptaban evangelizar en lengua indígena comenzaron a denominarles mercenarios y no pastores (Acosta: 53). El mismo autor replicaba estos cuestionamientos y manifestaba:

¿En qué cabeza cabe que innumerables gentes tengan que olvidar la lengua de sus padres en su propia patria y usar solo de un idioma extranjero que oyen raras veces y muy a disgusto? Y cuando dentro de sus casas además tratan de sus asuntos en su lengua materna, ¿quién los sorprenderá? ¿Quién los denunciara? ¿Cómo les obligará a hablar español?¹⁷⁹

Según el texto citado, parecería ser que en aquella época se contaba con un aliado que tenía un nivel de respeto hacia los derechos de la lengua de los otros pueblos; lamentablemente, esta posición de reivindicar el uso del idioma fue motivado por el objetivo principal de encontrar la mejor estrategia que permitiese acelerar la evangelización y el aprendizaje de la lengua, ya que este parecía ser el mejor recurso para lograr dicho propósito.

Quién, pues, esté inflamado por el celo de la salvación de las almas de los indios, convéznase en serio que de nada grande puede esperar, si aprender el idioma no es su primer e incansable preocupación. ¿Cómo un pueblo de idioma desconocido y lenguaje misterioso a ti, aunque le prediques maravillas y le hables de Cristo divinamente, en su corazón va a responder Amén, esto es, como te va a prestar su interior asentimiento? Aunque te hablen bien, ¿cómo vas a ayudara tu hermano a edificar la fe y el amor, si solamente se lanzan palabras al aire y, como sucedió en la confusión de Babilonia, los que están separados por la lengua tampoco coinciden en las inclinaciones y sentimientos?¹⁸⁰

El padre Acosta tiene muy claro que el aprendizaje de la lengua permitiría: (i) acortar el tiempo de la conversión; (ii) llegar al alma, al corazón de los indios; y (iii) garantizar y cumplir con la gran misión encomendada por la Iglesia y por los Reyes de

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 63.

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 49.

España. Es tal su convencimiento, que las experiencias previas que impulsaron en las comunidades eran supervisadas para observar los resultados que se podría generar en ellas.

Vemos que los indios, cuando oyen a un predicador que sabe su propia lengua, le siguen con toda atención y disfrutan sobre manera de su elocuencia, están embobados con el entusiasmo del que habla y boquiabiertos y extasiados, con los ojos clavados, están pendientes de sus palabras. Lo cual observándolo yo en los sermones de mis compañeros, tanto me cautivaba la desusada atención y satisfacción de los indios, que casi daba saltos de placer concibiendo grandes esperanzas de la salvación de esos indios, si pudiésemos conseguir que hubieran entre nosotros elocuentes nuevos Paulos o Apolos.¹⁸¹

La estrategia fue probada y validada, fue constatada su eficiencia en la manera cómo debían hacerlo, así como en las reacciones y los efectos que podía generar en el objetivo de la misión, es decir, en la población. El ensayo exigía, además, tomar la precaución de requerir a los sujetos que asumían esta responsabilidad que tuviesen un perfil que garantizara ingenio, capacidad y elocuencia, requisitos que asegurarían el cumplimiento adecuado de dicha misión.

A esto se sumaban, además, las disposiciones que se emitieron desde la Corona a través de documentos tales como las cédulas reales, en las que se refrendaba las acciones de los religiosos y los intereses de la Iglesia y de la Corona, que se resumían en colonizar y evangelizar.

...El dominico Fray Tomás de San Martín, quien concibió desde 1548 la idea de fundar un “Estudio General” en el Convento del Rosario, que esta orden religiosa tenía en Lima, para instruir a los hijos de los conquistadores que debían gobernar y organizar la sociedad colonial, tal como lo acreditan las actas del Capítulo Provincial de los dominicos efectuado en el Cusco el 6 de mayo de 1548.¹⁸²

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 51.

¹⁸² Discurso de orden pronunciado en la Academia Nacional de Medicina, el 27 de marzo del año 2001. http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/Anales/v62_n1/cuatrocientos_a%C3%B1os.htm

En esta época, siglo XVI, los dominicos promovieron la creación de la Cátedra de kichwa, iniciativa impulsada por fray Domingo de Santo Tomás, autor de *La Gramática o Arte de la Lengua General de los Indios de los Reinos del Perú*, publicada en 1560.

...El padre Francisco de Morales, espíritu organizador que fundó el primer centro de enseñanza (1552), con el nombre de Colegio de San Juan Evangelista. [...] Estaba destinado de preferencia a los naturales, luego a los pobres mestizos y españoles huérfanos, «o de otra cualquiera generación que sean». Los profesores eran de ordinario dos religiosos que enseñaban, respectivamente, el arte de la gramática y el arte de canto llano y órgano y a leer y a escribir a todos los alumnos.¹⁸³

Este colegio, liderado por los padres franciscanos, tuvo una duración de seis años y debió cerrarse debido a la falta de recursos económicos. Su funcionamiento se dio entre 1551 y 1557; sin embargo, recibió el apoyo del Rey, tal como se observa en la siguiente cita:

Mediante cédula de 13 de septiembre de 1555, el Emperador tomó por su cuenta el patronazgo y conservación del Colegio, declarándolo Colegio de patronato real, lo que implicó el cambio de su denominación suplantándolo con el nombre de colegio oficial de San Andrés. Uno de los profesores de este colegio fue Fray Jodocco Ricke, las prioridades de enseñanza consistieron en lo siguiente: se dijo de él que enseñó (a los indios) a arar con bueyes, hacer yugos, arados y carretas [...] la manera de contar en cifras de guarismo y Castellano [...] a leer y escribir [...] y tañer los instrumentos de música, tecla y cuerdas, sacabuches y cheremías, flautas y trompetas y cornetas y el canto de órgano y llano.¹⁸⁴

El “ilustrísimo” señor de la Peña, en el Sínodo que celebró en Quito en marzo de 1570, dio providencia para que la instrucción se extendiera a todos los pueblos de la Diócesis. Ordenó que curas y frailes doctrineros, de acuerdo con los indios, eligiesen el sitio apropiado donde levantasen las iglesias para las funciones religiosas y junto a ellas

¹⁸³ Fray José María Vargas, *Historia de la cultura ecuatoriana*, Quito, Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1965, p. 16.

¹⁸⁴ *Ibid.*, p. 18.

construyeran también las escuelas. Ahí debían reunir a los muchachos para enseñarles la doctrina, mediante uno o dos indios ladinos, hijos de caciques. Luego, concretando la forma en que debía realizarse el trabajo, ordenaban:

La doctrina y costumbres que en la niñez se aprende es la que más se afijan en la memoria y corazón de los niños que se crían en la Iglesia: ordenamos y mandamos que nuestros curas tengan en su iglesia parroquial escuela en que enseñen a los hijos de los caciques y principales y a los hijos de los demás indios que quisieren aprender, de gracia y sin ningún interés, a leer, escribir, cantar, ayudar a misa y hablar la lengua de Castilla, y tengan doctrina general, en la cual tengan en cada pueblo de su Doctrina cuatro muchachos y les enseñen que aprendan de coro el Paternoster, Credo, Avemaría, Salve Regina, los mandamientos de la ley de Dios y cuando los supieren los envíen a sus pueblos e allí enseñen.¹⁸⁵

Este beneficio se traducía en: (i) enseñar lo básico de la escritura y la lectura; (ii) aprender nuevos oficios, y (iii), priorizar la enseñanza a los niños. El aprendizaje de los adultos estaba a cargo de personas que tenían el rango de caciques; su formación era necesaria para garantizar el registro de los contribuyentes y para que pudiesen rendir y responder por los montos que hubiesen logrado recaudar; también lo era para que ayudasen a controlar y evangelizar a la población. En el caso de los niños, su formación desde temprana edad era considerada como la mejor garantía del enraizamiento de la cultura, de la lengua del sistema colonial.

La cédula real de 1583 expresaba:

Nos somos informados que los religiosos de la Compañía de Jesús de esa tierra han determinado de hacer en ella colegios para leer en ellos a indios las ciencias de gramática, retórica, filosofía, lógica y otras, entendiendo que por este medio serán mejor enseñados en las cosas de nuestra fe católica, y que por ser los dichos indios de complexión flemática, ingeniosos y deseosos de saber de tal manera que en lo que aprehenden estudian hasta salir con ello y tener esta habilidad y diligencia inclinada a mal y ser gente liviana y amiga de novedades, podría ser causa para que aprendiendo las dichas ciencias sociales de entre ellos alguno que lo que nuestro Señor no

¹⁸⁵ *Ibid.*, p. 18.

permita, intentase algunas herejías y diese entendimiento falsos a la doctrina llana que hasta ahora se les ha enseñado y predicado, y si sucediese la tal sería parte para irse todos los indios tras el que lo inventase y sacarlos dello sería de mayor trabajo que el que hasta agora se ha tenido en enseñarles la dicha doctrina por la orden que se ha hecho, y que así convenía que no se hiciesen los dichos colegios. (Felipe II, 1953 [1583]: 550-51).¹⁸⁶

En la propuesta de la Corona y de la Iglesia, el conocimiento destinado para los indígenas tenía un límite: había que enseñarles lo básico, lo elemental. Se les debía enseñar cuidando de que no sobrepasaran dichos límites, porque podía resultar peligroso que los indios aprendiesen a interpretar lo que aprendían, o lo que podrían leer en otros textos que no fuese la Biblia. Esta situación pondría en riesgo la estabilidad y el proyecto del sistema colonial. El padre José de Acosta, en su obra sobre educación y evangelización anotaba lo siguiente: “Se enseña a los indios la doctrina como cantan los mendigos sus oraciones o coplas para pedir limosna” (Acosta: 19). La enseñanza era suficiente si los indios lograban aprender las plegarias para pedir perdón por sus pecados, para salvar sus almas y para satisfacer los intereses de los colonizadores.

En la cédula real de 1592 se dispone la fundación de un seminario –que se realiza dos años más tarde– con la expresa disposición de preferir a los “hijos de los conquistadores y servidores de los intereses reales”. Se encarga el seminario a los jesuitas que al informar sobre la fundación de un colegio–seminario de San Luis afirman: “en una muy buena casa donde metí cuarenta colegiales–, hijos de conquistadores y de la gente más principal de esta tierra”. Este colegio incluía una sección para los hijos de caciques que estaban destinados a ayudar en la evangelización “para que se aparten de sus idolatrías pasadas y con amor reciban el Evangelio y que estos caciques les enseñen a sus súbditos.”¹⁸⁷

De estas cédulas reales se deduce que el pensamiento que regía en esta época en las autoridades coloniales civiles y eclesiásticas era que los espacios de difusión del conocimiento eran lugares prohibidos para la población conquistada, pues para ellos

¹⁸⁶ Laura Laurencich Minelli y Paulina Numhauser Bar-Magen, *El silencio protagonista*, Quito, Abya-Yala, 2004, p. 77.

¹⁸⁷ Consuelo Yáñez Cossío, *Lengua y cultura quichua*, p. 15.

habían sido destinados otros lugares orientados a promover la formación de individuos que respondiesen a las necesidades de la población española, tales como albañiles, zapateros, cocineros, sastres, entre otros oficios, pues para ellos estas labores eran consideradas como indignas. El aprendizaje de estos oficios provocó la migración de esta población a sectores cercanos a las ciudades, lo que dio lugar a la formación de barrios, y su aculturación. Esta situación implicaba el despojo de su identidad cultural y sobre todo, el ocultamiento y la pérdida de la lengua, lo cual era comprensible toda vez que la sociedad colonial fue estructurada bajo esquemas de exclusión, de discriminación racial, de asimetrías sociales, de agresión y violencia contra lo diferente, lo que Aníbal Quijano denomina “colonialidad del poder”.

En 1770, Carlos III emitió una real cédula que supuso un cambio radical en la política lingüística aplicada por sus antecesores, los Austrias. Carlos III retomó la política iniciada por los Reyes Católicos que había seguido Carlos V: la única lengua del Imperio debía ser el castellano. En su parte ejecutiva, contundentemente ordena:

Por tanto por la presente ordeno y mando a mis Virreyes del Perú, Nueva España y Nuevo Reino de Granada, a los Presidentes, Audiencias, Gobernadores y demás ministros, jueces y justicias de los mismos distritos y de las Islas Filipinas y demás adyacentes (...), que cada uno en la parte que respectivamente le tocaren guarden, cumplan y ejecuten y hagan guardar, cumplir y ejecutar puntual y efectivamente la enunciada mi Real resolución (...), para que de una vez se llegue a conseguir el que se extingan los diferentes idiomas de que se usa en los mismos dominios, y solo se hable el castellano.¹⁸⁸

La Cédula Real de 1770 definía con mayor especificidad los mecanismos que utilizarían para la anulación de las lenguas indígenas, entre ellas tenemos las siguientes:

“...facilitar su integración a la vida civilizada al hacerlos capaces de ocuparse de sus tratos, comercios y pleitos sin intermediarios o intérpretes que los engañan y distorsionan sus

¹⁸⁸ Atanasio Herranz, *Estado, sociedad y lenguaje: la política lingüística en Honduras*, Tegucigalpa/Guaymuras, Instituto Hondureño de Antropología e Historia, 1996, p. 127.

ideas (...) inspirar el amor a la nación conquistadora a través de su educación en castellano”¹⁸⁹.

A lo cual se sumaban además, prohibiciones de hablar la lengua materna en los espacios públicos, incluso en el nivel familiar, so pena de ser sancionados con multas económicas, incluida en este caso, la población mestiza, criolla que hablaba la lengua indígena.

¿Cuáles son las razones para que se hubiese emitido esta cédula real ordenando que en “su virreinato” se extinguiesen de una vez por todas las lenguas indígenas y prevaleciera solo el español? Probablemente existieron varias razones, entre las que se deducen las siguientes: (i) si bien en su forma parecía que se estaba cumpliendo el objetivo de evangelización en la lengua materna, en la práctica y en la cotidianidad las comunidades seguían venerando a las *wakas* o sincretizaban sus prácticas en los mismos símbolos de la religión cristiana; (ii) el objetivo político y religioso de la Corona y de la Iglesia, de los detractores y de los defensores de indios, no tuvo como prioridad el respeto a la lengua y la cultura de las comunidades, ya que el interés que prevaleció fue estudiar la filosofía, la espiritualidad, la lengua, la cosmovisión de las comunidades para comprender su razón de ser, para conocer sus contenidos y suplantarlos con los de la religión católica. Su único interés se redujo a aprender la lengua y, en muchos casos, aprenderla de una manera responsable con la finalidad de hacer de ella el principal instrumento de comunicación y de colonización espiritual de las comunidades; (iii) la inconformidad de las comunidades, las noticias sobre protestas constantes así como su eventual reacción en un movilización radical, como la revolución de Tupak Hatari, y

¹⁸⁹ María Margarita Rospide. La real Cédula del 10 de mayo de 1770 y la enseñanza del castellano. Observaciones sobre su aplicación en el territorio Alto peruano. En Memoria del X Congreso del Instituto Internacional de historia del Derecho Indiano. Tomo II. Universidad Nacional Autónoma de México. Serie C. Estudios históricos, Núm. 50. México. 1995, p, 1420.

Tupak Amaru, probablemente persuadió a las autoridades reales para radicalizar la acción colonizadora de las comunidades.

CONCLUSIONES

Las autoridades de la colonia española y de la Iglesia tuvieron claro las estrategias que debían utilizar en la conquista y sometimiento de otros pueblos; sin embargo, los siguientes hechos deslegitimaban la invasión del Abya-Yala: (i), el que los pueblos indígenas en ningún momento estuvieron bajo su completo sometimiento; (ii), el que las acciones realizadas por los conquistadores violentaron los protocolos de guerra y de evangelización, y, (iii), el desconocimiento de los españoles de haber “descubierto” un nuevo continente. Todo ello ocasionó que los conquistadores agilizaran la emisión de documentos que tuvieron el nombre de “Letras Alejandrinas” para darle el sustento jurídico necesario a su ilícito accionar.

Por las circunstancias históricas que se vivían en España y en Europa, todas las acciones que desarrollaron los conquistadores estuvieron mediatizadas por la definición y control de la Iglesia, es decir, los españoles estuvieron regidos por un pensamiento absolutista que se fundamentaba en la Biblia y en la religión a la cual todos debían someterse. La obligatoriedad era tal que cualquiera que contradijera sus postulados debía ser sancionado por la inquisición. Esto explica de alguna forma la visión hegemónica, etnocéntrica y excluyente de las autoridades de la Iglesia Católica y de la corona española, cuyo fin era tener el poder absoluto en la vida y en el trabajo de la población.

El nuevo continente fue interpretado desde esta visión; a partir de ella se desarrolló toda una estrategia de colonización física, psicológica y espiritual, en la cual la

religión sería la pieza clave de la conquista. En este proceso, la violencia y la explotación fueron indispensables para el logro de sus objetivos. En el caso de la colonización lingüística y cultural, sus procedimientos se caracterizaron por ser rigurosos; los españoles lograron los objetivos que se propusieron, entre ellos, el de la obligatoriedad de aprender la lengua indígena para que la evangelización sea en lengua indígenas; con este propósito, la corona española autorizó la creación de Cátedras para la enseñanza de lenguas indígenas en Lima y en Quito.

La creación de escuelas para indios fue otra de las estrategias utilizadas para lo dominación, en este caso con dos objetivos adicionales: (i) enseñar la lengua castellana; e (ii), instruirlos en un nivel básico de lectura y escritura para que aprendieran oficios y manualidades, y de esa forma, pudiesen cubrir las necesidades de los españoles. La educación se caracterizó por definir límites de conocimiento y por transmitir los valores y las costumbres de la cultura española, es decir, la educación era el medio idóneo para anular la lengua y la cultura kichwa, sobre todo, mediante el énfasis que pusieron con los niños, paralelamente perfeccionaron los mecanismos de enseñanza de la lengua castellana, objetivo que se mantuvo presente en el sistema colonial y que fue acelerado a raíz del movimiento Taqui Onqoy, las sublevaciones y fundamentalmente la revolución de Tupak Amaru y Tupak Hatari.

Finalmente, cabe resaltar las acciones de resistencia de la comunidad kichwa: la historia registra la presencia de movimientos culturales, movimientos políticos, acciones de confrontación y acciones de la cotidianidad que expresaban su inconformidad y que ponían en juego los recursos de la propia cultura para mantener la lengua y la cultura.

CAPÍTULO III

LA EDUCACIÓN, LA LENGUA Y EL DESARROLLO EN LA REPÚBLICA

En el capítulo anterior se analizó la visión hegemónica y excluyente que caracterizó al sistema colonial, los fundamentos ideológicos que definían las conclusiones que realizaban los conquistadores respecto de las comunidades “indígenas”, las acciones y estrategias que debían utilizar para garantizar el cumplimiento de los objetivos de la Corona y de la Iglesia.

En esta empresa de la conquista, la Corona y la Iglesia definieron sus objetivos; la Iglesia, reafirmar su poder universal, absoluto; lograr la salvación de más almas infieles, y captar poder económico. La Corona, conquistar nuevos territorios; buscar tesoros que ayudasen a recuperar la crisis económica en la cual vivían; contar con más súbditos para ampliar sus tributos, y expandir su lengua y su cultura.

La República inauguró una nueva etapa que se caracterizó por circunstancias como las siguientes:

- Los cimientos coloniales sostuvieron el proceso de Independencia y su institucionalización.
- La concepción de la importancia de la Independencia, así como de los derechos sobre la tierra comenzaron a tener un giro importante con las propuestas impulsadas por “Antonio José de Sucre, que incluyó la expropiación de bienes

eclesiásticos”,¹⁹⁰ y que polarizaron la relación con la Iglesia. Estos planteamientos contribuyeron, además, a fomentar la necesidad de que la educación mantuviese independencia con el Estado, restringiendo con ello la influencia ideológica de la Iglesia sobre el sistema en general. Esta fue una aspiración compleja que no logró implementarse en su totalidad.

- La ausencia de un proyecto consistente en el ámbito de la cultura, o en el del cambio social, así como en el de la política, contribuyó a que siguiera vigente la visión homogenizante y excluyente de quienes asumieron la conducción de los procesos de Independencia de la Gran Colombia, y posteriormente, en la República; esta posición fue un reflejo de lo que ocurría en Europa.
- La República emergió en circunstancias y sobre las bases de la institucionalidad implementada en el sistema colonial hegemónico, violentando los derechos individuales de las personas –indios, negros, mestizos de los sectores populares– y los derechos de los pueblos indígenas.

La vigencia de esta visión determinó que las constituciones que se elaboraron desde el surgimiento de la República hasta antes de la Constitución de 1998, pretendieran anular los derechos culturales y lingüísticos de los diferentes pueblos. Sin embargo, no se logró el objetivo de extinguir las lenguas ancestrales, de manera particular la lengua kichwa, a pesar del aparataje institucional público y privado, civil y militar.

Las autoridades de la República procuraron superar la propuesta educativa de la época colonial que se dedicó a impartir el conocimiento, con preferencia, a las élites de aquella época, es decir, a los hijos de los caciques. En esta etapa prevalece el eslogan de

¹⁹⁰ Jorge Núñez Sánchez, “Inicios de la educación pública en el Ecuador”, en *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, No. 13, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Tehis / Corporación Editora Nacional, 1999, p. 190.

“educar para cristianizar”,¹⁹¹ lo que significaba convertir la población india a la religión católica para hacer realidad la evangelización mediante la enseñanza de la lengua y costumbres de la cultura española.

Es importante notar que el eslogan de evangelización y civilización se mantuvo vigente durante el largo proceso de dominación. Los cambios que posteriormente se generaron con la revolución liberal –con la implementación del laicismo–, no significaron en ningún momento la superación de los esquemas mentales que regían a la sociedad de ese entonces. Las ideas de cambio continúan vigentes en la actualidad, y se expresan a través de principios tales como la integración del indio a la sociedad nacional, a la modernidad, al progreso y al desarrollo del país.

En este capítulo analizaremos las políticas implementadas en la República, en su experiencia de ser “autónomos e independientes” de la Gran Colombia, inicialmente, y como República del Ecuador, posteriormente; se analizará la visión que los gobernantes de esas épocas tuvieron sobre las comunidades indígenas; la intervención externa orientada a evitar el fortalecimiento de las organizaciones indígenas. Con mayor detenimiento se analizará la inclusión de normas relacionadas a la educación y a la lengua, por ser esta una situación que permite entrever por parte del Estado una incipiente preocupación por la lengua, la cultura y la educación de los pueblos indígenas. Las normas que se analizarán en este capítulo se asemejan a la experiencia del sistema colonial en el cual se excluyó el uso de la lengua kichwa en los espacios oficiales como la ciudad y las instituciones, pues fue reducida al interior de las comunidades a un nivel doméstico.

¹⁹¹ Consuelo Yáñez Cossío, *La educación indígena en el Ecuador*, No. 5, Quito, ICAMP, 1989, p. 10.

LA INDEPENDENCIA Y LA SITUACIÓN DEL PUEBLO KICHWA

Hay que pelear hasta el último para acabar con los corregidores, mitas, obrajes y repartimientos; los males y miseria del pueblo deben terminar para siempre, todos deben acudir, so pena de la vida, o ponerse a las órdenes y cumplir hasta la muerte si fuera necesario.¹⁹²

Tupak Amaru, 1780

Fue significativo el aporte de los pueblos indígenas a las acciones previas de la Independencia y a los hechos que la desencadenaron. Al respecto, es necesario recordar que en esta época los Andes fueron testigos de numerosos levantamientos que cuestionaban el sistema colonial. Entre ellos, tenemos por ejemplo:

1700, Los indígenas de la zona de Píllaro en contra del intento de los españoles de apoderarse de sus tierras comunales; 1707, la sublevación de los Gaes del Napo, por la expulsión de los españoles; 1757, la Rebelión de Juan Santos Atahualpa. Apu Inca. Dura 10 años, en contra de los españoles; 1770, indígenas de Píllaro (Tungurahua),[...] campesinos mestizos se sublevan en Contra de los Estancos y las Alcabalas; 1777, sublevación de Otavalo en contra de la explotación de los terratenientes y las aduanas; 1780, la revolución continental de Tupak Amaru, en contra del sistema español y la instauración de un nuevo orden político; 1803, los pueblos de Guamote y Columbe en contra de tributos, diezmos e impuestos a los productos agrícolas y pecuarios.¹⁹³

Las rebeliones no se restringieron a una protesta que pusiera al frente a las comunidades; tras cada acción estaba presente un discurso, una reflexión, unos símbolos que acompañaban a las acciones y que constituían objetivos concretos orientados a golpear al sistema establecido. Como en los casos referidos en la anterior cita, los indios se sublevaron para evitar la apropiación indebida de las tierras comunales, para protestar contra el alza de los impuestos, o para repudiar el orden establecido, como fue el caso de la revolución de Tupak Amaru, que proclamó su lucha en contra del yugo español,

¹⁹² Carlos Paladines Escudero, *Sentido y trayectoria del pensamiento ecuatoriano*, Nuestra América, vol. 25, México, UNAM, 1990, p. 38.

¹⁹³ Luis Maldonado, coord., *Las nacionalidades indígenas en el Ecuador. Nuestro proceso organizativo*, Quito, Tinkuy / Abya-Yala, 1989, p. 289-293.

del orden establecido, y que propuso, además, la liberación de las comunidades y la conformación de un nuevo orden social en donde todos los sectores pudiesen coexistir. Estas acciones de los pueblos indígenas anteceden al proceso de Independencia de 1810-1812, y sin embargo, no se les ha dado el lugar histórico que les corresponde en los programas de estudio, ni en el calendario cívico del país y del continente.

Es importante anotar que en estas rebeliones la lengua que actúa como eje comunicador con la población es el kichwa, tanto por el nivel de monolingüismo que existía en esa época, así como por el espíritu consciente y subconsciente de fidelidad cultural y lingüística. (Esta realidad también se la puede evidenciar en los levantamientos que se han realizado en el país en las últimas tres décadas, en las cuales el uso de la lengua ha sido de vital importancia).

En la época de la Gran Colombia, el Congreso General, mediante el Decreto Ley del 2 de agosto de 1821, establece:

- La importancia trascendental de la educación de todos los ciudadanos para el progreso del Estado y la felicidad pública.
- La responsabilidad esencial del Estado en la educación de los habitantes del país, y de los padres en la educación de sus hijos.
- La obligatoriedad de los padres de enviar a sus hijos a la escuela primaria, salvo casos de extrema distancia o fuerza mayor que les impidiese hacerlo.
- El derecho de los padres a dar a sus hijos la educación que a bien tuvieren, pudiendo ponerlos en una escuela privada costeadada con su peculio.
- El método de enseñanza uniforme en toda la República.
- La preocupación especial por la educación femenina e indígena.¹⁹⁴

¹⁹⁴ Jorge Núñez Sánchez, “Inicios de la educación pública en el Ecuador”, p. 9.

Las reformas a la educación dictadas por el Congreso de 1821 incluía a la población indígena en el marco de una educación única que promoviera el sentido nacional –lo nacional entendido como cultura única, lengua única, conocimiento único–, al cual debían sujetarse las comunidades, o como dice Lander: “...Las formas del conocimiento desarrolladas para la comprensión de esa sociedad se convierten en las únicas formas válidas, objetivas, universales del conocimiento”.¹⁹⁵ Con el fin de implementar una educación efectiva que permitiese aplicar el modelo educativo lancasteriano oficialmente institucionalizado en la República colombiana, fue necesario buscar apoyo pedagógico en Europa. La propuesta lancasteriana fue combatida por el maestro Simón Rodríguez, del cual en el texto denominado *Consejos de amigo dados al Colegio de Latacunga*, decía:

ENSEÑANZA MUTUA: Es un disparate. Lancáster la inventó, para hacer aprender la Biblia DE MEMORIA....Mandar recitar, de memoria, lo que NO SE ENTIENDE, es hacer PAPAGALLOS, para que por la vida... SEAN CHARLATANES....No se ha de permitir, a los maestros de la escuela lancasteriana, Que alteren, con adornos de CAPRICHOS, los Signos de Convención de que se sirven Millones de personas....Un poco menos Mal que acá, se hace lo mismo en el viejo mundo.¹⁹⁶

Sin embargo, el Libertador aprobó la propuesta lancasteriana mediante decreto del 31 de enero de 1825.¹⁹⁷ Pese a ello, Simón Rodríguez continuó impulsando su propuesta de educación popular que proyectaba una visión política liberadora de la sociedad republicana. No obstante, sus propuestas no pudieron cristalizarse en reformas

¹⁹⁵ Edgardo Lander, comp., “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, 1993, p. 23.

¹⁹⁶ José Miguel Sánchez Giraldo, “El pensamiento pedagógico y político de don Simón Rodríguez, visto a la luz de la educación popular”, tesis UASB, Quito, 2009, p. 23.

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 26.

que también incluyesen las particularidades culturales y lingüísticas de las comunidades andinas, probablemente por las circunstancias históricas y los conflictos de la época.

¿Qué significó la Independencia para los pueblos indígenas en general y particularmente para el pueblo kichwa? ¿La Independencia superó la situación colonial que tuvieron las comunidades indígenas, o simplemente la ratificó? ¿Fue una propuesta diferente al sistema colonial?

En el acta de Independencia de Quito, se puede advertir la inexistencia de un proyecto social y cultural que cuestione al sistema colonial respecto de la misma población criolla, blanca-mestiza; peor aún en lo referente a las comunidades indígenas. En los postulados planteados en el acta de Fundación de Quito,¹⁹⁸ se puede evidenciar la siguiente situación:

- La nobleza de aquel tiempo asume la representación de la Junta Suprema, del nuevo Gobierno; en el acta se utilizan los títulos nobiliarios de marques, don, majestad, alteza serenísima, excelencia, señoría.
- Se autodefinen como representantes del Monarca y comprometen a los involucrados en la “Junta Suprema” a “Prestar juramento solemne de obediencia y fidelidad al Rey”,
- Reivindican y ratifican los espacios y los símbolos de poder de España, tales como la Catedral y el formato de juramento utilizado por las autoridades anteriores.
- Al presidente de la Junta de Gobierno se le denomina “Majestad”, como una clara alusión de su aceptación a las formas y categorías administrativas y políticas del sistema español.

¹⁹⁸ Gustavo Pérez Ramírez. Historia del Acta de la Independencia de Quito del 10 de agosto de 1809. Acta de la Fundación de San Francisco de Quito. FONSAL. Quito 2009.

- Abogan por garantizar la “pureza de la religión”, principal regente del pensamiento de aquella época, lo cual, además, refleja su práctica cultural.
- La población india es vista como “menor de edad”, razón por la cual se nombra un “Protector General de Indios”.
- Para garantizar la vigencia del “nuevo sistema” se reproducen las instituciones coloniales como el Ejército y la administración de justicia, entre otras.

El grafiti que apareciera en los días de la Independencia “Último día del despotismo y primero de lo mismo”, fue escrito, probablemente, por ciudadanos mestizos que no veían reflejado sus derechos en la propuesta de la Junta de Gobierno. En este mismo sentido, se deduce que las acciones realizadas por los representantes de la Independencia ignoraron totalmente la presencia de los diferentes pueblos indígenas, ya que simplemente se circunscribieron a llevar adelante la misma propuesta del sistema colonial, es decir, la implantación de un régimen hegemónico, etnocéntrico, excluyente y racista. Como dice Ospina, consistió en una disputa por el poder entre “las élites españolas, unas nacidas en América y otras en Europa”.¹⁹⁹ En las palabras de Rubio Orbe, “... la Independencia fue un movimiento de las clases altas, adineradas, dueñas de los privilegios y beneficios del sistema colonial y de las variadas formas de explotación”.²⁰⁰ El juramento que en esos días se tomaba a los insurgentes y al Ejército, resume esta visión: “Juro por Dios y por la cruz de mi espada defender a mi legítimo soberano Fernando VII, sostener sus derechos, mantener la pureza de la santa Iglesia Católica, romana y obedecer a las autoridades constituidas”.²⁰¹

¹⁹⁹ Pablo Ospina Peralta, “Participación indígena en la insurgencia de Quito, 1809-1812”, en *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, No. 29, I semestre 2009, p. 67.

²⁰⁰ Gonzalo Rubio Orbe, *Los indios ecuatorianos: evolución histórica y políticas lingüísticas*, Quito, Centro de Ediciones Culturales de Imbabura / Corporación Editora Nacional, 1987, p. 48.

²⁰¹ Fernanda Gabriela, “Causas de la independencia”, p. 3. <http://www.monografias.com/trabajos69/causas-independencia/causas-independencia2.shtml>

La posición de dependencia y de sumisión hacia la Corona y la Iglesia, manifestada a través del uso de las mismas normas y esquemas de organización, garantizaba la continuidad del sistema colonial del cual difícilmente pudieron desprenderse los nuevos gobernantes, pues sus mentes funcionaron en consonancia con los esquemas coloniales de la Iglesia y de la Corona española. El proceso de Independencia contó con la participación de las comunidades indígenas, pero estas no formaron parte de los beneficios esperados, en el sentido de liberación y superación de las situaciones de explotación y discriminación en que vivían los pueblos indígenas. Lo que sí se mantuvo y se ratificó, según consta en la acta de Independencia, fue la visión paternalista del proceso, ya que se incluyó en “el nuevo esquema” la necesidad de nombrar protectores de indios, conservando la misma figura colonial que “...Se conocía en Aragón como “el padre de los huérfanos” y en Castilla como el “padre de menores”,²⁰² representantes que, además, actuaban en perjuicio de sus representados y a favor de sus allegados, la población blanca mestiza, es decir, en una suerte de solidaridad étnica.

LA REPÚBLICA, LA EDUCACIÓN Y LA SITUACIÓN DEL PUEBLO KICHWA

El concertaje [...] es la degradación sistematizada de una porción inmensa de hermanos nuestros, con nosotros nacidos y consagrados a nuestro bien; es la condenación legal de toda una raza al embrutecimiento; y por la frialdad misma con que se le ejecuta, el concertaje es el más alevoso de los asesinatos, el del alma de un infeliz.²⁰³

Abelardo Moncayo

²⁰² Carlos Pérez Guartambel, *Justicia indígena*, Cuenca, Universidad de Cuenca, 2006, p. 67.

²⁰³ Abelardo Moncayo Andrade, *Pensamiento político*, Biblioteca Ecuatoriana, No. 48, 1983.
<http://www.egmv.net/lecturas/lectura%204/el%20concertaje%20de%20indios.html>

Las Constituciones reflejan los momentos históricos que ha experimentado el país; su carácter ideológico evidencia la influencia de las corrientes de pensamiento que se generan en el entorno y en el ámbito universal, así como la incidencia de los movimientos sociales. En este sentido, en las Constituciones ecuatorianas del siglo XIX se observa la fidelidad de los criollos, y posteriormente, de los mestizos, a responder a los parámetros y a los cánones culturales, a los intereses políticos y económicos de la Corona española y de la Iglesia. Unos y otros se regirán por una ideología racista que no deja de ver al indio como un ser irracional, incapaz “para la fe y la civilización”.²⁰⁴

En este proceso, la situación de los pueblos indígenas durante muchas décadas ha dependido de los intereses del Estado, de la Iglesia y los latifundistas. Desde la perspectiva del Estado, los pueblos indígenas han estado sujetos a su estructura pública y de administración de justicia, que por lo general actuaba a favor de la Iglesia y de los latifundistas. La Iglesia siguió conservando su poder “por encargo de la naciente república”: “Art. 68. Este Congreso Constituyente nombra a los venerables curas, párrocos por tutores y padres naturales de los indígenas, excitando su ministerio de caridad en favor de esta clase inocente, abyecta y miserable”.²⁰⁵ La Asamblea Constituyente que elaboró la primera Carta Fundamental creó la República en función de los intereses económicos y de poder de las élites: latifundistas serranos, comerciantes costeños, militares y la Iglesia. La población indígena fue anulada como sujeto de derecho. La política pública de la República naciente se redujo a encargar a los curas y párrocos que atendieran a los indios por caridad, es decir, se determina que para esa población no sea posible impulsar iniciativas por parte del Estado que contribuyan a mejorar su situación social, económica y cultural.

²⁰⁴ Julio Tobar Donoso, *El indio en el Ecuador independiente*, Quito, PUCE, 1992, p. 5.

²⁰⁵ Federico Trabucco, *Constituciones de la República del Ecuador*, Quito, Ed. Universitaria, 1975, p. 45.

En el primer Gobierno republicano, presidido por el General Flores, se reglamentó el sistema de explotación de los indios que se realizaba a través del concertaje, favoreciendo a los señores de la tierra y a los salvadores de las almas. El abuso, como lo manifiesta Abelardo Moncayo, debió haber sido tan evidente que al poco tiempo el Ejecutivo, el “5 de agosto de 1833” emitió una Ley restringiendo el concertaje en lo concerniente a la “prisión de la mujer e hijos del contribuyente”, lo cual significaría perjudicar los intereses de los latifundistas y de la Iglesia, toda vez que los indios dejarían de trabajar en las grandes haciendas de propiedad de los terratenientes o de los religiosos. El artículo 12 de esta Ley “Obliga a los curas a difundir en quichua la presente ley”. (Guartambel: 70). Esta norma, sin embargo, no tuvo mucha vida, toda vez que de forma inmediata fue anulada por las presiones de los sectores que se sentían perjudicados.

Las formas y los procedimientos se repiten igual que en la Colonia; las disposiciones, supuestamente a favor de los indígenas, son emitidas pero no son acatadas, son letra muerta. Este comportamiento seguirá siendo una de las prácticas de los gobernantes y de la sociedad; el olvido, el desentendimiento, será una de las principales políticas públicas que acompañarán el largo recorrido de la República.

Como se ha manifestado anteriormente, la naciente República estableció como política pública el desconocimiento del sujeto, del ciudadano indígena. Sin embargo, en esta época así como en la Colonia, existieron personajes que denunciaron las atrocidades de los españoles y la situación del indio. Regina Harrison anota: “A principios del siglo XIX, José Joaquín de Olmedo se convirtió en uno de los primeros defensores de los derechos del indígena”.²⁰⁶ El ilustre guayaquileño denunció la situación de los indígenas tanto en el país como en las Cortes de Cádiz, donde fue

²⁰⁶ Regina Harrison, *Entre el tronar épico y el llanto elegíaco: simbología indígena en la poesía ecuatoriana de los siglos XIX-XX*, Quito, UASB / Abya-Yala, 1996, p. 39.

diputado, y presentó su discurso sobre la explotación en las mitas, hasta lograr su abolición. Otro de los personajes que actuaron en esta misma dimensión fue José Mejía Lequerica, que en las Cortes de Cádiz, en su discurso de 13 de marzo de 1811,²⁰⁷ abogó por el respeto de los derechos indígenas.

Constituciones como las de 1830, 1843, 1845, 1850, 1852, 1869, 1883, se caracterizan por lo siguiente:

- Anulan la presencia de los pueblos indios.
- Los indios no son reconocidos como ciudadanos, ya que para ser reconocidos como tales, era imprescindible tener un patrimonio económico, saber leer y escribir, ser católico, apostólico romano. (Numerales 1, 2, 3 del Art. 12 de la Constitución de 1830).
- Los mandatos constitucionales difícilmente podían ser cumplidos por las comunidades indígenas debido a que el sistema se encargó de reducirlos a formas de vida de miseria, a prohibirles el ingreso a los centros educativos por el temor de que podrían revelarse, es decir, el propio sistema impedía que los indígenas cumplieren los parámetros establecidos para ser reconocidos como ciudadanos.

En la presidencia de Vicente Rocafuerte (1835-1839), la política, la legislación y la visión de las comunidades indígenas no varía, ya que se conservan los mismos esquemas anteriores. Se podría decir que son una continuidad de las políticas del general Flores.

Mi corazón se encoge de dolor al tratar de la contribución personal de los indígenas, que yo desearía ver abolida; pero desgraciadamente no lo permiten nuestras circunstancias. La injusticia exige al gobierno la más solícita protección a favor de esta clase de ecuatorianos, que es la más numerosa, la más trabajadora y la más útil a la

²⁰⁷ Jorge Núñez Sánchez, coord., *Mejía, portavoz de América*, Quito, Fonsal, 2008, p. 174.

sociedad. El medio más eficaz de aliviar su suerte, es el de hacer servir parte de su misma contribución en instruirlos para mejorar su posibilidad productiva, en extender a sus pueblos los beneficios de la enseñanza mutua, y liberarlos del pupilaje en que viven de los Curas y de los jueces. Como es difícil impedir que los curas dejen de cobrar derechos a los indígenas, es preciso tomar medidas de suspenderles el estipendio, y conservarlo a los Curas de montaña.²⁰⁸

Efectivamente, resultaba difícil abolir los impuestos y las contribuciones indígenas, toda vez que sus aportes constituían uno de los principales ingresos que sostenían al Estado. Esta visión de compadecimiento de la situación del indio no mejoró, aunque años más tarde variaría la apreciación sobre su situación. En 1845, en calidad de Presidente del Senado, Rocafuerte dirá entre otras cosas:

Desde los primeros días de instalada la H. Cámara uno de los objetos que ha llenado su atención ha sido el de buscar medios eficaces para mejorar la suerte de los indígenas corrigiendo sus costumbres e impidiendo que se abuse de su sencillez, para mantenerlos en la ignorancia, en la ociosidad y en la miseria, con perjuicio de la moral y la riqueza pública. Pero después de meditarla suficientemente...el congreso se ha convencido de que la situación estacionaria y tal vez retrógrada de los indígenas, tiene origen en la falta de cumplimiento de las leyes vigentes; y no en la incuria del poder legislativo; pues nuestros códigos desde el de las indias encierran instituciones benéficas a las que el presente Congreso no encuentra por ahora nada que añadir.²⁰⁹

En la referencia citada se notará la contradicción en el discurso de Rocafuerte, que inicialmente, cuando era Presidente, se condolía de la situación del indio, lo calificaba como el más trabajador de la sociedad, y sin embargo, años más tarde, en su calidad de presidente del Senado cambiará de opinión, tal como se aprecia en la cita anterior, en donde se menciona que “el Presidente del Congreso no encuentra por ahora nada que añadir”, enfatizando además que las normas establecidas se han caracterizado por ser protectoras y que no existe nada por añadir o reformar.

Por otra parte, tanto Flores como Rocafuerte, consideran que la educación es la única manera de superar la situación estacionaria y de ignorancia, por lo que el proyecto

²⁰⁸ Carlos Pérez Guartambel, *Justicia indígena*, p. 71.

²⁰⁹ *Ibid.*, p. 72.

educativo, como política pública, dispondrá que los indígenas se eduquen dentro de los esquemas de la civilización, es decir, en lengua castellana.

Como se mencionó anteriormente, las Constituciones de 1830 y las siguientes incluyeron el Derecho a la educación pública. En estos períodos, presidentes como Juan José Flores, Vicente Rocafuerte y García Moreno pusieron especial énfasis en la educación, creando escuelas, colegios e institutos normales superiores para preparar profesores; estableciendo universidades como la Escuela Politécnica, orientadas a lograr que la población se preparara para garantizar el desarrollo del país, aunque sin desprenderse de la influencia de la Iglesia y de la religión.

En 1833, el Gobierno de Flores promulgó un decreto que demostraba con claridad la concepción que se tenía del indígena. En él se determina la necesidad de que se establecieran escuelas para indígenas en todas las parroquias por considerar que es un deber del Gobierno:

“...Promover la educación de los indígenas, para que salgan de la ignorancia y rusticidad a que les redujo el sistema colonial”, de este modo, “se establecen, por lo menos una escuela para indígenas en cada parroquia otorgándose cinco becas en el colegio seminario San Fernando”. Para el efecto asigna fondos de los “sobrantes de los resguardos y demás bienes de la comunidad”.²¹⁰

El gobierno de García Moreno puso especial énfasis en la educación, incluida la de la población indígena, “Para conseguir que la mayoría indígena se integrara al sistema escolar, creó un ‘Colegio Normal’ especialmente destinado a la formación de maestros indígenas y numerosas escuelas rurales; dictó una disposición exonerando del ‘trabajo subsidiario’ a los padres de los niños que iban a la escuela y, por fin, ordenó enérgicas sanciones para los terratenientes que obstaculizaban el programa de

²¹⁰ Consuelo Yáñez Cossío, *La educación indígena en el Ecuador*, p. 20.

escolarización obligando a trabajar a los niños”.²¹¹ La educación debía depender obligatoriamente de las directrices establecidas en la religión católica, inclusive estableció que esta dependa del “gobierno y administración de la diócesis”.²¹²

Las últimas décadas del siglo XIX fueron testigos de varios levantamientos indígenas que cuestionaban los abusos de las autoridades y de la sociedad republicana, entre ellos, el levantamiento de Fernando Daquilema (1871). Sobre esta rebelión, Albornoz Peralta señala: “Daquilema en un día de Diciembre de 1871 se proclama Rey de Cacha e inicia la guerra contra los opresores de su raza. [...]La sentencia se basa en el artículo diez y nueve, título único, tratado octavo del Código Militar, se le impone la pena de muerte”,²¹³ el 6 de diciembre de 1872.²¹⁴ Su proclamación de rey dice mucho de la aspiración de las comunidades de restaurar su propio sistema de organización, así como de interpelar constantemente al sistema republicano por lograr sus reivindicaciones. Hasta fines del siglo XIX, los levantamientos realizados expresaban el rechazo al incremento y al cobro de impuestos y a la apropiación de las tierras comunitarias. Su dinámica de lucha involucraba el uso del kichwa como elemento insurgente que incentivara y orientara los levantamientos.

Otro momento histórico importante para este análisis es la época del liberalismo, por los cambios estructurales que dicha tendencia se propuso establecer, y por la institucionalización del laicismo. En esta etapa, el presidente Eloy Alfaro inauguró importantes centros educativos, entre ellos el Colegio Bolívar de Tulcán, en 1896; en

²¹¹ Enrique Ayala Mora y Rafael Cordero Aguilar, “El período garciano: panorama histórico (1860-1875)”, en Enrique Ayala Mora, edit., *Nueva Historia del Ecuador*, vol. 7, *Época republicana I: el Ecuador, 1830-1895*, Quito, Grijalbo / Corporación Editora Nacional, 1990, p. 222.

²¹² Rafael Cordero Aguilar, “El Concordato con la Santa Sede”, en Enrique Ayala Mora, edit., *Nueva Historia del Ecuador*, vol. 7, *Época republicana I: el Ecuador, 1830-1895*, p. 229.

²¹³ Oswaldo Albornoz Peralta, *Las luchas indígenas en el Ecuador*, Quito, inédito, 1971, p. 53-54.

²¹⁴ Luis Maldonado, coord., *Nuestro proceso organizativo*, Quito, Tinkuy / Abya-Yala, 1989, p. 295.

1897, el colegio Mejía; en 1901, los colegios normales Montalvo y Manuela Cañizares, y escuelas de artes y oficios, entre otros centros educativos. La presencia de los normales expresaba la preocupación del gobernante por la formación de maestros para que abastezcan las demandas educativas de la época.

El gobierno de la revolución liberal es consciente de la importante participación de las comunidades indígenas en el proceso de transformación del país; consciente de la situación crítica a la que han sido reducidas las comunidades en el sistema colonial y republicano, el Consejo de Ministerios aprobó en 1895 el Decreto No. 26, reivindicando los derechos de las comunidades: “3. Establézcanse escuelas especiales para la educación de los indios, a fin de que puedan adquirir los derechos y cumplir los deberes de la ciudadanía”.²¹⁵

Esta decisión, que trastocaba los intereses de la Iglesia y de la sociedad conservadora, incluso de la liberal que usufructuaba de la explotación de la población kichwa, debió en la práctica enfrentar, lamentablemente, diversas dificultades en su implementación, debido a que los funcionarios gobernados por el racismo, por su ideología fundamentada en la exclusión, por las trabas burocráticas del sistema, obstaculizaron la ejecución del mencionado decreto, y porque, además, el período de su gobierno fue relativamente corto.

Posteriormente, en el segundo período de Alfaro se continuó con la labor educativa y se fortaleció su propuesta de garantizar que la educación sea laica y gratuita, entendiéndose que en ella estaba incluida la educación indígena, aunque los estudios no evidencian preocupación alguna en lo referente al tratamiento de las lenguas. El objetivo principal de la propuesta se centró en el derecho de la educación para toda la población bajo los cánones educativos de la época, para lo cual “financió la visita de

²¹⁵ *Enciclopedia del Ecuador*, Madrid, Océano, 1999, p. 469.

expertos extranjeros al país”, lo que evidencia la ausencia de pensadores y propuestas educativas que garanticen la proyección de una educación acorde a la realidad del país.

Luego del asesinato del General Alfaro, la reconstitución de las fuerzas conservadoras así como la idiosincrasia de la sociedad ecuatoriana esquematizada en la exclusión y la explotación, procuró restablecer las viejas prácticas de explotación como el concertaje: “la reacción contra reformista hizo que vuelva en 1916 a endurecer el concertaje con la siguiente disposición, no habrá lugar a concurso ni a beneficio de cesión de bienes cuando se trate de obligaciones de hacer, si el hecho es realizable y no se ha sustituido a esas obligaciones lo de pagar en dinero”.²¹⁶ Esta disposición se mantuvo hasta 1946, en que la nueva Constitución estableció la prohibición de prisión por deudas, como lo disponía el “Art. 187, numeral tres: La libertad personal. No hay prisión por deudas, llámense costas, honorarios, impuestos, multas o cualquier otro nombre. Esta disposición no comprende las deudas por concepto de alimentos forzosos”.²¹⁷ Pese a estar en vigencia, la norma no fue acatada; su falta de cumplimiento, que contó con la complicidad de las autoridades, determinó que continuaran en uso las antiguas prácticas. A pesar de estas formas de explotación, la perseverancia de las comunidades indígenas por reclamar sus derechos, su lengua y cultura, influyó en el reclutamiento de adeptos blanco mestizos, que se solidarizaron con la causa indígena.

En lo que se refiere a la inclusión del derecho a la lengua, las constituciones de la República manifestaban que la lengua oficial era el castellano; es recién en la Constitución de 1945 que el Art. 5 establece: “El castellano es el idioma oficial de la República. Se reconocen el quechua y demás lenguas aborígenes como elementos de la

²¹⁶ Carlos Pérez Guartambel, *Justicia indígena*, p. 82.

²¹⁷ Federico Trabucco, *Constituciones de la República del Ecuador*, p. 447.

cultura nacional”.²¹⁸ El hecho de que las constituciones anteriores a la de 1945 expresaran que el idioma oficial fuese el español, no constituía un problema para la vigencia real de la lengua kichwa, porque a la fecha de establecimiento de la República del Ecuador, la lengua indígena tenía más de doscientos años de convivencia con la lengua castellana, aunque dicha convivencia se hubiese desenvuelto en relaciones totalmente adversas a los pueblos indígenas. El aspecto negativo lo constituyó el hecho de que los “padres de la patria” se hubiesen dejado llevar por sus propios conflictos de identidad, de desconocimiento de una realidad que era imposible soslayar, y cuya aceptación fue postergada hasta después de la segunda mitad del siglo XX, perjudicando con ello al desarrollo económico, cultural y lingüístico de los pueblos indígenas.

El literal k del numeral 2 del Art. 23 de la Constitución de 1945, referente a los diputados funcionales establece dos representantes por los campesinos; y el literal l, señala: “uno por las organizaciones de indios”.²¹⁹ En dicha Carta Fundamental, en su Art. 143, párrafo seis de la sección III, correspondiente a la Educación y la Cultura, se menciona: “En las escuelas establecidas en las zonas de predominante población india, se usará, además del castellano, el kichwa o la lengua aborígen respectiva”.²²⁰

La referencia del párrafo siete del artículo 143 es determinante; se observa una clara visión de la importancia de la lengua en el proceso educativo, reconociendo con ello el derecho de las comunidades a educarse en su propia lengua. A esto se suma la preocupación de incluir dentro de la nómina de los Diputados funcionales a dos representantes por los campesinos y a uno por las organizaciones indígenas, lo que evidenció la preocupación de los políticos de aquella época en reconocer y reivindicar las demandas económicas de la población y las reivindicaciones culturales, en este caso,

²¹⁸ *Ibid.*, p. 356.

²¹⁹ *Ibid.*, p. 360.

²²⁰ *Ibid.*, p. 387.

la lengua. Cabe recordar que en esta época en que fue expedida la Constitución de 1945 actuaron como aliados de la causa indígena personajes como Manuel Agustín Aguirre, Pedro Jorge Vera, A. Saad y Ricardo Paredes, de tendencia socialista, cuya posición en defensa de los derechos indígenas fue producto de la influencia que se generó por las acciones que en forma paralela habían emprendido importantes movimientos sociales, literarios y políticos, que a la postre influyeron en las posiciones ideológicas del momento.

MOVIMIENTOS SOCIALES, INDIGENISTAS Y LA SITUACIÓN DE LA LENGUA KICHWA

En Centroamérica y Sudamérica, durante las décadas de los años cuarenta y cincuenta se sentía la influencia del indigenismo, entendido como la reflexión sobre el tema indígena desarrollada por la intelectualidad mestiza a través de la cultura, la literatura y la política. Dentro de esa corriente del pensamiento, los más innovadores –a diferencia de los más conservadores– reivindicaron los derechos de las comunidades indígenas. En el campo literario, por ejemplo, Arguedas consideraba lo siguiente:

Pero la literatura llamada indigenista no es ni podía ser una narrativa circunscrita al indio sino a todo el contexto social a que pertenece. Esta narrativa describe al indio en función del señor, es decir, del criollo, que tiene el dominio de la economía y ocupa el más alto status social, y del mestizo, individuo social y culturalmente intermedio que casi siempre está al servicio del señor, pero algunas veces aliado a la masa indígena.²²¹

El indigenismo en el campo literario marcó un espacio importante en los esfuerzos que se realizaron por: (i) denunciar los conflictos sociales de la época; (ii)

²²¹ José María Arguedas, citado por Jorge Icaza, *Huasipungo*, Colección Antares, Quito, Libresa, 1989, 2a. ed., p. 26.

registrar los conflictos de identidad de la población; (iii) buscar una mayor identidad en la escritura y el pensamiento, que supere las formas y los esquemas europeos; (iv) utilizar modos de expresión del habla cotidiana y de la lengua kichwa; (v) influir en la formulación de normas de la época sobre la política económica, social y cultural.

Un valioso ejemplo del aporte de la literatura al indigenismo es la obra de Icaza, que concentró su atención en los conflictos identitarios, sociales y políticos presentes en la sociedad ecuatoriana. Obras suyas tales como “*Huasipungo* (1934), *En las Calles* (1935), *Cholos* (1937), *Huaira Apamushcas* (1948), *El Chulla Romero y Flores* (1958)”,²²² son testimonios de estas realidades, y confirman que las referencias al indio en los debates políticos, culturales, literarios, no puede ser obviado, a pesar de ser percibido como “naturaleza hostil”.²²³

No difirió mucho la visión del indigenismo tanto en México como en el Ecuador, ya que sus procesos fueron similares; en sus primeros años, prevaleció una tendencia conservadora que promovía la integración del indio a la sociedad nacional.

“El indigenismo pasó a ser el idioma para formular la integración de los indios y para resolver las tensiones entre igualdad y exclusión de los indios de la vida civilizada como consecuencia de su inferioridad”. Los indigenistas no querían “borrar” a los indígenas, sino incorporarlos en un estado mestizo unitario. Este proyecto de “regeneración” del indio no tomó en cuenta ni se basó en los intereses de las comunidades indígenas.²²⁴

Paralelamente, surgieron también tendencias contrarias al indigenismo oficial que promovieron el respeto a los derechos de los pueblos indígenas. A esta tendencia

²²² Jorge Icaza, *Huasipungo*, Quito, Ministerio de Educación y Cultura, 2006, p. 8-11.

²²³ Antonio Sacoto, *El indio en el ensayo de la América española*, p. 39.

²²⁴ Mercedes Prieto, *Liberalismo y temor: imaginando los sujetos indígenas en el Ecuador poscolonial, 1895-1950*, Quito, FLACSO-Ecuador / Abya-Yala, 2004, p. 185-186.

José Luis Kraft (1993) la ha denominado “indigenismo-indianista”.²²⁵ Estas propuestas contribuyeron a la postre a valorar los planteamientos que mediante las movilizaciones realizaban los pueblos indígenas a los diferentes Estados.

El indigenismo, como movimiento intelectual, cultural y literario, desarrolló sus acciones en la década de 1940, y se diluyó poco a poco hasta 1980, en que la presencia del movimiento indígena fue más visible y comenzó a asumir el rol de portavoz directo de sus reivindicaciones, superando a los intermediarios que pensaban y hablaban por los indios y a los que Andrés Guerrero denominó “ventrílocos”.

De esta época convulsionada se destacó la propuesta de la creación de la Casa de la Cultura Ecuatoriana (1944), liderada por Benjamín Carrión, y que fue establecida bajo las siguientes consideraciones:

...Tenemos que ser un pueblo grande en los ámbitos de la espiritualidad, de la ética, de la solidez institucional, de la vida tranquila y pulcra. Debemos aspirar a tener el ejército imponderable de la cultura y la respetabilidad democrática. Tenemos que ser por esos caminos que si están a nuestro fácil alcance un “pequeño gran pueblo”, digno del respeto universal, de la consideración afectuosa y admirativa de todos.²²⁶

Inspira la creación de la Casa de la Cultura Ecuatoriana la metáfora del sauce podado y de su regeneración, de ser mestizos, de estar hermanados en el idioma, de reafirmar lo nacional, de valorar lo universal, la seguridad de ser dignos y de lograr un respeto universal. La idea de Carrión se plasmó en la instancia rectora de la cultura nacional; sin embargo, en la visión institucional, en sus estatutos, se invisibiliza la diversidad cultural y lingüística del país, pues se reitera la visión homogenizante de la cultura. Esta situación podría explicar el hecho de que la Casa de la Cultura

²²⁵ Cristina Matute y Azucena Palacios Alcaine, *El indigenismo americano II: actas de las Segundas Jornadas sobre Indigenismo Americano*, Cuadernos de filología, Universidad de Valencia, 2001, p. 35.

²²⁶ *Anuario del Centro Cultural Benjamín Carrión*, año III, No. 3, 2005, p. 250.

Ecuatoriana, en sus años de vida, no hubiese logrado definir políticas culturales que contribuyan a enmendar los errores históricos que se han cometido en la Colonia y la República, y que su pasividad y su falta de claridad respecto de la misión que debe cumplir en un país multilingüe, aporta al debilitamiento de las distintas manifestaciones culturales de los diferentes pueblos, así como de las lenguas ancestrales.

En el campo político, en abril de 1944, el movimiento denominado Alianza Democrática Ecuatoriana “ADE”, conformado por representantes de izquierda y derecha, difundió una declaración en la que abogaba por la “incorporación del indio y del montubio a la vida nacional”.²²⁷ Sus afirmaciones de que los indígenas de la Sierra y los montubios de la Costa vivían marginados de la sociedad, contribuyeron a considerar su situación como uno de los problemas fundamentales que tenía que enfrentar el país. Estos “subalternos rurales”, que según la ADE constituían el 75% de la población ecuatoriana, no lograban ser ciudadanos porque eran analfabetos. Sin embargo, el problema fundamental era que los indios y montubios no habían querido asimilarse a la visión occidental de la Nación.

“Ellos necesitan vivir como hombres, en casas y no en chozas; dormir en camas; comer alimentos de verdad; usar herramientas que pueden proporcionar el adelanto técnico de nuestro siglo; beneficiarse de las ventajas de la medicina y de la higiene; vestirse como hombres de nuestro tiempo y de nuestra cultura”; necesitarían ayuda “para extirpar definitivamente lo negativo que en lo fisiológico, espiritual, social, económico y político han sedimentado, en el transcurso de siglos de opresión, en sus personalidades” (ADE, 1944: 53, 55).

La declaración de la ADE, permitió tomar el pulso del pensamiento de la intelectualidad y de los políticos, en una época en que se consideraba que el indio era un obstáculo para el desarrollo. Bajo esa argumentación, se consideraba necesario

²²⁷ Marc Becker, “Comunistas, indigenistas e indígenas en la formación de la Federación Ecuatoriana de Indios y el Instituto Indigenista Ecuatoriano”, en *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, No. 27, Quito, FLACSO-Ecuador, 2007, p. 137.

promover la integración del indio a la sociedad nacional, toda vez que el país desconocía la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas, pues, además, su forma de solidarizarse con las comunidades se reducía simplemente a lograr reivindicaciones de carácter económico- para que mejorasen sus condiciones de vida y finalmente se integraran a la sociedad nacional. Esta fórmula era similar a las propuestas de “desarrollo y planificación”,²²⁸ que la Comisión Económica para América Latina de las Naciones Unidas “CEPAL”, proponía luego de la Segunda Guerra Mundial.

MUJERES KICHWAS Y MESTIZAS Y EL DERECHO A EDUCARSE EN LENGUA MATERNA INDÍGENA

En esta época surgió la presencia de Dolores Cacuango, Tránsito Amaguaña, Angelita Andrango, María Luisa Gómez de la Torre, entre otras, que reivindicaban derechos e institucionalizaban propuestas que contribuyesen a fortalecer los derechos de acceso a la educación en la lengua indígena. Estas acciones estuvieron acompañadas de la gestión que realizó el Partido Comunista Ecuatoriano, cuya militancia, por aquel entonces, promovió la necesidad de organizarse bajo la figura de asociaciones o sindicatos de carácter agrícola. Fruto de esta iniciativa fue la creación de la Federación Ecuatoriana de Indios, de la cual Dolores Cacuango es una de las principales protagonistas.

El 6 de agosto de 1944 en la Casa del Obrero en Quito, se realizó el Primer Congreso Ecuatoriano de Indígenas. En sus treinta y tres resoluciones se reivindicaba la libertad completa de organización de las comunidades indígenas. También se exigía el “tratamiento humano” en las haciendas, la abolición del trabajo forzado, la creación de

²²⁸ Gabriela Ossenbach, *Políticas educativas en el Ecuador, 1944-1983*, vol. 10, México, E.I.A.L., 1999, p. 3.

un Ministerio de Asuntos Indígenas, la educación para adultos y escuelas para los niños indígenas, la adhesión al Código de Trabajo, y el servicio médico gratuito en las haciendas.

Estas resoluciones contribuyeron a reafirmar en Dolores Cacuango, Angelita Andrango y Tránsito Amaguaña, la convicción de crear escuelas para los niños de las comunidades, para lo cual, buscaron apoyo en mujeres como Luisa Gómez de la Torre y en los miembros del Partido Socialista Ecuatoriano. Al respecto Dolores Cacuango manifestaba:

Yo hablé en la Federación Ecuatoriana de Indios y sabiendo que la compañera Luisa Gómez de la Torre era maestra, le pedí que nos ayude. Ella hizo una visita a mi choza y allí discutimos con más compañeros la mejor forma de que esta escuela funcione, de que esta tenga bancas y material necesario para la enseñanza. Con toda voluntad aceptó el pedido y desde ese momento empezó a dar clases, primero a los que iban a ser maestros de esas escuelas de indios.²²⁹

Dolores Cacuango y sus compañeras de organización insistieron en su propósito ante las autoridades del Ministerio de Educación y de la Dirección Provincial de Educación de Pichincha. Estas instancias, lamentablemente, no atendieron su petición, razón por la cual decidieron fundar las escuelas bajo su responsabilidad, así: "...en octubre de 1945 en Yana Huaicu, hoy, Santa Ana, junto a su humilde choza pidiendo a su hijo Luis que se hiciera cargo de la enseñanza de los niños".²³⁰

La enseñanza comenzó a realizarse en las dos lenguas, kichwa y español. Para la enseñanza del kichwa, se apoyaron en la cartilla denominada "Mi cartilla inca",²³¹ texto elaborado por las hermanas Lauritas de Otavalo. La lengua kichwa era utilizada como un instrumento mediador para facilitar la comprensión y tener acceso al conocimiento

²²⁹ Raquel Rodas, *Crónica de un sueño: las escuelas indígenas de Dolores Cacuango*, Quito, Ministerio de Educación y Cultura / GTZ-EBI, 1998, 2a. ed., p. 31.

²³⁰ *Ibid.*, p. 33.

²³¹ *Ibid.*, p. 37.

de los textos que fueron sujeto de estudio. La mediación de la lengua, en esta etapa, es comprensible, por cuanto las escuelas no tuvieron el apoyo institucional del Ministerio y de la Dirección Provincial de Educación, y porque tampoco existían recursos humanos que pudieran contribuir en la producción de materiales bilingües. También se entendía el rol que tenía la lengua, porque las circunstancias sociales y económicas eran adversas e injustas, por el abuso cometido por los hacendados y las autoridades de la época que alteraban los registros de trabajo con la finalidad de aprovecharse de las comunidades por el hecho de que no sabían leer y escribir. Al respecto, Dolores Cacuango nos recuerda lo siguiente:

Todos estábamos contentos viendo el adelanto de los niños, pero a pesar de que no molestábamos en nada a la hacienda, los hacendados no querían que funcionen las escuelas. Más les convenía que todos fuéramos analfabetos, para así perjudicarnos, engañarnos y amenazarnos con leyes que nosotros no conocíamos, no sabíamos si siquiera eran verdad. También el señor cura se hizo enemigo de nuestras escuelas, diciendo que no enseñaban catecismo y que por esto eran escuelas del diablo. [...] Desde que nuestros hijos ya leían, ya escribían, empezaron a disminuir los problemas entre los trabajadores, ya no podían hacernos firmar cosas falsas. En las cuentas tampoco podían robarnos. Ya no había la amenaza de que vienen tropas a cogernos y llevarnos a Quito al penal.²³²

En estas circunstancias de reivindicación y de lucha de las comunidades, entran en alianza la escuela, las lenguas –kichwa y español–, los sujetos –indígenas y mestizos– y la ideología, para lograr días mejores y para hacer del conocimiento de la escritura y de la lectura su principal instrumento de defensa de sus derechos y de su cultura. De este modo, el esquema de enseñanza cumplía una función insurgente por el hecho de ser sujeto de reivindicaciones.

En este proceso, el uso de la lengua materna era una extensión de las prácticas que históricamente venían realizando las comunidades andinas en su afán de evitar que

²³² *Ibid.*, p. 47.

la lengua kichwa y su cultura desaparezcan, es decir, como una política interna que se ha mantenido vigente durante la Colonia y la República.

Durante las décadas de 1950, 1960 y 1970 se experimentan años de una relativa estabilidad a la vez que de injerencia militar. En esta época, el auge del banano y el descubrimiento y explotación del petróleo en la Amazonía (1967) generaron condiciones para que los gobiernos de Galo Plaza Lasso (1948-1952), Velasco Ibarra (1952-1956), Camilo Ponce Enríquez (1956-1960), Arosemena Monroy (1961-1963), la Junta de Gobierno Militar (1963-1966), Clemente Yerovi (1966), Otto Arosemena Gómez (1966-1968), Velasco Ibarra (1968-1970-1972), el General Guillermo Rodríguez Lara (1972-1976), el Consejo Supremo de Gobierno (1976-1979), impulsen programas orientados a la planificación, modernización e industrialización del Estado, y prioricen programas sociales como la educación, la agricultura y la ganadería. Algunos acuerdos que promovió Plaza con la Cepal, al igual que la Ley de Reforma Agraria expedida en 1964 por la Junta de Gobierno y su adhesión a la Alianza para el Progreso, significaron acciones que afectaron a los indígenas y que generaron tensiones que contribuyeron a cohesionar a las comunidades y a forjar el movimiento indígena contemporáneo.

Las Constituciones de estos períodos, como la de 1967, en lo referente a los pueblos indígenas, en el Art. 7, excluía la referencia del “quechua” y demás lenguas aborígenes como lenguas del país; sin embargo, en el artículo 38 se expresaba lo siguiente:

En la educación se prestará atención al campesino. Se propenderá a que los maestros y funcionarios que traten con él, conozcan el idioma quichua y otras lenguas vernáculas. En las escuelas establecidas en las zonas de predominante población indígena se usará –de ser

necesario— además del español, el quichua o la lengua aborigen respectiva, para que el educando conciba en su propio idioma la cultura nacional y practique luego el castellano.²³³

Esta Constitución permite ver las tensiones y contradicciones que seguramente existieron en esta etapa entre aquellos que defendían la idea de mantener la inclusión de las lenguas indígenas como parte de las lenguas nacionales, y los otros que solicitaban su exclusión. Sin embargo, su inclusión en el artículo 38 no deja de ser importante por el rol simbólico que representa. Además, es importante tener presente que por la situación de exclusión que vivían las comunidades, difícilmente pudieron existir por aquellos años maestros que desde las instancias del ministerio correspondiente pudieran comprometer la enseñanza en kichwa. Esta situación deja en claro los vacíos y el desconocimiento que existía respecto de una planificación lingüística y de la elaboración de programas y formación de profesores con estas características.

Por la relevancia del tema, se incluye en el presente trabajo algunos puntos del gobierno del presidente Galo Plaza, respecto a sus acciones educativas y su incidencia en la población indígena. Inspirado en la experiencia mexicana, impulsó el programa denominado “Servicio Ambulante Rural de Extensión Cultural”.

A manera de ejemplo, cabe recordar el Servicio Ambulante Rural de Extensión Cultural, creado en 1950 bajo la presidencia de Galo Plaza. Esta institución recalca el modelo de las Misiones Culturales de México y, al igual que éstos, “fue un organismo al servicio de la cultura campesina, con el objetivo de acercarse al hombre del campo, adentrarse a su alma, infundirle confianza inquietando su espíritu hacia la realización de empresas que tiendan a elevar sus niveles de vida (informe SAREC, en Rubio Orbe, 1987: 85). El SAREC procuró habilitar al campesino en técnicas y conocimientos modernos.²³⁴

²³³ Federico Trabucco, *Constituciones de la República del Ecuador*, p. 466.

²³⁴ Francesco Chiodi, Madeleine Zúñiga, Massimo Amadio y Luca Citarella, *La educación indígena en América Latina: México, Guatemala, Ecuador*, Quito, Ministerio de Educación y Cultura / GTZ / EBI / Abya-Yala, 1990, p. 343.

La historia se repite; se conserva la visión colonial de educar a las comunidades, en este caso ya no indígenas si no campesinas, para poder desenvolverse en el manejo de los instrumentos de trabajo que garanticen el desarrollo. Los conceptos de desarrollo y modernización son los ejes que prevalecerán en la definición de las políticas públicas de los gobiernos de esta época.

EL INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO Y LA NEOEVANGELIZACIÓN

Con la agresión militar del Perú, Ecuador pierde parte del Oriente. Gracias a una imposición desde Washington, se firmó un tratado de fronteras que exigió al Ecuador ceder un territorio diez veces más grande que el que posee Bélgica y comprende a la región amazónica en la cual el Perú, explota hoy petróleo. En el fondo de todo esto, había una lucha de intereses de la IPV/Standard Oil contra el Ecuador, para evitar la expansión de la Shell. (Shell, compañía holandesa).²³⁵

La presencia del Instituto Lingüístico de Verano, ILV, replica la historia de la evangelización española: adoctrinar y civilizar a la población indígena. Siglos atrás, el objetivo era el oro amarillo, su territorio; ahora, el objetivo era el oro negro, sus recursos naturales, su conacimiento y también su territorio, todo esto con el propósito y pretensión de explotar dicha riqueza e integrar al indio al desarrollo del país. La presencia del ILV se dio con el visto bueno del gobierno de “Galo Plaza, 1952”,²³⁶ posteriormente ratificado por el gobierno de Velasco Ibarra, el cual suscribe un contrato que consta en el Decreto de Ley No. 1710 de 1956, y en el que el Estado concedió al ILV los siguientes privilegios:

²³⁵ CEDIS-FENOC, *Los nuevos conquistadores. El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina*, Quito, CEDIS, 1981, p. 265.

²³⁶ Francesco Chiodi, Madeleine Zúñiga, Massimo Amadio y Luca Citarella, *La educación indígena en América Latina*, p. 343.

- Instalación de oficinas en la capital.
- Subvención estatal.
- Permiso para establecerse en el campo (área rural).
- Autorización para el libre ingreso de todos sus miembros y familiares.
- Liberación de impuestos para el ingreso de vehículos, herramientas, medicinas, animales, plantas, mobiliario, personal, armas y avituallamiento en general.
- Concesiones para el libre transporte aéreo dentro del Ecuador y la operación sin control alguno de radio emisoras, así como también la adquisición libre de impuestos de bienes muebles e inmuebles.
- La donación de cerca de 1.300 hectáreas de tierra en las cercanías de Limoncocha y Tigüino.

Como contraparte, el ILV se comprometía a:

- Elaborar un vocabulario de los idiomas investigados; grabaciones magnetofónicas; estudio sobre datos antropológicos, culturales y folklóricos de la región.
- Preparar planes y programas de lectura en los idiomas nativos y en español.
- Publicar los resultados en revistas y exposiciones y capacitar a los profesores nativos.²³⁷

Las acciones iniciales se concentraron principalmente en la Amazonía, con la finalidad de apaciguar sobre todo a la población denominada “aucas”, de quienes Rachel, misionera del ILV, decía que “son exactamente como jaguares”,²³⁸ y sobre quienes se creó imaginarios negativos que fueron difundidos en el país y

²³⁷ CEDIS-FENOC, *Los nuevos conquistadores. El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina*, p. 261-263.

²³⁸ *Ibid.*, p. 268.

fundamentalmente en los Estados Unidos, para justificar la acción de “civilización” en la Amazonía:

Los misioneros del ILV abrieron el camino para las compañías petroleras que han acelerado su trabajo de exploración y explotación de petróleo[...]significó el control de la población para facilitar el acceso de las compañías petroleras. Con las carreteras abiertas por estas empresas, muchas de ellas en nuestra zona de protección, se han sentado las bases para que cada vez penetren mayor número de colonos que nos quitan nuestra tierra y hasta nos disputan las oportunidades de trabajo.²³⁹

En 1973 empezó el Instituto Lingüístico de Verano a trabajar entre los kichwas de la Sierra. Fue ese año que un funcionario de la Agencia para el Desarrollo Internacional (AID), impresionado por la labor alfabetizadora del ILV en Vietnam, organizó el primer seminario nacional ecuatoriano sobre educación bilingüe. Hasta entonces, las universidades ecuatorianas no habían mostrado mucho interés al respecto, sin embargo “...El 11 de septiembre de 1974 el Ministerio de Educación estableció una oficina bilingüe, el respaldo principal era el Instituto Lingüístico”.²⁴⁰

La ubicación de los misioneros del ILV y la definición de los mecanismos de gestión en las comunidades indígenas son estrategias para cumplir con sus objetivos de evangelización, de control de las comunidades o, como se decía en esa época para la pacificación de las comunidades, como por ejemplo, el caso de los waorani que al sentirse amenazados reaccionaron y atacaron a las misiones religiosas. La presencia de los waorani dificultaba la exploración de yacimientos de petróleo o su ubicación.

²³⁹ Luis Maldonado, coord., *Las nacionalidades indígenas en el Ecuador. Nuestro proceso organizativo*, p. 75.

²⁴⁰ Davil Stoll, *El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina: pescadores de hombres o fundadores de imperio*, traducción de Flica Barclay, Quito, Abya-Yala, 1985, p. 314.

— “...En la comuna de Tepeyac de la provincia de Chimborazo en junio de 1972, [...] se constituyó el ECUARUNARI”.²⁴¹ El V Congreso de esta misma organización, realizado en julio de 1977, incluyó en sus resoluciones la siguiente: “Rechazo a las exigencias imperialistas que dividen al campesinado ecuatoriano, como son: grupos protestantes y los voluntarios que entregan dinero sin consultar a las bases”.²⁴²

Profesionales ecuatorianos se solidarizaron también con esta lucha, y protestaron por la interferencia del ILV en el Ecuador. El Instituto “evangelizó” a algunas comunidades indígenas provocando su división y la afectación de sus prácticas culturales ancestrales. La intervención del ILV facilitó el acceso de equipos de prospección petrolera. Las actividades del Instituto ocasionaron que diferentes organismos de defensa de los derechos indígenas cuestionaran al Gobierno por su política contraria a la plena soberanía nacional que afectaba a las comunidades. Entre los pronunciamientos contra el ILV consta la proclama realizada por la Facultad de Antropología de la Universidad Católica en la cual, entre otras cosas, planteaba lo siguiente: “Colaboración directa de las universidades en la Oficina de Coordinación Bilingüe; esto es, de las Facultades de Sociología, Antropología y también de los profesores ecuatorianos; inmediato remplazo de los miembros del ILV, por personal ecuatoriano, siendo elegido el personal no por los extranjeros...” La proclama realizaba la siguiente invitación: “Llamamos a todas las personas democráticas, y sobre todo, a las organizaciones campesinas, a continuar presentando su rechazo y su exigencia en la

²⁴¹ Luis Maldonado, coord., *Las nacionalidades indígenas en el Ecuador. Nuestro proceso organizativo*, p. 215.

²⁴² *Ibid.*, p. 219.

colaboración de personal ecuatoriano”.²⁴³ Finalmente, “el Gobierno del Presidente Jaime Roldós Aguilera, expulsó del Ecuador al Instituto Lingüístico de Verano”.²⁴⁴

Durante su permanencia en el Ecuador el ILV logró entre otras cosas: (i) realizar estudios lingüísticos y publicación de textos de las lenguas; (ii) traducir la *Biblia* a lenguas indígenas; (iii) capacitar pastores estadounidenses y nacionales; (iv) formar bases organizadas en las comunidades; (v) contar con diagnósticos de los recursos naturales y de las comunidades; (vi) dividir a las comunidades para atomizar la organización política; (vii) contar con respaldo político. Efectivamente, ante las protestas que cuestionaban las acciones del ILV, las comunidades evangélicas realizaron movilizaciones locales y nacionales, en su respaldo. Finalmente, la sede principal ubicada en Quito, que era su principal centro de operaciones, fue cedida a la organización evangélica FEINE, desde donde los misioneros americanos han continuado con su labor evangelizadora y política mediante una estrategia de acompañamiento y de apoyo a los líderes de la FEINE.

MONSEÑOR LEONIDAS PROAÑO Y LA EDUCACIÓN

Monseñor Leonidas Proaño, por su labor y compromiso, ha recibido distintas denominaciones: “Obispo de los Indios”, “Obispo Rojo”. En el primer caso, por su trabajo comprometido con las comunidades indígenas con quienes promovió la formación de catequistas indígenas, muchos de los cuales asumieron el rol de líderes de las comunidades; en el segundo caso, por los cuestionamientos y persecución realizada

²⁴³ CEDIS-FENOC, *Los nuevos conquistadores. El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina*, p. 285-286.

²⁴⁴ Susana Andrade, *Visión Mundial. Entre el Cielo y la Tierra: religión y desarrollo en la Sierra ecuatoriana*, Quito, Abya-Yala / CEPLAES, 1990, p. 1.

por parte de la iglesia conservadora, los terratenientes y políticos de derecha. Su labor contribuyó a fortalecer el proceso organizativo y de dignificación de los pueblos indígenas, de manera particular de las comunidades de Chimborazo, provincia en la que concentró su labor. Preocupado por la situación de las comunidades y considerando que la educación debe ser pieza clave en su recuperación, impulsó y fundó “El 12 de octubre de 1962 ...en el centro TEPEYAC, las escuelas radiofónicas populares del Ecuador”,²⁴⁵ ERPE, desde donde promovió programas de alfabetización y de carácter cultural para las comunidades indígenas.

...Aunque tenían alcance para la Sierra ecuatoriana, su labor se centró en la provincia de Chimborazo y Tabacundo, provincia de Pichincha; los centros educativos estuvo destinado para la alfabetización de la población adulta de habla kichwa. Tuvo como objetivo la concientización de la cultura y su propia lengua, pero no la utilizaron en la educación. Actualmente los dirigentes de la mencionada Radio, muy poco tiempo la dedican a difundir en lengua kichwa, con dialecto de la provincia de Chimborazo, la mayor parte de los programas los transmiten en castellano.²⁴⁶

Su labor educativa y religiosa se centró en las provincias centrales, principalmente en la provincia de Chimborazo, sin embargo, su contribución en los temas referentes a la violación de los derechos de las personas, así como la reflexión respecto de la identidad cultural, fue un aporte de carácter nacional y regional. A estos aportes también se suma la decodificación que promovió Monseñor Proaño de las denominaciones de los referentes cristianos, por ejemplo, el concepto de Dios, fue equiparado por Pachakamak (literalmente, *pacha* significa tiempo y *kamak* poder), es

²⁴⁵ Monseñor Leonidas Proaño. *Pensamiento fundamental*. Estudio, selección y notas de Luis Alberto Luna Tobar, Colección Pensamiento Fundamental Ecuatoriano, Quito, Campaña Nacional Eugenio Espejo por el Libro y la Lectura / Corporación Editora Nacional / Universidad Andina Simón Bolívar, 2006, p. 20.

²⁴⁶ Cristóbal Quishpe, *Estudio de las experiencias educativas que se desarrollan en las comunidades indígenas de Cotopaxi: percepciones y su impacto para una propuesta común*, Quito, UASB, 2007, p. 119.

decir, poder del tiempo, que de manera general se traduce como Dios del Universo. Monseñor Proaño le dio la siguiente interpretación a ese concepto: luz que alumbra a todo hombre que viene a este mundo.²⁴⁷ En la celebración de la misa y sobre todo en el ritual de la liturgia, utilizó símbolos de la cultura kichwa como el cuy, las papas, los productos de la localidad. El uso de la lengua, el poncho en las ceremonias, entre otras acciones, contribuyeron a fortalecer la lengua y los símbolos culturales del mundo kichwa.

DESARROLLO, MODERNIZACIÓN, LENGUA Y CULTURA

La dependencia ideológica y económica del país ha mutilado la posibilidad de diseñar e impulsar un proyecto nacional que responda a la realidad diversa de sus pueblos. El Ecuador siempre ha dependido de las directrices generadas desde los países hegemónicos, en un inicio desde Europa, y posteriormente desde los EE. UU. La imposibilidad de cortar el cordón umbilical de la dependencia ha limitado la capacidad de originalidad, de autonomía, de autodeterminación de nuestros gobernantes y por ende, de su población.

Esta actitud de dependencia, de sometimiento, ha facilitado la inserción y la institucionalización de modelos de desarrollo y de políticas que contribuyan a cumplir las metas de los países hegemónicos y que por su origen y por su contundencia afectaron la situación de los pueblos originarios. Los pueblos indígenas no solamente tuvieron que enfrentar las políticas y las acciones de las instituciones públicas y privadas del país, sino también las políticas y las acciones que se desarrollaron directa o indirectamente desde las instancias hegemónicas globales, como fueron, por ejemplo,

²⁴⁷ *Monseñor Leonidas Proaño. Pensamiento fundamental*, p. 156.

los lineamientos establecidos en la Carta de Punta del Este, la experiencia del ILV implementada en los países de Latinoamérica como en el caso del Perú (Marzal, 2002: 525) México (Marzal, 2002: 527),²⁴⁸ en donde se consideró que el ILV, era una instancia para posicionar los intereses del imperialismo norteamericano.

...En México, a partir del régimen de Lázaro Cárdenas, se iniciaron los trabajos del Instituto Lingüístico de Verano, A.C., agencia pseudo científica vinculada a la CIA, cuya actividad manifiesta es la de difundir la Biblia y supuestamente ayudar a elaborar las cartillas en lenguas indígenas, así, como asesorar los trabajos que la Secretaría de Educación Pública realiza en este campo. El Instituto Lingüístico de Verano, A.C., utiliza sus amplios recursos y las condiciones que el gobierno de México le brinda para difundir su política imperialista a toda América Latina y algunos otros países del orbe.²⁴⁹

“La pacificación de las almas” y “el desarrollo” siempre han estado presentes en las políticas hegemónicas de los países “desarrollados”. Con el propósito de aplicar sus principios hegemónicos, tuvieron que diseñar estrategias en diferentes niveles, incluyendo el control del conocimiento, de la gobernabilidad y la estrategia militar. En lo relativo al control del conocimiento, mediante las acciones desarrolladas por el ILV con los pueblos originarios. En lo referente a la gobernabilidad, a través de propuestas como las establecidas en la Carta de Punta del Este (1961) y la institucionalización de la Alianza para el Progreso, cuyo propósito fue: “...Asociarse en un esfuerzo común para alcanzar un progreso económico más acelerado y una más amplia justicia social para sus pueblos, respetando la dignidad del hombre y la libertad política. (Primer párrafo de la Carta de Punta del Este).²⁵⁰

²⁴⁸ Manuel María Marzal, *Tierra encantada. Tratado de antropología religiosa de América Latina*, Madrid, Trotta, 2002, p. 525-427.

²⁴⁹ Andrés Medina y Carlos García Mora, edit., *La quiebra política de la antropología social en México: la polarización (1971-1976)*, México, UNAM, 1986, p. 551-552.

²⁵⁰ Elena Luisa Ortega Aranda, *La Carta de Punta del Este y la Alianza para el Progreso*, Seminario de Derecho Público, No. 21, Santiago de Chile, Ed. Jurídica de Chile, 1966, p. 50.

Entre los doce compromisos que se plantea en dicha Carta, se incluyen los siguientes:

- Perfeccionar y fortalecer las instituciones democráticas.
- Impulsar, dentro de las particularidades de cada país, planes de reforma agraria.
- Acabar con el analfabetismo.
- Se plantea, además, 12 objetivos, entre los cuales se resaltan los siguientes: El programa de reforma agraria integral. La eliminación del analfabetismo, y para 1970, el aseguramiento de un mínimo de seis años de educación primaria a todo niño de edad escolar.²⁵¹

Los compromisos y los objetivos establecidos en la Carta de Punta del Este se caracterizaron por su afán de lograr el perfeccionamiento de las instituciones democráticas, el desarrollo de la industria nacional, el aumento de la productividad, la mejora de la economía de la población, el fortalecimiento de los acuerdos de integración, así como la ampliación del acceso a la educación, para lo cual se incluyó la implementación de planes decenales en los diferentes campos, como el económico, productivo, educación, etc., que garantizaran el cumplimiento de los objetivos de la Carta referida. En suma, la Carta de Punta del este no contempló en ningún sentido las particularidades o los derechos de los pueblos originarios, los cuales fueron totalmente invisibilizados. Más bien, las políticas que se proyectaron transgredieron los derechos de los pueblos originarios y contribuyeron a que su integridad, sus lenguas, se deterioraran en algunos casos, y en otros, corrieran el riesgo de desaparecer.

El interés de la existencia de estos acuerdos obedeció, además, a la preocupación de los EE. UU. por el triunfo de la revolución cubana, ante una eventual reacción del

²⁵¹ *Ibid.*, p. 50.

pueblo y de la sociedad latinoamericana que era víctima de la explotación de sus gobernantes.

El triunfo de los “barbudos” de la Sierra Maestra y el establecimiento del gobierno socialista cubano, fue el detonante para la definición de la política exterior hacia América Latina de Kennedy, junto a sus asesores Rostow, Galbraith y Schlesinger, concibieron un instrumento de planificación que operacionalizaba sus finalidades políticas: la Alianza para el Progreso (ALPRO).²⁵²

En este mismo sentido, la Revista de Educación publicada en la Argentina manifestaba que resalta “La Alianza para el Progreso, cuyo sentido estratégico proyectaba frenar el impacto de la Revolución Cubana en América Latina”.²⁵³

En esta época, en los Andes en general y de manera particular en el Ecuador, las comunidades urbanas y rurales experimentaban un proceso de reconfiguración de sus formas de organización y de toma de conciencia de su situación de opresión y explotación. Las tensiones y contradicciones con los hacendados auguraba la reacción de las comunidades mediante rebeliones que podrían haber contribuido a la anulación de estos regímenes de explotación, y la instauración de un nuevo sistema de organización económico, social, político, y cultural, por lo que, según se deduce, los grupos de poder se adelantaron con los acuerdos establecidos en la Carta de Punta del Este y con el accionar de la Alianza para el Progreso. Las directrices establecidas en la Carta comprometieron a los gobernantes de América Latina, entre ellos al Ecuador, a cumplir con el nuevo sistema a fin de beneficiarse de las ventajas económicas ofrecidas por los EE. UU., que, a la postre, no se concretaron. El Ecuador, sin embargo, consecuente con dichos lineamientos, dictó en 1964 la primera Ley de Reforma Agraria.

²⁵² Esteban Llaguno Thomas, “La planificación y la Alianza para el Progreso (1961-1965)”, en *Rebelión*, 23-04-2010.<http://www.rebelion.org/noticia.php?id=104588>

²⁵³ *Revista de Educación*, Nos. 1-4, Buenos Aires, Dirección General de Escuelas / Centro de Investigación y Documentación Educativa, No. 324, abril de 2001, p. 199.

En esta misma perspectiva, el gobierno nacionalista militar del General de Brigada Guillermo Rodríguez Lara, a través de la Junta Nacional de Planificación elaboró el Plan Integral de Transformación y Desarrollo para el período: 1973-1977, en el cual se consideraba que:

...El proceso de planificación demanda el esfuerzo conjunto del pueblo y el Gobierno ecuatorianos, en una perspectiva de permanente integración y de solidaridad en la búsqueda de objetivos muy definidos por consolidar nuestra independencia económica y de desarrollo social humanista.²⁵⁴

En el mencionado Plan Integral, el gobierno nacionalista revolucionario se planteó los siguientes retos:

- Fortalecer en forma integral al país mediante una mayor integración nacional y una constante reafirmación de la soberanía ecuatoriana.
- Mejorar las condiciones de vida del habitante ecuatoriano, principalmente la de aquellos sectores que hoy se encuentran sumidos en la más absoluta pobreza y que abarca a amplios grupos sociales.
- Vigorizar y expandir el aparato productivo del país, mediante un mejor aprovechamiento de sus recursos naturales y una más racional utilización del espacio económico, aspectos ambos que permitirán un aumento de la capacidad del sistema para absorber mano de obra en los niveles crecientes de la productividad.²⁵⁵

Estas políticas estuvieron orientadas a lograr la integración social, a fortalecer el aparato administrativo público, a la elaboración de leyes que garantizaran la gobernabilidad, a la utilización adecuada del espacio económico, a la potenciación de la

²⁵⁴ Junta Nacional de Planificación y Desarrollo del Ecuador, *Plan Integral de Transformación y Desarrollo 1973-77. Resumen General*, Quito, Ed. Santo Domingo, 1982, p. 4.

²⁵⁵ *Ibid.*, p. 4.

productividad, así como al fortalecimiento de la unidad nacional. Con este propósito, el Plan Integral se planteó como reto emitir una nueva Ley de Reforma Agraria, que, en efecto, fue dictada el año de 1973. Otro elemento fundamental constituiría la educación, impulsando el programa de alfabetización, de educación básica y educación superior.

Entre las políticas de la Reforma Agraria se definieron algunos postulados importantes que es importante tener presentes:

El Gobierno estimulará la creación de organizaciones de base en el medio rural, de manera que el campesinado participe directamente en la ejecución y beneficios de la reforma, así como en las decisiones que le afecten. En la redistribución del Fondo de Tierras tendrán preferencia las cooperativas, empresas y demás organizaciones comunitarias de producción y sólo, de manera excepcional, los adjudicatarios individuales, dentro de un mínimo que se considere económico y rentable. Se propenderá, a la vez, a la integración y concentración de los minifundios, fomentando, en cuanto sea posible, la organización de formas asociativas de producción. La colonización orientada será uno de los principales instrumentos de que se valdrá el Gobierno para corregir el distorsionado uso del espacio económico del país, tratando de incorporar económicamente los espacios vacíos existentes en la Costa y principalmente en el Oriente, con el propósito de atenuar la superpoblación de la Sierra, en donde la presión sobre la Tierra es creciente.²⁵⁶

Los planificadores de estas propuestas impulsaron programas de recolonización, de intervención cultural, de organizaciones de base en el medio rural, lo cual significaba formar sindicatos o asociaciones cooperativas que son formas de organización ajenas a la realidad de las comunidades indígenas. La propuesta de formar organizaciones asociadas está orientada a formar pequeñas empresas que puedan ser competitivas en el mercado. Si bien es factible pensar que estas formas de organización pueden contribuir a mejorar la productividad y los ingresos, la organización comunitaria es muy compleja, toda vez que su organización interna responde a un manejo del espacio y del poder que son conflictivos al interior de una misma comunidad. En este asunto se debe tomar en

²⁵⁶ *Ibid.*, p. 20-21.

cuenta la división imaginaria del *hanan* y del *urin*, es decir, del espacio de arriba (norte) y el espacio de abajo (sur), que marcan diferencias que son necesarias comprenderlas en sus referencias históricas y culturales. Esta división imaginaria define las familias ampliadas de la comunidad, las diferencias dialectales, así como las alianzas que se pueden establecer entre los dos espacios para conservar su coexistencia.

Estos programas promovieron el concepto de tierras baldías, es decir, tierras abandonadas que, por lo tanto, eran de propiedad del Estado, por lo que era necesario impulsar programas de colonización, sobretudo en el caso de la Amazonía. Bajo esta visión se promovió la colonización y con ello se afectó la territorialidad de las nacionalidades de la Amazonía, incluida la Sierra. ¿De qué forma estas políticas afectaron la continuidad de la lengua? La respuesta a la pregunta planteada es que se generaron varios perjuicios, entre ellos: (i) fueron cercenadas las tierras comunitarias y los territorios de las nacionalidades; (ii) se confrontó a la población con los colonos que se apropiaron de tierras ancestrales; (iii) se polarizó el racismo; (iv) se marcaron diferencias entre lo urbano y lo rural; (v) se ratificó el concepto de urbano como superior y lo rural como inferior; (vi) se conflictuó la apreciación lingüística; (vii) se impulsó la migración de la población; (viii) se fomentó la aculturación; (ix) se ratificó al castellano como lengua de mayor categoría, toda vez que las instituciones que se crearon a la par de la colonización fueron conformadas por personal mestizo que cumplía sus funciones en lengua castellana.

En el campo educativo, el Plan reconoció el deber del Estado de garantizar un sistema educativo único para el país, sosteniéndose en la “ecuación educación-desarrollo[...], considerando siempre al hombre en toda su dimensión, de manera que sea sujeto y no objeto de dicho desarrollo”. Entre sus principales fines planteaba:

- Educar para el desarrollo, de modo que permita la realización total del hombre en una sociedad justa y sin alineación.
- Educar para el trabajo, la acción comunitaria y la solidaridad humana.
- Educar con una visión revolucionaria y nacionalista para la transformación estructural y la liberación de la dependencia externa.
- Educar para el desarrollo científico y tecnológico.
- Educar para el fortalecimiento y difusión de la cultura nacional.
- Ampliar notablemente la escolarización del sistema.
- Dar especial atención a la educación del medio rural.
- Disminuir sustancialmente el analfabetismo.
- Crear la educación extraescolar en todos los niveles para atender a la población marginada.
- Mejorar el rendimiento cuantitativo y cualitativo de la enseñanza en todos los niveles.
- Asegurar a la población escolar una mayor movilidad y promoción dentro del sistema educativo.
- Propender, de manera fundamental, a la retención de la población escolar dentro del sistema.

La propuesta promovió la “democratización de la enseñanza, la mayor retención y movilidad dentro del sistema y el logro de impactos de significación social en los procesos de desarrollo socio-económico y de autoafirmación nacional”.²⁵⁷

Las estrategias que se definieron para el logro de estos objetivos no contemplaron las particularidades culturales y lingüísticas de las comunidades, pues el

²⁵⁷ Gobierno del General Rodríguez Lara, *Plan Integral de Transformación y Desarrollo 1973-77*, 1973, Quito, p. 369-370.

único propósito que regían las orientaciones técnicas del Plan se concentraron en garantizar el desarrollo y la autoafirmación nacional, desde una visión única.

En los posteriores años y gobiernos, estas acciones se reforzaron con la creación de algunas instancias como la “Secretaría de Desarrollo Rural” en el gobierno de Jaime Roldós, y el Fondo para el Desarrollo Rural de los Sectores Marginales, “FODERUMA”, cuyo objetivo fue “canalizar recursos financieros y técnicos hacia los sectores marginales del campo”.²⁵⁸ La institucionalización y presencia de estas instancias obligaron a las organizaciones de las comunidades, y en particular a su dirigencia, a funcionar en formas y esquemas ajenos a sus tradiciones, y a comunicarse en la lengua hegemónica, es decir en castellano:

...Que se agrupen bajo estructuras orgánicas que representen sus intereses. El eje de la conflictividad se articula, entonces, sobre reivindicaciones de carácter nacional como la ejecución efectiva de la Reforma Agraria, la expulsión de las grandes empresas transnacionales, la abolición del huasipungo y la entrega de parcelas a los sectores campesinos.²⁵⁹

En la época en que se expidieron las dos leyes de Reforma Agraria, 1964 y 1973, existían organizaciones nacionales como la FEI, (1930); la Federación de Trabajadores Agrícolas del Litoral, FETAL, (1960); la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, FENOC; el movimiento Ecuador Runacunapak Riccharimui, ECUARUNARI.²⁶⁰ Estas organizaciones se convirtieron en portadoras de las

²⁵⁸ Osvaldo Barsky e Ignacio Llovet, *Proyecto cooperativo de investigación sobre tecnología agropecuaria en América Latina PROTAAL*, San José, Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, No. 91, 1983, p. 87.

²⁵⁹ Xavier Andrade y Fredy Rivera, “El movimiento campesino e indígena en el último período: fases, actores y contenidos políticos”, en Enrique Ayala Mora, edit., *Nueva Historia del Ecuador*, vol. 11, *Época republicana V: el Ecuador en el último período*, Quito, Grijalbo / Corporación Editora Nacional, 1991, p. 263.

²⁶⁰ *Ibid.*, p. 264.

reivindicaciones de las comunidades de base en las diferentes instancias públicas de las provincias, y fundamentalmente, de la capital.

Si bien este proceso y sus leyes significaron, de alguna forma, la liberación del control y de la explotación de los hacendados, las comunidades no se beneficiaron con las tierras recibidas debido a que, en su mayoría, no eran productivas. En la práctica, los hacendados se deshicieron de aquellas tierras que no les resultaban lucrativas y lo hicieron, fundamentalmente, para evitar conflictos legales y laborales. Además, lo hicieron en complicidad con las autoridades de ese entonces que actuaban en una suerte de solidaridad de clase, y que formaban parte de dicho poder. Sobre este tema, el agrarista Casanova, consideraba que con el proceso de Reforma Agraria “...Sólo consiguió multiplicarse el minifundio y acelerar el éxodo a las ciudades”.²⁶¹

Los campesinos pudieron acceder a la tierra solamente en los márgenes que dicha ley permitía: recibiendo los antiguos terrenos de usufructo, recibiendo tierra del Estado o de la Iglesia o adquiriendo las tierras que para la mediana gran propiedad resultaban inútiles.²⁶²

El éxodo violento que se provocó por estas circunstancias generó algunos fenómenos lingüísticos: (i) incomunicación, pues en esa época el nivel de monolingüismo debió ser muy alto; (ii) aprendizaje forzado de la lengua castellana; (iii) interferencias lingüísticas que generaron la “chawpi lengua”, kichwa-castellano, castellano-kichwa; (iv) discriminación lingüística, al no existir un proceso adecuado de formación en las comunidades indígenas y en la población mestiza, ya que la desinformación y los prejuicios raciales contribuyeron a que el nivel de discriminación sea violento; y (v), desprecio de la propia lengua kichwa.

²⁶¹ Pablo González Casanova, edit., *América Latina: historia de medio siglo*, México, Siglo XXI, 2003, p. 312.

²⁶² Leo Gabriel y Gilberto López y Rivas, coord., *Autonomías indígenas en América Latina: nuevas formas de convivencia política*, vol. 1, México, Plaza y Valdés, 2005, p. 346.

Sobre el tema de los efectos de estos programas, como por ejemplo, la migración, Alicia Ibarra anota lo siguiente:

...La primera reforma agraria y su aplicación significó la neutralización de la movilización campesina. Por otro lado, varias organizaciones señalaron que el logro de ciertas conquistas bloquearon la acción radical del campesinado, permitiendo la formación de pequeños propietarios campesinos que captaron la tierra, y posteriormente servicios del Estado, hecho que repercutió en la diferenciación y dispersión de la presión campesina indígena.²⁶³

En el Plan Nacional de Desarrollo 1980-1984, a pesar de que se identificó a las nacionalidades y pueblos como campesinos, se proyectó un horizonte renovador de la sociedad ecuatoriana. Al respecto, resalta el hecho de que:

“...El Ecuador está forjado con el aporte de la variedad de formas culturales que coexisten en su seno, así como considera que la democracia formal no es suficiente...si el pueblo no se organiza y no se da la participación consciente de todos los grupos sociales en el proceso de toma de decisiones sobre sus propias necesidades.”²⁶⁴

El reto consistía en que los pueblos indígenas promovieran su organización y capacitación. ¿En qué formatos? ¿Qué significaba organizarse y capacitarse? Como es común a todas las propuestas que ofertan los nuevos proyectos, estos, por lo general, manejan fórmulas y esquemas de experiencias desarrolladas por los organismos multilaterales, desde cuyo sitio se determina el sendero que deben seguir las comunidades y los sectores populares para mejorar su situación de vida. Estas propuestas, además de tensionar los niveles de comunicación, alteraban las prácticas culturales y las formas de organización propias de las comunidades.

²⁶³ Alicia Ibarra, *Los indígenas y el Estado en el Ecuador: la práctica neoindigenista*, Quito, Abya-Yala, 1987, p. 92.

²⁶⁴ Gobierno de Rodrigo Borja, *Plan Nacional de Desarrollo 1980-1984 del Gobierno Democrático*, Otavalo, Gallo capitán, 1980, p. 44.

En el campo educativo, el Plan Nacional establecía doce objetivos que orientarían la educación, todos ellos, dirigidos a garantizar su cobertura, su calidad científica y técnica, y la promoción del “pensamiento crítico”.²⁶⁵ En ninguno de ellos se incluía o hacía referencia a la diversidad lingüística que existe en el país; sin embargo, en la ejecución del Plan de Gobierno, se impulsó el primer programa de alfabetización bilingüe.

Esta etapa marcó, como veremos en el siguiente capítulo, un nuevo proceso en el resurgimiento del movimiento indígena. No obstante, parece importante preguntarse cómo influyeron en el deterioro de la lengua las políticas de fortalecimiento institucional del sistema público y de desarrollo. Cabe recordar que en la década de 1960 y fines de 1970, la mayoría de las comunidades estaban en proceso de liberarse del esquema del huasipungo en el que, excluidos y marginados por el sistema, la sociedad y las leyes de ese entonces no veían al sujeto indígena como ciudadano. Este derecho fue recién establecido en la reforma constitucional de 1979, sobre todo con el “derecho al voto facultativo” que se estableció para los analfabetos.²⁶⁶

En esta etapa, los diferentes gobiernos priorizaron los temas económicos, de desarrollo y comercialización; también se elaboraron leyes y se crearon instancias públicas que empujaron a las comunidades de los pueblos originarios a buscar formas que facilitaran su transición hacia la ciudad. En este ámbito, las comunidades tuvieron que experimentar las siguientes situaciones:

- a) Las políticas públicas del Estado, fundamentadas en su visión excluyente y de homogenización, fomentaron la integración de las comunidades originarias a la cultura nacional, por lo que en esta etapa se hizo evidente la ausencia de políticas culturales y lingüísticas.

²⁶⁵ *Ibid.*, p. 70.

²⁶⁶ Constitución Política de la República del Ecuador, 1979, p. 12.

- b) La estructuración del Estado, sus normas, su funcionamiento burocrático concentrado en las principales ciudades de las distintas provincias y las prácticas burocráticas, así como el racismo de los funcionarios, obligaron a los miembros y a los dirigentes de las comunidades a movilizarse permanentemente a la ciudad a realizar las gestiones a favor de la comunidad.
- c) El incumplimiento del Estado respecto a los servicios básicos a favor de las comunidades las motivó a recurrir a prácticas milenarias como la *minka*, para superar la carencia de caminos y de esta forma facilitar su movilización, y, con ello, dinamizar el contacto entre la comunidad y la ciudad.
- d) El desconocimiento del mundo urbano, así como la desconfianza hacia la población mestiza por el racismo y la agresión generada en contra de las comunidades, determinó que los traslados de las delegaciones que se dirigían a las ciudades fuesen realizados en grupos, como una forma de vigilancia, solidaridad y autoprotección. Esta situación aceleró el aprendizaje del castellano como recurso necesario para poder cumplir con las gestiones de sus comunidades en las diferentes instituciones públicas. En este marco, “el bilingüismo se vuelve una estrategia de supervivencia y de reproducción de los grupos étnicos”.²⁶⁷
- e) Se desarrolló un conocimiento importante sobre el comportamiento de la sociedad urbana, así como del funcionamiento de las instancias del Estado.

Estas experiencias constituyeron oportunidades para fortalecer las alianzas con los sectores organizados de la ciudad. Los sindicatos de los trabajadores, los defensores de los derechos humanos y organismos no gubernamentales se solidarizaron con la causa indígena. También se dinamizó la migración de los miembros de la comunidad hacia la ciudad. La necesidad de dominar la lengua castellana para poder desenvolverse

²⁶⁷ José Sánchez Parga, *Educación y bilingüismo en la Sierra ecuatoriana*, Quito, Centro Andino de Acción Popular, CAAP, 1991, p. 4.

en las gestión de los trámites en las diferentes instancias públicas, fortaleció en los miembros de las comunidades el deseo de que sus hijos aprendiesen la lengua castellana, por lo que la comunicación entre padres e hijos comenzó a realizarse inicialmente en las dos lenguas y posteriormente, con prevalencia en la lengua castellana.

Este escenario, sumado a las ideas de discriminación de la lengua materna (kichwa) que fomentó el sistema colonial y republicano en el sentido de que la lengua materna de los pueblos originarios no era útil, contribuyó a que la misma población indígena despreciara el uso de esa lengua y perdiera el orgullo hacia ella, y que se debilitara como consecuencia de ello.

A finales de la década de 1970, el país inauguró una nueva etapa. El retorno a la democracia vino acompañado de un referéndum que aprobó una nueva Constitución que incluía derechos favorables a la población en general, y de manera particular a los pueblos indígenas. La Constitución de 1978, en el párrafo tres del Art. 1 manifiesta: “El idioma oficial es el castellano. Se reconocen el quichua y demás lenguas aborígenes como integrantes de la cultura nacional”. El párrafo noveno del Art. 26 manifiesta: “En las escuelas establecidas en las zonas de predominante población indígena, se utiliza, además del castellano, el quichua o la lengua aborígen respectiva”. El párrafo décimo de este mismo artículo manifiesta: “El Estado formula y lleva a cabo planes para erradicar el analfabetismo”. El Art. 33 incluía por primera vez el derecho al voto de todos los ciudadanos, considerándolo “facultativo para los analfabetos”.²⁶⁸

Esta Constitución, al incluir el derecho de los analfabetos a ejercer el voto, consolidó el principio de que los indígenas fuesen considerados ciudadanos, pues hasta antes de esta Constitución, en la mayoría de ellas, el sujeto indígena estaba ausente y

²⁶⁸ Constitución de la República del Ecuador, 1978.
<http://www.mmrree.gob.ec/ministerio/constituciones/1978.pdf> (Página_9)

sujeto al tutelaje y al compadecimiento en los discursos de los políticos, e ignorado en las políticas públicas del Estado.

El retorno al régimen democrático vino acompañado de varios fenómenos sociales: (i) mayor experiencia política de la sociedad ecuatoriana; (ii) movimientos sociales consolidados, principalmente en el movimiento obrero; (iii) aumento de la población estudiantil indígena, principalmente kichwa en centros educativos de nivel medio y de manera incipiente a nivel superior; (iv) fortalecimiento y transición del movimiento campesino hacia el movimiento indígena.

En el campo educativo, las políticas públicas resaltaban la importancia de la educación bilingüe, promoviendo para ello el primer Programa de Alfabetización Intercultural Bilingüe, el primero que se institucionalizaba en el ámbito de la experiencia latinoamericana.

En el año de 1978, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, PUCE, celebró un convenio con el Ministerio de Educación y Cultura, MEC, para planificar la alfabetización en lengua kichwa, realizar investigaciones lingüístico-pedagógicas, elaborar materiales educativos experimentales y desarrollar experiencias piloto en Cotopaxi. Las actividades secuenciales incluidas en este convenio eran las de alfabetización, pos-alfabetización y aprendizaje del castellano como segunda lengua. (CIEI, 1980).²⁶⁹

En 1979, el “Decreto No. 08 del 16 de octubre, emitido por la Cámara de Representantes autorizó al gobierno, a través del Ministerio de Educación y Cultura, MEC, la asignación de partidas no inferiores a 200 millones de sucres para ejecutar durante el quinquenio planes intensivos de alfabetización y educación de adultos”.²⁷⁰

²⁶⁹ Ruth Moya, *Educación bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas*, Quito, CEDIME, 1987, p. 344.

²⁷⁰ *Ibid.*, p. 343.

El 23 de abril de 1980, mediante resolución No. 86002 del Ministerio de Educación, se constituyó el Comité Ejecutivo del Programa Nacional de Alfabetización y de Nuclearización Educativa; formaban parte de este Comité un representante indígena y un campesino (...) y cinco delegados por parte del Consejo de Coordinación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONACNIE.

En 1986, la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ), firmó un “convenio interestatal”²⁷¹ para apoyar la educación bilingüe en la educación primaria.

La ejecución del Subprograma de Alfabetización Kichwa, estuvo a cargo del Centro de Investigaciones para la Educación Indígena CIEI, de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, PUCE. Esta propuesta de alfabetización bilingüe fue la primera política bilingüe que el Estado reconocía en toda la historia del país. Por otra parte, las instancias tales como el CIEI, se convirtieron en un punto de encuentro de estudiantes, docentes, médicos tradicionales de las distintas nacionalidades y pueblos, y en un punto de convergencia de relación interétnica y de posicionamiento cultural, científico y político. Este proceso estuvo custodiado por las distintas organizaciones nacionales del país; en él se generarían las tensiones provocadas por el gobierno en procura de mantener el control del programa y evitar que las organizaciones tuvieran control sobre el Programa de Alfabetización. Estas tensiones permitieron que se definiera con mayor seguridad las políticas educativas en beneficio de las distintas nacionalidades, y que se avanzara hacia la propuesta de crear un sistema de educación acorde a las particularidades culturales y lingüística de los distintos pueblos. Esta propuesta se haría realidad ocho años más tarde, en 1988.

²⁷¹ Consuelo Yánez y Gabriel Tarle, “Hacia una actualización de un material de alfabetización para los indígenas kichwas del Ecuador”, p. 51.

El Programa de Alfabetización Bilingüe se constituyó en uno de los puntales fundamentales para la edificación del movimiento indígena ecuatoriano. De esta experiencia se resaltan los siguientes puntos:

- El programa respondió a las exigencias del movimiento indígena, cuyos derechos se los venía reclamando y reivindicando desde la época de Dolores Cacuango.
- El CIEI se convirtió en un punto de encuentro de por lo menos tres generaciones: las personas mayores como los *shamanes* y los tejedores que se involucraron en el programa; los adultos, profesores, o, en su defecto, los que están próximos a concluir sus carreras, y jóvenes estudiantes de distintos pueblos de la Sierra y Amazonía, todos ellos involucrados en distintos procesos de carácter organizativo y cultural.
- La dinámica de este programa logró generar conexiones en distintos niveles con el accionar de las organizaciones nacionales, provinciales y locales, ocasionando con ello el mutuo involucramiento y aprendizaje.
- La propuesta del programa definió que fuese realizado respetando sus referentes culturales y garantizando la enseñanza en las dos lenguas, en kichwa y español; para ello, se plantearon dos fases, la alfabetización y la pos alfabetización; esta última reforzaría la enseñanza en segunda lengua, consolidando con ello el bilingüismo.
- La definición de que la alfabetización fuese bilingüe, motivó a que los involucrados en el programa, los científicos sociales, así como la dirigencia de las distintas organizaciones viesen la necesidad de estandarizar un alfabeto, a fin de facilitar el proceso de alfabetización.

En la historia del pueblo kichwa, esta etapa contribuyó significativamente a los siguiente: (i) a cohesionar a los estudiantes, dirigentes, profesionales indígenas y no

indígenas; (ii) a promover una etapa de reflexión y de definición de la naturaleza del movimiento indígena, al interior de estos colectivos; (iii) a visibilizar el aporte de estudiantes y profesionales indígenas que interpelaron las categorías de “folklore, tribus, ignorantes”, en definitiva, el racismo y la injusticia, en foros locales y nacionales; (iv) a configurar el movimiento indígena contemporáneo.

LA MOVILIZACIÓN SOCIAL, LAS LAS NACIONALIDADES Y LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS

Si el indígena tiene aún motivaciones metafísicas, luchemos por educarlo y politizarlo, si sus técnicas de producción son arcaicas es necesario proporcionarle los instrumentos materiales que el sistema actual permita para que mejore sus bienes de consumo.²⁷²

El mensaje de “Mama” Dolores Cacuango, “Somos como la paja del cerro que se arranca y vuelve a crecer y de paja del cerro cubriremos el mundo”,²⁷³ parecería materializarse en la experiencia del movimiento indígena contemporáneo que en pocos años logró consolidarse como uno de los más significativos de la historia del Ecuador. Al respecto, se recuerda que la década de 1960 todavía conserva rezagos de latifundismo, así como la influencia de los movimientos de izquierda que para entonces promovían la organización del campo bajo la figura de asociaciones, cooperativas o sindicatos. La población del campo vinculada en este proceso fue denominada con la categoría de “campesinos” y sus principales demandas reivindicaban la lucha de clases por la situación de injusticia y explotación de la cual eran víctimas.

En el esquema del movimiento indígena contemporáneo, esta experiencia podría considerarse como una primera etapa, como un proceso de aprendizaje sobre el

²⁷² Andrés Medina y Carlos García Mora, *La quiebra política de la antropología social en México...*, p. 391.

²⁷³ Raquel Rodas, *Crónica de un sueño: las escuelas indígenas de Dolores Cacuango*, p. 52.

funcionamiento de las estructuras del Estado y de las instituciones públicas, así como del conocimiento y utilización de las leyes como el Código Laboral, la Ley de Comunas y la Ley Agraria para reivindicar sus derechos. Estas acciones contribuyeron a cuestionar los viejos esquemas que consideraban al indio un ser pasivo y que generaron variados debates en los ámbitos políticos y académicos.

En su conjunto, ambas valoraciones contienen una representación del indio: una lo considera un sujeto pasivo, cuyo único delito es el haber nacido bajo influjo de desdichados; la otra lo considera un sujeto activo, en tanto se trata de sujetos viciados.²⁷⁴

En esta etapa, se puede resumir la dinámica organizativa en los siguientes puntos:

1. 1965, se constituye la Federación de Trabajadores Agropecuarios, FETAP.
2. 1968, 28 de noviembre, la FETAP, debido a su proceso y consolidación organizativa, modifica su denominación con el nombre de Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, FENOC.
3. 1972, se funda la Ecuador Runacunapac Riccharimui, ECUARUNARI, en cuyas resoluciones del primer congreso manifiesta:

Concientizar a todos los indígenas del Ecuador para que se levanten en una sola masa; como es un Movimiento Clerical, cada Provincia tendrá como asesor a un sacerdote.
4. En las resoluciones del segundo congreso de la ECUARUNARI (1975) una de sus resoluciones manifiesta la necesidad de concientizar a las bases sobre la unidad de los campesinos, para avanzar hacia el cambio social.

²⁷⁴ Jorge Hidalgo Lehuedé, *Historia andina en Chile*, Santiago, Ed. Universitaria, 2004, p. 336.

5. En el cuarto congreso (1977) ratifica su visión campesina en el sentido de participar activamente en la lucha campesina del país. El orden cronológico de este proceso es el siguiente:

- El 8 de abril de 1978, en Columbe, provincia de Chimborazo [...] la ECUARUNARI, FENOC, y FEI, conformaron el Frente Único de Lucha Campesina (FULC), que más tarde adoptó el nombre de Frente Único de Lucha Campesina (FULCI).²⁷⁵
- El V Congreso Nacional (1979) de la ECUARUNARI, incluyó la siguiente resolución: “Exigir la educación bilingüe en los diferentes idiomas que existen en el país”.²⁷⁶

En esta década, las organizaciones filiales a la ECUARUNARI utilizó la membresía de organizaciones campesinas, como en los siguientes casos:

- 1974, se fundó la Casa Campesina de Salcedo.
- 1972, se formó la Federación Campesina de Bolívar; posteriormente su denominación se modificó a Federación Campesina de Bolívar-Bolivarmanta Runacunapac Riccharimui denominación que la mantiene hasta la actualidad (año 2012).
- 1976, se estableció la Unión Provincial de Cooperativas Agrícolas de Producción y Comercio del Cañar, UPCCC.
- 1978, en Otavalo se creó el Taller Cultural Causanacunchic, sus acciones reivindicaron los derechos culturales y lingüísticos del pueblo kichwa.
- 1978, se formó la Federación Campesina de Imbabura.

²⁷⁵ Luis Maldonado, coord., *Las nacionalidades indígenas en el Ecuador. Nuestro proceso organizativo*, p. 220.

²⁷⁶ *Ibid.*, p. 222.

- 1997, se creó la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras, FENOCIN.
- 1988, se estableció la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas Indígenas, FENOC-I, que en 1999 pasó a llamarse Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras, FENOCIN.²⁷⁷
- 1980, se fundó la Federación Evangélica Indígena de Ecuador, FEINE, como consecuencia de los cuestionamientos y expulsión del Instituto Lingüístico de Verano, ILV. Luego de la expulsión, la sede del ILV pasó a manos de la FEINE.
- 1980, se construyó la casa campesina de Pujilí. Se constituyó el Movimiento Indígena de Cotopaxi.
- 1982, II Congreso de la Federación de Imbabura, la Federación de Imbabura cambió su denominación por Federación Indígena y Campesina de Imbabura. Frente único de lucha campesina e indígena (FULCI).
- 1983, se constituyó el Movimiento Indígena de Chimborazo.
- 1984, III Congreso de la Federación de Imbabura, se adopta la denominación de: Imbabura Runacunapac Jatun Tantanacui (INRUJTA-FICI): se resuelve además, “Que los documentos del Congreso sean redactados en nuestra lengua quichua”.²⁷⁸

Esta época, que significó una de las etapas más fructíferas del movimiento indígena contemporáneo en lo que se refiere a la definición de su razón de ser, se caracterizó por los siguientes aspectos: (i) el desarrollo de una dinámica organizativa rural, identificada inicialmente como organización campesina, y que posteriormente

²⁷⁷ Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras, FENOCIN, *Hacia el nuevo Milenio*, Quito, Taller Gráfico Nuevo Día, 1999, p. 23.

²⁷⁸ Luis Maldonado, coord., *Las nacionalidades indígenas en el Ecuador. Nuestro proceso organizativo*, p. 138.

vivirá procesos de transición hacia el concepto de organización indígena; (ii) la presencia, en el cantón Otavalo de la provincia de Imbabura, de un movimiento cultural conformado por estudiantes y artistas de la comunidad kichwa que se identificaban como kichwa Otavalos; (iii) el desarrollo de discursos reivindicativos; desde la organización indígena se planteó un discurso de victimización; desde el movimiento cultural, de vitalización cultural; (iv) el impulso de proceso de construcción de la organización con la colaboración de las comunidades. La dirigencia fue asumida por compromiso con la comunidad; la dirigencia no percibió ningún tipo de remuneración, solamente el apoyo y solidaridad de los miembros de la comunidad; (v) la superación de la denominación de campesinos a partir de la década de 1980. Las organizaciones, en su mayoría, asumieron la denominación de indígenas y, finalmente, la de organizaciones de pueblos y nacionalidades; (vi) la definición por parte de las organizaciones, de su proyecto político que promovió la interculturalidad y plurinacionalidad; y (vii) el logro de varias de las conquistas jurídicas e institucionales.

En esta dinámica, cabe resaltar que las acciones y las propuestas generadas desde los distintos sectores, movimientos de izquierda, iglesia progresista, y movimiento indígena, contribuyeron a la presencia de planteamientos referidos a las políticas lingüísticas, educativas y culturales de las nacionalidades y pueblos, y comprometieron y motivaron a los gobiernos de turno a promover reformas constitucionales que respondieran a la diversidad cultural y lingüística del país.

La Constitución de 1998 intentó enmendar los errores históricos que cometieron las distintas constituciones de la República; en su preámbulo se hace mención al concepto de “milenario”; resalta la unidad de la nación ecuatoriana reconociendo la diversidad de sus regiones, pueblos, etnias y culturas. El artículo 1 reconoce el carácter pluricultural y multiétnico del Estado ecuatoriano; el numeral tres de este mismo

artículo manifiesta: “El Estado respeta y estimula el desarrollo de todas las lenguas de los ecuatorianos. El castellano es el idioma oficial. El quichua, el shuar y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas, en los términos que fija la ley”. El capítulo cinco, en sus artículos 83 y 84, reconoce los Derechos Colectivos de los Pueblos Indígenas y Afroecuatorianos, que son expresados en quince numerales del artículo 84.

Sobre el derecho de la lengua, la Constitución del 98 reconoce los siguientes derechos a los pueblos indígenas:

- I. Mantener, desarrollar y fortalecer su identidad y tradiciones en lo espiritual, cultural, lingüístico, social, político y económico.
- II. Acceder a una educación de calidad. Contar con el sistema de educación intercultural bilingüe.

Si bien esta Constitución dio un giro fundamental en la historia de las Constituciones, el artículo 83 dice con temor y ambigüedad: “los pueblos indígenas, que se autodefinen como nacionalidades de raíces ancestrales”, es decir, no les otorga el derecho a ser nacionalidades. A pesar de esta ambigüedad y temor, es importante resaltar el hecho de que luego de 168 años del proceso de Independencia y de Constitución de la República, se reconoció el derecho de los pueblos indígenas a ser reconocidos como pueblos y culturas con identidad propia.

CONCLUSIONES

Las políticas públicas que prevalecieron durante los siglos XIX y XX se caracterizaron por los siguientes aspectos:

- El proyecto de Independencia respondió a los intereses de los grupos de poder de los criollos y mestizos, autodefinidos blancos, anulando la presencia indígena.
- La Independencia constituyó una continuidad del sistema colonial; sus conflictos de identidad influyeron, inclusive, para que las políticas que se aplicaran a la población kichwa se realizaran con mayor agresividad.
- La Gran Colombia puso en tensión la estructura colonial; el modelo europeo apostó por un proyecto que respondiese a la realidad de la naciente República.
- La fundación de la República se impulsó con la negación de los pueblos indígenas.
- La política pública que se institucionalizó y que persistió hasta mediados del siglo XX consistió en civilizar a las comunidades y fomentar su integración a la cultura nacional.
- La política pública que prevaleció como estrategia fue el empobrecimiento de la comunidad kichwa, promoviendo, al mismo tiempo, su consumo de alcohol y provocando con ello el deterioro económico, cultural y lingüístico.
- La violencia cotidiana e institucional provocó la migración de las comunidades desde el campo hacia los centros urbanos.
- La migración provocada por la violencia del sistema fomentó el bilingüismo, el surgimiento de la “chawpi lengua” y su consecuente deterioro, así como la agudización de la discriminación lingüística en los centros urbanos.
- La promoción del desprestigio de las lenguas; con este propósito se difundió la idea del “yanka shimi”, (lengua que no vale), expresión que logró anclarse en la conciencia de la población kichwa, generando con ello vergüenza hacia la lengua materna.

- El siglo XX se caracterizó por la irrupción permanente de la comunidad kichwa que reivindicó sus derechos y estuvieron presentes en la revolución liberal que promovió reformas importantes a favor de las comunidades.
- Las acciones de protesta de las comunidades en la década de 1940 influyeron en los sectores de izquierda y en el Congreso de aquel tiempo para impulsar reformas a favor de la lengua kichwa, que no tuvieron mucha duración legal.
- Las políticas públicas promovieron el desarrollo y la modernización, y fortalecieron el proyecto civilizador fomentando la alfabetización y la educación en el manejo de nuevas tecnologías. Sus directrices respondieron a los planes definidos por los organismos multilaterales como la CEPAL.
- El proyecto civilizador e integracionista del sistema fue reforzado con el apoyo de las transnacionales e instituciones como el ILV, la Alianza para el Progreso, Visión Mundial y sectas religiosas.
- La movilización social y el nivel de organización de la comunidad kichwa obligó a los políticos y a la academia a repensar el país, a incluir en la Constitución los derechos culturales y lingüísticos del pueblo kichwa.
- Las políticas públicas que comenzaron a incluirse en la Constitución fueron fruto de la movilización y de la solidaridad de los movimientos de izquierda y grupos progresistas del país.

CAPÍTULO IV

LA POBLACIÓN Y LA LENGUA KICHWA EN EL ECUADOR

En el presente capítulo se analizará la relación que existe entre población y lengua; la experiencia de registro, de censar a la población, desarrollada en el incario – que fue implementada con fines de prevención y de garantizar su bienestar–, la experiencia colonial orientada a tener conocimiento exacto de la población con la que contaban para saber los montos que podían recaudar cada año y de esta forma garantizar que la Corona no fuese afectada por evasión, o por corrupción de las autoridades coloniales, y, la experiencia republicana que continuó con la visión y política colonial.

En el Incario, al igual que en Europa, se manejaron conceptos, instrumentos y políticas para tener conocimiento oportuno de la población que existía al interior de sus jurisdicciones, y, de ese modo, planificar su bienestar y desarrollo. En el caso del Incario, existió el sistema de *kipu* –de registro cuantitativo y cualitativo del Tahuantinsuyu– que era custodiado por personas especializadas en el tema y que se les llamaba *kipukamayu*. En el caso Europeo, el mecanismo utilizado era el censo establecido –definido mediante Cédula Real– en el que se especificaba las responsabilidades y los mecanismos que se debían utilizar para garantizar su aplicación.

En la República, y fundamentalmente en las últimas tres décadas, el censo ha generado mucha confrontación entre el Estado y la dirigencia del movimiento indígena. El tema en debate se refiere al porcentaje registrado de la población indígena y a la idea de pensar si los pueblos indígenas representan una mayoría o una minoría dentro del total de la población ecuatoriana. Según esta medida, el movimiento indígena tendrá

mayor o menor influencia, pues una menor cuantificación podría permitir al Gobierno deslegitimar a su dirigencia. A continuación se analizará esta situación.

POBLACIÓN Y LENGUA

La estadística, el censo, fue una práctica conocida para las comunidades andinas. En las etapas previas a la invasión del Tahuantinsuyu existió un sistema de administración encargado de realizar el censo a través de los *kipus*; al respecto, Garcilaso de la Vega proporcionó la siguiente información:

Quipu quiere decir anudar y nudo, y también se toma por la cuenta, porque los nudos la daban de toda cosa. Hacían los indios hilos de diversos colores, unos eran de un color solo, otros de dos colores, otros de tres y otros de más, (...) Los nudos se daban por su orden de unidad, decena, centena, millar, decena de millar, y pocas veces o nunca pasaban a la centena de millar: porque como cada pueblo tenía su cuenta de por sí, y cada metrópoli la de su distrito, nunca llegaba el número de éstos o de aquellos a tanta cantidad que pasase al centenar. (...) Estos nudos o quipus los tenían indios de por sí a cargo, los cuales llamaban quipucamayu, quiere decir el que tienecargo de las cuentas.²⁷⁹

El *kipu*, como sistema de registro y administración, permitía saber el número de la población con el propósito de conocer su situación y sus necesidades y así atender oportunamente sus requerimientos. ¿Es posible afirmar que manejaron una visión, una política de prevención? Por las referencias históricas que existen se podría afirmar que sí lo hicieron; recuérdese que en el extenso Tahuantinsuyu fueron edificados los Tambos en lugares estratégicos: “Cada cierta distancia, a lo largo de los caminos fueron establecidos unos edificios particulares llamados *tambos* (*tampu*) con la función de servir de albergue, descanso y aprovisionamiento a quienes transitaban cumpliendo

²⁷⁹ Garcilaso de la Vega, *La utopía incaica*, Madrid, Biblioteca Básica Salvat, 1986, p. 98-100.

mitas y comisiones encargadas por el poder estatal”.²⁸⁰ En estas construcciones se almacenaban diferentes productos con el propósito de abastecer a la población en tiempo de sequías u otro tipo de dificultades, por lo que la política de prevención era una práctica en esta etapa. Sobre este mismo tema, Sarmiento de Gamboa señalaba lo siguiente:

Cada provincia, al fin del año, mandaba sentar en los quipus (sic), por la cuenta de sus nudos, todos los hombres, que habían muerto en ella, en aquel año; y por consiguiente, de los que habían nacido, y por principio del año que entraba, venían con los quipus al cuzco.²⁸¹

El manejo de este sistema de estadística se facilitó, además, porque la organización social se basaba en el sistema decimal, lo que permitía manejar con exactitud la población que existía. “En las provincias que tenían una población autóctona mayoritaria fue impuesta una estructura administrativa que facilitara la compatibilidad censal y el reclutamiento de la gente para las aspiraciones de Trabajo”.²⁸² La política de gobierno que se manejó en ese entonces estuvo basada en los principios de reciprocidad y complementariedad, es decir, el Estado podía ser beneficiado con el trabajo de la población, siempre y cuando este, a su vez, cumpliera con los requerimientos de la población pues, caso contrario, la población simplemente no contribuía con su trabajo. Este sistema de compromiso recíproco seguramente obligaba a los gobernantes y al Estado como con su contraparte, y atendía los requerimientos y las necesidades de los diferentes *ayllus*. Probablemente esta situación contribuyó a que en aquellas épocas la cantidad de población haya sido significativa;

²⁸⁰ Waldemar Espinoza Soriano, *Los incas. Economía, sociedad y Estado en la era del Tahuantinsuyu*, p. 396.

²⁸¹ Emilio Romero y Carlos Contreras, *Historia económica del Perú*, Serie Clásicos Sanmarquinos, Lima, Universidad Alas Peruanas / Universidad Nacional Mayor de San Marcos, UNMSM, 2006, p. 93.

²⁸² Catherine Julien, “El Tawantinsuyu”, p. 482.

algunos especialistas consideran que la población en el Tahuantinsuyo pudo ser “aproximadamente, cerca de 12 millones de habitantes”.²⁸³

Esta experiencia hizo que en el sistema colonial las autoridades españolas instrumentalicen el rol que cumplían los principales de estos territorios –los incas, los caciques–, situación que facilitó el sistema de control de la población, pero que al pasar del tiempo fue deteriorándose debido a que muchos de ellos tuvieron que incumplir con los principios de reciprocidad, por lo que la población expresó su desconfianza y se diluyó el principio de autoridades de sus antiguos gobernantes. Para las autoridades coloniales era muy importante saber con exactitud la población que existía en sus nuevos reinos para tener conocimiento de los montos que podían recaudar en las diferentes poblaciones. Por esta razón se institucionalizó la política de exigir a las autoridades coloniales que llevaran registros y que organizaran censos cada determinado período.

Con el objeto de hacer realidad este propósito emitió una Real Cédula en 1741, en la que ordenaba a los virreyes, a los presidentes de las Audiencias y a los capitanes generales de las provincias proceder a una descripción de sus respectivas jurisdicciones, obteniendo información de las autoridades locales para conocer el número, nombre, calidad y vecindad de los pueblos, así como la situación en la que se hallaban las misiones y las nuevas reducciones.²⁸⁴

La Cédula Real del “10 de diciembre de 1776”,²⁸⁵ estableció, en cambio, que se elaborasen padrones para que se realizaran censos anuales que permitiesen contar con información fidedigna y oportuna. Estos censos, sin embargo, resultaron ser una mala experiencia para las comunidades indígenas debido a la violencia, a los abusos, a la injusticia que se había intensificado por parte de las autoridades coloniales en su forma

²⁸³ Emilio Romero y Carlos Contreras, *Historia económica del Perú*, p. 81.

²⁸⁴ Juan Bosco Amores, coord., *Historia de América*, Barcelona, Ariel, 2006, p. 352-353.

²⁸⁵ Sherburne F. Cook y Woodrow Borah, *Ensayos sobre la historia de la población: México y el Caribe*, Colección América Nuestra, vol. 2, México, Siglo XXI, 1999, p. 59.

de gobernar y durante las épocas de realización de los censos en las comunidades, lo que generó un rechazo generalizado a su realización y en muchos casos, la huida de los indígenas.

En estas circunstancias, los censos se convirtieron en un factor que provocó la dispersión de la población indígena, consecuentemente el debilitamiento de su lengua, y, en algunas ocasiones, la “migración identitaria”, es decir, la renuncia a ser indígena y la asunción de la identidad del blanco, situación que le ayudaría a ser registrado y evadir los tributos, y que generó la disminución de los hablantes de las lenguas indígenas. A esto se suman las enfermedades traídas por los españoles y que se convirtieron en las principales aliadas que facilitaron la invasión. Al respecto, Leslie Bethell considera que “La viruela abrió el continente americano a la dominación española. Sin su ayuda los conquistadores no habrían podido someter a las masas indígenas”.²⁸⁶

En el caso del Ecuador, los censos que se impulsaron en la Colonia y en la República provocaron el rechazo de la población, toda vez que eran considerados como mecanismos de persecución y explotación, y provocaron el repudio indígena: en 1764, los indios de Cajabamba, Chiquicas y Licto realizaron un levantamiento; ocurrió otro en 1778, en Guano y en 1781, en Alausí, los tres, en la provincia de Chimborazo. En 1920 se produjo el levantamiento de algunas comunidades del Azuay.

La población y la lengua están íntimamente relacionadas; son elementos que orientan y fundamentan la definición de las políticas públicas, el cálculo de los presupuestos y su reconocimiento político. Este tema ha generado mucha polémica en Ecuador pues constituye un punto de tensión donde se advierte la confluencia de la visión colonial que prevalece sobre la población indígena. Su valoración cuantitativa parecería ser el parámetro que determina si la población indígena puede o no tener un

²⁸⁶ Leslie Bethell, “Población, sociedad y cultura”, en *Historia de América Latina: América Latina Colonial*, vol. 4, Barcelona, Crítica, 2000, p. 22.

peso político en las decisiones del país. Esta situación contribuye a definir políticas acordes con los riesgos de insurgencia que se pueda percibir en las comunidades; caso contrario, si no existe ese riesgo, la política se caracterizaría por ser conservadora y atentatoria al bienestar de las comunidades.

Tal vez se podría afirmar que esta situación ha influido en la reacción de la dirigencia del movimiento indígena, ya que, en una suerte de legitimar la presencia de la población indígena, algunos plantean que son más del 40%, o del 30% del total de la población ecuatoriana, mientras que el censo oficial arrojó (en el censo del año 2001) 12'090.804 habitantes con un porcentaje de población indígena del 6,8%. A fin de evitar eventuales perjuicios a las comunidades indígenas, es necesario revisar esta percepción que se genera desde los dos lados. De lado indígena, sería adecuado que las comunidades participen en los procesos censales, sobre todo, en la verificación y validación de las metodologías que determinan el número de su población. Del otro, comprendiendo los planteamientos de las comunidades e incluyendo variantes que permitan identificar la pertenencia étnica.

LA POBLACIÓN KICHWA Y LOS CENSOS

La percepción indígena es de que en la actualidad (año 2012) no se cuenta con un censo adecuado que permita cuantificar la población y el número de hablantes que existe en lengua kichwa; los censos realizados son considerados por las comunidades como “referenciales”, debido a que existen muchos factores que han incidido en la posibilidad de censar con precisión a los pueblos indígenas en general, y de manera particular, a la población kichwa. Sin embargo, algunos estudios determinan cronológicamente la evolución de la población kichwa a nivel nacional.

A continuación se cita algunos datos sistematizados por algunos estudiosos de la población kichwa, entre ellos, Gregory Knapp en su obra *La geografía kichwa de la Sierra del Ecuador*, y la obra *Población y pobreza indígenas*, de José Sánchez Parga y León Zamosc, así como los resultados del VI Censo de Población y V de Vivienda del 2001, realizado por el Instituto de Estadística y Censos, INEC del Ecuador.

**ECUADOR: TOTAL POBLACIÓN INDÍGENA VS.
POBLACIÓN NO INDÍGENA, CENSOS: 1950, 1990 y 2001**

Año	No indígena	Indígena
2001	11.396.190	830.418
1990	9.285.689	362.500
1950	2.855.012	347.745

Fuente: INEC, Censos de 1950, 1990, 2001.

Los datos del Censo de 1950 revelan que la población indígena representaba al 10,9% de la población nacional. Mientras que el Censo de 1990 señala que la población indígena creció en un 4,2% en 40 años, lo que significó en términos de representación en relación a la población total un porcentaje menor del 3,8%.²⁸⁷

Los porcentajes que arroja el censo son consecuencia de situaciones históricas, económicas y sociales. Desde el punto de vista histórico, la asimetría generada por el sistema colonial y por las políticas implementadas con la población, contribuyeron a su reducción. El tema económico es otro de los factores que afectan en el mismo sentido, ya que el pago de tributos por ser indios, el cobro de impuestos injustificado, la explotación laboral a la que eran sujetos en las haciendas y en los distintos trabajos que realizaban generaron el desencanto permanente de su origen, y en mucho de los casos, el renunciamiento a su identidad cultural y lingüística. Desde lo social, la ideología dominante, excluyente y racista, influyó a que la sociedad mestiza se prejuicie y también muestre esas características, fenómeno que históricamente ha puesto en riesgo

²⁸⁷ Silverio Chisaguano, “La población indígena del Ecuador”, en Informe del Instituto Nacional de Estadística y Censos, INEC, *Análisis de Estadísticas Socio-Demográficas*, Quito, 2006, p. 19.

la integridad física y psicológica de la población, así como su lengua. La organización de la institución pública, pensada y diseñada desde la razón y el interés blanco-mestizo, comenzó en las dos últimas décadas a cambiar su visión y sus actitudes respecto de la población indígena. Estos, entre otros, son factores que han influido en el descenso del número de población indígena y en la falta de orgullo del kichwa, su lengua materna.

CUANTIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN INDÍGENA, POR FUENTES DE INVESTIGACIÓN

Fuente	Año	Variables	Población	%
Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC)	1950	Lengua	347.745	10,9
Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC)	1990	Lengua	362.500	3,8
Comité del Decenio de los Pueblos Indígenas del Ecuador	1995	Ámbito geográfico organización comunitaria	3.055.678	26,7
Encuesta de Condiciones de vida del INEC	1998	Lengua	616.844	5,5
Encuesta de Empleo, Subempleo y Desempleo, ENEMDUR, 2001	2001	Lengua auto identificación	1.682.875	15,0
VI Censo de Población y V de Vivienda del INEC	2001	Lengua auto identificación	830.418	6,8
Sistema de Indicadores de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (SIDENPE)	2003	Datos estimativos	1.058.363	8,7
Naciones Unidas	2004	Datos estimados	1.157.498	9,5
			4.000.100	43

Fuente: INEC, a partir de los Censos: 1950, 1990, 2001 y otros estudios.²⁸⁸

Estudios más específicos sobre la variable lingüística son los que nos ofrece Knapp y Parga, que establecen en 443.678 personas los hablantes de la lengua kichwa al año de 1987.

Región	Kichwa hablantes	No kichwa	Total
Provincias de la Sierra			
Rural	417.892	950.498	1'368.390
Urbana	23.102	458.212	481.314
Alta Amazonía	1.126	882	2008
Provincias de la Costa	1.158	—	—
Total	443.678		

Fuente: Censo de 1950, corregido por los no-respondientes y por la no inclusión de los grupos de menores de edad. Ver Texto.

Nota: Las áreas urbanas incluyen las cabeceras cantonales pero no las cabeceras parroquiales. Las parroquias de la alta Amazonía son Papallacta, Zuña, 28 de Mayo, y Yacuambi. Las parroquias costaneras con kichwa de la Sierra fueron San Francisco de Onzole, Barreiro, Guayaquil, Balao, General Elizalde, Naranjito, Crnl. Marcelino Maridueña y Guanazan. Algunas de las personas que arriba se les contabilizó

²⁸⁸ *Ibid.*, p. 19.

como kichwa pueden haber sido gente indígena no-kichwa de la costa (Tsachila, Chachis), que no fueron discriminados adecuadamente por el censo.²⁸⁹

En los cálculos estimativos que Knapp realizó en 1987 consideró que “la población kichwa hablante llegaba a alrededor de 1’360.107”.²⁹⁰ (Estos datos son proyectados en base al censo de 1950).

Por su parte, José Sánchez Parga, basado en el censo de 1990, realizó un cálculo estimativo de “685.990 personas, que sobre la población total del Ecuador, 9.319.605 personas, representa el 7,36%, de la población”.

Según Zamosc, Gregory Knapp efectúa cálculos y proyecciones en 1987, llegando a afirmar que de los 8.926.000 habitantes en el Ecuador, 836.507 son indígenas que representan el 9,4% de la población total. Los cálculos se centraron en la población que habitaban la Sierra ecuatoriana y que hablaban la lengua kichwa, excluyendo los casos de personas hablantes de otras lenguas indígenas que residían en otras regiones del país.²⁹¹

Nicola afirma que para 1965, el 39% de la población ecuatoriana (6’177.127) era indígena (es decir 2’409.079), y que un 90% (2’168.171) de dicha población tenía el kichwa como lengua materna.²⁹² Sobre este tema, Cerrón Palomino manifiesta:

En términos demográficos, aun cuando el último censo ecuatoriano (1974) no proporciona datos lingüísticos, la población quechua hablante puede calcularse en por lo menos 2’233.000 (cf. Mayer y Masferrer, 1979; 267-270), siendo el segundo país, luego de Perú, en este aspecto.²⁹³

²⁸⁹ Gregory Knapp, *Geografía quichua de la Sierra del Ecuador*, Quito, Abya-Yala, 1991, p. 13.

²⁹⁰ *Ibid.*, p. 30.

²⁹¹ S. Chisaguano, “La población indígena del Ecuador”, p. 18.

²⁹² Marleen Haboud, *Quichua y castellano en los Andes ecuatorianos: los efectos de un contacto prolongado*, Quito, Abya-Yala, 1989, p. 41.

²⁹³ Rodolfo Cerrón Palomino, *Lingüística quechua*, p. 57.

El censo del 2001 incluyó dos variantes importantes: la autoidentificación y la lengua hablada. Los resultados determinaron que 830.418 personas se identificaron como indígenas, lo cual significaba que esta población representaba el 6,8% del total de la población nacional que ascendía a 12.156.608 habitantes.

Según el VI Censo de Población y V de Vivienda de 2001, en el Ecuador la población nacional era la siguiente:

**DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN TOTAL,
SEGÚN EL CRITERIO DE AUTOIDENTIFICACIÓN**

Grupo de población	Número	%	Acumulado %
Indígena	830.418	6,83	6,83
Negro (afroecuatoriano)	271.372	2,23	9,06
Mestizo	9.411.890	77,42	86,49
Mulato	332.637	2,74	89,22
Blanco	1.271.051	10,46	99,68
Otro	39.240	0,32	100
Total	12.156.608	100	100

Fuente: INEC, VI Censo de Población, Resultados Definitivos, Resumen Nacional. Población que se declaró indígena.

Los resultados de este censo generaron polémica en la dirigencia del movimiento indígena, por cuanto se consideraba que dichas valoraciones no reflejaban la realidad. Por el contrario, planteaban que la población indígena era mayor, y afirmaban en algunos casos que la población indígena representaba más del 50%. Otros estudios, como el realizado por el Comité del Decenio de los Pueblos Indígenas, establecieron un porcentaje del 26,7% de la población; otros, en cambio, se remitían al dato del 9,5% proporcionado por el Sistema de Información de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador SIDENPE, y que diferían en mucho de los resultados del censo del 2001.

Más allá de las polémicas cifras es necesario tener presente lo siguiente: en 1988 se estableció el sistema de educación intercultural bilingüe, DINEIB, cuya creación tenía las siguientes ventajas; (i) la enseñanza debía realizarse en la lengua materna y con pertinencia cultural; (ii) el personal administrativo y de docentes debían ser, en lo

posible, indígenas y todos debían dominar la lengua materna que les correspondiese; (iii) las autoridades nacionales y provinciales debían ser asignadas con la participación y el visto bueno de la dirigencia nacional y provincial, con lo cual se garantizaba que los directivos respondiesen al proyecto político de los pueblos indígenas; (iv) el sistema contaría con autonomía administrativa y pedagógica, es decir, tendría la capacidad de definir los programas de estudio y los currículos, acorde a la realidad de la comunidad kichwa; (viii) el sistema contaría con un presupuesto para gastos corrientes y gastos administrativos, aunque con muy pocos recursos para la gestión educativa (situación cuestionable que debería ser enmendada); tendría, además, financiamiento internacional; (viii) el sistema contaría con el respaldo político de sus organizaciones que, para la época, era considerada la más sólida del continente, (la CONAIE); (ix) los pueblos indígenas contarían con instancias como el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador, CODENPE, el Fondo Indígena, el financiamiento de organismos no gubernamentales nacionales e internacionales, es decir, con condiciones favorables que deberían contribuir en la toma de un mayor nivel de conciencia política y lingüística que custodiara y asegurara la identidad de su población.

En este período, las organizaciones indígenas del Ecuador realizaron un levantamiento nacional (año 1990) que tuvo impacto nacional e internacional, y con el cual el movimiento indígena en general, y de manera particular la CONAIE, fue considerado por algunos científicos sociales como el movimiento social mejor organizado de toda Latinoamérica. El levantamiento contribuyó a fortalecer la autoestima de la población indígena y la sensibilización de la población mestiza frente a la situación indígena. Esta situación influyó en la disminución del racismo o, al menos, en que dichas prácticas fuesen más disimuladas; se puede afirmar que a partir del

levantamiento del año 1990 los indígenas cuentan con condiciones favorables que influyeron en la seguridad identitaria de la población.

Respecto del porcentaje de población indígena frente al total de la población ecuatoriana, se pueden citar otros factores que influyeron en la determinación de su número: (i) manipulación de los resultados; (ii) desconocimiento cultural de las poblaciones indígenas por parte de quienes realizaron el censo; (iii) manejo inadecuado de la lengua; (iv) preguntas mal formuladas; (v) rechazo al censo y ausentismo de la población que debía ser censada.

Sin embargo, la pregunta subsiste, ¿cuál es la razón por la que, a pesar de contar con condiciones favorables a las comunidades, el censo arrojó un porcentaje bajo de población indígena que difiere con los planteamientos de un sector de la dirigencia que reitera que su cantidad fluctúa entre el 30 y el 50% de la población?

La pregunta podría ser respondida con otras interrogaciones: ¿han sido los movimientos indígenas efectivos en el manejo y la aplicación de los diferentes proyectos que están bajo su responsabilidad? ¿Ha existido algún plan o proyecto concreto orientado a intervenir en la descolonización de la memoria en los espacios urbanos y rurales? ¿El apoyo de las financieras públicas y privadas ha contribuido en el fortalecimiento del proyecto político de los pueblos indígenas?

Si bien el movimiento indígena cuenta con logros importantes en el campo político, tales como las reformas constitucionales, el reconocimiento nacional e internacional, la contribución en el replanteo de categorías como diversidad e interculturalidad, espacios de poder como la DINEIB, la Dirección de Salud, el Fondo Indígena, el CODENPE, es factible afirmar que lamentablemente no se ha logrado resultados en el tratamiento de la conciencia, de la memoria y de los fundamentos culturales y filosóficos del mundo kichwa. Probablemente esta situación ha influido

para que los pueblos indígenas no hayan superado la colonización de la memoria, y más bien, se haya agudizado con una “intracolización”, en el sentido de que está interiorizada en la gran mayoría de la población indígena, incluida la dirigencia y los profesionales indígenas que actúan o intervienen con sus acciones en la idea de apoyar y trabajar con las comunidades.

La “intracolización” es entendida como el hecho de que los pueblos indígenas, además de estar colonizados, actúan sobre su interior y de las demás personas para refrendar los elementos colonizadores que gobiernan su memoria. Poco o nada se ha reflexionado sobre esta situación que permitiría encontrar las pautas que se deberían utilizar para extirparla y liberarse de dicha lacra ideológica.

A pesar de esta situación y precisamente por la contundencia del levantamiento nacional de 1990 y la consistencia organizativa de las comunidades de base, los movimientos indígenas han logrado conquistas políticas y jurídicas muy importantes, como las reformas constitucionales de los años 1978 y 1998, en la cuales se integraron los Derechos Colectivos de los Pueblos Indígenas. A esto se suma la ratificación del convenio 169 de la OIT con el cual se refrendan las conquistas constitucionales de 1998.

TERRITORIO Y LENGUA

El espacio, el territorio, está articulado a la cosmovisión kichwa. El espacio y el sujeto forman una unidad, están interrelacionados, generan vínculos donde existen niveles de identidad y comunicación. Los espacios adoptan los nombres que sus pobladores les asignan; las montañas, los valles, los lagos y los lugares sagrados son bautizados con nombres en lengua kichwa.

En la cosmovisión kichwa se distingue el espacio común del espacio sagrado; el espacio común es aquel que tradicionalmente han ocupado los indígenas y donde se desenvuelve su cotidianidad. Es valorado y se imprime con las penas, las alegrías, las glorias o las derrotas vividas. El espacio sagrado, por su dimensión espiritual, es el que marca un tiempo, una dimensión que conecta el pasado, el presente y el futuro; es un espacio que hace confluir las matrices culturales, espirituales y lingüísticas rememorando y fortaleciendo los referentes culturales del mundo kichwa.

Los espacios interferidos por la violencia colonial fueron “rebautizados” con nombres en castellano, lo que provocó que también se convirtieran en lugares de confrontación, de descolonización. Esta tensión dilatada entre las dos vertientes, la colonización ejercida desde los cánones oficiales y la descolonización asumida por los pobladores, ha tenido que optar entre el nombre en lengua kichwa o el nombre en lengua castellana, prevaleciendo por lo general los nombres en lengua kichwa, como el caso de Quito y Guayaquil que, a pesar de haber sido renombrados en castellano como San Francisco de Quito y Santiago de Guayaquil, prevalecieron los nombres ancestrales.

La relación entre espacio e individuo dota de identidad a cada uno de estos elementos y lo hace con mucha más razón en el caso del mundo kichwa, en que los considera como sus padres mayores por la concepción de vida que tiene de la naturaleza y el universo. Probablemente sea por esta situación que resulta muy fuerte y significativa la relación de los kichwa con el espacio, con el territorio y con la tierra. Este vínculo con el espacio, seguramente, permitió que los pueblos indígenas soportaran tanta inhumanidad –en las épocas colonial y republicana–, antes de ser despojados y de abandonar sus territorios. También por esa razón se escucha decir a los dirigentes que “un indio sin tierra no es nadie” y por esa razón la lucha persiste, no desmaya.

El escritor peruano José María Arguedas interpretó esta visión en sus obras y sus ensayos, en los siguientes términos:

Así como las montañas y los ríos tienen poder sobre los seres vivos y ellos mismos son seres vivos, todo lo que hay en el mundo está animado a la manera del ser humano. Nada es inerte. Las piedras tienen *encanto*, lloran si no pueden desplazarse por la noche, están vinculadas por odios y amores con los insectos que habitan sobre ellas o debajo de ellas o que, simplemente, se posan sobre su superficie. Los árboles y los arbustos ríen o se quejan, sufren cuando se les rompe una rama o se les arranca una flor, pero gozan si un picaflor baila sobre su corola.²⁹⁴

Arguedas interpretó acertadamente la visión que tienen los *Yachak* sobre los diferentes elementos de la naturaleza, por ejemplo con las piedras, que según suelen decir los shamanes en el Ecuador, las rocas de curación tienen vida, buscan o generan su encuentro con las personas que están destinadas a curar, son piedras energéticas que además cumplen con su rol de sanadoras.

La concepción del espacio en el sistema colonial y republicano estuvo estigmatizada por la visión colonial que se fundamentó en la hegemonía, la exclusión y el racismo. Se debe recordar que, en sus inicios, el espacio fue interferido según los intereses de los invasores, por lo que la población indígena dispersa fue forzada a concentrarse y en dichos espacios, a levantar las capillas que facilitarían la evangelización y la enseñanza de la lengua y costumbres españolas. En estos espacios se consideró estratégico utilizar la lengua materna –kichwa– para lograr la conversión de los infieles y paulatinamente enseñarles el castellano, sobre todo, a las principales autoridades y fundamentalmente a los niños.

En cambio, en el espacio ocupado por los españoles prevaleció el castellano, y en ningún momento consideraron necesario enseñar la lengua indígena a sus pobladores, ya que más bien se consolidó la idea de inferioridad de una cultura frente a la otra, que

²⁹⁴ Carlos Huamán, *Pachachaka: puente sobre el mundo. Narrativa, memoria y símbolo en la obra de José María Arguedas*, Serie Lenguajes y Tradiciones, vol. 3, México, UNAM, 2004, p. 120.

fue circunscrita precisamente a la lengua y al espacio asignado para la población indígena.

En suma, los espacios definen fronteras, privilegios y dependencia jerárquica, son indicadores que orientan y fundamentan la definición de las políticas públicas, son espacios de tensión, de propuestas y de acciones de reivindicación, de interpelación al sistema dominante.

En las últimas tres décadas, el movimiento indígena ha experimentado una evolución en sus planteamientos. Inicialmente proponía como objetivo principal la lucha por la tierra; posteriormente se concentró en la reivindicación del territorio. Las dos propuestas eran válidas en el proceso de exigir el respeto de sus derechos, la primera, para garantizar su subsistencia y la segunda, como espacio jurídico político de la nacionalidad. En la actualidad, el proyecto indígena reivindica la definición de los territorios para sus pueblos bajo la consideración de que ello garantizará la continuidad económica, cultural y lingüística del pueblo kichwa. Por esta razón los pueblos y nacionalidades indígenas lograron que la Constitución de 1998 reconociera sus derechos colectivos.

¿Una circunscripción territorial puede garantizar la vigencia y el desarrollo de la lengua? Es un tema polémico que debe obligar a toda la población ecuatoriana, y de manera particular a la población indígena, a pensar si dicha propuesta puede garantizar la vigencia y desarrollo de las lenguas ancestrales. Al respecto, se presentan algunos elementos que pueden contribuir en dicha reflexión:

- El sistema colonial y republicano organizó el espacio urbano y rural en función de su ideología racista y excluyente, y de sus intereses económicos y políticos; es decir, un pueblo de blancos, un pueblo de indios y un pueblo de negros.

- Los espacios asignados como “pueblo de indios” se caracterizaron por estar ubicados en sitios marginales y de poca productividad, lo que provocó el minifundio; además, fueron estigmatizados como lugares inferiores o lugares marginales.
- Las comunidades se han visto obligadas a migrar hacia la ciudad por haber sido ubicadas, en su mayoría, en espacios no rentables.
- La pérdida de sus matrices culturales y la falta de orientación respecto a cómo desenvolverse en los centros urbanos, puso en desventaja a la población indígena que vio como única alternativa fusionarse en la identidad de la sociedad dominante.
- La crisis económica y la ausencia de proyectos alternativos que enfrenten dicha situación hizo que la población sea vulnerable a la migración.

El segundo tema es el referente al énfasis que las autoridades gubernamentales, la misma dirigencia indígena y algunos científicos sociales plantean en el sentido de que el número de población indígena determinaría el reconocimiento de derechos y la adopción de políticas públicas para las nacionalidades, dando la idea de que las reivindicaciones tienen peso, o se establecen según la proporción poblacional, lo cual es errado, toda vez que los pueblos, sean estos minoritarios o mayoritarios, no pueden ser afectados en su integridad pues el Estado tiene la obligación de garantizar dichos derechos a todos los habitantes.

Es importante tener presente que inclusive en el ámbito de los derechos individuales, las personas están protegidas por el Estado en derechos como la identidad, la lengua, la libertad; inclusive, normas como la Declaración Universal de los Derechos Humanos garantizan que estos derechos sean considerados como fundamentales para las personas y, de suyo, para los pueblos.

LA EDUCACIÓN BILINGÜE Y LAS LENGUAS INDÍGENAS

En 1980 se desarrolló el primer programa de alfabetización bilingüe para las comunidades indígenas. Hasta esa fecha y durante décadas, las comunidades estuvieron relegadas de las políticas y los beneficios del Estado: “Entre los indígenas, la tasa de analfabetismo estuvo en el 28%. Esta tasa es similar a la que tenía el país en los años 60; en este sentido, los indígenas tenían un rezago de alrededor de 45 años en relación al indicador de alfabetización”.²⁹⁵ Para la década del 60 el porcentaje de analfabetismo nacional era del “32,5%”,²⁹⁶ lo cual refleja el nivel de discriminación institucionalizada que existía en el Estado respecto de las comunidades. El cuadro que sigue a continuación resume la situación de analfabetismo que existía en la década de fines del setenta, cuando se inicia el primer programa de alfabetización bilingüe.

Cuadro No. 2²⁹⁷
ANALFABETISMO POR GRUPOS SOCIALES

Por área	%
Urbana	5,1%
Rural	17,7%
Por etnia	
Indígena	28,2%
Mestizo	7,5%
Blanco	6,7%
Afrodescendiente	12,6%

Fuente: ECU, 2006. INEC.

De esta situación se puede deducir lo siguiente: (i) el nivel de monolingüismo en kichwa debió oscilar aproximadamente en los mismos porcentajes del analfabetismo;

²⁹⁵ Ministerio de Educación y Cultura, *El analfabetismo en el Ecuador*, Quito, UNESCO, 2009, p. 25.

²⁹⁶ Rosa María Torres, *Analfabetismo y alfabetización en el Ecuador: opciones para la política y la práctica*, Quito, UNESCO, 2006, p. 9.

²⁹⁷ Ministerio de Educación y Cultura, *El analfabetismo en el Ecuador*, p. 24.

(ii) el número de profesionales y estudiantes indígenas en esta época era muy reducido; (iii) la infraestructura de los servicios básicos casi ausentes, fue superado a base de *minkas*, del trabajo colectivo de la comunidad; (iv) existía un relativo conocimiento del funcionamiento de las instituciones públicas; (v) “...el 87% de los indígenas ecuatorianos vivía por debajo del umbral de la pobreza; el porcentaje llegó hasta el 96% en las zonas rurales del altiplano”.²⁹⁸ En estas circunstancias, casi la totalidad de la población indígena vivía situaciones sociales y económicas muy complejas que agudizaban su situación de exclusión. Por ello fue oportuno y necesario la realización del programa de alfabetización bilingüe. Su denominación, “alfabetización bilingüe”, expresa de por sí una voluntad de cambio, de reconocimiento de la diversidad lingüística del país, de empezar a enmendar concepciones fundamentadas en el monolingüismo, en la homogenización, y a pensar en la superación de sus condiciones de vida.

El programa significó el primer acercamiento a la realidad social y lingüística de las comunidades indígenas. En su definición estuvieron presentes algunos criterios: (i) realizar la alfabetización en las dos lenguas, kichwa-castellano, fue una propuesta innovadora para la época, por el alto nivel de racismo y prejuicio que existía en el país, pues, además, asumía el reto de confrontar las diferencias y de abrir los espacios de la esfera pública a las comunidades indígenas; (ii) realizarla con pertinencia social y cultural; (iii) implementar una metodología participativa, garantizando la presencia de las organizaciones indígenas; (iv) formar equipos técnicos multidisciplinarios y multiétnicos, indígenas y mestizos; en el caso de los indígenas, debían dominar las dos

²⁹⁸ Iolanda Fresnillo, “¿Qué hay detrás de la deuda de Ecuador para que pueda considerarse ilegítima?”, Cátedra Unesco de Sostenibilitat, Universitat Politècnica de Catalunya, Observatori del Deute en la Globalització, Barcelona, 2008, p. 7.
http://www.odg.cat/documents/deutes/b59_IF_Deuda_Ecuador_CAST.pdf

lenguas, en el caso de los mestizos, debían tener experiencia en el tema y con las comunidades; (v) involucrar alfabetizadores que dominen las dos lenguas, y (vi) elaborar materiales y textos en las dos lenguas.

El programa puso especial énfasis en la elaboración de textos en kichwa; con este propósito se realizaron trabajos previos de investigación de campo para efectos de que los contenidos tuviesen pertinencia cultural y social, recuperando la memoria histórica de las luchas de las comunidades, de los movimientos culturales, de la literatura oral, la medicina, la agricultura y la economía. La misma preocupación existió en el manejo de las lenguas; en el proceso de formación, paralelamente a la preparación y ejecución del programa, estudiantes kichwas de distintos pueblos realizaron estudios de lingüística kichwa en la Universidad Católica; la mayoría de ellos formaron parte de este programa, lo que permitió contar con profesionales kichwas especializados en lingüística.

Respecto al manejo de las dos lenguas, se consideró pertinente dividirlo en dos etapas: (i) la etapa de alfabetización con prioridad en kichwa y (ii), la posalfabetización utilizando las dos lenguas, con énfasis en castellano.

El programa fue coordinado por el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena, CIEI, de la Universidad Católica de Quito, a través de un convenio suscrito entre el Ministerio de Educación y dicha Universidad. “En 1978 se firma el convenio MEC-PUCE (Ministerio de Educación y Cultura-Pontificia Universidad Católica del Ecuador), y se implementa la fase experimental de alfabetización quichua-castellano”.²⁹⁹ Este espacio logró concentrar a varias generaciones de indígenas y mestizos, a personas mayores como los *yachak* o shamanes, a jóvenes, adultos y estudiantes universitarios próximos a concluir sus carreras, y que pertenecían a distintas

²⁹⁹ Anita Krainer, *Educación intercultural bilingüe en el Ecuador*, Serie Pueblos del Ecuador, No. 7, Quito, Abya-Yala, 1996, p. 45.

nacionalidades y pueblos. Todo ello posibilitó un ambiente de enriquecimiento mutuo en la reflexión referente a la situación y proyección de los pueblos indígenas.

El programa, además, desarrolló estrategias de coordinación con la dirigencia nacional y local de las distintas organizaciones indígenas del país, lo que contribuyó a que el recurso humano que en él laboraba se interrelacione con la dirigencia nacional, con la dirigencia de base, y, fundamentalmente, con los miembros de las comunidades. Este relacionamiento se lo realizaba en la lengua materna –kichwa– debido a las características del programa y la intensidad política que existía en ese momento, y con el sentido de reivindicar la lengua y la cultura kichwas.

En el ámbito socio-organizativo y político, el programa contribuyó a fortalecer el proceso organizativo de las comunidades indígenas de la Sierra, Costa y Amazonía. Muchos de los alfabetizadores y alfabetizados serían después dirigentes de las organizaciones locales, regionales y nacionales. Las generaciones que participaron en este proceso fueron las responsables de dar continuidad a las propuestas educativas a favor de las comunidades; como resultado de ello, se logró exigir al Estado la creación de un sistema educativo acorde a la realidad cultural y lingüística de cada pueblo y que, posteriormente, se concretaría con la creación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB, con jurisdicción nacional.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y LA GESTIÓN DE LAS LENGUAS

Una experiencia previa a la creación de la DINEIB, fue “el Convenio Bilateral entre los Gobiernos de Alemania Federal y el Ecuador, representados en la parte

operativa por la GTZ y el Ministerio de Educación y Cultura”.³⁰⁰ Este proyecto dio continuidad a la experiencia de alfabetización bilingüe y a las demandas de las organizaciones indígenas que insistentemente incluyeron, como una de sus principales demandas, el derecho a la educación en su propia lengua.

Con el propósito de que el proyecto pusiera énfasis en la lengua, se partió de estudios socio-lingüísticos que permitieron definir el personal que se involucraría en el programa, la población meta, los centros educativos y el nivel de comunicación que se debía utilizar, resaltando como prioridad la enseñanza en la lengua materna.

El sistema de educación intercultural bilingüe, EIB, ha sido una de las principales conquistas de los pueblos y nacionalidades indígenas; su proceso ha experimentado muchos conflictos de carácter político y de intereses creados a su interior y en relación con la dirigencia de las distintas organizaciones del movimiento indígena. Sin embargo, ha logrado impulsar procesos importantes que el lingüista Alberto Conejo los encasilla en las siguientes fases: “a) fase de experiencias previas hasta 1988, b) fase de oficialización, c) fase de iniciación y estructuración, d) oficialización del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, MOSEIB, e) fase de profesionalización, f) fase de implementación, g) fase de instrumentalización, h) fase de evaluación”.³⁰¹

La filosofía y la visión política que el sistema tiene sobre las lenguas se reflejan en la visión y misión definidas en el plan estratégico de la EIB:

La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, especialista en el desarrollo de las lenguas y culturas indígenas, es una institución pública protagonista en la gestión de procesos educativos en lenguas indígenas y castellano como segunda lengua; con personal intercultural bilingüe optimizado que responda con responsabilidad al servicio de la comunidad...

³⁰⁰ *Ibid.*, p. 50.

³⁰¹ Alberto Conejo, “Educación intercultural bilingüe en el Ecuador: la propuesta educativa y su proceso”, en *Revista Alteridad: comunicación y sociedad*, Quito, UPS, 2008, p. 81.

Su misión plantea:

Emprender el desarrollo de las políticas de la educación intercultural bilingüe, como políticas públicas con la participación organizada de los actores sociales contemplados en el modelo educativo intercultural bilingüe; dinamiza las iniciativas para la construcción de una sociedad intercultural, impulsa proyectos de mejoramiento de las condiciones y calidad de vida de las comunidades, y promueve el fortalecimiento de la identidad cultural y los procesos organizativos de los pueblos y nacionalidades.³⁰²

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se creó mediante Decreto Ejecutivo No. 203, del 15 de noviembre de 1988, que reformó el Reglamento General a la Ley de Educación; entre sus funciones, responsabiliza a la DINEIB del desarrollo de un currículo apropiado para cada uno de los sistemas y modalidades educativas acordes con las necesidades de la población. En este Decreto se estableció:

Esta Dirección cuyo personal deberá poseer a más del dominio de la lengua castellana el de alguna de las lenguas indígenas del Ecuador, tendrá a su cargo la planificación, organización, dirección, control, coordinación y evaluación de la educación indígena en los subsistemas escolarizado y no escolarizado. En el subsistema escolarizado comprenderá la educación indígena regular, compensatoria y especial, en los niveles primario y medio. La primera autoridad es el Director Nacional de Educación Indígena del país.³⁰³

La creación de la DINEIB se dio en un momento coyuntural de fortalecimiento de la “democracia”. En esta década, la Constitución de 1978 en su artículo uno no reconocía todavía el carácter pluricultural y multiétnico del país, pues se lo definía como “unitario”. En el literal tercero, se manifestaba que “El idioma oficial es el castellano. Se reconocen el quichua y demás lenguas aborígenes como integrantes de la cultura nacional”.³⁰⁴ En la definición de esta iniciativa fue determinante el aporte del

³⁰² Ministerio de Educación y Cultura, *Plan Estratégico de la DINEIB*, Quito, 2003, p. 15.

³⁰³ Ministerio de Educación y Cultura, *Reglamento General de la Ley de Educación*, Decreto Ejecutivo No. 935, de 10 de julio de 1985, Quito, 1985, p. 21.

³⁰⁴ *Constitución de la República del Ecuador*, 1978, p. 2.

movimiento indígena que para entonces había logrado consolidarse. La creación de esta Dirección constituyó un hito único e histórico a nivel latinoamericano, por las potestades y las características con las que fue establecida, entre ellas: (i) se la definió como un sistema nacional; (ii) se estableció la modalidad de estudios bilingüe, con énfasis en la lengua materna; (iii) se determinó el control administrativo y pedagógico para nombrar docentes, planificar la creación de los centros educativos primarios y secundarios; (iii) se coordinó su proceso de ejecución y evaluación con la dirigencia local, provincial, regional y nacional del movimiento indígena.

La ley estableció los lineamientos básicos y fundamentales del sistema; en lo referente a la lengua se incluyeron los siguientes:

- Planificar, dirigir y ejecutar la educación indígena;
- Elaborar el plan de actividades y someterlo a consideración del Nivel Superior;
- Formar y capacitar profesores y demás recursos humanos para la educación indígena en las diferentes lenguas del país;
- Organizar los establecimientos de educación indígena bilingüe en los niveles pre primario, primario y medio;
- Realizar el seguimiento y la evaluación de la educación indígena;
- Promover la utilización y producción de materiales didácticos de acuerdo con los criterios lingüísticos, pedagógicos y sociales adecuados;
- Velar por la aplicación de una política lingüística que tome en cuenta un sistema de escritura unificada para cada lengua, basado en lo posible en el criterio fonológico;
- Diseñar modalidades educativas acordes con las necesidades de la población indígena;
- Dirigir, organizar y orientar la educación de los normales bilingüe.³⁰⁵

La creación de la DINEIB implicó, además, que el Estado incluyera en su planificación la creación de partidas presupuestarias para cubrir gastos administrativos, corrientes y de gestión educativa, aunque este último fue limitado en consideración a la

³⁰⁵ Ministerio de Educación y Cultura, *Reglamento General de la Ley de Educación*, Decreto Ejecutivo No. 27-40, Registro Oficial No. 791, del 23 de julio de 1984, p. 29.

complejidad socio-económica, lingüística y de ubicación de los distintos pueblos y nacionalidades.

También fue fundamental en la Ley el establecimiento de los diferentes niveles de coordinación con el movimiento indígena nacional y local. El rol de la organización se desarrolló en dos ámbitos: (i) de coordinación directa con la DINEIB en diferentes campos, desde la definición de las autoridades y funcionarios hasta las propuestas educativas, es decir, se determinó un ejercicio de poder sobre las decisiones educativas de las comunidades. Al respecto, Luis Montaluisa manifiesta: "...Ahora las comunidades, las organizaciones a través del personal que seleccionaron para que esté en la DINEIB, han determinado y han elaborado el currículo que fue aprobado por el Ministerio de Educación este año. Entonces, eso para mí es un ejercicio de poder, pero hay un riesgo, si hacemos bien eso entonces vamos a avanzar, y si no hacemos bien vamos a retroceder".³⁰⁶ (ii) A nivel interno de las organizaciones nacionales, locales y regionales, los funcionarios docentes, administrativos y auxiliares de servicio debían cumplir el requisito de contar con el aval de la organización para ingresar a trabajar en el sistema, caso contrario, no formaban parte del mismo. En este sentido, el nivel de reconocimiento y de intervención del movimiento indígena fue significativo y determinante.

LA IDEOLOGÍA COLONIAL Y SU INTERFERENCIA EN EL USO DE LA LENGUA AL INICIO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

La ejecución del programa en los centros educativos tuvo diversas dificultades, entre ellas las siguientes: (i) infraestructura deficiente y limitada; (ii) ausencia de

³⁰⁶ Luis Montaluisa, "La educación bilingüe como ejercicio de poder", en Víctor Hugo Torres D., edit., *Interculturalidad y educación bilingüe: encuentros y desafíos*, Quito, COMUNIDEC, 1993, p. 216.

servicios básicos; (iii) rechazo a la enseñanza en su propia lengua; (iv) rechazo a los profesores kichwas; (v) ausencia de materiales didácticos; (vi) ausencia de capacitación; (vii) rechazo de los docentes y funcionarios no indígenas a la educación bilingüe; (viii) presupuesto insuficiente; (ix) débil experiencia en el manejo de recursos públicos.

De todos ellos, se hará referencia al tercero, segundo y séptimo puntos. Al inicio del programa, los padres de familia de algunas comunidades reaccionaron negativamente a la propuesta educativa ya que se resistían a que sus hijos fuesen educados en kichwa debido a tres razones: (i) manifestaban que sus hijos ya sabían la lengua; (ii) no veían la utilidad de la lengua, pues al ir a la cabecera parroquial o a la ciudad la lengua oficial era el castellano, y porque la legalización de las tierras se realizaba en castellano; (iii) de su propia lengua decían, “hablamos *yanka shimi*”, es decir, una lengua que no vale. Al inicio del programa, algunos padres de familia rechazaron la presencia del docente kichwa; los padres veían en él a la imagen de la Colonia y de la República, del indio ignorante; se preguntaban ¿cómo alguien con estas características podría enseñar? Esta situación fue motivo para que algunos padres de familia reaccionaran con agresiones hacia los profesores. Valorar la importancia de la propuesta demandó esfuerzo, paciencia, y la intervención de la dirigencia y de los educadores; también fue necesario la realización de varias reuniones para que se dé apertura al programa y se permita el ingreso de los docentes y autoridades de los centros bilingües. Este fenómeno de rechazo también se generó por la reacción y la campaña mal intencionada de algunos docentes mestizos que rechazaban la existencia de un sistema paralelo que, además, era realizado en lengua materna kichwa. Con ese propósito, muchos detractores del programa desarrollaron un discurso racista que dificultó el desenvolvimiento normal del programa y que influyó en los padres de familia.

A estos problemas se sumaría el reducido presupuesto que se asignó –aun en la actualidad– al sistema bilingüe, lo que reflejaba en cierta forma los prejuicios de exclusión que todavía existen hacia las comunidades. En los inicios del programa, la poca experiencia en el manejo de los recursos públicos también fue una limitante; lo difícil, por lo menos al inicio, fue la resistencia y la discriminación de los funcionarios de los ministerios, que poca importancia daban al sistema; pese a ello, lo relevante es que el esfuerzo y la persistencia de padres de familia, dirigentes y educadores lograron doblegar la indiferencia de los funcionarios y contribuyeron a darle forma a la institucionalidad del sistema bilingüe. A pesar de las dificultades, varios son los logros alcanzados:

En 1992, mediante Ley No. 150 de 15 de abril, publicada en el Registro Oficial No. 918 del 20 del mismo mes y año, se eleva a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a la categoría de Organismo Técnico Administrativo y Financiero descentralizado. Esta Ley fue promovida con la finalidad de blindar el reconocimiento del estatus dado al sistema, y de evitar que los cambios de Gobierno intenten derogarlo fácilmente. Su estatus constituye un principio importante que garantiza el derecho de las nacionalidades y pueblos a contar con un sistema que responda a su realidad socio-económica, política, cultural y lingüística.

Respecto a su funcionamiento, la Ley establece que: “funcionará como una organización técnica, administrativa y financiera descentralizada”. En la ley y en las normas emitidas posteriormente no se menciona que el sistema sea autónomo sino que se enfatiza su rol de “instancia descentralizada”, situación con la cual un sector de la dirigencia indígena y de los educadores bilingües han expresado su desacuerdo, por lo que han propuesto promover el principio de “sistema autónomo” con el propósito de no tener la obligación de rendir cuentas a las autoridades del Ministerio de Educación y su

compromiso sea con las organizaciones indígenas. Cabe preguntarse, sin embargo, si la propuesta de autonomía conviene o no al sistema y a las comunidades, mucho más cuando el movimiento indígena y particularmente el sistema bilingüe ha fomentado el principio de interculturalidad, como la posibilidad de promover la coexistencia de los diferentes pueblos y cuando en la actualidad se cuenta con una Constitución que se caracteriza por definir al país como “intercultural y plurinacional”.

En 1993 y luego de varias jornadas de trabajo colectivo se elaboró el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, MOSEIB, bajo la dinámica de fortalecer la propuesta educativa y bajo el principio de educar en lengua materna conforme a la cultura correspondiente. Este modelo educativo fue aprobado formalmente por el Ministerio de Educación el 31 de agosto de ese año mediante Acuerdo ministerial No. 112. En él se define la visión política, cultural y pedagógica del sistema. En lo que atañe a la lengua, el punto cinco, referente a los principios de la educación intercultural bilingüe, señala:

...Literal cuatro: la lengua nativa constituye la lengua principal de la educación y el español tiene el rol de segunda lengua y lengua de relación intercultural; Literal cinco: tanto la lengua nativa como el español deben expresar los contenidos propios de la cultura respectiva; Literal seis: los conocimientos y prácticas sociales de los pueblos indígenas son parte integrante del sistema de educación intercultural bilingüe...³⁰⁷

En lo referente a los objetivos generales y en lo que corresponde a la lengua, el numeral cuatro plantea:

...Literal siete: recuperar y fortalecer el uso de las distintas lenguas indígenas en todos los ámbitos de la ciencia y la cultura; Literal cinco: buscar los mecanismos para que las lenguas indígenas sean empleadas en los distintos medios de comunicación; Literal ocho: desarrollar el

³⁰⁷ Ministerio de Educación y Cultura, *Acuerdo Ministerial* No. 112, Quito, 31 de agosto de 1993, p. 13-11.

sistema de educación intercultural bilingüe en función de la realidad socio-cultural, lingüística y económica de la población indígena, así como de sus necesidades y expectativas...

El mismo numeral se refiere a los objetivos específicos, y con relación a la lengua, menciona:

...Literal tres: desarrollar el léxico y la expresión oral y escrita de cada una de las lenguas indígenas; Literal cuatro: promover la afición, el interés y el gusto por la lectura en la lengua indígena respectiva; Literal seis: utilizar las lenguas indígenas como medio de comunicación oral y escrito en todas las áreas de comunicación; Literal ocho: enseñar español como segunda lengua en el contexto de su cultura y de los esquemas mentales propios de la población hispano hablante...³⁰⁸

El modelo especifica que la lengua que se utilizará en el proceso educativo, en la elaboración de los textos, en la capacitación de los docentes y en la realización de las clases en las aulas será la lengua materna –kichwa–, y que en el caso del castellano, será utilizada como segunda lengua y de relación intercultural. Estos claros planteamientos, al ser aplicados, contribuirían al desarrollo de la lengua, al fortalecimiento de la identidad cultural y, por supuesto, al mejoramiento de la economía de las familias y de las distintas comunidades.

Finalmente, con el propósito de garantizar que se utilice la lengua kichwa en todo el proceso educativo, las autoridades del sistema establecieron como requisito, a más del aval de la organización, un examen de suficiencia del dominio de la lengua; con este propósito, la Dirección Nacional realizó directamente las evaluaciones a los aspirantes que deseaban formar parte del sistema; una vez que aprobaban dicho examen, les era extendido un certificado de dominio de la lengua con el que podían completar su documentación y presentarse en la Dirección en que estuvieren concursando o, en su defecto, en la misma oficina nacional.

³⁰⁸ *Ibid.*, p. 13-14.

En el año 2000, mediante Acuerdo Ministerial 2942, publicado en el Registro oficial No. 53 del 7 de abril, se logró la aprobación del Reglamento Orgánico Estructural y Funcional de la DINEIB. El acuerdo ratificaba todos los puntos planteados en la Ley 150, fundamentalmente, los referidos a la lengua, la importancia de las nacionalidades dentro del sistema y los niveles de coordinación con el movimiento indígena a través de la Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

En el 2003, docentes de la DINEIB impulsaron la creación de la Academia Regional de la Lengua Kichwa, creada mediante Acuerdo Ministerial No. 330 del 7 de noviembre,³⁰⁹ con sede en la Dirección Provincial Intercultural Bilingüe de Tungurahua. Esta instancia, adscrita a la DINEIB, fue conformada por lingüistas de la EIB y, fundamentalmente, por educadores del sistema bilingüe. Su misión es cumplir con la responsabilidad de garantizar y definir las políticas lingüísticas, así como definir las acciones que contribuirán a que efectivamente la lengua recupere su vitalidad. Esta instancia fue creada mediante un acuerdo interno de la DINEIB, situación que lamentablemente tiene sus desventajas ya que por su situación jurídica que no garantiza su institucionalidad, no se genera ninguna obligatoriedad con el Ministerio de Finanzas para que sean asignadas partidas presupuestarias que permitan su funcionamiento.

En el año 2004, el Congreso Nacional expidió (8 de julio) la Ley de Creación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, *Amawaty Wasi*. Esta instancia fue creada con el propósito de refrendar y consolidar los objetivos de la DINEIB y, fundamentalmente, de dar continuidad a los saberes de las diferentes nacionalidades, entre ellas, el conocimiento y la lengua kichwa.

³⁰⁹ Ministerio de Educación y Cultura, *Acuerdo Ministerial DINEIB*, No. 330, 7 de noviembre de 2003.

ENTIDADES GUBERNAMENTALES Y NO GUBERNAMENTALES QUE APOYAN EL PROCESO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y DE LAS LENGUAS INDÍGENAS

No es posible entender la construcción de este proceso sin considerar la contribución de la resistencia histórica ejercida desde las comunidades, el aporte de los dirigentes de los movimientos de izquierda –comunismo y socialismo–, la presencia de movimientos culturales, la participación de los programas de alfabetización, el personal del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, el movimiento contemporáneo indígena en sus diferentes vertientes y, fundamentalmente, el levantamiento nacional de 1990, que logró sellar la vitalidad y el ingenio de las comunidades de base que se cohesionaron y lograron hacer tambalear al sistema.

En esta dinámica, como dice Alberto Conejo, “La DINEIB se ha constituido en un espacio oculto de unidad de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, y en un escenario donde dinamiza los procesos de la interculturalidad”. La DINEIB ha sido un puntal importante en el fortalecimiento de las organizaciones nacionales y regionales y, paralelamente, ha aportado en la creación de instancias gubernamentales, en espacios políticos controlados por el mismo movimiento indígena. También ha sido importante el apoyo de ONG nacionales e internacionales que han apoyado tanto técnica y financieramente los proyectos de la EIB como las lenguas indígenas.

En 1997 se creó el Consejo de Planificación y Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros, CONPLADEIN.³¹⁰ Su creación, como una instancia adscrita a la Presidencia de la República y con autonomía administrativa y de gestión, se concretó durante el gobierno interino de Fabián Alarcón, y de común acuerdo con la dirigencia nacional de la CONAIE, FEINE y FENOCIN. Posteriormente fue cambiada su

³¹⁰ Decreto Ejecutivo No. 133, 13 de marzo de 1997. Registro Oficial No. 25, del 28 de marzo de 1997.

denominación, quedando como CODENPE. Entre otras, sus atribuciones son las siguientes:

- a) Diseñar políticas públicas para el desarrollo y mejoramiento de las condiciones económicas, sociales y culturales de las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador, a partir de sus identidades y de sus propias visiones y realidades, asegurando el respeto de los derechos humanos de hombres y mujeres.
- b) Planificar y ejecutar planes, programas y proyectos de desarrollo integral, sustentable y respetuoso de la identidad de las nacionalidades y pueblos indígenas del país.
- c) Coordinar con los distintos ministerios para la definición de políticas públicas concernientes a las nacionalidades y pueblos del Ecuador.³¹¹

En el año 2000, el Congreso Nacional estableció la Comisión Especial de Asuntos Indígenas³¹² que funciona al interior de la Legislatura. En la actual Asamblea Nacional (2012), lleva el nombre de Comisión de Territorio e Interculturalidad.³¹³

En el año de 1993, las Naciones Unidas promovieron la Declaración del Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo:

El Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo (1995-2004) fue proclamado por la Asamblea General en su resolución 48/163, de 21 de diciembre de 1993, dándole como meta principal el fortalecimiento de la cooperación internacional para la solución de los problemas con que se enfrentan los pueblos indígenas en esferas tales como los derechos humanos, el medio ambiente, el desarrollo, la educación y la salud. El tema del Decenio es “Los pueblos indígenas: la colaboración en acción”.³¹⁴

En este marco de objetivos se incluyeron los derechos de las lenguas ancestrales, que deben ser considerados en todo el proceso educativo. Similares objetivos se

³¹¹ Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador, CODENPE. <http://www.codenpe.gov.ec>

³¹² El Congreso Nacional el 21 de enero de 2000 aprobó la creación de la Comisión de Asuntos Indígenas y otras etnias.

³¹³ La Asamblea Nacional crea la Comisión de Territorios e Interculturalidad.

³¹⁴ *Decenio internacional de las poblaciones indígenas del mundo (1995-2004)*, en Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, <http://www2.ohchr.org/spanish/issues/indigenous/decade.htm>

plantearon con la “Declaración del Segundo Decenio Internacional de Poblaciones Indígenas”.³¹⁵ En la definición de estas propuestas fueron involucrados los pueblos indígenas del mundo, que tuvieron que responder a las directrices y a los esquemas de proyectos y normas que fueron establecidos por estas instancias, para de esta forma tener acceso a los recursos financieros que ofertó la ONU.

Similar situación se dio en el caso del Banco Mundial, la FAO y el Banco Interamericano de Desarrollo, BID, pues estas instancias definieron en los años “2004, 2005 y 2006, políticas en relación con los pueblos indígenas del mundo”³¹⁶ Estas políticas estuvieron orientadas a “evitar impactos que afecten a los pueblos indígenas y a apoyar el desarrollo de las comunidades”; en ellas se establecen normas y procedimientos que las diferentes partes deberán cumplir para hacer efectivo el apoyo de los recursos financieros de estos organismos internacionales. Se crean, además, dispositivos y conceptos que deben manejar las partes interesadas para lograr que exista fluidez en el diseño de proyectos y, fundamentalmente, para la presentación de los informes. Algunas organizaciones e instancias indígenas han cumplido con estos requerimientos para la obtención de apoyo financiero.

Los cuadros de esta guía muestran las palabras oficiales que el Banco utiliza para explicar las reglas de la Política. Sus comunidades, organizaciones y líderes deben entender el significado de estas palabras, de manera tal que puedan hablar al Banco en su ‘propia lengua’ y de esta manera tener una mayor oportunidad de ser escuchados por el Banco y el gobierno.³¹⁷

³¹⁵ Naciones Unidas, Asamblea General, Resolución aprobada por la Asamblea General, A/RES/59/174, 2005, p. 3.

³¹⁶ Banco Interamericano de Desarrollo, “Una breve guía independiente de la nueva Política Operativa sobre Pueblos Indígenas (OP-765)”, *Forest Peoples Programme*, Reino Unido, 2006, p. 2.

³¹⁷ “Guía para las comunidades acerca de la Política del Banco Mundial sobre Pueblos Indígenas (PO/PB 4.10)”, *Forest Peoples Programme*, 1.

Uno de los proyectos que tuvo mucha repercusión en el país fue el Proyecto de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador (PRODEPINE). Este proyecto surgió –en opinión del autor– a consecuencia del levantamiento nacional de 1990, como una reacción de los organismos multilaterales, en este caso, del Banco Mundial, para hacer notar la predisposición que tenía dicha institución en priorizar y poner atención a la situación de las nacionalidades y pueblos, es decir, para contribuir en su recuperación económica. La negociación y la realización de los estudios del Proyecto data de 1992. El PRODEPINE se caracterizó por implementar varias estrategias, entre ellas: (i) su eslogan, “desarrollo con identidad”, (ii) se define como un proyecto participativo, incluyente, que garantiza la participación de las organizaciones indígenas en los ámbitos nacional, regional, local, de la CONAIE, FEINE, FENOCIN, y Pueblo AFRO; (iii) participación de recursos humanos pertenecientes a las distintas nacionalidades y pueblos, (iv) identificación y definición de los principales proyectos a ejecutarse, con la participación de los miembros de la comunidad que se beneficiaría de los proyectos, (v) fiscalización social, comunitaria, a través de mecanismos de rendición de cuentas.

El Proyecto fue diseñado para cuatro años (1999-2004) y contó con un presupuesto de 50 millones de dólares; laboró hasta el 2005, y fue calificado por el Banco Mundial como uno de sus mejores proyectos, lo que motivó a que iniciativas similares fueran implementados en diferentes latitudes del mundo. El proyecto tuvo los siguientes componentes:

- delimitación de territorios indígenas y negros;
- fortalecimiento de sus organizaciones;
- crédito para proyectos productivos; y,
- becas para la formación de estudiantes universitarios.

Las organizaciones indígenas tuvieron niveles de participación nacional, regional o local; algunas organizaciones de segundo grado constituyeron el eje principal del accionar del Proyecto, lo que dio lugar, inclusive, a la “constitución de nuevas organizaciones”³¹⁸ que indistintamente formaron parte de las organizaciones nacionales.

Tanto el componente de fortalecimiento organizativo como el de becas destinaron recursos para apoyar acciones orientadas al fortalecimiento de las lenguas ancestrales, tales como la producción de textos y capacitación. A este propósito se sumó el componente de delimitación de territorios, en el sentido de que la seguridad territorial cohesiona y garantiza la reproducción de las prácticas culturales y de comunicación en la lengua materna kichwa.

A pesar de estas características, el Proyecto fue fuertemente cuestionado por la dirigencia del movimiento indígena, principalmente por la CONAIE, que lo acusó de ser un agente de división del movimiento indígena, por lo que rechazó la posibilidad de impulsar su segunda fase.

Con justa razón la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, en Asamblea realizada en la ciudad de Baños el 27 y 28 de Julio del presente año, para analizar el Proyecto PRODEPINE II que se realiza con recursos de Banco Mundial, ha rechazado esta política de intromisión que en su primera fase, PRODEPINE I demostró que no existió ningún desarrollo para los pueblos indígenas; que han sido solamente políticas asistencialistas para tratar de implementar mecanismos de control al movimiento indígena. Las políticas del Banco Mundial, sus reglas y metodologías están diseñados para desideologizar y cooptar a algunos líderes indígenas y tecnócratas con características vulnerables; para una proliferación de Organizaciones de Segundo Grado (OSG) en función de los proyectos, pero que no contribuyen al verdadero proceso organizativo del movimiento indígena ecuatoriano.³¹⁹

³¹⁸ Thomas F. Carroll, edit., *Construyendo capacidades colectivas. Fortalecimiento organizativo de las federaciones campesinas e indígenas en la Sierra ecuatoriana*, Quito, PRODEPINE, 2002, p. 442.

³¹⁹ “La CONAIE, dice no al Banco Mundial” (editorial), en *Boletín ICCI-ARY Rimay*, año 7, No. 76, Quito, julio de 2005, p. 1.

A esto se suman proyectos impulsados por la Comunidad Económica EUROPEA, como PRODECO, establecido en la provincia de Cotopaxi para apoyar planes de desarrollo; otro ejemplo es el proyecto de Desarrollo Rural en Saraguro, Yacuambi y Loja,³²⁰ cuya preparación data del año de 1987. Este proyecto fue preparado por una misión conformada por técnicos del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura IICA, el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola FIDA y la Subsecretaría de Desarrollo Rural del Ministerio de Bienestar Social.

El tema educativo es otro de los campos que ha recibido apoyo por parte de instituciones como UNICEF, GTZ, SASIKU, Plan Internacional, CARE, IBIS Dinamarca, entre otros, que han financiado proyectos orientados a cubrir requerimientos de la educación intercultural bilingüe que en muchos casos han sido descuidados por parte del Estado ecuatoriano.

RESULTADOS DE LA ENCUESTA SOBRE EL USO DE LA LENGUA EN LA COTIDIANIDAD

La encuesta sobre el uso de la lengua en la cotidianidad se la realizó el año 2005 con el apoyo de una persona familiarizada con la realidad cultural y lingüística de la población objeto de dicha muestra. Así, se analizaron sus objetivos, su cobertura y las características que debían tener los lugares en donde debía aplicarse. Luego, se procedió a preparar los formularios correspondientes para su aplicación.

Se tomó la decisión de que una mujer realizara la encuesta debido a que su presencia contribuiría a fomentar una mayor familiaridad con las personas que serían entrevistadas. También se tomó la precaución de contar con los equipos e instrumentos

³²⁰ Ministerio de Bienestar Social, *Proyecto de Desarrollo Rural Saraguro-Yacuambi-Loja, Ecuador*, Misión de Preparación del Proyecto, 1991, p. 1.

necesarios para dialogar en momentos informales con los profesores, los niños y con los padres de familia, con el propósito de tomar la muestra en circunstancias de mayor libertad y cotidianidad.

Para la definición de los padres de familia que serían entrevistados se consideró su edad y que pertenecieran a una generación cuyas edades oscilaran entre los 40 y 50 años.

En la definición de las provincias que serían parte del estudio se incluyó una provincia de la Amazonía, Pastaza, por el hecho de que su territorio alberga a la organización denominada Pueblos Indígenas de Pastaza, la OPIP, filial de la CONAIE. En la Sierra fueron escogidas las provincias de Cañar, Chimborazo, Imbabura y Tungurahua por cuanto tienen una tradición organizativa muy importante para el movimiento indígena, y porque disponen de una pujante dinámica económica que involucra a las comunidades kichwas.

En el caso de los centros educativos seleccionados, el criterio que prevaleció fue que no estén muy distantes de la ciudad y que sea fácil su acceso a los centros urbanos con la finalidad de identificar los niveles de intercambio comercial con la población de la ciudad y de percibir el uso de la lengua materna y de la lengua castellana. Además, se coordinó con los directivos y docentes de los respectivos centros educativos, para explicarles las razones de aplicación de la encuesta.

Con el propósito de conocer los niveles de comunicación que desarrolla el niño tanto en su entorno familiar y comunitario, como en el centro educativo con los padres de familia y con los docentes y los estudiantes, se procedió a aplicar la encuesta a 534 niños de diferentes centros educativos del sistema de educación intercultural bilingüe, con el siguiente cuestionario:

1. ¿En qué idioma hablas con tu papá?

2. ¿En qué idioma hablas con tu mamá?
3. ¿En qué idioma hablas con tus hermanos?
4. ¿En qué idioma hablas con tu vecino?
5. ¿En qué idioma enseña el profesor?
6. ¿En qué idioma hablan en el aula?
7. ¿En qué idioma escribes más fácil?
8. ¿En qué idioma prefieres que te enseñen?

Los resultados obtenidos son los siguientes:

1. ¿En qué idioma hablas con tu papá?

Cuestionario	Cañar	Chimbo- razo	Coto- paxi	Imba- bura	Pastaza	Tungu- rahua
Hablan español con sus papás	47,7%	56,3%	21,7%	33,8%	50,0%	7,5%
Hablan kichwa con sus papás	20,7%	10,9%	43,4%	42,6%	10,7%	56,4%
Hablan los dos idiomas: kichwa y español con sus papás	31,5%	32,8%	33,0%	21,3%	29,8%	35,3%
No contestan la pregunta	0	0	0,9%	1,5%	2,4%	0,8%
Otras respuestas	0	0	0,9%	0,7%	7,1%	0
Total entrevistados	111	64	106	136	84	133

Respecto a la pregunta realizada a niños y jóvenes de ambos sexos de 6 provincias de los Centros Educativos de la Dirección Bilingüe, la encuesta determinó que de un total de 634 encuestados que corresponden al 100% del universo:

- El 33,1% de niños y jóvenes habla con su papá el idioma español.
- El 34,4% de niños y jóvenes habla con su papá el idioma kichwa.
- El 30,3% de niños y jóvenes habla con su papá en los dos idiomas, es decir, en español y en kichwa.
- El 0,9% no contestó la pregunta.
- El 8% dio varias respuestas; las más frecuentes eran que no tenían papá o que su padre estaba en otro país.

2. ¿En qué idioma hablas con tu mamá?

Cuestionario	Cañar	Chimbo- razo	Coto- paxi	Imba- bura	Pastaza	Tungu- rahua
Hablan español con tu mamá	39,6%	52,4%	27,4%	30,9%	47,6%	6,86%
Hablan kichwa con su madre	31,5%	15,9%	42,5%	44,92%	15,5%	58,6%
Hablan los dos idiomas: kichwa y español con sus papás	28,8%	30,2%	29,2%	22,1%	32,1%	33,8%
No contestan la pregunta	0	1,6%	0	1,5%	0	0
Otras respuestas	0	0	0,9	0,7	4,8	0,8
Total entrevistas	111	63	106	136	84	133

En esta pregunta, realizada a niños y jóvenes de ambos sexos de 6 provincias de los Centros Educativos de la Dirección Bilingüe, determinó que de un total de 634 encuestados, que corresponden al 100% del universo:

- El 31,1% de niños y jóvenes habla con su mamá el idioma español.
- El 38,2% de niños y jóvenes habla con su con su mamá el idioma kichwa.
- El 29,1% de niños y jóvenes habla con su mamá en los dos idiomas, es decir, en español y en kichwa.
- El 0,5% no contestó la pregunta.
- El 1,1 % dio varias respuestas, siendo las más frecuentes que no tenían mamá, o que su madre estaba en otro país.

3. ¿En qué idioma hablas con tus hermanos?

Cuestionario	Cañar	Chimbo- razo	Coto- paxi	Imba- bura	Pastaza	Tungu- rahua
Hablan español con sus hermanos	63,1%	62,5%	34,9%	49,3%	61,9%	25,6%
Hablan kichwa con sus hermanos	17,1%	4,7%	20,8%	28,7%	11,9%	42,9%
Hablan los dos idiomas: kichwa y español con sus hermanos	19,8%	31,3%	43,4%	20,6%	17,9%	30,1%
No contestan la pregunta	0%	1,6%	0%	1,5%	3,6%	0,8%
Otras respuestas	0%	0%	0%	0%	4,8%	0%
Total entrevistas	111	64	106	136	84	133

En esta pregunta, realizada a niños y jóvenes de ambos sexos de 6 provincias de los Centros Educativos de la Dirección Bilingüe, determinó que de un total de 634 encuestados, que corresponden al 100% del universo:

- El 47,3% de niños y jóvenes habla con sus hermanos el idioma español.
- El 23,7% de niños y jóvenes habla con sus hermanos el idioma kichwa.
- El 27% de niños y jóvenes habla con sus hermanos los dos idiomas, es decir el español y el kichwa.
- El 1,1% no contestó la pregunta.
- El 0,6% dio varias respuestas; la más frecuente fue que no tenían hermanos.

4. ¿En qué idioma hablas con tus vecinos?

Cuestionario	Cañar	Chimbo- razo	Coto- paxi	Imba- bura	Pastaza	Tungu- rahua
Hablan español con sus vecinos	61,3%	55,6%	26,4%	35,3%	63,1%	12%
Hablan kichwa con sus vecinos	22,5%	6,3%	25,5%	35,3%	11,9%	54,9%
Hablan los dos idiomas: kichwa y español con sus vecinos	16,2%	38,1%	48,1%	28,7%	19%	32,3%
No contestan la pregunta	0%	0%	0%	0,7%	1,2%	0,8%
Otras respuestas	0%	0%	0%	0%	4,8%	0%
Total entrevistas	111	63	106	136	84	133

En esta pregunta, realizada a niños y jóvenes de ambos sexos de 6 provincias de los Centros Educativos de la Dirección Bilingüe, la encuesta determinó que de un total de 633 encuestados, que corresponden al 100% del universo:

- El 39,2% de niños y jóvenes habla con sus vecinos el idioma español.
- El 29,5% de niños y jóvenes habla con sus vecinos el idioma kichwa.
- El 30,2% de niños y jóvenes habla con sus vecinos en los dos idiomas, es decir, en español y en kichwa.
- El 0,5% no contestó la pregunta.
- El 0,6% dio varias respuestas; la más frecuente fue que hablaban idiomas de otras nacionalidades.

5. ¿En qué idioma enseña el profesor?

Questionario	Cañar	Chimbo- razo	Coto- paxi	Imba- bura	Pastaza	Tungu- rahua
El profesor enseña solo español	6,3%	48,4%	45,3%	96,3%	20,2%	15,2%
El profesor enseña solo kichwa	0,9%	0%	1,90	0%	4,8%	1,5%
El profesor enseña los dos idiomas: kichwa y español	92,8%	51,6%	51,9%	3,7%	75%	83,3%
No contestan	0%	0%	0,9%	0%	0%	0%
Total entrevistas	111	64	106	136	84	133

Respecto a esta pregunta, realizada a niños y jóvenes de ambos sexos de 6 provincias de los Centros Educativos de la Dirección Bilingüe, la encuesta determinó que de un total de encuestados, que corresponden al 100% del universo:

- El 40,1% de niños y jóvenes dice que el profesor enseña solo el idioma español.
- El 1,4% de niños y jóvenes dice que el profesor enseña solo el idioma kichwa.
- El 58,3% de niños y jóvenes dice que el profesor enseña en los dos idiomas, es decir, en español y en kichwa.
- El 0,2% no contestó la pregunta.

6. ¿En qué idioma hablas en el aula?

Questionario	Cañar	Chimbo- razo	Coto- paxi	Imba- bura	Pastaza	Tungu- rahua
Hablan en el aula solo español	53,2%	73,4%	44,3%	41,9%	61,9%	13,5%
Hablan en el aula solo kichwa	9%	17,2%	3,8%	6,6%	4,8%	10,5%
Hablan en el aula los dos idiomas: kichwa y español	37,8%	9,4%	51,9%	51,5%	29,8%	75,9%
Hablan en el aula los idiomas de otras nacionalidades	0%	0%	0%	0%	3,6%	0%
Total entrevistas	111	64	106	136	84	133

En esta pregunta, realizada a niños y jóvenes de ambos sexos de 6 provincias de los Centros Educativos de la Dirección Bilingüe, la encuesta determinó que de un total de 634 encuestados, que corresponden al 100% del universo:

- El 44,2% de niños y jóvenes dice que hablan en el aula el idioma español.

- El 8,2% de niños y jóvenes dice que en el aula hablan el idioma kichwa.
- El 47,2% de niños y jóvenes dicen que hablan los dos idiomas, es decir, el español y el kichwa.
- El 0,5% de niños y jóvenes dicen que hablan idiomas de otras nacionalidades.

7. ¿En qué idioma escribes más fácil?

Cuestionario	Cañar	Chimbo- razo	Coto- paxi	Imba- bura	Pastaza	Tungu- rahua
Prefieren escribir en español	47,3%	96,9%	67%	94,1%	61,9%	57,1%
Prefieren escribir en kichwa	2,7%	0%	3,8%	0%	7,1%	6,8%
Prefieren escribir los dos idiomas: kichwa y español	50%	3,1%	29,2%	5,9%	28,6%	36,1%
Prefieren escribir los idiomas: de otros pueblos y nacionalidades	0%	0%	0%	0%	2,4%	0%
Total entrevistas	111	64	106	136	84	133

En esta pregunta, realizada a niños y jóvenes de ambos sexos de 6 provincias de los Centros Educativos de la Dirección Bilingüe, la encuesta determinó que de un total de encuestados, que corresponden al 100% del universo:

- El 69,7% de niños y jóvenes prefiere escribir el idioma español.
- El 3,5% de niños y jóvenes prefiere escribir el idioma kichwa.
- El 26,5% de niños y jóvenes prefiere escribirlos dos idiomas, es decir, el español y el kichwa.
- El 0,3% de niños y jóvenes prefiere escribir el idioma de otros pueblos y nacionalidades.

8. ¿En qué idioma prefieres que te enseñen?

Cuestionario	Cañar	Chimbo- razo	Coto- paxi	Imba- bura	Pastaza	Tungu- rahua
Prefieren que les enseñen en español	31,5%	40,6%	56,2%	20,6%	25%	27,1%
Prefieren que les enseñen en kichwa	5,4%	1,6%	6,7%	8,1%	19%	7,5%
Prefieren que les enseñen en los dos idiomas: kichwa y español	55%	56,3%	36,2%	71,3%	52,4%	64,7%
No contestan	0,9%	0%	1%	0%	0%	0,8%
Prefieren que les enseñen otros idiomas a más del kichwa y el español, por ejemplo, inglés	7,2%	1,6	0%	0%	3,6%	0%
Total entrevistas	111	64	106	136	84	133

En esta pregunta, realizada a niños y jóvenes de ambos sexos de 6 provincias de los Centros Educativos de la Dirección Bilingüe, la encuesta determinó que de un total de 634 encuestados, que corresponden al 100% del universo:

- El 32,4% de niños y jóvenes prefiere que les enseñen en idioma español.
- El 8,1% de niños y jóvenes prefieren que les enseñen en idioma kichwa.
- El 57,2% de niños y jóvenes prefieren que les enseñen en los dos idiomas, es decir en español y kichwa.
- El 0,5 % de niños y jóvenes no contestaron.
- El 1,9% de niños y jóvenes prefieren que les enseñen los idiomas de su nacionalidad y otras.

En el primero y segundo cuadros, referentes a la pregunta ¿en qué lengua hablas con tu papá y con tu mamá?, el resultado fue alentador, por cuanto un 60% de la comunicación con los padres de familia se la realiza en lengua materna kichwa. A diferencia de los varones que respondieron que un 33,1% hablaba en español con sus padres, en el caso de las niñas el porcentaje es del 31,1%, lo que significa que la lengua kichwa se conserva en un mayor porcentaje en las mujeres. El hecho de que esta generación conserve la comunicación en lengua materna kichwa es un indicador que

alienta las esperanzas de que los niños que usan la lengua materna, continúen haciéndolo con sus hijos.

Otro dato que arrojó la encuesta es el que se refiere al dominio de las dos lenguas, el kichwa y el castellano, el bilingüismo, generado por la necesidad de comunicarse con la población mestiza y, de ese modo, relacionarse con ellos y realizar los trámites en las entidades públicas. Es importante tener presente este dato para el desarrollo de metodologías de enseñanza bilingüe, y para explotar positivamente las habilidades de aprendizaje que tienen los niños y fomentar la enseñanza de una lengua extranjera como el inglés.

En el tercer cuadro, referente a la pregunta ¿en qué idioma hablas con tus hermanos?, los niños en un porcentaje del 47,3% respondieron que hablaban en español, y el 23,7% en kichwa. El dato no deja de ser consistente debido a que las circunstancias y el medio en que deben desenvolverse los niños constituyen espacios en donde la dinámica comercial y el uso de las tecnologías en los sistemas de comunicación se lo realiza en la lengua oficial, la lengua castellana, y en muchos casos el inglés, elemento adicional que comienza a interferir en el proceso de uso de la lengua materna kichwa. Esta realidad debe motivar a la formación de especialistas en el manejo de metodologías y tecnologías, a fin de que la enseñanza de la lengua kichwa en particular, y demás lenguas en general, se la realice con el uso de estas tecnologías. Por otra parte, es indispensable influir en las instituciones públicas y privadas para que la lengua comience a institucionalizarse, como es el caso en la Cooperativa de Ahorro y Crédito Mushuk Runa, en que su personal, en su mayoría *kichwa chibuleo*, maneja las dos lenguas, de modo que cada población es atendida en la lengua que corresponda.

En la pregunta cuatro, ¿en qué idioma hablas con tus vecinos?, el 39,2% respondió que hablaba en español, mientras que el 29,5% contestó que hablaba con sus

vecinos en kichwa. Como el nivel de comunicación se lo realiza en un espacio informal, la comunicación es espontánea, por lo que el porcentaje de hablantes en lengua kichwa es significativo. El uso de la lengua en espacios informales expresa la voluntad de mantener vigente la lengua, y la posibilidad y oportunidad que existe de poder consolidar su orgullo lingüístico, de tal forma que permita posicionar con mayor determinación su uso, lo que dependerá de la definición de políticas lingüísticas y de estrategias para su enseñanza y difusión.

En la pregunta cinco, ¿en qué idioma hablas con tu profesor?, las respuestas arrojaron el siguiente resultado: el 40,1% respondió que el profesor enseñaba solo en español, lo cual constituye una situación delicada y determinante en el proceso de enseñanza de la lengua y cultura kichwas. Los profesores encuestados también fueron entrevistados, de allí que entre algunas razones que justificaron dicha situación se identificaron las siguientes: (i) debilidad en el dominio de la lengua; en algunos casos por su desconocimiento, en otros, porque es costumbre que la comunicación en sus distintos niveles comience a realizarse en lengua castellana, por lo que el uso de la lengua kichwa se debilita y encuentra dificultades, sobre todo en los procesos de enseñanza; (ii) ausencia de cursos que orienten la enseñanza de la lengua; los profesores entrevistados no han recibido cursos sobre metodología de enseñanza de lengua y desconocen su gramática, por lo que cada profesor se defiende de acuerdo a sus posibilidades; (iii) inexistencia de manuales, literatura en lengua kichwa, recursos didácticos, lo que limita, restringe su enseñanza; (iv) algunos padres de familia solicitan que se dé preferencia a la enseñanza del castellano y se opte por el inglés en lugar del kichwa, situación que conflictúa a los docentes por no sentir el respaldo de los padres de familia, por lo que es necesario evaluar esta realidad y acoger la experiencia de algunos centros educativos de la misma EIB, como el centro Educativo Amauta Ñanpi del Puyo

en la provincia de Pastaza, el Centro Educativo Abya-Yala de Otavalo, en la provincia de Imbabura, el Centro Educativo Evangélico de Cañar, entre otros, que independientemente de las decisiones de las autoridades de la IEB, han incluido la enseñanza del inglés en forma paralela a la enseñanza del kichwa, lo cual ha sido aceptado con beneplácito por los padres de familia que consideran que sus hijos están aprendiendo tres lenguas, el kichwa, el castellano y el inglés.

En la pregunta seis, ¿en qué idioma hablas en el aula?, el 8,2% respondió que lo hacía en kichwa, el resto, en español. Este resultado es un reflejo del nivel de comunicación que tiene el profesor con los alumnos, que como se anotaba anteriormente, lo realiza en castellano. El rol del profesor en estas situaciones es determinante debido al hecho de que el docente, frente a los estudiantes y a los padres de familia, es visto y reconocido como una autoridad, es el modelo a seguir, es un elemento que refleja prestigio frente a los demás, situación que tiene una fuerte influencia en la valoración y la decisión que adopten los estudiantes. Al respecto, es importante tener presente que el centro educativo y el profesor constituyen el espacio que debe garantizar el fortalecimiento del conocimiento y la cosmovisión de la lengua kichwa, y que es la base fundamental que garantizará el desarrollo y la proyección de la lengua, y que puede apoyar el fortalecimiento del proyecto político del pueblo kichwa, por lo que el nivel de formación, de dominio de la lengua, del manejo de tecnologías con este propósito debe ser diseñado con mucho ingenio y responsabilidad.

En la pregunta siete, ¿en qué idioma escribes de manera más fácil?, los resultados fueron los siguientes: el 67,7% prefiere escribir en español, en tanto que el 3,5% prefiere hacerlo en kichwa. El resultado de la preferencia por el español es un reflejo de la realidad. En el contexto nacional, no solamente indígena, existe dificultad de escribir y desarrollar un texto en español a pesar de que en este caso existe toda una

tradición de escritura. Esta situación se debe a las falencias de la misma enseñanza, además de la falta de costumbre de lectura. En el caso de la escritura en kichwa la situación es mucho más compleja, ya que por una parte no existe una tradición de escritura debido a la prevalencia de la oralidad. Las circunstancias en las que debe desenvolverse el estudiante, tanto en el centro educativo como en el espacio público, no generan la necesidad de escribir en kichwa, lo que contribuye a que la población no haga ningún esfuerzo por escribir y leer en su lengua materna. Al no tener la costumbre de escribir y leer en su lengua, las dificultades de elaborar un texto son muy complejas. En el subconsciente de los jóvenes prevalecerá la percepción de que la lengua kichwa no es importante, lo que genera resistencia a la hora de tomar una decisión respecto de en qué lengua escribir. En los espacios públicos y en los espacios indígenas no existen actividades que motiven a la escritura en kichwa, como concursos de cuentos, de oratoria, de libretos, con premios significativos que animen a las nuevas generaciones a escribir en su lengua. Además, las debilidades de los docentes en el manejo de la lengua kichwa contribuyen a que los jóvenes no tengan un entrenamiento adecuado en el dominio de lectura y escritura, lo que también ocurre por la misma ausencia de textos literarios que incentiven la lectura en los estudiantes.

La pregunta ocho, ¿en qué idioma prefieres que te enseñen?, arrojó los siguientes resultados: el 32,4% de los encuestados, respondió que les gustaría que le enseñaran en español, mientras que el 8,1%, en kichwa. Efectivamente, si el profesor o los profesores tienen dificultades en el dominio y en el uso de la lengua, no han sido capacitados en su enseñanza y no existen textos ni recursos didácticos para el desarrollo de las clases de lenguaje y demás materias, el profesor se sentirá huérfano de herramientas pedagógicas, lo que consecuentemente influirá en la decisión de no usar la lengua materna.

RESULTADOS DEL SISTEMA DE SEGUIMIENTO, MONITOREO Y EVALUACIÓN DE LA REGIÓN KICHWA ANDINA

Los técnicos de la EIB, al cumplir 17 años de existencia de la institución, consideraron pertinente realizar una evaluación a la propuesta educativa. Con ese propósito, las autoridades del sistema, mediante “Acuerdo Ministerial No. 234 de 7 de septiembre del 2004, oficializaron el Sistema de Seguimiento, Monitoreo y Evaluación y dispusieron su aplicación en las nueve provincias que integran el Proyecto Regional de Mejoramiento de la Calidad de Educación Básica Intercultural Bilingüe”.³²¹ El proyecto regional incluía a las nueve provincias de la sierra ecuatoriana.

La evaluación a los índices de Calidad de los CECIB se aplicó a todo el universo de 967 centros educativos comunitarios, mientras que los instrumentos de evaluación de los Logros de Aprendizajes Deseables de aprestamiento, kichwa, español y matemáticas se aplicó a una muestra de 181 establecimientos educativos.³²²

A continuación se realizará un breve análisis de las conclusiones de la investigación. (Se resalta en negrillas las afirmaciones que serán motivo específico de estudio).

A pesar de contar con un porcentaje ventajoso del 77,87% de estudiantes bilingües y del 52,38% de docentes también bilingües, apenas se alcanzan a desarrollar un promedio regional de 47,06% de competencias lecto-escritoras y comunicativas en kichwa, **lo que ratifica que el Centro Comunitario Intercultural Bilingüe, CECIB no está garantizando los aprendizajes de la lengua y en la lengua kichwa**, por tanto el bilingüismo estudiantil mayormente viene del

³²¹ Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB, informe *Una mirada al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe desde el SISEMOE. Análisis e interpretación de resultados de la evaluación de índices de calidad y logros de aprendizajes de la educación intercultural bilingüe*, 2007, p. 11.

³²² *Ibid.*, p. 14.

entorno familiar y comunitario, resultado que relativiza claramente las opiniones culposas al desinterés de la familia y comunidad por el desarrollo de la lengua.³²³

La conclusión respecto a que los CECIBs no están garantizando el aprendizaje de la lengua y en la lengua kichwa es un punto grave que pone en riesgo a la propuesta educativa de la EIB. Se supone que los centros educativos deben cumplir con la misión de fortalecer la lengua, la cultura, la identidad de los niños y de los jóvenes, por lo que cabe preguntarse ¿cómo se puede fortalecer estos elementos si los centros no están logrando los objetivos que se propuso con la creación del sistema cuando estos son su razón de ser? También es necesario preguntarse si el incumplimiento se debe solamente al CECIB, o si los directores, supervisores provinciales y nacionales también tienen niveles de corresponsabilidad. El rol que deben cumplir las autoridades en las visitas de campo es detectar las dificultades que tienen los docentes en el proceso de enseñanza y, al mismo tiempo, brindar su asesoramiento técnico pedagógico en los puntos críticos de la enseñanza o, en su defecto, planificar cursos que ayuden a superar las dificultades administrativas o pedagógicas que tengan los CECIBs.

Los resultados demuestran que **los docentes bilingües utilizan relativamente o no lo utilizan la lengua kichwa** durante los procesos de aprendizaje, por su parte **los docentes monolingües tampoco hacen esfuerzos por aprender**, por lo tanto los CECIBs se están convirtiendo en espacios de depredación de la lengua y la cultura, esta situación se acentúa más con la **ausencia de materiales educativos bilingües**.³²⁴

En la citada conclusión se afirma que los docentes bilingües no enseñan en lengua kichwa, situación que probablemente se debe a que las autoridades parten del supuesto de que los docentes del sistema, los que ingresaron luego de su creación, al ser kichwas deben conocer la lengua y, por lo tanto, las diferentes materias deben

³²³ *Ibid.*, p. 57.

³²⁴ *Ibid.*, p. 57.

enseñarlas en kichwa. Una causa de esta situación es, probablemente, el hecho de que en los primeros años del programa se impulsaron cursos de profesionalización acelerada y semipresencial, lo cual fue inadecuado debido a que en la comunidad kichwa, por las mismas circunstancias históricas vividas, se tiene una tradición oral y un bilingüismo con interferencias que influyen en el aprendizaje. Ofertar un curso de estas características no contribuye en la formación consistente de los que participaron en los cursos. En poblaciones orales es conveniente impartir cursos presenciales y con metodologías apropiadas del bilingüismo.

En la conclusión que aquí se analiza se expresa también que los docentes monolingües tampoco hacen esfuerzos por aprender el kichwa. ¿Quién y qué filtros se utilizan en el proceso de admisión de un docente bilingüe? Al respecto, recordemos lo siguiente: (i) la instancia responsable de diseñar y tomar las pruebas es la Dirección Nacional de la EIB; (ii) el proceso está centralizado y únicamente se realiza en la oficina nacional y son los técnicos nacionales quienes toman las pruebas correspondientes; (iii) una vez concluida la prueba y si la evaluación es satisfactoria, la autoridad nacional emite un certificado de suficiencia de la lengua; con dicho certificado, el aspirante a docente puede presentarse ante la oficina nacional o provincial. A esto se suman las exigencias de la organización nacional o provincial, que a más de exigir el dominio de la lengua, pide experiencia y compromiso con la comunidad o con la organización, por lo que en este proceso actúan las instancias que tienen la responsabilidad de precautelar los intereses y los objetivos de la EIB. La falta de voluntad de aprender la lengua obedece a que algunos profesores mestizos conservan aún resquicios racistas, y en el caso de los indígenas, tienen resistencia a usar la lengua como consecuencia de los mismos efectos de la colonización.

Además, ¿a qué se debe la ausencia de materiales educativos bilingües? En el proceso se identificó la siguiente situación: (i) el proyecto GTZ elaboró textos en kichwa para primaria; luego surgieron diferencias entre las autoridades de la GTZ y la DINEIB, por lo que las autoridades de la DINEIB optaron por prescindir de dichos textos y prohibir su utilización, lo que ocasionó que los centros educativos quedaran sin textos, y ello, a su vez, significó un vacío de por lo menos una década; (ii) ante la ausencia de textos del sistema, los docentes recurrieron a los textos en castellano del sistema regular nacional; (iii) durante los años 2003 al 2005, Plan Internacional apoyó la elaboración de textos en un proyecto denominado “Kukayu Pedagógico”, una colección de 54 textos en versión bilingüe que tuvieron el problema de incluir más de dos mil neologismos –nuevos términos en kichwa sin un proceso previo de validación– que dificultaba su comprensión por parte de los docentes y de los estudiantes, y dificultaba el proceso educativo; (vi) los técnicos de organismos gubernamentales y no gubernamentales, nacionales e internacionales, han acompañado este proceso; lamentablemente, con una visión paternalista y en función de hacer realidad sus propuestas teóricas respecto de lo que debe ser la educación en pueblos indígenas. Estos fenómenos, entre otros, constaron en el resultado de la investigación.

La provincia de Bolívar se encuentra con el porcentaje más bajo en cuanto a competencias lecto-escritoras y comunicativas estudiantiles (24,70%) en lengua kichwa **a pesar de contar con un 81% de estudiantes bilingües y el 90% de docentes bilingües**, de los cuales el 57% de docentes son bilingües coordinados, **lo que significa que los docentes se encuentran en un proceso acelerado de aculturación** debido a la formación tradicional recibida y que siguen recibiendo, por lo tanto no se identifican con su lengua y cultura.³²⁵

El resultado es generalizado, afecta y está presente en los centros bilingües del país. Sus causas no se deben únicamente a los procesos acelerados de aculturación, sino

³²⁵ *Ibid.*, p. 57.

a los mecanismos de selección. Al respecto, recuérdese que el sistema cuenta con dos filtros importantes: (i) el movimiento indígena, a través de su dirigencia, que facilita el aval a las personas que aspiren a formar parte del sistema, es decir, la dirigencia se debe asegurar de que el aspirante sepa la lengua y además participe y apoye a la comunidad o a la organización; (ii) como los técnicos de la Dirección Nacional toman las pruebas correspondientes de suficiencia de la lengua, deben asegurarse que el candidato tenga conocimiento adecuado a nivel escrito y oral, así como de la cultura kichwa. La existencia de estos filtros supondría que en el sistema se involucre profesores comprometidos con la comunidad y con el proyecto educativo cultural del pueblo kichwa; si no se garantizan estos requisitos mínimos, significaría que las instancias de selección de los docentes han incumplido con su responsabilidad de involucrar personas que sepan y que estén comprometidas con la lengua y la cultura kichwas.

El porcentaje de 39,10%, el segundo más bajo de la regional alcanzado por la provincia de Cañar, deja entrever que **el Instituto Pedagógico de Educación Intercultural bilingüe, ISPEDIB Quilloac no está garantizando un perfil de salida bilingüe e identificación con la lengua y cultura en sus egresados.**³²⁶

Los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües, “IPIB”, tienen la responsabilidad de formar a los docentes bilingües. De acuerdo a la Ley, su gestión como entidades bilingües fue iniciada en 1992.

...Los “Institutos Normales” fueron transformados en Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües IPIBs, según Acuerdo Ministerial 458 del 4 de enero de 1992. Consecuentemente, amparados en el Art. 198 del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación y Cultura, los 5 IPIBs tienen la misión de formar docentes para atender la educación de los estudiantes de las poblaciones indígenas en la lengua de la cultura respectiva, como lengua principal de la educación y en el español como lengua de relación intercultural.³²⁷

³²⁶ *Ibid.*, p. 58.

³²⁷ *Historia del Instituto Intercultural Bilingüe Canelos.*
http://ispedibcanelos.edu.ec/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=5

Los institutos son instancias descentralizadas en el campo administrativo y autónomo, así como en la planificación, definición y aplicación de los programas de estudio. Por lo general, las autoridades y el personal son nombrados bajo el esquema establecido por la EIB, es decir, su nombramiento es coordinado entre las autoridades del sistema y la dirigencia de las organizaciones. El sistema cuenta con cinco institutos pedagógicos: el Instituto Shuar-Achuar de Bomboiza, ubicado en Zamora, brinda atención a los Shuar, Achuar y Shiwiar. El Instituto Canelos, ubicado en Pastaza, atiende a los shuar, achuar, waorani, zaparo, kichwas amazónicos y andoas. El Instituto Martha Bucarán de Roldós, ubicado en Sucumbíos, atiende a los sionas, secoyas y cofanes. El Instituto Jaime Roldós Aguilera, ubicado en Chimborazo, acoge a los kichwas de la Sierra, y el Instituto Quilloac, ubicado en Cañar, atiende a los kichwas del sur.

La gestión de los institutos es fundamental en la preparación de los docentes para el sistema; estas instancias deben ser provistas de recursos técnicos y financieros y de procesos de evaluación para su fortalecimiento; deben priorizar la formación de docentes para educación inicial y básica, superando las dificultades que se han detectado en el Instituto Quilloac y que pueden poner en riesgo la continuidad de la lengua, toda vez que este instituto se encuentra en una zona de fuerte migración y con una realidad como la de los kichwas saraguros en donde la lengua está desapareciendo.

Aunque los procesos de aprendizaje en los CECIBs se desarrollan casi en su totalidad en lengua española, el promedio regional de 53% alcanzado en el área de español, resulta ser relativamente mayor a los logros alcanzados en kichwa, lo que demuestra que **los docentes no cuentan con competencias o metodologías necesarias para desarrollar capacidades lecto-escritoras y de**

comunicación en los estudiantes tanto en lengua española como también en kichwa, consecuentemente se encuentran apenas en un desarrollo inicial.³²⁸

Esta afirmación concuerda con el punto anterior. Sin embargo, se añade una dificultad adicional, las capacidades lecto-escritoras y de comunicación se da en los dos niveles, el kichwa y el español, por lo que cabe preguntarse ¿qué perfil de estudiante se logrará obtener con estas dificultades? El estudiante que adolezca de estos males ¿estará en posibilidades de insertarse en el mundo laboral a nivel urbano y rural? Las dificultades con las que se enfrentará serán diversas, pero lo más grave, afectará en el empoderamiento de su lengua y cultura, lo que significará su desencanto y motivará a que tanto la lengua como la identidad se diluyan, atentando con ello a la continuidad cultural y lingüística del pueblo kichwa.

CONCLUSIONES

La cosmovisión del pueblo kichwa establece una interrelación entre los sujetos y el espacio, que es recíproca y complementaria. La identidad de los sujetos está mediatizada por la visión sagrada de los lugares, cuyos nombres en kichwa anudan esta relación, lo que permite su rememoración cotidiana.

La reivindicación de la lengua es un logro generado por la movilización, la resistencia de las comunidades indígenas, por la solidaridad de los movimientos de izquierda, por el apoyo de la intelectualidad nacional y extranjera y, fundamentalmente, por el levantamiento nacional de 1990 que contribuyó al fortalecimiento de las organizaciones y la sensibilización y la solidaridad de la sociedad en general.

³²⁸ Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB, informe *Una mirada al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe desde el SISEMOE...*, p. 58.

El sistema de educación intercultural bilingüe ha dado pasos importantes en el fortalecimiento de su institucionalidad, ha realizado una ágil gestión en la aprobación de leyes, normas y reglamentos orientados a fortalecer su institucionalidad y a establecer las políticas lingüísticas que deben seguirse al interior de la EIB. Ha elaborado documentos importantes como el modelo educativo de la EIB, así como la publicación de textos como diccionarios y gramáticas; también ha impulsado cursos de formación en distintos niveles, incluido maestrías. Estas propuestas, si bien han sido importantes, no han priorizado las verdaderas necesidades del sistema, por lo que no han contribuido a fortalecer las destrezas de los educadores de los docentes bilingües.

La implementación del sistema no ha sido fácil, se han presentado dificultades desde su creación, tales como la reacción inicial de algunos padres de familia opuestos a la propuesta educativa bilingüe, los conflictos internos de carácter técnico y organizativo, y la inconsistencia de los cursos por el facilismo con el que se los ha efectuado.

Los resultados de las encuestas realizadas identifican varias dificultades que reflejan precisamente los conflictos internos que adolece el sistema, ocasionados por los intereses que se presentan entre técnicos, y por la interferencia política que eventualmente se genera desde los políticos que han intentado intervenir en él.

El proceso ha sido custodiado y apoyado por financieras nacionales e internacionales; las contribuciones, por lo general, han sido orientadas a apoyar procesos de formación de recursos humanos y a la producción de materiales didácticos.

CAPÍTULO V

INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA LENGUA KICHWA

En este capítulo se analizará la relación Estado, sociedad, lengua, y en esa triangulación, la potestad que tiene el Estado de definir las políticas públicas en general y de manera particular las políticas lingüísticas. Se analizarán los retos que debe asumir el Estado, sobre todo en circunstancias como la de los indígenas que han heredado más de cinco siglos de vivir en un esquema fundamentado en la homogenización y exclusión, en asimetrías ideologizadas que los han afectado. La violación de estos derechos ha constituido la norma general de los procesos coloniales, del neocolonialismo y de la globalización, razón por la cual los pueblos indígenas han cuestionado permanentemente esta situación y han logrado influir para que diversos organismos internacionales y los estados nacionales, emitan normas de carácter internacional que garanticen el derecho de las lenguas, y que contribuyan a dar el sustento jurídico y político a las reivindicaciones que impulsan dichos pueblos.

También se analizará la inclusión de los derechos lingüísticos en las últimas Constituciones que ya reconocen los derechos colectivos de las nacionalidades y pueblos, la concepción del Estado respecto al principio de la diversidad y de la visión que debe existir respecto de la oficialización de las lenguas ancestrales y del derecho de las lenguas en el contexto nacional. Además, se presentará una propuesta orientada a la formulación de políticas lingüísticas que podrían ser adoptadas para el tratamiento de las lenguas, y que está orientada a intervenir al interior de las nacionalidades y pueblos,

así como en el contexto nacional. Finalmente, se establecerán las conclusiones generales de la presente tesis.

NORMAS INTERNACIONALES Y EL DERECHO DE LAS LENGUAS

Las décadas de los años 1980, 1990 y 2000 registraron la presencia de una normativa importante referente a los derechos de los pueblos indígenas que, en la terminología del derecho internacional, han sido definidos como “minorías étnicas”. Esta expresión no deja de poner en evidencia la hegemonía de los antiguos colonizadores respecto a las colonias que formaron en los distintos continentes y que causaron el magnicidio de dichos pueblos, razón por la cual, en la actualidad, su población y el uso de la lengua materna (el kichwa) ha disminuido significativamente.

Las décadas mencionadas tienen relación con el proceso y las acciones de lucha del movimiento indígena en el *Abya-Yala*, de manera particular en el Ecuador, y que ponen en evidencia mundial la crítica situación de los pueblos originarios generada en los distintos sistemas de opresión y explotación como la Colonia y la República. Las acciones de lucha, que se caracterizaron por ser pacíficas y por estar relacionadas a los mitos de la tradición oral, fortalecieron su persistencia. Un ejemplo de esto lo constituye el mito del cóndor y del águila: “*Cuando se unan el cóndor del sur y el águila del norte, no abra fuerza que pueda detenerla*”.³²⁹ Otro ejemplo es el mito de “*Inkarri*”, que se refiere al retorno permanente del tiempo, “estamos en la época en que las extremidades del cuerpo de Tupak Amaru que fueron descuartizadas, se han unido a su cuerpo, ahora,

³²⁹ Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, documento “*Campaña Continental de los 500 años de Resistencia*”, Quito, 1990.

el cuerpo busca la cabeza, en esta etapa se advierten convulsiones internas, antes de lograr su recuperación y la construcción de su bienestar”.³³⁰

Las normas internacionales relativas a las lenguas de los pueblos indígenas tienen sus antecedentes en documentos fundamentales de carácter universal como la Carta de las Naciones Unidas (1945), la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el Convenio 107 de la OIT sobre poblaciones indígenas y tribales (1957), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966). Estas normas se refieren al compromiso que deben asumir los Estados suscriptores de estas declaraciones para garantizar la paz mundial. La mayoría de normas establecen planteamientos generales para todos los pueblos, por lo que no se menciona de manera puntual “a los pueblos indígenas” tal como lo expresa la referencia que consta en el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos en su Art. 27:

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma.

En el caso del Convenio 107 de la OIT (1957),³³¹ la visión que se expresa de los pueblos indígenas se la realiza desde una posición distante y con la idea de que es necesario proteger e integrar (a dichas minorías) a los beneficios que recibe la colectividad nacional, “Después de haber decidido adoptar diversas proposiciones relativas a la protección e integración de las poblaciones indígenas y de otras poblaciones tribales y semitribales en los países independientes”.³³² Esta propuesta

³³⁰ Grupo Obraje, Libreto Peguche, Otavalo, 1981.

³³¹ Convenio 107 de la OIT, 1957. www.iadb.org/.../legislacionindigena/.../Convenio-107-57-OIT-.doc

³³² *Ibid.*, p. 1.

concuenda con las políticas que en esa época pregonaban los Estados Nacionales, en el sentido de que era importante la integración del indio a la sociedad nacional, es decir a la sociedad mestiza, en otras palabras, procurar que el indio viva los procesos de civilización.

El convenio de la OIT plantea el derecho de las “comunidades en cuestión” a educarse en su propia lengua para poder transitar hacia el conocimiento y dominio de la lengua oficial, de la lengua nacional (art. 23, numeral 2), así como el hecho de establecer contenidos educativos que faciliten su integración a la colectividad nacional (Art. 24). ¿Qué significa educarse en su propia lengua para poder transitar hacia el conocimiento y dominio de la lengua oficial, de la lengua nacional? La lengua materna, como vehículo para transitar al conocimiento de la lengua oficial, de la lengua nacional, recuerda el uso que dieron los españoles para instaurar la religión y la cultura españolas. Esta visión del Convenio 107 fue superada con las enmiendas e innovaciones que se realizaron en el Convenio 169. Este Acuerdo, en su parte declarativa, menciona:

...Reconociendo las aspiraciones de esos pueblos a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven; reconocen la particular contribución de los pueblos indígenas y tribales a la diversidad cultural, a la armonía social y ecológica de la humanidad y a la cooperación y comprensión internacionales; y se definen normas que precautelan los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas y afrodescendientes.³³³

En el párrafo transcrito se puede observar que el Convenio identifica un elemento fundamental para la reconstitución de los pueblos, “...El control de sus propias instituciones”. En este caso, es importante tener presente que el sistema colonial

³³³ Organización Internacional del Trabajo, OIT, *Convenio No. 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*, Lima, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2007, 2a. ed., p. 15.

y republicano estaba consciente desde un inicio de la importancia de la estructura organizativa, administrativa, económica, política y cultural del Tahuantinsuyu, así como de su cosmovisión, por lo que un objetivo de la colonización fue efectivamente la desarticulación, la destrucción de dichas estructuras, en este caso, de las instancias y mecanismos que existían para la enseñanza, la investigación y desarrollo de la lengua.

La definición de sus propias instituciones debe darse en diferentes dimensiones pues existían pueblos concentrados territorialmente y otros que estaban dispersos y que lograron establecerse a lo largo y ancho del territorio nacional, como es el caso del pueblo Kichwa. En el primer caso, la concentración territorial facilitaba la reconstitución o fortalecimiento de sus instituciones; en el segundo caso, estaban dispersos y en muchos casos “nuclearizados” en los centros urbanos de las capitales provinciales o de las cabeceras parroquiales. La dispersión no significaba que su reconstitución no fuese posible, más bien era necesario para dinamizar y fortalecer los referentes culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas. En los dos casos, y en una realidad en donde el Estado se reconoce y declara como diverso o plurinacional, se debe contribuir a redefinir y a reorganizar la antigua estructura homogénea, y hacer que transite hacia una estructura y superestructura de la diversidad. En estas circunstancias, dichas instancias deben estar articuladas a la estructura del Estado, porque su presencia contribuirá a definir las políticas públicas que deban promoverse en el contexto nacional y en las relaciones bilaterales con otros países.

A estas normas internacionales se suma la gestión de las organizaciones indígenas y de las instituciones y organizaciones no gubernamentales que velan por los derechos lingüísticos del mundo. En este sentido, en la “Conferencia Mundial de

Derechos Lingüísticos realizada en Barcelona, los días 6 al 9 de junio de 1996”,³³⁴ se expidió la “Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1993)”, que fue presentada al Director General de la UNESCO solicitándole al mismo tiempo “que lo examine, con miras a su ulterior presentación, en la forma apropiada, a la Asamblea General de las Naciones Unidas” y se genere la necesidad de promover su reconocimiento.

Esta declaración está orientada a corregir los desequilibrios lingüísticos que se han generado a través de los siglos para lograr una paz lingüística entre los distintos pueblos. Resalta el hecho de que todas las comunidades lingüísticas son iguales e independientes, por lo que han decidido no utilizar la denominación de “lenguas minoritarias” a fin de evitar que se restrinjan los derechos lingüísticos de los distintos pueblos. La Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos incluye los derechos y las aspiraciones de los pueblos para evitar que sus lenguas sean excluidas y desaparezcan.

En este proceso de reconocimiento, los derechos internacionales se fortalecen y adquieren una dimensión mayor con la aprobación de los Derechos Sobre Pueblos Indígenas de las Naciones Unidas. Este importante documento significa un paso fundamental en lo que a derechos se refiere, pues se establece el derecho de los pueblos a su autodeterminación, amparada en la “Carta de las Naciones Unidas (1945), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966-1976), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), así como la Declaración y el Programa de Acción de Viena (1993). Sobre la base de estas importantes declaraciones, las Naciones Unidas impulsaron los Derechos sobre los Pueblos Indígenas.

³³⁴ Institut d’Edicions de la Diputació de Barcelona, *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*, Barcelona, INRESA, 1998, p. 31.

La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) cuestiona el carácter colonial de los antiguos dominios españoles en el *Abya Yala*; afirma la importancia del derecho de todos los pueblos a la libre determinación; refrenda y valida las normas internacionales como la Carta de las Naciones Unidas y la Declaración sobre los Derechos Humanos, entre otros, como parte de los derechos de los pueblos indígenas; otorga el derecho a los pueblos a autogobernarse, y genera un marco legal de carácter internacional que resguarda los derechos de las comunidades.

En este mismo sentido, y como referencia clave en la configuración de las políticas y de los derechos lingüísticos, es importante tener presente la Carta Europea de las Lenguas Minoritarias (1992), en la cual se considera fundamental proteger las lenguas regionales o minoritarias históricas de Europa, considerando que contribuyen al mantenimiento y al desarrollo de las tradiciones y promueven el uso de las lenguas a nivel privado y público, es decir que las lenguas minoritarias sean utilizadas en las instituciones públicas así como en los negocios y transacciones comerciales y la educación. La Carta plantea que el reconocimiento de las lenguas minoritarias contribuye a la construcción de una Europa basada en los principios de la democracia y de la diversidad cultural en el ámbito de la soberanía nacional y de la integridad territorial; define, además, los elementos como lenguas de territorio en referencia al espacio geográfico en el cual se habla una lengua determinada, y establece los derechos, obligaciones y garantías que deben tener las lenguas para su desarrollo. Es importante tener presente esta Carta, toda vez que para los gobiernos latinoamericanos Europa no deja de ser, y es en realidad, un referente que necesariamente se debe considerar para afianzar las propuestas a favor de los pueblos indígenas.

LA MOVILIZACIÓN DE LOS PUEBLOS Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA NACIÓN

Los pueblos indios están interesados en que se haga realidad el principio de autodeterminación para tomar su destino histórico con sus propias manos. Mucha gente al conocer nuestro anhelo podría opinar: “quieren dividir el país, quieren hacer otras repúblicas”. Pero, nosotros no estamos por esa división. No planteamos la autonomía estatal; queremos la unidad (...) pero dentro de esta unidad reclamamos espacio para desarrollar nuestros elementos nacionales esenciales.³³⁵

Ampam Karakras

Como se afirmó en los capítulos anteriores, el sistema colonial se caracterizó por utilizar la lengua para facilitar el control de la población, y para la evangelización aplicable con estos propósitos; sin embargo, estas fueron acciones circunscritas a los espacios ocupados por la población indígena, ya que el espacio “blanco”-mestizo quedó exento de estas acciones. Esta política se mantuvo desde el siglo XVI hasta las tres primeras décadas del siglo XIX. En estos siglos, paralelamente al proceso de colonización lingüística, religiosa y de explotación, se impulsó la política de “castellanización”, fomentándola sobre todo en las autoridades principales y en los niños de las comunidades.

Similar situación se reflejó en la Independencia, en la época de la Gran Colombia y en gran parte del período de la República. Fue una Independencia que en el fondo añoró y siguió siendo fiel al modelo europeo, tanto en su forma como en su razón de ser. En el caso de la República, como afirma el historiador Ayala, “...No nació en 1830 como un Estado-Nación constituido. Comenzó entonces la vida jurídica independiente de una república que tendría que atravesar un largo e inacabado proceso

³³⁵ Ampam Karakras, “*Las nacionalidades indias y el Estado ecuatoriano*”, en *Cultura: revista del Banco Central del Ecuador*, vol. 6, No. 18, número monográfico del Coloquio de Cultura Ecuatoriana, Quito, 1984, p. 144.

de constitución nacional, plagado de contradicciones”.³³⁶ La República nació incompleta, anulando al sujeto individual –indígena– y al sujeto colectivo –pueblo kichwa, pueblos indígenas–, anulando la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a este país.

El siglo XX fue el escenario donde ese “inacabado proceso de constitución nacional, plagado de contradicciones”, es interpelado permanentemente por las movilizaciones indígenas, por el pensamiento innovador de hechos como la revolución de Alfaro, que visibilizan derechos a favor de las comunidades indígenas que se mantendrán hasta el asesinato del General, lo que provocará que las comunidades sigan anuladas y utilizadas únicamente para la explotación.

Confrontaron al sistema las acciones de las dirigentes kichwas y mestizas que acompañaron la lucha de Dolores Cacuango, junto con la Federación Ecuatoriana de Indios, FEI, y el partido Socialista; estas acciones lograron en la década de 1940 la inclusión de la lengua kichwa como una lengua más del Ecuador (1945), lo cual constituyó una conquista que tampoco duró mucho, por cuanto esta norma fue reformada en la Constitución de 1946.

En esta dinámica, la etapa de mayor cantidad de reformas que beneficiaron a los pueblos indígenas –período también de gestión del movimiento indígena–, se concentró en las décadas subsiguientes al retorno de la democracia (1978). Las reformas de la Constitución expedida ese año incluyeron en el segundo literal del artículo uno la siguiente norma: “El idioma oficial es el castellano. El quichua y las demás lenguas aborígenes forman parte de la cultura nacional, así como se faculta el voto de los analfabetos”. Es decir, se facultaba el voto de analfabetos que en su mayoría eran indígenas, lo cual generaría una nueva experiencia para las comunidades por las

³³⁶ Enrique Ayala Mora, *Las nacionalidades indígenas en el Ecuador*, Ibarra, Corporación Imbabura, 1991, p. 9-10.

relaciones que se establecieron con los diferentes partidos, y por la constatación de que la mayoría de los políticos, una vez en el poder, incumplían los ofrecimientos acordados.

Las décadas de 1960, 1970 y 1980 constituyeron etapas en donde las organizaciones de las comunidades indígenas de la Sierra definieron los conceptos de campesinos por indígenas (1960-1970), a excepción del movimiento cultural de Imbabura, del cantón Otavalo que reivindicó el concepto de pueblo, cultura kichwa (1970). En el caso de la Amazonía, el proceso de organización se concentró en la década del 70; algunas organizaciones, como la Federación de Indígenas del Napo, se llamaron inicialmente Federación Provincial de Organizaciones Campesinas del Napo (FEPOCAN) y fue recién, “en el Tercer Congreso Provincial General ordinario[...] de 1973 [...] que cambió al de Federación de Organizaciones Indígenas del Napo (FOIN)”.³³⁷ Los Shuar, con el patrocinio de los salesianos, formaron en 1961 “La Asociación Local de Centros Jíbaros” y [...] es recién en 1964 que adoptan el nombre de la Federación de Centros Shuar”.³³⁸ En 1980 se conformó la Confederación de nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana, CONFENIAE, y en ese mismo año, el Consejo de Coordinación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONACNIE, que más tarde, en 1986, se definió como Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE. Respecto del concepto de nacionalidades, cabe recalcar que a fines de la década de 1970 las reflexiones de Yuri Zubritski e Ileana Almeida sobre la experiencia de las nacionalidades en la Unión Soviética, contribuyen en este proceso de auto afirmación cultural que llevaron adelante

³³⁷ Luis Maldonado, coord., *Las nacionalidades indígenas en el Ecuador. Nuestro proceso organizativo*, p. 47.

³³⁸ *Ibid.*, p. 90.

las comunidades de la sierra, costa y amazonía. Similar proceso experimentaron las organizaciones como la FENOCIN y la FEINE.

En la primera década del año 2000, la acción mancomunada de organizaciones como la CONAIE y FENOCIN, coincidió muchas veces en el planteamiento de reivindicación a favor de los pueblos indígenas. El rol de la CONAIE ha sido determinante en este proceso, sus propuestas y su accionar han contribuido significativamente en el tratamiento de la identidad, la diversidad, la interculturalidad y la plurinacionalidad. En esta década, los temas que concentraron el debate y las reivindicaciones indígenas fueron: (i) la identidad; los conflictos identitarios –definir su identidad– ha sido una constante al interior de las comunidades, lo que implicará, paralelamente, la reivindicación de la lengua; (ii) el análisis del tema de identidad en la población mestiza contribuyó en su sensibilización y en la paulatina comprensión de la diversidad del país; (iii) la desigualdad económica, la explotación, y fundamentalmente el tema del Estado, de la Constitución y sus leyes, motivaron a los movimientos sociales, a los científicos sociales y a los políticos a repensar la concepción del Estado y la redefinición de la Constitución, por considerar que son elementos que configuran y definen el tipo de sociedad que debe regir en una nación diversa, y garantizar los derechos de los pueblos y de las nacionalidades.

Los pueblos indios estamos inmersos en un sistema económico general a todos, aunque ese sistema no sea el resultado de los procesos históricos de los pueblos indios. Nos diferenciamos por nuestras lenguas, nuestras culturas, nuestra conciencia nacional-étnica. Por supuesto que ni las leyes, ni la Constitución, no las hemos hecho nosotros, pero vivimos bajo la acción del Estado ecuatoriano y queremos mayor participación en él. Queremos el reconocimiento de los pueblos indios como nacionalidades, como pueblos que tienen su “esencia” y sus procesos históricos.³³⁹

³³⁹ Ampam Karakras, “Las nacionalidades indias y el Estado ecuatoriano”, p. 144.

Al tiempo que se plantea el respeto a los procesos históricos de cada pueblo, también se resalta y se aclara que el objetivo no es crear un Estado dentro de otro Estado; por el contrario, se fomenta la unidad en la diversidad. Sobre este mismo tema, la ponencia del Taller Cultural Causanacunchic, presentada por Nina Pacari en el Coloquio de Cultura Ecuatoriana en 1984, señalaba:

Somos parte de los explotados de este país, pero también somos dominados política y culturalmente porque somos nacionalidades oprimidas. Nuestro problema no sólo es de lucha de clases, sino que también es una lucha de pueblo, como pueblo. Queremos que se reconozca nuestra existencia. Esto no significa que nos aislemos, al contrario, estamos en las luchas y con las luchas. Los políticos y sus partidos deben entender nuestro problema, nuestra lucha.³⁴⁰

La dinámica de este debate en las décadas señaladas motivó que en el Congreso Nacional, a través del Partido Socialista, se promueva la creación de la Comisión Especial de Asuntos Indígenas. Esta Comisión estuvo presidida por el entonces legislador Enrique Ayala Mora, y contó con el asesoramiento de Monseñor Leonidas Proaño, el Dr. Gonzalo Rubio Orbe, y la participación de representantes de la CONAIE, ECUARUNARI, FENOC, CONFENIAE, Federación Shuar y más organizaciones indígenas del país, que elaboraron la propuesta denominada Ley de Nacionalidades Indígenas del Ecuador.

En 1986, el partido Socialista acogiendo varias propuestas de los pueblos indígenas propuso a los electores la necesidad de formular una Ley de nacionalidades indígenas del Ecuador. Este postulado pudo cumplirse con la conformación de una Comisión en el Congreso en 1987, que produjo un proyecto sobre el tema.³⁴¹

La propuesta de Ley de Nacionalidades Indígenas del Ecuador:

³⁴⁰ Nina Pacari, “Las culturas nacionales en el Estado multinacional ecuatoriano”, en *Cultura: revista del Banco Central del Ecuador*, vol. VI, No. 18a, Quito, 1984, p. 119.

³⁴¹ Enrique Ayala Mora, *Las nacionalidades indígenas en el Ecuador*, p. 31.

Parte de reconocer que la República del Ecuador es un ESTADO PLURINACIONAL, en la medida que la resistencia indígena por su identidad ha forjado, con el tiempo, nacionalidades diversas, con sus propias características, organización, lengua y cultura. Reconoce esta complejidad y diversidad en relación a la cultura blanco mestiza y apunta a la unidad y desarrollo de la conciencia ecuatoriana, lo que a juicio del Proyecto constituye un salto cualitativo que situaría al país en la avanzada de la legislación social. (Ayala, 1991: 32).

En el segundo Congreso de la CONAIE realizado en Cañar el año de 1988, la Comisión No. 6 de Legislación resolvió en su numeral cuatro: “Que la CONAIE gestione la aprobación de la Ley de Nacionalidades Indígenas, presentada por la misma”;³⁴² lamentablemente, esta propuesta no fue aprobada a pesar de que fue muy importante por la dinámica de trabajo y, fundamentalmente, por el enfoque de la propuesta de la Ley.

En esta época, consignas como “Libertad, tierra, lengua y cultura”, expresadas por varias de las organizaciones como la Federación Indígena de Imbabura, constituían los conceptos que se debatían y que contribuían en la definición de las reivindicaciones del movimiento indígena y que, posteriormente, forzarían a los políticos y a las autoridades para que sean incluidos en las reformas constitucionales y en la definición de las políticas públicas.

Por su parte, los sectores tradicionales de la derecha cuestionaban estas propuestas y las calificaban de separatistas, de ser un atentado a la unidad nacional.

En la década de los 90 se realizó el levantamiento nacional (1990) que logró movilizar y unir a las comunidades de la Sierra, la Costa y la Amazonía, y que tuvo la capacidad de paralizar por una semana al país y de presentar al gobierno nacional, 16 puntos de negociación, en los que se resaltaba la importancia de la educación indígena en lengua materna, así como la necesidad de convocar a una Asamblea Nacional

³⁴² Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, *Memorias del II Congreso*, Quito, Tinkuy, 1988, p. 53.

Constituyente con el propósito de refundar el país, un país que respondiera a su realidad histórica, a su diversidad cultural y lingüística, un país que superara al Estado homogéneo y excluyente, a lo que Walsh denomina, “insurgencia epistémica”,³⁴³ por la dimensión política que significó el levantamiento.

La unidad de los diferentes pueblos y nacionalidades, y particularmente la unidad de la comunidad kichwa, contribuyó a diluir tangencialmente las antiguas formas de representación que existían en la sociedad ecuatoriana sobre las comunidades, generando una imagen de ser pueblos y culturas diferentes. Sobre el fenómeno de la unidad como expresión de los pueblos, Wallerstein manifiesta:

El problema fundamental es producir el pueblo. Mejor aún, que el pueblo *se produzca a sí mismo* en forma permanente como comunidad nacional. En otras palabras: es producir el efecto de unidad mediante el cual el pueblo aparecerá a los ojos de todos “como un pueblo”, es decir, como la base y el origen del poder político.³⁴⁴

Para dinamizar esa unidad, las comunidades kichwas utilizaron los símbolos históricos que rememoraban las antiguas luchas, como la bocina, el *pututu*, la *wipala*, elementos que fueron pensados y definidos antes del levantamiento. Utilizaron, además, todos los medios de comunicación que estuvieron a su alcance para mantenerse informados y comunicados, lo que permitió visibilizar el poder de organización, de movilización y de propuesta política que eran capaces las comunidades en función de sus reivindicaciones. Tal fue el caso de la presentación al Gobierno de los 16 puntos de reivindicación política, entre los cuales se incluían aspectos que beneficiarían al desarrollo económico, cultural y lingüístico, tales como: (i) Declaración del Ecuador

³⁴³ Catherine Walsh, “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”, en *Tabula Rasa*, No. 9, Bogotá, julio-diciembre 2008, p. 134.

³⁴⁴ Immanuel Wallerstein y Etienne Balibar, *Raza, nación y clase*, Madrid, IEPALA / Indra Comunicación, 1991, p. 146.

como “Estado Plurinacional”, (ii) expulsión del Instituto Lingüístico de Verano, (iii) entrega de recursos permanentes para la educación bilingüe.³⁴⁵

El levantamiento generó varias reacciones que cuestionaron la movilización y la capacidad de organización del movimiento indígena. Entre ellas, cabe destacar las expresiones del Presidente de ese entonces, el Dr. Rodrigo Borja Cevallos:

En unos días se levanta la bandera regionalista y se siembra el odio entre las diversas regiones del país cuando más necesitamos de la unidad nacional; y, en otros días, agitadores irresponsables están manipulando a los indígenas de la Sierra, para inducirles a que cometan actos de violencia que conspiran contra el progreso y la producción de alimentos. Quiero decir a los campesinos de mi Patria, a los comuneros de todo el país, que en 500 años ningún gobierno, en la época Republicana, ni en la Colonia, ha hecho tanto por resolver problemas de las comunidades indígenas, como lo ha hecho mi gobierno, procurando la solución de sus problemas y obligando a todos para que sean tratados como seres humanos, como ecuatorianos con las mismas obligaciones y derechos.³⁴⁶

Este levantamiento, considerado por los científicos sociales como “el hecho histórico más importante de los últimos siglos” ocurrido en el Ecuador³⁴⁷ —en referencia a la historia de los pueblos indígenas—, contribuyó en diferentes dimensiones de la problemática indígena: al empoderamiento de los pueblos y nacionalidades; a la elevación de la autoestima de su identidad; al fortalecimiento de su nivel comunitario y organizativo; a ser considerados como sujetos activos, sujetos públicos del quehacer político, y a visibilizar la diversidad cultural del país. En el ámbito externo, en relación a la sociedad nacional, el levantamiento contribuyó a sensibilizar a la población mestiza y a disminuir los niveles de racismo; a hacer consciencia de la riqueza cultural del país; a visibilizar la pobreza a la que han sido sometidas las comunidades, en suma, a generar

³⁴⁵ CONAIE (archivo), “16 puntos de reivindicación de la CONAIE”, junio de 1990.

³⁴⁶ Diario El Universo, “Agitadores pretenden dividir a la patria: Borja en Santo Domingo”, 7 de junio de 1990.

³⁴⁷ Luis Fernando Botero, *Movilización indígena, etnicidad y procesos de simbolización en Ecuador: el caso del líder indígena Lázaro Condo*, Quito, Abya-Yala, 2001, 262 pp.

un espacio político favorable para las nacionalidades y pueblos, y a cambiar la visión negativa que existía hacia la población indígena.

Solo en la segunda mitad del presente siglo el mundo indígena comenzó a cambiar, gracias a la reforma agraria que liberó la mano de obra campesina y a su acceso a la propiedad de la tierra. La democracia inaugurada en 1979 le abrió nuevas puertas: alfabetización, electrificación rural, educación y valoración de los idiomas indígenas. Proceso de liberación que les permitió organizarse y, a través de la CONAIE, buscar la ruptura del poder hegemónico de la sociedad blanco-mestiza para obtener el reconocimiento de su identidad étnica y cultural y el derecho a desarrollarse de acuerdo a sus propios valores.³⁴⁸

La democracia ecuatoriana ha reaccionado como consecuencia de la presión, del nivel de organización y de movilización de las comunidades de base. Con esta afirmación se quiere ratificar que los cambios fundamentales del país han contribuido en la reafirmación de la identidad cultural y, fundamentalmente, en la revisión y rectificación de la historia del país, de su definición de Estado y del espíritu hegemónico con el que se caracterizó al Ecuador en las constituciones anteriores a la del 1998, y sobre todo, a la del 2008. En estas constituciones se declara al Estado como pluricultural y multiétnico (1998), y luego como intercultural y plurinacional. Estos mandatos constituyen la base para impulsar un cambio radical en la estructura del Estado que se ha caracterizado por ser excluyente y homogenizante, y apostar por un Estado diverso e incluyente resguardando su unidad. Estas definiciones constituyen la base de lo que deben ser y de cómo deben ser entendidas las normas y las políticas públicas del país, y en el caso del presente trabajo, de las políticas lingüísticas.

DIVERSIDAD Y PLURILINGÜISMO

³⁴⁸ Osvaldo Hurtado, *Una Constitución para el futuro*, Quito, FESO, 1998, p. 81-81.

Las tres últimas décadas han sido custodiadas por la dinámica de las organizaciones sociales y de las organizaciones de los pueblos y nacionalidades indígenas; esto ha permitido rediseñar el proceso y dimensionarlo en la propuesta de la diversidad cultural y lingüística del país, superando la visión excluyente y homogenizante del sistema colonial y republicano, y la concepción etnocéntrica que caracterizó a las constituciones anteriores a la del 1998 y luego la del 2008. Respecto al planteamiento de los pueblos y nacionalidades sobre la diversidad, en el Proyecto de Ley de Nacionalidades Indígenas se menciona lo siguiente:

...La nación ecuatoriana mestiza no es la única identidad de los ecuatorianos, puesto que existen también compatriotas, no individuos, sino pueblos enteros, que sintiéndose como ecuatorianos tienen identidad diversa, asentada en la resistencia india a la conquista, la colonia y su continuidad republicana. Hay en el Ecuador una nación surgida del mestizaje, pero existen también nacionalidades indígenas diversas a las surgidas de la resistencia. Por ello se afirma que el Ecuador es un país plurinacional y heterogéneo.³⁴⁹

En estos años, la propuesta de que en el Ecuador exista una sola cultura es un tema que preocupa a todos, a las organizaciones de las nacionalidades y pueblos que son las promotoras de esta “conmoción epistémica”, a los científicos sociales y a los gobernantes que ven inevitable el avance de esta propuesta. Al respecto, el ex Presidente Hurtado manifestaba:

...Es indispensable que esta sociedad conozca cuáles son sus raíces, porque mientras no reconozca su carácter indomestizo, mientras no se defina y no se comporte como tal, nunca tendremos en nuestro país una nación que sea el soporte sólido de esa entidad jurídica que se denomina Ecuador.³⁵⁰

³⁴⁹ Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, “Proyecto de Ley de Nacionalidades Indígenas”, en *Memorias del Segundo Congreso*, Quito, Tinkuy, 1988, p. 108.

³⁵⁰ Osvaldo Hurtado, diario *El Comercio*, 27-IV-1980, citado en Erika Silva Charvet, *Identidad nacional y poder*, Quito, Abya-Yala, 2004, p. 120.

Los principios de pluriculturalidad y de plurinacionalidad implican superar la propuesta de que en el Ecuador existe una sola cultura, la cultura mestiza; significa el reconocimiento de colectividades históricas que a pesar de la situación de opresión colonial y republicana han logrado mantener su continuidad y su reivindicación como pueblos. Sobre este mismo tema, el historiador Ayala, manifiesta:

Siempre se dieron manifestaciones de la diversidad étnica en nuestro país, pero solo en las últimas décadas la idea del país mestizo homogéneo está siendo superada. La Constitución reformada en 1998 definió al país como multiétnico y pluricultural y reconoció la existencia y derechos de los pueblos indígenas y negros. Eso no solo fue una conquista de esos pueblos sino de todos los ecuatorianos que podemos de esta forma entender mejor nuestro país y enfrentar de mejor manera su futuro.³⁵¹

Efectivamente, el reconocimiento de la diversidad es el resultado del proceso de lucha de los movimientos sociales, de los procesos de sensibilización y de toma de conciencia tanto de los pueblos y nacionalidades, como de la sociedad mestiza en general, que también se cuestiona y se reconoce a sí misma como mestiza, y al mismo tiempo, reconoce como culturas, como pueblos, a las colectividades indígenas, lo que dará paso a la propuesta de que el país es pluricultural y multiétnico o, intercultural y plurinacional.

FUNDAMENTOS DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA CONSTITUCIÓN

Las normas y las políticas públicas que se elaboren respecto de los principios de interculturalidad y plurinacionalidad –considerando que estos han emergido como propuestas desde los pueblos y nacionalidades indígenas y al estar insertados en la razón

³⁵¹ Enrique Ayala Mora, *Ecuador, patria de todos. Manual de Cívica*, Quito, UASB / Corporación Editora Nacional, 2004, p. 23.

de ser del Estado– deben responder a estos conceptos y garantizar el cumplimiento de los derechos de las nacionalidades, específicamente, de los derechos de las lenguas ancestrales. La interculturalidad es un concepto que se evidencia con la creación del sistema de educación bilingüe; este principio es entendido como la posibilidad de conocer las culturas del país, de fomentar su respeto y, fundamentalmente, de generar condiciones que permitan la reafirmación de las lenguas y las culturas de las nacionalidades. Es comprensible que haya sido este espacio el que acoja y promueva este concepto, toda vez que en un proceso de reivindicación –en este caso, de las comunidades indígenas– es necesario comprender el proceso histórico y cultural que lo precede, y de esta forma, reafirmar y consolidar las propuestas de reivindicación. Esta concepción puede ser la causa de que la dirigencia indígena haya conseguido que las diferentes movilizaciones que se han realizado desde las nacionalidades y pueblos se hubiesen caracterizado por ser pacíficas.

En el plano político, el proyecto de la CONAIE realizó la siguiente conceptualización:

El principio de la interculturalidad respeta la diversidad de las Nacionalidades y Pueblos, del Pueblo Afro-ecuatoriano e Hispano-ecuatoriano y demás sectores sociales ecuatorianos, pero a su vez demanda la unidad de estas en el campo económico, social, cultural y político, en aras de transformar las actuales estructuras y construir el nuevo Estado plurinacional, en un marco de igualdad de derechos, respeto mutuo, paz y armonía entre las nacionalidades y los pueblos, conjuntamente con los sectores sociales.³⁵²

El movimiento indígena tiene claro que el reconocimiento pleno de estos principios es un objetivo, una meta a largo plazo, y que en ese proceso es necesario impulsar acciones orientadas a “refundar el país” para lograr la construcción de un nuevo Estado que se sustente en dichos conceptos, y que permita la coexistencia

³⁵² Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, actualización realizada por su equipo jurídico al proyecto político de la CONAIE, *documento de trabajo*, 2010, p. 5.

pacífica de las nacionalidades, en cuyo espacio, las lenguas tendrán la posibilidad de consolidarse y desarrollarse. Sobre este mismo tema, el historiador Ayala plantea:

Aunque el término parezca inocente a primera vista, debemos subrayar que la interculturalidad no es característica “natural” de todas las sociedades complejas, sino objetivo al que deben llegar para articularse internamente. La interculturalidad se construye mediante un esfuerzo expreso y permanente. Va mucho más allá de la coexistencia o el diálogo de culturas; es una relación sostenida entre ellas. Es una búsqueda expresa de superación de los prejuicios, el racismo, las desigualdades y las asimetrías que caracterizan a nuestro país, bajo condiciones de respeto, igualdad y desarrollo de espacios comunes.³⁵³

Como bien se señala, el proceso de construcción de interculturalidad implica concentrar esfuerzos que permitan superar el racismo existente en el país. Esta situación constituye una de las principales trabas que dificulta y que con seguridad retrasará la configuración del Estado plurinacional, toda vez que su sociedad, la institucionalidad pública, está fraguada de este mal y mientras subsista, las instituciones y las políticas difícilmente incluirán en su planificación técnica, administrativa y financiera, presupuestos orientados al fortalecimiento y desarrollo de las lenguas y culturas del país. Cabe preguntarse ¿qué financiamiento se ha destinado para el desarrollo de las lenguas en la etapa correspondiente a la “democracia”? Y sin embargo, desde la Constitución de 1978 se incluye al kichwa y demás lenguas como parte de la cultura nacional. Walsh plantea que la interculturalidad aún no existe:

La interculturalidad, en cambio, aún no existe. Es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vidas nuevas y distintas. Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a las que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y

³⁵³ Enrique Ayala Mora, “La interculturalidad: camino para el Ecuador”, en Ariruma Kowii Maldonado, coord., *Interculturalidad y diversidad*, Quito, UASB / Corporación Editora Nacional, 2011, p. 61.

saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras.³⁵⁴

Por su parte, Patricio Guerrero considera que la interculturalidad “...Es un horizonte de esperanza por el que hay que seguir andando, una utopía posible que hay que luchar cotidianamente por materializar, es la posibilidad para empezar a construirnos una ética, una estética y una erótica otra de la coexistencia, que nos haga simplemente, mejores seres humanos y más felices”.³⁵⁵ Efectivamente, es un proceso en construcción que requiere establecer metas y tiempos, para que el proceso no sea infinito y en un corto plazo se pueda evidenciar la voluntad política de los gobernantes y de la población de hacer realidad las normas que se pregonan en los discursos y, fundamentalmente, en la Constitución de la República.

En esta misma dimensión el concepto de plurinacionalidad surge desde las propuestas de las nacionalidades y pueblos y que interpelan al carácter homogéneo y excluyente del Estado ecuatoriano. Esta propuesta, además, propone una relación equilibrada y complementaria entre los diferentes pueblos que coexisten en el país. La propuesta de la plurinacionalidad ha estado presente en las movilizaciones generadas por los pueblos y nacionalidades, y en los debates de esta época, hasta que lograron anclarse en la Constitución del 2008.

La propuesta de la plurinacionalidad implica el reconocimiento de las nacionalidades y pueblos como entidades históricas y culturales, como pueblos y culturas específicas, que a pesar de la opresión y explotación a la que fueron sometidos, no dejaron de dar continuidad a sus referentes comunes de unidad, como la lengua, el

³⁵⁴ Catherine Walsh, “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”, p. 131-152.

³⁵⁵ Patricio Guerrero Arias, *Corazonar: una antropología comprometida con la vida. Nuevas miradas desde Abya-Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser*, Asunción, Fondo Nacional de la Cultura y las Artes, FONDEC, 2007, p. 284.

territorio, la economía; que a pesar de estar restringidos, lograron mantenerse y dinamizar sus relaciones al interior de las comunidades y con la sociedad ecuatoriana en general. En el caso de la lengua kichwa, su expansión continuó hacia los centros urbanos de las distintas ciudades del país y hacia varias nacionalidades de la Amazonía, como es el caso de los záparos y andoas en cuyos espacios ha logrado posicionarse o ser utilizada como lengua de relación intercultural. La lengua kichwa también se ha expandido a otras latitudes de Latinoamérica y el mundo, como es el caso de Bogotá, en donde existe un cabildo kichwa, reconocido por el Estado colombiano y por España, entre otros países.

La propuesta de la plurinacionalidad ha generado varias posiciones: una de ellas, fundamentada en el principio de la unidad en la diversidad y en el derecho histórico de que sus antepasados ocuparon todo el territorio nacional, no ve necesario formar una circunscripción kichwa porque la ubicación de su población se encuentra distribuida en todo el contexto nacional, incluido Galápagos, y en esas circunstancias, no existe necesidad de circunscribirse en una autonomía. Esta visión reivindica el derecho de auto gestión de los pueblos, del fortalecimiento de sus formas de organización, de producción, su lengua y su cultura; de articularse y coexistir en el espacio nacional, sin que esto signifique perder sus particularidades históricas, culturales y lingüísticas.

A pesar de las situaciones adversas que ha tenido que soportar a lo largo de la historia, la nacionalidad kichwa ha logrado insertarse en distintos espacios urbanos del escenario nacional donde ha reproducido las formas de organización comunitaria. A pesar de ciertas limitaciones, sigue siendo la lengua de comunicación en las asambleas, en la comunidad y el comercio.

En este proceso también está presente la propuesta de promover la plurinacionalidad desde la autonomía y con gobierno propio. Esta idea la promueve un

sector de la dirigencia y de la intelectualidad indígena y no indígena, que considera que una estrategia para salvaguardar los derechos culturales y fundamentalmente la vigencia de la lengua, es garantizar la creación de dichas circunscripciones.

La propuesta de las circunscripciones territoriales también consta en la Constitución de la República y está catalogada dentro de la organización territorial como régimen especial (Art. 242, Párr. 2). Además, la Asamblea Nacional aprobó el 9 de marzo del 2010 el Código Orgánico de Organización Territorial, Autonomía y Descentralización,³⁵⁶ en el que consta el reconocimiento de las circunscripciones territoriales (Art. 93) en los términos establecidos en la Constitución.

Hacer una circunscripción territorial en los espacios asignados inicialmente por la Colonia y luego en la Reforma Agraria, no es adecuado para las comunidades, sobre todo, porque en esos lugares prevaleció, por lo general, la idea de marginalidad: al ser espacios no productivos y de difícil acceso, se seguirá reproduciendo la pobreza de la población y consecuentemente, la migración.

Este es un tema complejo que requiere comprometer a todos los sectores y principalmente al interior de las comunidades a fin de encontrar salidas favorables que consoliden los procesos y que beneficien a todos, de manera particular a las propias comunidades.

El espacio, el lugar, es otro elemento fundamental que se debe tener presente en la formulación de las políticas públicas y de las políticas lingüísticas. El primer párrafo del artículo dos de la Constitución vigente (2008), manifiesta: “El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan [...] El Estado respetará y estimulará su

³⁵⁶ Registro Oficial No. 303, Quito, 2010.

conservación y uso”. ¿Qué implica el concepto de “ uso oficial”? La lengua oficial es el castellano; goza de legalidad, de respaldo institucional y financiero, de estatus lingüístico, de respaldo de las autoridades civiles, religiosas y militares. Las Fuerzas Armadas, además, garantizan la seguridad del país y el cumplimiento de las leyes. Bajo este esquema funcionó el sistema colonial y republicano, es decir, el castellano fue el eje del Estado hegemónico y excluyente. Sobre este tema, Rita Cancino, señala:

Un idioma o lengua oficial es la lengua que está especificada como de uso corriente en los documentos oficiales en la Constitución, u otro instrumento legal de un país y por extensión en sus territorios o áreas administrativas directas. Es el idioma de uso oficial en los actos o servicios de la administración pública o privada, y en la justicia. (...) El idioma oficial está ligado fuertemente a la definición de Estado nación. Para muchos un Estado se define en términos lingüísticos exclusivos frente a otras comunidades.³⁵⁷

En la historia de la invasión, durante la Colonia y la República, la relación entre el Estado, la lengua y la sociedad ha funcionado únicamente en relación a la lengua hegemónica, al castellano, lo que le ha permitido legitimarse y tener el respaldo institucional y legal para ser considerada lengua de prestigio. A esto se suma la concepción de “lenguas inferiores” que los gobernantes –los colonizadores– impusieron a las demás lenguas, a las cuales no se les da ningún respaldo institucional ni legal. La lingüista Almeida, refiriéndose al rol histórico que cumple la lengua, señala: “La lengua conlleva una sanción histórico-social. Siendo la lengua un elemento constitutivo del concepto histórico de nación debe ser considerada dentro del proceso del pueblo que la emplea”.³⁵⁸

³⁵⁷ Rita Cancino, “El mosaico de las lenguas de Bolivia. Las lenguas indígenas de Bolivia ¿Obstáculo o herramienta en la creación de la nación de Bolivia?”, en *Diálogos Latinoamericanos*, No. 013, Aarhus, Universidad de Aarhus, 2008, p. 8. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/162/16201305.pdf>

³⁵⁸ Ileana Almeida, *Lengua y cultura en el Ecuador*, Otavalo, Instituto Otavaleño de Antropología, IOA / Gallo capitán, 1979, p. 39.

En el contexto actual, ¿qué deberíamos entender por “oficial” cuando la Constitución dice que “el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural”? La expresión se refiere, claramente, al uso de la lengua en el contexto nacional, lo que significa que los gobiernos nacionales, regionales y locales deben garantizar el derecho del uso de la lengua en todas las instituciones públicas y privadas, y que el ciudadano kichwa y el shuar tienen el derecho de ser atendidos en sus lenguas. El estatus de oficial significa que la población debe estar provista de normas que garanticen un derecho individual y colectivo, en este caso el derecho a la lengua, lo cual implica el cumplimiento de deberes y obligaciones mutuas.

La oficialización en el ámbito territorial incluye el contexto nacional; al ser oficiales las lenguas castellana, kichwa y shuar, las tres son consideradas lenguas de relación intercultural, por lo que tácitamente se está oficializando el multilingüismo en el país, con lo cual se genera la obligatoriedad de las entidades públicas y privadas de garantizar su uso a nivel oral y escrito, por lo menos de dos lenguas oficiales. En este caso se fomentaría un bilingüismo de mantenimiento, es decir “...Generalizará el uso fluido de las dos lenguas, la lengua vernácula y oficial y en los niveles oral y escrito...”.³⁵⁹ El bilingüismo, además, debe ser visto de manera positiva, toda vez que los especialistas en enseñanza de lenguas consideran que el ser bilingüe, el aprender una lengua adicional, beneficia el desarrollo del pensamiento:

Hay cerca de 150 estudios empíricos realizados durante los últimos treinta años que han puesto de manifiesto la relación positiva entre el bilingüismo aditivo y el proyecto lingüístico, cognitivo o académico de los estudiantes. Los hallazgos más consistentes de estos estudios de

³⁵⁹ Atanasio Herranz, *Estado, sociedad y lenguaje: la política lingüística en Honduras*, Tegucigalpa, Guaymuras, 2008, p. 258.

investigación son que los bilingües muestran una conciencia más desarrollada del lenguaje (capacidad metalingüística) y que tienen ventajas para aprender nuevos idiomas.³⁶⁰

Estas ventajas, lamentablemente, no son aprovechadas adecuadamente en el Ecuador, mucho más cuando se trata de las comunidades indígenas.

En la Constitución también se plantea el principio de “progresividad” de la enseñanza de por lo menos una lengua ancestral en el currículo de los centros educativos del país; esta propuesta ha generado diferentes reacciones por parte de algunas autoridades, educadores y especialistas de la educación que la consideran inaplicable, ya que sus preferencias se centran en la priorización de otras materias y, fundamentalmente, en el aprendizaje del inglés. Además, no ven la utilidad de las lenguas ancestrales por lo que rechazan de plano la aplicación de este mandato, lo cual es comprensible toda vez que la sociedad ecuatoriana históricamente ha sido formada con esa posición, y porque la estructura pública y privada refrenda estas posiciones en tanto la lengua oficial históricamente ha sido el castellano.

El principio de progresividad debe establecer diferentes niveles de gestión y de aplicación de los mandatos constitucionales y, paralelamente, fortalecer una planificación lingüística que permita cumplir con las metas y los niveles que se definan. Al decir “niveles” se hace referencia a que es necesario priorizar la gestión y los ámbitos de intervención; se considera que los primeros niveles de gestión deben priorizar el trabajo de los hablantes de la lengua materna al interior de las comunidades, para fortalecer su uso oral y también escrito. Al respecto, cabe preguntarse si la sociedad ecuatoriana está preparada para asumir este reto de la oficialización de las lenguas. También cabe interrogarse si el pueblo kichwa está preparado para asumir su oficialidad y cuáles son los retos que deben adoptar los centros educativos para hacer

³⁶⁰ Jim Cummins, *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*, Madrid, Ediciones Morata, 2002, p. 53.

realidad la oficialidad de las lenguas. Para este reto será necesario una planificación lingüística que se plantee objetivos, metas de corto, mediano y largo plazo.

La planificación lingüística deberá tener presente el manejo ideológico – fundamentado en el racismo– que se ha implementado históricamente con la finalidad de desprestigiar y anular las lenguas ancestrales; también deberá considerar el tratamiento que deberá implementar frente al racismo que subsiste en la actualidad, la visión de territorio y de la lengua, del sujeto y de la lengua, así como las acciones que contribuirán a su posicionamiento y a su legitimación en todas las dinámicas de la vida cotidiana.

El punto principal es que, para entender la lógica en que se basa la planificación de la lengua, se debe construir los antecedentes de otros discursos que se encuentran insertados en ésta y analizarlo. De hecho, es cierto que la planificación lingüística implica una combinación de discursos sociopolíticos que se han desarrollado en la tradición occidental del humanismo y la racionalidad –una tradición obsesionada con la identidad, la exclusividad y la pureza–. Es esta misma tradición lo que ha dado vida a los discursos académicos que incluyen a los campos de la lingüística, la enseñanza de la lengua y la teoría del plan de estudios.³⁶¹

La planificación lingüística depende del sector o grupo que promueva el tratamiento de las lenguas; puede responder a una visión conservadora que procura el estancamiento o desaparición de las lenguas, o puede responder a una visión que garantice su desarrollo. La planificación lingüística, en todo caso, es una herramienta indispensable en su proyección. La planificación lingüística, según Cooper:

...Comprende los esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos. Esta definición no limita los planificadores a organismos autorizados, ni tampoco restringe el tipo de grupo al que está dirigida la planificación, ni especifica una forma de planificación ideal. [...] Por último, emplea el vocablo influir en lugar de modificar, pues el primero incluye el

³⁶¹ Donaldo Macedo, Bessie Dendrinis y Panayota Gounari, *Lengua, ideología y poder: la hegemonía del inglés*, Barcelona, Grao, 2005, p. 46.

mantenimiento o la preservación del comportamiento vigente –un objetivo posible de la planificación de ese comportamiento. (1977: 60; énfasis en el original).³⁶²

Se debe considerar, además, la concepción que tienen los gobernantes de que las lenguas ancestrales no son adecuadas para garantizar el desarrollo, razón por la cual niegan su utilidad. Este argumento ha servido para justificar su restricción y para evitar que el espacio urbano, el espacio de influencia mestiza, no sea contagiado por la pretensión de obligar la enseñanza de las lenguas ancestrales.

La norma constitucional también establece que las lenguas sean oficiales en las zonas en donde habitan los pueblos indígenas. Esta definición demanda la obligatoriedad del Estado de garantizar que las nacionalidades cuenten con el respaldo institucional y financiero necesario para que en cada nacionalidad se creen instancias que velen por el fortalecimiento y desarrollo de las lenguas, así como el fortalecimiento de su propuesta educativa.

¿Existe la normativa legal que promueva la definición de políticas lingüísticas en el país y al interior de las nacionalidades y pueblos? La normativa existente en la actualidad es una buena base para definir políticas que involucren el contexto nacional, regional, y local, así como la voluntad política de las nacionalidades y pueblos de empoderar sus lenguas. Además, es importante tener presente que existen normas internacionales, como el Convenio 169 de la OIT a la cual el Ecuador se adhirió en 1998, lo cual no quiere decir que se deje de trabajar, por ejemplo, en agilizar la propuesta de Ley de las Lenguas Indígenas. Cabe recordar que la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, elaboró en kichwa la propuesta para que sea tratada en el seno de la Asamblea Nacional, con la intención adicional de que se lo hiciera en esa lengua.

³⁶² Serafín M. Coronel-Molina y Linda L. Grabner-Coronel, *Lenguas e identidades en los Andes*, Quito, Abya-Yala, 2005, p. 9.

LOS RETOS DE LAS NACIONALIDADES Y PUEBLOS Y LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS INTERNAS

Sin duda alguna, la contribución del movimiento kichwa ha sido significativa en los cambios del país, en las conquistas constitucionales y en la creación de instancias como la DINEIB. En el capítulo anterior y en este se manifestaba que en cuanto a reivindicaciones legales, el movimiento ha logrado conquistas fundamentales; sin embargo, los resultados de las encuestas aplicadas en algunos centros educativos de la EIB, determinan que la familia y la comunidad siguen siendo los espacios de reproducción y mantenimiento de la lengua. Esta situación, sin embargo, no es la misma en los centros educativos de la EIB, pues según la encuesta mencionada, “algunos institutos pedagógicos y centros educativos comunitarios bilingües son un atentado a la lengua y la cultura kichwa”. Al respecto, cabe preguntarse a qué obedecen estos resultados si el pueblo kichwa cuenta con organizaciones como la ECUARUNRI, FENOCIN, FEINE, CONAIE que tienen un historial positivo y una imagen nacional e internacional que las cataloga como los movimientos más fuertes de la región, así como con instituciones como la DINEIB que fue creada para que se responsabilizara de la educación en los pueblos indígenas, y cuenta también con instancias como el CODENPE, que tiene la responsabilidad de promover y velar por las políticas públicas y pueblos indígenas.

Más allá de las conquistas legales e institucionales que no dejan de ser destacables, se podría afirmar que la causa probable por la que dichos resultados sean negativos obedece a la ausencia de un plan de acción que permita intervenir en otras dimensiones, como por ejemplo, en la memoria de los hablantes kichwas, en su sensibilidad, pues es allí donde anida la ideología colonial que tuvo la misión de

intervenir en la conciencia de los individuos –de la población kichwa–, y que constantemente los enajena y los empuja a adoptar y preferir la lengua castellana.

Respecto de la enajenación, Camacho considera que: “Lo global en la lengua trae como consecuencia la enajenación lingüística para algunos hablantes o zonas dialectales marcadas que ceden, a veces muy gustosamente, sus particularidades lingüísticas a cambio de prestigio, ahorro de dinero, economía de medios o de tiempo”.³⁶³ Esta enajenación es mucho más contundente cuando media la violencia y discriminación o, como menciona Garcés, cuando se genera una “colonialidad epistémica y lingüística [...] entendida esta como [...] la apropiación de las lenguas indígenas y la intervención sobre las mismas por parte de los misioneros coloniales”,³⁶⁴ que suplantaron los contenidos de la espiritualidad y de la cosmovisión kichwa por los contenidos de la religión y cultura españolas, situación parecida a lo que sucede en la actualidad en la relación de las lenguas castellana e inglesa, que en el habla cotidiana reemplaza términos de la primera con palabras de la segunda.

Es necesario concentrar los esfuerzos en acciones orientadas a la descolonización de la memoria, en el sentido de aprender a identificar los dispositivos ideológicos que fueron instalados en el consciente y subconsciente de la población, en los cambios de la forma y los contenidos de las tradiciones y de los lugares, en la necesidad de recurrir a sus propios referentes, uno de ellos, el principio del *tinkuy*, el *tinkuy* del tiempo que está regido por la movilidad y la herencia que el individuo retiene de cada tiempo pasado, es decir, será necesario: (i) estudiar los sentidos de la lengua, (ii) articular la lengua con el entorno y con los lugares de la comunidad, (iii) articular la

³⁶³ María Victoria Camacho Taboada, José Javier Rodríguez Toro, Juana Santana Marrero y Humberto López Morales, *Estudios de lengua española: descripción, variación y uso: homenaje a Humberto López Morales*, Madrid, Iberoamericana, 2009, p. 92.

³⁶⁴ Fernando Garcés Velásquez, *¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas*, p. 14-15.

lengua con los mitos y las tradiciones que cotidianamente son contados entre los pobladores, (iv) conocer el proceso histórico del pueblo kichwa; (v) conocer su cosmovisión, su filosofía; (vi) visibilizar los símbolos históricos y culturales del mundo kichwa; (vii) recuperar su economía. Este proceso contribuirá al empoderamiento del pueblo kichwa y, consecuentemente, a la recuperación de su orgullo de identidad y de su orgullo lingüístico, lo que permitirá tener seguridad y decisión en el uso de su lengua materna a nivel escrito y oral, tanto en los espacios oficiales y domésticos como en la cotidianidad y, por ende, en el espacio académico.

La superación y anulación de la ideología colonial en la memoria de la población indígena contribuirá a reconfigurar el espacio lingüístico del sujeto, de la familia y de la comunidad; le dotará de seguridad y de identidad, es decir, recuperará su razón de ser, su rol como elemento cohesionador de la comunidad, del pueblo al que pertenece. Adquirirá una dimensión que permitirá territorializar la lengua en diferentes niveles: (i) en sí mismo; (ii) en el espacio en donde se desenvuelve; (iii) en las comunidades colindantes y similares que se ubican en otros lugares e inclusive en los núcleos que se concentran en distintos lugares del mundo, como es el caso del Cabildo Kichwa de Bogotá, con quienes se articula y forma una comunidad lingüística que los une y los particulariza.

El afianzamiento y solidez de este nivel permitirá blindar los derechos lingüísticos para que el principio constitucional de lengua oficial sea ejercido gradualmente en el contexto nacional, a través de la táctica de *mitmak*, es decir, de avanzar trechos, asegurarlos, legitimarlos y retomar nuevamente su expansión; en otras palabras, a “territorializar” la lengua kichwa en el contexto nacional o, también, a enarbolar su derecho lingüístico en espacios claves como la Asamblea Nacional, las entidades públicas, la educación, etc. La táctica del *mitmak* evitará que este principio de

oficialización de la lengua en el contexto nacional no quede únicamente escrito en el papel y se lo garantice en las instancias públicas del país.

En resumen, se trata de implementar una política gradual y de compromiso, que promueva: (i) respetar la diversidad lingüística; (ii) generar un ambiente adecuado para su implementación y enseñanza; (iii) promover el conocimiento de la cultura, la cosmovisión, la espiritualidad, la ciencia del pueblo kichwa; (iv) incursionar en el conocimiento y aprendizaje de la lengua; (v) garantizar la institucionalidad respectiva así como los medios económicos, técnicos y de personal especializado en lengua y cultura, para que sean ellos los responsables de garantizar el fortalecimiento y desarrollo adecuado de la lengua; (vi) definir los niveles de oficialización que deben existir respecto de las lenguas, en los espacios en donde viven y coexisten las comunidades; (vii) garantizar sus derechos lingüísticos para un hablante de lengua originaria, en cualquier espacio público que se encuentre en el territorio nacional; y (viii), avanzar gradualmente en la enseñanza de la lengua kichwa en los centros urbanos, particularmente, en aquellos espacios en donde coexisten con la población kichwa.

LA POLÍTICA DE ESTANDARIZACIÓN DE LA LENGUA

En la historia de la lengua kichwa este tema no es ajeno al proyecto de consolidación del pueblo indígena; en el primer y segundo capítulo se resaltó el hecho de que tanto en el Tahuantinsuyu como en la Colonia, los pueblos indígenas y los conquistadores tuvieron claro el concepto de la importancia de la estandarización de la lengua. En el primer caso, como un elemento de cohesión; la vigencia de la lengua kichwa en diferentes latitudes y regiones como en la Sierra, la Costa y la Amazonía constituye una prueba de su proceso de expansión y consolidación. En el segundo caso,

la lengua kichwa fue considerada como lengua de uso general, como una estrategia encaminada a acelerar los procesos de consolidación y legitimación de la invasión. En la República, en cambio, se advierte que desde sus inicios hasta antes del retorno del país a la democracia (1978) la política ecuatoriana se caracterizó por promover la desaparición de las lenguas maternas y fomentar la integración en torno a la “castellanización” de las comunidades.

El principio de “estandarizar” el uso de una lengua determinada es un elemento necesario al que han recurrido los diferentes pueblos para cohesionarse como nación. En el caso del castellano, por ejemplo, Andrés Bello ve la necesidad de superar la multiplicidad de dialectos que pueden impedir la posibilidad de contar con un lenguaje común que cohesionara la unidad nacional.

Pero el mayor mal de todos, y el que, si no se ataja va a privarnos de las inapreciables ventajas de un lenguaje común, es la avenida de neologismos de construcción, que inunda y enturbia mucha parte de lo que se escribe en América, y alterando la estructura del idioma, tiende a convertirlo en una multitud de dialectos irregulares, licenciosos, bárbaros; embriones de idiomas futuros, que durante una larga elaboración reproducirían en América lo que fue la Europa en el tenebroso período de la corrupción del latín. Chile, el Perú, Buenos Aires, México, hablarían cada uno su lengua, o por mejor decir, varias lenguas, como sucede en España, Italia y Francia, donde dominan ciertos idiomas provinciales, pero viven a su lado otros varios, oponiendo estorbos a la difusión de las luces, a la ejecución de las leyes, a la administración del Estado, a la unidad nacional. Una lengua es como un cuerpo viviente: su vitalidad no consiste en la constante identidad de elementos, sino en la regular uniformidad de las funciones que éstos ejercen, y de que proceden la forma y la índole que distinguen al todo.³⁶⁵

En realidades como la del pueblo indígena que ha sido violentado por el sistema colonial y republicano, es necesario pensar en consolidar la propuesta de estandarización de la lengua kichwa, entendida como la cohesión de los diferentes

³⁶⁵ Andrés Bello, *Prólogo de Amado Alonso. Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, p. 51.
http://www.alianzabolivariana.org/pdf/bello_gramatica.pdf

dialectos, con el propósito de consolidarla y de recuperar el tiempo perdido en estos siglos. Experiencias como el de la lengua Euskera contribuyen a ilustrar esta necesidad.

Para que una lengua se normalice, esto es, ocupe el espacio que le corresponde, debe poder ser utilizada en la educación, en la administración y en los medios de comunicación. Y para ello necesita cumplir una serie de requisitos, necesita un modelo estándar de escritura que supere las características dialectales. Y esa lengua estándar a menudo se ha construido en torno al tronco común. Eso hicieron el español, el inglés, el alemán o el chino, por poner algunos ejemplos. Hoy en día, constituye un paso necesario para asegurar el futuro.³⁶⁶

En el caso del kichwa, una de las preocupaciones que ha primado es la referente a la conveniencia o no de la estandarización de la lengua, por cuanto a su interior la variedad dialectal es muy significativa, al punto que incluso entre una comunidad vecina se puede advertir diferencias dialectales que identifican y particularizan a cada lugar y que generan una identidad cuyas particularidades son defendidas por cada comunidad. A pesar de esta situación, en la experiencia desarrollada en el país se ha logrado estandarizar un alfabeto y una gramática.

LA ESTANDARIZACIÓN DEL ALFABETO KICHWA

Durante las décadas correspondientes a los años 1950, 1960, 1970 y 1980, las comunidades de los diferentes pueblos y nacionalidades habían sido intervenidas por múltiples agencias internacionales, como el ILV, Visión Mundial, Plan Padrinos, Misión Andina, Cuerpo de Paz y distintas religiones, entre otras, generando con ello su fragmentación interna que, además, incidió al momento de definir un alfabeto único para la alfabetización.

³⁶⁶ Alberto Barandiaran, coord., *La estandarización de la lengua. La recuperación del euskara II*, País Vasco, Garabide Elkartea, 2010, p. 16.

En lo que concierne a la definición de un alfabeto para el kichwa, en el caso del Ecuador tenemos la siguiente referencia cronológica:

1892. Alfabeto planteado por el doctor Luis Cordero. “Las vocales a, i, u. Rara vez se encuentra la e y la o. Las letras consonantes del kichwa, [...] son las siguientes: b, c, ch, d, g, h, j, l, ll, m, n, ñ, p, q, r, s, sh, t, y, z, zh. Le faltan, pues, la f, k, v, y la x”.³⁶⁷

1978. Alfabeto planteado en la propuesta del primer programa de alfabetización. “Las tres vocales (/i/, /a/, /u/) y las siguientes consonantes: /p/, /t/, /k/, /c/, /ts/, /s/, /z/, /h/, /m/, /n/, /l/, /l’/, /r/) que podrían expresarse del modo siguiente: i, a, u, p, t, k, ch, ts, s, z, sh, j, m, n, ñ, l, ll, r, solas, presentaban sus dificultades”.³⁶⁸

1980. “...durante la segunda semana de abril de 1980 (70% evangélicos, 20% Ecuatoriano, 10% CIIE), propusieron por votación la oficialización de un sistema alfabético unificado (el cuadro de Caiza, 2005: 8), presenta 19 grafías): a, c, ch, h, i, j, l, ll, m, n, ñ, p, q, r, s, sh, t, ts, u, y, z, (...) se oficializa el 17 de abril”.³⁶⁹

Esta propuesta, que además incluía la k, la w, además de la y, que para entonces eran utilizadas en el curso de kichwa que promovía la Universidad Católica, fue rechazada por la coyuntura política que existía en esa época, pues primaba un ambiente anti-imperialista en el que a las grafías w, además de la k, se las equiparaba con el alfabeto del idioma inglés. Por esta razón, las grafías anotadas fueron rechazadas en dicho encuentro, en el que además se definió el alfabeto kichwa. Al respecto, Luis Montaluisa afirma lo siguiente:

El SEUQUE se aprobó sin un análisis científico previo. La elección del alfabeto se hizo democráticamente, es decir por votación directa. De tal forma que la discusión fue más de tipo “político” que científico. (Montaluisa, 1980: 135).³⁷⁰

³⁶⁷ Luis Cordero, *Diccionario quichua-castellano y castellano-quichua*, Quito, Corporación Editora Nacional / Proyecto Educación Bilingüe Intercultural, 1992, p. 22.

³⁶⁸ Consuelo Yáñez y Gabriel Tarle, “Hacia una actualización de un material de alfabetización para los indígenas kichwas del Ecuador”, p. 207.

³⁶⁹ Ministerio de Educación, *Kichwa: Yachakukkunapak shimiyuk panka*, p. 11.

³⁷⁰ Fernando Garcés, “El sistema de escritura unificado del quichua ecuatoriano”, p. 116.

Otro de los factores que en esta época influyó para que se tomen este tipo de decisiones fue la ausencia de profesionales en lingüística procedentes de las nacionalidades indígenas; los pocos que incursionaron en estos estudios fueron los kichwas de la Sierra y la Amazonía que formaron parte del primer curso de licenciatura en lingüística, que en esos años promovió el Instituto de Idiomas de la Universidad Católica. Este personal, además, se involucró en el programa de alfabetización, en el proyecto de educación intercultural bilingüe de la GTZ y, posteriormente, en el sistema de educación intercultural bilingüe. Esta generación, abastecida de conocimientos lingüísticos, realizaría nuevas contribuciones en este ámbito.

Otro elemento importante es el hecho de que el personal involucrado en el Programa de alfabetización y los posteriores programas, mantuvo una estrecha vinculación con las organizaciones locales, provinciales y nacionales de las distintas nacionalidades y pueblos, principalmente con la nacionalidad kichwa, cuyo recurso humano prácticamente logró captar los diferentes espacios del Programa. Esta dinámica permitió conjugar con cierta armonía las visiones y reivindicaciones de los distintos pueblos y nacionalidades, sin que esto significara que no se hubiesen presentado tensiones internas y disputas por el control del Programa y por su misma concepción. En suma, esta experiencia educativa y las reivindicaciones culturales, lingüísticas y económicas que se realizaron en torno al Programa, permitieron que el recurso humano involucrado se convirtiese en uno de los cimientos fundamentales del movimiento indígena, que se complementó con la lucha constante que se generaba desde las comunidades de base.

La propuesta del alfabeto de 1980 fue posteriormente modificada "...por los técnicos del CIEI conjuntamente con los promotores nacionales de alfabetización nombrados por las organizaciones, en donde luego de un análisis lingüístico dejaron en

21 grafías, eliminando las siguientes: b, f, g, y la zh, quedando únicamente: a, c, ch, h, i, j, l, ll, m, n, ñ, p, q, r, s, sh, t, ts, u, y, z”.³⁷¹ Este alfabeto “ha logrado mantenerse vigente durante 18 años”.³⁷² En base a este alfabeto se elaboró en 1982 el diccionario denominado “Caimi Ñucanchic Shimiyuc Panca”, el mismo que consta de “1.732 entradas”,³⁷³ y que fue elaborado por un equipo de lingüistas y educadores del CIEI.

En 1997, con la finalidad de elaborar el diccionario trilingüe Kichwa, Shuar, Castellano, la comisión conformada por los lingüistas Fabián Potosí (Universidad Politécnica Salesiana-Programa Académico Cotopaxi), Luis de la Torre (Coordinador Nacional del Programa de Capacitación Indígena), Alberto Conejo A. (Supervisor Nacional de Educación Intercultural Bilingüe), definió las siguientes grafías: <a, ch, h, i, k, l, ll, m, n, ñ, p, r, s, sh, t, u, w, y> Es decir, tres vocales (a, i, u) y 15 consonantes (ch, h, k, l, ll, m, n, ñ, p, r, s, sh, t, w, y).³⁷⁴

El 21 de julio de 1998 se realizó en Tabacundo, Cantón Cayambe, provincia de Pichincha, el “II Encuentro para la Unificación del Alfabeto Kichwa”, que, al igual que los anteriores, se rigió por el principio de garantizar para el sistema educativo un “sistema unificado de escritura” que quedó definido por tres vocales y quince consonantes, es decir, ratificaron el alfabeto definido el año de 1997: “a, i, u, ch, j, k, l, ll, m, n, ñ, p, r, s, sh, t, w, y”.³⁷⁵

La política de definir un alfabeto para garantizar la escritura unificada se la realizó inicialmente en el marco del Programa de alfabetización, y posteriormente, en el

³⁷¹ “Documento del II Encuentro para la Unificación del Alfabeto Kichwa”, Tabacundo, 21 de junio de 1998, p. 2.

³⁷² *Ibid.*, p. 2.

³⁷³ Pontificia Universidad Católica del Ecuador, PUCE, *Caimi Ñucanchic Shimiyuc Panca*, Quito, PUCE / ILL / CIEI, 1982, p. 13.

³⁷⁴ “Notas introductorias acerca de ciertos grafemas y morfemas para el diccionario trilingüe Quichua, Shuar, Castellano”, documento, Quito, mayo de 1977.

³⁷⁵ “Documento del II Encuentro para la Unificación del Alfabeto Kichwa”, p. 7.

Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Esta política, sin embargo, ha encontrado en su trayectoria algunas dificultades, entre las que se puede identificar las siguientes:

- Los técnicos educadores bilingües del pueblo kichwa, fuesen de la Sierra o de la Amazonía, expresaron resistencia a la unificación del alfabeto kichwa, por considerar que prevalecía una hegemonía serrana que atentaba en contra del dialecto kichwa de la Amazonía.
- Al interior de la Sierra, la población proveniente de los grupos religiosos como los evangélicos, expresaron similar posición, y en su mayoría, prefirieron seguir utilizando el alfabeto establecido el año de 1980.
- Esta situación dificultó la publicación de textos que pudiesen ser útiles en el contexto regional y nacional, por lo que los técnicos y las autoridades provinciales del Programa bilingüe han venido gestionando recursos ante ONGs nacionales e internacionales como EIBAMAZ, UNICEF, SASICU, IBIS Dinamarca, corporaciones petroleras y gobiernos locales, para publicar textos en sus propios dialectos, lo que debilita la estandarización de la lengua y el ahorro de recursos en beneficio del sistema.

La oposición al alfabeto unificado debilita la propuesta política, cultural y lingüística del kichwa por las limitaciones y dificultades que se derivan de esta situación, debido a que restringe la producción, la utilización y la publicación de textos de carácter nacional, sin que esto signifique invisibilizar o anular las particularidades dialectales de las regiones, incluso de las distintas provincias.

De este proceso es importante notar que la posición y el rol del Estado como estructura pública ha estado presente como un sujeto pasivo, por cuanto se ha limitado a ubicar las partidas presupuestarias que cubran los gastos administrativos y las remuneraciones del personal que labora en el sistema intercultural bilingüe. El Estado

también ha destinado presupuestos limitados para proyectos de investigación, en tanto que los técnicos de la educación bilingüe y la dirigencia del movimiento indígena han asumido el rol de precautelar y proponer las políticas lingüísticas que deberían orientar al sistema de educación intercultural bilingüe.

Hasta antes de la reforma Constitucional de 1998, el Estado ha visto desde la distancia el desenvolvimiento del sistema educativo intercultural bilingüe, por lo que en las definiciones de la ley, en las políticas presupuestarias, en las políticas públicas, no se ha preocupado de considerar a las lenguas indígenas como lenguas oficiales del país. Esta situación, cómoda y evasiva, en nada contribuye al fortalecimiento de las lenguas, sino que, por el contrario, las debilita y promueve su desaparición.

PROPUESTA DE UNA POLÍTICA LINGÜÍSTICA PARA EL PAÍS

Consideraciones generales

La realidad histórica establece que antes del Incario y luego en el Tawantisuyu, la diversidad cultural era un elemento que constituía un valor agregado que enriquecía entre sí a las culturas. Esta situación se daba, probablemente, como consecuencia de uno de los principios que sostiene y define a la cultura kichwa, el de complementariedad y reciprocidad, que, a su vez, implica procesos que son catalizados por el método del *tinkuy*, que consiste en procesar y renovar las iniciativas culturales que se presentan.

La invasión y la Colonia, por el contrario, se caracterizaron por instrumentalizar al poder, a la cosmovisión, a las autoridades y a la lengua kichwa, en su proyecto de sometimiento y legitimación de la lengua, la cultura y la religión españolas. Este mecanismo fue utilizado para facilitar la conversión, la administración y la recaudación de los diezmos y los tributos, así como para explotar la fuerza de trabajo; a pesar de esta

instrumentalización, logró mantenerse el sistema de organización, las prácticas religiosas andinas y, fundamentalmente, la lengua.

El período de la República, por su parte, tuvo presente a la población kichwa solo para efectos de la explotación de su fuerza de trabajo. Esta situación se mantuvo hasta antes del retorno al régimen democrático, es decir, 1978, y en lo posterior, fueron los pueblos indígenas los que generaron un proceso intenso de reivindicaciones, hasta lograr que el país inicialmente se declarara pluricultural y multiétnico y, posteriormente, fuese denominado intercultural y plurinacional.

Los cambios constitucionales incluyeron y reconocieron los derechos individuales de las personas y los derechos colectivos de las nacionalidades y pueblos, lo que permitió que los derechos culturales y lingüísticos estuviesen amparados por las dos vías, el derecho individual y el derecho colectivo, el derecho individual entendido como el derecho de los ciudadanos, de las personas, independientemente al pueblo, nacionalidad al que pertenezcan y los derechos colectivos entendido como el derecho de los pueblos, el derecho de ser reconocidos como entidades históricas con identidad y lengua propia.

Las definiciones constitucionales expresan la realidad de la diversidad cultural y lingüística del país, lo que significa que las políticas públicas, en este caso, las políticas lingüísticas, deben ser definidas considerando dos realidades: (i) el contexto nacional y (ii) el interior de las nacionalidades y pueblos, lo que significa que las acciones deben definirse según la realidad y las demandas de estos espacios.

En el primer caso es necesario tener presente algunas consideraciones: (i) el artículo uno de la Constitución incluye el principio de interculturalidad y plurinacionalidad, con lo cual establece la obligatoriedad de todos los ciudadanos a respetar, valorar las lenguas de las distintas nacionalidades del país, (ii) el artículos dos

de la misma Constitución reconoce la oficialidad de las lenguas, “castellano, kichwa y shuar”, agregando además que son lenguas de relación intercultural, es decir, refrenda el principio de obligatoriedad, y agrega, además, que en el caso de las demás lenguas, éstas son oficiales en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley, esta última parte es restrictiva, excluyente, limitativa e indirectamente fomenta el debilitamiento de las lenguas.

En el segundo caso se refiere al compromiso que deben asumir cada una de las nacionalidades y pueblos en fortalecerse internamente en varios niveles: (i) nivel comunitario, garantizando que la comunicación entre las distintas generaciones se lo realice en la lengua materna, esto no significa que dejen de ser bilingües o trilingües, (ii) nivel organizativo, definiendo con claridad el proyecto educativo que debe prevalecer, (iii) nivel de identidad lingüística, comprometiéndose todos los hablantes a usar la lengua de manera oral y escrita a fin de que logre institucionalizarse en la cotidianidad y en las diferentes instituciones locales y regionales, según el caso.

La presente propuesta ha sido elaborada con la finalidad de que constituya un elemento más en los análisis y proyecciones que se realizan desde diferentes ámbitos, en lo que se refiere al tratamiento y al desarrollo futuro de las lenguas en general, y de la lengua kichwa en particular, y también para que su clara definición contribuya a garantizar su permanencia y continuidad.

Justificación

Antes del retorno al régimen democrático en 1978, las Constituciones y leyes existentes en Ecuador invisibilizaban a las lenguas indígenas; sus políticas, por lo general, estaban orientadas a debilitarlas, por lo que su deterioro fue significativo. El retorno a la democracia y fundamentalmente la movilización permanente de los grupos

culturales, del movimiento indígena y la solidaridad de los grupos de izquierda y la iglesia de la liberación, permitió que en 1980 se inicie el Programa de alfabetización bilingüe. En 1988, el Gobierno ecuatoriano, en acción conjunta con el movimiento indígena, creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), institucionalizando con ello el derecho de los pueblos indígenas a educarse en su propia lengua.

La Constituyente de 1998 reconoció al país como multiétnico y pluricultural y al mismo tiempo dispuso: “El Estado respeta y estimula el desarrollo de todas las lenguas de los ecuatorianos. El castellano es el idioma oficial. El quichua, el shuar y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas, en los términos que fija la ley”.

Esta misma Constitución, en sus artículos 83 y 84, dedicó un capítulo al reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos indígenas. La Constitución de 2008 ratificó y consolidó muchos de estos principios, entre los cuales resalta el derecho al uso y desarrollo de la lengua ancestral en el contexto educativo y en el ámbito nacional, logros que son el resultado de la constante lucha de las comunidades indígenas de los diferentes pueblos y nacionalidades. En suma, se cuenta con un mandato constitucional que garantiza y protege los derechos lingüísticos de las nacionalidades y pueblos del país.

El Plan Decenal de Educación (2006) promueve ocho políticas orientadas a mejorar la calidad educativa en sus diferentes modalidades. En función de ellas, el Ministerio de Educación ha desarrollado acciones que están dirigidas a fortalecer las políticas lingüísticas de los idiomas ecuatorianos. Entre esas acciones, se encuentra el Centro de Registro y Memoria de las Lenguas y Culturas Ancestrales, la colección denominada “Diccionarios escolares de las Lenguas Ancestrales”, el Manual de

Metodología de Enseñanza de Lenguas, las gramáticas pedagógicas del kichwa y del awapit y la publicación de textos que recopilan la tradición oral de la nacionalidad kichwa.

Los mandatos, políticas y acciones definidas por el Estado, así como la recuperación de la conciencia étnica por parte de las comunidades indígenas, permitirá con seguridad revitalizar sus lenguas. Por su parte, el Estado deberá cumplir con los mandatos constitucionales y garantizar la institucionalidad y los recursos que se requieren para llevar adelante el “Plan de Valoración, Uso y Desarrollo de las Lenguas Ancestrales del Ecuador”.

LENGUAS DE LAS NACIONALIDADES DEL ECUADOR

No.	Nacionalidad	Idioma	Población	Ubicación
1	Kichwa	Kichwa	3.000.000	(Estimado) Sierra, Costa, Amazonía, Galápagos.
2	Awa	Awapít	3.082 personas 22 centros	Provincia de Esmeraldas, cantón San Lorenzo, parroquias Tululbí, Mataje (Santa Rita) y Alto Tambo. Sierra (estribaciones occidentales andinas): Carchi: cantón Tulcán, parroquias Tobar Donoso y El Chical (Maldonado); Imbabura: cantón San Miguel de Urcuquí, parroquia La Merced de Buenos Aires y cantón Ibarra, parroquia Lita. 121.000 hectáreas.
3	Chachi	Cha'palaa	457 familias 46 centros	Provincia de Esmeraldas: río Cayapas, Canande, Muisne.
4	Epera	Sia pedee	250 personas	Provincia Esmeraldas: Borbón, río Cayapas y Santiago.
5	Tsachila	Tsa'fiqui	2.640 personas	Provincia Santo Domingo de los Tsachilas. Comunidades: Bua, Cóngoma, Chiguilpe, Naranjos, Peripa, Poste, Otongo y Tahuaza.
6	Ai cofan	A'ingae	728 personas	Provincia de Sucumbíos, en los cantones Lago Agrio, Cuyabeno y Sucumbíos.
7	Secoya	Paicoca	400 personas 3 comunidades	Provincia de Sucumbíos.
8	Siona	Paicoca	360 personas	Provincia de Sucumbíos.
9	Waorani	Wao Tiro	3.000 personas. 28 comunidades	Provincias de Orellana, Pastaza y Napo.
10	Shiwiar	Shiwiar-Chicham		No existe dato provincia de Pastaza.
11	Zapara	Sapara	114 personas	Provincia Pastaza: al noroeste de la ciudad de Puyo.
12	Achuar	Achuar-Chicham	830 familias	Provincias de Pastaza y Morona Santiago.
13	Shuar	Shuar-Chicham	110.000 personas	Provincias de Napo, Pastaza, Zamora Chinchipe, Sucumbíos y Morona Santiago.
14	Andoa	Andoa	600 personas	Provincia Pastaza, río Bobonaza y cuenca media del río Pastaza.

SEPDI Fuente Direcciones Bilingües 2009.

POLÍTICAS, OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS

POLÍTICAS 1

Apoyar el proceso de definición e implementación del Estado intercultural y plurinacional, así como exigir su cumplimiento.

OBJETIVO

Contribuir al fortalecimiento del Estado intercultural y plurinacional.

ESTRATEGIAS

1. Definir acciones que permitan visibilizar el uso oral y escrito del kichwa.
2. Motivar a los kichwa hablantes a que la comunicación oral y escrita en los documentos oficiales a las autoridades, sean realizadas en kichwa.
3. Desarrollar iniciativas que permitan influir en los espacios públicos de las comunidades y las ciudades, tales como la señalética de las calles, carreteras, y el uso de la lengua a nivel oral y escrito en las instituciones públicas y privadas, las cuales se realizarán progresivamente.
4. Comprometer a las autoridades de las instituciones a que involucren personal que atienda en la lengua materna (kichwa).
5. Motivar y comprometer a los medios de comunicación en la difusión de la lengua y cultura kichwas.
6. Involucrar y comprometer a las Universidades en la enseñanza de la lengua y cultura kichwas.

POLÍTICAS 2

Apoyar la institucionalización de la Casa de la Lengua y Cultura Kichwa o Academia de la Lengua Kichwa.

OBJETIVO

Especializarse en la investigación, estudio, producción de material, publicación y motivación creativa de la lengua y cultura kichwas.

ESTRATEGIAS

1. Incentivar en las regiones la creación de núcleos de la Casa de la Lengua y Cultura Kichwa.
2. Diseñar e impulsar una campaña de sensibilización y concientización de la lengua kichwa.
3. Elaborar metodologías de enseñanza de la lengua kichwa, manuales para su aprendizaje y cursos de formación de profesores de lengua y cultura kichwas.
4. Apoyar la formación de técnicos y la elaboración de programas, utilizando los avances de la tecnología.
5. Difundir la riqueza cultural y lingüística de las nacionalidades, sus tradiciones, música, poesía, teatro y narraciones, con prioridad en los centros educativos bilingües y los centros educativos en general.

POLÍTICAS 3

Impulsar una campaña nacional, orientada a la valoración, uso y desarrollo de la lengua y cultura kichwas.

OBJETIVO

Fortalecer la dignidad identitaria y el orgullo lingüístico del kichwa en la población urbana y rural.

ESTRATEGIAS

1. Realizar campañas sobre la valoración, uso y desarrollo de la lengua.
2. Comprometer a los músicos, artistas, escritores, hombres y mujeres del pueblo kichwa en la valoración y dignificación de la lengua y cultura kichwas.

3. Promover concursos de arte, música, danza, teatro y diseño de la cultura kichwa, para que las nuevas generaciones desarrollen su potencial creativo y así posicionar el aporte del pueblo kichwa a nivel local, nacional e internacional.
4. Elaborar productos concretos, orientados a la promoción de la lengua y cultura kichwas.
5. Organizar cursos de lengua y cultura kichwa para las nuevas generaciones y el público en general.
6. Fortalecer la planificación lingüística.

POLÍTICAS 4

Consolidar la calidad en la enseñanza de las lenguas ancestrales.

OBJETIVO

Lograr que docentes y alumnos utilicen de manera adecuada las lenguas ancestrales en las instituciones educativas, utilizando materiales y metodologías apropiadas de acuerdo a los estándares de calidad y políticas de evaluación establecidas para las lenguas y culturas.

ESTRATEGIAS

1. Realizar una investigación socio-lingüística sobre las lenguas ancestrales.
2. Registrar las investigaciones realizadas sobre las lenguas ancestrales para promover su recuperación.
3. Realizar censos sociolingüísticos sobre la situación de las diferentes lenguas ancestrales en relación a sus hablantes.
4. Apoyar la estandarización de la lengua kichwa, fomentando además el estudio adecuado de los dialectos.
5. Gestionar la captación de recursos para promover un fondo de becas que permita la formación de especialistas en lengua.

6. Producir textos lingüísticos y literarios en lengua kichwa.
7. Capacitar a docentes en el uso y manejo de lenguas ancestrales en el proceso educativo.

POLÍTICAS 5

Difundir la riqueza cultural y lingüística del kichwa utilizando los diferentes medios de comunicación.

OBJETIVO

Lograr que los medios de comunicación promuevan la enseñanza de vocabulario kichwa, así como referencias culturales e históricas.

ESTRATEGIAS

1. Diseñar y elaborar sistemas, programas multimedia y materiales audiovisuales para la difusión y valoración de las lenguas ancestrales de las nacionalidades.
2. Capacitar al personal en el uso de las tecnologías respectivas.
3. Aprovechar los espacios disponibles en los medios de comunicación para difusión de las lenguas ancestrales.
4. Involucrar a las organizaciones sociales en la difusión y empoderamiento de las lenguas ancestrales.

POLÍTICAS 6

Establecer mecanismos para que las instancias públicas garanticen el derecho de los miembros de las nacionalidades a ser atendidos en su propia lengua.

OBJETIVO

Lograr el ejercicio de los derechos individuales y colectivos referentes a las lenguas ancestrales, sensibilizando de manera particular a sus hablantes y al personal de las instituciones públicas en general.

ESTRATEGIAS

1. Elaborar la ley de Lenguas Ancestrales y gestionar su aprobación ante la instancia respectiva.
2. Promover y coordinar las experiencias sobre el uso de las lenguas ancestrales en las instituciones públicas.
3. Diseñar indicadores que permitan medir el uso de las lenguas ancestrales en las diferentes instituciones públicas.

POLÍTICAS 7

Exigir de las instituciones públicas la definición de indicadores que permitan medir la gestión cultural y lingüística de las diferentes lenguas del país.

OBJETIVO

Diseñar un laboratorio social que realice el seguimiento a las políticas de Estado, respecto de su responsabilidad y cumplimiento con los pueblos y nacionalidades, en lo concerniente al cumplimiento de los indicadores de lengua y cultura.

ESTRATEGIAS

1. Establecer mecanismos de coordinación con las instancias públicas.
2. Involucrar a miembros de la comunidad kichwa en los procesos de gestión pública.
3. Elaborar un sistema de difusión de la gestión pública en los temas referentes a la lengua y cultura y demás temas en general.

CONCLUSIONES

Las preguntas que se definieron para la presente tesis fueron: ¿cuál ha sido el proceso del Estado y de las organizaciones del pueblo kichwa, en torno al

establecimiento de políticas lingüísticas desde el tiempo colonial hasta el presente?, y ¿de qué manera han contribuido esas políticas a enfrentar realidades colonizantes, dependientes y globalizantes y en la actualidad, al desarrollo de la lengua y al fortalecimiento de la identidad?

Para dar respuesta a estas preguntas se definieron objetivos concretos que orientarían el desarrollo de esta tesis; a su finalización, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

Los textos analizados, como por ejemplo, *Los mitos de origen de la lengua*, *La fundación del incario* y *El origen de los cañaris*, entre otros, evidenciaron el sentido religioso y sagrado de la lengua, cuyo origen podría hallarse en la suma de los sonidos de la tierra, el viento, la brisa, el canto de los pájaros, y que la dota de una fortaleza identitaria que difícilmente puede ser olvidada por la población kichwa. Además, es importante tener presente que los lugares y sus autoridades han sido bautizados en lengua kichwa por los dioses, lo que hace que difícilmente sean olvidados.

El pueblo kichwa promueve una práctica religiosa politeísta: dioses como *Pachakamak*, *Pachayachachik*, *Wirakocha*, *Inti Yaya*, *Killa Mama*, entre otros, cumplen misiones diferentes; sus acciones se complementan en la creación del mundo y luego de desarrollar una práctica común, mueren y deciden inmortalizarse en montañas, en lagos, en árboles, en suma, en diferentes fenómenos de la naturaleza. De esta práctica se desprende el principio del *ayllu*, cuyo significado se refiere a la familia pero también al sistema de organización del núcleo familiar y comunitario. De estas prácticas se desprende también el principio del *ayni*, es decir, el trabajo comunitario de la familia, de los más cercanos, de la vecindad, para atender las necesidades de carácter doméstico, como ayudar a concluir una casa, a terminar la siembra o ayudar en la cosecha.

Ayni viene de la misma raíz de *ayllu* y tiene la misma visión y misión, es decir, el trabajo comunitario. De esta práctica se configuró la *minka*, palabra que se deriva de *minkana* y que significa encargar o depositar la confianza en alguien para que ayude a cuidar algún bien o actividad que se le encomiende. El término también se nutre de la matriz familiar, del *ayllu* y del *ayni* para desarrollar la actividad colectiva que, en este caso, tiene como visión y misión el cumplimiento de las responsabilidades de carácter público, es decir, trabajos como la construcción de la casa comunal, de un sistema de riego, las tierras que eran asignadas al inka, al sol, a la luna. En esta práctica se fundamenta el trabajo comunitario.

Principios del mundo andino como la dualidad, la reciprocidad y la complementariedad están presentes en los mitos. El hombre y la mujer aparecen juntos, hermanados en la búsqueda, en la selección, en la fundación y organización de los lugares en donde se han de fundar sus pueblos.

Esta visión de la vida está estrechamente ligada al proceso de desarrollo de la lengua; por un parte se encuentra el elemento sagrado de la religión, por otra, el sistema de organización social y su creatividad. En estos fundamentos se definen sus normas de vida y su razón de ser; en función de ella se crean y recrean las palabras y los conceptos de la lengua kichwa y, consecuentemente, se fortalece la identidad de la lengua y del pueblo. Estas referencias, en opinión del autor de esta tesis, lograron cimentarse en la consciencia de la población y permitieron mantener vigente la lengua.

CONCLUSIONES FINALES

“El descubrimiento” del *Abya-Yala* tiene mucha significación histórica: por una parte, como manifiesta Wallerstein y Mignolo, dio lugar al sistema-mundo moderno/colonial y por otra, originó la confrontación de sistemas de vida y de visiones filosóficas que, se espera, perdurarán a lo largo de los siglos.

En la edad media, Europa estaba sofocada por la religión; la inquisición supervisaba el pensamiento, los sueños y las expresiones de las personas, para evitar el cuestionamiento de los mandatos de la Biblia, cuya palabra era la verdad absoluta, incuestionable. Sobre esta base se orientará e instruirá a la sociedad de esa época y a sus nuevas colonias, y fundamentalmente, a quienes se aventuraban a buscar nuevas rutas y de ese modo elevar su estatus social, sus títulos de nobleza y el enriquecimiento de los conquistadores, la Corona y la Iglesia.

La invasión del continente *Abya-Yala* generó muchas situaciones complejas, entre ellas, su legitimidad jurídica, ya que las circunstancias y los procedimientos utilizados por los conquistadores no les eran favorables. Por una parte se trataba de un nuevo continente que para la Iglesia le era totalmente desconocido y por lo tanto no ejercía ninguna jurisdicción ni potestad para influir en ella, y por otra, los conquistadores violentaron los protocolos y las normas de la época. En circunstancias de confrontación, se declaraba la guerra siempre y cuando las condiciones fuesen desfavorables para las dos partes. En este caso prevaleció la irrupción violenta, el etnocidio y genocidio, lo que motivó preocupación en la Corona y la Iglesia y ocasionó que el Papa Alejandro VI propiciara la elaboración de normas y de documentos, las “*Letras alejandrinas*”, entre los cuales consta el documento de donación de estas tierras a la Corona española.

La invasión implicó la confrontación de visiones y de conocimientos de los pueblos del *Abya-Yala* con Europa. Desde el punto de vista de la religión, los europeos, gobernados por la religión Católica, se basaban en la verdad absoluta y en el monoteísmo; la religión del mundo andino, por su parte, se fundamentaba en el politeísmo, en la existencia de varios dioses que se complementan. Desde la visión europea, los españoles basan su vida en el individualismo que hace más propensa la acumulación, la concentración de poder y riqueza. Desde la visión andina, la vida se fundamenta en la comunidad, en una suerte de ego mediatizado por el bien común, donde las prácticas de vida, regidas por la reciprocidad, custodian el comportamiento, la actitud y los valores de las personas. Desde la visión Europea, la tierra simplemente es un bien, un recurso que debe ser explotado para generar más riqueza, por lo que no importa los medios que se utilice para sacarle provecho. Desde la visión kichwa, la tierra no es cualquier objeto, es un sujeto que tiene vida, identidad, y más allá de sujeto es considerado su madre y su padre mayor, por lo tanto su deber es cuidarla, venerarla como a sus propios padres.

Para quienes comandaron las expediciones de la empresa de la conquista, principalmente para los religiosos, conocer al otro fue el eje clave de la estrategia de sometimiento; su consigna era comprender su filosofía, su espiritualidad, aprender la lengua y hacer de ella el principal instrumento de colonización espiritual y de control político. Por esta razón, desde el momento en que se inició la invasión con Cristóbal Colón a la cabeza, existía especial preocupación por establecer mecanismos de comunicación, como inicialmente lo fueron la mímica, los gestos, y luego, la formación de traductores y la enseñanza del castellano y el aprendizaje de la lengua indígena. Por su parte, las autoridades de la Corona española y de la Iglesia se preocuparon de expedir bulas papales, cédulas reales y ordenanzas que definían los procedimientos y los

alcances de cada acción. Con este propósito, promovieron la concentración de la población para superar la dispersión y facilitar la evangelización, y elaboraron cartillas, catecismos y confesionarios que fueron supervisados por los religiosos más eruditos y experimentados de la época.

Paralelamente a estas acciones, el objetivo principal de la conquista se concentró en la enseñanza de la lengua castellana. La estrategia consistió en involucrar a las autoridades andinas para que aprendieran con prioridad ese idioma; con ese motivo, pusieron especial atención en enseñar a los niños la cultura, la religión y la lengua castellana, considerando que la mejor manera de anular la cultura originaria era interviniendo en la mente de los infantes a fin de cerrar la posibilidad de un retorno a su lengua, a su cultura originaria.

Frente a esta situación hubo respuestas de resistencia: el pueblo kichwa desarrolló diferentes estrategias de reivindicación, entre ellas: (i) la confrontación, por ejemplo la guerra de guerrillas impulsada por el *Waminka* (el general) Rumiñawi; (ii) el surgimiento del movimiento cultural - (*Taki Onkoy*), en que *taki* significa canto, y *yunkuy*, enfermedad, es decir, enfermedad del canto. Con esta denominación, la comunidad kichwa quiso simbolizar la enfermedad de la cultura, la agresión, la conversión, la colonización cultural, lo que llevó a promover el retorno a las *Wakas*, el rechazo a la cultura española, porque sus prácticas eran violentas e inhumanas. El *Taki Onkoy* fue un movimiento que reivindicó la soberanía cultural y política del pueblo kichwa desde sus referentes epistemológicos y desde su filosofía.

La resistencia de la comunidad kichwa también se expresó en una dimensión política, la revolución de Tupak Amaru, con propuestas innovadoras de coexistencia y de respeto a las formas de vida de los distintos pueblos, y de reivindicación de la

libertad y de la justicia para todos. Similar situación se evidenció con la rebelión de Tupak Jatari que, luchando de manera conjunta, apoyó las propuestas de Tupak Amaru.

La resistencia indígena también se concretó desde el sincretismo; la población kichwa, acorralada por la violencia, por la traición y por las enfermedades, tuvo que buscar nuevas alternativas por lo que promovió procesos de sincretismo cultural y religioso que permitieron mantener vigente su religiosidad, su lengua y las prácticas culturales.

La oralidad fue otro de los elementos que contribuyeron a la resistencia y continuidad cultural del pueblo kichwa. La oralidad mediatizada por la lengua produce relatos cortos que encapsulan mensajes de reivindicación y de reafirmación de la identidad cultural y desarrollan el habla cotidiana. Esto permite que la lengua se dinamice y no se asfixie, y que continúe ejerciendo su rol de eje y unidad del pueblo kichwa.

La invasión española rompió con las formas de educación del pueblo kichwa y lo condicionó a los intereses y a la visión de los objetivos de la conquista. Sus objetivos fueron el enriquecimiento y la conversión, el control de los sujetos y la transculturación. La educación fue vista como una herramienta de colonización de la memoria y de la lengua. Su objetivo fue restringir y controlar el conocimiento para evitar el surgimiento de un pensamiento mayor que alterara o pusiese en riesgo la conquista. En esta perspectiva, la educación para indígenas estuvo limitada a la enseñanza de las primeras letras y de un nivel de lectura básico. Los contenidos se referían a la doctrina cristiana; el perfil de aprendizaje de los estudiantes debía limitarse a oficios como albañilería, sastrería, zapatería y hojalatería. Estos eran los requerimientos de los españoles, toda vez que en esa época se consideraba que realizar trabajos manuales no era digno de la pretendida nobleza española, ni del español común y corriente, ya que su rol era

governar o ser autoridad. La educación estuvo bajo la responsabilidad de los clérigos quienes, en función de estos propósitos y limitaciones, organizaron a la población y se preocuparon de elaborar textos que ayudaran al logro de estos fines. Respecto a la población, los conquistadores consideraron que la dispersión afectaba los objetivos de la conversión y de la conquista, por lo que el Rey Felipe II dictó una Real cédula el 20 de mayo de 1578 estableciendo que la población indígena dispersa fuese reunida en pueblos, contando para ello, con la colaboración de los poderes civiles y eclesiásticos.

Para ejecutar este proyecto, los conquistadores consideraron fundamental el aprendizaje de la lengua kichwa; esto los motivó a elaborar gramáticas y manuales de enseñanza de la lengua, y a crear instituciones como la Cátedra para la enseñanza del kichwa. También expidieron cédulas reales que establecían la obligatoriedad de los religiosos de aprender las lenguas indígenas en un plazo determinado, y en forma previa a su ordenación de sacerdotes, bajo la pena de disminuir sus remuneraciones.

La educación para los indígenas se caracterizó por la implementación de una pedagogía del miedo; esta práctica, además, estuvo acompañada de la violencia física y del apoyo institucional de la Iglesia y del sistema colonial, como un instrumento de dominación y de control, y no como un medio que facilitara la apropiación de nuevos conocimientos o de la producción cultural de los indígenas. A pesar de estas circunstancias, la comunidad kichwa logró conservar el conocimiento de las tecnologías desarrolladas por sus antecesores, así como la lengua.

La Independencia no generó ninguna propuesta orientada a definir el tratamiento de la situación económica y cultural de las comunidades indígenas. En la Gran Colombia, el tema de la educación fue un eje importante que buscó su innovación con la aplicación de nuevas metodologías, como la Lancasteriana y como la escuela popular de

Simón Rodríguez, que no tuvieron mayor incidencia por la desarticulación del proyecto de unidad de la Gran Colombia y su disolución.

La experiencia republicana no es favorable para la comunidad kichwa y para los pueblos indígenas en general, pues en esa época se ratifica la negación de los derechos de las comunidades indígenas a las que invisibiliza. Sus Constituciones legalizan esta negación y promueven la homogenización de la sociedad ecuatoriana, estableciendo estrategias y normas orientadas a lograr la integración del indio a la sociedad “nacional”, razón por la cual no existe mención a los derechos culturales, peor aún a los derechos de la lengua.

El retorno a la democracia (1978) se ve marcado por la contundente movilización de las organizaciones de las nacionalidades y pueblos del país, que contribuyó a poner en debate temas como los siguientes: (i) el carácter hegemónico y excluyente del Estado, y la necesidad de convocar a una Asamblea Constituyente para refundar el país; (ii) el conflicto de identidad al interior de los pueblos indígenas y de manera particular del pueblo kichwa; (iii) el racismo, planteado como uno de los temas que incide en el pensamiento, las expresiones, las actitudes y los planteamientos que se han realizado a lo largo de la historia, y que ha influido en el conflicto de identidad y en la negación de los derechos de las personas y de la comunidad kichwa; (iv) el acuñamiento de conceptos como interculturalidad, diversidad, pluriculturalidad, plurinacionalidad.

La irrupción de las acciones del movimiento indígena cuestionan y desbaratan las representaciones conservadoras realizadas entorno al indio, tales como: (i) raza vencida; (ii) obstáculo para el desarrollo; (iii) el problema indígena; (iv) pobres por ser vagos, entre otras formas que denigran y afectan psicológicamente a la población.

En estas circunstancias adversas, las organizaciones de los pueblos indígenas, gracias a la fortaleza organizativa y de movilización de las comunidades de base, han logrado posicionarse como entidades históricas que han contribuido a la revisión de las normas fundamentales del país, y a la revisión de propuestas teóricas fundamentadas en la hegemonía, la exclusión y la integración.

Este nivel de organización y de movilización obligó al Estado ecuatoriano y a sus autoridades a incluir en sus agendas las reformas constitucionales, y la creación de instituciones que velen por los intereses de los pueblos indígenas, como fue el caso del establecimiento de la DINEIB, instancia responsable de hacer realidad las políticas lingüísticas a favor de las nacionalidades, y de exigir al Estado el cumplimiento de sus responsabilidades relativas a las políticas propuestas.

Alrededor de este proceso motivado por las propias comunidades se han definido las políticas lingüísticas que deben prevalecer en el país. Estas políticas se han caracterizado por estar orientadas únicamente hacia las comunidades indígenas para que sean aplicadas al interior de sus espacios institucionales, como en el caso del sistema educativo intercultural bilingüe, y no en el contexto nacional, por lo que se hace necesario trabajar en políticas lingüísticas que sean aplicables en el contexto nacional, lo que permitiría una mayor dinamización del uso de la lengua, tanto a nivel oral como escrito.

En el plano normativo, el accionar de las comunidades ha permitido influir no solamente en el contexto nacional, sino también a nivel internacional, como ha sido el caso de la OIT y las Naciones Unidas, que han aprobado normas favorables a los pueblos indígenas del mundo. En el plano interno, las conquistas constitucionales como el reconocimiento de los derechos colectivos de las nacionalidades y pueblos es un

hecho histórico que, de ser aplicados e institucionalizados, con seguridad contribuirán al fortalecimiento de las nacionalidades y sobre todo de sus lenguas y culturas.

En la parte final de la tesis se incluye una propuesta de políticas lingüísticas; su enfoque se lo presenta en dos niveles: (i) la responsabilidad del Estado respecto de las lenguas, (ii) las políticas al interior de las nacionalidades y pueblos. En el primer caso, es importante que las autoridades del Estado, en coordinación con las instancias que correspondan de los pueblos indígenas, definan las políticas que deben regir en un país denominado intercultural y plurinacional; también se requiere la definición territorial para tener claridad sobre los niveles de intervención lingüística que se establecerán en el proceso de enseñar progresivamente la lengua ancestral; así mismo, sobre el principio de oficialidad de la lengua, sobre el uso de las lenguas en los espacios de comunicación, y respecto a la enseñanza de las lenguas ancestrales en los centros educativos de nivel inicial, básico y superior. En el segundo caso, las políticas en el ámbito interno deben encaminarse a desarrollar iniciativas orientadas a superar el auto desprecio, la baja autoestima identitaria y lingüística, la recuperación de la institucionalización de la lengua en los niveles de la comunicación cotidiana, comunitaria y de la sociedad en general, así como en las instituciones públicas y privadas, fundamentalmente, en aquellas regiones en donde la presencia indígena es significativa. La recuperación del orgullo lingüístico es el requisito fundamental para lograr recuperar el estatus lingüístico de las lenguas indígenas, en este caso, de la lengua kichwa.

BIBLIOGRAFÍA

- Albornoz Peralta, Oswaldo, *Las luchas indígenas en el Ecuador*, Quito, Inédito*, 1971.
- Albuja Mateus, Augusto (Mons.), *Doctrinas y parroquias del Obispado de Quito en la segunda mitad del siglo XVI*, Quito, Abya-Yala, 1998.
- Almeida Vinueza, José, *Sismo étnico en el Ecuador: varias perspectivas*, Quito, Abya-Yala, 1993.
- Almeida, Ileana, y Julieta Haidar, “Hacia un estudio semántico del quichua ecuatoriano”, en *Lengua y cultura en el Ecuador*, Otavalo, Instituto Otavaleño de Antropología / Gallocapitán, 1979. * pp. inclusivas de este cap.
- Amín, Samir, *El eurocentrismo: crítica de una ideología*, México, Siglo XXI, 1989.
- Amores, Juan Bosco, coord., *Historia de América*, Barcelona, Ariel, 2006.
- Andrade, Susana, *Visión Mundial. Entre el Cielo y la Tierra: religión y desarrollo en la Sierra ecuatoriana*, Quito, Abya-Yala / CEPLAES, 1990.
- Andrade, Xavier, y Fredy Rivera, “El movimiento campesino e indígena en el último período: fases, actores y contenidos políticos”, en Enrique Ayala Mora, edit., *Nueva Historia del Ecuador*, vol. 11, *Época republicana V: el Ecuador en el último período*, Quito, Grijalbo / Corporación Editora Nacional, 1991. * pp.
- Arguedas, José María, citado por Jorge Icaza, Huasipungo, Colección Antares, Quito, Libresa, 1989, 2a. ed.
- Ayala Mora, Enrique, *Las nacionalidades indígenas en el Ecuador*, Ibarra, Corporación Imbabura, 1991.
- *Resumen de Historia del Ecuador*, Quito, Corporación Editora Nacional, 1993, 2008 (3a. ed.).
- *Ecuador, patria de todos. Manual de Cívica*, Quito, UASB / Corporación Editora Nacional, 2004.
- “La interculturalidad: camino para el Ecuador”, en Ariruma Kowii Maldonado, coord., *Interculturalidad y diversidad*, Quito, UASB / Corporación Editora Nacional, 2011.
- Ayala Mora, Enrique, y Rafael Cordero Aguilar, “El período garciano: panorama histórico (1860-1895)”, en Enrique Ayala Mora, edit., *Nueva Historia del Ecuador*, vol. 7, *Época republicana I: el Ecuador, 1830-1895*, Quito, Grijalbo / Corporación Editora Nacional, 1990.

- Banco Interamericano de Desarrollo, “Una breve guía independiente de la nueva Política Operativa sobre Pueblos Indígenas OP-765”, *Forest Peoples Programme*, Reino Unido, 2006.
- Banco Mundial, “Guía para las comunidades acerca de la política del Banco Mundial sobre Pueblos Indígenas PO/PB 4.10”, *Forest Peoples Programme*, 1987.
- Barandiaran, Alberto, coord., *La estandarización de la lengua. La recuperación del euskara II*, País Vasco, Garabide Elkarte, 2010.
- Barrios, Feliciano, *Derecho y administración pública en las Indias hispánicas. Actas del XII Congreso Internacional de Historia del Derecho Indiano*, Toledo, 19 a 21 de octubre de 1998, Instituto Internacional de Historia del Derecho Indiano, Universidad de Castilla La Mancha, Cuenca, 2002.
- Barsky, Osvaldo, e Ignacio Llovet, *Proyecto cooperativo de investigación sobre tecnología agropecuaria en América Latina PROTAAL*, San José, Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, No. 69, 1983.
- Becker, Marc, “Comunistas, indigenistas e indígenas en la formación de la Federación Ecuatoriana de Indios y el Instituto Indigenista Ecuatoriano”, en *Iconos, Revista de Ciencias Sociales*, No. 27 (2006).
- Bello, Andrés, *Prólogo de Amado Alonso. Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Bethell, Leslie, “Población, sociedad y cultura”, en *Historia de América Latina: América Latina Colonial*, vol. 4, Barcelona, Crítica, 2000.
- Burgos Guevara, Hugo, *Primeras doctrinas en la Real Audiencia de Quito, 1570-1640. Estudio preliminar y transcripción de las relaciones eclesiales y misionales de los siglos XVI y XVII*, Quito, Abya-Yala, 1995.
- Cabanellas de Torres, Guillermo, *Diccionario jurídico elemental*, Buenos Aires, Heliasta, 2005.
- Camacho Taboada, María Victoria, José Javier Rodríguez Toro, Juana Santana Marrero y Humberto López Morales, *Estudios de lengua española: descripción, variación y uso. Homenaje a Humberto López Morales*, Madrid, Iberoamericana, 2009.
- Cancino, Rita, “El mosaico de las lenguas de Bolivia. Las lenguas indígenas de Bolivia ¿Obstáculo o herramienta en la creación de la Nación de Bolivia?”, en *Diálogos Latinoamericanos*, No. 013, Aarhus, Universidad de Aarhus, 2008. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/162/16201305.pdf>

- Carrillo, Francisco, “Literatura Quechua Clásica”, en *Enciclopedia histórica de la Literatura Peruana I*, Lima, Editorial Horizonte, 1986.
- Carroll, Thomas F., edit., *Construyendo capacidades colectivas. Fortalecimiento organizativo de las federaciones campesinas e indígenas en la Sierra ecuatoriana*, Quito, PRODEPINE, 2002.
- CEDIS-FENOC, *Los nuevos conquistadores. El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina*, Quito, CEDIS, 1981.
- Centro Cultural Benjamín Carrión, *Anuario*, año III, No. 3, Quito, 2005.
- Cerrón Palomino, Rodolfo, *Lingüística quechua*, Cuzco, Universidad Nacional de Puno / GTZ / Centro de Estudios Rurales Andinos Bartolomé de las Casas, 1987.
- Chiodi, Francesco, Madeleine Zúñiga, Massimo Amadio y Luca Citarella, *La educación indígena en América Latina: México, Guatemala, Ecuador*, Quito, Ministerio de Educación y Cultura / GTZ / EBI / Abya-Yala, 1990.
- Chisaguano, Silverio, “La población indígena del Ecuador”, en Informe del Instituto Nacional de Estadística y Censos, INEC, *Análisis de Estadísticas Socio-Demográficas*, Quito, 2006.
- Colón, Cristóbal, *Carta de Colón a Luis Santángel*, editado por elaleph.com, 1999. www.elaleph.com
- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, “Proyecto de Ley de Nacionalidades Indígenas”, en *Memorias del Segundo Congreso*, Quito, Tinkuy, 1988.
- *Memorias del Segundo Congreso*, Quito, Tinkuy, 1988.
- Documento “Campaña Continental de los 500 años de Resistencia”, Quito, 1990.
- “Proyecto político de la CONAIE”, documento de trabajo, 1997.
- CONAIE, y Centro de Estudios y Difusión Social, CEDIS, video *El levantamiento nacional indígena de 1990*, Quito, 1990.
- Concilios provinciales primero y segundo: celebrados en la muy noble, y muy leal ciudad de México, presidiendo el Ill[ustrissi]mo., y Rmo. Señor Don Fr. Alonso de Montúfar, en los años de 1555 y 1565.* Catholic Church. Province of México City México. Concilio Provincial, Alonso de Montúfar Archbishop of Mexico, Francisco Antonio Lorenzana. Editor en la imprenta del superior gobierno, del Br. D. Joseph Antonio de Hogal, 1768. Procedencia del original: Princeton University, digitalizado 28 abril 2010, capítulo I.

http://books.google.com.ec/books?id=GitOAAAAYAAJ&dq=concilios+provinciales+de+m%C3%A9xico&hl=es&source=gbs_navlinks_s

Conejo, Alberto, "Educación intercultural bilingüe en el Ecuador: la propuesta educativa y su proceso", en *Revista Alteridad: comunicación y sociedad*, no. 2 (2008). pp.

Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador, CODENPE.
<http://www.codenpe.gov.ec>

Constitución de la República del Ecuador, 1978.

Constitución Política de la República del Ecuador, 1979.

Convenio 107 de la OIT, 1957. www.iadb.org/.../legislacionindigena/.../Convenio-107-57-OIT-.doc

Cook, Sherburne F., y Woodrow Borah, *Ensayos sobre la historia de la población: México y el Caribe*, Colección América Nuestra, vol. 2, México, Siglo XXI, 1999.

Cordero Aguilar, Rafael, "El Concordato con la Santa Sede", en Enrique Ayala Mora, edit., *Nueva Historia del Ecuador*, vol. 7, *Época republicana I: el Ecuador, 1830-1895*, Quito, Grijalbo / Corporación Editora Nacional, 1990.

Cordero, Luis, *Diccionario quichua-castellano y castellano-quichua*, Quito, Corporación Editora Nacional / Proyecto Educación Bilingüe Intercultural, 1992.

Coronado Suzán, Gabriela, y Bob Hodge, *El hipertexto multicultural en México posmoderno*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2004.

Coronel-Molina, Serafín M., y Linda L. Grabner-Coronel, *Lenguas e identidades en los Andes*, Quito, Abya-Yala, 2005.

Cummins, Jim, *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*, Madrid, Ediciones Morata, 2002.

De Acosta, José, *Historia natural y moral de Indias*, Sevilla, Casa de Juan de León, 1590, capítulo I. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/historia-natural-y-moral-de-las-indias--0/html/>

De Acosta José, *y Luciano Pereña, ed. *De procuranda Indorum salute: educación y evangelización*, Madrid, CSIC, [fecha antigua]* 1984.

*Guaman Poma de Ayala, Felipe, De Ayala, Guaman Poma, *El Primer Nueva Corónica y Buen Gobierno*, tomo II, México, Siglo Veintiuno, 1980.

- Fresnillo, Iolanda, “¿Qué hay detrás de la deuda de Ecuador para que pueda considerarse ilegítima?”, Cátedra Unesco de Sostenibilidad, Universitat Politècnica de Catalunya, Observatori del Deute en la Globalització, España, 2008. http://www.odg.cat/documents/deutes/b59_IF_Deuda_Ecuador_CAST.pdf
- Gabriel, Leo, y Gilberto López y Rivas, coords., *Autonomías indígenas en América Latina: nuevas formas de convivencia política*, vol. 1, México, Plaza y Valdés, 2005.
- Garcés Velásquez, Fernando, “El sistema de escritura unificado del quichua ecuatoriano”, en Luis Enrique López e Ingrid Jung, comps., *Sobre las huellas de la voz: sociolingüística de la oralidad y la escritura*, La Paz, PROEIB, 1998. *pp
- *Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica*, Quito, UASB / Abya-Yala, 2005.
- *¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas*, La Paz, PIEB / UASB, 2009.
- Garcés, Jorge A., *Colección de Cédulas Reales dirigidas a la Audiencia de Quito, 1538-1560*, vol. I, Quito, Talleres Tipográficos Municipales, 1935.
- Garmendia Lorena, Fausto, Discurso de orden pronunciado en la Academia Nacional de Medicina, el 27 de marzo de 2001. http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/Anales/v62_n1/cuatrocientos_a%C3%B1os.htm
- Gil, Fernando, Pbro. Dr., Facultad de Teología, Historia de la Iglesia, Cátedra de Historia de la Iglesia, Pontificia Universidad Católica Argentina, 2003. <http://webs.advance.com.ar/pfernando/DocsIglLA/Montesinos.htm>
- Gobierno de Rodrigo Borja, *Plan Nacional de Desarrollo 1980-1984 del Gobierno Democrático*, Otavalo, Gallo capitán, 1980.
- Gobierno del General Rodríguez Lara, *Plan Integral de Transformación y Desarrollo 1973-77*, Quito, 1973.
- González Casanova, Pablo, edit., *América Latina: historia de medio siglo*, México, Siglo XXI, 2003.
- González Holguín, Diego, *Vocabulario de la lengua general de todo el Perú llamada QQuichua o del Inca*, Lima, Editorial de la Universidad de San Marcos, [1613]1989.
- Grupo Obraje, *Testimonios*, Otavalo, 1981.

- *Testimonios: Germán Perugachi. Investigación*, Otavalo, 1983.
- Guerrero Arias, Patricio, *Corazonar: una antropología comprometida con la vida. Nuevas miradas desde Abya-Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser*, Asunción, Fondo Nacional de la Cultura y las Artes, FONDEC, 2007.
- Haboud, Marleen, *Quichua y castellano en los Andes ecuatorianos: los efectos de un contacto prolongado*, Quito, Abya-Yala, 1989.
- Hamby Huasi: testimonios de la comunidad de Ilumán*, Otavalo, 1990.
- Harrison, Regina, *Entre el tronar épico y el llanto elegíaco: simbología indígena en la poesía ecuatoriana de los siglos XIX-XX*, Quito, UASB / Abya-Yala, 1996
- Henríquez Ureña, Pedro, *La utopía de América*, Biblioteca Ayacucho, vol. 37, Caracas, 1989.
- Herranz, Atanasio, *Estado, sociedad y lenguaje: la política lingüística en Honduras*, Tegucigalpa, Guaymuras, 2001.
- Hidalgo Lehuedé, Jorge, *Historia andina en Chile*, Santiago, Ed. Universitaria, 2004.
- Historia del Instituto Intercultural Bilingüe Canelos.*
http://ispedibcanelos.edu.ec/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=5
- <http://es.scribd.com/doc/13142631/OLLANTAY-ANONIMO>
- http://www.alianzabolivariana.org/pdf/bello_gramatica.pdf
- <http://www.mmrree.gob.ec/ministerio/constituciones/1978.pdf> Página_9
- Hurtado, Osvaldo, diario *El Comercio*, 27-IV-1980, citado en Erika Silva Charvet, *Identidad nacional y poder*, Quito, Abya-Yala, 2004.
- *Una Constitución para el futuro*, Quito, FESO, 1998.
- Ibarra, Alicia, *Los indígenas y el Estado en el Ecuador: la práctica neoindigenista*, Quito, Abya-Yala, 1987.
- Icaza, Jorge, *Huasipungo*, Quito, Ministerio de Educación y Cultura, 2006.
- Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, Quito, FLACSO-Ecuador, 2006
- Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona, *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*, Barcelona, INRESA, 1998.
- Julien, Catherine, "El Tawantinsuyu", en Luis Guillermo Lumbreras, edit., *Historia de América Andina*, vol. 1, *Las sociedades aborígenes*, Quito, UASB / Libresa, 1999.

- Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica, Plan Integral de Transformación y Desarrollo 1982. Resumen General*, Quito, Editorial Santo Domingo, 1972.
- Karakras, Ampam, “Las nacionalidades indias y el Estado ecuatoriano”, en *Cultura: revista del Banco Central del Ecuador*, vol. 6, No. 18, número monográfico del Coloquio de Cultura Ecuatoriana, Quito, 1984.
- Knapp, Gregory, *Geografía quichua de la Sierra del Ecuador*, Quito, Abya-Yala, 1991.
- Krainer, Anita, *Educación intercultural bilingüe en el Ecuador*, Colección Pueblos del Ecuador, No. 7, Quito, Abya-Yala, 1996.
- Lander, Edgardo, “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”, en Edgardo Lander, comp., *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, 1993.
- Laurencich-Minelli, Laura (a cura di), *Exsul Immeritus Blas Vaalera. Populo Suo e Historia et Rudimento Linguae Piruanorum. Indios, gesuiti e spagnoli in due documenti segreti sul Perú del XVII secolo*, Bologna, Cooperativa Librería Universitaria, Editrice Bologna, CLUEB, 2007.
- Lienhard, Martin, *La voz y su huella: escritura y conflicto étnico-social en América Latina, 1492-1988*, La Habana, Casa de las Américas, 1990.
- Lisi, Francesco Leonardo, ed.* [José de Acosta, Catholic Church Province], *El tercer concilio lémense y la aculturación de los indígenas sudamericanos*, Universidad de Salamanca, 1990. si es de su estudio preliminar tienes que citar las páginas
- Llaguno Thomas, Esteban, “La planificación y la Alianza para el Progreso (1961-1965)”, en *Rebelión*, 23-04-2010. <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=104588>
- López de Gómara, Francisco, *Historia de la Indias*, Madrid, 1852, vol. XXII. Citado por Elliot, *El Viejo Mundo y el Nuevo*, Editorial Alianza, 2000.
- *Historia general de las indias*, tomo I, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Lossada, Domingo, edit., *Compendio chronologico de los privilegios regulares de Indias, desde nuestro Santísimo Padre León X creado el año de 1513 hasta nuestro santísimo Padre Clemente XII... creado el año de 1730*, Madrid, Impr. María Dellgredda, 1737.
- Lucas, Kintto, 18 de enero de 2006. <http://www.rebelion.org/seccion.php?id=24>
- Macedo, Donaldo, Bessie Dendrin y Panayota Gounari, *Lengua, ideología y poder: la hegemonía del inglés*, Barcelona, Grao, 2005.

- Maldonado Torres, Nelson, y Freya Schiwy, (*Des*) *colonialidad del ser y del saber: videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia*, Cuaderno No. 1, Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2006.
- Marín Guzmán, Roberto, *Sociedad, política y protesta popular en la España musulmana*, San José, Editorial Universidad de Costa Rica, 2006.
- Marzal, Manuel María, *Tierra encantada. Tratado de antropología religiosa de América Latina*, Madrid, Trota, 2002.
- Matute, Cristina, y Azucena Palacios Alcaine, *El indigenismo americano II: actas de las Segundas Jornadas sobre Indigenismo Americano*, Cuadernos de Filología, Universidad de Valencia, 2001.
- Medina, Andrés, y Carlos García Mora, *La quiebra política de la antropología social en México: la polarización (1971-1976)*, México, UNAM, 1986.
- Mignolo, Walter, citado por Nelson Torres Maldonado, *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo del concepto*. <http://www.ramwan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>
- Ministerio de Bienestar Social, *Proyecto de Desarrollo Rural Saraguro-Yacuambi-Loja, Ecuador*, Misión de Preparación del Proyecto, 1991.
- Ministerio de Educación y Cultura, *Cartilla de alfabetización quichua*, Quito, MEC / CIEI, 1981.
- *Reglamento General de la Ley de Educación*, Decreto Ejecutivo No. 27-40, Registro Oficial No. 791, del 23 de julio de 1984.
- Acuerdo Ministerial No. 112, Quito, 31 de agosto de 1993.
- Acuerdo Ministerial DINEIB, No. 330, 7 de noviembre de 2003.
- *Plan Estratégico de la DINEIB*, Quito, 2003.
- *El analfabetismo en el Ecuador*, Quito, UNESCO, 2009.
- *Kichwa: Yachakukkunapak shimiyuk panka*, Quito, 2010.
- Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB, informe *Una mirada al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe desde el SISEMOE. Análisis e interpretación de resultados de la evaluación de índices de calidad y logros de aprendizajes de la educación intercultural bilingüe*, 2007.
- Molinie Fioravanti, Antoinette, *título, *Serie Historia Andina*, No. 13, Lima, Instituto Estudios Peruanos, 1987.

- Monachesi, María, *Profesías incas / Inca Prophecies: asombro y sabiduría en tiempos de cambio*, Buenos Aires, Kiear, 2008.
- Moncayo Andrade, Abelardo, *Pensamiento político*, Biblioteca Ecuatoriana, No. 48, 1983.
<http://www.egmv.net/lecturas/lectura%204/el%20concertaje%20de%20indios.html>
- Monseñor Leonidas Proaño, Pensamiento fundamental*. Estudio, selección y notas de Luis Alberto Luna Tobar, Colección Pensamiento Fundamental Ecuatoriano, Quito, Campaña Nacional Eugenio Espejo por el Libro y la Lectura / Corporación Editora Nacional / Universidad Andina Simón Bolívar, 2006.
- Montaluís, Luis, “La educación bilingüe como ejercicio de poder”, en Víctor Hugo Torres D., edit., *Interculturalidad y educación bilingüe: encuentros y desafíos*, Quito, COMUNIDEC, 1993.
- Morales Padrón, Francisco, “Ordenanzas de Felipe II sobre descubrimiento, nueva población y pacificación de las Indias. 13 de julio de 1573”, en *Teoría y leyes de la conquista*, Madrid, Ediciones Cultura Hispánica del Centro Iberoamericano de Cooperación, 1979.
- *Teoría y leyes de la Conquista*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2008, 2a. ed.
- Moya, Ruth, *Educación bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas*, Quito, CEDIME, 1987.
- “Estudio Introductorio”, en fray Domingo de Santo Tomás, *Gramática Quichua*, Quito, Proyecto Educación Bilingüe Intercultural / Corporación Editora Nacional, 1992.
- *Esbozo gramatical de la lengua Sápara*, Quito, Unesco, 2007.
- Murra, John, *El mundo andino: población, medio ambiente y economía*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, 2004.
- Murúa, Martín, *Historia General del Perú*, edición de Manuel Ballesteros, Virna/Tem, Madrid, [1590], 1987. Col. Crónicas de América, 35, Historia 16. Libro primero, cap. 37.
- Myriam, Conejo, coord., Ministerio de Salud, UNFA, “Salud y sexualidad”, investigación en proceso de publicación.
- Naciones Unidas, Asamblea General, Resolución aprobada por la Asamblea General, A/RES/59/174, 2005.

- Nacuzzi, Lidia, “Los grupos, los nombres, los territorios y los blancos: historia de algunos nombres étnicos”, en Guillaume Boccara, edit., *Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas. Siglos XVI-XX*, Lima, IFEA / Abya-Yala, 2002.
- Naguil, Víctor, en revista *Ser Indígena*, 2007.
<http://www.revista.serindigena.org/noticias/?p=224>
- “Notas introductorias acerca de ciertos grafemas y morfemas para el diccionario trilingüe Quichua, Shuar, Castellano”, documento, Quito, mayo de 1977.
- Núñez Sánchez, Jorge, “Inicios de la educación pública en el Ecuador”, en *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, No. 13, (1998-1999)
- Núñez Sánchez, Jorge, coord., *Mejía, portavoz de América*, Quito, Fonsal, 2008.
- Oberem, Udo, “El período incaico en el Ecuador”, en Enrique Ayala Mora, edit., *Nueva Historia del Ecuador*, vol. II, *Época Aborígen II*, Quito, Corporación Editora Nacional / Grijalbo, 1996.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, *Decenio internacional de las poblaciones indígenas del mundo, 1995-2004*.
<http://www2.ohchr.org/spanish/issues/indigenous/decade.htm>
- Organización Internacional del Trabajo, OIT, *Convenio No. 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*, Lima, OIT, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2007, 2a. ed.
- Ortega Aranda, Elena Luisa, *La Carta de Punta del Este y la Alianza para el Progreso*, Santiago de Chile, Ed. Jurídica de Chile, 1966.
- Ospina Peralta, Pablo, “Participación indígena en la insurgencia de Quito, 1809-1812”, en *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, No. 29, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Tehis / Corporación Editora Nacional, I semestre 2009.
- Ossenbach, Gabriela, *Políticas educativas en el Ecuador, 1944-1983*, vol. 10, México, E.I.A.L., 1999.
- Pacari, Nina, “Las culturas nacionales en el Estado multinacional ecuatoriano”, en *Cultura: revista del Banco Central del Ecuador*, vol. VI, No. 18a, 1984. pp.
- Pacheco, Joaquín Francisco, y Francisco Cárdenas, eds.?? **Colección de documentos inéditos relativos al descubrimiento, conquista y organización de las antiguas posesiones españolas en América y Oceanía, sacados, en su mayor parte, del Real Archivo de Indias, Madrid, 1864-84, primera serie, tomo I, San Juan, Imprenta de Manuel B. de Quiroz, 1865.*

- Paladines Escudero, Carlos, *Sentido y trayectoria del pensamiento ecuatoriano*, Nuestra América, vol. 25, México, UNAM, 1990.
- Palma, Ricardo, *Anales de la Inquisición de Lima*, Lima, Fondo Editorial del Congreso del Perú, 2000.
- Peña Montenegro, Alonso, obispo de San Francisco de Quito, *Itinerario para párrocos de indios: en que se tratan las materias mas particulares tocantes à ellos para su buena administración*, Madrid, Real Compañía de Impresores y Libreros del Reino, digitalizado 7 enero 2009, p. 475.
http://books.google.com.ec/books?id=ADIPloFMO5oC&pg=PA475&lpg=PA475&dq=bula+de+adrian+vi,+llamada+omn%C3%ADmoda&source=bl&ots=9BCZLJtuNa&sig=ob8NrRxcIRUt8mZYXEtS63GUTHM&hl=es&ei=_ozOTqLHB9HBgAfwurHVDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CCcQ6AEwAjgo#v=onepage&q=bula%20de%20adrian%20vi%2C%20llamada%20omn%C3%ADmoda&f=false
- Pérez de Oliva, Hernán, *Historia de la invención de las Yndias*, Bogotá, 1965. por Elliot, *El Viejo Mundo y el Nuevo*, Editorial Alianza, 2000.
- Pérez Guartambel, Carlos, *Justicia indígena*, Cuenca, Universidad de Cuenca, 2006.
- Pérez Ramírez Gustavo. Historia del Acta de la Independencia de Quito del 10 de agosto de 1809. Acta de la Fundación de San Francisco de Quito. FONSAL. Quito 2009.
- Pérez Puente, Leticia, *La creación de las cátedras públicas de lenguas indígenas y la secularización parroquial*, México, UNAM, 2009.
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador, PUCE, *Caimi Ñucanchic Shimiyuc Panca*, Quito, PUCE / ILL / CIEI, 1982.
- Prieto, Mercedes, *Liberalismo y temor: imaginando los sujetos indígenas en el Ecuador poscolonial, 1895-1950*, Quito, FLACSO-Ecuador / Abya-Yala, 2004.
- Quijano, Aníbal, “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”, en Walter Mignolo, edit., *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*, Colección Plural, vol. 2, Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2001. *pp.
- Quishpe, Cristóbal, *Estudio de las experiencias educativas que se desarrollan en las comunidades indígenas de Cotopaxi: percepciones y su impacto para una propuesta común*, Quito, UASB, 2007.

- Registro Oficial, Decreto Ejecutivo No. 133, 13 de marzo de 1997.
- Registro Oficial, No. 303, Quito, 2010.
- Revista de Educación*, Nos. 1-4, Buenos Aires, Dirección General de Escuelas / Centro de Investigación y Documentación Educativa, No. 324, abril de 2001.
- Rodas, Raquel, *Crónica de un sueño: las escuelas indígenas de Dolores Cacuango*, Quito, Ministerio de Educación y Cultura / GTZ / EBI, 1998, 2a. ed.
- Romero, Emilio, y Carlos Contreras, *Historia económica del Perú*, Serie Clásicos Sanmarquinos, Lima, Universidad Alas Peruanas / Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2006.
- Rubio Orbe, Gonzalo, *Los indios ecuatorianos: evolución histórica y políticas lingüísticas*, Quito, Corporación Editora Nacional / Centro de Ediciones Culturales de Imbabura, 1987.
- Sacoto, Antonio, *El indio en el ensayo de la América española*, Quito, UASB / Abya-Yala, 1994.
- Salomon, Frank, “Crisis y transformación de la sociedad aborígen invadida (1528-1573)”, en Enrique Ayala Mora, edit., *Nueva Historia del Ecuador*, vol. 3, *Época colonial I: conquista y primera etapa colonial*, Quito, Grijalbo / Corporación Editora Nacional, 1988.
- *Los señoríos étnicos de Quito en la época de los incas*, Quito, Instituto Metropolitano de Patrimonio, 2011, segunda edición corregida y aumentada.
- Sánchez Giraldo, José Miguel, “El pensamiento pedagógico y político de don Simón Rodríguez, visto a la luz de la educación popular”, UASB, Quito, 2009.
- Sánchez Parga, José, *Educación y bilingüismo en la Sierra ecuatoriana*, Quito, Centro Andino de Acción Popular, CAAP, 1991.
- Sepúlveda, Juan Ginés de, *Demócrates segundo o De las justas causas de la guerra contra los indios*. jorgecaceresr.files.wordpress.com/.../democrates-segundo-o-de-las-justas-causas-de-la-guerra-contra-los-indios.pdf
- Serrano P., Vladimir, comp., *Ciencia andina*, Quito, Abya-Yala, 1990.
- Solano, Francisco de, edit., *Normas y leyes de la ciudad hispanoamericana: 1492-1600*, tomo I, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas / Centro de Estudios Históricos, 1996.
- Stoll, Davil, *El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina: pescadores de hombres o fundadores de imperio*, traducción de Flica Barclay, Quito, Abya-Yala, 1985.

- Suess, Paulo, org., *La conquista espiritual de la América española: 200 documentos-siglos XVI*, Quito, Abya-Yala, 1992. *citas algo en particular? debes ponerlo en otra parte de la bibliografía y también como lo tienes aquí
- Taller Cultural Causanacunchic, *Testimonios, Rosario Quinche, Investigación*, Otavalo, 1981.
- Taylor, Gerald, *Amarás a Dios sobre todas las cosas. Los confesionarios quechuas, siglos XVI, XVII*, Lima, IFEA, 2007.
- Taylor, Gerald, edit., *Ritos y tradiciones de Huarochiri*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos / Instituto Francés de Estudios Andinos, 2008.
- Tobar Donoso, Julio, *El indio en el Ecuador independiente*, Quito, PUCE, 1992.
- Torres, Rosa María, *Analfabetismo y alfabetización en el Ecuador: opciones para la política y la práctica*, Quito, UNESCO, 2006.
- Trabucco, Federico, *Constituciones de la República del Ecuador*, Quito, Ed. Universitaria, 1975.
- Varela, Consuelo, *Cristóbal Colón: los cuatro viajes. Testamento*, Madrid, Alianza Editorial, 1986. *tienes que ponerlo bajo Colón si citas un documento de Colón, y entonces ella sería editora no más
- Vargas, José María (fray), *Historia de la cultura ecuatoriana*, Quito, Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1965.
- “Introducción”, en fray Domingo de Santo Tomás, *Gramática Quichua*, Quito, Proyecto Educación Bilingüe Intercultural / Corporación Editora Nacional, 1992. ** pp inclusivas de esto
- *El arte ecuatoriano*, Biblioteca Virtual. <http://www.biblioteca.org.ar/libros/132515.pdf>
- Versión de Luis E. Valcarcel, 1984, basado en la narración de Juan Diez de Betanzos (1551). <http://www.historiacultural.com/2010/01/leyenda-hermanos-ayar-mito-inca.html> * incorrecta, sería Betanzos? mejor?
- Von Gabai, Rafael, “El Taki Onqoy: las raíces andinas de un fenómeno colonial”, en *El retorno de las huacas: estudios y documentos sobre el Taqui Onqoy del siglo XVI*, Lima, IEP, 1990.
- Von Humboldt, Alexander, *Cuadros de la naturaleza*, traducido por Bernardo Giner de los Ríos, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2004.
- Wallerstein, Immanuel, y Etienne Balibar, *Raza, nación y clase*, Madrid, IEPALA / Indra Comunicación, 1961.

- Walsh, Catherine, “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”, en *Tabula Rasa*, No. 9, (julio-diciembre 2008)
- Walsh, Catherine, edit., *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial: reflexiones latinoamericanas*, Quito, UASB / Abya-Yala, 2005.
- Yáñez Cossío, Consuelo, *La educación indígena en el Ecuador*, Quito, Abya-Yala, 1994.
- *Lengua y cultura quichua*, Quito, Abya-Yala, 2007.
- Yáñez Cossío, Consuelo, y Gabriel Tarle, “Hacia una actualización de un material de alfabetización para los indígenas kichwas del Ecuador”, en *Cultura: Revista del Banco Central del Ecuador*, vol. II, No. 5 (1979).