

**Universidad Andina Simón Bolívar**

**Sede Ecuador**

**Área de Educación**

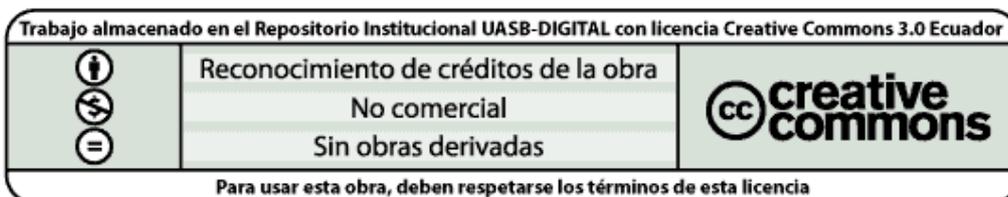
Programa de Maestría en Enseñanza de Lengua y Literatura

**El contexto oral como aporte vital en la enseñanza de lecto-  
escritura en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe  
Monseñor Leonidas Proaño de Riobamba**

Autor: Raúl Illicachi Guznay

Director: Vicente Robalino

**Quito, 2017**



## **CLÁUSULA DE CESIÓN DE DERECHO DE PUBLICACIÓN DE LA TESIS**

Yo, Raúl Illicachi Guñay, autor de la tesis, Contexto Oral como aporte vital en la enseñanza de lecto-escritura en la unidad educativa intercultural bilingüe “Mons. Leonidas Proaño” de Riobamba, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mí exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención de título de maestría profesional en Enseñanza de Lengua y Literatura en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de producción, 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 virtuales, 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.

Ficha: Quito, 10 de abril de 2017

Firma: -----

## RESUMEN

La presente investigación analiza las actividades profesionales del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura de los y las docentes pertenecientes a las Unidades Educativas Bilingües de Riobamba (Monseñor Leonidas Proaño, Escuela Alejo Sáez y, Unidad Educativa Hispana Mercedes de Jesús Molina); el plantel docente está conformado por maestros bilingües e hispanohablantes. Los y las estudiantes son pertenecientes a las comunidades indígenas.

El propósito de esta investigación es subrayar la importancia del contexto oral en la enseñanza de la lectura y la escritura, para lo cual se plantean tres aspectos fundamentales: 1) El estado actual de la enseñanza y aprendizaje en la lectura y escritura en las tres instituciones escogidas; 2) Análisis de la influencia e importancia del contexto oral al iniciar la alfabetización de los y las niñas del contexto rural, y 3) Estrategias que favorecen a la lectura y la escritura. El análisis se fundamenta en los estudios de expertos en conocer cómo funciona la Educación Bilingüe tomando en cuenta como herramienta principal el Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y por último, equilibrar las dos lenguas español y kichwa como fuentes de conocimientos, y de la propuesta teórico-metodológica de las Escuelas Lectoras de la Universidad Andina UASB.

Las principales falencias del plantel docente provocan que los niños y las niñas rurales no posean la cultura de la lectura y escritura, peor aun cuando no han tenido la retroalimentación necesaria en el desarrollo del conocimiento desde sus familias y ni del entorno social.

La metodología utilizada para esta investigación fue cualitativa. Se realizaron una serie de entrevistas, observación participante, revisión bibliográfica, y algunas observaciones áulicas que posibilitaron que se encuentre información valiosa sobre el proceso que llevan a cabo los docentes de estas instituciones. Por otro lado, se desarrollaron algunas entrevistas a adultos mayores de las comunidades indígenas de Riobamba. El principal resultado que se observa es que las y los estudiantes no llegan a ser integrados ni motivados en la cultura de la lectura y la escritura. Los y las docentes no logran reconocer la importancia de la oralidad y el contexto cultural indígena como una herramienta valiosa y de conocimiento para esta disciplina.

**Palabras claves:** Lecto-escritura; literatura oral; adultos mayores, imaginarios, cultura, comunidad, cultura indígena, educación, bilingüismo, interculturalidad

## DEDICATORIA

Los proyectos de la vida son resultados del esfuerzo. En primera instancia quiero expresar mi profundo agradecimiento a la Universidad Andina Simón Bolívar y al cuerpo docente del área de Educación por la inclusión a formar parte de la institución durante mis estudios: a mi asesor Dr. Vicente Robalino, por su disposición de tiempo y sabia orientación con respecto al contexto oral, sus valiosas recomendaciones y la paciencia revisión del manuscrito sin fijar en los fines de semana o días festivos. Seguro que continuaré sirviendo a mí pueblo y comunidad.

Gracias Dios, papá, mamá, Andrés y Margarita, por sus constantes esfuerzos y sabios consejos, útiles para la sociedad.

Tengo una deuda incalculable con mi esposa Patricia y mis hijos: Samy y David, que me dieron impulso durante este trabajo, ¡ yupaychany !

## Índice de contenido

INTRODUCCIÓN.....	8
<b>Capítulo primero</b> .....	10
La enseñanza de la lectura y escritura: las escuelas Mos. Leonidas Proaño, Alejo Sáez y Unidad Educativa Mercedes Jesús de Molina .....	10
1.2 La enseñanza de la lectura y la escritura en el escenario rural .....	11
1.3 Las instituciones bilingües distantes de la oralidad.....	13
1.4 El maestro rural y la literatura oral .....	15
1.5 La escuela distorsiona la enseñanza de lectura y escritura.....	16
1.6 Contenidos ideológicos en los textos .....	18
1.7 Alfabetización en los primeros años de Educación Básica .....	20
1.7.1. Pensar que el éxito de la lectura y escritura corresponden al nivel de la inteligencia.....	24
1.8. Actividades en la enseñanza de la lectura y escritura.....	27
1.9. La percepción de los estudiantes entorno a la lectura y escritura.....	29
1.9.1. Aprendizaje condicionado .....	31
1.10. Educación “recipiente” .....	32
<b>Capítulo segundo</b> .....	34
Debates para la enseñanza de la lectura y la escritura.....	34
2.1. La lengua escrita como un campo social .....	34
2.2. La oralidad frente a la escritura .....	36
2.3. La escritura como un campo artificial .....	37
2.3. El poder de la lectura .....	40
2.4. El poder de la escritura .....	42
2.5. La lectura no es un estado.....	44
2.6. La lectura como una competencia de complejidad intelectual .....	45

2.7.	La oralidad en la Educación Intercultural Bilingüe y la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe.....	46
2.7.1.	Visión de la Educación Intercultural Bilingüe.....	46
2.7.2.	Fines del modelo educativo de la unidad educativa Mons. Leonidas Proaño .	49
2.7.3.	La lectura y la escritura desde la cultura letrada.....	50
2.7.4.	El mundo de la escritura frente a la lengua oral .....	50
2.7.5.	La oralidad en la construcción de las comunidades.....	51
2.7.6.	Lengua española, ¿aporte en el escenario bilingüe? .....	52
2.8.	Enseñanza de la segunda lengua .....	53
2.9.	La enseñanza de la literatura oral desde el enfoque sociocultural .....	54
2.9.1.	El rol de los adultos mayores en la educación .....	55
2.9.2.	El rol de la mujer en la educación.....	57
2.10.	Diálogo entre la literatura oficial y literatura oral .....	59
2.10.1.	Literatura oral, ¿progreso o retraso en el aprendizaje de la lectura y la escritura? .....	60
2.11.	Sin motivación no hay aprendizaje.....	63
2.11.1.	Motivación docente.....	63
2.11.2.	La motivación para la enseñanza de lectura .....	65
2.11.3.	La motivación “motor” del aprendizaje.....	65
	<b>Capítulo tercero</b> .....	67
	El kichwa como estrategia principal de la Educación Bilingüe .....	67
3.1.	La cultura popular transmite expresiones diferentes .....	68
3.2.	Diferentes propuestas para el desarrollo de la lectura y escritura .....	71
3.3.	Estrategias para motivar la lectura.....	72
3.3.1.	La oralidad como fuente de motivación.....	73
3.4.	Actividades para cultivar la lectura .....	74
3.5.	Posibles tareas para el desarrollo de la lectura y escritura .....	74
3.6.	“Predicar con el ejemplo”.....	76

3.7. La familia creadora de la lecto-escritura .....	76
Conclusión .....	78
Bibliografía .....	81

## INTRODUCCIÓN

La formación profesional de los profesores es muy diferente según los cargos que han asumido, cada profesor o profesora tiene una forma de enseñar a los niños, y cada estudiante responde de acuerdo a las instrucciones dadas con cada profesor o profesora, quienes poseen su propia interpretación de lo que es educación y del proceso de enseñanza aprendizaje; a pesar de que existen varios estudios de cómo generar un proceso equitativo y beneficioso de la lectura y escritura, las y los docentes continúan construyendo prácticas tradicionales de enseñanza.

No obstante, la baja calidad de formación docente no posibilita cambios efectivos en la práctica diaria de enseñanza. La presente investigación tiene como objetivo analizar las actividades diarias de los y las docentes, desde el sitio mismo de la enseñanza y el aprendizaje escolar. Se ha observado, de manera sistemática, los comportamientos profesionales de maestros y maestras en las aulas, en ocasiones con algunas restricciones, en especial con las y los docentes observados y entrevistados; para ello han sido seleccionadas tres instituciones, las cuales son objeto de este estudio.

La primera institución escogida para el trabajo de investigación fue la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Mons. Leonidas Proaño de la ciudad de Riobamba. Se trabajó con segundo y tercer año de educación básica. La segunda institución bilingüe uni-docente a la Escuela Alejo Sáez de la comunidad de Pusetús Grande, parroquia Flores; institución a la cual pertenezco como ex estudiante. Las dos instituciones fueron escogidas por la accesibilidad y facilidad que se posee con las autoridades, docentes y padres de familia. La tercera institución escogida, por el aporte valioso que ésta otorga, fue la escuela hispanohablante Unidad Educativa Mercedes Jesús de Molina. Las tres poseen estudiantes de distintas comunidades y los docentes que laboran son hispanohablantes, además poseen criterios fragmentados en la enseñanza de la lectura y escritura, a pesar de recibir cursos virtuales que ofrece el Ministerio de Educación, lamentablemente su enseñanza se torna compleja

La metodología utilizada para esta investigación fue cualitativa; se realizaron una serie de entrevistas, observación participante y revisión bibliográfica, además de algunas observaciones áulicas que posibilitaron dar con información valiosa sobre el proceso que llevan a cabo los y las docentes de estas instituciones.

En este estudio puede observarse, por ejemplo, que unos maestros han logrado formarse y capacitarse de manera más ágil en comparación con otros, esto ha generado, evidentemente un sesgo competitivo y no un proceso solidario de aprendizajes de los y las docentes. Por otro lado una de las cuestiones evidenciadas en el estudio es que las y los docentes les urge cumplir con las planificaciones que el Ministerio de Educación solicita; además, los docentes no confían en las y los estudiantes, y al ser las y los estudiantes parte de las comunidades indígenas niños y niñas que requieren que se contextualice la enseñanza a partir del propio lenguaje del docente. Cuestión que no es importante en esta práctica docente. Esta y otras problemáticas son las que se muestran en este estudio.

El primer capítulo se encarga de describir y reflexionar cómo los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura en las tres instituciones, se ha sesgado a partir de criterios tradicionales; las y los docentes interpretan y practican la enseñanza de la lectura y la escritura de manera vertical, esto a causa de todas las exigencias que el Ministerio de Educación a los docentes, pero también a toda la carga ideológica del plantel de maestros sobre la lectura y la escritura como una disciplina estática, en la que los niños y niñas deben aprender a leer y escribir tal como la o el docente enseña.

Para sugerir posibles soluciones a las deficiencias ocurridas en las aulas del territorio rural en el segundo capítulo se pretende indagar y repensar sobre una concepción más contemporánea del proceso de leer y escribir, desde el momento de la educación formal del niño. Tomar como punto de partida desde los imaginarios de las comunidades indígenas y los Kukayus Pedagógicos elaborados por los funcionarios de la Dirección de Educación. Esto se menciona en pos de ofrecer una referencia constructiva que ya se ha abordado en el capítulo anterior.

En el tercer capítulo se propone describir una metodología posible y de fácil acceso, que podrá ser transferida a los y las estudiantes indígenas, para empoderarlos de la cultura de leer y escribir desde la lengua propia del sector rural.

## Capítulo primero

### La enseñanza de la lectura y escritura: las escuelas Mos. Leonidas Proaño, Alejo Sáez y Unidad Educativa Mercedes Jesús de Molina

El presente capítulo analiza el proceso profesional de los docentes en su labor pedagógica de impartir criterios a sus educandos. Evidencia cuál es el punto de partida para la enseñanza de la lectura y escritura y qué enseñanzas aportan a la comunidad educativa; tomando en cuenta que los y las estudiantes son oriundos de diferentes comunidades y que la mayoría de los padres de familia no saben leer ni escribir, es decir, pertenecen al contexto oral. En este marco es importante para el presente estudio responder a la pregunta: ¿La escuela, como institución social, está preparada para responder a las exigencias de las comunidades? Estas y otras inquietudes acompañan todo el trabajo investigativo.

Como primer punto es importante considerar a los imaginarios de las comunidades y las narrativas de los pueblos indígenas como constitutivos del contexto cultural y educativo. Son los adultos mayores,<sup>1</sup> los “guardianes de la oralidad” o llamados *yuyakkunas*,<sup>2</sup> quienes desarrollan la práctica de transmisión oral. Sin embargo, en la sociedad actual existe el pensamiento de que los adultos mayores no aportan ningún conocimiento, a pesar de que en el contexto indígena las y los ancianos poseen muchísima información, son una biblioteca de archivos, pero olvidados por la sociedad. Los y las adultas mayores dialogan en su idioma nativo, sus conocimientos son transferidos de manera fluida a través de su propio lenguaje: la oralidad<sup>3</sup>, la principal práctica de comunicación y uno de los más importantes elementos en la educación bilingüe indígena.

En las dos escuelas bilingües visitadas –y desde la experiencia propia como profesor bilingüe– se observó que el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de la

---

<sup>1</sup> Entrevista a Nicolás Allayca (96 años), entrevistado por Raúl Illicachi, Comunidad Pulucsa parroquia Flores, 20 de diciembre, 2015.

<sup>2</sup> Viene de *yuyay*, que significa, traducido al español, pensamiento, sabiduría y conocimiento. Así *yuyak* sería literalmente el que piensa. Cuando se refiere a los adultos mayores, esta terminología indica que son portadores de la sabiduría, son los que piensan al interior de la comunidad. Alberto Toaza, Conferencia (s/t) en *Congreso Internacional de Salvaguardia y Preservación del Patrimonio Cultural* (Riobamba: UNACH. 26 de octubre, 2015).

<sup>3</sup> “Las lenguas indígenas proponen sujetos, espacios de interlocución y canalizan saberes y formas de producción de conocimiento”. (Juncosa, 2013), 28.

lectura y escritura no toma en cuenta la tradición oral del mundo indígena. Recopiladas las opiniones de los docentes y estudiantes se ha evidenciado que aún la lectura y escritura siguen siendo rutinas arcaicas; esta evidencia la vamos a denominar el *fracaso escolar* en los primeros años de educación básica, pues los niño/as aprenden a leer y escribir de manera memorística y sin sentido.

## **1.2 La enseñanza de la lectura y la escritura en el escenario rural**

En el diario caminar frente a nuestros estudiantes, la prioridad central como docentes es que los estudiantes logren desarrollar de manera autónoma las competencias necesarias de lectura y escritura. El uso de estas herramientas permitirá una mejor calidad de vida del estudiante, ya que contribuyen al desarrollo de la enseñanza y despierta la curiosidad por saber más, alienta el deseo de conocer y estudiar con las condiciones de vida y estudios dentro de la comunidad de la que forma parte.

Lamentablemente en nuestro país, especialmente en los sectores rurales, la enseñanza de la lectura y la escritura para las y los docentes históricamente ha sido considerada como una simple rutina diaria: cumplir el horario de trabajo y así terminar su planificación, pues este trabajo es el que exigen las autoridades de la institución, las autoridades distritales y el Ministerio de Educación.

De esta manera nos encontramos con estudiantes condicionados: “si no escriben con buena letra repiten la copia, no salen a jugar o simplemente no salen al receso”.<sup>4</sup> El maestro se convierte en el dueño de la clase y las y los estudiantes deben permanecer en silencio mientras el maestro escribe en la pizarra y el estudiante copia. Así se acentúa la actividad del profesor haciendo permanecer a los y las estudiantes en actitud pasiva, tratándolos como objetos repositivos de conocimientos y no como productores de los mismos, peor aún de constructores de ideas y sabiduría. Esta metodología no ha funcionado, puesto que las y los niños se desesperan por copiar con una letra legible y bonita, se cansan e incluso se duermen en el horario de clases; esto, por ejemplo, se vio en una de las observaciones de campo en la Unidad Educativa Mons. Leonidas Proaño de Riobamba.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Profesora, segundo año de Educación Básica, U. E. Mons. Leonidas Proaño (Riobamba), 24 de enero, 2016.

<sup>5</sup> Segundo año de Básica, U. E. Mons. Leonidas Proaño (Riobamba), 24 de enero, 2016.

No se duda de que existan docentes capaces y preparados para la enseñanza de la lectura y escritura, el problema evidenciado es que las y los docentes no saben cómo procesar la enseñanza o simplemente no cuentan con las herramientas necesarias. En las observaciones se percibe que algunos/as docentes se esforzaron por mejorar su clase; asimismo expresaron algunas quejas y comentarios concluyendo que han “hecho lo humanamente posible y no podemos hacer milagros, la culpa no será nuestra”.<sup>6</sup> Está claro lo que manifiesta Whitman Gordon: “no todos los esfuerzos para mejorar la enseñanza son éxitos”.<sup>7</sup> Quiere decir que no sirve de nada el esfuerzo de las y los docentes si los niños o los estudiantes no entienden los temas o procesos de enseñanza impartidos.

Las jornadas laborales del plantel docente provoca desgaste de energía por las exigencias académicas del gobierno actual y el personal docente solo espera la jubilación, mientras los y las estudiantes se dedican varias horas a jugar.

Es común oír a las y los profesores que se sienten impotentes ante el escaso o nulo aprendizaje de sus estudiantes, “todos deben aprender en el mismo tiempo”. Esta idea equivocada ha homogeneizado la enseñanza, apresura el proceso pedagógico y exige formar grupos denominados “estudiantes inteligentes y no inteligentes”; los que saben leer y los que no saben leer”.<sup>8</sup> La homogeneización no solamente causa el fracaso en la lectura y escritura, más aún, son acciones discriminatorias, que hacen que el o la estudiante se ahuyente de manera paulatina de la escuela, es decir haciéndoles saber que no son aptos/as para continuar los estudios.

Los textos utilizados en el proceso de enseñanza: libro *Nacho*, fábulas *Coquito*, entre otros, usados por los maestros y maestras para el aprendizaje, fueron ajenos al contexto del estudiante rural. Los textos son repetitivos y los contenidos extraídos son anacrónicos, pues no poseen actualizaciones.

El Estado ecuatoriano, por historia, poco o nada ha podido hacer para atender las múltiples carencias de la educación en el sector rural, tomando en cuenta que la provincia de Chimborazo –según las últimas encuestas– en los sectores vulnerables

---

<sup>6</sup> Profesora, tercer año de bachillerato, U. E. Chimborazo (Cebadas), 4 de diciembre de 2015.

<sup>7</sup> Whitman Gordon, “Esfero rojo, Esfero azul. Impacto de las reformas educativas financiadas internacionalmente en las prácticas en el aula en el Ecuador”, en Carlos Arcos Cabrera y Betty Espinoza, editores, *Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad*, (Quito: Serie Foro FLACSO, 2008), 16.

<sup>8</sup> Profesora, segundo año de educación básica, U. E. Mercedes Jesús de Molina (Riobamba), 24 de marzo de 2016.

cuenta con el mayor número de personas que desconocen el código alfabético.<sup>9</sup> La ausencia de bibliotecas y centros de cómputo, las malas condiciones de aulas, la carencia absoluta de una planificación bilingüe, entre otras, son limitaciones que obstaculizan la enseñanza. Bastaría con querer cambiar el criterio de enseñanza tradicional para que las prácticas donde no se toma en consideración al/la estudiante cambien la elaboración de sus objetivos. Sin embargo, las amenazas, el castigo y la disciplina son fundamentales en la enseñanza tradicional, según sus planteamientos esta manera supone un aprendizaje mejor, anteponiendo la coerción a la razón.

En las aulas se continúa exigiendo al/la estudiante que lea a satisfacción del profesor; las tareas de lectura y escritura se convierten en castigo, solicitar que los/las estudiantes realicen un resumen, aprendiendo lo esencial para pasar al siguiente año; los niños/as escuchan, atienden, redundan y conservan, perciben al grupo estudiantil nativo como incapaces, de modo que los límites del desempeño de los/las estudiantes están estrictamente controladas.

### **1.3 Las instituciones bilingües distantes de la oralidad**

El siguiente testimonio relata la problemática del proceso pedagógico de enseñanza:

Estudí hasta cuarto grado, mis profesores en ese entonces me enviaban trabajos de campo, ese trabajo consistía en consultar a mis papasitos, ellos de memoria sabían los cuentos y poesías. Terminado este tipo de trabajo; el profesor escogía los mejores trabajos y uno de ellos eran mis trabajos, repasé varias horas con mi profesor a exclamar, posteriormente concursé en las parroquias con estudiantes mestizos y gané medallas. *Pero eso sí, mi profesor era bravísimo.* Actualmente, los profesores *jamás* envían consulta de campo, mis hijos nunca me preguntan, creerán que nosotros no sabemos nada, la educación bilingüe nació desde las comunidades y organizaciones, estas y otras deben ser razones para hacer consulta a la comunidad.<sup>10</sup>

Por un lado, el entrevistado manifiesta que los profesores de su época eran excelentes porque valoraban los conocimientos de las personas mayores. Por otro, da importancia a los conocimientos que él posee, creyendo que los conocimientos del

---

<sup>9</sup> Una muestra de ello es el alto índice de analfabetismo digital de la población indígena de la provincia de Chimborazo (59,8% frente al 29,4% de analfabetismo digital nacional). Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, “Acceso a la educación digital, en la población indígena de Chimborazo”, *E-Análisis Revista Coyuntural*, No. 6 (2013): 5, < <http://www.inec.gob.ec/inec/revistas/e-analisis6.pdf>>.

<sup>10</sup> Luis Curicama, (65 años) (Yanguad, parroquia Flores), 20 de abril, 2016.

pueblo kichwa y el contexto oral deben revivir en las aulas. De esto se puede pensar que las comunidades y organizaciones son dueños de las escuelas bilingües, porque nació de dichos procesos para revestir y cubrir varias necesidades.<sup>11</sup>

No obstante, en estos últimos años las instituciones educativas tratan de excluir casi en su totalidad a las comunidades con ideas colonialistas.<sup>12</sup> Así lo revela Emanuele Amadeo al decir que “En un primer momento se pensó encausar la participación indígena en el proyecto de investigación motivando a los padres de familia, docentes y educandos de las comunidades en que se trabajaría a pensar y re-pensar el problema educativo y plantear sus críticas en relación con la educación escolar”.<sup>13</sup> Sumado a este criterio, al no tomar en cuenta los criterios de las comunidades en general para el trabajo de aula, se sepultan los saberes ancestrales de los yuyakkuna, porque en ellos está la ciencia que rige las leyes naturales. Con estas ideas lo que se desea trabajar es que las y los participantes directos en el proceso de enseñanza-aprendizaje sean los/las niñas, padres de familia, cabildos de las comunidades y funcionarios comprometidos, porque ellos son experimentados y han vivido en los escenarios de los pueblos y nacionalidades.

En esta misma línea, el pedagogo Ricardo Nassif, en forma insistente advierte que “la escuela no debe olvidar que el niño pertenece a una familia, a una clase social, a una comunidad religiosa, a un grupo profesional”. (1980, 266) Si la escuela no toma en cuenta esta idea se corre el riesgo de un desequilibrio en el o la niña indígena en tanto se obstaculiza la pertenencia a la comunidad.

Durante el trabajo de investigación se indagó a los docentes y autoridades de las dos instituciones bilingües, una de las preguntas desarrolladas fue: ¿Para la enseñanza a sus estudiantes, incluyen las peticiones y necesidades de los padres de familia o de la comunidad? Las respuestas fueron “sí”, cuando se preguntó de qué manera participan los padres de familia, la respuesta fue “cuando el estudiante no está cumpliendo con las

---

<sup>11</sup> Durante varios siglos, los indígenas fueron invisibilizados y privados de su voz, revestidos por la cultura occidental. Estas y otras acciones motivaron al indígena a formar organizaciones de base, teniendo entre sus objetivos la recuperación de las tierras, el rechazo contra la injusticia social, la recuperación de la identidad, el fortalecimiento de los niños en su propio ambiente, idioma y territorio y el mejoramiento de la economía del pueblo indígena.

<sup>12</sup> Como es bien conocido, la implantación del régimen colonial fue de diferente forma a las etnias de sierra, la costa y la selva. Los pueblos ya sujetos por el Incario pasan a constituirse en los pilares de articulación del sistema colonial. Toda la política educativa de la época colonial estuvo a cargo de la Iglesia católica que se sirvió de una élite india como correa de la transmisión de la fe católica y la lengua española. Francisco Chiodi, *La educación indígena en América Latina*, (Quito: Abya-Yala, 1990), 339.

<sup>13</sup> Emanuele Amadio, *Educación, Escuelas y Culturas Indígenas de América Latina* (Quito, Abya-Yala: 1986), 41.

tareas diarias; cuando el estudiante se atrasa; cuando el estudiante tiene comportamiento extraño; en el momento de entregar los boletines”.<sup>14</sup>

Estas visitas comunes y obligadas de los padres de familia se la denomina “integración a los padres en sus enseñanzas”. Aún más, estos espacios parecen ser provechosos para que el docente llame la atención a los padres de familia o haga ciertos reclamos amenazantes en contra de sus hijos; es común escuchar: “Si tu hijo continúa de esta manera perderá el año, si pierde el año no es mi culpa, si no trae trabajos no voy a dejar que ingrese a clases, traten de hacer estudiar en la casa”.<sup>15</sup> Esta idea perjudicial no es simplemente una amenaza, incluso da su pronóstico de lo que podría suceder al estudiante. Desde este momento el/la docente se convierte en simple observador del proceso de aprendizaje de las y los niños, lo que limita su posibilidad de generar algún cambio.

#### **1.4 El maestro rural y la literatura oral**

La producción literaria indígena del Ecuador y del mundo es un símbolo importante de identidad; siendo así, la literatura oral no ha sido considerada como una vía de conocimientos diversos en las instituciones educativas. De esta misma manera, este engranaje de sabiduría e información puede ser el fundamento para la enseñanza de la lectura y la escritura; sin embargo, la escuela ha invisibilizado la oralidad con el estigma asociado de que los “abuelos” no tienen “educación”.

Se asimila la oralidad bajo los patrones occidentales, pensando que la enseñanza de la lectura y la escritura solo pueden ser socializadas desde una cultura dominante y letrada. Esta idea se produce por varias razones; tanto los docentes hispanohablantes como bilingües en las instituciones investigadas desconocen los conocimientos que porta el niño o la niña indígena, conocimientos que son heredados desde sus hogares y la comunidad. Lo que muestra el poco interés de la escuela en el contexto de la creación de la textualidad oral.

El conocimiento oculto en las comunidades es valioso, el o la docente debe generar el suficiente esfuerzo para emitir y receptor en lengua nativa estos aportes; pero hay quienes no realizan el mínimo esfuerzo por realizar este ejercicio de enseñanza-

---

<sup>14</sup> Profesora de segundo año de Educación Básica, U. E. Mons. Leonidas Proaño (Riobamba), 20 de abril 2016.

<sup>15</sup> Profesor de segundo año de bachillerato, U. E. Chimborazo (Cebadas), 6 de enero, 2016.

aprendizaje en idioma kichwa.<sup>16</sup> Claro está lo que manifiesta Francisco Chiodi (1990), “hay completa ausencia de bilingüismo a nivel social [...] No existe la mínima preocupación de la otra parte, la mestiza, de aprender el kichwa”.<sup>17</sup> Otra de las razones puede ser por considerar al kichwa un lenguaje de “los salvajes” al manifestar: “exprésese en cristiano”.<sup>18</sup> Algunos/as docentes bilingües, muy conscientes mencionaban que, “los niños que vienen de las comunidades tienen conocimiento muy amplio”. Incluso decían que, “los niños llegan con la literatura propia”, pero al procesar su labor docente se relegaron a dictar clases, asistiendo como observadores, sin tomar en cuenta el conocimiento de las comunidades o de los yuyakkuna, para expresar la literatura desde la oralidad.

En este contexto tanto los docentes bilingües, como los docentes hispanos, parecen no conocer principios de la educación bilingüe. Parafraseando lo que señala Hugo Torres en, *La escuela india ¿integración o afirmación étnica?* (1992), la educación bilingüe tiene sus saberes propios que es necesario conocer para impartir y compartirlos y aplicar en el proceso de enseñanza aprendizaje. Al excluir la visión de la educación bilingüe, los/las docentes cómodamente trabajan con textos arbitrarios, para ellos/as recopilar los textos orales o la información de las comunidades parece imposible: “los niños no están en condiciones de recopilar información, pues todavía no saben leer ni escribir”. A partir de este enfoque, el plantel docente no conserva ni utiliza a la literatura originaria en las aulas, percibe al hombre nativo como ignorante, desconociendo que posee un sistema de lectura y escritura establecido. Actitud negativa de los docentes que tratan de desconocer las manifestaciones culturales de los/las indígenas.

### **1.5 La escuela distorsiona la enseñanza de lectura y escritura**

Los y las docentes sí creen importantes a la lectura y la escritura, el problema es que “no quieren complicarse y replican el método vigente”. Consideran que el camino más fácil es tomar con mucha importancia el uso correcto de libro, leer en voz alta,

---

<sup>16</sup> Uno de los días de asistencia, en la clase de lengua y literatura un niño empieza a contar un cuento en kichwa, por temor a equivocarse en español. El docente se percató de que el niño estaba un poco nervioso y en son de broma le manifestó “no pasemos tiempo, exprésese en cristiano”. U. E. Mons. Leonidas Proaño (Riobamba), 11 de enero 2016.

<sup>17</sup> Chiodi, *La educación Indígena en América Latina*, 378.

<sup>18</sup> Tercer año de educación básica, U. E. Mons. Leonidas Proaño (Riobamba), 11 de enero 2016.

hacerlo varias veces y escribir con buena caligrafía. La preocupación básica del plantel docente es que el o la estudiante pronuncie bien las sílabas, las palabras y los acentos ortográficos. Esta tarea artificial se solicita hacer, por varias horas, a los/las estudiantes, ya sea en el aula o en la casa. El o la docente convencida señala: “lean cinco veces, luego tienen que leer ante sus compañeros”.<sup>19</sup> Este tipo de frases, tomada como notas, salen a la vista en el cuaderno de borrador de los estudiantes, a modo de recordatorio.

Asimismo, se procedió a realizar series preguntas a los/las docentes, sin encontrar una respuesta esclarecedora. La mayoría no tienen un bagaje pedagógico actualizado sobre la lectura y la escritura.. En esta misma línea, es común escuchar a los/las docentes excusa: “no tenemos los materiales suficientes [...], tampoco tenemos plata para conseguirlos”.<sup>20</sup> Esta idea es cuestionada por Hugo Torres, quien indica que esto “es un subterfugio, pues no se requiere gastos económicos, existen suficientes recursos en las comunidades indígenas para la enseñanza de la lectura y escritura”.<sup>21</sup> Otras justificaciones del docente suelen ser: “tengo que avanzar con la planificación; todos los compañeros docentes debemos tener el mismo número de planificación; o ya mismo vienen a revisar las autoridades distritales”.<sup>22</sup>

Esta actitud de pasividad y, por otro lado, las exigencias de las autoridades del Ministerio de Educación de que los procesos sean inmediatos, provoca que los y las docentes evadan una serie de enseñanzas profundas, convirtiéndose poco a poco en maestros 'boleros'. Es decir, al docente no le interesa que todos aprendan, si algunos logran aprender para él es “bastante”. Otro punto es que no hay voluntad para conocer y trabajar con metodologías actualizadas y vigentes<sup>23</sup>, pues se cree que “los niños se confundirán al momento de aprender”<sup>24</sup>, quizás las y los maestros no confían en otra metodología de enseñanza-aprendizaje y tan solo lo hacen en las ya conocidas. Idea sostenida por un profesor de la escuela uni-docente de la que esperaba su jubilación: “quiero jubilarme para librarme de la exigencia y no tener compromiso con la comunidad educativa, los métodos de enseñanza del Ministerio de Educación son

---

<sup>19</sup> Profesora, octavo año de educación básica, U. E. Chimborazo (Cebadas), 6 de enero 2016.

<sup>20</sup> Juntas de cursos, U. E. Chimborazo (Cebadas), 10 de febrero 2016.

<sup>21</sup> Hugo Torres, *La escuela india ¿integración o afirmación étnica?* (Quito: Abya Yala, 1992), 23.

<sup>22</sup> Profesora, segundo año de educación de básica, U. E. Mons. Leonidas Proaño (Riobamba), 20 de abril 2016.

<sup>23</sup> Ver Daniel Cassany, *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (Barcelona: Paidós, 2009), 37-62.

<sup>24</sup> Profesor, de la Escuela. Alejo Sáez (Puesetús Grande, parroquia Flores), 20 de enero 2016.

indeterminados y hay veces que hace confundir”. Asimismo, otro docente dice “desde el Estado exige que lean y escriban artículos como si pagara buen sueldo”.<sup>25</sup>

Esperar que todos los recursos estén en sus manos ha derivado en interpretaciones de que tanto estudiantes como padres de familia son los culpables o responsables de la falta del desempeño lector. Una docente rural, respecto a este tema señala, que “los niños y los padres de familia de las comunidades son dejados, para ellos da lo mismo saber leer y escribir o no saber nada. Ellos más se preocupan por la agricultura, [los] animalitos y [las] mingas de las comunidades”.<sup>26</sup>

Este testimonio indica la desatención y el estado de conformismo del profesorado, lo que genera que el niño/a indígena no sienta importante el proceso de enseñanza, si percibe esto menos aún tendrá interés por aprender, como vemos hay cierto efecto de rebote de la actitud de las y los maestros hacia las y los niños. Esto es trascendental si se toma en cuenta que están en una etapa de crecimiento donde la recepción del conocimiento se vincula fuertemente con todo tipo de estímulos positivos, en especial aquellos que tengan que ver con su entorno inmediato cultural. En este caso, la profesora abona un contexto donde el estudiante no posea aspiraciones sobre su aprendizaje y sentencia a que viva en una situación empobrecida; tanto intelectual como económica. De acuerdo a este argumento las y los docentes no responden a ciertas políticas concretas de la educación bilingüe, porque la educación bilingüe se da desde y para la comunidad.

## **1.6 Contenidos ideológicos en los textos**

En las observaciones realizadas ninguno de los/las docentes portaban textos que más que los proporcionados por la autoridad estatal. Las aulas y el escritorio lucían vacías, no se presenció una biblioteca de aula. Y se preguntó ¿cuáles son los motivos para no utilizar otro tipo de textos? “Los jefes distritales nos prohibieron que utilizemos otros tipos de textos que no sean los del gobierno, sino acatamos esta disposición seremos sancionados”.<sup>27</sup>

En una de las entrevistas se observa que todavía se utilizan fábulas de muchos años atrás, que –por la experiencia de otros procesos de enseñanza– se sabe que no han

---

<sup>25</sup> Profesor, U. E. Alejo Sáez (Puesetús Grande, parroquia Flores), 21 de enero 2016.

<sup>26</sup> Profesora de Educación Básica, U. E. Chimborazo (Cebadas), 4 de febrero 2015.

<sup>27</sup> Profesora de Educación Básica, U. E. Mons. Leonidas Proaño (Riobamba), 13 de enero 2016.

sido exitosas como contenidos para la enseñanza. El profesorado no planifica ni ajusta los textos a la realidad de los/las estudiantes, tienen más acceso a internet pero no lo saben utilizar o no investigan qué otro tipo de textos introducir en sus contenidos para motivar la lectura; así podrían llamar la atención de niños y niñas con otras metodologías y recursos. Los materiales de textos que utilizan nuestros estudiantes no se pueden llamar recursos de apoyo para el aprendizaje, sino que son el fin en sí mismos.

Al estar en un aula se observó que una maestra, en su hora de clase, copiaba en la pizarra textos de un libro; los/las estudiantes reproducen en sus cuadernos con pereza, quienes después finalizan su tarea con dolor de las manos por escribir durante una hora. Las herramientas de trabajo que utilizaba la docente eran: cuadernos de cuatro líneas, esferográficos de varios colores, entre otras cosas. En este proceso la docente escribió: el tema central, los personajes y los escenarios pero no tomó en cuenta si había dudas, inquietudes o necesidades del grupo estudiantil; el tema abordado fue tomado con arbitrariedad, de ahí que el/la estudiante –como en este caso– no disfrute de la lectura, peor aún la escritura.

El estudiantado rechaza la escritura como consecuencia de no encontrarle sentido o motivación –sino que la ve como una obligación–, además no descubre las ventajas ni los beneficios que aporta la escritura, es decir la escritura son habilidades fundamentales para la comunicación de los seres humanos, que aportan en la transmisión de conocimientos, ideas y opiniones. De igual manera, estas habilidades incrementan el aprendizaje y el desarrollo cognitivo y social, lo que se plasma en el lenguaje, haciéndolo permanente y accesible.

Por su forma de enseñar, la docente produce una lectura de forma vertical, no dialogante, pues no da la opción de debatir las ideas que propone el texto. La maestra se adueña de las ideas, es quien pregunta y responde; para ella los niños/as escuchan de forma “educada”, así denomina la maestra la actitud de los educandos. Por otro lado, la docente no asume su responsabilidad ni tiene la menor actitud de compromiso ante el bajo desempeño académico de los y las estudiantes. Al contrario, se carga dicha falencia a los y las estudiantes, algo que se muestra cuando la maestra menciona que no leen en la casa, ni comprenden lo leído. Prueba de esto se puede ver al decir que “no pueden leer, no entienden lo que leen, ni les gusta leer; hemos enviado varios textos a que lean

y saquen resúmenes en las vacaciones, ni esa estrategia se ve funcionar”.<sup>28</sup> Soledad Mena en su texto *Cultura Escrita*, cuestiona lo que denomina el enseñar y aprender, puesto que:

Los estudiantes no aprenden solos, sino en interacción entre las partes y con docentes que se involucran en una tarea importante por resolver, por lo tanto, en las clases promueven el diálogo, la conversación y la discusión en la que todos los estudiantes se sientan cómodos y confiados para participar y para formular preguntas.<sup>29</sup>

Esta falta de compromiso de los y las docentes se convierte más crítica y excluyente cuando la docente mestiza manifiesta que “el estudiante indígena tiene interferencia lingüística, por lo tanto es imposible interpretar lo que ellos leen, este problema se ha generado desde hace muchos años”.<sup>30</sup> Desde esta posición no se asume el rol de enseñante, sino que considera a los kichwa parlantes como una población “no educable”. Esta actitud de connotaciones racistas se agrava más cuando exigen a los padres de familia “que lean y que enseñen a leer a sus hijos”; pues no se considera que esta población, por la estructura desigual de la sociedad ecuatoriana, no tuvieron acceso a reconocer códigos alfabéticos; no por falta de capacidad sino por una desigualdad educativa sistémica.

El docente, al naturalizar las diferencias sociales –es decir cuando no toma en cuenta la estructura social desigual–, evaluando el desempeño de los sujetos solo a nivel individual, se convierte en un sujeto que reproduce este sistema excluyente y explotador. Es necesario estar conscientes de esta realidad para exigir al Estado y al docente el garantizar el derecho a la educación de todos los ciudadanos por igual. La responsabilidad del Estado es la de ofrecer el financiamiento con equidad y sin ninguna excepción, asegurando que el programa de estudio responda a las necesidades de las personas de los pueblos; en este caso las necesidades de nuestros niños/as rurales.

### **1.7 Alfabetización en los primeros años de Educación Básica**

La forma en que las y los docentes están alfabetizando actualmente a los niños y niñas es a través de ejercicios como la pronunciación y la escritura unas cuantas

---

<sup>28</sup> Profesora de Educación Básica (en juntas de curso), U. E. Chimborazo (Cebadas), 4 de enero 2016.

<sup>29</sup> Soledad Mena, *Cultura escrita*, (Quito: 2013), 27.

<sup>30</sup> Profesora de Educación Básica, U. E. Chimborazo (Cebadas), 4 de enero 2016.

palabras en lengua castellana; de este modo no dialogan con el texto escrito, lo que fácilmente puede derivar en deficiencias al momento de leer. Sampaio Gritzzi Lope de Silva en *Educación, Escuelas y Culturas Indígenas de América Latina*, critica estos procesos inadecuados de alfabetización, porque “alfabetizar no es expresar una nueva lengua, ni es enseñar a escribir unas pocas palabras del portugués conocido. Se puede considerar que una persona está alfabetizada, cuando ella es capaz de expresarse a través del código escrito”.<sup>31</sup>

En este sentido, el profesorado manifestó que existe mucha presión por parte de las autoridades distritales e institucionales para que enseñen a leer y escribir en el menor tiempo posible. Parafraseando la idea de Silvia Álvarez, este proceso debe ser divertido y no un momento de desesperación. Por su parte, los padres de familia tienen un rol de docentes en sus hogares.

La expectativa del docente es que el niño o la niña sepan leer y escribir de manera inmediata y en un ritmo homogéneo, como si todos llegaran del mismo contexto o con capacidades similares. Mas, no hay enfoque alguno que considere las diferencias de alfabetizar a un niño urbano, que está rodeado de material letrado y tiene las condiciones necesarias como para adaptarse al actual sistema de educación, de modo que el proceso de enseñanza se realiza con menos dificultad; mientras que los y las niñas del campo no tienen el suficiente material integrado a su contexto, su alfabetización posee otras características y dificultades. La lectura y escritura en el contexto rural no ha logrado ser prioritario en tanto el sistema ha excluido a estas zonas del acceso a los recursos educativos, lo cual implica un factor importante en desmedro del desarrollo normal en la educación de estos niños/as; este tipo de circunstancias deberían tomarse en cuenta por parte del sistema educativo y los docentes.

Emilia Ferreiro señala que “un niño que crece en un ambiente alfabetizado recibe cotidianamente información, es imposible que lo reciban quienes crecen en hogares con bajos o nulos niveles de alfabetización”.<sup>32</sup> Esta aseveración si bien es coherente y cierta también es relativa, pues el material letrado está cada vez más presente en las comunidades; sin embargo, sigue siendo un material no utilizado por las comunidades en tanto que existen otros recursos importantes. Esta realidad es confirmada por una maestra entrevistada que expresa que “los niños del campo sí tienen acceso a cierto

---

<sup>31</sup> Sampaio Gritzzi Lope de Silva, *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina* (1986), 109.

<sup>32</sup> Emilia Ferreiro, *La alfabetización de los niños en la última década del siglo*, (Quito: 1993), 29.

material letrado, el problema está en nosotros, que no podemos aprovechar esa realidad”:<sup>33</sup>

No se puede decir que los niños de las comunidades llegan al aula con cero conocimiento..., es inversa, llevan conocimientos amplios a diferencia de los niños de la ciudad, el niño del campo cuenta con su propia naturaleza, animales, cultura y sus hogares proporcionan experiencias, ¿o cómo lo llamaríamos? Es decir que los niños llegan a la escuela sabiendo que la escritura sirve para escribir o algo quiere decir, a esto la escuela debe alfabetizarse de manera articulante. Es una realidad que los hogares marginales, en muchos casos, no son portadores de los materiales impresos, pero al momento que el niño acompaña a la mamá a distintos lugares como al mercado, al campo, a la ciudad, la tienda y otros; estos son lugares idóneos para la lectura y escritura<sup>34</sup>

Quizás el material no sea abundante, pero son aportes fundamentales para la alfabetización que permite que el niño/a tenga conocimientos previos. La alfabetización del niño indígena, a partir de su escolarización, es aún más compleja; esto no significa que el problema está en el niño/a sino que la situación del campo posee otras dinámicas culturales las cuales no son integradas a las escuelas bilingües. Como solución a este conflicto, niño y niñas deben ser alfabetizados en su propia lengua, la enseñanza de la lengua y escritura simultáneamente debería realizarse en lengua vernácula; sin duda alguna esta puede ser una solución para que el niño/a acoja con satisfacción el proceso de alfabetización, con respecto a este enfoque Martín Nakata:

Es necesario que exista el dominio de una etapa antes de entrar en la otra; el fracaso en cualquier momento rompe la cadena y por lo tanto el enlace con lo siguiente. Esto es evidente en el argumento de los defensores de la lengua respecto de la alfabetización la cual proporciona una 'preparación' para las competencias letradas.<sup>35</sup>

El niño/a aprenderá de forma inmediata y fácil si se enseña en su propia lengua, definitivamente esto es recurrir a su contexto y sentido de pertenencia. “El castellano lo irán aprendiendo necesariamente, tanto en la escuela como en las horas de contacto con los centros poblados, pero la iniciación debe hacerse en el propio idioma, ya que el

---

<sup>33</sup> Mayra Santillán, profesora de primer año de Educación Básica, Jardín la Libertad (Riobamba), 2 de septiembre 2015.

<sup>34</sup> Ídem.

<sup>35</sup> Martín Nakata. *Disciplinar a los salvajes, violentar las disciplinas* (Quito. Abya-Yala: 2014), 237.

castellano inconscientemente presenta resistencia”.<sup>36</sup> Sin embargo, sucede al contrario en la alfabetización actual, los y las docentes que laboran con los niños indígenas son hispanohablantes, de modo que lo primero que ellos expresan y enseñan es el idioma castellano, que no es propio del niño indígena. En este momento los/las niñas se desmotivan al llegar a la escuela en tanto le parece extraño lo que sucede ahí, pues sus maestros hablan en un idioma que no se entiende; esto definitivamente no provoca confianza, producto de aquello se dan deserciones inmediatas o el estudiantado aprende lo que medianamente retiene; entre otros resultados adversos.

Al preguntar a un padre de familia de una comunidad, al iniciar el año lectivo, sobre la alfabetización de su hijo, respondió:

Estoy preocupado [...], la señorita profesora es *misha* [mestiza], no entendí mucho las indicaciones que dio. Mi pequeño no entiende, peor hablar el castellano, para él es la primera vez, no sé cómo aprenderá. Según mi idea debemos conseguir profesores de acuerdo al lugar, sea ciudad o sea campo con cultura e idioma diferente.<sup>37</sup>

Este testimonio expresa que los/las docentes hispanohablantes que trabajan en las comunidades no hacen el esfuerzo por interpretar o aprender Kichwa, pues la interpretación del docente en esta lengua bastaría para valorar el conocimiento del niño rural.

Subsiste la dificultad de que el maestro siga siendo un hombre o mujer de la ciudad y situados a nivel urbano, ya que homogeneizaría y dificultaría la comprensión de los y las niñas, según su condición de procedencia. En la investigación realizada en las instituciones bilingües de la provincia de Chimborazo se encontró falencias en los docentes monolingües, al respecto Iliana Almeida apunta que es “un gran porcentaje de monolingües que asisten a las escuelas en donde encuentran graves problemas de adaptación con la nueva lengua que impone el profesor hispano hablante”.<sup>38</sup> Similar a esta realidad ocurre en los educadores bilingües, debido a que existen complicaciones al proponer la enseñanza solo en kichwa. Si se mantienen estas y otras falencias en el campo de la alfabetización, según el criterio de Almeida, existe la amenaza de que la educación impartida permanezca sin cambio alguno; lo cual hace deducir que los

---

<sup>36</sup> Piedad Peñaherrera, de Costales. *Llacta. Katekil o historia cultural de campesinado del Chimborazo*. Revista (Quito. Abya-Yala 1957), 316.

<sup>37</sup> Máximo Paltán, padre de familia de la U. E. Chimborazo (Cebadas), 16 de agosto de 2015.

<sup>38</sup> Ileana Almeida, *Temas y cultura quichua en el Ecuador* (Quito. Abya-Yala: 1996), 138.

docentes deben tener un grado de preparación especial para trabajar en escuelas rurales, para que no sea un obstáculo al iniciar la alfabetización. Este punto no pretende excluir del contexto bilingüe al docente hispanohablante, ya la segunda lengua que es el español.

En conclusión, es importante mencionar que el proceso de alfabetización no es solamente el saber leer y escribir, sino también integrar la lectura del mundo cultural al que pertenecen las y los niños, para así generar un proceso de educación que abarque su cultura, su contexto tanto social como histórico. La alfabetización en el idioma kichwa es un reto que debe tomarse en cuenta en los procesos educativos y aunque el interés de este estudio no se centra en este asunto es importante mencionarlo.

### **1.7.1. Pensar que el éxito de la lectura y escritura corresponden al nivel de la inteligencia**

La escuela hasta la actualidad ha excluido a las personas que supuestamente “no saben leer ni escribir”, este contexto discriminatorio ha coexistido siempre en una institución hispanohablante, como lo señalamos al inicio de este capítulo. Como de costumbre, la indagación que se realiza para saber si los niños/as saben leer y escribir, se hace sobre “el rendimiento escolar”.<sup>39</sup> En una de las visitas una docente había señalado y separado en filas a los niños y niñas entre los que “saben leer y escribir, son dedicados y muy inteligentes,”<sup>40</sup> que según ella tienen padres que hacen los esfuerzos en sus casas, esa fila se mostraba muy alegre y en la otra fila ubicó a las y los niños que “no saben leer, no se dedican..., y los padres de familia son culpables por el retraso de sus hijos,”<sup>41</sup> mientras ocurría esta separación las y los niños lloraban tristes por este acto discriminante.

En otra de las observaciones a la misma institución se evidenció que los padres llevaban “agrados”, es decir regalos denominados “los famosos Camari” para la profesora. Estas acciones, si cabe el término, han mercantilizado a la enseñanza; si bien en algún momento los profesores estaban legalmente autorizados para cobrar por sus

---

<sup>39</sup> Profesora de primer año de Educación Básica, U. E. Mercedes de Jesús Molina. (Riobamba), periodo escolar 2015-2016.

<sup>40</sup> Estudiantes de primer año de Educación Básica, U. E. Mercedes de Jesús Molina (Riobamba), 4 de marzo 2016.

<sup>41</sup> Profesora de octavo año de educación básica, U. E. Chimborazo (Cebadas), 5 de marzo de 2016.

enseñanzas, actualmente esto es sancionado, no obstante todavía admiten regalos de parte de los padres de familia, como si se tratase de un sueldo.

Este tipo de actuaciones durante las observaciones de campo realizadas para este estudio, lo que llamó la atención de modo que la asistencia y la observación fueron con mayor frecuencia. En este trabajo se pone en evidencia que los que “no sabían leer” eran los niños de más escasos recursos y que los padres nunca pudieron llevar “algo para la profesora”; asimismo los padres de estos niños y niñas son, en su mayoría, personas que migraron de las comunidades. Del otro lado, los padres de los estudiantes que “saben leer” –según los criterios de varias de las maestras y maestros observados– siempre llamaban la atención de la profesora, vivían de la agricultura y en un menor porcentaje eran personas mestizas.

Este tipo de intercambios muestra cómo se ha convertido a la educación, por parte de la maestra en signo de trueque o mercancía. Dicho comportamiento evidencia que abandona la enseñanza del niño que “no da nada” y se dedica más a la enseñanza del niño que más “agradados” recibe hasta lograr que todos acudan con “agradados”. Esta enseñanza revela algunas falencias dentro del proceso educativo con los encargados de llevar los conocimientos a los niños y niñas; los maestros anteponen su conveniencia económica para darle énfasis a los y las estudiantes de quienes recibieron dádivas; acto que los padres interpretarían como una garantía para la enseñanza de sus hijos, que por derecho la tienen todos, aunque en el aula se ve limitado por dicho factor.

Otra creencia excluyente es pensar que solo estudian adecuadamente las personas “inteligentes” o que el estudio es “para la gente privilegiada”. En este sentido, citaré a Pierre Bourdieu quien afirma:

La ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades -particularmente en materia de éxito educativo- como desigualdades naturales, desigualdades de talentos. Similar actitud se halla en la lógica de un sistema que basándose en el postulado de la igualdad formal de todos los alumnos como condición de su funcionamiento, no puede reconocer otras desigualdades que aquellas que se deben a los talentos individuales.<sup>42</sup>

Este mito de relacionar la inteligencia con el estudio y el éxito en la competencia de lectura y escritura es muy difundido y oculta la realidad. La verdad es que los

---

<sup>42</sup> Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Los herederos, los estudiantes y la cultura* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2004), 103.

“inteligentes” son solo aquellos que la estructura social privilegia y los “no inteligentes” son todos aquellos que pertenecen a las clases sociales explotadas y rechazadas.

Por otro lado, se piensa que la inteligencia es hereditaria. Este argumento tiene el objetivo de legitimar aún más la absurda idea de que solo los provenientes de las clases dominantes o privilegiadas tienen la capacidad para estudiar y por consiguiente para leer y escribir. Ideas como: “el niño ha surgido y tiene éxito porque es inteligente” o porque su mamá lo es, se han difundido tanto que existe la idea de que los niños indígenas y todas las personas provenientes de hogares pobres, “son así”, porque “no tienen la capacidad intelectual”. Por lo tanto, se ha concluido, sin fundamento, que es por falta de capacidad intelectual que las personas provenientes de contextos pobres “no han aprendido a leer y escribir” y “no sirven para estudiar”. Lo cierto es que tal idea enmascara la realidad de la división social<sup>43</sup> y la estructura desigual responsable de las diferencias para el acceso a la educación y por lo tanto al aprendizaje de la lectura y escritura.

Durante la recopilación de información, una maestra supo manifestar:

Los estudiantes indígenas no aspiran a ser competitivos, no saben interpretar las cosas, ellos se dedican a la agricultura y la ganadería. El problema es que ambicionan el dinero, pero no podemos negar, que para trabajar son buenos, tanto en el campo como en la ciudad. Para la enseñanza de ellos, no creo que exista un método apropiado.<sup>44</sup>

Esta expresión, no solo denota una actitud racista hacia el indígena, sino también muestra cómo esta discriminación conlleva cierta idea de que los indígenas todavía son considerados esclavos.

---

<sup>43</sup> La filosofía moral contemporánea tiene diferentes enfoques para proporcionar justicia e igualdad a los grupos tradicionalmente discriminados por razón de género, religión, edad, orientación sexual, etc. Por otra parte, las personas con diversidad funcional (discapacidad) han tenido un enfoque paralelo a su discriminación, y han sido excluidas de las aproximaciones generales a la diversidad. La inclusión de la diversidad funcional y el modelo de la diversidad en las teorías modernas del reconocimiento y la redistribución, como otra diversidad humana más, genera un enfoque ético ampliado: las éticas de la diversidad. Este marco general también incorpora otras ideas fundamentales para la igualdad, como la fragilidad humana, la lógica social de la dominación, la autoestima y el auto-reconocimiento. Caroline Guibet Lafaye y Javier Román Cabrero, *Éticas de la diversidad. Una alternativa a la ética de Peter Singer*, <[http://www.diversocracia.org/docs/Eticas\\_de\\_la\\_diversidad.doc](http://www.diversocracia.org/docs/Eticas_de_la_diversidad.doc)>. El documento es una traducción del artículo “Diversity Ethics. An alternative to Peter Singer's ethics”. *Revista Internacional de Éticas Aplicadas*. Año 2- Núm. 3 (mayo 2010). <<http://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/37>>

<sup>44</sup> Elisa Barahona, profesora de Educación Básica, U. E. Chimborazo (Cebadas), 6 de octubre de 2015.

## 1.8. Actividades en la enseñanza de la lectura y escritura

Con toda seguridad podemos decir que las actividades que envía el docente a los estudiantes son un refuerzo más de las clases y que contribuyen al mejoramiento de los aprendizajes. Aunque la idea sólida, recientemente desde el Ministerio de Educación es que los estudiantes deben trabajar en las aulas junto al profesor; tal vez saben que las tareas se desarrollan mejor, junto con el profesor o es un gran aporte al desarrollo intelectual.

En la mayoría de los casos, “las tareas” y “las lecturas” son enviadas a la casa y muchas veces se han convertido en una forma de castigo y condición indispensable en la enseñanza. Esta perspectiva para Gudiño es desmotivante, pues “las famosas tareas atosigan a los estudiantes, fomentan la desmotivación en los estudios, arruinan el tiempo de recuperación de energías, y entre otros efectos, generan desequilibrios familiares”.<sup>45</sup> En esta misma línea, Judith Kalman y Enna Carvajal, mencionan que “la alta dependencia del libro de texto y de la *Guía de aprendizaje* de los profesores limita la participación del estudiante. La práctica de enseñanza más frecuente es solicitarles que participen en clase por medio de una pregunta”.<sup>46</sup>

Una de las tareas más comunes es la “famosas copias y dictados”. Este tipo de trabajo es diario<sup>47</sup> y en modo de trabajos anuales los y las estudiantes debe hacerlo durante las vacaciones, en un cuaderno de 40 y 50 hojas “con buena letra y copia fiel del texto”, incluso las tareas son resueltas por otra persona, distinta del estudiante.

Esta actividad, además de ser antipedagógica y pasiva se vuelve perversa porque el docente la propone como parte de los requisitos para la matrícula. “Si los niños no trabajan este año para mejorar la letra, trabajarán en las vacaciones, caso contrario no podrán matricularse, esta es la única manera de trabajar”.<sup>48</sup> Así se convierten en actividades sin sentido, pues el docente casi nunca retroalimenta las tareas enviadas, pero sí toma en cuenta la buena presentación y la “cantidad”.

---

<sup>45</sup> Marco Gudiño, *El fraude de la educación ecuatoriana* (Quito: Temístocles Hernández, 2006), 93.

<sup>46</sup> Judith Kalman y Enna Carvajal, *Hacia una contextualización de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de telesecundaria*. (México D.F: *Centros de Estudios Educativos*: 2007), 9.

<sup>47</sup> Este tipo de “tarea” se la evidenció en una niña de 2<sup>do</sup> año de Educación Básica en una institución hispanohablante con las copias y famosos dictados de 2 a 4 hojas. La profesora indica todos los días en el cuaderno de tarea del estudiante “copiar de tal página hasta la página, señor padre de familia realice el dictado de tal página hasta la página”. A mi criterio las tareas no tenían ningún sentido y varias eran hechas por la madre. El resultado era que el estudiante llenaba escrituras. U. E. Mons. Leonidas Proaño (Riobamba), 4 mayo 2016.

<sup>48</sup> Profesor de Educación Básica (parroquia Flores), 21 de enero 2016.

Ante esta perspectiva, un docente, sobre el objetivo de dichas actividades, expresó que “con las copias el niño mejora la letra; con el dictado mejora la ortografía”. Siempre existe la idea de que escribir es tener buena letra, aunque otra maestra tiene un enfoque diferente:

El dictado es pasar el tiempo porque solamente copia lo que dicta la maestra u otras personas, lo que va corrigiendo el mismo docente; tener una buena letra en la actualidad no es tarea necesaria, basta que esa escritura tenga sentido, pero no todos vemos esas necesidades, además, actualmente toda escritura es digitalizada.<sup>49</sup>

Es un aporte interesante que haya posiciones distintas en relación con el significado de los procesos del leer y escribir. Que existan maestras que tengan un enfoque más actual -propio de las últimas investigaciones y reflexiones- es algo esperanzador y proactivo; pero la práctica más generalizada todavía es tomar a la lectura y la escritura como castigo o como una amenaza hacia los estudiantes con tareas como obligarles a hacer copias de algún texto y leer si hacen ruido dentro del aula. De este modo, la lectura sigue siendo una actividad repetitiva, sin sentido, cercana a actividades psicomotrices (caligrafía y copias) y memorísticas (-ma-; -me-; -mi-;...). En las visitas a las instituciones es frecuente ver a los alumnos portar carpetas con hojas de papel ministro, aunque su trabajo se hace en cuadernos de caligrafía o en copias de cualquier periódico; este trabajo ya tenía un día y hora de entrega asignados por la maestra, es decir, un horario señalado para todo el año lectivo.

Se puede decir que la educación tradicional no se preocupa por la reflexión ni por la comprensión. Lo que busca es que los estudiantes de primer año de Básica asocien los símbolos con los sonidos, como ejemplo “ma, me...pa, pe...”. Los estudiantes en las aulas repetían en voz alta varios minutos, luego la maestra les pedía que pasaran a la pizarra y a ese ejercicio lo llamaba “forma de evaluar”. A esta práctica la directora de Escuelas Lectoras de la Universidad Andina Simón Bolívar, Soledad Mena, “lectura pensada como un ejercicio mecánico asociacionista [...]. No podemos llamarlas propiamente ‘estrategias de aprendizaje’”<sup>50</sup>, dado que solo constituyen una repetición mecánica de recursos o habilidades que no aportan a las y los estudiantes.

---

<sup>49</sup> Ricardo Mendoza, profesor de Bachillerato General (parroquia Flores), 19 de octubre 2016.

<sup>50</sup> Soledad Mena, *Cultura escrita* (Quito 2013), 12.

Este proceso convencional es parte de una herencia de la educación del hombre feudal, en la cual los monjes, el clero y la Iglesia en general tomaron como señoríos a “la educación”. Cuando a ellos no les interesó instruir o enseñar a leer y a escribir, la prioridad de la Iglesia era predicar y leer las liturgias en voz alta. En este orden de ideas, Aníbal Ponce anota: “heredadas de las escuelas catequistas de los primeros tiempos de cristianismo, estas y otras escuelas no se preocupaban de ‘instruir’ sino de predicar”.<sup>51</sup>

Algo parecido se puede ver en una de las iglesias evangélicas de la ciudad de Riobamba<sup>52</sup>. Ahí se enseña a leer y a interpretar de manera unidireccional a los niños y niñas en los horarios que ellos llaman “Escuela Dominical”; dentro de estos programas los niños forman sus grupos de trabajo y luego el “tutor” obliga a interpretar la lectura en su propio lenguaje que es el kichwa, para después repetir la interpretación, con cierta facilidad, en español. En la realización de esta observación se pudo notar que la persona que lidera este tipo de enseñanza era el pastor de la iglesia del mismo contexto. A su manera de ver “los niños no tienen problemas en interpretar la lectura, a más de enseñar la palabra de Dios, parece que preparo para la escuela”.<sup>53</sup>

### **1.9. La percepción de los estudiantes entorno a la lectura y escritura**

Al concluir este capítulo se procede a un análisis e interpretación de las opiniones obtenidas de los estudiantes de Educación Básica del sector rural<sup>54</sup> y de los estudiantes de una institución bilingüe en la ciudad de Riobamba,<sup>55</sup> para el levantamiento de esta información se les realizaron varias entrevistas sobre su proceso de aprendizaje vinculado a la lectura y la escritura.

Una de los hallazgos fue que la mayoría de los niños y niñas del sector rural quisieran leer y escribir. De modo muy similar se evidenció también dentro de la institución bilingüe de la ciudad de Riobamba que hay entusiasmo de las y los estudiantes sobre otro tipo de metodologías y enseñanzas; actitud que debería ser aprovechada por el docente; pues así las y los niños aprenderían a resolver sus problemas estudiantiles, impulsando un espíritu autónomo que a su vez potencia el desempeño lector.

---

<sup>51</sup> Aníbal Ponce, *Educación y lucha de clases* (México D.F.: Editorial Solidaridad, 1968), 106.

<sup>52</sup> Iglesia Evangélica Puertas de Belén (parroquia Flores, cantón Riobamba).

<sup>53</sup> Pastor Evangelista José Sáez de la iglesia Puertas de Belén (parroquia Flores), 6 de abril 2016.

<sup>54</sup> Escuela Alejo Saéz (comunidad Pusetús Grande, parroquia Flores, cantón Riobamba).

<sup>55</sup> U. E. Mons. Leonidas Proaño (Riobamba, Chimborazo).

Que el niño se encuentre motivado a leer y escribir es lo ideal; pero en la gran mayoría de las instituciones educativas bilingües es a la inversa; pues en muchos casos ni a los docentes les agrada leer y escribir, lo que posteriormente se reproduce en sus educandos. El mayor porcentaje de los estudiantes no leen textos de contenidos variados y si lo hacen son textos complejos, según el testimonio de un estudiante:

Sí leemos, pero, no entendemos, nos disgustamos leyendo horas y horas los mismos textos, tenemos en la mente los cuentitos en kichwa que nos cuentan nuestros abuelitos, quisiera contar pero la profe dice que esos cuentos no son cuentos ‘son invento de ustedes’... [Últimamente hemos leído] textos del gobierno y fábulas. Nos causa temor porque el profesor nos hace pasar al frente y hay que leer duro sin equivocarse en la pronunciación, si esto no se cumple a cabalidad, nos dejan un tiempo más en el aula. No sé por qué, cuando alguien cuenta, nos gusta escuchar y también nos divertimos.<sup>56</sup>

Un estudiante de octavo año, tiene un enfoque distinto al otro estudiante obligado hacer la lectura:

Me encanta la lectura porque yo leo la Biblia, este cargo me da en la iglesia, tengo que enseñar a los coros de la iglesia donde yo asisto, leo revistas porque mi papá lee para enterarse de las noticias y luego me piden que yo converse. Para comentar hay que interpretar lo que dice el texto, pero cada día que leo son nuevas cosas, me causa curiosidad y esto parece que me ayuda a ser buen estudiante.<sup>57</sup>

El testimonio denota cierto hábito lector y un trabajo de interpretación del estudiante, aun así es curioso constatar que el estudiante practica y disfruta la lectura fuera de la institución, como él mismo lo menciona lo hace en su entorno social. A su criterio, la religión y el contexto familiar son para él la puerta de entrada para ser buen estudiante. Dicha percepción, en cambio, es desafiada y deslindada por la escuela, ya que se ha asumido que son lugares sin razón suficiente.

En conclusión, se puede decir que el problema no está en los estudiantes sino en los docentes y ya producido el problema los estudiantes se sienten frustrados ante la lectura y la escritura. No comprenden lo que leen y lo que leen no les es de mucha utilidad. En cambio hay estudiantes que les encanta leer. Está en nuestras manos despertar el amor a la lectura siempre y cuando los incentivemos positivamente; pero

---

<sup>56</sup> Estudiante de séptimo año de Educación Básica (parroquia Flores), 8 de noviembre 2015.

<sup>57</sup> Estudiante de octavo año, U. E. Mons. Leonidas Proaño (Riobamba), 4 de enero 2016.

sobre todo con la intencionalidad muy clara, pues fomentar la lectura y la escritura es responsabilidad de la escuela.

### 1.9.1. Aprendizaje condicionado

En las aulas investigadas era frecuente observar cómo los estudiantes realizaban sus actividades bajo condicionamientos. Era frecuente escuchar “si me ayuda en matemáticas, lenguaje, unos puntitos, participo, caso contrario para qué; si termino primerito mi trabajo ¿qué obsequia?”.<sup>58</sup> En el caso de los estudiantes de primer año de Básica “si va hacer jugar lo hacemos, o ¿qué premio tiene profesora?”. Se entabló una conversación con la maestra acerca de este tipo de actitudes y a su parecer la enseñanza funciona así. Quienes participan en la clase o los que terminan primero las actividades recibían caramelos u otros regalos. “A los niños y niñas les encanta jugar y salir a conversar con sus compañeros; pero a ellos les condiciono, primero que terminen las tareas en clase y luego jugamos, así ellos lo realizan de inmediato”.

No obstante, los estudiantes más motivados terminaron las actividades encomendadas por la maestra pero los que no supieron realizar los trabajos a tiempo no aceptaban este tipo de condición. A criterio del investigador este tipo de aprendizaje es momentáneo y si cabe el término es “pasajero”. De ninguna manera la maestra construye aprendizaje a largo plazo, lo ideal sería motivar de otra manera que no deposite el aprendizaje en las recompensas, para que así el individuo realice determinada acción con interés y voluntad propias, de modo que este proceso se proyecte de manera integral a la vida misma de las y los estudiantes.

Al referirse al incentivo y la recompensa, Francisco Rivas sostiene que “tradicionalmente la incentivación [sic] y las recompensas de la conducta escolar se divide en dos grandes categorías que hay que entender como parte de un mismo continuo: motivación intrínseca y motivación extrínseca.”<sup>59</sup> Rivas hace una reflexión interesante en este acápite ya que señala que las recompensas no son lo propio, sino el resultado de demostrar cierto nivel de reconocimiento; pues el aprendizaje mediante recompensas se convierte en un trabajo memorístico que puede limitarse hasta los exámenes, para más tarde olvidar lo aprendido. Es necesario trabajar para que el

---

<sup>58</sup> Estudiante de segundo año de Educación Básica, U. E. Mons. Leonidas Proaño. (Riobamba), 4 de enero 2016.

<sup>59</sup> Francisco Rivas, *El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa* (Barcelona: Ariel, 1997), 127.

estudiante desarrolle nuevas destrezas para que –sin desligar las responsabilidades del cuerpo docente y de las autoridades públicas de la educación– construya conocimientos y los relacione en su día a día. En esta misma línea Edmundo Rivadeneira, concuerda que “es verdad que el niño no tienen que leer condicionado por obligaciones educativas, sino porque su propia evolución requiere fertilizarse, fecundarse, satisfacerse.”<sup>60</sup>

### **1.10. Educación “recipiente”**

Partimos haciendo una paráfrasis a la teoría del brasileño Paulo Freire, quien afirma que la educación en los países hispanoamericanos obedece a una concepción “bancaria”. Este enfoque, según Freire, se basa en el criterio de que el alumno no es más que una cuenta en la que el maestro tiene que ir depositando una serie de conocimientos hasta llenar dicha cuenta y sacarla cuando se necesita, como si fuese una cuenta bancaria.

El educando se transforma en objeto de la educación, por lo tanto permanece como un sujeto pasivo. Es así que el papel del estudiante se limita a recibir todo lo que le den; el profesor pasa a ser el que “sabe todo” y el estudiante en el “ignorante”. En este tipo de educación no se construye una enseñanza-aprendizaje de lado y lado. Para nada serviría que el docente llene la pizarra y el estudiante colme sus cuadernos de dictados y copias, para que después los memorice, rinda sus exámenes o simplemente los olvide por completo.

Este hábito de la educación bancaria sucede de manera similar al momento de priorizar los temas para la enseñanza; en lo que se refiere a incluir al alumno en la participación en la clase, quizá por comodidad o por sugerencia de los estudiantes. Al no involucrar al estudiante en la selección de los temas seguro que fracasará, pues se estima que el estudiante no poseerá la voluntad necesaria para participar en el aula, peor aún para analizar y reflexionar lo aprendido; es decir, el comportamiento del docente es el de un “depositante”, entonces el educando deriva en un “recipiente”.

El educador es el único activo, es el “sujeto” de la educación, el encargado de hacer los depósitos, quien llena la “olla”. Al respecto, el párroco Carlos Vera<sup>61</sup> afirmó que “la educación actual es llenar y llenar de agua en un recipiente sin que ella tenga

---

<sup>60</sup> Edmundo Rivadeneira *El propósito de Hechos y Personajes de la Cultura* (Quito. Casa de la Cultura Ecuatoriana “Benjamín Carrión”: 1988), 39.

<sup>61</sup> Padre Carlos Vera, párroco de la parroquia de Licto (Cantón Riobamba), 20 de diciembre 2016.

sentido, este proceso de educar produce que los contenidos actuales no obedezcan a las necesidades de las comunidades, el docente debe partir del estudiante, no del docente mismo”.

## Capítulo segundo

### Debates para la enseñanza de la lectura y la escritura

En el capítulo anterior se evidenció cómo los/las docentes de las escuelas públicas del sector rural –tanto hispanohablantes como bilingües– desarrollan el proceso de enseñanza de la lectura y escritura.

Para sugerir posibles soluciones a las deficiencias ocurridas en las aulas del territorio rural, en este capítulo se pretende indagar y repensar sobre una concepción más contemporánea del proceso de leer y escribir, así como se recomienda la enseñanza de estas competencias en la alfabetización inicial (la cual comienza al momento del nacimiento de un niño o niña y continúa durante la primera infancia, después vendrá la alfabetización formal: inicial 1, inicial 2, primero hasta octavo de básica). Tomar como punto de partir los imaginarios de los y las adultos mayores significa que su accionar y su entorno están relacionados al contexto cultural, a sus formas de pertenecer a un territorio, a una familia, a una tradición, al cuidado de la tierra, de los hijos/as, la forma de liderazgo, entre otros; y las narrativas de los pueblos indígenas. Esto se menciona en pos de ofrecer una referencia constructiva que ya se ha abordado en el capítulo anterior.

#### 2.1. La lengua escrita como un campo social

La lengua es una actividad puramente humana que aparece con la necesidad de relacionarse con el universo y con otros seres existentes. Este postulado coincide con lo que señala Edison Paredes, profesor de la UASB, quien concibe al lenguaje como una construcción social:

El lenguaje, es una actividad específicamente humana; ningún otro ser que no sea el humano está en posibilidad de generar el lenguaje, el que se manifiesta como habla o discurso, el lenguaje permite expresar el conjunto de relaciones que el ser humano establece: las relaciones con el universo, con el mundo, con la naturaleza, con otros seres humanos (sociabilidad) y las relaciones consigo mismo.<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup> Edison Paredes, La Lectura y el desarrollo del Pensamiento en Carriazo Mercedes y otros, Memorias del V Congreso Internacional de Lectura. Quito, 24, 25 y 26 de junio de 2009 (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Área de Educación. Programas Escuelas Lectoras-Proyecto CECM, 2009), 49

Según Paredes, al ser el lenguaje una actividad específicamente humana esta es plenamente social; es decir, surge en la interacción o comunicación con los demás. Por otro lado, Paredes considera que el pensamiento y lenguaje están íntimamente ligados, pues uno depende del otro para existir, esta presencia permite a las personas saber actuar en diferentes ámbitos de la vida social.

Por otro lado, Carlos J. Álvarez González, desde la perspectiva vigoskyana, menciona que las dos funciones del lenguaje y el pensamiento se desarrollan de forma independiente; en su postura defendió que en los animales –como en los primates no humanos– estas funciones están disociadas.

Por lo tanto, la relación entre el pensamiento y la palabra no es un hecho. Esto implica un proceso continuo de ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento. El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ella; así como también se manifiesta mediante la escritura, con gestos u otros tipos de comunicación, como por ejemplo la tecnología digital.

Se asegura que la relación entre pensamiento y lenguaje es primordial en todo proceso de construcción del desarrollo personal. Esta afirmación deriva en la reflexión de la importancia de la relación amigable, integral y adecuada a la etapa de la niñez – grupo que particularmente interesa a esta investigación– para un desarrollo óptimo del pensamiento y lenguaje; lo que a criterio del investigador, la escuela tiene una influencia importante en esta construcción vital y de aprendizaje escolar. De ahí que el papel del cuerpo docente sea trascendental, pues actuará como dador de modelos de imitación que posteriormente serán interiorizados por el alumno a fin de proporcionar significados.

La utilidad que representa para el alumno el aprendizaje significativo de la lengua escrita, para acceder a la información como base para la construcción del conocimiento, así la atención pedagógica se centra en aspectos que debe poner en práctica el docente para cumplir con el rol de mediador entre la información y la orientación que debe brindar al educando, para que este construya conocimientos a partir de la información y valore los beneficios que obtiene al incorporarse a la autopista de la información y comunicación.<sup>63</sup>

Se ha podido establecer que uno de los tesoros más preciados y eficaces que tiene el ser humano es el lenguaje y que este ha desempeñado un papel importante en

---

<sup>63</sup> Josefina Peña Gonzales, Sentido del aprendizaje de la lengua escrita para la sociedad de la información y el conocimiento, *Educare*, N. 44, v.13 (Universidad de los Andes Escuela de Educación, Mérida: 2009) <[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102009000100009](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100009)>

todo el quehacer humano. El lenguaje al ser una práctica social también se materializa como una habilidad técnica y neutral, lo que implica que siempre se incrusta en principios epistemológicos socialmente contruidos. Estas concepciones enraizadas de generar conocimiento e identidad en el ser también se insertan en las prácticas sociales de un contexto educativo particular

## 2.2. La oralidad frente a la escritura

Como menciona Noel Clarasó Serrat, “la diferencia entre lenguaje oral y la lengua escrita es muy sencillo: la lengua oral no se escribe, el lenguaje escrito no se habla”. Se puede decir que nadie puede desconocer la importancia que tiene la lengua oral y sus relaciones con la lengua escrita, inclusive, la lengua escrita dependió de la lengua oral. De esta interrelación es que ninguna de las dos modalidades puede ir por separado en cualquier proceso de aprendizaje o de cualquier tipo de generación de conocimiento. Cuando hablamos de lengua oral nos referimos a un sistema de sonidos que ha desarrollado el ser humano para comunicarse y para realizar otras necesidades de supervivencia y ocio.

La cultura indígena, comprendida como la dimensión tradicional, religiosa y familiar en la que los pueblos y nacionalidades generan su identidad en relación a su entorno, geografía, y costumbres originarias, concibe y comprende patrones y elementos propios que sobreviven hasta hoy en día. Igualmente dentro de la dinámica étnica persiste la herencia mantenida por el *sustratum* indígena, refiriéndose a lo que pudiéramos llamar el legado o el aporte que brindan estos grupos indígenas a la cultura nacional.<sup>64</sup> Es de suma importancia, el aporte de la cultura indígena y valiosa en tanto es preponderantemente oral desde hace décadas.

Un estudio realizado por las Escuelas Lectoras de la UASB revela que la lengua oral, cuyo origen probablemente respondió a las necesidades de supervivencia, se aprende de manera natural, por simple inmersión en un medio hablante.<sup>65</sup> Desde este enfoque se deduce que la lengua oral no es “individual” sino puramente “social”.

El lenguaje oral es anterior al que, por lo general, se aprende en la escuela, pues su aprendizaje deriva de las interacciones sociales a lo largo del crecimiento de niñas y

---

<sup>64</sup> Reina Torres de Araúz <http://www.monografias.com/trabajos16/reina-de-arauz/reina-de-arauz.shtml>, <http://www.prensa.com>

<sup>65</sup> Soledad Mena, *ibíd*, 13.

niños; lo que se ha asimilado como un desarrollo “natural” del lenguaje oral. Pero la narración se escapa de la memoria y una manera de fijarse –social e individualmente– es en la escritura y para ello se necesita de un alfabeto u otro sistema para la permanencia de las ideas. Un ejemplo de ello es que la escritura académica no tiene similitud a la expresión oral fluida, como lo es en el lenguaje oral cotidiano.

La participación social y la consolidación histórica de la identidad del mundo indígena se han materializado en diferentes actos sociales y culturales mediante el lenguaje oral, las resistencias y acciones colectivas, como en los levantamientos indígenas. Uno de los valores más profundos de los pueblos indígenas es su capacidad de resistencia frente a la explotación económica, la opresión política, el estado de exclusión y discriminación social; todos marcados por una fuerte tradición colonialista y racista. El pueblo indígena aún conserva parte de sus valores, conocimientos y experiencias, pero sobre todo mantiene vigente algunas de sus instituciones culturales propias, pese a todo el embate por desaparecer o tergiversar el mundo indígena.<sup>66</sup> Una de esas prácticas cargadas de sabiduría es el llamado Sumak Kawsay, que también expresa sus conceptos y hábitos tanto en el lenguaje oral y escrito.

### **2.3. La escritura como un campo artificial**

Como ya se mencionó, la lengua escrita no es natural ni individual, sino más bien una construcción cultural; de modo que su consolidación como un sistema de símbolos que comunican es relativamente reciente; de ahí que la lectura y escritura son escenarios nuevos, si se lo ve desde una perspectiva histórica. Como se manifiesta en las Escuelas Lectoras de UASB: “El ser humano natural no es escritor ni lector, sino, hablante y oyente”.<sup>67</sup>

Para que las y los niños no sean simples espectadores, hablantes u oyentes, la escuela tiene que ser responsable directa de proporcionar las herramientas necesarias para la escritura y esa misma escritura debe convertirse en conocimiento. El o la docente tienen que modelar esa lengua escrita, dar las posibilidades para que el estudiantado sea capaz de interpretar y expresar el mundo, esto definitivamente no se logra rodeando de una cantidad de libros a los niños/as de manera desmesurada para que

---

<sup>66</sup> <http://icci.nativeweb.org/boletin/37/macac.html> Boletín ICCI-ARY Rimay, Año 4, No. 37, abril del 2002.

<sup>67</sup> Soledad Mena, 1.

aprendan solos/as, o en sus hogares, ni se logra enviándoles tareas para corregir su ortografía por días enteros; dichas prácticas no son constructivas en el proceso de aprendizaje y afinidad a la lectura y la escritura porque tampoco son tomadas en cuenta las necesidades generacionales de la infancia y las herramientas de su entorno.

Al no ser natural la lengua escrita, esta requiere de un mediador/a y, en el caso de la escuela, esos mediadores/as son la planta docente, quienes en su rol no deben asumirse como meros transmisores de conocimientos, por el contrario, deben cumplir como mediadores/as entre el conocimiento, la información y el proceso de aprendizaje de los educandos. De tal manera que esa transmisión de conocimientos complete con eficacia este proceso. Autores como Reuven Feuerstein señalan que el profesor no debe ser un profesional capacitado sino que “el profesor mediador, por definición debe ser pensador, reflexivo y crítico. Debe manifestar en toda situación competencia y sentido profesional, además de una visión, aprecio y alta estima de la educación”.<sup>68</sup>

La escritura construye al ser humano a fin de que este pueda comunicarse, expresarse, entender y convivir en y con su contexto cultural. La construcción del ser humano debe ir acorde a las necesidades explicativas y de interpretación según las características específicas de cada grupo social. El método tradicional, que se ha caracterizado por obligar a realizar actividades para desarrollar la motricidad fina y gruesa, picar y pegar papelitos de colores, repetir dos o tres renglones de palabras copiados de la pizarra, ha desequilibrado el aprendizaje y la autonomía en la infancia para comprender lo que ocurre en su realidad y en su entorno.

La escuela debe ofrecer numerosas oportunidades para hacer uso de la lengua escrita, estas pueden ser “actividades comunicativas” (dar sentidos a las tareas) y “actividades de aprendizaje” (saber y transferir la necesidad y la idea de escribir). En definitiva, la escritura debe ejecutarse con el desarrollo de actividades participativas, como menciona Soledad Mena: “[n]o existe participación en la cultura escrita si no se tiene la intención de comunicar”.<sup>69</sup>

La metodología tradicional sumada a su adhesión ideológica occidental es una metodología que no logra comunicarse ni pedagogizar la lectura y la escritura en los y las estudiantes rurales; no se preocupa ni se ocupa de que la escuela también realice una educación bilingüe a través de la escritura. La educación tradicional se conforma con

---

<sup>68</sup> Reuven Feuerstein citado por Lorenzo Tebar, *El perfil del profesor mediador* (Eds. Aula XXI: 2002), 173.

<sup>69</sup> Soledad Mena, 11.

creer que a las y los docentes les basta con saber ciertas herramientas pedagógicas y cómo ponerlas en práctica, pero no ofrece una educación cuyos contenidos provengan de la cultura en la que se forja cotidianamente y así también se refuerce el sentido de pertenencia.

Ernesto Tanguila hace un aporte importante sobre cómo la cultura indígena ha generado importantes aportes a la educación y a la ciencia, menciona que “los pueblos indígenas hemos desarrollado un modo comunitario de producción, con una forma propia de organización social y colectiva. [...] En el territorio está la alimentación, la medicina, minerales, oro, piedra, montes, bejucos”.<sup>70</sup> De este modo es que se forja integralmente el sentido cultural de pertenencia, lo que aportaría a que los y las niñas indígenas se relacionen con el aprendizaje de la lectura y escritura desde contextos y eventos que conocen, pues lo experimentan en su cotidianidad, en la comunidad y en su entorno social cultural.

La cultura indígena está relacionada a los primeros/as habitantes de América, antes de la llegada de los colonizadores europeos. Las y los indígenas fueron condenados a desaparecer o someterse a la colonia, sujetos a evangelizaciones y a adaptarse a una cultura diferente, sin embargo es difícil mostrar una frontera definida entre lo mestizo y lo originalmente indígena; en tanto la cultura es la dimensión en la que los seres humanos experimentan cambios y transformaciones, dependiendo de sus propias historias de vida, experiencias y su afinidad con entornos sociales conocidos o adaptaciones, aceptaciones e imposiciones de otros patrones culturales. La cultura indígena ha cambiado y se ha modificado tangencialmente, lo que imposibilita que lo indígena sea interpretado como una cultura intacta; de acuerdo al escritor Carlos Montemayor, en su libro *Las lenguas de América*, nunca hubo indios, ni indígenas, sino pueblos con sus propios nombres; los pueblos indígenas tienen su propia visión del mundo, sus maneras de descifrar los fenómenos naturales y sociales, interpretados a la luz de sus conocimientos adquiridos oralmente y transmitidos a sus generaciones.<sup>71</sup>

---

<sup>70</sup> Ernesto Tanguila, *La escuela india integración o afirmación étnica* (Quito, Abya-Yala: 1992), 161.

<sup>71</sup> Carlos Montemayor, *Las lenguas de América* </es.scribd.com/doc/17380924/Culturas-indígenas, Taller de culturas e identidades andinas, de nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador>

### 2.3. El poder de la lectura

El mundo actual se caracteriza por estar constituido por sociedades letradas, en este marco los pueblos indígenas también han construido sus propias formas de leer, interpretar, analizar y cuestionar el mundo. Sin embargo, saber leer y escribir constituye una posibilidad también de emancipación para los pueblos indígenas, el poder leer da la posibilidad de explicar y comprender la existencia de este mundo; para lo cual es necesario saber descifrar distintos textos y enfrentarse con diferentes tipos de escritos de análisis e interpretación de los sucesos locales, nacionales y mundiales.

Las y los niños indígenas conviven en una cultura diversa pero hegemonícamente occidentalizada, por ello la importancia de que aprendan a ser autónomos con la posibilidad que brinda la lectura y la escritura; sea para cuestionar, analizar, reflexionar o interiorizar textos e información que la sociedad emite. Para los y las niñas es indispensable en la toma de decisiones que sepan leer carteles, anuncios, manuales para el manejo de artefactos, indicaciones y señalética de las calles, percibir las noticias nacionales e internacionales, leer la etiqueta de una medicina, comprar productos, conocer los ingredientes de un plato de comida, uso de la tecnología, entre otras cosas. Sobre este tema Emilia Ferreiro expresa que “[l]a situación actual es grave, pero es interesante porque estamos en momentos de profundos cambios...”.<sup>72</sup> La actual situación del proceso de enseñanza-aprendizaje se ha complejizado porque el equipo docente –en la mayoría de las escuelas bilingües– no se familiarizan ágilmente con el contexto sociocultural indígena, pero tampoco con la sociedad letrada occidental.

Ante este problema cotidiano, los compañeros de las comunidades, muy preocupados, han confiado en la escuela para que sus hijos aprendan a leer y a escribir con la consigna de que “aprendan a leer y escribir para que no sufran lo que nosotros estamos sufriendo, nosotros hemos sido ciegos y no tenemos habla”.<sup>73</sup> Esta aspiración es notoria en todas las comunidades, porque saben que a través de ella sus hijos adquieren desarrollo y maduración potencial intelectual, mientras que a la par puede que se abran nuevas oportunidades.

A la lectura no se la debe volver trascendental solo por el éxito de los estudios o para obtener información, otro punto positivo de la lectura es que ayuda al desarrollo de

---

<sup>72</sup> Emilia Ferreiro, *Pasado y Presente de los verbos leer y escribir* (Buenos Aires, Eds. Fondo de Cultura y Económica, 2005), 23.

<sup>73</sup> Entrevista a Juan María Atupaña, por Raúl Illicachi, Basquitay Flores, 22 de diciembre 2015.

las neuronas. Argumento que coincide con el pensamiento de Tracey Tukahama, “[c]ada actividad, por más sencilla que sea, deja huella en nuestras neuronas, es decir en nuestro cerebro, por ello es importante realizar actividades que estimulen nuestro desarrollo intelectual, la más recomendada: la lectura”.<sup>74</sup> De acuerdo con esta interpretación, las actividades para el alumno deben ser tomadas con una visión clara, que debe situar al mejoramiento del desarrollo intelectual de cada niño/a.

Apropiarse de la lectura y la escritura es poseer un arma para la vida. Esta apropiación es una participación que exige una intervención activa y una actitud dinámica que transportará al lector a ser protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Este sujeto activo que ha leído llega a cumplir con lo propuesto, pues como manifiesta Isabel Solé: “[s]iempre leemos para algo, para alcanzar alguna finalidad”.<sup>75</sup>

Muchos alumnos que según sus intereses y su participación podrían tener un buen desempeño en clase no estudian porque no saben leer y escribir. Se sienten desesperados y fracasados cuando no pueden enfrentarse con el texto, afirmando cosas como: “leo varias veces, [pero] no entiendo”. Por lo mismo, no quieren esforzarse y llegan a funestas conclusiones: “no sirvo para estudiar”, “no me gusta leer”, “me olvidé de inmediato”, “no puedo ordenar la información”, “no quiero hacerlo más”, “no me puedo expresar”.<sup>76</sup>

De hecho, la alfabetización es un derecho humano y se espera que aporte al desarrollo humano social, pues este proceso puede ser un instrumento de autonomía: mejorar la salud, el ingreso económico e incluso la relación con el mundo. Una persona puede saber lo que sucede en el resto de país y del mundo, por ello se dice, que a través de la lectura se viaja por el mundo.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura UNESCO, ha trabajado por más de 65 años por la alfabetización conservando un carácter prioritario en los programas educativos nacionales e internacionales. Sus programas de alfabetización consideran que una comunidad alfabetizada es un colectivo dinámico en el que se intercambian ideas y se suscitan debates. En cambio, el analfabetismo es un obstáculo para conseguir una calidad de vida superior e incluso puede ser el caldo de cultivo de exclusión y violencia, como en la Colonia. Por ello es

---

<sup>74</sup> Tracey Tukahama, “Pizarra”, en Ministerio de Educación, *Revista Quito Pedagógica* (Quito, marzo – mayo 2009), 5.

<sup>75</sup> Isabel Solé, *Comprensión lectora el uso de la lengua como procedimiento* (Barcelona España. GRAÓ. de IRIF Editorial, 2002), 67.

<sup>76</sup> Entrevista a Geovanny Moyulema, por Raúl Illicachi, parroquia Cebadas, octubre 09, 2015.

que la escuela debe ofrecer las oportunidades para adquirir competencias duraderas de lectura y escritura, de modo que estas se constituyan en un andamiaje para que los sectores marginados mejoren la calidad de vida.

Se ha expuesto que la lectura ejercita la mente, reactiva la participación en el entorno social y previene el fracaso escolar del estudiante. Desde esta perspectiva, la lectura cambiaría el criterio del niño/a para convivir de forma tranquila en la sociedad letrada.

#### **2.4. El poder de la escritura**

La importancia de la escritura no se refiere a que el estudiante tenga una buena caligrafía, al día de hoy, en un mundo de contacto cotidiano con la tecnología, toda idea se transcribe a través de la computadora. En vista de este contexto, quedan como prácticas anacrónicas el exigir a las y los estudiantes que tengan una buena letra, peor aún enviar copias “para que mejoren la letra”. Bastaría con que la escritura del estudiante transmita ideas propias y que tenga sentido.

¿Por qué y para qué es importante escribir? Partir de este enfoque motiva la creación de textos propios. Esos textos pueden ser cartas, invitaciones, solicitudes, pésames, cuentos, augurios, entre otros. Para llegar a esto, no basta con repetir las reglas básicas y gramaticales, como si fueran mantras escriturales. Para escribir con criterio propio hay que informarse, construir coherentemente las opiniones, seguir un esquema lógico de pensamiento y testificar de que con esto se puede cumplir la intención de explicar o persuadir sobre un asunto a quien lea el texto. Al respecto, Emilia Ferreiro insiste en que la escritura debe ser “importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no a la inversa”.<sup>77</sup>

Con este argumento relacionamos la idea de Dolores Cacuango, citada por Raquel Rodas, cuando expresa –pensando en la educación de los indígenas– que “[l]a lecto-escritura permite conocer y discutir los asuntos expresados en papel, en iguales condiciones con los otros. Entender sus documentos, sus leyes y mandatos. Debatir con conocimiento de causa”.<sup>78</sup> Se resalta la idea de Dolores Cacuango “[s]iempre comprendí el valor de la escuela por eso les mandé a mis hijos a la escuela más cercana para que

---

<sup>77</sup> Emilia Ferreiro, *La alfabetización de los niños en la última década del siglo* (Quito, 1993. Eds. 1993), 33.

<sup>78</sup> Raquel Rodas, *Dolores Cacuango* (Quito: Eds. Sociedad Alemana de Cooperación Técnica, GTZ Proyecto de Educación Intercultural, 1998), 149.

aprendan la letra”.<sup>79</sup> En este proceso, la escuela debe ser un sitio donde los niños aprendan lo que la familia no logra enseñar –sea por su contexto afectivo y familiar–.

Según el psicólogo James Pennebaker “el ejercicio de escribir puede aportar numerosos beneficios. Nos brinda la oportunidad de poder acceder a nuestro innato potencial creativo, así como descubrir nuestras emociones y pautas de pensamiento más inconscientes, contribuye a reducir el estrés mental, reforzar la autoestima”.<sup>80</sup> Una escritura coherente deriva en una buena comunicación, pues son habilidades de razonamiento lógico, apoyadas por la articulación del pensamiento; de modo que pueden expresar el estado de ánimo, el carácter y la situación de ese momento.

La vida rural indígena todavía es poco conocida socialmente, esto se debe a una problemática de doble camino: primero, el poco o nulo acceso a la educación escolar de los pueblos indígenas –lo que también habla de la discriminación y la negación de la educación a los pueblos– y segundo, la total falta de interés del sistema educativo en estudiar, conocer y difundir los saberes de la vida rural indígena ecuatoriana. De esto, Antonio Sacoto dice: “[l]a vida del indio no se conoce ya sea porque el hispanoamericano es ciego ante la realidad que él ve y es sordo ante el lamento que él escucha; ya sea porque el foráneo se niega a creer en la existencia de condiciones misérrimas o porque tiene una imagen apriorística de un ente exótico e idílico”.<sup>81</sup> De esto se deduce la importancia de renovar la enseñanza de la escritura para abordar e integrarse realmente a los conocimientos producidos por la cultura indígena.

Asimismo, con el fin de alcanzar una educación intercultural que reconozca y trabaje sobre las condiciones históricas y sociales es importante que se aborde el lenguaje oral cotidiano que utilizan las comunidades y sus niñas y niños, puesto que al no ser tomado en cuenta las metodologías –ya tensionadas porque el cuerpo docente no suele conocer el kichwa– utilizadas chocan constantemente con el aprendizaje. Y no solo se generan obstáculos para asimilar la información e incorporarla al desarrollo de la niñez indígena, sino que también suele haber menosprecio por los conocimientos ancestrales que les son ocultados a niñas y niños desde la escuela. Esto también puede derivar en la deserción escolar, pues desde la clase perciben un rechazo institucional y social a sus orígenes y a su misma individualidad –como expresión social de su

---

<sup>79</sup> Ibid

<sup>80</sup> James Pennebaker citado por Molina Ángeles: (2012) <https://centropsinergia.wordpress.com/2012/03/10/la-escritura-como-herramienta-terapeutica/>

<sup>81</sup> Antonio Sacoto, *El indio en el ensayo de la América española* (Quito, Abya Yala: 1994), 13.

pertenencia cultural—. Por todo esto es importante replantear un modelo distinto de alfabetización escolar.

## 2.5. La lectura no es un estado

Partimos de la idea de Emilia Ferreiro, quien dice que “leer no es un estado” porque vivimos en un mundo en el que casi todos somos lectores en distintos niveles. Hay personas que pueden o no saben la correspondencia fonema-grafema, pero saben muy bien qué quieren expresar en un texto escrito. Hay otras personas que conocen muy bien el alfabeto escrito pero no tienen las ideas claras o no saben cómo expresarlas; esta situación la viven nuestros alumnos y se evidencia cuando no consiguen redactar un oficio, convocatoria o actas de reuniones que son actividades básicas. La idea de que la lectura no es un estado quiere decir que es un proceso apreciado y cuidadoso que está en constante crecimiento y transformación.

En esta misma línea de reflexión encaja el análisis de Judith Kalman en *Escribir en la plaza* (2003), donde cuenta la relación que hay entre los escribanos<sup>82</sup> y sus clientes. Kalman asevera que tanto los clientes que no sabían escribir como los escribanos eran letrados, siendo este último quien tenía la capacidad de utilizar el lenguaje escrito para los asuntos de la vida social. A mi modo de ver, las dos colectividades compartían los conocimientos de distintas formas; unos de forma oral expresando los sentimientos y otros de forma escrita —por conocer el código alfabético—, por lo tanto se puede afirmar que así se realizan modos de convivencia.

Algo similar sucede en mi lugar de procedencia, aunque no con frecuencia. Por ejemplo, cuando se adquiere terrenos en las comunidades el comprador exige al vendedor la intervención de un escribano para crear “la escritura”. En ese momento, el escribano pide que relaten cómo esta negociada la compra-venta de los bienes, mientras el comprador y el vendedor narran las formas de los acuerdos, el escribano se encarga de transcribir en una máquina de escribir; de este modo el escribano cuenta como una especie de autoridad pero también, junto al comprador y el vendedor, participan del contexto escrito.

Leer y escribir es una manera en la que las personas se pueden expresar, así como llevar a cabo transacciones en una sociedad que en su mayoría está alfabetizada.

---

<sup>82</sup> Persona que utiliza una máquina de escribir u otros soportes para comunicar los sentimientos de la persona que no conoce el código escrito del alfabeto.

Al ser procesos que se pueden realizar sin la ayuda de terceras personas y con autonomía, el leer y escribir da la capacidad de actuar con seguridad y eficiencia en el mundo social de manera independiente. Lev Vygotsky plantea, desde un enfoque histórico-cultural, que “los docentes deben impulsar y desarrollar las herramientas semióticas fundamentales para la enseñanza y el desarrollo de los estudiantes que comparten significados, interiorizan el conocimiento, lo hacen propio, operan de manera independiente y autónoma en diferentes situaciones sociales y culturales”.<sup>83</sup>

En nuestro mundo moderno, leer y escribir es saber convivir y hacer uso del internet, un cajero automático, desarrollar proyectos, etc. Para Daniel Cassany estas formas de convivencia significan “ser capaz de desenvolverse *con autonomía* en una sociedad cada vez más urbanizada y en la que impera la letra escrita”.<sup>84</sup>

## **2.6. La lectura como una competencia de complejidad intelectual**

La lectura es uno de los procesos más complejos que realiza constantemente una persona y su iniciación es responsabilidad de la escuela; como menciona José Martí, citado por Sergio Andricaín: “leer es trabajar”.

Según la teoría de Daniel Cassany, hay dos maneras de enseñar a leer. “Una basada en el aprendizaje del código; otra basada en [la] construcción del sentido”.<sup>85</sup> De acuerdo con esta orientación, las dos deberían ir de la mano con persistencia para hacer de la lectura y escritura un proceso de fácil acceso.

La escuela tradicional, como se ha comentado en el primer capítulo, utiliza el primer enfoque, pues ha concebido el aprendizaje de la lectura y escritura enseñando solo el código. El niño debe repetir y repetir hasta memorizar, el nombre de cada letra, su sonido y poder juntarlo con el sonido de la letra que tiene al lado, con la amenaza permanente de olvidarse aquello en cualquier momento. Este tipo de tareas que realizan los niños es de todos los días. La dificultad que presenta esta metodología es que los estudiantes invierten tanta energía en recordar el nombre de la letra, asociarla con su sonido y luego con el sonido de la letra que está al lado, que muchas veces se olvidan el significado de la palabra; al no poder memorizar sienten una frustración desalentadora.

---

<sup>83</sup> Lev Vygotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Barcelona: Editorial Crítica, 2010)

<sup>84</sup> Daniel Cassany, *Enseñar Lengua* (Barcelona-España, Eds. Graó, de IRIF.S.L:2002), 42.

<sup>85</sup> *Ibid.*, 45.

Entonces, piensan que leer es solo memorizar las letras, sin comprender el significado de la palabra o texto. Además, como los estudiantes no han descubierto las ventajas y beneficios que aporta la lectura se quedan con la idea de que leer no tiene ninguna relación con comprender el significado de las palabras. Para que esta convicción cambie podemos decir que leer no consiste únicamente en reconocer cada uno de los caracteres o palabras de un texto o reproducir los sonidos que están impresos, no hay que olvidar que sobre todo la lectura y la escritura son construcciones de significados.

“Se considera válido el aporte psicolingüístico de la lectura cuando asume que el lector realiza anticipaciones a partir de los conocimientos previos y de su comprensión lingüística; formula hipótesis y las confronta, identifica el soporte material y construye el significado de lo que lee.”<sup>86</sup> Montserrat Bigas y Montserrat Correig, por su parte, manifiestan el proceso que se realiza al momento de accionar la lectura: “durante la lectura de un texto escrito, el lector debe razonar e inferir de forma continua, o sea debe captar una gran cantidad de significados que no aparecen directamente en el texto, pero que deben deducir fácilmente”<sup>87</sup> significados.

Esta investigación no quiere decir que no es significativo que el niño/a sepa el código, de hecho, lo tiene que aprender, pero de manera simultánea a la construcción de significados. De ahí que las Escuelas Lectoras de la UASB propongan que debe existir un equilibrio entre todos los objetivos de aprendizaje de la lengua escrita: la relación fonema-grafema, la comprensión de lo que se lee y la producción de textos. Por ello la lectura y la escritura deben partir creando sentido y motivo.

## **2.7. La oralidad en la Educación Intercultural Bilingüe y la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe**

### **2.7.1. Visión de la Educación Intercultural Bilingüe**

La Educación Intercultural Bilingüe es un tipo de educación forjada a partir de un círculo de procesos de organización y disputas políticas y culturales, producto de las luchas de distintas organizaciones indígenas del Ecuador; su creación data del año 1980. Según las investigaciones de Carmen Martínez la “Educación Bilingüe germina en

---

<sup>86</sup> Francisco Javier, “La lectura en la construcción de significados”, *La Caverna* (octubre 2006). <<http://fllano.blogspot.com/2006/10/la-lectura-en-la-construccion-de.html>>.

<sup>87</sup> Montserrat Bigas y Montserrat Correig, *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (Buenos Aires: Editorial Chamorro, 2009), 42.

medio de una disputa de las tierras que estaban en las manos de los feudos”.<sup>88</sup> Para retomar las tierras testimonia que el punto de partida es la alfabetización con elementos propios. “Encontré en los campesinos que luchaban por la implementación de la reforma agraria la necesidad urgente [de] abrir escuelas que les proyectaron con elementos culturales necesarios para dirigirse al Estado ecuatoriano”.<sup>89</sup>

Esta idea es cuestionada por la ex funcionaria Aurora Chinlle de la entonces Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de Chimborazo: “la educación bilingüe apuntó en primera instancia ganar espacios en la política, desde los ministerios, pensamos que los jóvenes indígenas ayudaría[n] [...] a] incluir las vivencias culturales en la educación bilingüe. Lamentablemente [se] desvaneció en el momento de procesar las enseñanzas”.<sup>90</sup> Por otro lado, Cristóbal Quishpe define con más claridad la visión de la educación bilingüe: “[e]l sistema de Educación Intercultural Bilingüe promueve la valoración y recuperación de las culturas y lenguas de las diversas nacionalidades y pueblos indígenas”.<sup>91</sup>

A pesar de que la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe ha realizado grandes esfuerzos por aplicar el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), esta institución ha padecido de varios problemas, como la falta de presupuesto del Estado ecuatoriano.<sup>92</sup> Otra de las falencias, en varias unidades educativas bilingües y en las comunidades hay una masiva presencia de docentes hispanohablantes y no se ha visto como una forma de familiarizar a los mestizos con los niños/as de las comunidades; de los que se deduce que desconocen cómo conviven los estudiantes rurales con su familia y la comunidad. Con esta realidad, es imposible ser parte de la enseñanza integral que plantea el MOSEIB. Este desconocimiento por parte del docente, invisibiliza el conocimiento de los niños.

A esto Cristóbal Quishpe señala que “el desconocimiento y la falta de investigación se olvida [de] dichos conocimientos indígenas, esto ha contribuido a la

---

<sup>88</sup> Carmen Martínez, *La crisis de proyecto cultural. Pensando los movimientos indígenas* (Quito. Flacso. 2009), 177.

<sup>89</sup> *Ibíd.*

<sup>90</sup> Entrevista a Aurora Chinlli, por Raúl Illicachi, parroquia Flores, 28 de mayo, 2016.

<sup>91</sup> Cristóbal Quishpe “Intercultural y Bilingüe” ( <http://icci.nativeweb.org/boletin/31/quishpe.html:2001>), 1

<sup>92</sup> El intelectual indígena Luis Montaluisa lo señala en Martínez, *La crisis de proyecto cultural. Repensando los movimientos indígenas* (Quito, Flacso : 2009),180.

desvalorización y pobreza cultural”.<sup>93</sup> Un alemán quien asesoró el proyecto EIB hace duras críticas al maestro bilingüe al decir que “[l]os indígenas de la Sierra no están preparados para hacerse cargo de toda la educación primaria, menos aún la educación a otros niveles. No hay maestros, no hay profesionales capaces de cubrir los campos necesarios para hacer una educación funcional, liberadora y creativa”.<sup>94</sup> En este orden de ideas, no es porque el maestro bilingüe sea incapaz de cubrir la educación primaria, sino que esto se deriva de su propio aprendizaje universitario.

Otro de los casos es la constante falta de preparación y actualización, desde el Estado mismo, pues no se ha preocupado por la evolución de la educación bilingüe o qué contenidos tiene que aprender el estudiante rural. Piedad Peñaherrera de Costales dice que, “[e]l niño indígena vive al margen de los problemas educativos del Estado ecuatoriano. Por eso el analfabetismo, la ignorancia absoluta de conocimientos básicos, ha coadyuvado a su postración social”.<sup>95</sup> Por su lado, el Estado ecuatoriano representado en el Ministerio de Educación se justifica diciendo:

La mayoría de docentes ha expresado que su primera experiencia de clase fue difícil, lo cual es perfectamente comprensible, puesto que no tuvieron una formación especializada en este sentido, sino solamente algunos cursos acelerados. Los docentes que han estudiado en institutos pedagógicos en cambio, además de una formación teórica especializada, tienen la oportunidad de hacer prácticas en escuelas, con lo cual se van familiarizando paulatinamente con la realidad de su profesión.<sup>96</sup>

Frente a este enfoque del Ministerio de Educación conversamos con una profesora primaria que graduó en el Instituto Pedagógico “San Luis”, actualmente trabaja en una institución rural:

No todos salimos a practicar en instituciones Bilingües, es decir, que no graduamos como especialistas, y los que formaron en ese instituto fueron profesores hispanos y ellos que pueden de la vida de las y los niñas de las comunidades.<sup>97</sup>

---

<sup>93</sup> Cristóbal Quishpe, “Intercultural y Bilingüe” ( <http://icci.nativeweb.org/boletin/31/quishpe.html>:2001), 12.

<sup>94</sup> (Abram 1989:12,12-15), en Francesco Chiodi, *La educación indígena* (Quito: Abya-Yala, 1990), 378.

<sup>95</sup> Piedad Peñaherrera de Costales, “*Llacta. Katekil o Historia cultural del campesinado del Chimborazo*” (Quito: Revista:1957), 313

<sup>96</sup> Ministerio de Educación “Manual de metodologías de enseñanzas de lenguas” (Quito: Editorial, 2010), <http://educacion.gob.ec/wpcontent/plugins/downloadmonitor/download.php?id=3>, 16

<sup>97</sup> Priscila Chávez, profesora de Educación Básica, U. E. Chimborazo (Cebadas), 6 de octubre 2015

## 2.7.2. Fines del modelo educativo de la unidad educativa Mons. Leonidas Proaño

La creación de la Unidad Educativa Bilingüe Mons. Leonidas Proaño en la ciudad de Riobamba se da en el año 1995 como una respuesta a la exclusión del sistema educativo de los niños/as en las escuelas hispanohablantes de la ciudad –llamadas en ese entonces “educación para los blancos”. En este contexto de exclusión, a pesar de las leyes de esos años, la integración de los indígenas al sistema educativo oficial y al proceso de alfabetización era negada por las diferentes ideologías elitistas.

Basta con recordar lo dicho por Víctor Hugo Torres: “[l]a educación era todavía más importante ya que los mestizos se nos burlaban diciendo que éramos unos inútiles y que no podremos nunca tener escuelas”.<sup>98</sup> Este tipo de acciones, amparadas por las élites políticas de ese tiempo, generaban más exclusión a las niñas y niños oriundos del campo. Por ello es que se impulsó la creación de una educación incluyente, diferente a las escuelas urbanas, enmarcada en la filosofía que el pueblo indígena tiene y así recuperar su sabiduría para poder exigir que la voz del indígena sea oída y respetada en las decisiones de su propio destino. Entre las exigencias consta que: el kichwa sea tomado en cuenta como cualquier otra lengua al momento de empezar la enseñanza, la institución debe contar con autoridades y docentes bilingües e incluir a los niños migrantes excluidos de distintos barrios de la ciudad. Este proyecto se basó apegado al MOSEIB, un modelo de educación para los pueblos indígenas.

Aceptado el camino que tomó la institución, al iniciar la vida institucional, esperábamos mejores resultados, pero la práctica pedagógica de los docentes en esta institución se incumplió. Comprobamos que la enseñanza no se da en kichwa, pues detrás de esta negación está que el docente bilingüe toma como superior a la lengua castellana; la mayoría de los docentes en instituciones bilingües son mestizos y que los conocimientos de los adultos mayores de las comunidades casi es desconocida. Esta desvalorización se evidenció en las clases de literatura, ya que los docentes nunca cuentan los conocimientos de las comunidades. Es así que, lamentablemente, las clases siempre son fuera del contexto de los niños indígenas.

---

<sup>98</sup> Víctor Hugo Torres, *La escuela india ¿integración o afirmación étnica?* (Quito: Abya-Yala, 1992), 33.

### **2.7.3. La lectura y la escritura desde la cultura letrada**

La lectura y la escritura no son actividades individuales, no leemos ni escribimos porque sí; siempre hay una razón o un motivo para leer o para escribir: se escribe para expresar sentimientos, exigir una disculpa, para llegar a acuerdos, para informarse, para conocer más, etc. Estas características de la lectura y de la escritura que conecta a las personas, las interrelaciona, es la que le da su carácter social. La reafirmación de que la lectura y la escritura siempre tienen una razón de ser y de que se las utiliza con un fin determinado debe estar clara entre nuestros estudiantes para tener la capacidad de actuar eficazmente en el mundo letrado.

El hombre de hoy tiene que enfrentarse a los retos de la tecnología y este desafío empieza por la lectura y la escritura. Dos ejemplos diarios son el buen manejo de un celular y el uso de la red de internet; acciones que nos motivan a leer y escribir. Hoy por hoy la mayoría de las personas en cada momento se relacionan con distintas personas de diferentes clases sociales, con motivos de obtener empleo, publicar alguna actividad y obtener nuevas amistades; ahí se pone en práctica la lectura y la escritura en la cultura letrada y desde el uso de las tecnologías.

### **2.7.4. El mundo de la escritura frente a la lengua oral**

Según Denise Arnold y Juan de Dios Yapita, los contextos históricos del estado actual de la educación intercultural bilingüe “[m]uestran que el mundo andino posee sus propias tradiciones históricas de escritura, que son malinterpretadas y reprimidas por un sistema de dominación textual basada en la escritura alfabética”.<sup>99</sup> Es evidente que se ha asumido que el sistema textual es el único que tiene la voz y la razón para comprender la realidad. Esto no ha permitido que el lenguaje oral intervenga en la educación bilingüe o si se lo hace es de forma esporádica. Sin duda alguna, para que la letra resida en los grupos privilegiados de élite y sea manejada desde los poderes.

Walter Ong dirá que no sorprende “que los pueblos orales generalmente, y probablemente de modo universal, consideren que la palabra tiene un poder. El sonido

---

<sup>99</sup> Denise Arnold y Juan de Dios Yapita, en Michael A. Uzendoski, *Repensando los movimientos indígenas*, (Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2009), 147.

no puede estar sonando sin poder”.<sup>100</sup> Ong posiblemente haga referencia a que toda una cultura no se hace escuchar mientras no ocupe un sitio social, pues sin ese lugar social – ganado desde disputas, tensiones y luchas, como lo ha hecho el pueblo indígena– “no puede estar sonando”.

La escritura alfabética hasta cierto punto se muestra superior y dominante frente a la lengua oral, como si la lengua escrita no se relacionara con la oralidad; con seguridad podemos decir que las dos se convierten en un texto de gran importancia. Para entender este enlace argumento con la idea del libro *De la gramatología* (1967) interpretado por Michael A. Uzendoski:

[...] la escritura nace con el origen del lenguaje. Para él, todas las culturas tienen escritura, pero tienen sistemas diferentes. La escritura no es algo físico, sino el poder humano para crear significados e inscribirlos en complejas redes de diferencias. Dichas redes incluyen la palabra hablada, y la escritura no es externa a la voz. La escritura se localiza dentro del ser humano e incluye diversas expresiones como los gestos, la pintura, la danza, los deportes, y otras prácticas semióticas.<sup>101</sup>

Siguiendo el análisis de Michael, no se puede invisibilizar el poder de la lengua oral, porque en el contexto indígena el poder lo tienen los *yuyakkuna*.

### **2.7.5. La oralidad en la construcción de las comunidades**

La preocupación por la cultura indígena ha sido uno de los puntos centrales de los debates académicos en América Latina desde hace décadas y con amplio conocimiento y experiencia Edmundo Ribadeneira apunta “se trata de establecer una política en cuanto a la ejecución de la cultura, ya que en materia de principios o de “alternativas”, creo que todos estaremos de acuerdo en el sentido de que la cultura, como todo, tiene que estar al servicio del pueblo, de sus tradiciones, de su verdadera imagen, de su identidad cultural.”<sup>102</sup>. No obstante, se profundiza muy poco en los aspectos que caracterizan a las comunidades, mismas que cumplen un rol importante en la enseñanza-aprendizaje de los niños indígenas y al pueblo indígena en general.

De acuerdo con esta investigación, la construcción de la comunidad indígena, más allá del aspecto cultural y religioso, también se construye en su funcionalidad, y

---

<sup>100</sup> Walter Ong, “*La comunicación en la Historia. Tecnología, Cultura, Sociedad*” (Barcelona: Eds. Bosch Casa Editorial, S.A. 1952), 91.

<sup>101</sup> Michael A. Uzendoski, “*Repensando los movimientos indígenas*”, 152.

<sup>102</sup> E. Ribadeneira. *Apropósito de Historia y personajes de la Cultura*, 50.

depende de una serie de saberes propios. Pero, según el criterio del politólogo Alberto Toaza, no solo están relacionados con los temas de la cosmovisión; “[s]ino que los saberes están expresados en los cuentos, las narraciones metafóricas que los adultos mayores transmiten a los nietos y a los demás miembros de la comunidad [...]”.<sup>103</sup> En esta misma línea puede encajar Uzendoski que admira el aporte del pueblo indígena amazónico: “los pueblos originarios se definen por principios sociales y pragmáticos implícitos, principios que demuestran que los cuentos también son «textuales». En estas textualidades los contadores de historias crean narrativas que entretejen personas, tierra, y ecología”.<sup>104</sup>

No obstante, pese a los aportes académicos de ciertos intelectuales, el tono general en la Academia es la desvalorización o el no reconocimiento de la construcción de la metáfora y de la oralidad que tienen los pueblos indígenas. Y aunque no podemos negar que en nuestro país el conocimiento indígena es denominado como *sabiduría ancestral* o *tradición oral*, este mismo reconocimiento, muchas veces no es integrado en hechos prácticos. Para Uzendoski este conocimiento es valorado “en los rituales, y en los mitos; el estructuralismo Amazónico se vive y se experimenta. Los antropólogos alfabetizan este conocimiento y lo ponen en libros”.<sup>105</sup>

#### **2.7.6. Lengua española, ¿aporte en el escenario bilingüe?**

Ideológica y políticamente se puede decir que la lengua española ha ganado espacio en el diario vivir del indígena; lo que a veces ha tenido consecuencias como el desprestigio del kichwa por el mismo indígena, al creer que el español es el único lenguaje que lo relaciona con la sociedad.

Al quedar los indígenas en la escala social más baja luego de la conquista, sus lenguas y culturas se desvaloraron. Dado este antecedente histórico, los indígenas consideramos que la mayoría de las personas de nuestro alrededor se expresa en español. Razón por la cual la lengua española se ha situado con un poder de comunicación más extendido. Esta realidad hace que esta lengua sea una necesidad de

---

<sup>103</sup> Alberto Toaza, “Congreso Internacional de Salvaguardia y Preservación del Patrimonio Cultural”(Riobamba, Conferencia Magistral Universidad Nacional de Chimborazo: 26 de octubre, 2015)

<sup>104</sup> Michael Uzendoski, *La textualidad oral. Napo y las paradojas de educación bilingüe intercultural en la Amazonía. Pensando los movimientos indígenas*” (Quito. FLACSO, Sede Ecuador: 2009), 148.

<sup>105</sup> *Ibíd.*, 6.

primer orden para comunicarse e interactuar de manera coherente con las personas que hablan español.

El contexto rural se ha beneficiado, en parte, al ser partícipe de los espacios del Estado ecuatoriano, sea en lo político o educativo. Para alcanzar a estos y otros espacios, el estudiante –con frecuencia– necesita leer todo tipo de textos: leyes, obras literarias o cualquier otra obra que debe ser interpretada en español. Se ha visto y comprobado que toda lengua tiene un aporte muy significativo en la vida del ser humano, por lo tanto, no es momento de deducir que “solo” la lengua española u otras lenguas son las que más aportan a la vida del ser humano.

Concluyo que la lengua española es igual de importante que otras lenguas, mas no es superior. De alguna manera se ha dicho que el español ha ampliado horizontes y oportunidades al indígena frente a las nuevas acciones con el mundo global. La intención en esta parte de la investigación es dar tratamiento constante, por igualdad, a las lenguas nativas y oficiales.

## **2.8. Enseñanza de la segunda lengua**

De acuerdo a Tracey Tukahama el niño de hasta los 12 años de edad es apto para aprender cualquier lengua de manera hábil y vertiginosa, por el mismo contacto con la sociedad.<sup>106</sup> Tomando como referencia este panorama, un primer camino sería valorar las lenguas sin desestimar una sola y dejar que el estudiante se exprese con total libertad. Así, el niño irá mejorando la pronunciación, que es fundamental para evitar la interferencia lingüística.

Para mejorar la información y la expresión cognitiva es necesario partir de un proceso con un sistema apropiado, donde los hombres comprendan cada una de las lenguas de otros, para ello la enseñanza de otra lengua debe partir desde la lengua materna. Bajo ninguna condición los contenidos deben ser un obstáculo en la enseñanza de las lenguas; puede ser factible iniciar con la fonética y la fonología en castellano, así los temas gramaticales y los contenidos no son trabajados por separados. Pero hay que tomar en cuenta lo que manifiesta Michael Handelsman: “la persona verdaderamente bilingüe jamás hablará –es decir, jamás pensará– con una sola gramática”.<sup>107</sup> El

---

<sup>106</sup> Tracey Tukahama, Pizarra, 1-28.

<sup>107</sup> Michael Handelsman, *Entre la lira y la esperanza. Sociedad, cultura y literatura* (Quito. FLACSO, 2009), 387.

Ministerio de Educación, a través de los textos Manual de *Mitología de Enseñanza de Lenguas*, manifiesta:

Los temas gramaticales y los temas de contenidos deben estar relacionados. Los gramaticales se deben seleccionar tomando en cuenta su utilidad y se deben presentar partiendo de los más simples a los más complejos. Los temas de contenidos deben partir desde lo que es más próximo al niño y lo que conoce mejor, para lo cual hay que tomar en cuenta los intereses de los estudiantes en sus diferentes edades. Las funciones gramaticales y los temas de contenidos están en íntima relación en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Lo que se aprende en una lengua no necesita ser aprendido en otra. Si el conocimiento ya está adquirido, se produce lo que se conoce como «transferencia de habilidades». Esto quiere decir que el conocimiento se adecua a otra u otras lenguas. Por lo tanto, si un niño es alfabetizado en un idioma, no se necesita repetir el proceso en el otro idioma, sino solamente tratar las diferencias entre ellos de manera apropiada.<sup>108</sup>

Esta idea es cuestionado por Jonathan David Bobaljik en su texto *Experiencias de Educación Bilingües en Pueblos Indígenas del Norte*, para el ensayista “actualmente muchas partes del mundo no se encuentran alfabetizadas y ciertamente la mayor parte del mundo no estaba alfabetizada en un pasado reciente, esencialmente todos hablan una lengua, una lengua que aprendieron en su niñez, no en las escuelas ni a partir de diccionarios o de la gramática, sino por escuchar la lengua hablada en su entorno”.<sup>109</sup>

Los argumentos expuestos nos enfrentan con las problemáticas de qué debe enseñarse, cómo debe enseñarse, para qué debe enseñarse Si el docente mira esto será más fácil realizar transferir el conocimiento del estudiante rural al otro conocimiento.

## **2.9. La enseñanza de la literatura oral desde el enfoque sociocultural**

Nuestro objetivo central es que nuestros estudiantes se apropien de la lectura y la escritura, al considerar que leer no es una cuestión que se resuelva con unos cuantos ejercicios de hojas tras hojas. Debemos enseñar a leer y escribir, ya que así nuestros estudiantes participan en su contexto, actúan en el mundo social y mejoran su calidad de vida.

Es importante relacionar y valorar a los adultos mayores con nuestros educandos es; así como hacerlos partícipes de las comunidades al estar presentes en los cabildos de

---

<sup>108</sup> [http://educacion.gob.ec/wpcontent/plugins/downloadmonitor/download.php?id=3.\(2010\)\\_Manual\\_de\\_metodologías\\_de\\_enseñanzas\\_de\\_lenguas\\_Quito-Ecuador](http://educacion.gob.ec/wpcontent/plugins/downloadmonitor/download.php?id=3.(2010)_Manual_de_metodologías_de_enseñanzas_de_lenguas_Quito-Ecuador), 10.

<sup>109</sup> Jonathan David Bobaljik, *Experiencias de educación bilingües en pueblos indígenas del norte* (Quito. Abya-Yala, 2001), 46.

las comunidades, siendo líderes pequeñas organizaciones, de la iglesia católica o evangélica. Creemos que son espacios de conocimiento donde se pueden utilizar herramientas apropiadas para mejorar su aprendizaje y solucionar los problemas de convivencia con mayor pertinencia.

Este enfoque –que interpela a la concepción tradicional de la escuela– rompe con la separación que se ha hecho entre comunidad y escuela, así también se puede proteger a los estudiantes de las actitudes negativas que hay en la comunidad. Además, esta separación aisló a la escuela de la realidad rural porque se creía que el pensamiento científico es puro y que no se vinculaba con la realidad inmediata. De ahí que la escuela esté descontextualizada y por lo tanto la enseñanza no se haya realizado de acuerdo con la realidad del sector. La enseñanza de la lectura, desde el enfoque sociocultural, tiende un puente entre la escuela y la comunidad, establece un intercambio de vida y una vinculación con el que hacer de la comunidad.

En este sentido, se debe entender por qué hay un divorcio entre la comunidad indígena y la escuela. Esto se complementa con la resistencia de enviar a sus hijos a las escuelas y la inasistencia mayoritaria de las niñas a los centros educativos, que era más preocupante. Esta situación todavía persiste en algunas comunidades. El no enviar a sus hijos a la escuela era para proteger de los “vicios” y “maldades” que podrían generarse hacia la comunidad:

Mis padres me decían que la escuela es para los vagos. [Porque...] la escuela enseña muchas cosas malas: no respetar a la sociedad; enseñan a olvidar el poncho, a no expresarse en kichwa. Si entras a la escuela no sirve ni el poncho, ni nuestra lengua. Hasta ahora sigue esta situación humillante. Así, nuestros hijos se sienten avergonzados de nuestra cultura, ya no quieren hablar el *runa shimi*, ya no quieren poner nuestros ponchitos. Dicen que somos buenos solo para la agricultura.<sup>110</sup>

### **2.9.1. El rol de los adultos mayores en la educación**

Utilizar los mismos elementos nativos significa recorrer los surcos del pasado y el presente del *ayllu* de forma corta y emotiva, verídica y humana. Por eso, la relación intercultural entre la escuela y los *yuyakkuna* es fundamental para captar la enseñanza de la literatura y otras asignaturas, porque es la fuente de interés y motivación que tienen los estudiantes para leer y escribir. Esta perspectiva, que depende de múltiples

---

<sup>110</sup> Entrevista a Rosa Naranjo, por Raúl Illicachi, parroquia Flores, mayo 28, 2016.

factores como las distintas concepciones de la cultura, los obstáculos comunicativos o la carencia de políticas estatales, es una forma de vivir de la interculturalidad.

Revivir las memorias de nuestro pueblo tiende un puente entre la institución educativa y la comunidad para que no exista “un pueblo sin nombre, un panorama perdido”.<sup>111</sup> Este enfoque educativo, de alguna manera, contribuye a lo que Michel Foucault llama la insurrección de los saberes sometidos o el retorno de los saberes.<sup>112</sup> Por saberes sometidos Foucault entiende dos sucesos. Uno, aquellos contenidos históricos que fueron sepultados, enmascarados sin coherencia funcional o sin sistematizaciones formales. En segundo lugar, por saberes sometidos se entiende a toda una serie de saberes que estaban descalificados como saberes no conceptuales o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel del conocimiento o de la científicidad exigida.<sup>113</sup>

Esta jerarquización se concreta desde que la espada y la cruz llegaron a las tierras americanas. Cuando se refiere a los adultos mayores con la terminología de yuyakkuna se está indicando que son portadores de la sabiduría, son los que piensan y transmiten la cognición; ellos/as no solo se basan en la vida personal, sino también –y sobre todo– de toda una memoria vivida en un proceso histórico de lucha y de convivencia comunitaria. La veneración de los adultos mayores a los saberes se lo hace en los lugares sagrados, es decir, para narrar cuentos y poemas lo hacían al abrigo del fogón con la presencia de la familia.

Estos conocimientos practicados desde hace siglos dejaron herederos y seguidores, por poner un ejemplo, el General Alejo Sáez y otros personajes ponían en práctica el liderazgo y las costumbres de sus seres queridos; así lo comentan Costales Samaniego y Costales Peñaherrera en su texto de *El legendario General Indio Alejo Sáez*:

Con los muchachos de su edad se recreaba con los juegos enseñados por sus mayores como el *callapay*, una competencia de carreras, o el *tucsina* que consistía en ir ganando territorio mediante trazos en el suelo. En cualquier de estos juego Alejo se mostraba hábil y despierto; pero no tenía rival manejando las *pallcanas* o las huaracas de cabuya para cazar patos, perdices y conejos. Tanto con sus compañeros de juego y de travesuras como con los adultos de su

---

<sup>111</sup> Jorge Carrera A. citado por Enrique Ojeda, *Historias de la Literatura del Ecuador* (Quito. Corporación Editora Nacional/ UASB, 2007), 29.

<sup>112</sup> Michel Foucault, *Defender la sociedad* (México. Fondo de Cultura Económica, 2000), 34

<sup>113</sup> *Ibíd.*, 21.

comunidad, se comunicaba siempre en su lengua materna, el *runa shimi*, pero sin descuidar el castellano con el que se entendía con los blancos y mestizos.<sup>114</sup>

El legendario general indio Alejo Sáez Píntag, el hombre que tomó el legado de Fernando Daquilema junto al general Eloy Alfaro, hace referencia a sus recuerdos y valores de los conocimientos de sus allegados. Se dice que lo hacía con la comunidad, con los niños y los adultos en su propio idioma, pero jamás se olvidó de aprender el castellano porque creía que la segunda lengua era un arma para su vida. Este estudio y otros aportes de nuestros yuyakkuna muestran la abundancia y la riqueza literaria, a pesar de las incidencias de otros idiomas que creen ser superiores.

### **2.9.2. El rol de la mujer en la educación**

El hecho educativo, en el contexto de las comunidades, en la mayoría de los casos recae en la familia, y esa familia suele estar a cargo de las mujeres indígenas. A pesar de que actualmente no tienen muchas oportunidades de una educación formal a su debido tiempo, la situación de las niñas era peor: “cuando yo quería estudiar mi papá me dijo que primero que no era mestiza o  *mishu*, y segundo, dijo que yo debo preocupar en cuidar la tierra, animales y, por último, dijo qué voy a prender ser ociosa cuando llegue a la escuela”.<sup>115</sup>

Los prejuicios sociales negaron que las mujeres formen parte de una institución educativa formal; el prototipo era la mujer perfecta, casada, reina del hogar y buena madre. Este concepto respondía a un concepto ideológico sobre lo doméstico, por esto su instrucción en establecimientos educativos no estaba dirigida a formar profesionales. La incorporación de la mujer al sistema educativo era una forma de moldear los valores y principios cristianos al elemento cohesionador de la familia. La mujer indígena de hoy, a pesar de continuar obligada al cuidado y educación de sus hijos, a hacerse cargo de los quehaceres de la casa, el trabajo en las tierras, el cuidado de los animales y la participación en las mingas comunitarias, utiliza estos espacios como lugares de enseñanza y aprendizaje, desde su oralidad, sabiduría y experiencia, por medio de las cuales transmiten y transfieren sus conocimientos, lo cual aporta en la formación intelectual de las y los niños.

---

<sup>114</sup> Alfredo Costales Samaniego y Dolores Costales Peñaherrera, *El legendario General Indio Alejo Sáez* (Quito, Abya-Yala: 2001), 21.

<sup>115</sup> Entrevista de Margarita Quisi, por Raúl Illicachi, parroquia Flores, mayo 28, 2016.

Una niña o una mujer que asiste a la escuela está ejerciendo su derecho humano a la educación, así también tiene más posibilidades de obtener un trabajo, lo que beneficia a las sociedades enteras. Desde luego, las iglesias y las organizaciones han sido espacios donde la mujer indígena ha aprendido a leer y escribir junto con sus *ayllus*.

“Yo no espero que los profesores enseñen todo a mis hijos, si ellos mismos no saben. No tengo educación formal, pero gracias a las organizaciones y a mis *ayllus*, mis abuelitos, en especial a la iglesia, he aprendido a leer y a interpretar. Estos espacios pequeños, para mí, son una escuela. Y los cuentos que contaban mis abuelitos, los cuento a mis hijos y las matemáticas enseñé con los materiales propio de nuestro medio, por ejemplo, a contar borregos y los cuyes, para complementar con la educación a mis hijos las llevo a la compra y venta de los animalitos, granos, y ellos me ayudan a hacer las cuentas”.<sup>116</sup>

El conocimiento generado y difundido por la mujer indígena empieza en el contexto del hogar. Así lo menciona Alberto Toaza:

En la mayoría de las comunidades se puede encontrar con las mamás encargadas de educar a los niños y jóvenes. Los actores externos, a primera vista, no pueden identificar quién tiene el don de educar. Desde luego, la iglesia, la escuela, la organización son los espacios donde las *yuyakmamakuna* escasamente se visibilizan. Ellas son educadoras desde el anonimato; para quien observa desde afuera, aunque son completamente identificadas y valoradas por los miembros de la comunidad.<sup>117</sup>

Por lo general, la sociedad ha considerado que la mujer es para la casa e incluso no tiene derecho a participar en los lugares ocupados por los hombres. “La sociedad kichwa considera que el papel fundamental de las mujeres es el de ser madres –dentro o fuera del matrimonio occidental–, y por lo general, las actividades cotidianas y las relaciones sociales tienden a cumplir ese objetivo”.<sup>118</sup> Sin embargo, la participación de las mujeres indígenas es activa y permanente en el proceso educativo de sus hijos. Así lo testimonia una mujer indígena que está a cargo de la secretaría de la organización Corporación de Organizaciones y Comunidades Indígenas de Flores (COCIF).

Antes mi madre no ha sido tomada en cuenta para la dirigencia ni en la comunidad peor aún en las organizaciones. Yo tengo 34 años y varios años ayudo en la dirigencia. Es que estos espacios son una pequeña escuelita para ir

---

<sup>116</sup> Entrevista a Mirian Quishpi, por Raúl Illicachi, parroquia Flores, mayo 28, 2016

<sup>117</sup> Alberto Toaza, “Congreso Internacional de Salvaguardia y Preservación de Patrimonio Cultural” (Riobamba, Conferencia Magistral, Universidad Nacional de Chimborazo: 26 de octubre, 2015)

<sup>118</sup> Consuelo Yáñez, *Teoría y Práctica de la Educación Indígena* (Colombia. Calater: 1990), 300.

aprendiendo, eso es importante. Hoy en la actualidad las mujeres hacemos la política, estamos en los cargos públicos, en otras palabras ya hemos ganado espacios por nuestros derechos”.<sup>119</sup>

## 2.10. Diálogo entre la literatura oficial y literatura oral

La literatura en español viene de los tiempos cuando los juglares recorrían las calles contando relatos y poemas, mismos que fueron reproducidos por los escritores de la lengua hispana. Algo similar ocurrió en la zona andino, donde los amautas, los aravicos o los *puruways* compartieron su sabiduría a las comunidades. Esto ha generado historia y literatura. No queremos decir que la literatura es producto de la historia, sino que participa activamente en la consolidación y construcción de la ideología.

No creemos que la literatura oral es sub-literatura; lo que se ha impregnado en la frase *killka mandan* o “la letra manda”; esa idea sostiene que si algo no está escrito “no es verdad”; pero la palabra en el contexto indígena tiene un valor, y esa palabra irrenunciable es a la vez sacralizada en el mundo andino. No se necesitan documentos o textos para comprobar los derechos, propiedad o responsabilidades; el indígena valora las palabras por varios medios como la práctica de la reciprocidad y la minga (*makita kuna*). “La palabra oral tiene su valor por sí misma, así como tiene valor la palabra que da una persona porque la sociedad así lo ha establecido. Las relaciones humanas, por lo tanto, se basan en valores de comunicación oral que no pueden ser quebrantadas sin los riesgos consiguientes”.<sup>120</sup>

La palabra viva se mantiene como condición regeneradora a través de la oralidad. Hasta hoy, el relato mítico ha tenido un tratamiento científico y antropológico en su funcionalidad mitológica. Los mitos indígenas no han sido suficientemente estudiados en su funcionalidad literaria, tal vez porque no se encuentran abundantes textos escritos o porque no pretenden que los textos de los oprimidos sean tomados en sus estudios. Quizá porque se ha pensado que “las lenguas indígenas están reservadas para la comunicación doméstica y no se las emplea para asuntos políticos, económicos, religiosos, científicos ni administrativos”.<sup>121</sup> Cercano a este criterio Torres expresa que “[e]l arte indígena se lo ve únicamente como artesanía, a la ciencia como tradición,

---

<sup>119</sup> Entrevista de Margarita Quisi, por Raúl Illicachi, parroquia Flores, mayo 28, 2016.

<sup>120</sup> C. Yáñez, *Teoría y Práctica de la Educación Indígena*, 222

<sup>121</sup> *Ibid.*, 87.

como práctica empírica. La historia oral es vista y aceptada como cuentos y leyendas”.<sup>122</sup>

Los autores critican la superioridad de la lengua española y la poca importancia que se da actualmente a la lengua oral de las comunidades. A mi modo de pensar, actualmente el Estado ha utilizado al kichwa con fines políticos. Algo interesante porque anteriormente los gobiernos no habían considerado en el mismo nivel a los dos idiomas.

Es preciso hacer un breve repaso por las versiones de los escritores que nutrieron la literatura andina. Desde la historia de América lo hizo Andrés Bello, amante de las culturas, hizo florecer en el nuevo mundo las artes y las ciencia. El ecuatoriano Jorge Icaza, compilador del sentimiento de Andrés y Cunshi en su obra clásica *Huasipungo*; gracias a este autor algunas palabras kichwas ha sido integradas y practicadas al español ecuatoriano. Pablo Neruda, quien tiene una concepción dialéctica de la historia de los pueblos americanos; al ver destruida la ciudad de Machu Picchu expresó con una fuerza creadora y reveladora sus pensamientos. Pedro Henríquez Ureña comunica que el mundo americano tiene un desarrollo cultural propio y libre: “Mundo Virgen, libertad recién nacida, repúblicas en fermento, ardorosamente consagradas a la inmortal utopía: aquí habían de crearse nuevas artes poesía nueva. Nuestras tierras, nuestra vida libre, pedían su expresión” (1960: 241). Estos llamados reincorporan al indígena a la literatura, despojándolo de la mirada de los cronistas de la conquista española.

Desconocer el conocimiento y el mensaje de los pueblos indígenas sería negar, en cierta medida, la existencia de Cervantes, Horacio o Shakespeare. Equilibrada las dos literaturas aparecen las sociedades orales, lo que vanamente los comentaristas letrados tratan de invisibilizar es el aporte que hace el indígena en la sociedad; señalando que el indígena vive solamente en su embriaguez, en angustia e ignorancia.

### **2.10.1. Literatura oral, ¿progreso o retraso en el aprendizaje de la lectura y la escritura?**

Por la extensa geografía chimboracense estamos seguros que los yuyakkunas de distintas comunidades poseen una sabiduría adquirida en las luchas, sufrimientos y goce de sus pueblos. Si todos los que educamos conociéramos a fondo este contexto –y

---

<sup>122</sup> Torres, *La escuela india*, 165.

también el Estado– aportaríamos mucho al aprendizaje y a la cultura ecuatoriana en general. Por la potencialidad que tiene la lengua oral, José E. Juncosa, por su parte, aspira a que las lenguas y conocimientos indígenas consten como requisito académico en la educación del indígena:

Hemos intentado contribuir desde nuestro propio espacio, al reconocimiento de las lenguas indígenas, y promover su uso y reconocimientos en todos los espacios posibles incluido el académico, con el mismo estatuto y dignidad que cualquier otro. Las lenguas indígenas proponen sujetos, espacios de interlocución y canalizan saberes y formas de producción de conocimientos que deben ser tomados en cuenta de manera un tanto más urgente que los que provienen de otros circuitos culturales y lingüísticos (de los centros culturales académicos).<sup>123</sup>

En este orden de ideas, Piedad Peñaherrera de Costales señala que “[l]as escuelas rurales donde predomina el elemento campesino indígena deben ser exclusivamente para este grupo humano”.<sup>124</sup> Por desgracia, “la educación oficial se mantiene bajo las concepciones integracionistas tradicionales que discriminan a la lengua y culturas vernáculas”.<sup>125</sup>

Antropólogos, psicólogos, ensayistas, pedagogos, politólogos, intelectuales indígenas, entre otros científicos sociales, por medio del MOSEIB, certifican que el conocimiento de los indígenas es un aporte exitoso y significativo para la educación del país y que debe ser re-transmitido por diferentes escuelas a través del currículo nativo.

[...] vale decir *la cosmovisión indígena debe plasmar en el currículo*, como el conjunto estructurado de sistemas con los que este grupo social, en un momento histórico pretende aprehender el universo, engloba todos los sistemas, los ordena y los ubica, la cual debe respetarse y por lo tanto plasmarse en el currículum para la educación intercultural bilingüe destinada a la población indígena, propuesta sustentada por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB).<sup>126</sup>

Si esto no se expresa en la educación bilingüe no es una educación propia para y de los pueblos indígenas. Piedad Peñaherrera de Costales por su parte, menciona que

---

<sup>123</sup> José E. Juncosa, *Historia de las Literaturas del Ecuador. Literaturas indígenas* (Quito. Corporación Editora Nacional/ Universidad Andina Simón Bolívar-Ecuador: 2013), 28.

<sup>124</sup> Ibid. 315.

<sup>125</sup> Chiodi, *La educación indígena en América Latina*, 362.

<sup>126</sup> Ruht Moya, *Desde el Aula Bilingüe* (Cuenca. Universidad de Cuenca: 1995), 26.

quien “desconoce estos aspectos no debe ser maestro y sobre todo maestro rural”.<sup>127</sup> Los dos pedagogos concuerdan y exhortan que las vivencias y las prácticas del pueblo indígena tienen que estar vivas en las aulas, al igual que otras ciencias.

La literatura oral no es un fracaso en la enseñanza, es más bien un éxito; el problema nace desde el Estado, a través de su Ministerio de Educación, que en la práctica del sistema educativo sobre los docentes no toma en cuenta el derecho colectivo de las comunidades indígenas a desarrollar y difundir sus saberes ancestrales; de los cuales algunos han sido declarados patrimonio cultural mundial y nacional.

Cuando el Estado asumió responsabilidades en el campo de la educación, a finales del siglo XIX, no tomó ninguna decisión con respecto a la educación bilingüe. La Iglesia católica tampoco se preocupó por el indígena; por el contrario, estos fueron manipulados a través de la enseñanza de la Biblia, con el único fin de cumplir con simples ritualidades. De esta manera los indígenas nada alcanzaron con respecto a su educación bilingüe.

De ahí que la preocupación en torno a la educación bilingüe surgirá de los propios indígenas, quienes se organizaron y sintieron la necesidad de tener una educación propia, que responda a los principios de la cultura oral indígena. Sin embargo, dicha organización fue el resultado de luchas y levantamientos indígenas, que se dieron en la década del cuarenta del siglo XX. Como resultado de estas luchas indígenas se consiguió la educación intercultural bilingüe, gracias al liderazgo de Dolores Cacuango, precursora de una escuela bilingüe en la ciudad de Cayambe. Posterior a esta década, las misioneras Lauritas impulsaron la educación bilingüe con los kichwas interandinos. Luego intervino el Instituto Lingüístico de Verano, con la Misión Andina, en el año 1960. A este proceso de lucha se sumó Monseñor Leonidas Proaño, en la década de los setenta, en Chimborazo; a través de las Escuelas Radiofónicas, difundió la educación indígena en especial al contexto oral. En esta misma década nace el Sistema Radiofónico Shuar con programación cultural, y también se crearon diversos programas educativos liderados por el Ministerio de Educación. De esa manera, en el año 1980 se oficializó la Educación Bilingüe en el Ecuador.

El sistema educativo no puede ser uno solo para todos los pueblos indígenas, mucho menos si hablamos de interculturalidad. Nuestra cultura es plural, por lo mismo las autoridades distritales y docentes deben dar más importancia a los conocimientos de

---

<sup>127</sup> P. Peñaherrera de Costales, *Llacta, Katekil o Historia Cultural del Campesinado de Chimborazo*, 314.

los niños de las comunidades. Los indígenas históricamente hemos sido negados y discriminados de todo tipo de espacios sociales establecidos por las instituciones –como la escuela–; en definitiva, la escuela ecuatoriana no ha entendido ni ha apreciado el significado de los conocimientos de los distintos pueblos y nacionalidades.

## **2.11. Sin motivación no hay aprendizaje**

Se puede decir que la motivación fomenta la seguridad y el sentido de pertenencia del niño/a en el proceso de enseñanza-aprendizaje; si las motivaciones que se ejecutan son las acertadas y se desarrollan desde el inicio de la alfabetización. De lo contrario, se puede caer en un aprendizaje condicionado o estimulación extrínseca. En este caso la motivación es socialmente legitimada y se recibe como orientación en forma de fines educativos. En aquel momento el profesor debe plantearse varios objetivos en su acción motivadora:

- Producir el interés
- Dirigir y mantener el esfuerzo
- Lograr el objetivo de aprendizaje prefijado
- Producir un aprendizaje duradero

Aquí vemos que la motivación debe mantenerse durante toda la jornada de escolaridad. Así también se podría tener una jornada interesante de trabajo, los esquemas mentales del estudiante se guiarán a una conducta creativa y exploradora. El aburrimiento escolar puede ser evitadas si los/as docentes se involucran más en las aulas cambiando sus metodologías para abordar los currículos escolares; de modo que los/as niñas no se sientan desvalorados socialmente. Todas estas falencias deben ser cuestionadas, revisadas e innovadas urgentemente.

### **2.11.1. Motivación docente**

La enseñanza tradicional ha pensado que motivar es leer cualquier texto, realizar adivinanzas, premios al realizar actividades, etc. Estas motivaciones instantáneas y equivocadas, hace que las/os estudiantes tomen a la escuela como una institución monótona, porque sus contenidos son aislados del tema a trabajarse durante la clase. Generalmente este tipo de “motivación” se realiza al inicio de clase y al finalizarla.

En una clase, los estudiantes conversaban entre ellos y algunos ya estaban cansados luego de las clases de matemáticas; cuando llegó el profesor de lenguaje, preguntó a los estudiantes si ya estaban cansados, inmediatamente dice: “les voy a contar cachos y adivinanzas”. En ese momento se distrajeron, parecía que estaban felices e incluso pedían que la clase sea así. Hasta que el profesor dice: “hemos terminado la motivación, voy a tomar la lección, para luego continuar con el tema que tratamos anteriormente”.<sup>128</sup> Algunos se mostraron desesperados por no memorizar la lección, y otros, desmotivados. Esto dejó apreciar que los estudiantes estaban satisfechos con “la motivación”, pero no con las actividades propias de la clase de lenguaje.

Los niños sí se pueden divertir cuando la enseñanza es significativa; de este modo las y los niños tienen la oportunidad de inventar, crear y estructurar sus propias respuestas. Así como se expresa que las/os niños deben estar motivados para aprender, de la misma manera el docente debe estar motivado y consagrado en su profesión para cumplir su labor educativa. La motivación del docente iniciará en creer capaces a sus estudiantes de poder desarrollarse en la clase y de que sí pueden tener interés en los contenidos. Asimismo, debe estar dispuesto a escuchar dudas o interrogaciones. Como menciona Francisco Rivas: “[e]s tarea profesional del profesor el influir sobre la intencionalidad del escolar, haciendo asequible y satisfactorio el aprendizaje en función en unos determinados propósitos socialmente legitimados que recibe como orientación en forma de fines educativos”.<sup>129</sup>

Para los docentes siempre existirá algún momento de desánimo, por diversas razones. Ser docente exige una entrega y dedicación máxima y no siempre es fácil estar al ciento por ciento; en este sentido la motivación juega un papel determinante para salir adelante, en el día a día, en una profesión que genera otras profesiones. El grado de motivación del profesorado resulta clave para la mejora de la calidad de los sistemas educativos; por eso también es necesario apoyar a esta profesión como con la estabilidad laboral, asignación a una determinada asignatura por gustos, con capacitaciones, etc.

---

<sup>128</sup> Observación, Tercer año de Educación Básica, Unidad Educativa Mons. Leonidas Proaño, enero 10, 2016

<sup>129</sup> Francisco Rivas, *El proceso de Enseñanza/Aprendizaje en la situación educativa* (Barcelona: Ariel, 1997), 117.

## **2.11. 2. La motivación para la enseñanza de lectura**

La teoría de David Ausubel plantea que la motivación es absolutamente necesaria en el caso del aprendizaje significativo. Para plasmar este enfoque, uno de los factores esenciales es familiarizarse con diferentes textos escritos, apropiados a las necesidades de las/os niños más pequeños. Por ejemplo, una estrategia para desarrollar la curiosidad es leer un cuento y dejar lo más interesante para que ellos lo busquen y traten de leerlo. Para Judith Kalman, hay que esperar a que los alumnos terminen la frase, si hay silencio es necesario que el docente repita el discurso. En este sentido la lectura deja de ser una actividad obligatoria y “aburrida”. Una experiencia a rescatar es la propuesta de las Escuelas Lectoras de la UASB, que plantean que la motivación se cumple cuando existe una “situación comunicativa” que da sentido a las actividades de leer y escribir.

Crear la necesidad de saber algo es fundamental en los niños. Se puede partir de una necesidad por resolver, como buscar información para armar un juguete. Al momento de realizar estas actividades se dará cuenta que los textos aportan “algo” interesante y solucionan inquietudes. Esto genera que los niños, desde temprana edad, sean autores y constructores de textos.

## **2.11.3. La motivación “motor” del aprendizaje**

Los psicólogos Jesús Palacio (1995) y Francisco Rivas (1997), argumentan que un estudiante motivado desarrollará una actitud positiva que le permitirá aprender mejor, mientras que un estudiante ansioso y poco motivado creará un bloqueo mental que interferirá notoriamente en su aprendizaje.<sup>130</sup> A decir de Jackeline Ospina Rodríguez: “[l]a motivación se constituye en el motor del aprendizaje; es esa chispa que permite encender e incentivar el desarrollo del proceso”.<sup>131</sup> Sin este tipo de motivación los/as estudiantes difícilmente aprenderán, puede que su aprendizaje sea “temporal”, ya sea porque se preparó para obtener la nota máxima o ganar el año; sin embargo de nada servirá el esfuerzo si el estudiante no ha construido un “aprendizaje duradero”.

---

<sup>130</sup> Jesús Palacio, César Coll y Álvaro Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación* (Madrid: Psicología de la Educación, 1993) y Francisco Rivas, *El proceso de Enseñanza/Aprendizaje*, 1997.

<sup>131</sup> Jackeline Ospina Rodríguez, La motivación, motor del aprendizaje, *Revista Ciencias de la salud* (Quito. 2006), 2.

La claridad y la coherencia son otras características que deben permanecer en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si no existen estas acciones en los contenidos difícilmente el aprendizaje será acogido con agrado, más bien se producirá un rechazo a la institución. De acuerdo a Jesús A. Tapia “los contenidos, el modo en que son presentados, las tareas, el modo en que se plantean, la forma de organizar la actividad, el tipo y forma de interacción, los recursos, los mensajes que da el profesor, la evaluación, la forma en que se hace y el contexto en que se inscribe unas veces motivan a los alumnos y otras no”.<sup>132</sup>

La motivación como proceso personal limita la función del profesor como agente exterior que desencadena las fuerzas internas del alumno; esto señala que los incentivos tienen un valor limitado; puesto que la misma actividad produce distintas respuestas en diferentes individuos o en diferentes momentos. Esto se traduce en una limitada eficacia de las motivaciones colectivas si no van acompañadas de una adecuación a los contextos del alumno. Para ello hay que apoyarse en los intereses de los alumnos y conectarlos con los objetivos del aprendizaje a partir de la experiencia, se puede decir que con bastante frecuencia y en situaciones de aprendizaje, nos importan más los procesos que los resultados. La razón es que los procesos permanecen siempre y sirven de refuerzo o motivación para posteriores aprendizajes.

---

<sup>132</sup> Jesús A. Tapia, *Motivación y aprendizaje escolar* (Madrid. Alianza Editorial. 1993), 183.

## Capítulo tercero

### El kichwa como estrategia principal de la Educación Bilingüe

Según se mencionó en apartados anteriores, impartir la enseñanza en la lengua propia daría un mayor rendimiento, o contar las historias del “Valor de la leyenda de los incas” de Guillermo Jibaja Lemos<sup>133</sup> –en el proceso del aprendizaje de la lectura y escritura– al estudiante bilingüe de las diferentes pueblos y nacionalidades ecuatorianas; entre todas ellas mencionaré algunas: saraguro, salasaca, chibuleo, puruha, cañari, quitu cara, panzaleo, shuar, achuar, huaorani, siona, secoya, zápara, shiwiar y ofan, Awa, Chachis, Epera, Tsáchilay pueblos como el afro-ecuatoriano y el montubio. La riqueza de la lengua oral es algo que no puede excluirse del bagaje de conocimientos del docente.

Así como la enseñanza del español tiene su propia metodología, de igual manera, para la enseñanza del kichwa debe existir una metodología propia, donde se incluya integral y lúdicamente la acentuación, la fonética y la gramática, entre otros elementos importantes –por las especificidades del kichwa– para la enseñanza de esta lengua originaria. A pesar de todos los esfuerzos de las bases de las comunidades y organizaciones, el sistema de educación actual mantiene un discurso homogeneizador pues ha asumido que todos aprenderán por igual con las mismas metodologías; lo cierto es que la lengua española, para los pueblos indígenas, es nuestra segunda lengua.

Cesar Cerda, Edmundo Vargas y Mariano Cerda, en el texto *La escuela india*; proponen posibles procesos de aplicación para la enseñanza de la educación inicial de los estudiantes rurales:<sup>134</sup>

- Visualización de dibujos con sus respectivos nombres en kichwa.
- Escrituras de palabras en kichwa de acuerdo al dialecto de la zona.

---

<sup>133</sup> El Mundo de la Leyenda. [...] “La leyenda del origen de los Incas” es más conocida. Ellos decían descender de una pareja, Manco Capac y Mama Oello, quienes eran hermanos a la vez esposos, provenientes de Lago Titicaca, habían sido enviados por dios Viracocha para salvar el mundo [...] Guillermo Jibaja Lemos. *Defensa de la historia del Padre Juan de Velasco* (Riobamba, Eds. Pedagógica Freire: 1995), 51.

<sup>134</sup> Cesar Cerda, Edmundo Vargas y Mariano Cerda, *La escuela India* (Quito. Abya-Yal: 1992), 173.

- Escuchar algunas palabras en castellano, palabras que van acompañadas del objeto o reforzadas por gestos que clasifiquen el significado.

Escribir en castellano, lo que sería la transferencia de la técnica de la lecto-escritura desarrollada en kichwa.

### 3.1. La cultura popular transmite expresiones diferentes

La cultura popular que no es más que la expresión de los sectores populares vinculados a la tradición y a la sabiduría de los adultos mayores; de modo que la primera introducción de los/as niños/as a la lectura y la escritura debería partir desde los saberes de las/os yuyakkunas. Uzendoski dice que “[u]na alternativa sería integrar el genio de los abuelos a las aulas, practicando con las composiciones de textos tradicionales, que realmente son obras de arte como poemas orales”.<sup>135</sup> Según el criterio de Edmundo Rivadeneira, los niños son los que deben enterar y transmitir y los conocimientos del mundo andino<sup>136</sup>. Con estas pautas, donde la escuela se encargaría de difundir la cultura letrada a nuestros estudiantes, la escuela “sería [...] un instrumento de transmisión de cultura e ideología.”<sup>137</sup>

Un gran ejemplo de los saberes de las comunidades son las coplas inéditas de carnaval en el Pawkar Raymi. Este tipo de ceremonia, acompañada de coplas y loas, dirigida a la divinidad de la Madre Tierra o Pacha Mama, hace referencia al tiempo de florecimiento o *sisay pacha*. Así lo canta Eduardo Illicachi, de la comunidad de Pusetús Grande:<sup>138</sup>

Sisay Pacha tikrarinmi  
 Urkukunapash kushillami  
 Katarishun tukuykuna, kushiyashun tukuykuna  
 Upallaychik mashikuna, Kishpichichik yuyakakuna  
 Uksha wasi carapungo, stunllu burru tiyarishka

<sup>135</sup> Ibid., 158.

<sup>136</sup> “A forjarse en defensa de sus propios valores entre los cuales los niños son los primeros” (Rivadeneira: 1988, 44).

<sup>137</sup> Emanuele Amadio, *Educación, Escuelas y Culturas Indígenas de América Latina* (Quito, Abya-Yala: 1986), 5.

<sup>138</sup> Entrevista a Eduardo Illicachi (95 años), por Raúl Illicachi. Comunidad Pusetús Grande, enero 24, 2016: Estamos en tiempo de florecimiento/ los volcanes están muy alegres/ levantemos con alegría y todos a cantar/ escuchen compañero/as, con su licencia adultos mayores/ para cantar a la Pacha Mama:/ casa de paja y puerta de cuero,/ montado en un burro/ cargado cuy para comer y una mujer hermosa a mi lado/ caminemos de la loma a otra loma/, visitemos a los ayllus, de una casa a otra casa/ así la cosecha será mejor para los ayllus/. ¡momentos de festejar...!

Yana kuy amullishka, papa sisa katichishka  
Urkun urkun purishunchik,  
Wasin wasin purishunchik sisay pachata chayamunmi  
¡ kunanka jakuchik...!

Este poema no solo expresa el tiempo de florecimiento, sino que también se aprovecha para cantarle a la mujer electa por la comunidad. Piedad Peñaherrera de Costales y Alfredo Costales Samaniego, detallan las ritualidades<sup>139</sup> que se desarrollaban en aquel entonces, donde se toma como centro de las celebraciones a las poesías que evocaban la espiritualidad, en especial aquellas que bendicen a la tierra y al hombre que la cultiva.

Estos tipos de expresiones inéditas que encontré durante mi investigación no están registradas en ningún texto, archivo o biblioteca; esto prueba que varios de los conocimientos de las comunidades han sido ocultados y aun así son conocimientos vivos que se mantienen en las comunidades, en la memoria de los yuyakkuna.

Las expresiones de nuestros yuyakkuna son varias, una de esas es el *jaway*, un cántico pronunciado en el tiempo de la cosecha de los granos secos. Estos espacios a más de ser un ritual para la cosecha, años atrás, eran lugares de humillación y ultraje al indígena. La remuneración se convirtió en un pedazo de terreno y en lugares que no eran accesibles para el cultivo; de modo que del pobre se duplicó. Así lo manifiesta el adulto mayor Nicolás Allayca: “[y]o, asistí a las cosechas por las deudas que tenían mis padres con los hacendados. Durante todo el día cantábamos el *jaway* y por desgracia alguien dejara de cantar por cansancio o por otra circunstancia, el dueño de la hacienda nos hería y nos decía que griten «indios vagos»”.<sup>140</sup> De acuerdo a la investigación, los cantos del *jaway* son diversos; unos, de satisfacción y otros, de lamento o clamor.

Jaway, jawaywan, jawaywan ay jawaywan  
Wakchamanta shamuskani ay jawaywan  
Mikuna mañashpa shamushkani ay jawaywan  
Yana paway pachamama yana paway tayta inti  
Jaway, jawaywan, jawaywan ay jawaywan<sup>141</sup>

---

<sup>139</sup> El priostazgo es otro de los cargos de prestigio social. Se eligen los priostes con unos meses antes de la festividad mayor. Para ello acuden un día domingo a casa de APU FUNDADOR (dueño de la fiesta, personaje indígena que vive en el pueblo y tiene inmenso ascendiente en todos los anejos en agradecimiento de la madre tierra [...] Piedad Peñaherrera de Costales, *LLACTA Katekil o historia cultural del campesinado del Chimborazo*” (Quito. Abya-Yala: 1957), 209.

<sup>140</sup> Entrevista a Nicolás Allayca, 95 años, por Raúl Illicachi, comunidad Pulucsa, 07 de febrero, 2016.

<sup>141</sup> Jaway ay jaway/ por ser pobre he venido a trabajar, jaway/ he venido a pedir la comida jaway/ bendígame madre tierra, ayúdeme Sol que alumbras/ jaway,

Pese a la sencillez de la letra los presentes cantaban con gran sentimiento y desconsuelo, relatando el porqué de su historia, recordando porqué estuvieron en esos trabajos que no era para ellos y buscando que Tayta Inti y Pacha Mama les “extiendan la mano”. Asimismo, el indígena expresa la alegría que los invade en la temporada de la siembra y la cosecha.

De acuerdo a mi experiencia, los niño/as indígenas, desde muy temprana edad, adquieren su riqueza literaria porque las familias y las comunidades producen y transmiten las narraciones –por medio de la oralidad– sobre la muerte, el matrimonio, los bautizos, etc.; esto, sin duda, constituyen parte de los conocimientos previos a la escuela. Por citar otro caso de relato poético, cuando se muere el esposo, la viuda llora al difunto. Aquí, un fragmento:

Imanishpatak shitashapa riwanki,  
piwantak sakishpa riwanki  
Pitak karawankayary. ¡ñuka kusakulla!  
Pachamamapash wakakunmi  
Pitak rikuwanka nishpa  
Wiwakunapak wakakunmi  
Pitak karakunka nishpa  
Wawakunapash wakakunmi  
Mana tupashunka nishpa ¡ñuka kusakulla!<sup>142</sup>

Estos versos muestran parte de la realidad que viven los indígenas en sus comunidades. Lo curioso es que la viuda se lamenta con numerosos versos de acuerdo al tiempo de permanencia del difunto junto a los seres queridos; es decir, la viuda exclama su sentimiento desde el momento que el hombre fallece, cuando la comunidad y allegados se acercan a dar el sentimiento de pesar a la viuda, en el momento de dar cristiana sepultura e incluso después del sepelio. Versos similares son citados en la obra clásica *Huasipungo*, de Jorge Icaza de corte indigenista. Ahí, Andrés –entre lágrimas y en tono monocorde– la partida de Cunshi.

Así como el indio expresa su sentimiento de dolor, también expresa alegría como en el caso de las festividades de las comunidades: *sawari* (matrimonio). Precisamente, las historias narradas por los adultos mayores en las comunidades indígenas, aluden a la

---

<sup>142</sup> Entrevista a Juana Guamán, por Raúl Illicachi, comunidad Gompunenec, 28 de marzo, 2016.

Por qué nos abandonas/ con quién me dejas,/ quién me dará de comer./¡ah mi maridito!/. La madre naturaleza está llorando tu partida/, porque no habrá quien cuide. /Los animalitos lloran porque no habrá quien dé de comer./ Los hijitos lloran, porque nunca te verán... ./¡Ah mi maridito!/.

vida cotidiana, la vida conyugal, el cuidado de las hijas y de los hijos, la integración comunitaria y el antiguo mundo violento de la hacienda –incluidas las relaciones sociales de explotación que vivían ahí–.

Varios son los relatos que contribuyen a la construcción de la literatura oral y al sostenimiento de la vida comunitaria. El *chullalungu*, por ejemplo, es un personaje que rodea a las chozas, especialmente donde existe mujeres hermosas; unas veces lo hace con silbos y voces de romances para creer que a la mujer alguien de los hombres viene a ver en su choza, y otras veces para hacer asustar a los niños que comporta mal con sus padres. También está el relato del cóndor y la soltera, o el perro y la soltera que hablan de la importancia de la vida matrimonial; o los *langutos* y la bruja, el *corpus yaya*, *chiwilan* y las águilas. Estas narraciones, por ejemplo se refieren a la responsabilidad de los padres sobre las hijas y los hijos. Asimismo, hay otros relatos como el de las tortolillas que desde su nido se transforman en oráculos que gimotean en tono de angustia y anuncian la muerte de una persona; o la leyenda del Taita Chimborazo y de la Mama Tungurahua.

Estas narraciones para Daniel Pazmiño son “fábulas con un mensaje concluyente de moral y buen vivir. Su esencia es corta, a veces exageradamente directa y vertical”.<sup>143</sup> Ileana Almeida suma que “[e]n éstas [narraciones] se agrupan los cantos guerreros, agrarios y de caza, los sortilegios, los lamentos fúnebres, las invocaciones sacras, los altercados competitivos, los cuentos anecdóticos, los poemas lírico-rituales, los relatos mitológicos y legendarios”.<sup>144</sup> Estos conocimientos y otros aportes de los yuyakkuna demuestran la riqueza literaria existente, a pesar de las incidencias de otros idiomas que han amenazado en mantenerse como los primordiales.

### **3.2. Diferentes propuestas para el desarrollo de la lectura y escritura**

En el primer capítulo se analizó el estado actual en la enseñanza de la lectura y la escritura. Mientras que, en el segundo capítulo, se estudió la nueva concepción del proceso de leer y escribir; igualmente se analizó cómo la literatura oral es parte de la motivación en el aprendizaje bilingüe en la lectura y escritura.

---

<sup>143</sup> Daniel Pazmiño, Accesos para un estudio de la literatura Puruwa *Revista local* (Riobamba. Freire: 2014), 97.

<sup>144</sup> Ileana Almeida, *El arte verbal kechwa* (Quito. Corporación Editora Nacional/Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador: 1996), 59.

Desde estas dos perspectivas se observa que el docente debe conocer y comprender la problemática educativa y procurar producir material didáctico propio. Asimismo debe conocer las características de las sociedades orales, cómo es la relación y el compromiso con la comunidad donde nuestros niños/as tienen derecho a exigir que la enseñanza de la lectura y la escritura sea un espacio agradable y accesible para todo tipo de aprendizajes. Hasta la actualidad, lo que ciertos maestros han planteado (los recursos, los mensajes, la evaluación, la organización de las actividades) no ha sido creativo, e incluso se puede decir que sus acciones desmotivan.

La lectura y escritura no tienen por qué ser una actividad agotadora. Para que esta situación cambie, se pueden realizar actividades creativas y estimulantes que puedan brotar del mismo estudiante, a través de interrogaciones que aborden su contexto. Es importante que tanto docentes como estudiantes deban estar al tanto de los eventos culturales y festividades kichwas de diferentes comunidades que se realizan en el calendario católico, entre ellas el carnaval, las cosechas, aniversario de las comunidades, finados, matrimonios, bautizos, entre otros; porque son momentos claves de los ritos andinos. Para que esto sea efectivo, las escuelas indígenas deben organizarse de acuerdo con la agenda social a fin de evitar que los/as niños/as y docentes dejen de formar parte de la vida comunitaria.

### **3.3. Estrategias para motivar la lectura**

La experiencia ha demostrado que si se les hace leer y escribir en un idioma que no es el propio, los niños y niñas del sector rural se sienten desobligados, cansados e incapaces. Pero si la lectura y la escritura se refieren a su contexto y a los conocimientos de su cultura, progresivamente lo resuelven de manera ágil y rápida.

Una de las estrategias puede ser recopilar la oralidad de distintas comunidades o sectores al que pertenece el estudiante y transformarla en la escritura. Con estas y otras actividades significantes, como leer y escuchar los cuentos y experiencias de los adultos, el estudiante estará más capacitado para interpretar con facilidad otros tipos de textos que no sean de su contexto ni en su idioma.

¿Por qué insistimos en que el niño debe aprender a leer y a escribir de acuerdo al contexto? El niño posee el vocabulario de su medio y a través de este comprende con mayor facilidad lo que aprende, ya que se ha descubierto que los niños aprenden a leer y a escribir a medida que se interrelaciona con su experiencia. La lectura y la escritura son

satisfactorias para el niño siempre y cuando se parta desde la oralidad. Lo cual se evidencia con el relato de un estudiante:

Cuando el profesor pide que leamos cualquier tipo de texto no leemos de los libros, porque no entendemos, son “*graciosos*” lo primero que se hace, es llegar donde los abuelitos de nuestras comunidades y ellos nos cuentan y nosotros transcribimos. Lo mejor que hacen ellos nos explica la narración, y entendemos “*facilito*” [y después sí] sacamos la nota de diez.<sup>145</sup>

### 3.3.1. La oralidad como fuente de motivación

El psicólogo Francisco Rivas dice que “motivar es suministrar motivos para que el individuo realice determinada acción y ponga todo su empeño, interés y voluntad en el logro de la misma”.<sup>146</sup> Al construir este proceso creativo se parte de los conocimientos de las comunidades; saberes que ya poseen nuestros niños y niñas antes de iniciar la alfabetización. Por ejemplo, los niño/as aún no alfabetizados –pero a quienes sus padres y allegados leen cuentos, poemas o loas– explora el escrito como algo que comunica ideas. Los mitos, cuentos y leyendas de cada sector suelen ser textos motivantes, “originales” y atractivos que estimulan la lectura y escritura literaria. En este proceso, los/as estudiantes se hacen más responsables y se animan a utilizar más su lengua vernácula, lo que los impulsa a ser una especie de pequeños investigadores de su propia cultura; así se crea la necesidad de leer y escribir en la lengua nativa.

Pese a que el Ministerio de Educación ha realizado una serie de investigaciones sobre la oralidad –involucrando personajes nativos de distintas nacionalidades–, lo que se plasmó en textos como *Kichwa Kunapak Yachaycuna*, *Taruka la Venada*, *Rikchak Ñawikuna*, *Kintimantapash* y *Ninamantapash*, estos nunca llegaron a las aulas de las instituciones bilingües, tampoco fueron difundidos en estos sitios y los/as docentes que trabajan en estas instituciones desconocen estos textos literarios en kichwa.

---

<sup>145</sup> Entrevista a Noemí Yungán, estudiante de cuarto de básica, por Raúl Illicachi, Escuela Alejo Sáez, Pusetús Grande, 30 de febrero, 2016

<sup>146</sup> Rivas, *El proceso de enseñanza/aprendizaje*, 15.

### **3.4. Actividades para cultivar la lectura**

Durante la investigación se observaron actividades que promueven la lectura y escritura, pero estas no consideraban la edad y el sector de origen del estudiante. Por su parte, la propuesta de las Escuelas Lectoras de la UASB manifiesta que se debe generar un ambiente donde se pongan a la vista y al alcance de todos los textos que se utilizan diariamente; y lo mismo con lo producido por las/os estudiantes, para que estos textos funcionen como referencia permanente. A esto, Emilia Ferreiro suma:

En cada aula de alfabetización debe haber un «rincón o área de lectura» donde no solo se encuentran libros bien editados sino cualquier tipo de material escrito [...]. Cuanto más variado ese material, más adecuados para realizar acciones, búsquedas de semejanzas, para que el maestro dé la información variada e inicie una acción alfabetizadora.<sup>147</sup>

No se recomienda utilizar como materiales de aula: un silabario o los carteles con frases como “Mimo a mamá, Mi mamá me ama, mi papá me ama” que no aportan al proceso de aprendizaje, porque lo único que se obtiene es que los niño/as se esfuerzan por memorizar o repetir eso en el cuaderno de tareas.

### **3.5. Posibles tareas para el desarrollo de la lectura y escritura**

Actualmente, la lectura y la escritura están relacionadas intrínsecamente con la información digital y tecnológica –que circula a diario en las ciudades y que es tan importante para comunicarse con ellas cuando se vive en el campo–. Este es el principal desafío para las niñas y niños, pues deben ser capaces de utilizar estos medios. Debemos tomar en cuenta que la escritura no es antes que la lectura; no obstante, hay que tener muy presente que se debe interpretar bien la lectura.

Las tareas sugeridas en este trabajo tan solo son opciones accesibles. Así, he visto que los niños y niñas pueden dar inicio a su lectura informando lo que sucede en el contexto local y nacional. En una actividad mediada por el docente que, por ejemplo, se llame “Viernes de lectura” –pudiendo ser este un eslogan elegido por los estudiantes–, se procederá a suspender las actividades de la institución por unos minutos. En ese momento se involucrarán los funcionarios, los docentes, los estudiantes, conserje y los

---

<sup>147</sup> Emilia Ferreiro, *La alfabetización de los niños en la última década del siglo* (Quito. LIBRESA: 1997), 47.

visitantes para que se consagren a la lectura. De igual manera la escuela puede programar frecuentemente eventos con los adultos mayores de las comunidades, para que transmitan sus conocimientos locales; tarea que hará efectivos los trabajos de campo del mismo estudiante, de modo que no tendrá mayor complicación para llegar al lugar de los yuyakkuna.

Es importante establecer contacto con las personas célebres, escritores y académicos/as del ámbito de la escritura y lectura e invitarles a las aulas; pues ellos responderán y motivarán desde sus experiencias el porqué de la lectura, su finalidad, el por qué escriben y para qué; dudas que de seguro impactarán a los estudiantes. Para los estudiantes la biblioteca del aula o de la institución debe ser como un miembro más de su familia, las visitas tendrían que ser permanentes y el ambiente de las mismas tienen que generar confianza, amistad y cordialidad.

Contar historias familiares es importante para generar curiosidad. Un ejemplo puede conducir a crear expectativas de los beneficios del leer y escribir. Hélene Ratner Zaragoza en *Entre un Tapete Persa, un Cadillac y Walden. Las hojas muertas de Bárbara Jacobs* cuenta cómo una familia juntó las piezas de una historia familiar oyendo conversaciones de los adultos y mirando algunas fotos escribe de forma dinámica. Otra opción ideal sería escribir una carta de petición, una invitación o solicitud, o leer en voz las causas y consecuencias de las enfermedades, la alimentación, los cuidados del medio ambiente, etc. Con este ejercicio la maestra/o debe generar reflexiones mediante varias estrategias, para que así las y los estudiantes tomen conciencia del sentido de las actividades que van a realizar. Con estas acciones el niño estará involucrado de lleno en el proceso de leer y escribir y con el apoyo del docente que guía, orienta y enseña.

Realizar estas actividades no solo motiva a la lectura y escritura, sino también ayudan al alumno a seleccionar y criticar los textos, y a la par consagrará más tiempo libre a la lectura. Según Françoise Guaquelin, al estudiante:

Le resultará fácil cultivarse. Se le hará fácil leer todas las obras que tenga ganas de conocer, sin que haya tenido hasta ahora el valor de abordarle. Y, como sucede con el oyente inteligente, que se interesa incluso por un mal discurso para aprender de los errores, [...] se convertirá en un lector dotado de discernimiento, que sabe descubrir en las lecturas aburridas los errores que se han de evitar para saber escribir bien.<sup>148</sup>

---

<sup>148</sup> Françoise Guaquelin, *Saber comunicarse* (Bilbao: Mensajero, 1972), 151.

No obstante, todas estas propuestas no pueden germinar en más procesos si no se mira que no existe un auténtico proceso institucional sin la presencia del docente; pues este desempeña un papel relevante como facilitador de información y de experiencias de aprendizaje y como su planificador. Sin embargo, la psicología de la educación raramente ha valorado la incidencia de la motivación en el profesorado.<sup>149</sup>

### **3.6. “Predicar con el ejemplo”**

“Los estudiantes deben ver en sus docentes modelos claros a seguir”.<sup>150</sup> Con esto no nos referimos a la idea tradicional de formalidad con la que debe presentarse el docente ante los estudiantes para cumplir las actividades diarias. Para dar una impresión ejemplar debemos leer y escribir en todo momento, siempre que sea posible. Los niños hallarán más interesante leer un libro y escribir. Si los niños ven que el docente hace la lectura con amor y satisfacción, ellos probablemente harán lo mismo.

### **3.7. La familia creadora de la lecto-escritura**

Si todas y todos los niños imitan los comportamientos de sus progenitores y estos son aficionados a la lectura y a la escritura, los pequeños terminarán creciendo, y gustando de la lectura y la escritura. Una buena manera de iniciar a los niños en la lectura es a través de los cuentos, leyendas y mitos propios de sus pueblos, mismos que pueden ser narrados por los progenitores. Los libros no deben ser introducidos en el entorno cotidiano del niño solo cuando empiece la escuela o esté aprendiendo a leer, al contrario, el contacto con los libros debe empezar antes de la escuela.

Para que estas actividades sean mediadas por la familia es necesario hacer una reunión para elaborar textos escritos con los padres de familia, en la cual ellas y ellos contarán historias, mitos y leyendas de su propia comunidad, mientras el docente escribe. Esta actividad no tiene por finalidad dar más trabajo a los padres de familia, sino que es una forma de dialogar para que ellos sean quienes motiven a sus hijos en la lectura y escritura.

---

<sup>149</sup> Inmaculada Sureda García, “Estrategias psicopedagógicas orientadas a la motivación docente. Revisión de un problema”, *Revista Española de Pedagogía* Universidad Internacional de La Rioja (La Rioja, 2002), V. 60, N° 221, 83-98, <<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/244763.pdf>>.

<sup>150</sup> Laura Ventimilla, “Pizarra”, en Ministerio de Educación, *Revista Quito Pedagógica* (Quito, marzo – mayo 2009), 25.

Otra forma de motivar la lectura y la escritura son las redes sociales, ya que al día de hoy son un medio que se ha ganado públicos desde muy temprana edad hasta el adulto mayor; obviamente, son espacios donde circulan nuevos formatos de escritura y lectura. Si preguntamos a un estudiante de cualquier edad o índole social cuál es el medio que utiliza para leer y escribir con seguridad no responderá qué es *el libro y la pluma*, quizá diga que le place leer y escribir por internet (como el chateo). Eso sí, como menciona Martí Francina: “se trata de formarlos para que afronten con una actitud crítica un medio tan vasto, rico, a veces engañoso como [lo es] internet”.<sup>151</sup>

Ciertamente, se corre el riesgo de que al enviar una consulta lo primero que haga el estudiante sea cortar y pegar lo que encuentre en el internet. En este enfoque copista no deben caer nuestros estudiantes. Las actividades propuestas para no distraerse en las redes sociales y utilizarlas a favor del proceso de enseñanza-aprendizaje, no son complejas ni se requiere contar con una cuantiosa suma económica o tecnología de punta. Se necesita la creatividad y la voluntad de los docentes y las autoridades de las instituciones para ampliar una cultura de lectura y escritura.

Si bien es cierto que existe una amplia variedad de contenidos en las redes sociales, algunas podrán ser muy generales o solo se centran en las actividades o anuncios de las personas –como el caso de Facebook– y también hay las otras que se vuelven especializadas, tratando de compartir algún contenido en específico. Es en este entorno donde se debe concentrar la actividad docente alrededor de las redes sociales que –como ya se ha mencionado– de alguna manera se asocian con el acto de la lectura. Lo cierto es que han surgido una gran variedad de aplicaciones y sitios virtuales de interés para lectores, con el propósito de anunciar sus opiniones sobre un título. En esta dinámica se cuenta, por un lado, con información sobre la trama o la historia del libro, o sobre su autor y, por otro lado, se puede conocer si a los demás lectores les ha gustado y así se tiene más insumos para decidirse por una lectura u otra. Como podemos observar las redes sociales contribuyen a la práctica del acto de leer existiendo páginas especializadas en ello, fomentando la cultura de la lectura mediante este medio.

---

<sup>151</sup> Martí Francina, *Para ser letrado*” (Barcelona-España, Paidós Ibérica,.. 2007), 217.

## Conclusión

El presente trabajo ha logrado responder las preguntas de investigación concertadas en los objetivos previos; se ha examinado y reflexionado cómo procede el trabajo del maestro y maestra en la enseñanza de lecto-escritura frente a sus estudiantes bilingües.

Para que este trabajo sea efectivo, recorrimos diferentes aulas rurales y urbanas. En esta trayectoria encontramos algunas restricciones, especialmente con los y las maestras entrevistadas y observadas, a pesar de tener cierta confianza y amistad en el pasado. En unas ocasiones decían que estaban en una reunión, que tenían que tomar las pruebas parciales, que tenían cita médica, o en otras ocasiones, el portero de la institución funcionaba como “campanero” para advertir o alertar a las profesoras sobre mi rol de investigador. Esto me llamó la atención al constatar que los docentes no siempre desarrollan su trabajo de manera eficiente y responsable.

Respecto a las instituciones educativas rurales, a más de no tener una enseñanza renovada, equitativa, justa e intercultural, es de enfatizar que la infraestructura de sus aulas así como sus servicios básicos se encuentran en absoluto abandono por parte del Estado ecuatoriano. Probablemente, esto podría deberse a la falta de gestión de parte de los directores de las instituciones. En la escuela unidocente, únicamente había una computadora que donó la comunidad hace 8 años para 25 estudiantes. Estas y otras dificultades de alguna manera afectan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas rurales que están en pleno desarrollo mental y físico.

Asimismo, era curioso ver que en una escuela rural unidocente, los estudiantes y maestros no tenían horarios específicos para el ingreso a las aulas. Por ejemplo, en una ocasión, un profesor dijo que había llegado atrasado porque “tenía que hacer en su casa el portafolio del maestro porque puede que llegue las autoridades distritales”; aquella jornada, el alumno no tenía actividad o tema alguno para estudiar. En otra oportunidad, la enseñanza-aprendizaje se llevó de manera conjunta para diferentes grados en una misma aula; se impartió los mismos contenidos a los estudiantes de distintos niveles de educación. Este tipo de desorden causó que los estudiantes que residían cerca de la

institución abandonaran el aula en cualquier momento de “la jornada” con el pretexto de que olvidaron sus cuadernos, deberes, lápiz, libros, etc. En los hechos, no era verdad que los estudiantes “olvidaron” sus materiales, sino que los y las niñas se sentían aburridos en la institución, pues en su casa “por lo menos tenían algo que hacer”. Debido a este tipo de situaciones, los estudiantes preferían permanecer más tiempo en su casa que cumplir la jornada pedagógica.

La situación educativa de los y las niñas bilingües en la ciudad de Riobamba era muy diferente a la del estudiante rural. Si el estudiante no llegaba puntual, bien uniformado, con sus trabajos terminados, ese estudiante, de manera implacable, debía permanecer sin receso y trabajando después de la jornada escolar.

Destacamos también que ha sido una experiencia muy enriquecedora involucrarme con la comunidad y el contexto oral a los que pertenezco, a través de la investigación social, como profesor bilingüe; llegamos a distintas comunidades pertenecientes a la Parroquia Flores del Cantón Riobamba. El lenguaje nativo funcionó tanto desde el entrevistador como entre los entrevistados como una herramienta para establecer “pactos de confianza”, aunque la traducción al español y la transcripción no han sido fáciles por las características idiomáticas.

Por otro lado, con la confianza depositada, además de establecer interacción desde dos miradas de diferentes generaciones, descubrimos que los adultos mayores residentes en las comunidades tienen valorables trayectorias de vida históricas, tanto de procesos de exclusión social que sufrieron, como de sabiduría y experiencias invisibilizadas, los cuales expresan y transmiten a las nuevas generaciones, pero lamentablemente no tienen ningún reconocimiento ni valoración en las aulas rurales, en los procesos de lectura y escritura. Es decir, que los docentes no dan lugar a la transmisión de conocimientos intergeneracional como estrategia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como refieren Gutiérrez y Fernández (2011).

Igualmente, se tiene confirmado que el material propio del estudiante rural debe ser elaborado desde el contexto oral de su propia cultura; de esa manera, el niño trabajaría con totalidades que tienen sentido para él, en una secuencia cuidadosamente elaborada. Esto se evidencia, especialmente teniendo en cuenta que el tratamiento oral

es fundamental para la Educación Básica, debido a que es una etapa en que se imparten conocimientos esenciales para interiorizar otros nuevos conocimientos en el futuro.

Finalmente, este trabajo preconiza que la enseñanza-aprendizaje de la lectura no solamente es una práctica individual sino también social y cultural; indiscutiblemente, “todos somos lectores y escritores sin necesidad de conocer el código” según menciona Judith Kalman (2003). Por eso, es importante reparar en los siguientes aspectos:

1. Se debe reconocer que los niño/as de las comunidades llegan a la escuela con una gama de conocimientos previos y experiencias adquiridos desde sus familias y comunidades.
2. La motivación es clave dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El o la docente debe generar situaciones significativas que promuevan el interés por la acción de leer y escribir, creando situaciones críticas entre el lector y el texto.
3. Los y las estudiantes en las comunidades viven cerca de los adultos mayores que conversan con mucha paciencia, confianza y amor especialmente a los niños historias, cánticos, leyendas, loas, adivinanzas; conocimientos que son bloqueados en el sistema educativo formal y que hay que saber aprovecharlos y rescatarlos.

Estas reflexiones no son las únicas, más bien invitamos a generar otras desde diferentes aristas, tanto académicas como vivenciales, creando puentes de diálogo entre docentes, estudiantes y otros actores educativos y sociales.

## Bibliografía

- Arnold, Denise y Juan de Dios Yapita, en Michael A. Uzendoski, (2009) "Repensando los movimientos indígenas," Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Ecuador.
- Almeida, Liliana (1996) *Temas y Cultura Kichwa*, Eds. Banco Central del Ecuador. Quito.
- Arnold, Denise y Juan de Dios Yapita, en Michael A. Uzendoski, (2009) "Repensando los movimientos indígenas," (Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Ecuador.
- Almeida, Ileana "El arte Verbal kechwa" Eds. Corporación Editora Nacional/Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Quito-Ecuador.
- Araúz, Reina <http://www.monografias.com/trabajos16/reina-de-arauz/reina-de-arauz.shtml>, <http://www.prensa.com>
- Álvarez, Silvia (1992) *La lectura* Eds. Libresa. Quito Ecuador
- Bobaljik, Jonathan David, (2001) "Experiencias de Educación Bilingües en Pueblos Indígenas del Norte": Eds. Abya Yala. Quito-Ecuador.
- Bigas, Montserrat y Montserrat Correig, (2009) "Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil" Buenos Aires: Editorial Chamorro.
- Chiodi, Francesco (1990) "Educación Indígena en América Latina". Eds. Abya Yala. Quito-Ecuador
- Cassany, Daniel (2002). "Enseñar lengua". Editorial Graó, de IRIF, S.L Francesc Tarrega, 23-34. 08027- Barcelona-España.
- Cassany, Daniel (2009) "Para ser Letrado. Voces y miradas sobre la lectura" Eds. Ibérica, S.A.. Barcelona-España.
- Cerda, Cesar, Edmundo Vargas y Mariano Cerda (1992) "La escuela India". Eds. Abya Yala: Quito-Ecuador
- Correig, Montserrat (2009) *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil*. Editorial Chamorro. Buenos Aires-Argentina.
- Emanuele, Amodío (1986) "Educación, Escuelas y Culturas Indígenas de América Latina," Eds. Abya Yala. Quito-Ecuador.
- Francisco, Javier, "La lectura en la construcción de significados", *La Caverna* (octubre 2006). <<http://fllano.blogspot.com/2006/10/la-lectura-en-la-construccin-de.html>>.
- Ferreiro, Emilia (1993) "La alfabetización de los niños en la última década del siglo". Editorial Ecuador F. B. T. Cía Ltda... Asunción 178 y Salinas. Quito.
- Ferreiro, Emilia. "Pasado y presente de los verbos leer y escribir". Eds. Fondo de Cultura y Económica. Buenos Aires, Argentina
- Foucault, Michel (2000) "Defender la sociedad" : Eds. Fondo de Cultura Económica. México
- Feuerstein, Reuven, citado por Lorenzo Tebar, (2002) "El perfil del profesor mediador". Eds. Aula XXI
- Francina, Martí (2007) "Para ser Letrado" Eds. Paidós Ibérica, S. A.,.. Barcelona-España.
- Gudiño, M. Marco (2006) *El fraude de la educación ecuatoriana*: Eds. Temistoles Hernández. Quito-Ecuador.
- Guaquelin, Françoise (1972) "Saber comunicarse", Eds. Mensajero-Auda Universidades, 13-Apartado 73-Bilbao.
- García, Sureda Inmaculada (2002), "Estrategias psicopedagógicas orientadas a la motivación docente. Revisión de un problema", en *Universidad Internacional de La Rioja Revista Española de Pedagogía* (La Rioja, 2002), V. 60, N° 221, 83-98, <<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/244763.pdf>>.
- Gonzales, Peña Josefina (2009), "Sentido del aprendizaje de la lengua escrita para -la sociedad de la información y el conocimiento", *Educare*, N. 44, v.13 (Universidad de los Andes

- Escuela de Educación Mérida Venezuela)  
[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102009000100009](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100009)
- Handelsman, Michael, (2009) “Entre la lira y la esperanza. Sociedad, Cultura y Literatura” (Quito-Ecuador, Eds. FLACSO, Sede Ecuador. Quito-Ecuador.
- Hélene, Ratner Zaragoza (2009) Sociedad Cultura y Literatura Entre un Tapete Persa, un Cadillac y Walden . La Hojas Muertas de Bárbara Jacobs. Eds. Flacso. La Pradera y Diego de Almagro.
- Jibaja, Guillermo Lemos. (1995) “Defensa de la historia del Padre Juan de Velasco”. Eds. Pedagógica Freire: Riobamba. Ecuador.
- Jara J. Fausto H (1996) “El profesor rural el padre de familia frente a la educación bilingüe. Temas y Cultura Quichwa en el Ecuador” .Eds. Abya Yala. Quito-Ecuador.
- Juncosa, Enrique José (2013) “Historia de la literaturas del Ecuador”. Eds. Corporación Editora Nacional/Universidad Andina Simón Bolívar. Quito-Ecuador
- Kalman, Judith; Carvajal, Enna. “Hacia una contextualización de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de la Telesecundaria” Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol. xxxvII, núm. 3-4, 2007, pp.69-106 Centro de Estudios Educativos, A.C. (Distrito Federal México: 2007)
- Kalman, Judith (2003) “Escribir en la plaza”. México, Fondo de Cultura Económica.
- Paidós, Gritzzi (1986) Sampaio Lope de Silva, “Educación, Escuelas y Culturas Indígenas de América Latina”
- Martínez, Carmen, (2009) “La crisis de proyecto Cultural. Pensando los Movimientos Indígenas”. Eds. Flacso, Sede Ecuador La Pradera E7-147 y Diego de Almagro: Quito-Ecuador.
- Mena, Soledad. “Programa Escuelas lectoras, Módulo: Cultura Escrita Quito, Universidad Andina Simón Bolívar. (S/F). Sin publicación. 1-87.
- Moya, Ruth, (1995) “Desde el Aula Bilingüe”. Eds. Universidad de Cuenca: Cuenca-Ecuador
- Molina, Ángeles: (2012) <https://centropsinergia.wordpress.com/2012/03/10/la-escritura-como-herramienta-terapeutica/>
- Montemayor, Carlos. “Las lenguas de América” (Ciudad: Editorial, año), p. Disponible en </es.scribd.com/doc/17380924/Culturas-indigenas, Taller de culturas e identidades andinas, de nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador>.
- Nakata, Martín (2014). “Disciplinar a los salvajes, violentar las disciplinas”. Eds. Abya Yala Quito-Ecuador
- Lucas, Citarilla (1990). La educación indígena en América Latina. Ediciones Abya Yala Quito-Ecuador
- Ong, Walter (1997) “La comunicación en la Historia. Tecnología, Cultura, Sociedad”. Eds. Bosch Casa Editorial, S.A. Comete d’Urgell, 51bis. Barcelona-España.
- Ojeda, Enrique (Jorge Carrera), (2007) “Historias de la Literaturas del Ecuador: Eds. Corporación Editora Nacional/ UASB. Quito-Ecuador.
- Ospina Rodríguez, Jackeline; (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, octubre, 158-160.
- Peñaherrera, de Costales Piedad (1957) “Llacta. Katekil o Historia Cultural del Campesinado del Chimborazo”. Revista Quito-Ecuador.
- Pierre, Bourdieu (2004). Jean Claude Passeron “Los herederos, los estudiantes y la cultura”: Editorial Siglos XXI Argentina.
- Pilar, Esteve (2009). Competencia en comunicación Lingüística. Editorial Alianza. Torrejón de Ardoz (Madrid)
- Quishpe, Cristóbal (2001) “Intercultural y Bilingüe” <http://icci.nativeweb.org/boletin/31/quishpe.html:2001>).
- Rivas, Francisco (1997) El proceso de Enseñanza/ Aprendizaje en la situación educativa. Editorial Ariel, S. A. Córcega, 270- 0800 Barcelona- España.
- Paredes, Buitrón, Edison (2009) La lectura y el desarrollo del pensamiento. UASB. Quito-Ecuador
- Pazmiño, Daniel (2014) “Accesos para un estudio de la literatura Puruwa” Revista local. Eds. Freire: Riobamba-Ecuador.

- Palacio, Jesús, César Coll y Álvaro Marchesi, (1993) “Desarrollo psicológico y Educación”: Psicología de la Educación. Madrid-España
- Ponce, Aníbal. (1969) “Educación y Lucha de clases”: La Editorial Solidaridad México 8, D. F.
- Rivadeneira, Edmundo. (1988) “A propósito de Historia y personajes de la Cultura” Eds. Nueva Editorial. Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión: Quito-Ecuador.
- Rodríguez, Ospina Jackeline (2006) “La motivación, motor del aprendizaje, Revista Ciencias de la Salud”.
- Rodas, Raquel (1998) “Dolores Cacuango” Eds. Sociedad Alemana de Cooperación Técnica, GTZ Proyecto de Educación Intercultural. Quito- Ecuador.
- Solé, Isabel (2002) “Comprensión Lectora El uso de la Lengua como procedimiento” Eds. GRAÓ de IRIF. Barcelona España.
- Sacoto, Antonio, (1994 “El indio en el ensayo de la América española”. Eds. Abya Yala. Quito-Ecuador
- Tapia, Jesús A. (1993) “Motivación y Aprendizaje Escolara”. Eds. Alianza Editorial, S. A Madrid: Madrid-España.
- Tanguila, Ernesto (1992) “La escuela india. Integración o Afirmación étnica”. Eds. Abya Yala. Quito-Ecuador
- Torres, V. Hugo (1992) “La escuela india ¿integración o afirmación étnica?”. Eds. Abya Yala Quito Ecuador
- Tukuhama, Tracey, (2009) “Pizarra”, en Ministerio de Educación”, Revista Quito Pedagógica. Quito-Ecuador
- Uzendoski, A. Michael (2009). “La textualidad oral Napo y Los paradojas de educación Bilingüe intercultural en la Amazonía. “Repensando los movimientos indígenas”. Ediciones Flacso- Ecuador.
- Ventimilla, Laura “Pizarra” En: Revista Quito Pedagógica trimestral del Ministerio de Educación, marzo-mayo 2009: 1-28.
- Vygostky, Lev (2010) “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”. Editorial Crítica.
- Yáñez, Consuelo (1990) “Teoría y Práctica de la Educación Indígena”. Eds. Calater: Colombia
- [\(2010\)](http://educacion.gob.ec/wpcontent/plugins/downloadmonitor/download.php?id=3)  
Manual de metodologías de enseñanzas de lenguas Quito- Ecuador, 10.
- <http://icci.nativeweb.org/boletin/37/macass.html> Boletín ICCI-ARY Rimay, Año 4, No. 37, abril del 2002
- [http://www.diversocracia.org/docs/Eticas\\_de\\_la\\_diversidad.doc](http://www.diversocracia.org/docs/Eticas_de_la_diversidad.doc)  
Ministerio de Educación “Manual de metodologías de enseñanzas de lenguas” (Quito: Editorial, 2010),
- <http://educacion.gob.ec/wpcontent/plugins/downloadmonitor/download.php?id=3>)