

Université de Montréal

**La identidad autóctona y el aprendizaje del español como segunda
lengua en comunidades indígenas de Hispanoamérica:
El caso de Ecuador**

par

Geneviève Dubeau

Département de littératures et de langues modernes

Section d'études hispaniques

Faculté des arts et sciences

Mémoire à la Faculté des arts et des sciences
en vue de l'obtention du grade de M.A. (Maîtrise ès Arts)
en Études Hispaniques

Août 2011

© Geneviève Dubeau, 2011

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé:

La identidad autóctona y el aprendizaje del español como segunda lengua en
comunidades indígenas de Hispanoamérica: El caso de Ecuador

présenté par
Geneviève Dubeau

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Juan C. Godenzzi, président-rapporteur

Enrique Pato, directeur de recherche

Estela Bartol, membre du jury

Résumé

Cette recherche se construit autour d'un travail de terrain réalisé dans trois communautés autochtones quichuas vivant au nord de l'Équateur. Il prétend étudier l'incidence que devrait avoir la diversité culturelle et linguistique dans les politiques éducatives en milieu plurilingue et multiculturel. En Amérique hispanique, l'éducation des peuples autochtones n'a jamais été très attentive à leurs besoins spécifiques en ce qui a trait à l'apprentissage de l'espagnol comme langue seconde. En effet, les motivations des apprenants, plus instrumentales qu'intégratives, prouvent que les autochtones apprennent la langue espagnole presque exclusivement pour communiquer, sans vraiment être intéressés au groupe natif de cette langue. De plus, notre recherche sur le terrain avec les apprenants du peuple Otavalo nous a démontré que leur très forte identification ethnique influence l'acquisition de l'espagnol. D'une part, ils sont plus enclins à se distinguer des autres, spécialement des hispano parlants, et de l'autre, ils réussissent plus difficilement à atteindre une compétence élevée dans la langue seconde. Notre recherche conclut donc que l'éducation, qu'elle soit issue du système national ou bilingue, devrait davantage prendre en considération l'identité ethno-linguistique des nombreux enfants indigènes, afin de ne pas préjudicier leurs droits. Ceci permettrait de favoriser un apprentissage positif et significatif de l'espagnol comme langue seconde ou langue maternelle, mais tout en consolidant l'identité autochtone des apprenants.

Mots-clés : Identité ethnique, espagnol langue seconde, droits culturels et linguistiques, autochtones de l'Amérique hispanique, éducation bilingue, acculturation, motivation, quichuas d'Équateur.

Abstract

This research is built around a practical investigation conducted in three Quichua communities living in northern Ecuador. It claims to study the impact that should have the cultural and linguistic diversity in the educational policies in multilingual and multicultural environments. In Spanish America, the education of indigenous people has never been very attentive to their specific needs in respect to learning Spanish as a second language. Indeed, the motivations of these learners, more instrumentals than integratives, show that indigenous learn the Spanish language almost exclusively to communicate, without being actually interested in the group's native language. In addition, our field research with Otavalo learners showed us that their very strong ethnic identification influences the acquisition of Spanish. On the one hand, they are more likely to distinguish themselves from others, especially the Hispanic speaking people, and on the other hand, they don't achieve high competence in the second language. Our research concludes that education, no matters if it comes from the national or the bilingual system, should further consider the ethnolinguistic identity of the many indigenous children, in order not to prejudice their rights. This would encourage a positive and significant acquisition of Spanish, as a second language or mother tongue, but would also consolidate the indigenous identity of the learners.

Keywords: Ethnic Identity, Spanish as a Second Language, Cultural and Linguistic Rights, Indigenous People of Hispanic America, Bilingual Education, Acculturation, Motivation, Quichuas of Ecuador.

Resumen

Esta investigación se basa en un trabajo de campo llevado a cabo en tres comunidades quichua del norte de Ecuador. Pretende estudiar el impacto que debería tener la diversidad cultural y lingüística en las políticas educativas en contextos plurilingüe y multicultural. En Hispanoamérica, por lo general la educación de los pueblos indígenas nunca ha tenido muy en cuenta sus necesidades específicas respecto al aprendizaje del español como segunda lengua. En efecto, la motivación de los aprendientes, más instrumental que integradora, muestra que los indígenas aprenden el idioma español casi exclusivamente para comunicarse, sin estar realmente interesados en el grupo meta. Además, nuestro trabajo de campo con aprendientes del pueblo otavalo mostró que la fuerte identificación con el propio grupo influye en la adquisición del español. Por un lado, son más propensos a distinguirse de los demás, especialmente de los nativos hispanohablantes, y por otro, no alcanzan altas competencias en la lengua segunda. Nuestra investigación concluye entonces que la educación, impartida por el sistema nacional o bilingüe, tiene que considerar la identidad etnolingüística de los numerosos niños y niñas indígenas, con el fin de no perjudicar sus derechos. Tal manera de actuar fomentaría un aprendizaje positivo y significativo del español, como segunda lengua o como lengua materna, y al mismo tiempo ayudaría al fortalecimiento de la identidad indígena de los alumnos.

Palabras claves: Identidad étnica, español como segunda lengua, derechos culturales y lingüísticos, indígenas de Hispanoamérica, educación bilingüe, aculturación, motivación, quichuas del Ecuador.

Índice

Résumé	iii
Abstract.....	iv
Resumen	v
Índice	vi
Lista de tablas, figuras y mapas.....	viii
Lista de siglas	x
Agradecimientos.....	xii
1. Introducción.....	13
1.1 Planteamiento general.....	13
1.2 Objetivos.....	14
1.3 Articulación del trabajo	15
2. Situación actual de la población indígena en Hispanoamérica	17
2.1 Breve recorrido histórico	17
2.2 La población indígena en Hispanoamérica	19
2.2.1 Sobre el concepto de “indígena” en los censos de población	19
2.2.2 Datos demográficos y étnicos	20
2.2.3 Nivel social y político-económico	33
2.2.4 Nivel cultural y lingüístico	36
2.3 Panorama de la educación indígena en Hispanoamérica	39
2.3.1 Breve recorrido histórico	39
2.3.2 Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe	41
2.3.3 Fallas actuales en el sistema educativo hispanoamericano	42
2.4 Los derechos de los pueblos indígenas: derechos culturales y lingüísticos	45
2.4.1 Detalles históricos sobre el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en Hispanoamérica.....	47
3. El aprendizaje del español como L2: implicaciones culturales e identitarias..	58
3.1 Acerca de los términos <i>cultura, identidad, etnicidad y lenguaje</i>	58
3.2 Implicación cultural e implicación identitaria en el aprendizaje de L2	60
3.2.1 Aprender una lengua extranjera, o segunda lengua	61
3.2.2 Concepto de <i>aculturación</i>	62
3.2.3 La identidad étnica.....	63
3.2.4 Algunos modelos sociales de la ASL.....	65
3.2.5 Algunos modelos socio-psicológicos de la ASL en contextos interétnicos	68
3.2.6 La investigación de Giles y sus colaboradores	69
3.3 Motivación y actitudes hacia el aprendizaje	74
3.3.1 Motivación instrumental e integradora	75
3.3.2 Las actitudes	77
3.3.2.1 Teoría de la Acción Razonada (TAR)	78

4. Metodología del trabajo de campo en Ecuador	83
4.1 Diseño del estudio.....	83
4.1.1 El estudio etnográfico y lingüístico	83
4.1.2 Recolección de los datos.....	84
4.1.3 Construcción de las entrevistas.....	87
4.1.4 Criterios de selección de la comunidad	89
4.1.5 Información complementaria	90
4.2 Presentación del país.....	91
4.2.1 La educación indígena en Ecuador	93
4.2.1.1 Fallas y dificultades del sistema bilingüe	94
4.3 Presentación de la comunidad objeto de estudio	97
4.3.1 Etnia e historia: especificidades culturales	98
4.3.2 La educación en las comunidades objeto de estudio.....	100
4.4 Los participantes	103
5. Presentación de los datos: La identidad autóctona y el aprendizaje de la L2 en tres comunidades indígenas de Cotacachi	107
5.1 El cuestionario	107
5.2 Las entrevistas.....	118
6. Análisis de los datos: La identidad autóctona y el aprendizaje de la L2 en tres comunidades indígenas de Cotacachi	149
6.1 Análisis de los datos sobre la aculturación	149
6.2 Análisis de los datos sobre la motivación.....	166
7. Conclusiones	176
7.1 Tratamiento de los datos sobre la aculturación.....	176
7.2 Tratamiento de los datos sobre la motivación.....	182
7.3 Recomendaciones	184
7.4 Limitaciones del estudio	190
7.5 Consideraciones finales	191
Referencias bibliográficas	194
Apéndices	xii
Apéndice 1. Cuestionario.....	xii
Apéndice 2. Guión para la entrevista.....	xiv
Apéndice 3. Información sobre los participantes.....	xvii

Lista de tablas, figuras y mapas

Tabla I. El bilingüismo en cinco países hispanoamericanos.....	37
Tabla II. Las etapas del proceso de aculturación según Brown y Acton y Walker de Felix..	67
Tabla III. Resultados sobre la identificación ecuatoriana.....	108
Tabla IV. Resultados sobre el orgullo.....	109
Tabla V. Resultados sobre el logro.....	109
Tabla VI. Resultados sobre la discriminación.....	110
Tabla VII. Resultados sobre el dinero.....	111
Tabla VIII. Resultados sobre el trabajo.....	111
Tabla IX. Resultados sobre la calidad de vida.....	112
Tabla X. Resultados sobre la identidad.....	112
Tabla XI. Resultados sobre los mestizos.....	113
Tabla XII. Resultados sobre la educación.....	114
Tabla XIII. Resultados sobre la inteligencia.....	115
Tabla XIV. Resultados sobre la conversación e interacción.....	116
Tabla XV. Resultados sobre la apertura.....	116
Tabla XVI. Resultados sobre la asimilación.....	117
Tabla XVII. Resultados sobre las diferencias.....	118
Tabla XVIII. Resultados sobre los elementos diferenciadores.....	119
Tabla XIX. Resultados sobre la discriminación.....	120
Tabla XX. Resultados sobre la identificación.....	121
Tabla XXI. Resultados sobre la identidad indígena (por elementos nombrados).....	122
Tabla XXII. Resultados sobre la asimilación (por elementos nombrados).....	124
Tabla XXIII. Resultados sobre la asimilación (por elementos nombrados) (2).....	125
Tabla XXIV. Resultados sobre las causas de la asimilación (p. elem. nombrados).....	126
Tabla XXV. Resultados sobre la cultura blanca-mestiza.....	127
Tabla XXVI. Resultados sobre el interés en la cultura mestiza.....	127
Tabla XXVII. Resultados sobre las motivaciones (por elementos nombrados).....	129
Tabla XXVIII. Resultados sobre la desaparición del quichua.....	130
Tabla XXIX. Resultados sobre la educación bilingüe (por elementos nombrados).....	131
Tabla XXX. Resultados sobre el aprendizaje del español.....	132
Tabla XXXI. Resultados sobre el aprendizaje del español (2).....	133

Tabla XXXII. Resultados sobre las dificultades encontradas (p. elementos nombrados)....	134
Tabla XXXIII. Resultados sobre los contactos.....	135
Tabla XXXIV. Resultados sobre los contactos (2).....	136
Tabla XXXV. Resultados sobre la calidad de las relaciones.....	137
Tabla XXXVI. Resultados sobre la vitalidad.....	138
Tabla XXXVII. Resultados sobre el poder.....	138
Tabla XXXVIII. Resultados sobre los medios de comunicación (p. elem. nombrados)....	139
Tabla XXXIX. Resultados sobre la lengua y los medios de comunicación (2).....	140
Tabla XL. Resultados sobre la lengua materna.....	140
Tabla XLI. Resultados sobre el bilingüismo.....	141
Tabla XLII. Resultados sobre la preferencia lingüística.....	142
Tabla XLIII. Resultados sobre la lengua hablada en la casa.....	142
Tabla XLIV. Resultados sobre los usos del quichua (por elementos nombrados).....	143
Tabla XLV. Resultados sobre los usos del español (por elementos nombrados).....	144
Tabla XLVI. Resultados sobre el interés por las lenguas (por elementos nombrados).....	145
Tabla XLVII. Resultados sobre la intención de aprender español.....	146
Figura 1. La Teoría de la Acción Razonada.....	80
Mapa 1. Ecuador y provincia de Imbabura.....	105
Mapa 2. Provincia de Imbabura y sus diferentes cantones.	
Delimitación de la región de estudio y de la Ciudad de Cotacachi.....	106

Lista de siglas

Aidesepe	Asociación interétnica de desarrollo de la selva peruana.
ASL	Adquisición de segundas lenguas.
Casen	Encuesta de Caracterización socioeconómica Nacional (Chile).
Celade	Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía.
CIA	Central Intelligence Agency (EEUU).
Codenpe	Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador.
Conaie	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador.
Dane	Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Colombia).
DGEEC	Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos (Paraguay).
Dineib	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Ecuador).
ECPI	Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (Argentina).
Ecuarunari	Confederación quichua del Ecuador.
EFA	Education For All (Unesco).
EIB/ EBI	Educación Intercultural Bilingüe/ Educación Bilingüe Intercultural.
ELE	Español lengua extranjera.
EL2	Español lengua segunda.
Fenocin	Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (Ecuador).
FUNPROEIB	Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad.
INDEC	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (Argentina).
INE	Instituto Nacional de Estadística (Bolivia y Uruguay).
INEC	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (Panamá y Ecuador).
INEI	Instituto Nacional de Estadística e Informática (Perú).
INIDE	Instituto Nacional de Información de Desarrollo (Nicaragua).
L1	Lengua materna.
L2	Lengua segunda.
OIT	Organización Internacional del Trabajo.
ONE	Oficina Nacional de Estadística(s) (Cuba y República Dominicana).
ONG	Organización No Gubernamental.

ONU	Organización de las Naciones Unidas.
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
Unicef	Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas.
Unicef-LAC	Oficina Regional para América Latina y el Caribe (Unicef).
Unorcac	Unión de Organizaciones Campesinas e Indígenas de Cotacachi .

Agradecimientos

Quisiera agradecer, en primer lugar, a cada uno de los informantes que participaron, directa o indirectamente, de buena fe en nuestro estudio. Una mención especial a la familia Anrango, que nos ofreció hospedaje, comida y apoyo. Su colaboración fue mucho más profunda que la simple hospitalidad. Gracias por los lindos momentos en su compañía: Rumi, Paty, Yauri, Pame, Malki, Sammy, Leo, Michita y don Alberto.

El trabajo de campo no hubiera sido posible sin el apoyo de la Unorcac y de su presidente, el señor Rumiñahui Anrango. ¡Larga vida al “Desarrollo con Identidad”! Gracias a las colegas que nos pusieron en contacto con esta organización indígena, Hélène Rompré (Universidad de Montreal) y Michelle Wibbelsman (Universidad de Texas).

También quisiera reconocer el trabajo del profesor y director de esta investigación, Enrique Pato, por su paciencia y sus palabras calmantes en periodo de ansiedad.

Enfin, milles merci à mes parents et amis qui m’ont soutenu du début à la fin dans ce long processus, véritable marathon qui aura occupé trois années de ma vie.

1. Introducción

1.1 Planteamiento general

Hablar de diversidad cultural y diversidad lingüística es, en realidad, hablar del mundo en el que viven, crecen, estudian y trabajan millones de personas ‘diferentes’. La Unesco calcula que existen y se hablan alrededor de seis o siete mil lenguas en el mundo, la mitad de las cuales corre el peligro de desaparición (2003: 12). Con tantos idiomas que interactúan entre sí, no se puede dudar del carácter plurilingüe y multicultural de la humanidad, y por consiguiente, de las naciones que la conforman. Según las cifras divulgadas por la *Oficina Regional para América Latina y el Caribe* de la Unicef, los pueblos indígenas del mundo entero totalizan más de 350 millones de personas, subdivididos en unos 5000 grupos etnolingüísticos. En el continente latinoamericano hay entre 40 y 50 millones de personas que pertenecen a pueblos originarios, los cuales se concentran sobre todo en Mesoamérica (principalmente en México y Guatemala) y en la región andina (Bolivia, Perú y Ecuador). Como mantiene la etnografía lingüística, creemos que tal diversidad es uno de los tesoros más preciosos del mundo; sin embargo, a lo largo de la Historia ha sido oprimida y violentada: genocidios y etnocidios, políticas asimiladoras y alienantes, marginación, segregación, etc. En Hispanoamérica, la población indígena es uno de los grupos étnicos que más ha sufrido la dominación política y económica, por una parte, y cultural y lingüística, por otra, ya sea por parte de los españoles, de los criollos o de la sociedad blanca-mestiza en general.

Nuestro trabajo pretende estudiar la incidencia que *debería* tener esta diversidad innegable en las políticas educativas, especialmente en un contexto plurilingüe y multicultural como es Hispanoamérica. De manera más explícita, pensamos que el aprendizaje de la lengua española que tiene lugar en las diferentes comunidades indígenas de la región merece una atención particular, debido, sobre todo a la identidad étnica particular de los aprendientes. Con este estudio queremos recordar la importancia de tomar en cuenta la diversidad étnica y lingüística a la hora de forjar las políticas educativas indígenas, específicamente en lo que se refiere al aprendizaje del español, idioma oficial en los diecinueve países hispanoamericanos. La cuestión

de la lengua, dentro del ámbito de la educación, ha suscitado desde siempre muchas pasiones, por la simple razón de que está estrechamente ligada a la cuestión de la identidad del pueblo que la habla, la nación y el poder (Unesco 2003: 8). Esta tesis se enfoca, pues, hacia las relaciones entre identidad cultural, lingüística y étnica; y particularmente la identidad autóctona, esto es, la especial identificación de los pueblos indígenas con sus tradiciones, sus costumbres y sus modos de vida, y en especial sus lenguas. Quisimos estudiar este fenómeno identitario dentro de un contexto en el que un grupo minoritario o subordinado (i.e. los autóctonos) debe aprender la lengua del grupo dominante o mayoritario (i.e. la sociedad hispana, o “blanca-mestiza”)¹.

1.2 Objetivos

La pieza que más nos interesa de este rompecabezas es la relación entre lengua e identidad. Por este motivo, nuestra Memoria de Maestría se dedica a *comprender* mejor el conflicto que existe entre el aprendizaje del español como lengua segunda (L2) y la identidad cultural y lingüística propia de las poblaciones originarias de Hispanoamérica. Más allá de dicha comprensión, otro objetivo general es el de *explicar* mediante la descripción de una situación real de aprendizaje, en Ecuador, de qué manera la adquisición de la lengua oficial afecta a la identidad de las minorías étnicas. Estos objetivos globales se dividen en varios factores puntuales:

1. Revelar las razones o las causas que permiten la manifestación y el desarrollo de este conflicto.
2. Registrar las actitudes y las percepciones de los aprendientes autóctonos hacia el aprendizaje de ELE.
3. Identificar las consecuencias del conflicto con la finalidad de poder superar las dificultades.

¹ Sabemos que existen, y cada vez más, comunidades indígenas que tienen el español como lengua materna. No obstante, nos interesan específicamente los individuos que primero aprenden a socializar en su lengua ancestral y luego emprenden el aprendizaje de la lengua española, sea en contexto formal y educativo, o solamente social.

4. Contribuir al mejoramiento de la enseñanza de ELE, ofreciendo recomendaciones para el cuidado especial de la identidad, de la cultura y de las especificidades de los aprendices autóctonos.

1.3 Articulación del trabajo

La presente Memoria está dividida en siete apartados. El primero de ellos, tal y como hemos visto, es esencialmente la introducción. El apartado que sigue está dedicado a la presentación del contexto indígena en Hispanoamérica, donde se realiza un breve recorrido histórico, para después detallar la realidad actual, y en concreto trataremos la situación político-social y económica en la que se desenvuelve la población indígena hoy en día. También examinaremos la composición étnica de los países de la región, basándonos en datos demográficos y estadísticos. Finalmente, para terminar este panorama general, una sección sobre lo cultural y lingüístico, tema de mayor interés para nuestra investigación. En esta parte se prestará una atención particular al reconocimiento de la diversidad étnica y lingüística y al establecimiento de reformas educativas, como la educación bilingüe intercultural, en los diecinueve estados hispanoamericanos.

El tercer apartado marcará la transición hacia el campo de la adquisición de segundas lenguas, en el cual se presentará el marco teórico de la memoria. De manera general, se indagará los posibles efectos que puede tener el aprendizaje de una segunda lengua en la identidad de los aprendices, y viceversa. Trataremos de las posibles implicaciones identitarias del aprendizaje de segundas lenguas como la aculturación, la asimilación, el choque cultural y/o lingüístico, poniendo de relieve la estrecha relación entre los conceptos de etnicidad y lenguaje, tal como lo hicieron Brown (1986), Fishman (1977), Lambert (1974, 1979) y otros investigadores. Expondremos varios trabajos y cuadros teóricos de Giles y sus diferentes asociados (1977, 1981, 1982 y 1987), Gardner y Lambert (1972), Taylor *et al.* (1977) y Bourhis *et al.* (1981) y otros especialistas, cuyos trabajos nos ayudarán a comprender las circunstancias alrededor del aprendizaje del español en las comunidades indígenas de Hispanoamérica. La integración de estas teorías es fundamental para la comprensión de la problemática, y aun más para la planificación del trabajo de campo.

En el apartado cuatro se describirá toda la metodología utilizada en el trabajo de campo para llegar a la valoración de las teorías e hipótesis anteriormente presentadas. En primer lugar se esbozará el trabajo práctico, procurando información detallada sobre la logística de la investigación de campo realizada en Ecuador, los métodos de recolección de datos (entrevistas, cuestionarios, diario, etc.) y los instrumentos y técnicas que nos servirán para el análisis. En segundo lugar, se presentará el país y la comunidad estudiada, a fin de estar en condiciones de comprender mejor los desafíos presentes en la región acerca de la educación y de la diversidad cultural y lingüística. Esta sección será esencialmente descriptiva.

A continuación, en el quinto apartado presentaremos los datos recolectados durante el trabajo de campo. En un primer tiempo trataremos los datos provenientes del cuestionario, y luego trabajaremos con los resultados obtenidos con las entrevistas. Luego de reunirlos en categorías, los presentaremos en tablas, para facilitar el examen preliminar de los resultados obtenidos.

La sección siguiente es la continuación del apartado anterior., donde se analizarán los datos del trabajo práctico. Con el apoyo de los instrumentos teóricos y metodológicos, se estudiará el comportamiento de los aprendientes indígenas hacia el aprendizaje del español. La teoría expuesta en el marco teórico nos será de gran utilidad para descubrir qué nos dicen los resultados recolectados en las comunidades de Cotacachi.

Finalmente, el séptimo y último apartado brindará unas conclusiones, para confirmar o rechazar las teorías de partida. Veremos con más detalles las implicaciones didácticas y pedagógicas respecto a la problemática estudiada. Con toda la información recolectada, propondremos ciertas soluciones y posibles cambios para mejorar la enseñanza y, por consiguiente, incrementar las posibilidades de un aprendizaje significativo por parte de la población autóctona.

2. Situación actual de la población indígena en Hispanoamérica

2.1 Breve recorrido histórico

Con la celebración en 1992 del Quinto Centenario asistimos a la renovación del debate sobre la cuestión indígena en la región hispanoamericana. Zapata Silva (2008: 119) califica este evento como un periodo de especial discusión y reticencia dentro de los movimientos indígenas e intelectuales². Resaltaron, sobre todo, las difíciles condiciones de vida de ciertos sectores de la sociedad, que habían sido ignorados y marginados hasta entonces, tanto por la sociedad misma, como por los dirigentes políticos, académicos e intelectuales. Como es sabido, la conquista española causó un gran cambio en las poblaciones autóctonas. Despojados de sus territorios y vencidos por las armas, las naciones indígenas fueron incorporadas como pueblos sometidos y obligados a adoptar una religión y un estilo de vida ajenos. Así se instauró el régimen colonial español, cuya meta era la erradicación de la pluralidad religiosa, política, cultural y lingüística en sus nuevos territorios, como recuerda Sittón (1998: 143). Sobre el asunto del estatuto legal de los “indios”, en Europa se llevaron a cabo grandes debates para determinar si los indígenas eran seres humanos o animales. La rivalidad más conocida es sin duda la que existía entre el Fray Bartolomé de las Casas y Sepúlveda, divididos entre posiciones filosóficas distintas acerca de la condición de los indios (O’Gorman 1972: 87-119). La Corte española reconoció en el siglo XVI el derecho a la dignidad de los nativos, pero algunos líderes religiosos como las Casas, el protector de los “indios”, y Motolinía, siguieron denunciando el trato inhumano y bárbaro que se aplicaba a los naturales (cf. Vanden y Prevost 2002: 76, Ortega y Medina 1973: 122-127). En su *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*,

² La aparición de muchas publicaciones sobre el tema del V Centenario confirma la existencia de un debate acerca de la cuestión indígena en América Latina durante este periodo. Títulos como *1492-1992. A los 500 años del choque de dos mundos: balances y prospectiva*, de Adolfo Colombres; *500 años ¿Holocausto o descubrimiento?* de Juan Rafael Quesada Camacho y Magda Zavala; o *V Centenario 1492-1992. Análisis y debate* del Centro de Estudios Histórico-Militares del Perú son solo unos ejemplos de la profusa obra intelectual que se dio en los distintos países sobre este tema. Entre otras cosas se discutía el término « descubrimiento » para hablar de la llegada de Cristóbal Colón al Nuevo Mundo, aludiendo a la civilización milenaria que existía en el continente. Como dice Zapata Silva (2008: 119) los discursos de la época se enmarcan dentro de una glorificación “del pasado anterior a la conquista española, no pocas veces mítico, que permite la constitución del imaginario social del colectivo indígena del continente”.

publicada en 1552 en Sevilla, Las Casas reporta sus investigaciones realizadas en su diócesis de San Cristóbal de las Casas, en México (León-Portilla 2004: 12 y 27).

La situación de los indígenas mejoró muy poco con los años, y su explotación definitiva no terminó, como cabría esperar, con el fin del régimen colonial, sino al contrario (Vanden y Prevost 2002: 79). Con la Independencia, las nuevas naciones perpetuaron las políticas coloniales y también se negaron a reconocer a los pueblos indígenas (Sittón 1998: 143). Para alcanzar el nuevo ideal de modernización y progreso, y en nombre de la igualdad de todos dentro de la República, se emprendió una tarea inmensa de asimilación de los nativos. El resultado fue desastroso, como denuncia Sittón: “por medio de la represión militar, la evangelización, la educación y otras técnicas, provocaron la pérdida de las lenguas y de las culturas indígenas” (1998: 143).

A pesar de algunas resistencias, fuertemente respondidas, no existió un movimiento indígena hispanoamericano hasta mediados del siglo pasado. Si bien en Panamá la comarca de San Blas ya venía organizándose desde años atrás, y en Perú y Bolivia se reconocían constitucionalmente sus comunidades indígenas desde 1920 y 1938 respectivamente (cf. Brumme 2005: 959 y 964), muy poco había cambiado la realidad y la situación de las poblaciones nativas. Según Barnach-Calbó (1997: 17), el movimiento solo adquirió visibilidad en los años setenta, y se expandió con más fuerza en los ochenta, gracias a un progresivo proceso de recuperación democrática. En aquella época, el gobierno revolucionario recién electo de Nicaragua entró en negociaciones con los pueblos de la costa Atlántica para otorgarles mayor autonomía (Vanden y Prevost 2002: 74). En 1990, un levantamiento nacional indígena paralizó Ecuador y condujo al desbaratamiento del gobierno, lo que demuestra la fuerza que las poblaciones indígenas podían alcanzar una vez reunidas (2002: 74). En todo el continente americano, el movimiento llegó a su punto culminante durante las celebraciones del Quinto Centenario, momento que los grupos indígenas consideraron ideal para reivindicar el reconocimiento de sus derechos y denunciar su situación ante de la comunidad internacional.

Toda esta agitación demuestra que, aunque la situación ha mejorado desde los tiempos de la colonia, todavía queda un largo y penoso camino para llegar a lograr la

igualdad de los pueblos indígenas. Sittón lo expresaba con estas palabras hace ya más de una década: “los cambios son lentos y las políticas a veces contradictorias, pero la presión y las demandas siempre más fuertes de los pueblos indígenas están alcanzando su objetivo de cambiar la sociedad hispanoamericana” (1998: 143).

2.2 La población indígena en Hispanoamérica

2.2.1 Sobre el concepto de “indígena” en los censos de población

La inclusión del enfoque ‘étnico’ en los datos demográficos ha sido negada por parte de los estados durante mucho tiempo, por el simple hecho de que no reconocían oficialmente a sus pueblos autóctonos y afrodescendientes. A pesar de numerosas fallas, los censos de población nos facilitan información de gran interés, no solo sobre la diversidad étnica de cada país, sino también sobre la metodología empleada para su recolección y análisis. Todo ello nos lleva a la pregunta siguiente: ¿cómo se diferencia, y se ha diferenciado, un sujeto indígena de otro mestizo, afrodescendiente o blanco, dentro de una encuesta poblacional y demográfica? Es decir, bajo qué criterios se censa a la población indígena. Con los años, las técnicas de “medición” de la población han evolucionado considerablemente; antes era común registrar a los autóctonos con métodos basados en criterios superficiales, y regidos por la subjetividad del empadronador, tales como la vestimenta, los rasgos faciales o el tipo de vivienda. Por ejemplo, en los años ochenta, Guatemala identificaba a los indígenas según el idioma hablado en el hogar, y el uso del calzado y del traje indígena (Del Popolo 2008: 24). Paradójicamente el censo también incluía la auto-identificación, nuevo método utilizado solo por Colombia y Guatemala en aquella época (2008: 24). Hoy en día la tendencia está en dejar que los propios individuos se definan ellos mismos como ‘indígena’ o ‘no indígena’, esto es empleando el autorreconocimiento. La mayoría de los países combinan, sin embargo, este método con criterios lingüísticos, que a veces resultan poco fiables por el hecho de que muchos indígenas tienen ya el español como lengua materna. Esto no ha impedido que un país de tradición indígena como Perú siga resolviendo la cuestión étnica solamente con criterios lingüísticos (Del Popolo 2008: 24).

No cabe duda de que la metodología utilizada en una encuesta tiene, pues, su influencia en los resultados. En definitiva, no es lo mismo afirmar ser hablante de un idioma, que reconocerse como indígena. El contexto político-social también puede influir; por ejemplo, el nivel de reconocimiento por parte de la sociedad y de las instituciones públicas puede hacer que un indígena se sienta cómodo o no en declarar su origen étnico. Asimismo, la discriminación y la violencia son susceptibles de crear un fenómeno de negación identitaria, y lo mismo puede ocurrir en un clima nacional incierto. Todo ello para subrayar que las cifras presentadas pueden vacilar de una fuente a otra –y de hecho lo hacen– de modo normal y frecuente, tal y como veremos más adelante. Cuando se consultan fuentes de datos demográficos y étnicos, siempre hay que tener en mente que las cifras han sido ‘manipuladas’, es decir, manejadas y trabajadas por una o más personas, y que los resultados siempre pueden ser interpretados y descifrados de diferentes maneras.

Tras esta breve información, podemos empezar la tarea de explorar y comparar las fuentes de datos demográficos y étnicos más importantes que sobre las poblaciones indígenas de Hispanoamérica se han realizado hasta la fecha.

2.2.2 Datos demográficos y étnicos

La progresiva toma de conciencia de la presencia indígena en Hispanoamérica condujo a la constatación de la dimensión ‘cuantitativa’ de la población. La desigual distribución de las poblaciones originarias en el continente es un hecho interesante, dejando extensas regiones con verdaderas masas indígenas y otras con pocos o ningún asentamiento. Unicef, por ejemplo, estima que los indígenas representan alrededor del 10% de la población total de la zona, añadiendo que “América Latina y el Caribe es el lugar del mundo más diverso culturalmente” (Unicef-Lac). Teniendo en cuenta estos datos, nos limitaremos en este apartado a presentar los grupos étnicos más prominentes de cada país.

I. Para empezar, López y Küper (1999: 30) afirman que la región caribeña, junto con Uruguay no cuenta con presencia indígena. En el caso de **Cuba** y de la **República Dominicana**, la información encontrada en la página oficial del *World Factbook* de la CIA, así como en los censos y estadísticas nacionales proveídos por las Oficinas Nacionales de

Estadísticas (ONE) de los dos países, va en la misma dirección y no menciona a ningún grupo indígena. El *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas de América Latina*, publicado por la Unicef y el FUNPROEIB Andes indica lo mismo (López 2009a: 69).

Por su parte, el censo de **Puerto Rico** sí registra datos de poblaciones indígenas (aunque confusos), y por esta razón merece una atención particular. En una de las publicaciones de los datos demográficos del Censo 2000 se menciona, de manera general, a la “raza india-americana y nativa de Alaska”, que representaría el 0.4% de la población total de la isla (Negociado del Censo 2001: 1). La CIA indica en su *World Factbook* que el 0.2% tiene orígenes indígenas, sin especificar cuáles. Por su parte, otras fuentes como la Coalición Internacional para la tierra del Banco Mundial afirman que durante el periodo 1990-2000, el 2% de la población de Puerto Rico era indígena (cf. Coalición Internacional, 2002). Además, en el año 2000, la oficina de censos de los Estados Unidos otorgó un certificado de reconocimiento a la “Nación Tribal Jatibonicu Taíno”, lo que confirma la existencia de indígenas taínos, o descendientes de ellos, en la isla Borikén (cf. Gobierno Tribal) Por tanto, aunque sabemos que la población indígena sigue existiendo en Puerto Rico, resulta difícil cuantificarla.

Uruguay es otro caso especial, caracterizándose por su homogeneidad étnica y racial, lo cual contrasta con la situación de la mayoría de los países hispanoamericanos (Bucheli y Cabela 2006: 4). El exterminio de las poblaciones nativas y el fuerte aporte migratorio europeo dio origen a una sociedad predominantemente blanca. Según varias fuentes, como el trabajo de López y Küper (1999) y la CIA, los pueblos nativos uruguayos hubieran desaparecido de cualquier modo, y hoy en día serían prácticamente inexistentes. Tras la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada 2006, realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), no se pudieron identificar pueblos indígenas en el país, pero se reconoció la existencia de un número siempre más elevado de individuos que se declaran como ‘descendientes de indígenas’ (Bucheli y Cabela 2006: 4). Más de cien mil uruguayos se han autodefinido como tal durante la encuesta, demostrando un cambio identitario importante por parte de los indígenas, lo cual debería merecer la atención de las instituciones (Censabella 2009b: 172). Cabe consignar que del 3.8% de la población que declaró poseer ascendencia indígena (unas 115.158 personas), la mayoría se consideraba como persona “mixta”: solamente el 0.4% de los uruguayos afirmaban tener ascendencia puramente indígena, el 2.5% “indígena-blanca”, el 0.6% “afro-blanca-indígena” y el 0.2% “afro-indígena” (cf. Bucheli y Cabela 2006: 15). Todo ello le confiere a Uruguay un estatuto muy especial respecto a la cuestión étnica, dado

que el 10% de la población total se considera producto de la mezcla de una o más razas (Bucheli y Cabela 2006: 15).

Por tanto, Uruguay y Puerto Rico no deberían entrar en la categoría de los países sin población indígena, tal y como se viene haciendo con frecuencia en los trabajos panorámicos sobre la población indígena en América. Los trabajos consultados han demostrado que existen descendientes de grupos originarios en estos dos territorios en los últimos cinco años, de ahí que se deba tener en cuenta esta nueva situación.

II. En otros seis países hispanoamericanos (El Salvador, Argentina, Costa Rica, Paraguay, Venezuela y Colombia) la población indígena no supera el 5% de la población total.

El Salvador es otro caso donde las cifras respecto a la población indígena cambian según la fuente consultada. En 1979, un estudio revelaba que los quinientos mil indígenas del país representaban el 10% de la población (Mayer y Masferrer 1979, en Vanden y Prevost 2002: 88), porcentaje que hasta hoy en día se mantiene como un fantasma, contradiciendo las nuevas cifras publicadas por las autoridades. El Banco Mundial, a través de la Coalición Internacional para las tierras (2002), avanza que el 7% de los salvadoreños son indígenas, mientras que Barié (2003: 45) evaluaba la población indígena del año 1999 al 12%. El gobierno de El Salvador no cuenta con estadísticas exactas acerca de su población indígena, y los censos nacionales no han cubierto hasta ahora la cuestión de manera precisa. El *Censo de Población 2007* estableció que apenas el 0.23% de la población pertenecía a uno de los tres pueblos indígenas del país: los lenca, cuya lengua ya no se habla, los pipil y los cacaopera o kakawira, que tampoco hablan ya su lengua ancestral (Lemus 2009b). Las cifras del censo han sido cuestionadas y rechazadas por las organizaciones indígenas y otras asociaciones nacionales (Lemus 2009b). Según la información del *Atlas Sociolingüístico* publicada por la Unicef, es dudoso que los empadronadores hayan cubierto el territorio salvadoreño en su totalidad y algunas cifras ‘sorprendentes’ no han podido ser contrastadas hasta ahora (Lemus 2009b). El *Censo de Población 2007* refuerza, pues, la idea arraigada en la sociedad civil salvadoreña de que en El Salvador no hay indígenas, idea que resulta ser falsa y equivocada. Una de las razones que podría explicar esta confusión numérica en El Salvador es la situación de las lenguas nativas, dado que la mayoría de ellas están en peligro de extinción. El clima político-social violento y discriminatorio del siglo pasado ha provocado un desprecio y un sentimiento de vergüenza hacia lo indígena, causando entre otras cosas el abandono de la transmisión intergeneracional de la lengua (Lemus 2009a: 793).

Argentina es un país de poca tradición indigenista que hizo en el pasado muchos esfuerzos para “argentinar” a sus grupos nativos. Según el Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA) una amplia proporción de la sociedad argentina considera que no existen pueblos indígenas en su país y que los pocos descendientes se han asimilado a la población nacional (IWGIA). La información proporcionada por la CIA en el *World Factbook* señala que los “amerindios” y otros grupos “no blancos” representan el 3% de la población total, cifra ininteligible, dado que la categoría “no blanco” puede referirse a muchos grupos sociales. Tras la *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004-2005*, el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) presentó los siguientes resultados: 600.329 personas, es decir el 1.6% de la población total, se reconocieron como pertenecientes y/o descendientes de primera generación de pueblos indígenas. Entre un quinto y un cuarto de la población indígena argentina vive en la Patagonia; otro cuarto en la región andina; y más de un tercio en la zona del Chaco, que comprende todo el nordeste y parte del noroeste del territorio nacional (cf. Malvestitti *et. al.* 2009: 106, Censabella 2009a: 147, Sichra 2009: 516). De los treinta pueblos censados, los mapuche (Patagonia), los kolla (Andes), los toba y los wichí (Chaco) reúnen en conjunto cerca del 50% (más de 293.000 personas) de la población nativa registrada (cf. ECPI 2004-2005). Además, hay que notar la presencia de los ava guaraní, de los guaraní, de los tupí guaraní (Chaco), de los diaguita/diaguita calchaquí (Andes) y de los mocoví (Chaco), grupos que totalizan más de 15.000 individuos (ECPI 2004-2005). Para terminar el panorama argentino, hay que mencionar un hecho importante en cuanto al reagrupamiento de la población del país, ya que un número muy elevado de indígenas viven en la capital o en el Gran Buenos Aires; por ejemplo, la mitad de los individuos pertenecientes a la etnia tupí-guaraní vive en la región urbana³.

Costa Rica es un país reconocido por su diversidad natural; sin embargo, también esconde una interesante diversidad étnica, que comparte con sus países vecinos. Según el censo nacional realizado en el año 2000, la población indígena de este país centroamericano se mantiene alrededor de 63.000 personas, lo que equivale al 1.7% de su población total (Koskinen 2009a: 761). La población de Costa Rica se compone de un grupo blanco mestizo muy imponente (según la CIA, el 94% de la población), pocos afrodescendientes y algunos grupos indígenas. El *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas de América Latina* enumera los ocho pueblos reconocidos por el Estado: bribri, cabécar, guaymí, boruka, huetar, terrába

³ Desde hace tiempo varios investigadores llevan a cabo trabajos sobre la adaptación en Buenos Aires de la población indígena proveniente del interior del país desde diversas perspectivas, antropológica, lingüística y social.

(descendientes de los teribes de Panamá), maleku (o guatuso) y chorotega (ibídem p. 762). Los bokota, otro grupo directamente emparentado con la etnia buglé de Panamá todavía no han alcanzado el reconocimiento, primero por ser pocos integrantes y después por haber migrado y vivido con los guaymi (ibídem p. 765). Los bribri y los cabécar son los más numerosos, y su población alcanza el tercio de todos los indígenas del país. Además de reconocerse la existencia y especificidad de estos grupos étnicos, desde el año 1992 se reconocen las 24 reservas indígenas dispersadas por todo el país, tanto en la cordillera como en las tierras bajas, población que representan alrededor del 7% del territorio nacional (ibídem p. 761). Otro hecho interesante es que el 18% de los autóctonos declararon haber nacido en el extranjero (sobre todo en Nicaragua y Panamá, países fronterizos), lo que rebaja el porcentaje de población indígena de origen *costarricense* al 1.3% (ibídem p. 766) y confirma los fuertes lazos existentes entre los grupos de la Baja Centroamérica.

La población paraguaya, que sobrepasa los cinco millones de habitantes, se caracteriza por ser muy joven, casi la mitad es menor de edad, y por tener un alto porcentaje de población rural (43%), lo cual contrasta con otros países de la región más urbanizados (cf. Unicef-Lac). **Paraguay** también es conocido por ser el país bilingüe por excelencia de toda Hispanoamérica: el guaraní, lengua indígena, goza de un estatuto oficial y es hablado por un alto porcentaje de la población (87%), según el censo de 2002 (Albó 2009: 1001). Este porcentaje es sorprendente teniendo en cuenta que apenas el 1.8% de la población se identifica como indígena (Albó 2009: 1001). En efecto, en 2002 el *II Censo Nacional Indígena de Población y Vivienda* empadronó a 87.099 personas indígenas (DGEEC 2003: 11). La DGEEC actualizó sus cifras en 2008 y, sin sorpresa, se confirmó el aumento de personas autodefinidas como autóctonas, que pasaron a 108.000 (Melià 2009: 174). La Coalición Internacional para las tierras (2002) había presentado por su parte resultados menos conservadores, haciendo mención de más de 167.000 personas (el 3% de la población total) para el periodo 1990-2000. Básicamente, Paraguay está dividido en dos regiones de “ecología y población” muy distintas. En el oriente, amazónico y con pueblos agricultores, están establecidos los grupos de la familia guaraní (Melià 2009: 173), donde predominan los ava guaraní, los mbyá y los pái tavyterâ con un poco más de 13.000 individuos en cada grupo (DGEEC 2003: 21). En el occidente se encuentra el Chaco, donde habitan grupos cazadores, recolectores y pescadores (Melià 2009: 173). Los nivaclé (aproximadamente 12.000 personas) son el grupo más numeroso, seguido por los enlhet al norte y los enxet al sur (DGEEC 2003: 21). Cabe destacar que la etnia maká tiene cerca del 74% de sus integrantes

viviendo en zonas urbanas, y que otros grupos también tienen un porcentaje significativo de migrantes, demostrando que Paraguay vive un éxodo rural (ibídem 2003: 21).

Aunque forma parte de los lugares más diversos y multiculturales del continente, **Venezuela** también entra en la categoría de los países con un bajo porcentaje de población indígena (más o menos el 2%, cf. Mattei Müller 2009b). Esta situación se debe a que en la Amazonía y la Orinoquía, los grupos son numerosos pero reducidos. Si la cuestión indígena nunca había sido importante en este país, la situación cambió con la *Constitución Bolivariana* de Hugo Chávez en 1999, una de las más avanzadas y participativas de la región, en este aspecto (Albó 2009: 998). La Unicef, a través de su *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*, estima en medio millón la población indígena del país, distribuida en más de 30 pueblos (Mattei Müller 2009b). En cada censo realizado, el número de individuos pertenecientes a pueblos indígenas ha aumentado, debido a toda una multitud de factores de índole socio-políticos y culturales. Según las cifras oficiales de 2001, de los 23.232.553 habitantes que tenía el país, 534.816 personas afirmaron pertenecer a algún pueblo indígena, en cambio la estimación del Celade para 2008 rodea el millón de personas (ibídem 2009b). Los grupos étnicos cuya representación poblacional es mayor son los wayú (o guajiro) quienes representan el 57,5% de los indígenas del país, los warao (7%), los pemón (5,3%), los kariña (3,3%), los hiwi (2,9%), los piaroa (2,8%), los yanomamí (2,4%) y los añu (2,2%): todos estos grupos cuentan con más de diez mil personas (Mattei Müller 2009a: 480). La Orinoquía, la región geográfica más extensa de Venezuela (básicamente comprende todo el sur del territorio) alberga el 30% de la población indígena del país, a excepción de los casi 300.000 autóctonos guajiros que habitan en el noroeste del país, cerca de la vecina Colombia (ibídem 2009a: 480). En el caso de algunas etnias aisladas, no se ha podido saber con precisión cuántas personas habitan, ya que el acceso a estas regiones es difícil, y algunos grupos no permanecen estables (ibídem 2009a: 496).

Colombia es uno de los países hispanoamericanos con mayor diversidad étnica. Hoy en día existen cerca de 90 etnias indígenas en su territorio, sin olvidar los afrocolombianos y los gitanos, y se hablan más de 64 lenguas y dialectos (Dane 2007: 5). En 2005, la Dane (Departamento Administrativo de Estadísticas) censó más de un millón de personas que se autodefinían como indígena (2007: 29). En Colombia las cifras respecto a la población indígena siempre han vacilado. En los años 1777-1778 la Oficina de Estadística del Nuevo Reino de Granada realizó un primer censo y reveló que el 15% de la población era indígena (ibídem 2007: 26). A finales del siglo XIX, representaban el 25% de los colombianos, y cien años después, la cifra cayó al 1,6% de la población (ibídem 2007: 12). En efecto, en el censo

de 1993, apenas medio millón de colombianos se autorreconocieron como indígena, pero en el censo de 2005 el porcentaje volvió a aumentar para estabilizarse en un 3.4% de la población total, que sobrepasa los 41 millones (2007: 29). Según el Dane, existen 710 ‘resguardos’ indígenas (áreas legalmente constituidas) en el territorio colombiano, que ocupan más o menos un cuarto del espacio nacional, principalmente localizadas en el sureste del país. Sin embargo, la violencia interna y los intereses externos para la explotación de los recursos naturales de la región hacen que la ocupación real del territorio por parte de los indígenas sea mucho menor (Albó 2009: 998). Las regiones donde se encuentran las poblaciones indígenas se pueden dividir en cinco: la Amazonía, la Orinoquía, el centro oriente, el occidente y la costa atlántica. Los grupos más destacados son los sicuani, los curripacos y los tukanos (Orinoquía), los pijao y los uva (centro oriente), los nasa o páez, los emberá, los pastos y los guambianos (occidente) y los wayú, los zenú y los arhuacos (costa atlántica) (Unicef 2003: 24-25). En la Amazonía colombiana viven numerosos grupos, entre los cuales destacan los nukak makú, considerados como los últimos nómadas verdes del mundo y “descubiertos” hace tan solo veinte años (Unicef 2003: 30-31).

III. La tercera categoría incluye los cinco países cuyo porcentaje de población indígena es mayor del 5% pero inferior al 15%. Estos países son **Chile, Nicaragua, Honduras, México y Panamá.**

Durante el censo de 2002, **Chile** contaba con poco más de 600.000 indígenas, cifra respaldada por la CIA, quien divide los grupos étnicos en “mapuche” (4% de la población) y “otros grupos indígenas (0.6%)” (cf. Hernández y Argüelles 2009, CIA). Diez años antes, durante el censo de 1993, los indígenas sumaban el 10% de la población total (López y García 2009a: 547). Se puede cuestionar esta pérdida de más de cinco puntos porcentuales, ocurrida durante el periodo intercensal. Según los autores del *Atlas Sociolingüístico*, esta diferencia se explica por la reformulación de la pregunta censal. Mientras que en 1993 la pregunta tenía que ver con la identificación a una *cultura*, en 2002 se preguntaba por la pertenencia a un *pueblo indígena*, lo cual es muy diferente (ibidem 2009a: 547). En 2006 se realizó la encuesta Casen (*Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*) y la población que se autoidentificó como perteneciente a un pueblo indígena alcanzó más de un millón de personas, el equivalente al 6,6% de la población total del país (cf. Hernández y Argüelles 2009). Según los resultados de la Casen, los mapuches son el grupo más imponente del país, con más de 900.000 personas, lo que supone el 87.2% de todos los autóctonos (ibidem 2009). Ocupan la zona centro sur del país y son transfronterizos con Argentina.

Varios problemas territoriales han causado el éxodo rural de la población mapuche hacia las ciudades (especialmente en la región metropolitana de Santiago), hasta el punto de que hoy en día más de la mitad de los mapuches viven en zonas urbanas (Albó 2009: 1000). Además de los mapuche, en Chile se encuentran los aimaras (entre 48 y 83.000, según la fuente consultada), los atacameños (entre 21 y 29.000), así como los quechuas, collas, rapa nui, alacalufe (o kawashkar), yagán (o yámana) y diaguitas⁴, grupos que no alcanzan el 1% de la población indígena chilena (Hernández y Argüelles 2009). Debido a las políticas nacionales, poco eficientes en lo referido a la cuestión indígena, el peso numérico de la población originaria chilena (más de un millón, según la encuesta de 2006) podría provocar cambios importantes en los próximos años.

Tras la lucha autonómica que ocurrió en la costa atlántica de **Nicaragua** en los años ochenta, el porcentaje de indígenas dentro de la sociedad nacional se mantenía en el 1.8% (incluyendo únicamente los individuos de 5 años y más) (Mayer y Masferrer 1979, en Vanden y Prevost 2002: 88). El *VIII Censo de Población y IV de Vivienda 2005* proporcionó nueva información oficial acerca de las poblaciones originarias, estableciendo que de los cinco millones de nicaragüenses, cerca de 300.000 personas se autorreconocieron como indígenas, lo que simboliza un 5.6% de la población total (cf. Koskinen 2009c). El grupo étnico que predomina numéricamente es el miskitu (costa Atlántica), con 120.817 personas, seguido por los chorotega-nahua-mange (46.000), los xiu-sutiava (19.000), los cacaopera-matagalpa (15.000) y los nahoa-nicarao (11.000) que habitan en la zona Pacífico, Central y Norte (INIDE 2006: 40-41). Sin embargo, la cuenta no termina aquí, pues más de 13.000 personas declararon pertenecer a “otro” grupo étnico, cerca de 50.000 no sabían a qué grupo pertenecían y otro contingente de casi 20.000 personas correspondían a la casilla “ignorado” (INIDE 2006: 40-41). Al sumar estas cifras llegamos a 85.000 personas que, sin estatuto racial definido, podrían pertenecer también a la población indígena del país. Las cifras publicadas por el censo nacional no dejan, entonces, una idea muy clara de la población indígena del país. Además, otras fuentes llegan a resultados muy diferentes, como se puede ver en los cuadros comparativos del *Atlas Sociolingüístico*. Por ejemplo, en la región Pacífico, Central y Norte, la Organización Internacional del Trabajo presenta un total de indígenas más de tres veces superior a las cifras oficiales (92.000 contra los 330.000, cf. Koskinen 2009b: 777).

País vecino a Nicaragua, **Honduras** también cuenta con una población autóctona importante, aunque recibe poca atención en los estudios sobre la cuestión indígena. Según diversas

⁴ El *Atlas Sociolingüístico* afirma que el censo de 2002 no registró diaguitas en Chile, aunque algunos pueblos reivindican ahora el parentesco con esta etnia (López y García 2009: 547).

fuentes, el porcentaje ronda el 7%, siendo los indígenas el segundo grupo étnico en importancia, detrás de los mestizos (cf. CIA, Álvarez Bonilla y Koskinen 2009: 801). Los 400.000 indígenas hondureños se dividen en seis pueblos diferentes, excluyendo los creoles y los garífunas, que el censo nacional incluyó con los demás grupos en una misma categoría llamada “indígena y afrodescendientes” (ibídem 2009: 801). La etnia más importante es la lenca, pueblo transfronterizo que también habita en El Salvador, le siguen los miskitu, chortí (de la familia maya), tolupán, pech (paya) y tawahka (sumo) (ibídem p. 801). También están presentes en el territorio hondureño los nahuas, pero nunca han sido identificados y reconocidos (ibídem p. 801). Las cifras del censo nacional han sido criticadas, como ocurre frecuentemente, por diversas organizaciones al considerar los resultados muy bajos (ibídem p. 802). Para dar una idea de la disparidad entre los resultados, la Coalición internacional para las tierras del Banco Mundial (2002) estimó la población indígena de Honduras para el periodo 1990-2000 en 937.500 personas, lo que da al porcentaje anterior un aumento considerable llegando al 15%. La situación lingüística de los pueblos indígenas de Honduras se caracteriza por una aculturación avanzada, dado que el castellano es hablado en la totalidad del país y que las lenguas nativas están o bien extintas o bien en serio peligro de extinción (Álvarez Bonilla y Koskinen 2009: 809).

La población total de **México** es tan grande (supera los cien millones de habitantes) que la proporción de indígenas parece leve. Sin embargo, el número absoluto de personas nativas rodea los diez millones. Las estadísticas sobre la población indígena de México difieren mucho. Treinta años atrás, un estudio de Mayer y Masferrer (en Vanden y Prevost 2002: 88) declaró la presencia de más de diez millones de personas autóctonas, lo que en aquella época significaba el 12.4% de la población total. Hoy en día, el *World Factbook* de la CIA publica en su página web que los “indígenas” o “predominantemente indígenas” alcanzan el 30% de la población mexicana, por lo que estamos de nuevo ante una falta de claridad y de precisión en los datos presentados. Por su parte, el *Conteo de Población y Vivienda 2005* fijó en nueve millones el número de personas indígenas de cinco años y más (cf. Díaz-Couder *et al.* 2009). De estos, seis millones hablaban algún “dialecto o lengua indígena”, pero solo cuatro millones se autorreconocieron como indígenas (Díaz- Couder 2009: 889). El porcentaje oficial de población indígena de México varía, pues, entre un 6 y un 9%, según la forma en qué se mida. El *Atlas Sociolingüístico* divide al México indígena en dos regiones bien distintas: Mesoamérica (centro y sur) y Oasisamérica (norte). El norte presenta, ciertamente, menos diversidad cultural, y por consiguiente es menos conocido y estudiado que el sur. La etnia más numerosa del norte de México es la tarahumara (Chihuahua) y la segunda en

importancia es la huichol (Sierra Madre Occidental) (ibídem p. 891). Numerosos grupos étnicos viven en Mesoamérica, de los cuales los nahuas es la etnia más expandida, con 1.3 millones de hablantes de la lengua náhuatl, les siguen los mayas de la península de Yucatán (759.000 personas), los tzeltales (371.000), los tzotziles (330.000) y otros grupos mayas de Chiapas, y los mixtecos (423.000) y los zapotecos (410.000) de Oaxaca (ibídem p. 891). Los hablantes de una lengua indígena aumentaron considerablemente durante los veinte últimos años, pasando de 2 a 6 millones (ibídem p. 890). Paradójicamente, la proporción de hablantes de idiomas ancestrales respecto a la población total está en continuo descenso cuando pensamos que en 1985 era de 19.3% (ibídem p. 893).

Panamá goza de una riqueza cultural y lingüística sin par. Este país se caracteriza por contar con cinco comarcas indígenas que detentan un cierto grado de autonomía: la primera es la comarca Kuna Yala, antiguamente llama “comarca de San Blas”, fue creada en 1953⁵ y se erige como modelo organizativo para los pueblos indígenas de América (IWGIA). Según el Censo 2000, en Kuna Yala viven unos 31.294 indígenas, casi todos de la etnia kuna (INEC 2000). La comarca Emberá-Wounaan, formada en 1983, cuenta con una población indígena de 7630 personas de origen emberá y wounaan, como indica su nombre (ibídem 2000). La tercera es Ngöbe Buglé, donde habitan 106.716 indígenas ngöbe y buglé desde su creación en 1997(ibídem 2000). La comarca de corregimiento Kuna de Wargandí, constituida en el año 2000, totaliza por su parte 1133 personas indígenas en su territorio (ibídem 2000). Finalmente, la comarca de corregimiento Kuna de Madungandí, fue creada en 1996 y su población indígena llega a 3305 personas (ibídem 2000). Los pueblos nativos panameños no viven exclusivamente en las comarcas, por lo que algunas provincias cuentan con fuertes asentamientos indígenas que pueden alcanzar hasta 50.000 personas (ibídem 2000). Respecto a las estadísticas demográficas, la Unicef estima que la población indígena alcanza el 8% de la población total (Koskinen y López 2009), porcentaje también revelado en el estudio de Mayer y Masferrer (en Vanden y Prevost 2002: 88). El *Censo de Población y Vivienda 2000* registró un total de 285.231 personas autorreconocidas como indígenas, sobre una población total de 2.839.177, representando entonces el 10,1% de todos los panameños (cf. Koskinen y López 2009). A parte de los grupos ya mencionados, otras etnias viven en el territorio panameño: los teribe (3305 personas), los bokota (993) y los bri (2521), grupos transfronterizos con Costa Rica (ibídem 2009). Otros pueblos están vinculados a la vecina Colombia, país al que estuvo anexado Panamá hasta principios del siglo pasado (1903).

⁵ El *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas de América Latina* menciona al año 1938 como consolidación de la Comarca de San Blas y 1953 como creación de la comarca (Albó 2009: 998).

IV. En esta visión panorámica de los pueblos indígenas de Hispanoamérica nos quedan por presentar cuatro países, a saber los que poseen mayor proporción de población indígena: **Ecuador, Perú, Guatemala y Bolivia**. Gracias al análisis de los datos estadísticos que hemos obtenido en diversas fuentes, podemos señalar que a mayor población indígena, mayor confusión estadística hay. Precisamente, uno de los casos más cambiantes que ilustra este fenómeno es Ecuador, donde según las fuentes consultadas puede subir o bajar en más de 35 puntos porcentuales.

Desde antiguo hay disputas entre las diferentes instituciones y organizaciones que hacen públicas sus cifras sobre la composición étnica de **Ecuador**. Si la mayoría de ellas presentan porcentajes que rodean y sobrepasan el 30% de la población, el Estado, por su parte, reporta un débil 6.83% (INEC 2001). La estadística más generosa que hemos encontrado es la de la Coalición Internacional para las tierras (2002) del Banco Mundial, donde se indica que un 43% de los ecuatorianos tienen ascendencia autóctona. Barié (2003: 45) estima en 35% la población indígena del país en el año 2000, lo que se traduce en unas 4.2 millones de personas. La CIA, a su vez, sostiene que el 25% de la población es indígena. Finalmente, un estudio del Banco Mundial revela que en el año 2001, el 9.2% de los ecuatorianos pertenecían a un hogar “en el que al menos uno de los integrantes de la familia se autoidentifica como indígena o habla una lengua indígena” (Banco Mundial 2010). Todas esas cifras que acabamos de presentar son refutadas por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Ecuador, que empadronó en el último censo de 2001 apenas 830.418 indígenas (INEC 2001). Este ‘ciclón’ de números pone de relieve el aspecto político que toma dicho ejercicio estadístico, por lo que debemos ser conscientes de ello. Según el *Atlas Sociolingüístico*, el 71% de la población autóctona de Ecuador es andina, todos pertenecientes a la nacionalidad quichua (Sichra 2009: 516). Esta nacionalidad se divide a su vez en catorce pueblos indígenas, siendo los puruhá, los kañari (del sur) y los kayambi (del norte) los más numerosos (López y García 2009b: 594). En la región amazónica conviven muchas nacionalidades, entre los cuales están los shuar, los quichuas de la Amazonía y los achuar (cf. Haboud *et al.* 2009). Como Ecuador es el país que hemos elegido para la realización del trabajo de campo en esta investigación, volveremos más adelante con información detallada sobre su composición étnica.

Multiétnico como la mayoría de los estados hispanoamericanos, el **Perú** posee una riqueza étnica, lingüística y cultural únicas. Según la Aidesep (Asociación interétnica de desarrollo de la selva peruana), en la Amazonía peruana viven más de 350.000 indígenas que pertenecen a cincuenta y seis pueblos diferentes y que hablan lenguas de diecisiete familias distintas

(Aideseop). Además, existen entre catorce y veinte pueblos todavía no contactados o en aislamiento voluntario (Solís 2009: 304). Los pueblos amazónicos más sobresalientes son los asháninka (unos 63.000 individuos), los chayahuita (shawi, 13.000), los awajún (45.000), los shipibo-conibo (de 20 a 26.000) y finalmente los cocama-cocamilla (10.000) (cf. García *et al.* 2009). A pesar de esta diversidad, la población indígena peruana es al 94% andina (Sichra 2009: 516). En la zona andina coexisten los quechua y los aymará, que según el último censo nacional de 2007 son respectivamente 3.3 millones y 443.000 personas (INEI 2007). El *Censo Nacional de Población y Vivienda 2007* llegó a la conclusión que en el Perú viven alrededor de 3.9 millones de personas indígenas que representan menos del 15% de la población total del país (García *et al.* 2009). Esta cifra contrasta con otras fuentes de información que afirman la existencia de más de nueve millones de autóctonos, como Barié (2003: 45). El censo del país presenta la particularidad de calcular la pertenencia étnica del individuo únicamente con el criterio de la lengua aprendida en la niñez (Del Popolo 2008: 24). Otro hecho interesante del censo de 2005 – que subraya además la tendencia asimilacionista del país, y que algunos autores como Albó han caracterizado de “trancado” – fue que la cuestión indígena se ignoró por completo, razón por la cual el censo fue desacreditado y se tuvo que realizar uno nuevo en 2007 (Albó 2009: 997). Según Gustavo Solís (2009: 306) la estimación tradicional del 30% de población indígena representaría de una manera más justa la situación demográfica del Perú, denunciando indirectamente la forma con la cual la INEI censa a las poblaciones nativas.

Símbolo de la cultura maya, **Guatemala** es el tercer país hispanoamericano con mayor número de población indígena, después de México y de Bolivia⁶. Según el Censo nacional de 2002 convivirían más de cuatro millones de indígenas (aproximadamente el 40% de la población total), repartidos en 24 pueblos; hoy en día todos reconocidos por el Congreso de la República (cf. Verdugo 2009). Barié (2003: 45) calcula que la población originaria llegaba a casi cinco millones en 1994, es decir el 48% de todos los guatemaltecos. Hay otras fuentes que dan porcentajes todavía más altos, como la Coalición Internacional para las tierras (2002), que avanza un fuerte 66%, lo que numéricamente significaría ocho millones de personas, el doble de la cifra oficial. Cabe mencionar que la pregunta censal de 2002 fue una de las más completas de la región, dado que nombraba a cada uno de los 24 grupos étnicos como respuestas posibles a la pregunta de ‘pertenencia étnica’. Los mayas forman uno de los pueblos más diversificados de América: descendientes de la civilización maya clásica, comparten una misma raíz cultural que va desde el sur de México hasta Centroamérica

⁶Según las cifras de los censos nacionales, sacadas del *Atlas* (López 2009: 68).

(IWGIA). Existen muchas etnias diferentes dentro del grupo maya (guatemalteco) y siete de ellas superan los cien mil individuos: los achí (105.000), los poqomchi (114.000), los q'anjob'al (159.000), los mam (617.000), los kaqchikel (832.000), los q'eqchí (852.000) y los k'iché (1.2 millón) (cf. Verdugo 2009). Muchos pueblos son transfronterizos con México y Belice, formando el área geocultural llamada Mesoamérica. Además, en el sur del país se halla uno de los pueblos más antiguos del país, los xinka, cuya lengua, de familia independiente, está casi desaparecida (IWGIA). Al igual que sus vecinos, Guatemala también cuenta con una población garífuna que vive en la costa atlántica, aunque es mucho menor que la de Belice y Honduras, pues apenas cuenta con 5.000 personas (Verdugo 2009).

Generalmente considerado como un país eminentemente andino, el territorio boliviano ocupa una parte considerable de las tierras bajas de Suramérica. La mayor diversidad étnica y lingüística se encuentra entonces en el oriente, en las regiones del Chaco y de la Amazonía. La población indígena de **Bolivia** es muy importante, situándose entre el 55 y 70% de la población total, unos 5.8 millones de individuos según Barié (2003: 45). Por su parte, el Banco Mundial afirma que los indígenas representan el 62% de los bolivianos, resultado también respaldado por el *Atlas Sociolingüístico* de la Unicef, que basa su trabajo en los censos nacionales (cf. Banco Mundial 2010, Crevels y Sichra 2009). A este porcentaje le corresponde más de cinco millones de personas que se consideran indígenas⁷ (Crevels y Sichra 2009). Con las cifras del censo, calculamos que el 61% de los bolivianos se autoidentificaron como indígena, y sorprendentemente, este porcentaje sube al 63% en el área urbana (INE 2001). Aunque existan más de treinta pueblos originarios en el país, el censo solo incluyó a cinco de ellos (cf. Crevels y Sichra 2009). Los resultados del censo 2001 fueron los siguientes: quechua (1.5 millón de personas), aymará (1.2 millón), guaraní (78.000), chiquitano (112.000) y mojeño (43.000) (INE 2001). El resto de los indígenas fueron catalogados como “otro nativo” (75.000) y “ninguno” (1.9 millón) el grupo más numeroso del censo, que vive en su gran mayoría en las zonas urbanas (INE 2001). En la parte occidental del país viven los pueblos andinos: los quechuas en los valles, y los aymarás y urus en el altiplano (IWGIA). En la zona oriental conviven muchos grupos étnicos, en los llanos, los bosques húmedos amazónicos, y los bosques secos del Chaco y de la cuenca del Río de la Plata (IWGIA). A pesar de la gran diversidad que constituye la región, sus pueblos indígenas no representarían más del 10% de la población nacional (Sichra 2009: 516).

⁷ El censo solo se aplicaba a las personas de quince años y más (Crevels y Sichra 2009).

Terminamos así el estado de la cuestión geográfico y poblacional de Hispanoamérica, conociendo un poco mejor los pueblos indígenas de mayor importancia en cada uno de los países y presentando las especificidades étnicas, culturales y lingüísticas de cada región.

2.2.3 Nivel social y político-económico

Es un hecho irrefutable y conocido, respaldado por el Banco Mundial (2010), que los pueblos indígenas de Hispanoamérica siguen viviendo en la pobreza. Dicho organismo admitía en un estudio publicado en 2005 que ser ‘indígena’ aumenta la probabilidad de ‘ser pobre’. Esta situación, según la misma institución, se debe a un insuficiente desarrollo tanto en los planes económicos como sociales. Tratemos de comprender un poco mejor en el siguiente apartado el contexto en el cual viven estas poblaciones.

El sistema de clase social en el continente hispanoamericano siempre ha sido rígido. Desde la época de la independencia, como recuerda Rompré (2008: 28), el término “indio” ha designado a los individuos que pertenecen a los grupos sociales más bajos. Salvo algunas excepciones, el sistema no permite mucha movilidad: el que nace pobre e indígena lo será toda su vida. Por esta razón, los indígenas muchas veces se han visto obligados a asimilarse al grupo mayoritario, o por lo menos a hispanizar sus nombres, adoptar la vestimenta occidental y usar el español, en detrimento de las tradiciones ancestrales, para subir en la escala social y obtener un buen trabajo (Vanden y Prevost 2002: 116-117). Las masas de clase social baja (incluyendo a los afrodescendientes y a una parte considerable de mestizos) viven en condiciones difíciles, donde el analfabetismo, los niveles de educación muy bajos, la malnutrición, la falta de servicios sanitarios o de agua corriente, el atraso tecnológico, la ausencia de luz eléctrica, el difícil acceso al sistema de salud, etc., son problemas frecuentes (ibidem pp. 98-126). Por poner un ejemplo, en Panamá, país donde se ha vivido en los últimos años un desarrollo económico bastante importante, los pueblos indígenas no se han visto beneficiados por este crecimiento, y siguen en la misma miseria, marginados y pobres (IWGIA). En busca de una mejor calidad de vida, han empezado a migrar hacia las zonas urbanas, fenómeno que está ocurriendo en muchos otros

países de la región, especialmente en ciudades como Buenos Aires, Santiago de Chile, Lima, Guayaquil o México D.F., que acogen a miles de indígenas todos los años.

Algunos autores, como Bello (2004: 47), han subrayado la evidente exclusión y discriminación de los pueblos indígenas en Hispanoamérica. López y Küper (1999: 35) añaden que el resultado de las políticas de la región ha dado como resultado la pobreza extrema en la cual viven la mayoría de los nativos del continente, situación que ahora es considerada como violación de los derechos humanos: en Bolivia y Guatemala el 74% de los indígenas son pobres, en Ecuador la cifra sube al 87%, alcanzando el 96% en las sierras rurales, en el Perú el 62.8% de los hogares indígenas son pobres y el 22.2% son extremadamente pobres. Sin reservas, se puede establecer que la situación es parecida en el resto de los países (cf. los datos del Grupo Banco Mundial 2010). Otras organizaciones internacionales también han denunciado estas circunstancias: la Unicef, por ejemplo, estima que la mitad de los niños y niñas paraguayos son pobres, y la Unesco (2010b: 1-2) señala que la malnutrición devasta muchos de los países de la región, dónde, de promedio, el 16% de los niños de menos de cinco años sufre de hambre, datos que en el Perú suben al 30% y en Guatemala casi al 50%. Por otro lado, es sabido que las mujeres autóctonas sufren todavía más esta discriminación. Según la Unicef, Bolivia es uno de los países con mayor desigualdad de género. La tasa de analfabetismo es mucho más alta entre las mujeres, reciben menos educación, son más pobres y más violentadas (Unicef). Ser mujer e indígena es entonces una de las peores situaciones sociales, políticas y económicas que se puede tener en Hispanoamérica.

Además de ser pobres, desfavorecidos y discriminados, los indígenas muchas veces son víctimas de una violencia sin par. En Guatemala, el etnocidio que tuvo lugar entre 1960 y 1996, fruto del conflicto guatemalteco, dejó cientos de miles de muertos y desaparecidos en las comunidades indígenas. En Colombia y parte de los países andinos, los cultivos ilícitos de la hoja de coca es otro problema al que se enfrentan día a día las poblaciones indígenas. Asimismo, es sabido que las comunidades indígenas peruanas sufrieron durante el episodio senderista (cf. Godenzzi 2005: 8), tal como lo presentó la Comisión de la Verdad y de la Reconciliación. También existen

evidencias de violencia hacia los indígenas en México (en Chiapas, por ejemplo), y hacia los mapuches de Chile (cf. IWGIA).

Políticamente, las poblaciones indígenas no siempre son consideradas, a pesar de su creciente influencia y representación. En muy raras ocasiones logran que el gobierno les tome en cuenta y, como ocurre en Chile, son muchas veces ignoradas o relegadas a un estatuto de oyentes aun para la toma de decisiones que les concierne (IWGIA). En Ecuador, los paros indígenas siempre han sido muy efectivos, pero es una excepción dentro del panorama regional. Bolivia es otra excepción, donde los indígenas lograron tomar las riendas del país y elegir al primer presidente nativo, Evo Morales. En otras ocasiones han logrado la atención internacional de los medios, como en el sur de México, cuando en 1994 estalló la guerrilla con base indígena, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), o en Guatemala con la entrega en 1992 del Premio Nobel de la Paz a Rigoberta Menchú, o cuando la CONAIE puso en pie una rebelión de cobertura nacional que derrumbó a su presidente Jamil Mahuad en 2000.

Uno de los asuntos más importantes para las organizaciones indígenas es la lucha para la tierra, el cuidado de los recursos naturales y la preservación del medioambiente, siendo en muchos casos los precursores en sus países en la defensa de los temas ecológicos. Basta dar como ejemplo las denuncias de los indígenas ecuatorianos, quienes bajaron a las calles en mayo de 2010 para gritar su desacuerdo con la Ley de Aguas (Castillo 2009), o los enfrentamientos que tienen lugar en la Amazonía peruana por la cuestión territorial y en contra de los proyectos mineros y petrolíferos como Perúpetro dentro de su bosque tropical (AFP, AP y Reuters 2009). Queremos notar también la importante ganancia de más de de 30.000 ecuatorianos de la Amazonía, quienes demandaron a la multinacional Chevron por haber contaminado la zona y ganaron su causa, tras un interminable juicio (AFP 2009 y 2011).

Como vemos, los pueblos indígenas todavía son considerados como ciudadanos de segunda clase, aunque su situación ha mejorado en muchos rincones del continente durante los últimos veinte años gracias a los avances de la tecnología.

2.2.4 Nivel cultural y lingüístico

Como es bien sabido, Hispanoamérica es una de las regiones culturalmente más ricas que cuenta con una multitud de grupos autóctonos con una historia milenaria. Lo mismo se puede decir de sus lenguas y dialectos, algunas de las cuales cuentan con un número de hablantes elevado (como el quechua, el náhuatl, el quiché o el mapuche), aunque la mayoría de las lenguas indígenas son habladas por una población reducida, lo que causa la desaparición de muchas de ellas (López y Küper 1999: 22). Según estos autores citados, la pérdida de todas estas lenguas “conllevaría una consecuente pérdida de saberes y conocimientos milenarios, que constituyen un patrimonio intangible de la humanidad”.

En las comunidades indígenas son frecuentes las situaciones de plurilingüismo, sobre todo en las regiones selváticas dónde un idioma es muchas veces hablado solamente por un grupo reducido. Por ejemplo, en la región del Vaupés (Colombia) se han registrado casos de niños y adultos que hablaban entre cinco y seis idiomas (López y Küper 1999: 24). No obstante, el monolingüismo se ha instalado en muchas sociedades indígenas como ideal de comportamiento lingüístico (ibídem p. 24). Como cabría esperar, la situación lingüística difiere bastante de una comunidad a otra, según el tipo de contacto que se tenga con la lengua española, entre otros factores. En las comunidades menos aisladas y con presencia de mestizos existe un bilingüismo importante; en las comunidades ubicadas en áreas donde la presencia del español no ha estado presente desde hace mucho tiempo el bilingüismo es incipiente; y finalmente comunidades en donde el español es la lengua materna de los autóctonos y la vernácula es la lengua segunda, lo cual implica en ocasiones la revitalización y recuperación de las lenguas vernáculas que se van perdiendo (Abram 1992: 99). En la actualidad, el bilingüismo está muy extendido, tal y como podemos ver en la siguiente tabla (página siguiente):

	Lengua nativa	Español	Los dos idiomas
Bolivia	18.3%	32.3%	49.5%
Ecuador	14.7%	35.2%	50%
Guatemala	33.9%	20.3%	45.7%
México	18.5%	21%	60.5%
Paraguay	70.2%	0.2%	29.6%

Tabla I. El bilingüismo en cinco países hispanoamericanos.

Fuente: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE).

Por diversas razones, muchos indígenas prefieren hacer uso del español en lugar de la lengua ancestral. Por ejemplo, aunque el quechua y sus variantes es hablado por cerca de diez millones de personas, hoy en día está corriendo peligro a causa de la pérdida de transmisión intergeneracional (Hornberger y Coronel-Molina 2004: 9). Muchos padres tienen actitudes negativas hacia la lengua nativa, hasta el punto de rechazar la educación bilingüe (Carpenter registró en 1983 esta situación en Otavalo, Ecuador, y nos encontramos con una realidad parecida durante el trabajo de campo en Cotacachi) porque no le dan importancia al idioma ancestral (ibídem pp. 14-15). La juventud también elige con frecuencia el español, junto con patrones culturales mestizos y occidentales como la música y la ropa, lo que deja pensar que la nueva generación está en proceso de construcción de una nueva identidad en la cual el español y el inglés cobran más importancia que el idioma quechua (ibídem 2004: 18). En el caso del quechua, son las generaciones más ancianas, las mujeres y los niños de edad preescolar los que más continúan hablando la lengua indígena, en situación de contacto con la lengua española (ibídem p. 17).

Un caso interesante, y ejemplo por excelencia de bilingüismo en Hispanoamérica, es Paraguay. En este país el guaraní y el español son oficiales y conviven históricamente en el cotidiano de una gran mayoría de paraguayos (Engelbrecht y Ortiz 1983: 54). La lengua guaraní goza de una posición fuerte y de una vitalidad elevada, es hablada en todas las esferas sociales, incluyendo los políticos y los profesionales, y no representa una clase social o grupo cultural específico (ibídem p. 55-56). El guaraní tiene una tradición nacional importante, quizá por ser escrito desde hace siglos, y también es símbolo de exaltación de la identidad nacional, como lo fue durante la guerra del Chaco (ibídem p. 57). Por todo ello, la situación lingüística paraguaya es única en el

continente americano, no solo porque el guaraní ha alcanzado a toda la sociedad, sino que ha llegado a ser sinónimo de prestigio, lo cual no pasa ni con el quechua ni con otras lenguas nativas de importancia en la región (1983: 55-56).

Tal y como Barnach-Calbó (1997: 20) recuerda, el hecho plurilingüe y multicultural de la región hispanoamericana remonta a la época precolombina, y a lo largo del proceso de conquista-colonización-independencia evolucionó y se adaptó a su nuevo entorno. En esta adaptación, uno de los factores que puede condicionar la vitalidad de una lengua es el reconocimiento que tenga en la sociedad. En general, en Hispanoamérica las lenguas autóctonas no tienen un estatuto muy bien considerado, y esto se siente en la valoración que hacen los propios indígenas de sus lenguas. Aunque algunas lenguas gozan de oficialidad a nivel nacional o regional, su uso se reduce normalmente al ámbito familiar y comunal. Por motivos la mayoría de las veces turísticos, muchos lugares han conservado sus nombres indígenas: nombres de ciudad como Cusco (Perú), de vestigios precolombinos como Chichén Itzá (México), de lagos como Nahuel Huapi (Patagonia argentina). Lo mismo sucede con numerosos pueblos, calles y negocios. También los nombres y apellidos, sobre todo entre la población indígena, se han mantenido, aunque en países como México –donde existe una exaltación bastante generalizada del pasado glorioso de los aztecas– nombres como Cuauhtémoc o Xochilt son frecuentes aún entre la sociedad mestiza. A pesar de ello, las lenguas autóctonas sufren todavía de grandes limitaciones, ausentes de los medios de comunicación social, de la educación, de los tribunales o de las oficinas gubernamentales, se añade el desprecio que la sociedad blanca-mestiza siente a veces por las lenguas que no entienden.

Como se ha demostrado en algunos trabajos de carácter antropológico y etnográfico, culturalmente existen áreas con ciertas similitudes, como en el mundo Maya, los Andes o en regiones más pequeñas, donde un mismo pueblo indígena puede vivir entre dos territorios nacionales, como toda la zona miskitu de Centroamérica. Las tradiciones culturales pueden difundirse a través de los bailes, las fiestas o la gastronomía (por ejemplo con la chicha y la tortilla de maíz), o por otras costumbres como el consumo de la hoja de coca, la vestimenta (los sombreros y los ornamentos en general), las creencias religiosas y la cosmogonía. Del mismo modo, existen

grandes familias lingüísticas que enlazan algunas etnias. A pesar de todas estas ‘similitudes’, cada grupo es específico y por esta razón no parece buena solución tratarlos todos del mismo modo, ello reduciría la riqueza de sus culturas propias y las rebajaría a un estatuto de homogeneidad donde no la hay.

2.3 Panorama de la educación indígena en Hispanoamérica

2.3.1 Breve recorrido histórico

Las distintas culturas prehispánicas desarrollaron, a lo largo de la historia, sistemas educativos para la reproducción de sus propias sociedades, y también para transformarlas y cambiarlas (Sittón 1998: 143). En aquel tiempo gran parte de la educación se realizaba dentro de la familia y de la comunidad, pero existían centros educativos donde se lograba la socialización y la formación de los jóvenes (ibídem p. 144). En estos lugares también se les enseñaba el lenguaje como medio de comunicación, pero sobre todo como medio de exaltación de la identidad étnica y cultural (ibídem). Como hemos expuesto anteriormente, desde la época precolombina las sociedades habían puesto en pie un sistema de convivencia donde se valoraba la pluralidad étnica y lingüística. La cultura incaica, como excepción, estableció un modelo de asimilación para todos los grupos dominados por ellos, pudiéndose verificar el éxito de tal política en la extensión del idioma quechua, con sus distintos dialectos y variedades, que hoy en día se habla desde el sur de Colombia hasta el norte de la Argentina (ibídem p. 144).

Con la llegada de los españoles y la implantación del sistema colonial, quedó evidente que se debía adoctrinar y educar a los indígenas. Al parecer, en la época de evangelización resultaba más fácil y económico a los religiosos aprender a hablar las lenguas indígenas donde trabajaban que tratar de enseñar el español a los indígenas. Como expone Sittón, los frailes emprendieron entonces el aprendizaje de los diversos idiomas y dialectos en sus respectivas regiones, para poder lograr una enseñanza de la religión cristiana y católica, y fundaron también varias escuelas (1998: 145). En Ecuador, la escuela de San Juan, el primer colegio franciscano de Quito, se fundó en 1552 gracias a Fray Jodoco Ricke (Abram 1992: 35). Allí los hijos del cacique y los indios nobles recibían una educación en español, pero también en quichua, idioma

unificado (1992: 35). Este fenómeno ocurrió en otros colegios de los diferentes virreinos, por ejemplo en Tlatelolco (México) o en Cuzco (Perú), donde los niños y jóvenes aprendían a leer y recibían una instrucción acerca de la doctrina cristiana en náhuatl o en quechua, y también a través del español y del latín (López y Küper 1999: 42). No obstante, a medida que se consolidaba el régimen colonial, dichas escuelas iban siendo abandonadas para favorecer la educación criolla, y finalmente se excluyó a los indígenas de la “alta cultura” (Sittón 1998: 145). En el siglo XVIII, con el nacimiento de movimientos emancipadores en la región y la proscripción de uso de las lenguas indígenas, se abandonó la tradición bilingüe en la región y la Corona española optó por una educación exclusiva en español (López y Küper 1999: 42).

Esta exclusión duraría varios siglos. Por la simple razón de que se consideraba al indígena como un serio obstáculo para la modernidad y el progreso, todos los esfuerzos servían a “asimilar a las poblaciones indígenas al cauce de la cultura y de la lengua hegemónica” (López y Küper 1999: 44). Después de la Independencia, los nuevos estados se inclinaron por una educación siempre más homogeneizante, trocando la diversidad cultural y lingüística por la unidad y la igualdad de todos los habitantes de sus territorios (cf. López y Küper 1999, Sittón 1998). A partir de los años treinta y cuarenta del siglo pasado algunos maestros comenzaron a pensar en nuevas metodologías con la meta de ayudar a los aprendientes indígenas, quienes se enfrentaban a más dificultades que los demás (López y Küper 1999: 43-44). Bajo una orientación ambigua de inclusión e integración, se dio inicio a algunos programas de desarrollo como la “Misión Andina” en Ecuador (Abram 1992: 74), así como a tímidos proyectos de alfabetización en lengua materna (López y Küper 1999: 44). Según Abram (1992), hoy queda claro que esta ideología tuvo un impacto muy importante en la aculturación de los indios y en el abandono de su idioma ancestral.

En la década de los sesenta y setenta empezaron los inicios de la Educación Intercultural Bilingüe (Abram 1992: 75). En esta época, los primeros movimientos y las primeras organizaciones indígenas en demandar el uso de su lengua materna y la presencia de elementos de su cultura en el programa de educación formal tuvieron lugar en Ecuador y en la Amazonia peruana (López y Küper 1999: 37). La educación bilingüe apareció, y la Educación Intercultural Bilingüe se desarrolló a lo largo de los

años y de las luchas emprendidas por los movimientos sociales de los pueblos indígenas. Muchos de los proyectos realizados en aquella época tuvieron lugar en la región andina: el Proyecto EIB en Bolivia, el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe en Puno (Perú) y el Proyecto EBI en Ecuador (López y Küper 1999: 47).

2.3.2 Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe

Conviene explicar, de manera breve, en qué consiste la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), según los principios de la Unesco. En un documento de orientación, publicado en 2003, la Unesco reiteró la importancia de respetar los derechos a la educación de las personas que pertenecen a las minorías, mediante métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber (Unesco 2003). Para la organización mundial, que viene realizando un importante trabajo sobre la educación desde su creación en 1945, promover la alfabetización en la lengua materna es primordial, para luego facilitar el aprendizaje de la lengua oficial del país (si es distinta) y/o de una o más lenguas extranjeras mundiales (2003: 31-32). Con esto la Unesco recalca la importancia de la total internalización y conciencia de la cultura propia antes de emprender el aprendizaje de una lengua segunda. Para mejorar la comunicación y el diálogo entre las culturas y alcanzar una comprensión mutua, la Unesco propuso además la reforma de los planes de estudios para que incluyeran la historia, la cultura, el lenguaje y la identidad de las minorías o de los pueblos indígenas (2003: 33). La modalidad de la EIB por reforzar la reflexión sobre otros modos de vida, otros valores y otras literaturas, ayuda a generar así actitudes positivas frente a la otra cultura y a la propia (2003: 33-34).

Después de varias legislaciones importantes, la educación bilingüe se institucionalizó y se generalizó, de modo que hoy en día casi todos los países hispanoamericanos han desarrollado sus propios programas de educación bilingüe, educación intercultural bilingüe o etnoeducación. Gracias a estas nuevas estrategias, la lengua guaraní de Bolivia, el wichí de la Argentina, el miskitu y el sumu de Nicaragua (entre otras lenguas y etnias) están hoy en día en procesos de supervivencia (López y Küper 1999: 25). La EIB, por tanto, podría prevenir e impedir la deculturación de los

pueblos indígenas y participar en la conservación de la especificidad de cada cultura, además de facilitar su integración al resto de la sociedad.

2.3.3 Fallas actuales en el sistema educativo hispanoamericano

A pesar de haber sufrido una considerable evolución a lo largo de los últimos años, el sistema educativo hispanoamericano todavía carece de muchas cosas y subsisten más de un problema en las escuelas, sobre todo en las ubicadas en zonas rurales. Según López y Küper (1999: 35), el sistema formal es pobre, homogeneizante e insensible a las peculiaridades lingüísticas, culturales y sociales de las comunidades indígenas del continente al privilegiar el idioma europeo y los patrones culturales de corte occidental.

La región hispanoamericana es conocida por estar todavía ‘en desarrollo’, y varios de los países de la zona son de los más pobres del planeta. Esta situación se refleja directamente en los sistemas educativos nacionales, y más aún en los programas bilingües, que suelen recibir muy poco apoyo por parte del Estado. En Nicaragua y Honduras, por citar dos casos concretos, la situación de pobreza educativa es extrema, ya que el 10% de la población no supera los dos años de escolaridad (Unesco 2010a: 140); y en Venezuela, el 15% de la población nacional no alcanza el cuarto año de educación básica (2010a: 140). Otro indicador de la situación educativa de un país sería la tasa de alfabetismo. En América Latina el porcentaje de adultos alfabetizados no ha dejado de crecer desde 1985, para alcanzar el 91% durante el periodo 2000-2007 (Unesco 2010b: 5). Guatemala y Nicaragua son conocidos por tener las tasas más bajas de alfabetización (menos del 80%), seguidos por la República Dominicana, Ecuador, El Salvador y Honduras, con tasas que oscilan entre el 80 y el 90% (ibídem).

En este contexto, es difícil pensar que la situación de las poblaciones indígenas sea mejor. Al contrario, es frecuente que estos porcentajes sean más bajos. En el reporte global sobre la *Educación Para Todos* del año 2010, la Unesco dedicó un capítulo entero a los colectivos ‘marginados’ y a la dificultad que tienen en acceder a una educación de calidad. Por *marginados* se entiende principalmente a los pobres, a las mujeres y a los miembros de grupos étnicos minoritarios que viven en zonas remotas

(Unesco 2010a: 138). Según la Unesco, las minorías étnicas no gozan de las mismas oportunidades que los demás ciudadanos y están en desventaja en muchos aspectos. Entre otros, se les niega una educación en sus idiomas maternos y muchas veces sufren de estigmatización social y cultural (2010a: 136). Para respaldar esta afirmación, la Unesco ha presentado varios informes detallados sobre la pobreza educativa de los marginados en diferentes países de la región. En Bolivia los hablantes de aimara y de quechua acumulan respectivamente dos y cuatro años menos de escolaridad que los hispanohablantes del país (2010a: 146). Lo mismo ocurre en Guatemala, donde los niños de lengua materna española tienen alrededor de siete años de escolaridad, mientras que los niños q'eqchi' no alcanzan los dos años (2010a: 146). En el Perú, los hispanos tienen una tasa de alfabetización del 96%, mientras que los hablantes de lenguas indígenas alcanzan un 79% (Unesco 2010b: 5). En México, las mujeres que solo hablan un idioma indígena tienen una tasa de alfabetización de apenas el 5% (2010b: 5).

La gran mayoría de los países hispanoamericanos han desarrollado sus políticas educativas, y han incluido la educación intercultural bilingüe (EBI) para las minorías étnicas. Sin embargo, a pesar de varios logros importantes, los programas bilingües de muchos países se ven confrontados a desafíos enormes. En efecto, por ejemplo no cubren todos los territorios donde se necesitan, ni todos los grados de escolaridad, todavía algunos son de mala calidad y otros tienen un papel limitado (Unesco 2010a: 174). En Paraguay y Guatemala, por ejemplo, el programa bilingüe solo se ofrece para los tres primeros años de la educación básica, pasando luego a la tradicional enseñanza en español (2010a: 174). Otro fenómeno es la cobertura geográfica de los programas bilingües, que en ocasiones no llegan ni a las urbes ni a las regiones aisladas, o son destinadas únicamente a la etnia más importante o numerosa del país. En Bolivia, por ejemplo, le EBI se extendió a nivel nacional solo para los tres idiomas nativos más hablados (Unesco 2010b: 12). En el Perú la EIB solo existe en las comunidades aisladas de las regiones rurales, dejando de lado a los millones de indígenas que viven ahora en las zonas urbanas (2010b: 12). El material usado en las escuelas bilingües es en ocasiones de mala calidad, con errores o mal adaptado a cada región. Los maestros también son mal formados y están mal preparados. En el Perú,

donde la tradición EIB tiene más de treinta años, la mitad de los profesores en las escuelas bilingües del sur no pueden hablar el idioma local (Unesco 2010a: 174). El abandono escolar es otra calamidad dentro de las comunidades indígenas, así como las largas ausencias causadas por el trabajo infantil, sobre todo en épocas de cultivos (2010a: 170).

En su reporte panorámico “América Latina y el Caribe”, la Unesco admitió que esta región es una de las partes del mundo más cerca de alcanzar los objetivos de la *Educación Para Todos* (Unesco 2010b: 1). No obstante, recalcó que algunos países han progresado de manera limitada y están lejos de cumplir ciertas metas fundamentales, como la calidad y la equidad en el acceso y la participación (2010b: 1). Nicaragua es el país que tiene el índice más bajo, seguido de Guatemala, El Salvador y Honduras, delimitando así una región que también es una de las más pobres del mundo, Centro América (2010b: 16). Una de las razones que puede explicar el malestar de los sistemas de educación es la falta de financiamiento por parte de los estados nacionales. La Unesco deplora el hecho de que en América Latina y el Caribe los gobiernos no den mucha importancia a la educación, y por consiguiente no otorguen muchos fondos para mejorarla (Unesco 2010b: 14). De hecho, el descuido monetario de la región es peor que en los estados árabes o subsaharianos de África (2010b: 14). Si los Estados hispanoamericanos descuidan sus sistemas escolares nacionales, la situación de los programas bilingües para las minorías étnicas debe ser peor.

A pesar de todo ello, algunos países han tomado medidas para incrementar la calidad de la educación indígena. En ciertos lugares se ofrece ahora una formación académica de mejor calidad para los futuros maestros bilingües, y varias iniciativas universitarias decidieron apoyar el desarrollo de la EIB (López y Küper 1999: 26). Algunos proyectos académicos se han llevado a cabo en Bolivia, cuyo programa PROEIB Andes, de la Universidad Mayor de San Simón, es uno de los más importantes en Hispanoamérica (1999: 27). El PROEIB ofrece mucha información actual sobre el asunto gracias a las numerosas publicaciones de los profesores y estudiantes, lo que debería ayudar a la mejora de la educación indígena en el futuro.

Como hemos podido constatar en este apartado, la educación indígena fue y es entonces un arma muy poderosa para llevar a cabo la asimilación de los niños y niñas a la cultura mayoritaria, es decir blanca-mestiza. Hoy, como recuerda Rompré (2008: 29), persiste una paradoja respecto a la educación de los autóctonos. Por un lado, se puede considerar como positiva, ya que un indígena que recibe una instrucción, sea de buena o mala calidad, tiene a la mano los instrumentos necesarios para integrarse a la sociedad hispanoamericana y salir de la pobreza que caracteriza la vida en las comunidades. No obstante, un indígena que es educado e instruido será más susceptible de perder su lengua, su identidad cultural y de alejarse de su comunidad.

2.4 Los derechos de los pueblos indígenas: derechos culturales y lingüísticos

La oficialización de este nuevo paradigma de la educación indígena (la EIB) representa un paso significativo en el proceso de reconocimiento de la pluralidad lingüístico-cultural en la América hispana. En la base de todo avance jurídico-legal están los derechos humanos, y más específicamente los derechos de los pueblos indígenas y de las minorías. En lo que sigue presentaremos algunas de las piezas claves del marco normativo existente sobre el asunto.

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (ONU 1948) es sin lugar a dudas el germen de todos los convenios posteriores sobre los derechos indígenas, al declarar la igualdad de los seres humanos (art. 1), la no-distinción o discriminación por cuestiones de raza, color, sexo, idioma, etc. (art. 2), o el derecho a la educación (art. 26), entre otras. Sin embargo, todos estos buenos principios resultaban insuficientes para el contexto indígena, y por esta razón se trabajó en la elaboración de una *Declaración* exclusiva para las poblaciones autóctonas del mundo. Uno de los primeros instrumentos legales sobre el asunto fue el convenio N° 107 de la Organización Internacional del Trabajo, sobre los *Pueblos Indígenas y Tribales*, adoptado en 1957 (cf. OIT 2010). Este instrumento ha sido calificado por la propia OIT como “superado”, ya que fue revisado en 1989; sin embargo, cuatro países hispanoamericanos lo siguen ratificando: Cuba, República Dominicana, El Salvador y Panamá (OIT 2010). El convenio N°107 se basaba en el supuesto de que “los pueblos indígenas y tribales eran sociedades temporarias destinadas a desaparecer con la

«modernización»». El nuevo instrumento de la OIT, el convenio N° 169, es mucho más respetuoso con la diversidad étnica y cultural (OIT 2010). Los últimos países en ratificar el convenio fueron Argentina (2000), Venezuela (2002), Chile (2008) y Nicaragua (2010). En febrero de 2010, la OIT presentó su Programa Regional (el PRO169), destinado a hacer la promoción del convenio en los países en donde se encuentra vigente. El objetivo principal del proyecto es facilitar y acelerar la aplicación de las disposiciones del tratado internacional en doce países de la región (cf. OIT 2010).

Desde el año 1996 existe también la *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*, firmada en Barcelona por numerosas instituciones y organizaciones no gubernamentales. Esta declaración consta de 52 artículos, y su objetivo es “corregir los desequilibrios lingüísticos de manera que asegure el respeto y el pleno despliegamiento [*sic*] de todas las lenguas”. Los artículos más notables para nuestro estudio son el “derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura” (art. 3.2), “la asimilación –entendida como la aculturación [...] no debe ser en ningún caso forzada o inducida” (art. 4.2), el derecho a adquirir el dominio de su propia lengua o cualquier otra lengua que se desee conocer (arts. 26 y 29), entre otros. No obstante, al no haber sido elaborada por la ONU, esta declaración no goza del respaldo académico internacional, por lo que pocos investigadores y organizaciones indígenas la citan en sus trabajos.

En 2007 se firmó la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas* (versión definitiva), cuya constitución venía discutiéndose desde la década de los ochenta. Este documento, de suma importancia para la comunidad indígena internacional, afirma en su artículo 14 que “los pueblos indígenas tienen derecho a establecer [...] una educación [...] *en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje*” (ONU 2007, cursiva nuestra). También estipula, en el artículo 15, que “tienen derecho a que la *dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones* queden debidamente reflejadas en la educación” (ONU 2007, cursiva nuestra). Con esta declaración se estipula además que los indígenas tienen derecho a “no ser sometidos a una asimilación forzada ni a la destrucción de su cultura” (art. 8) (ONU 2007). Cabe mencionar que esta declaración

no creó nuevos derechos, sino que interpreta los ya existentes (como los derechos fundamentales y universales de la ONU); lo único que hace es aplicarlos a la realidad de los Pueblos Indígenas.

Este breve resumen nos ha servido para presentar los instrumentos normativos más importantes, disponibles sobre el asunto. Para terminar, y siguiendo las explicaciones de Bello (2004: 77-78), cabe mencionar que existen varios tipos de derechos humanos, y que en la literatura consultada se denominan en ‘generaciones’ distintas. En efecto, los derechos de primera generación son los llamados derechos humanos, de personas y ciudadanía en general. Los de segunda generación tienen que ver con el trabajo y los sindicatos, la educación, la cultura, y todos los derechos económicos y sociales (el presente trabajo gravita alrededor de estos derechos de segunda generación). Finalmente, los derechos de tercera generación son los derechos colectivos y de grupos, como por ejemplo todo lo relacionado con el medioambiente, la paz, el desarrollo social y económico, etc. Muchos de los instrumentos normativos sobre los derechos humanos son ‘vinculantes’, es decir que los países que los ratifican deben cumplirlos e integrarlos a sus leyes existentes (Bello 2004: 79). Desafortunadamente, muchas veces los derechos son tratados como objetivos superficiales y no se convierten en prácticas concretas en los países correspondientes, es decir no se institucionalizan y mueren en la fase experimental; otros simplemente se ignoran. A pesar de todo ello estos instrumentos “tienen por lo menos un valor político y moral que es difícil de negar en la actualidad”, tal y como recuerda Bello (2004: 79).

2.4.1 Detalles históricos sobre el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en Hispanoamérica

En una de las publicaciones de la ONU sobre etnicidad y ciudadanía en América latina, Bello afirmó que hay países hispanoamericanos donde se registran escasos avances en el reconocimiento constitucional o legislativo de los derechos de los pueblos indígenas (2004: 22). Sin embargo, en la mayoría de los países se ha venido implementando reformas jurídicas, legales y/o educacionales para tratar de hacer mejor figura (2004: 22). En las siguientes páginas presentaremos los resúmenes sobre

tres de los aspectos del reconocimiento de los derechos de los indígenas: 1) la consideración de la diversidad cultural y lingüística de los países, 2) el estatuto legal de los idiomas nativos, y 3) la oficialización de la educación bilingüe. Este último hace referencia al reconocimiento legislativo del nuevo método bilingüe, lo cual se refleja muchas veces en las Constituciones mismas, o en las reformas educativas llevadas a cabo (Barnach-Calbó 1997: 24).

Los sucesivos resúmenes toman en cuenta, pues, los diecinueve países hispanoamericanos, sin importar la población autóctona dentro de sus fronteras. Para una exposición más organizada son presentados por orden alfabético (Argentina-Venezuela):

Argentina

-Consideración de la diversidad: La Constitución argentina de 1994 reconoce en su artículo 75 “la pre-existencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos” (Barnach-Calbo 1997: 17).

-Estatuto de las lenguas indígenas: No se reconoce explícitamente las lenguas indígenas (según nuestra lectura de la Constitución)⁸.

-Oficialización de EB: La modificación constitucional de 1994 confirió a las poblaciones indígenas del país el derecho a una educación intercultural bilingüe y al respeto de su identidad. (Barnach-Calbo 1997: 17).

Bolivia

-Consideración de la diversidad: En la Constitución de 1938 se reconoce y garantiza la existencia legal de los indígenas por primera vez (Brumme 2005: 964). La Constitución de 1995 describe al país como una república “soberana multiétnica y pluricultural”, y reconoce los derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas (Barnach-Calbo 1997: 17).

-Estatuto de las lenguas indígenas: Según la Constitución de 1995 el estado se compromete a proteger las lenguas de los pueblos indígenas. En septiembre de 2000, se oficializan las lenguas originarias mediante el Decreto Supremo (Brumme 2005: 964).

⁸ Se consultaron las Constituciones de los diecinueve estados hispanoamericanos. Las versiones estudiadas fueron tomadas de la página web de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

-*Oficialización de EB*: Por medio de la *Ley de Oficialización de la EBI* (1992) y la *Ley de Reforma Educativa* (1994). Formación de *Consejos Educativos de Pueblos Originarios* (aymara, quechua, guaraní, amazónico multiétnico y otros) (Barnach-Calbo 1997: 25).

Chile

-*Consideración de la diversidad*: En la Constitución Política del año 1980 se cita el *Patrimonio cultural de la Nación*, pero sin llegar a conformar un apartado especial sobre la cuestión de la pluralidad étnica (Harvey 1992: 48).

En 2004 todavía no se había logrado un reconocimiento de los indígenas en la Constitución (Bello 2004: 22). El único documento que reconoce su existencia es la *Ley Indígena* de 1993, que acepta la descendencia precolombina de las ocho etnias y comunidades de Chile (López y García 2009a: 554).

-*Estatuto de las lenguas indígenas*: La *Ley Indígena* promulga que el Estado es responsable de la conservación de los idiomas indígenas (2009: 554).

-*Oficialización de la EB*: Chile es uno de los últimos países en incorporar el concepto de EIB en sus políticas. Con la *Ley Indígena* de 1993, la EIB se inscribe por primera vez en la política educativa nacional. En 1996 se dio inicio a la EIB con el *Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe* (2009: 554).

Colombia

-*Consideración de la diversidad*: En la Constitución de 1991 el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación. También confirma la igualdad y dignidad de todas las culturas que conviven en el país (Harvey 1992: 44).

-*Estatuto de las lenguas indígenas*: La Constitución colombiana reconoce como oficiales, junto al español, todas y cada una de las lenguas indígenas habladas en su territorio nacional (López y Küper 1999: 29-30). El Estado también se compromete de manera explícita a proteger los 80 idiomas indígenas (Brumme 2005: 960).

-*Oficialización de la EB*: *Ley de Educación Indígena* de 1994, que fija los principios de la “etnoeducación” (Brumme 2005: 961). La Constitución estipula que la enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias debe ser bilingüe (art. 10) (Harvey 1992: 44).

Costa Rica

-Consideración de la diversidad: En 1991 un decreto reconoce la existencia de los ocho pueblos indígenas del país y las 22 reservas, a las cuales se añadieron dos más el año siguiente (Koskinen 2009a: 764). El pueblo costarricense es pluricultural y multiétnico (Ley 7878) (Koskinen 2009d).

-Estatuto de las lenguas indígenas: Desde 1999, la Ley 7878 estipula que el español es el idioma oficial, y que el Estado trabajará en el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales (Brumme 2005: 954).

-Oficialización de la EB: En 1993 se creó el *Subsistema de Educación Bilingüe* para desarrollar la educación bilingüe y bicultural en las reservas (Koskinen 2009a: 773). La Ley 7878 también menciona que los programas de estudio deben incluir todos los componentes culturales y étnicos del país (Koskinen 2009d).

Cuba

-Consideración de la diversidad: La Constitución cubana de 1976 no hace mención de la diversidad cultural y étnica del país (nuestra lectura de la Constitución).

-Estatuto de las lenguas indígenas: Oficialidad del español, y nada más (Brumme 2005: 954).

-Oficialización de la EB: La Constitución tampoco trata de la educación bilingüe (nuestra lectura de la Constitución).

El Salvador

-Consideración de la diversidad: En los Acuerdos de Paz firmados en 1992, la reforma constitucional aboga por la “no existencia de discriminación alguna para las personas indígenas en el territorio de la República” (Barnach-Calbo 1997: 17).

-Estatuto de las lenguas indígenas: En la Constitución de 1983 se estipula que las lenguas autóctonas que se hablan en el territorio nacional forman parte del patrimonio cultural, y serán objeto de preservación, difusión y respeto (Brumme 2005: 954).

-Oficialización de la EB: No se menciona a la educación bilingüe en la Constitución salvadoreña (nuestra lectura de la Constitución). Los únicos documentos que hacen mención de la educación indígena son los decretos con los cuales se ratificaron convenios internacionales como el convenio N° 107 de la OIT (1958) o sobre los Derechos del Niño (1979) (Lemus 2009b).

Ecuador

-Consideración de la diversidad: En la nueva Constitución de 2008 se estipula que el Ecuador es un Estado intercultural y plurinacional (art.1). En el artículo 56 añade que “*las comunidades, pueblos, y nacionalidades indígenas, el pueblo afroecuatoriano, el pueblo montubio y las comunas forman parte del Estado ecuatoriano, único e indivisible*” (Haboud et al. 2009).

-Estatuto de las lenguas indígenas: Desde 1945 se reconocían al quichua y demás lenguas aborígenes. Luego fue suprimido y de nuevo agregado (Brumme 2005: 961). En la Constitución de 2008 se estipula que el castellano, el quichua y el shuar son idiomas oficiales “*de relación intercultural*”. Añade que “*los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley*” (art. 2) (Haboud et al. 2009).

-Oficialización de la EB: También en la Constitución de 1945 estaba el artículo 143 sobre la educación, que exponía que el quechua, o la lengua aborígen respectiva, debían ser usadas en la enseñanza. En la Constitución de 1998, el estado garantiza “*el sistema de educación intercultural bilingüe; en él se utilizará como lengua principal la de la cultura respectiva, y el castellano como idioma de relación intercultural*” (Brumme 2005: 961-962).

Guatemala

-Consideración de la diversidad: En la Constitución de 1985 se garantiza el derecho a la identidad cultural, según los valores, la lengua y las costumbres (Harvey 1993: 23, Barnach-Calbó 1997:16). Los artículos 66 a 70 legislan el estatuto de las comunidades indígenas, reconociendo entonces la composición multicultural del Estado (Brumme 2005: 956).

-Estatuto de las lenguas indígenas: Las lenguas vernáculas forman el Patrimonio Cultural de la Nación (art. 143). La Ley de Idiomas Nacionales, en vigor desde 2003, que reconoce los idiomas indígenas y les garantiza el uso en las comunidades lingüísticas, sin restricciones en el ámbito público y privado, en la educación, la salud y la justicia (Brumme 2005: 956).

-Oficialización de la EB: La nueva Ley Nacional de Educación, decretada en 1991, introduce la educación bilingüe, después del triunfo del enfoque homogeneizador de los últimos años (Brumme 2005: 956). La Constitución establece que las escuelas ubicadas en zonas de mayor población indígena deberán recibir una educación preferentemente bilingüe (Barnach-Calbó 1997:16).

Honduras

-*Consideración de la diversidad*: La Constitución de 1982 dice en su artículo 173: “*El Estado preservará y estimulará las culturas nativas, así como las genuinas expresiones del folclore nacional [...]*”. Añade en el artículo 346 que es el deber del Estado de proteger los “*derechos e intereses de las comunidades indígenas existentes en el país [...]*”. Honduras ha reconocido el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe del país en 1994 (Álvarez Bonilla y Koskinen 2009: 801).

-*Estatuto de las lenguas*: La Constitución solo se refiere al español, idioma oficial, siendo el deber del Estado proteger su pureza y enseñanza (art. 6). En 1997, se aprobó la Ley del Patrimonio Cultural de la Nación, que reconoció las manifestaciones de los pueblos indígenas como sus lenguas, tradiciones, ritos, etc. (Álvarez Bonilla y Koskinen 2009: 809).

-*Oficialización de la EB*: El Acuerdo Presidencial 0719-EP del año 1994, muy extenso, trata en detalle de la creación y de la institucionalización de la Educación Bilingüe Intercultural en el país. (Álvarez Bonilla y Koskinen 2009: 812).

México

-*Consideración de la diversidad*: En el marco de sus negociaciones con el EZLN, el gobierno mexicano reformó su artículo 4 de su Constitución, reconociendo “*la composición pluriétnica mexicana, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas*” (Barnach-Calbó 1997: 17).

-*Estatuto de las lenguas indígenas*: En los años 90, fue añadido el artículo 4 a la Constitución de 1917, ley que estipula que se debe proteger y promover el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, etc. (Harvey 1993: 36, Brumme 2005: 955). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de 2003 afirma que “*las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico nacional*” (art.3). Son nacionales y válidas (art. 4 y 6) (Díaz-Couder *et al.* 2009).

-*Oficialización de la EB*: Desde 1939 se reconoce la conveniencia de una educación bilingüe. La Secretaría de Educación Pública asume en 1964 la educación de la población indígena (Díaz-Couder *et al.* 2009). En 2001 se crea la Dirección General de Educación Intercultural y Bilingüe (Díaz Couder 2009: 911).

Nicaragua

- *Consideración de la diversidad*: Reconocimiento de la diversidad lingüística, étnica en la Constitución de 1987, proclamando el pueblo nicaragüense “*de naturaleza multiétnica y*

parte integrante de la nación centroamericana". Estatuto de Autonomía de las Comunidades de la Costa Atlántica otorgado el mismo año (Barnach-Calbó 1997: 17).

- *Estatuto de las lenguas indígenas*: El artículo 11 señala que "*los idiomas indígenas tendrán uso oficial en las regiones autónomas del Atlántico Norte y Sur, en los casos que establezca la ley*" (López y Küper 1999: 30, Brumme 2005: 957). En 1993 se aprobó la Ley de Lenguas que reconoce "*como lenguas de uso oficial la Rama y Garífuna, además de la Miskita y Suma*" (Brumme 2005: 958).

- *Oficialización de la EB*: Es un derecho reconocido en el capítulo VI sobre las Comunidades Atlánticas, se dice que estas comunidades tendrán acceso a la educación en su respectiva lengua materna (Harvey 1993: 38).

Panamá

-*Consideración de la diversidad*: Sin aclarar que reconoce la pluralidad del país, la Constitución panameña de 1972 estipula en su artículo 85 que el Estado deberá conservar y divulgar las lenguas, piedra angular de la "*identidad étnica de las comunidades indígenas nacionales*" (Harvey 1992: 55). En 1994 se añade el artículo 86 que oficializa el reconocimiento y el respeto de la identidad étnica de las comunidades indígenas nacionales (nuestra lectura de la Constitución).

-*Estatuto de las lenguas indígenas*: El séptimo artículo habla del español como lengua oficial, sin mencionar a las lenguas indígenas. Añade luego que las "*lenguas aborígenes serán objeto de especial estudio, conservación y divulgación [...]*", pero sin llegar a darles un estatuto preciso (art. 84) (nuestra lectura de la Constitución).

-*Oficialización de la EB*: "*El Estado promoverá programas de alfabetización bilingüe en las comunidades indígenas*" (art. 84). Artículo 104: "*El Estado desarrollará programas de educación y promoción para grupos indígenas ya que poseen patrones culturales propios, a fin de lograr su participación activa en la función ciudadana*" (nuestra lectura de la Constitución). La Ley Orgánica de Educación de 1995 reconoce el derecho de los pueblos indígenas a un sistema educativo adecuado a su cultura y oficializa la EIB (Koskinen y López 2009).

Paraguay

-*Consideración de la diversidad*: En la Constitución paraguaya de 1992 se reconoce la existencia de los pueblos indígenas como grupos de culturas anteriores. También se reconocen los derechos relativamente a la identidad étnica, llamando al respeto de sus

peculiaridades culturales, en lo relativo a la educación formal, y a la defensa contra la alienación cultural (Harvey 1992: 59).

-Estatuto de las lenguas indígenas: La Constitución equipará oficialmente el guaraní (que solo se reconocía como lengua nacional pero no de uso oficial desde 1967), proclamando el Paraguay como país pluricultural y bilingüe. Las demás lenguas indígenas forman el patrimonio cultural de la Nación, pero no gozan de una oficialidad como el guaraní (López y Küper 1999: 30). Desde 1942 existe la Academia de la Lengua y Cultura guaraní, y en 1962 se creó también el Instituto de Lingüística guaraní del Paraguay (Brumme 2005: 962-963).

-Oficialización de la EB: La Constitución habla de enseñanza, y dice que “*en el caso de las minorías étnicas cuya lengua materna no sea el guaraní, se podrá elegir uno de los dos idiomas oficiales*” (Barnach-Calbó 1997: 16). El artículo 77 añade que los comienzos del proceso escolar deben hacerse en la lengua materna del educando (Harvey 1992: 60).

Perú

-Consideración de la diversidad: La constitución del 18 de enero de 1920 (artículo 58) y la Constitución del 9 de abril del año 1933 (artículo 193) comprenden artículos sobre la protección y el reconocimiento de las comunidades indígenas (Brumme 2005: 959). En su Constitución de 1979, el Estado se comprometió a preservar y estimular las manifestaciones de las culturas nativas (Harvey 1992: 66).

-Estatuto de las lenguas indígenas: El Perú ha sido uno de los pioneros en otorgar a una lengua amerindia (el quechua) en el año 1975, el carácter de idioma oficial (López y Küper 1999: 30). Las Constituciones de 1979 y de 1993 establecen que “*también es oficial en las zonas donde predominen el quechua y el aimara y demás lenguas aborígenes según la ley*” (artículo 48) (Barnach-Calbó 1997: 16).

-Oficialización de la EB: Legislación aprobada en tiempos de Velasco Alvarado (Constitución de 1979) donde se garantiza el derecho de las comunidades nativas a recibir educación primaria también en su propio idioma, o lengua (art. 35) (Harvey 1992: 66). Ley General de Educación de 1993 por la que la Educación Bilingüe intercultural se ofrece en todo el sistema educativo (García *et al.* 2009).

Puerto Rico

-Consideración de la diversidad: La Constitución no habla de la diversidad cultural ni de pueblos indígenas (Según nuestra lectura de la Constitución).

-Estatuto de las lenguas indígenas: Solo se trata del español como idioma oficial y vernáculo y del inglés como segunda lengua (Brumme 2005: 958).

-Oficialización de la EB: Tampoco se refiere a la educación de los pueblos nativos (nuestra lectura de la Constitución).

República Dominicana

-Consideración de la diversidad: La Carta Magna no dice nada sobre la diversidad cultural y étnica (nuestra lectura de la Constitución).

-Estatuto de las lenguas indígenas: No hace ninguna referencia a las lenguas, ni declara la oficialidad del español (Brumme 2005: 954).

-Oficialización de la EB: Si el país no reconoce la diversidad cultural o lingüística, es previsible que su Constitución tampoco tenga una ley sobre la educación indígena (nuestra lectura de la Constitución).

Uruguay

-Consideración de la diversidad: La Constitución vigente de 1967, con las últimas modificaciones en 2004, no cita a sus pueblos indígenas (nuestra lectura de la Constitución).

-Estatuto de las lenguas indígenas: Tampoco hace referencia a las lenguas nativas (nuestra lectura de la Constitución).

-Oficialización de la EB: No se trata de educación bilingüe en la Constitución uruguaya (nuestra lectura de la Constitución).

Venezuela

-Consideración de la diversidad: La Constitución de 1999 dice: “*El Estado reconocerá la existencia de los pueblos y comunidades indígenas, su organización social, política y económica, sus culturas, usos y costumbres, idiomas y religiones [...]*” (art. 119) (nuestra lectura de la Constitución). La Constitución define explícitamente la República Bolivariana como plurilingüe y multicultural (Mattei Müller 2009b).

-Estatuto de las lenguas indígenas: En el artículo 9, se estipula que “*los idiomas indígenas también son de uso oficial para los pueblos indígenas y deben ser respetados en todo el territorio de la República, por constituir patrimonio cultural de la Nación y de la humanidad*” (nuestra lectura de la Constitución). La Ley de idiomas indígenas confirma por su parte el reconocimiento de los idiomas indígenas (Mattei Müller 2009b).

-Oficialización de la EB: De manera muy explícita, el Estado se compromete a que los indígenas tengan derecho a “*una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones*” (art. 12) (nuestra lectura de la Constitución). La Ley de idiomas indígenas de 2008 instituyó de nuevo las bases de la EIB (Mattei Müller 2009b).

Gracias a este resumen, es posible observar que algunos países hispanoamericanos, como Venezuela, Colombia y Paraguay (por nombrar estos tres) poseen textos constitucionales que reconocen de manera explícita a sus pueblos indígenas. No obstante, este solo es un primer paso y no significa que sus políticas reales reflejen el reconocimiento cultural, lingüístico y educativo de los mismos. Otros países, sobre todo los países centroamericanos como El Salvador y Honduras, acusan un retraso. En el cono sur, Chile es el país que más ha ignorado la cuestión indígena, y todavía no ha logrado conformar un reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas, aunque sean numerosos en el país. La mayoría de los estados reconocen a las poblaciones indígenas el derecho a recibir una educación en su lengua ancestral. Pese a ello, tal y como acuerdan López y Küper (1999: 30) “es muy poco aún lo que se ha avanzado en la realización de este ideal y en el cumplimiento de esa nueva legislación”. Finalmente, respecto al estatuto de las lenguas, la oficialidad dentro de la constitución no significa que las lenguas gocen de una ‘oficialidad’ real, es decir que poco se ha hecho hasta ahora para incorporar los idiomas indígenas dentro del sistema educativo, o dentro de la esfera social (1999: 30). Otros cuatro países (los tres estados caribeños que forman parte de este estudio, junto con Uruguay) presentan datos insuficientes sobre este asunto. En efecto, sus constituciones no hacen referencia alguna a la diversidad étnica y tampoco a los pueblos indígenas. Suponemos que esto se debe a la poca tradición indígena en estos territorios, o a la ausencia y desaparición de sus pueblos originarios, como es el caso de Cuba y República Dominicana.

Respecto a la educación bilingüe, cabe mencionar que su oficialización no es suficiente. Una segunda etapa es la institucionalización, seguida por una tercera fase que es la generalización, entendida como la modificación de los proyectos experimentales en programas nacionales. Según el punto de vista de Barnach-Calbó

(1997: 26), “la generalización puede ser horizontal, es decir, expansión geográfica, y vertical, o sea, la introducción de la educación bilingüe en otros niveles además del básico”. En la gran mayoría de los países la educación intercultural bilingüe no sobrepasa el nivel de la primaria, y por esta razón se dice que son programas “de transición” (1997: 26). Una excepción interesante es Paraguay, donde se incorporó en los años setenta la enseñanza del guaraní en las escuelas secundarias públicas (Engelbrecht y Ortiz 1983: 58).

Terminamos así el panorama general sobre la situación actual de las poblaciones indígenas en Hispanoamérica. La idea fue presentar un cuadro completo, sobre las esferas política, económica, social, cultural, lingüística y educativa. Cubrimos diferentes épocas, desde los tiempos coloniales hasta hoy día, y también presentamos algunas de las fallas y de los desafíos denunciados por organizaciones internacionales como la Unesco y Unicef, o por investigaciones particulares como las de López y Küper (1999), Barnach-Calbó (1997) y Sittón (1998). Consideramos que el contexto general y continental del estudio ha sido presentado de manera detallada, y ofrece una idea general de lo que está pasando con los pueblos indígenas en los diecinueve estados hispanoamericanos.

3. El aprendizaje del español como L2: implicaciones culturales e identitarias

3.1 Acerca de los términos *cultura, identidad, etnicidad y lenguaje*

La lengua es, sin duda, uno de los elementos más representativos de la identidad colectiva. Sittón señaló que “el lenguaje es la piedra angular de cualquier cultura, a través de las estructuras lingüísticas, es como se expresa gran parte de la identidad étnica” (1998: 147). Conjuntamente a esta identificación lingüística, compartida por una colectividad, cada ser humano lleva consigo una identidad individual que ha venido construyendo desde su nacimiento, siempre en relación con su entorno. Como veremos a lo largo de este apartado, es el sentimiento de identificación con un determinado grupo el que influye en la construcción de las creencias por parte del individuo, y lo que le llevará a tener determinadas actitudes frente a una situación dada.

Antes de empezar la descripción del marco teórico que empleamos en este trabajo es conveniente explicar algunos conceptos claves. En primer lugar los términos *cultura e identidad cultural*, dos conceptos cercanos y bien definidos en el *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*. Según este diccionario, la *cultura* se define como un “conjunto de características aprendidas, eruditas o tradicionales, de las personas y de los colectivos” (Barañano *et al.* 2007: 47). Para completar esta definición también recurrimos al trabajo clásico de Tylor, para quien la *cultura interiorizada* es “un todo complejo que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, leyes, costumbres y cualquier otra aptitud y hábito adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad” (1971: 19, en Barañano *et al.* 2007: 47). Según esta definición, la *cultura* tendría entonces un sinnúmero de significados, al considerar los elementos de la realidad social. Por otro lado, nos indica que la cultura no solo es abstracta, sino que se puede observar en las prácticas cotidianas y concretas de los hombres.

Por tanto, comprendemos la *cultura* como un conocimiento, un saber compartido y negociado por los individuos que forman una colectividad. Este saber es un sistema de creencias, ideas y significados heredados del pasado, que se transmiten de

generación en generación y con el cual se comunican –no necesariamente por medio de la palabra– los hombres. Gracias a este sistema, se puede perpetuar un saber respecto a las actitudes que se debe tener hacia y en la vida. Por ello, la *identidad* no solo se define en términos genéticos, biológicos o morfológicos y físicos, sino también culturales. Para terminar, recordemos que el término *identidad* tiene su origen en la palabra latina IDENTITAS (< IDEM ‘igual’), refiriéndose tanto a la semejanza y a lo que se tiene en común, como a lo que comparte una colectividad y permite *individualizar* o *distinguir* a un miembro que pertenece a dicha comunidad (*Diccionario Clave* 2002: 1065).

Otro concepto importante que conviene definir es el de *etnicidad*, o el conjunto de características que permite definir una etnia o compararla con otra. Fishman (1977: 16-22) la define como uno de los aspectos dentro del autorreconocimiento de una colectividad, así como del reconocimiento ajeno. La *etnicidad* presenta, como cree Fishman, muchas contradicciones: es existencial (lo que uno es) y contrastiva (lo que uno no es), es heredada y adquirida, es estable pero también cambiante. Según este autor, tres son las facetas para describir la etnicidad: i) la paternidad, ii) el patrimonio y iii) la fenomenología. La paternidad, para empezar, es heredada y se relaciona con los orígenes biológicos, del mismo modo que lo hace la expresión “lengua materna”. Este aspecto subleva cuestiones sobre los requisitos necesarios para hacerse miembro de una colectividad en particular. La dimensión del patrimonio, por su parte, tiene que ver con el comportamiento de estas colectividades étnicas y más específicamente con sus expresiones de pertenencia al grupo. En comparación con la paternidad, el patrimonio es adquirido y puede cobrar tanta o incluso más importancia que él, por ejemplo, en el color de la piel o los rasgos faciales heredados de los padres. La última dimensión es la de la fenomenología, la cual se relaciona con la manera en que los miembros de una colectividad étnica perciben la etnicidad.

Una vez que hemos definido someramente los conceptos de *cultura*, *identidad* y *etnicidad*, es tiempo de considerar qué papel tiene el *lenguaje* en este proceso. Una vez más aludimos a Fishman (1977: 21), para quien “dentro de la experiencia de la etnicidad, el lenguaje es mucho más que una simple comunicación, del mismo modo que la etnicidad es mucho más que la mera vida”. En otras palabras, el lenguaje “es el

recordatorio de la paternidad, el medio de expresión del patrimonio y el porteador de la fenomenología” (ibídem p. 25, traducción nuestra). Visto de este modo, el *lenguaje* sería la mula que carga todo el bagaje étnico, y por esta razón tiene un valor inestimable. Si el lenguaje que elige y usa un individuo para comunicarse con los demás tiene un peso tan significativo, queda claro entonces que puede ser un elemento clave durante los procesos de aprendizaje de una lengua segunda. Hablar o aprender una determinada lengua forma parte de un mecanismo tanto social como psicológico, y puede expresar a la vez actitudes etnocéntricas o abiertas a la alteridad. Todo lo que una persona interioriza a lo largo de su vida, sea heredado o adquirido, moldea su personalidad, afecta sus pensamientos, sus sentimientos, sus reacciones y su conciencia misma, lo cual se refleja a través de su comportamiento externo. La lengua, como hemos visto, también forma parte de esta *encultura*, es decir, la cultura interiorizada e internalizada (el término será definido con más detalle en §4.2), la cual interviene sin duda alguna en el proceso de educación y aún más en el aprendizaje de lenguas segundas. A lo largo del apartado siguiente veremos con detalle por qué y cómo se desarrolla este conflicto entre lengua e identidad.

3.2 Implicación cultural e implicación identitaria en el aprendizaje de L2

Uno de los fundamentos básicos en el cual se asienta nuestra investigación es la *trascendencia*, o la necesidad de realizar un análisis adecuado del contexto de enseñanza. Como profesores sabemos que los docentes *siempre* deben considerar los valores, las diferencias sociales como el género, el origen étnico, socioeconómico y cultural, las necesidades y los campos de interés de los alumnos a la hora de realizar su labor. Esta exploración permite desarrollar una conciencia pedagógica de la materia para enseñar y prepara al profesor a enfrentar los desafíos del futuro, como podría ser la desmotivación o el miedo de los aprendientes indígenas frente a un perpetuo conflicto cultural. Merrill Valdés (1986: vii) recuerda que es responsabilidad del profesor de segundas lenguas anticipar, reconocer y saber asistir a los traumas o experiencias culturales negativas de sus estudiantes. Además, como principal motivador, el docente tiene que estar informado de los efectos posibles y mutuos del lenguaje y de la cultura en la mente del alumno que está aprendiendo.

Queda claro, por tanto, que el docente competente debe demostrar una aptitud especial para desarrollar buenas relaciones con los estudiantes, y sobre todo para crear un ambiente propicio para el aprendizaje y la autonomía. Estos principios son fundamentales a la hora de enseñar una lengua oficial o nacional a un grupo minoritario. Para aplicarlos, hace falta conocer además en detalle las percepciones y actitudes que tienen los aprendientes ante la tarea de aprendizaje.

3.2.1 Aprender una lengua extranjera, o segunda lengua

Dada la complejidad del fenómeno en estudio, nuestro trabajo se sustenta en varias teorías que se inscriben en diversas subdisciplinas: la lingüística, la sociolingüística, la adquisición de segundas lenguas, la socio-psicología y la didáctica del español como lengua extranjera. Como veremos a lo largo de este capítulo, contamos con abundante investigación sobre el elemento cultural dentro del proceso de aprendizaje de una lengua, que ha demostrado el cuidado que necesita y las implicaciones que conlleva su estudio.

Para explicar qué son las *implicaciones culturales e identitarias* dentro de la adquisición de segundas lenguas, seguiremos el trabajo de Brown (1986: 33), quien señala que aprender una lengua extranjera es como adquirir una *nueva identidad*: acarrea consigo un sinfín de aspectos culturales, tales como la cosmovisión, las leyes o las costumbres. Esta *adaptación* a la nueva cultura implica una reorientación del pensar, aparte de la nueva forma de comunicación que se aprende, esto es la lengua en sí. Sin embargo, es primordial señalar que este proceso no implica que el aprendiz piense *como* un hablante de la lengua meta, sino que pueda modificar sus estructuras mentales para entender cómo piensa el otro. Hay aspectos que difieren de una lengua a otra, o de una cultura a otra, y comprender una nueva cultura “solo” supone una reestructuración y no una sustitución, lo cual sería negativo para la cultura propia si se produjera. Como cree Brown (1986: 45), hay diferentes modos de percibir el mundo, y la cultura es el resultado de la interacción entre el lenguaje y el pensamiento: es el caso de los objetos, los colores, el tiempo, etc. Compartiendo la teoría de este autor, el acto de aprender a pensar en otra lengua no quiere decir volver

a aprender a pensar, sino utilizar sus conocimientos previos para facilitar el proceso de aprendizaje y entendimiento de todo lo nuevo.

Sin embargo, las diferencias y contrastes culturales y lingüísticos parecen ser a veces no tan prominentes como las diferencias entre personas, tales como la personalidad o la situación económica (Lambert 1974: 92). Lambert argumentó que en varios estudios realizados no emergieron las diferencias culturales, contradiciendo así las expectativas de los investigadores de la época y en la actualidad, para quienes la relación entre cultura, etnicidad y adquisición de segundas lenguas es cada vez más evidente. Lambert (1979) añade que cada ser humano tiene sus percepciones hacia el grupo propio, siempre en contraste con los otros grupos, y que ello es lo que nos lleva a acordar tanta importancia a la identidad lingüística y cultural (1979: 192).

3.2.2 Concepto de *aculturación*

Ante todo, es importante señalar que la primera fase cultural experimentada por el hombre es –como hemos visto previamente– la *enculturación*, período que corresponde a un estado de etnocentrismo y a la construcción de la identidad. Este proceso natural tiene normalmente una dimensión académica, lo que algunos autores llaman *socialización*, es decir la adaptación al contexto sociocultural y la preparación del niño a la vida en sociedad (Cuenca Montesino: 2004: 23). Visto así, ser primero educado en la lengua materna tendría que ser un requisito para el emprendimiento del aprendizaje de una lengua segunda, para permitir la total internalización de la cultura propia. Esta idea es apoyada por Lambert (1979: 191-192), quien cree en la necesidad de educar a las minorías etnolingüísticas en sus lenguas maternas y según sus tradiciones antes de dejarles enfrentar la sociedad.

No obstante, el mundo en que vivimos es multicultural y plurilingüe, y los contactos entre culturas diferentes muy frecuentes. Este hecho de estar en constante relación se denomina *interculturalidad*, y representa idealmente un equilibrio entre los intercambios culturales de dos o más culturas (Cuenca Montesino 2004: 24-25). En la EIB, por ejemplo, se busca este tipo de comportamientos por parte de los profesores y de los niños. La *aculturación* es lo que se desarrolla durante este proceso de intercambio: es la modificación y la gradual adaptación de la cultura propia, que se

realiza al contactar con una nueva cultura. Por tanto, se tiene que considerar como algo positivo y enriquecedor. Pero cuando el contacto entre las dos, o más, culturas es asimétrico, la aculturación puede volverse un proceso negativo, y por esta razón muchas sociedades lo consideran automáticamente como una pérdida. Si así fuera, esto es un olvido gradual de los rasgos culturales originales, estaríamos ante la *deculguración*. Como indica la propia palabra, *deculguración* es lo contrario de la apropiación cultural, es decir la pérdida de lo que se tiene, sea de modo consciente o no. La última fase de este proceso de pérdida es la *asimilación*, que supone una incorporación de los patrones culturales del otro grupo y una eliminación de los propios, creando similitudes con el otro. Si, como indicamos, el reconocimiento étnico es válido solo cuando también es reconocido por los demás, lo mismo sucedería con la asimilación, que se completa únicamente cuando los integrantes del grupo “receptor” aceptan a los nuevos miembros sin hacer diferenciaciones. La asimilación se distingue de la *integración cultural*, proceso por el cual un individuo o un grupo se conforma y se adapta “a las normas colectivas de otro grupo social, pero conservando sus propios rasgos culturales específicos” (Cuenca Montesino 2004: 26). Finalmente, cuando existe una presión asimiladora de uno de los grupos, puede ocurrir una *aculguración antagonista* que se simboliza por medio de una exageración de las diferencias como modo de resistencia o de rechazo. De vez en cuando, para tratar de expresar su cultura y su identidad, se resaltan –de manera a veces agresiva– las diferencias culturales y lingüísticas, lo cual no pocas veces se traduce por una negación del otro.

Ya disponemos de información completa sobre los procesos culturales por los cuales pasan los individuos, o las colectividades, cuando hay un persistente contacto con otra cultura, como es el caso durante la adquisición de una lengua segunda. Indagaremos ahora qué sucede con la identidad étnica de los aprendientes.

3.2.3 La identidad étnica

En el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL), cuatro son las variables sociales que más han sido estudiadas: la edad, el sexo, la clase social y la identidad étnica (Ellis 1994: 201). En el marco de esta investigación nos interesaremos sobre

todo en la identidad étnica, porque es el factor central de nuestra problemática. Refiriéndose a este fenómeno, Ellis (1994: 207-210) detalla las tres principales influencias en que puede incidir la identidad étnica en el aprendizaje de una L2. En lo que sigue nos basamos en dicho autor:

La primera influencia, la *normativa*, se refiere a la medida en que la adhesión a un grupo étnico en particular afecta el aprendizaje de una L2. En otras palabras, este punto de vista de la identidad establece la distancia entre la cultura materna y la cultura meta. Si la diferencia entre una y otra es grande, el nivel de dificultad para la adquisición de la lengua se eleva. El aspecto *socio-psicológico*, por su parte, tiene que ver con las *actitudes*, que influyen en la forma en que los aprendientes ven su propia identidad étnica y también la otra, la que están adquiriendo. La sociedad interactúa substancialmente con la percepción personal de los aprendientes y afecta inevitablemente la motivación individual. Por ejemplo, si las actitudes hacia la cultura propia y la cultura meta son positivas, el bilingüismo será aditivo, es decir, que las dos lenguas aprendidas se yuxtaponen, se adicionan. Por el contrario, si las actitudes hacia la cultura propia son altamente positivas, pero negativas hacia la cultura meta, la persona tendrá mucha dificultad en aprender una segunda lengua y seguirá probablemente con un monolingüismo. Sin embargo, es fundamental señalar que esta relación entre el contexto social y el comportamiento lingüístico no es absoluta. Finalmente, el elemento *socio-estructural* tiene que ver con las *interacciones* y las *relaciones* entre los miembros de los diferentes grupos étnicos y examina los efectos de la naturaleza de las comunicaciones interétnicas en el aprendizaje de una lengua segunda. Nuestro estudio tratará, básicamente, de dar cuenta de estos tres niveles de influencia de la identidad étnica para explicar el conflicto identitario en el aprendizaje del EL2 por parte de los aprendientes autóctonos.

Existe consenso sobre la profunda influencia de la identidad étnica en el proceso de aprendizaje de una lengua segunda (cf. los trabajos de Giles *et al.* 1977, 1981, 1982 y 1987, Gardner 1979, Lambert 1974, 1979, Clément 1980, Bourhis *et al.* 1981, Taylor *et al.* 1977, entre otros). A finales de los años setenta la investigación en el área del aprendizaje de segundas lenguas había conocido dos avances: las estrategias de enseñanza y la identificación de diversas características individuales, tales como la

aptitud y la motivación (Taylor, Meynard y Rheault 1977: 99). En esta ocasión, los autores realizaron un estudio empírico para examinar los determinantes sociales del aprendizaje de lenguas segundas. Lo que intentaron probar es si la amenaza para la identidad étnica podía ser un moderador en el proceso de aprendizaje. En países plurilingües, donde la distribución del poder entre los diferentes grupos étnicos es muchas veces desigual, las minorías se ven forzadas a luchar para el mantenimiento de su cultura y de su lengua, frente a la amenaza de una asimilación inevitable por parte del grupo dominante (1977: 103). En situaciones como estas, recuerdan los autores, es posible que algunas personas no consideren de manera positiva el proceso de aprendizaje de la lengua segunda, es decir que anticipan un mayor costo en términos de pérdida de la identidad cultural y étnica, en comparación con las compensaciones relacionadas en tal aprendizaje. Para realizar el estudio, los investigadores se interesaron en cuatro aspectos, a saber: i) el contacto con el grupo meta (cantidad y calidad del contacto), ii) el sentimiento de amenaza a la identidad étnica (dominación, invasión, etc.), iii) los potenciales costos y beneficios por aprender la L2 (por ejemplo, encontrar un mejor trabajo *vs.* miedo de perder la identidad cultural) y iv) la competencia en dicha lengua por parte de los aprendices (1977: 104-107). El experimento, realizado en varias universidades de Quebec, pudo comprobar que la cantidad de contacto con el grupo meta disminuye el miedo acerca de la identidad, aunque el contacto no sea deseado o no lleve a una interacción propiamente dicha (1977: 115). Otra conclusión muy interesante de Taylor *et al.* es que las personas que sienten una amenaza hacia su identidad cultural no llegan a ser tan fluidas en la lengua aprendida, es decir, la lengua segunda (1977: 116). Existen, pues, evidencias claras que sugieren un mayor éxito para los aprendices cuya percepción del aprendizaje de la L2 no amenaza su identidad étnica.

3.2.4 Algunos modelos sociales de la ASL

El primer esquema teórico del fenómeno de la aculturación fue el *Modelo de Aculturación* de Schumann, creado a finales de los años setenta. Este modelo se originó en un intento por explicar la adquisición de una lengua segunda por parte de inmigrantes en contextos donde la L2 era mayoritaria (cf. Ellis 1994: 230-232). Toda

la teoría de Schumann se construye alrededor del concepto de “distancia”, y la integración social y el contacto con el otro son de suma importancia (Ellis 1994: 230). La medida en que los aprendientes se *aculturán* a la cultura meta depende del grado de distancia social y de distancia psicológica que tiene con este grupo. La distancia social contempla la ‘facilidad’ con la que los educandos se hacen miembros del grupo de la lengua meta y, por consiguiente, logran un contacto con ellos. Por ejemplo, la distancia social toma en consideración el poder social del grupo étnico del aprendiente, su cohesión, su tamaño, el patrón de integración, el compartir las instalaciones sociales entre los dos grupos, la congruencia cultural, las actitudes hacia uno u otro grupo y la duración prevista de estadía. La distancia psicológica, por su parte, tiene en cuenta el grado de ‘comodidad’ del aprendiente con la tarea de aprendizaje de la segunda lengua y todo lo que implica a nivel cultural; constituye, entonces, una dimensión más personal que social. Toma en cuenta el choque lingüístico, el choque cultural, la motivación y la permeabilidad del ego, esto es las fronteras que erigen los aprendientes respecto a otras culturas. En resumen, la situación de aprendizaje puede ser considerada “buena” o “mala”, según el grado de distancia social y psicológica entre los dos grupos. La peculiaridad del modelo es que los aprendientes que se desenvuelven en una situación de aprendizaje “mala” – caracterizada por una fuerte resistencia al cambio lingüístico y social– desarrollan de un modo u otro un tipo de *pidgin*⁹ (cf. Ellis 1997: 40).

Otro concepto del modelo de Schumann que ha sido explotado en los estudios sobre la aculturación es el *choque cultural*. Brown (1986: 37-38) y Acton y Walker de Felix (1986: 22) lo incluyeron como una de las etapas del proceso de aculturación, tal y como podemos observar en el siguiente cuadro (página siguiente):

⁹ El término *pidgin* hace referencia en este contexto a una lengua híbrida, resultado de un fenómeno de grupo dónde varios idiomas se mezclan. Ellis (1997: 40) define el término como un contacto de lenguas usadas por hablantes que no tienen un lenguaje común. La analogía de la *pidginización* de Schumann sugiere que los aprendientes que no son capaces ni dispuestos a adaptarse a la cultura del grupo meta, en otras palabras que no logran aculturarse, desarrollarán una forma de pidgin para comunicar entre ellos.

	Brown (1986)	Acton y Walker de Felix (1986)
Etapa 1	Excitación y euforia.	Etapa turista: difícil accesibilidad a la nueva cultura.
Etapa 2	Choque cultural propiamente dicho, cuando el aprendiente se siente cada día más enfrentado a diferencias culturales.	Etapa de sobrevivencia: desarrollo de un lenguaje y de un entendimiento funcional de la cultura. En esta etapa empieza la aculturación.
Etapa 3	Intento gradual de recuperación: las diferencias son aceptadas y hay un progreso aunque subsisten algunos problemas.	Etapa inmigrante: grado de aculturación esperado de un aprendiente adulto después de un tiempo indeterminado en la cultura meta.
Etapa 4	Casi plena recuperación, sea asimilación o adaptación a la nueva cultura, acompañada de un sentimiento de confianza en la “nueva identidad”.	Etapa ciudadana: logro de una competencia nativa en los niveles lingüísticos y sociales. Aculturación alta.

Tabla II. Las etapas del proceso de aculturación según Brown, y Acton y Walker de Felix.

Se puede notar, de este modo, que el paso crítico comúnmente llamado “choque cultural” siempre ocurre entre la segunda y la tercera etapa, cuando el aprendiente debe dejar de lado su arraigo a la cultura materna y empezar a poseer su nueva ‘identidad’ en la lengua segunda. Es un periodo de tiempo durante el cual los aprendientes pueden sentirse indecisos respecto a su identificación, y esto se explica por el proceso de aculturación que se ha puesto en marcha. Para Brown (1986: 42) lo fundamental de esta fase es saber sincronizar y armonizar su desarrollo lingüístico y cultural. En otras palabras, diríamos que el secreto se encuentra en buscar un nuevo equilibrio entre lo propio y lo ajeno. Para terminar esta sección, conviene aclarar que una gran parte de lo que llamamos *choque cultural* es la manifestación de una reacción humana normal frente a situaciones nuevas como es el aprendizaje de una lengua extranjera, o la llegada a un nuevo país.

3.2.5 Algunos modelos socio-psicológicos de la ASL en contextos interétnicos

En los años ochenta se presentaron varias propuestas teóricas sobre la ASL, algunas fueron criticadas y modificadas por los investigadores. Richard Clément (1980: 149) fue uno de los autores que propuso un modelo basado en dos fuerzas antagonistas: el deseo de integración (elemento positivo) y el miedo de la asimilación (elemento negativo). Este cuadro, llamado *Primary Motivational Process*, para los contextos uniculturales, se superponía al *Secondary Motivational Process*, para los contextos multiculturales (1980: 149-150). Para este autor, en contextos unilingües la motivación es únicamente personal, mientras que en contextos multiculturales el proceso de motivación secundaria se pone en marcha, tomando en cuenta la frecuencia y la calidad del contacto con el grupo de la lengua meta, así como la confianza en sí mismo del aprendiente (1980: 150-151). La vitalidad etnolingüística percibida o real inicia por su parte un proceso motivacional en el individuo, teniendo un impacto indirecto en los resultados comunicativos. Dependiendo del estatus del grupo propio –si es dominante o no respecto al grupo de la lengua meta– el resultado social de la adquisición de una competencia comunicativa en L2 será la integración o la asimilación (cf. Clément 1980: 152, Giles y Byrne 1982). Este modelo fue criticado, entre otros, por Giles y Byrne (1982: 32-33), por varias razones. Entre las más importantes estarían la falta de distinción entre los contextos formales e informales de adquisición, la ausencia de las variables de diferencias personales, como han hecho otros autores, la errónea concepción de la vitalidad etnolingüística percibida como una simple dimensión de estatus y, por ende, la supuesta homogeneidad del grupo de la L1 en la determinación del resultado social.

Gardner (1979 y 1985), por su parte, expuso dos modelos fundamentados en cuatro aspectos de la ASL: i) el espacio social y cultural, ii) las diferencias individuales de los aprendientes, iii) el contexto de aprendizaje y iv) los resultados (cf. Ellis 1994: 236, Giles y Byrne 1982: 26). La base del pensamiento de Gardner es que el aprendizaje de una L2, sea en un contexto formal o informal, no solo es una cuestión de adquisición de nuevos conocimientos sino también de elementos simbólicos provenientes de una comunidad etnolingüística ajena (Gardner 1979: 193). Los dos modelos ponen entonces énfasis en el contexto cultural y las actitudes sociales, las

cuales, según Gardner (1979: 205), influyen directamente en el logro comunicativo y sirven como soporte motivacional. Para Gardner, las actitudes del aprendiente son formadas tras la interacción con su entorno social y la adopción de ciertas creencias culturales. Con el primer modelo propuesto (Gardner 1979) se viene a la conclusión de que las actitudes ayudan a determinar las diferencias individuales, aunque tienen un efecto indirecto en la competencia, el cual depende más bien de la motivación (1979: 217). Tal y como ha visto Ellis (1994: 238), el segundo modelo (Gardner 1985) añadía los conceptos de deseo de integración y actitudes hacia la tarea de aprendizaje, también fijados por el contexto cultural y social e importantes contribuidores de la motivación, la cual era considerada como independiente a la aptitud en L2. La fuerza del modelo de Gardner reside, por tanto, en su explicación de cómo los contextos –tanto educacionales como sociales– están relacionados con la competencia del aprendiz (cf. Ellis 1994: 238). Pero también presenta algunos fallos, como la ausencia del concepto de identificación étnica y de las variables que la afectan, aspecto criticado por Giles y Byrne (1982: 28-29), quienes rechazan el escaso poder predictivo del primer modelo. Ellis (1994: 238), por su parte, criticó la segunda versión del modelo socio educacional de Gardner, ya que en su opinión no permite explicar el *porqué* del desarrollo de las competencias del aprendiente.

3.2.6 La investigación de Giles y sus colaboradores

Durante los años setenta y ochenta Giles trabajó con varios colegas sobre las relaciones interétnicas. La elaboración de una previa teoría sobre la vitalidad etnolingüística, por ejemplo, se la debemos a Giles, Bourhis y Taylor (1977), quienes la construyeron después de varios años de investigación. Poco después Bourhis, Giles y Rosenthal (1981) publicaron un artículo para defender la idea de un cuestionario sobre la vitalidad etnolingüística *percibida* (SVQ), que básicamente sirve para evaluar la *percepción* que los miembros de un grupo tienen sobre la posición del grupo propio en relación con otros grupos (1981: 145). Los autores determinaron que la vitalidad de una comunidad se podía evaluar subjetivamente considerando tres tipos de factores, que vamos a ir exponiendo a continuación. El primero tiene que ver con la riqueza económica, el estatus social, el prestigio socio histórico y la posición

de las lenguas habladas por la comunidad (Bourhis *et al.* 1981: 146). Las variables demográficas, por su parte, se refieren a las percepciones que tienen los miembros de un grupo en cuantificar la concentración de la población de su grupo y de los otros grupos étnicos, así como las tasas de natalidad y de migración. Por último, los factores de soporte institucional se relacionan con la representación formal e informal que tienen los diferentes grupos étnicos en las instituciones, por ejemplo la facilidad con la cual pueden usar su lengua materna en lugares como edificios públicos, la escuela, en los negocios, etc. Al contrario de los datos objetivos, la percepción de la vitalidad etnolingüística nos ayuda a determinar los patrones de conductas intergrupales. En efecto, al minimizar o exagerar la vitalidad del grupo propio o del otro, se develan las actitudes de los miembros y, por consiguiente, las motivaciones para el aprendizaje de la segunda lengua (1981: 147).

Acerca de la vitalidad etnolingüística, Giles *et al.* (1977) también trataron las alternativas cognitivas, es decir la percepción que tienen los miembros de un grupo subordinado o minoritario frente a la situación en la cual se encuentran. En otras palabras, es posible que la gente discerna posibilidades de movilidad social, o en caso contrario no crea en dichos cambios (Giles *et al.* 1977: 331-332). Si se tiene por legítima la situación de inferioridad del propio grupo y si no se perciben alternativas cognitivas, es probable que los integrantes del grupo minoritario intenten integrarse dentro del grupo dominante para mejorar su situación. Una de las estrategias usadas para lograr dicho objetivo es el abandono de la lengua materna a favor de la lengua dominante, o de la lengua meta. Este tipo de comportamiento es más frecuente en los grupos que tienen una vitalidad etnolingüística débil. Por otro lado, si los miembros del grupo creen en una estructura de cambio social, denuncian como injusta la relación con el grupo dominante y tienen una vitalidad etnolingüística alta, asumen una identidad social positiva y harán todo lo posible para mantener sus especificidades. El aspecto de las alternativas cognitivas es entonces interesante para conocer las actitudes de un grupo de aprendientes de una lengua segunda.

Giles y Johnson (1987) elaboraron por su parte la teoría de la identidad etnolingüística. En sus principios, los investigadores quisieron saber por qué algunos sujetos usaban estrategias para distinguirse cuando hablaban con miembros de otros

grupos, mientras que otros sujetos trataban de converger y atenuar las diferencias (1987: 69). Para ello, propusieron un enfoque de tipo socio-psicológico, fundado en tres componentes, que gira alrededor de la teoría de la identidad social¹⁰: i) la vitalidad etnolingüística percibida, ii) las fronteras grupales percibidas y iii) la afiliación múltiple a grupos sociales (1987: 71). Los autores enunciaron que un individuo es más propenso a adoptar estrategias para distinguirse positivamente del otro si:

1. Se identifica fuertemente con su grupo étnico, el cual considera la lengua como una importante dimensión de su identidad.
2. Hace comparaciones sociales bastante inseguras con el grupo meta (i.e. sabe que la movilidad social es posible).
3. Percibe la vitalidad etnolingüística de su grupo como muy alta.
4. Distingue las fronteras de su grupo propio como herméticas y cerradas.
5. Se identifica con otros pocos grupos sociales.

Para comprobar su teoría, Giles y Johnson realizaron un estudio con treinta adolescentes bilingües de Gales. Utilizaron un cuestionario dividido en cinco partes: una primera para medir la identificación de los participantes con el grupo étnico (identidad, lengua galesa, etc.); una segunda sobre la percepción de las alternativas cognitivas; una tercera sobre la vitalidad etnolingüística percibida (SVQ) (Bourhis *et al.* 1981); una cuarta sección midió la afiliación múltiple a los grupos sociales y las fronteras culturales percibidas; y finalmente la quinta y última parte se centró en los usos de la lengua materna y segunda y en las actitudes que generan (1987: 73-74). Según los resultados obtenidos, las personas tienden o bien a actuar en términos de solidaridad étnica, o bien a conformarse a las normas del grupo propio y de la sociedad. La teoría de la identidad etnolingüística sugiere, pues, que cuando las características étnicas sobresalen y son evidentes se puede esperar una acentuación de los elementos de distinción por parte de los miembros del grupo minoritario. Este tipo

¹⁰ La teoría de la identidad social fue expuesta primero en el trabajo de 1981 de los mismos autores. En resumen, tiene que ver con la categorización social y la diferenciación que uno hace entre su grupo social y los otros grupos, sea respecto a los recursos económicos, políticos, atributos intelectuales, etc. (Giles y Johnson 1981: 217). La distinción puede ser positiva o negativa; en tal caso puede motivar el cambio social (1981: 218).

de comportamientos tiene sin duda influencia en el aprendizaje de una lengua, y por eso las cinco variables presentadas en esta teoría son de gran interés para nuestro trabajo. En conclusión, la teoría de Giles y Johnson nos ayuda a proporcionar un mejor entendimiento de los mecanismos involucrados en el proceso de mantenimiento de la lengua materna o de la lengua ancestral.

Finalmente, Giles y Byrne (1982) publicaron su modelo intergrupar, cuadro teórico que pretende profundizar en el conocimiento de los factores influyentes en la adquisición exitosa de una segunda lengua. La teoría es subsidiaria de la investigación de campo realizada, y se fundamenta en la suposición de que los grupos étnicos tienen una propensión a la distinción, como ya habían subrayado Giles *et al.* (1977) y Giles y Johnson (1981). Al contrario de Schumann, quien se basaba en el contacto entre dos o más grupos étnicos, Giles y Byrne enfatizaron por su parte la *interacción* (influencia recíproca) entre los nativos de la lengua meta y los aprendices de la L2. De este modo, el modelo nos puede ayudar a comprender mejor lo que sucede en una situación de bilingüismo, por lo cual también nos servirá para el análisis de la situación de las comunidades indígenas que aprenden español como segunda lengua. Según Ellis (1994: 256), los autores lograron mejorar la teoría de la identidad etnolingüística, dándole una dimensión dinámica; esto es, una fluctuación que se realiza en concordancia con los cambios de percepción del sujeto que aprende una lengua. Además, toma en cuenta la percepción de la distancia social, es decir cómo el aprendiente se define en relación con el grupo meta. Todo ello, según Ellis (1994: 256), es lo que importa en la ASL.

El modelo comprende los aspectos siguientes, tal y como aparecía en el artículo de Giles y Byrne (1982: 19-25):

1. *La identificación con el propio grupo étnico.* La motivación varía si el aprendiz se considera como miembro de un grupo específico, diferente del grupo nativo de la lengua meta, y también si considera su lengua materna como una importante dimensión de su identidad.

2. *La comparación interétnica.* Esta variable toma en cuenta las comparaciones favorables o desfavorables que hace el aprendiz entre su cultura y la del grupo nativo de la lengua meta.
3. *La percepción de la vitalidad etnolingüística.* Si el aprendiz considera que su grupo étnico tiene bajo estatuto, o está excluido del poder institucional, su motivación no será la misma que si considera su propio grupo como fuerte y vivo.
4. *La percepción de las fronteras del propio grupo.* La distancia social se mide según las percepciones del aprendiz acerca de su grupo, y si lo considera cultural y lingüísticamente separado del grupo nativo de la lengua meta (altas fronteras) o conectadas (bajas fronteras).
5. *La identificación con otros grupos sociales.* Esta variable contempla la identificación que hace el aprendiz con otros grupos sociales (ocupacional, religioso, etc.) y el estatuto o importancia que le da respecto a su propio grupo.

Siguiendo el modelo presentado, Giles y Byrne (1982: 34-35) proponen que los aprendices serán más propensos a adquirir altas competencias en la L2 si: i) su identificación con el grupo propio es leve o si la lengua materna no es una importante dimensión de su identidad étnica, ii) las comparaciones interétnicas no reflejan una consciencia de inferioridad del grupo propio, iii) la vitalidad percibida es baja, iv) las fronteras de su grupo son apreciadas como abiertas y con posibilidad de movilidad, y v) existe una fuerte identificación con otros grupos sociales. Estas cinco condiciones dan lugar a una fuerte motivación integradora.

En el caso contrario, el alcance de una competencia aceptable en la lengua L2 es menos probable si: i) el aprendiente se identifica mucho con su grupo y su lengua materna, ii) es consciente de la inferioridad de su grupo, iii) considera la vitalidad de su grupo como alta, iv) ve las fronteras de su grupo como herméticas, y v) no se identifica con otros grupos sociales. En estas circunstancias, aunque el aprendizaje de

la lengua meta sea positivo en los niveles económicos y políticos, el costo social es muy alto y puede dar lugar a un bilingüismo sustractivo¹¹ (1982: 35).

Para terminar, cabe mencionar que Giles y Byrne (1982: 43) coinciden con la mayoría de los investigadores acerca del concepto y empleo de la motivación, otorgándole un papel central respecto a la competencia alcanzada en L2 por parte del aprendiz. En el apartado siguiente trataremos los conceptos de *motivación y actitudes* hacia el aprendizaje de lenguas segundas.

3.3 Motivación y actitudes hacia el aprendizaje

El segundo eje teórico en el que nos apoyamos es el de la *motivación*, y más en concreto el de los *factores afectivos*, concepto ligado a la aculturación y las implicaciones culturales de la ASL, de los que ya hemos tratado en páginas anteriores. Varios autores (cf. Gardner y Lambert 1972, Gardner 1979, 1985, Fishbein y Ajzen 1975, 1980, entre otros) han revelado la influencia que ejercen las variables afectivas del individuo en el aprendizaje de idiomas.

La *motivación* podría definirse, de manera general, como la meta o la orientación del aprendiente de L2 (Ellis 1994: 300). Según Gardner y Lambert (1972: 3) las tendencias etnocéntricas del aprendiz y sus actitudes hacia el grupo de la lengua meta son lo que determinarán su éxito en el aprendizaje del nuevo idioma. La motivación puede revelar el porqué de las acciones del educando y la intencionalidad que hay detrás de dichas acciones, así como la toma de decisiones en relación a la adquisición y al uso de un nuevo código lingüístico, de ahí el interés por estudiarla en este trabajo. Si lo que nos interesa son, sobre todo, los factores sociales de la motivación, es primordial señalar que el comportamiento de un aprendiente de L2 no siempre está determinado por las normas sociales. Por ello, nos interesarán tanto los factores socio-psicológicos individuales como los sentimientos del aprendiente, sus motivaciones, sus creencias, sus valores y sus percepciones. Asimismo, se tendrá que tomar en consideración el macrocontexto social y lingüístico del aprendiente, lo cual

¹¹ Por *bilingüismo sustractivo* se entiende la situación de bilingüismo en la que se produce, como en una ecuación matemática, una sustracción. Lambert (1974: 105) asevera que el bilingüismo es bueno, pero la coexistencia no siempre proviene de una adición: las minorías étnicas son a veces forzadas a poner de un lado su idioma propio a favor de una lengua nacional. Esta forma de bilingüismo es una de reemplazo de una lengua por otra.

incluye los factores socioculturales y las relaciones multiculturales, intergrupales o etnolingüísticas entre los diferentes grupos lingüísticos implicados en el proceso de aprendizaje.

3.3.1 Motivación instrumental e integradora

En el marco de la investigación sobre las actitudes y la motivación en el aprendizaje de lenguas segundas, los trabajos de Gardner y Lambert son de los más importantes. La distinción entre los dos tipos de motivación (integradora e instrumental) es uno de los aportes más significativos por parte de estos teóricos canadienses. La propuesta sociopsicológica del aprendizaje de lenguas segundas se fundamenta en la Teoría de Identificación de Mowrer (1950), según la cual los niños aprenden a hablar imitando a sus padres (cf. Gardner y Lambert 1972: 12). Según estos autores el mismo proceso se puede aplicar a un contexto de aprendizaje de una lengua segunda o extranjera, en el cual la identificación se realiza a través de un interés sincero por el otro grupo y de una curiosidad por conocerlo e integrarlo. No obstante, el proceso presenta diferencias con respecto al concepto primigenio de Mowrer, y por esta razón Gardner y Lambert introdujeron un nuevo término, la *motivación integradora*, que conlleva mayor peso interpersonal y social.

Por otro lado, un aprendiente cuyos objetivos de aprendizaje son de carácter utilitario (cuando solo *sirve* para algo) presenta una motivación *instrumental*. En este caso, “el interés es principalmente la utilización del grupo meta y de su lenguaje como un instrumento de satisfacción personal, con pocos signos de un interés real en la gente” (Gardner y Lambert 1972: 15). Según Ellis (1994: 508) la motivación integradora es dinámica (como todos los tipos de motivación) y se modifica según las variables siguientes: i) las actitudes hacia el grupo meta, ii) el interés por las lenguas extranjeras en general, iii) el interés personal por una orientación integradora, iv) las actitudes hacia la situación de aprendizaje, v) el deseo de aprender la lengua estudiada, y vi) las actitudes hacia la lengua meta. Las variables que acabamos de enumerar se acercan al *Modelo Intergrupar* de Giles y Byrne (1982) y a la teoría sobre el fenómeno de aculturación que presentamos *supra*, lo cual refuerza la relación entre los factores afectivos, la motivación y el éxito en el proceso de aprendizaje.

Ellis (1997: 75) identificó otros dos tipos de motivación. La primera es la *motivación resultante*, la cual se basa en la hipótesis de que la motivación también puede ser el resultado del logro en el aprendizaje. Es un aspecto importante aun en contextos de adquisición informal del lenguaje, dado que la experimentación del éxito en el aprendizaje tiene sin duda influencia en la motivación del que aprende. La segunda orientación de la cual habla Ellis es la *motivación intrínseca*, la cual puede explicar que algunos aprendices que no presentan actitudes distintivas sigan motivados (1997: 76). Esta situación ocurre con mayor frecuencia en LE que en L2, ya que tiene una dimensión social más evidente. La motivación intrínseca tiene que ver, por ejemplo, con la curiosidad personal, el interés o la dedicación especial en las actividades de aprendizaje, tal y como indica Ellis (1997: 76).

Por último, Gardner y Lambert (1972) señalaron otra forma de orientación motivadora que pueden sentir algunos miembros de grupos lingüísticos minoritarios: el *resentimiento*. Esta orientación es debida a la presión social o económica que a veces fuerza a un grupo para aprender la lengua o el dialecto de otro grupo, lo que puede dar lugar a sentimientos negativos (1972: 15). A pesar de estos procesos ‘nocivos’, los autores indican que ser bilingüe no significa perder la identidad, al contrario creen que es posible desarrollar una identidad bicultural (Gardner y Lambert 1972: 142). Más relacionado con nuestro tema de investigación, señalan que los individuos que viven en países colonizados, y deben aprender la lengua nacional, es imprescindible desarrollar ambas orientaciones motivacionales hacia la tarea de aprendizaje, es decir, la instrumental y la integradora, para llegar a dominar la lengua segunda. Para lograr este objetivo, la mejor opción es luchar para obtener un lugar dentro de los dos sistemas culturales, pero cuidando la identidad cultural y lingüística propias (1972: 142).

A modo de conclusión recordemos que el fundamento de la teoría de Gardner y Lambert es que las tendencias etnocéntricas, las actitudes hacia el grupo de la L2 y la orientación hacia el aprendizaje que tiene el aprendiente son determinantes de su éxito o fracaso a la hora de aprender una lengua extranjera.

3.3.2 Las actitudes

El marco teórico de esta tesis no estaría completo si dejáramos de lado el fenómeno de las actitudes, muy ligadas a la motivación y a la aculturación. Antes de entrar en detalle en la *Teoría de la Acción Razonada* (TAR) de Fishbein y Ajzen (1975 y 1980), explicaremos en qué consiste la noción de *actitud*. Tratando las características propias de este concepto, Ellis (1994: 199) recuerda que las actitudes son: i) cognitivas, esto es pueden ser pensadas, ii) afectivas y relacionadas a emociones, iii) dimensionales, lo que supone una variación en grados, iv) aprendidas en la sociedad o en el seno familiar, y v) pueden modificarse con la experiencia. Además, las actitudes pueden a veces resultar conflictivas: por ejemplo, un individuo puede aprender o hablar una L2 para asimilarse a la cultura mayoritaria de su país, pero por otro lado, es posible que quiera mantener su lengua materna para afirmar su propia identidad. Lo interesante es que todos los aprendientes de una lengua segunda manifiestan forzosamente actitudes, sean de la lengua en sí, de sus hablantes o de la cultura relacionada con ella, o ante el valor social de aprender dicha lengua, los usos particulares de la lengua meta, o ante ellos mismos como miembros de la cultura propia (Ellis 1994: 198).

Para Gardner (1979), como hemos visto anteriormente, la correlación entre las variables actitudinales y la competencia del aprendiente se atribuye a su asociación con la motivación. Según este autor resulta imprescindible medir las siguientes actitudes:

1. La actitud ante las lenguas extranjeras en general (interés particular).
2. El deseo de integración, es decir las actitudes hacia la comunidad meta y la orientación motivacional en el estudio de la lengua.
3. La evaluación de la situación de aprendizaje, sea el docente, el curso de lengua, el ambiente en que aprende el aprendiz, etc.
4. La *instrumentalidad*, a saber si el aprendiente tiene razones pragmáticas o utilitarias para aprender la lengua.
5. La motivación de los padres u otros familiares, y la actitud ante tal estímulo.
6. El deseo de hacer bien las cosas y de ser competente.

7. Su etnocentrismo, esto es si se percibe como superior o inferior respecto a los hablantes de la lengua meta.

Fishbein y Ajzen (1975: 10) realizaron un estudio actitudinal pionero, y según estos autores las actitudes son residuos de las experiencias pasadas. Es decir, se forman considerando los sentimientos previamente resentidos en presencia de un objeto o de una situación X. Además, hay que tener en cuenta los conocimientos factuales acerca del objeto o situación y las presiones sociales, sin olvidar la conciencia del individuo sobre las consecuencias de su comportamiento. Presentaremos, a continuación, la teoría de Fishbein y Ajzen (1975 y 1980), una de las más empleadas en estudios actitudinales y también una de las más completas a la hora de estudiar los comportamientos de los aprendientes de EL2.

3.3.2.1 Teoría de la Acción Razonada (TAR)

De manera general, la TAR avanza que la mayoría de los comportamientos humanos están bajo el control voluntario y que la *intención* de llevar o no a cabo una conducta es el determinante inmediato de la acción (Fishbein y Ajzen 1980: 5). Esta teoría de la conducta humana se basa en cuatro palabras claves: *creencia*, *actitud*, *intención* y *conducta*, haciendo una clara distinción entre la intención y la acción real. Bajo una dimensión evaluativa o afectiva, el concepto de actitud abarca tres categorías importantes: lo *afectivo*, es decir los sentimientos de una persona; lo *cognitivo* y los conocimientos, opiniones y creencias que conlleva; y lo *conativo*, lo cual se relaciona con las intenciones comportamentales y las acciones (Fishbein y Ajzen 1975: 12).

Definiremos brevemente cada una de las palabras claves para llegar a comprender mejor el comportamiento de los aprendientes de lenguas segundas. Primero, las *creencias* incluyen toda la información que tiene el sujeto con respecto a un objeto X, que sería en nuestro caso el aprendizaje del español. El punto de vista de estos autores considera el hombre como ser esencialmente racional que usa la información recibida para hacer juicios, evaluar y llegar a tomar decisiones (1975: 14). Existen varias fuentes de información para la formación de las creencias: la observación directa, que da lugar a una creencia descriptiva; la información no observada pero previamente

aprendida (creencia nacida de la inferencia); y la información proporcionada por una fuente exterior, como son los medios de comunicación (la radio y la televisión), o personas cercanas al sujeto, como los amigos y la familia (creencia informacional) (1975: 132-133). Una vez realizado el juicio, el sujeto ha cargado el objeto X con uno o más atributos, y este lazo es lo que se llama *creencia* en el modelo de Fishbein y Ajzen. Para medir una creencia, la identificación del o de los atributos es esencial (1975: 57). Al preguntar a un aprendiente si una lengua X es útil o innecesaria, fácil o difícil de aprender, etc., se mide las creencias que tiene acerca de dicha lengua. Las creencias solo se refieren a la información que el individuo atribuye al objeto X y no implican ningún tipo de evaluación de esos atributos (1975: 12). Son totalmente subjetivas y nacen del entendimiento que hace el individuo de sí mismo y de su entorno (1975: 131). Toda esta información recogida a lo largo de la existencia se almacena en la memoria a largo plazo, haciendo de las creencias un componente cognitivo (1975: 12). Como podemos ver, la creencia juega un rol central en la estructura conceptual de Fishbein y Ajzen.

Las *actitudes*, en segundo lugar, se relacionan con el conjunto de creencias acerca del objeto X y son más bien afectivas (1975: 12-14). Son efectivamente sentimientos, evaluaciones o apreciaciones acerca de los atributos del objeto X asignados por el individuo mismo y que le empujan a tener ciertas intenciones pero sin llevar necesariamente a una acción específica (1975: 15). Según Fishbein y Ajzen las actitudes serían fijadas por un grupo reducido de creencias sobresalientes (*salient beliefs*), las cuales son las más representativas del pensamiento (1975: 253). La medición de las actitudes pasa por la evaluación de los atributos previamente asignados al objeto X y tiene que ver entonces con la opinión (1975: 59). Se busca saber si el individuo aprueba “sentimentalmente” la asociación de dos o más estímulos y con qué fuerza están unidos. Para terminar, recordar que las actitudes no pueden ser observadas de manera directa, la única forma de comprenderlas es analizando el comportamiento y las acciones del individuo (1975: 8).

El tercer componente de la teoría de Fishbein y Ajzen es la *intención*, elemento determinante de las conductas. Una intención es “la probabilidad subjetiva de una persona para llevar a cabo alguna conducta” (1975: 288). Por esta razón la medición

de las intenciones se basa en la dimensión de posibilidad, preguntando al sujeto las probabilidades que cometa tal o tal acción (1975: 58). Son cuatro los elementos involucrados en el proceso de las intenciones: i) la conducta en sí, ii) el objeto meta a quien se dirige la conducta, iii) la situación o el lugar en donde se lleva a cabo la conducta, y iv) el momento en que se realiza (1975: 292). Una intención puede ser muy específica o más bien indeterminada: alguien puede proyectar irse de viaje el año que viene o solamente pensar en ir ‘algún día’ (1975: 292). Del mismo modo que interviene en la formación de las creencias y de las actitudes, las normas sociales también son susceptibles de influir en la construcción de las intenciones.

La intención suele llevar a la realización de una *conducta* o de un *comportamiento* real. Sin embargo no siempre es el caso: una persona puede tener la fuerte intención de viajar a China el año que viene, pero sin traducir sus intenciones en acciones concretas como tomar clases de mandarín, ahorrar y comprar el billete de avión, etc. La gente tiene muchos proyectos, pero solo una ínfima parte de ellos se concretizan realmente.

La teoría expuesta anteriormente se puede sintetizar en el siguiente esquema:

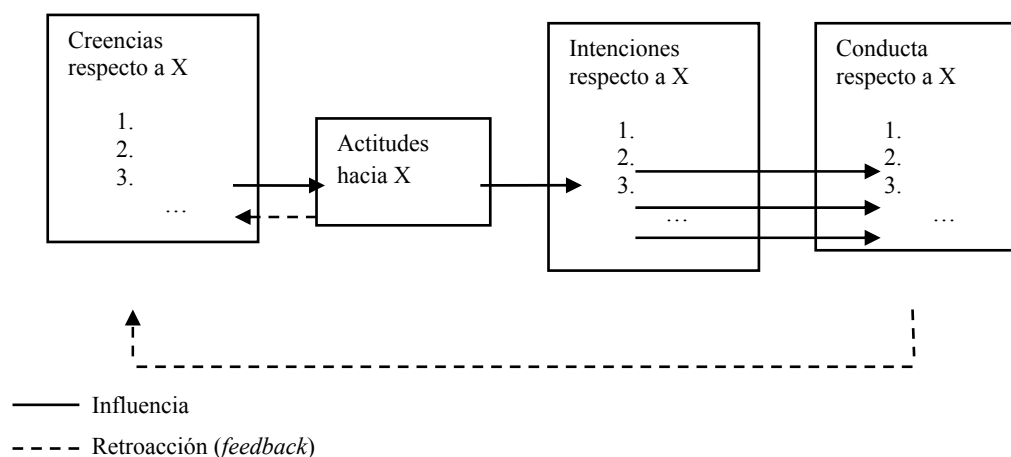


Figura 1. La Teoría de la Acción Razonada.

Como vemos en el esquema, Fishbein y Ajzen pensaron que las creencias podían recibir a su vez la influencia de las actitudes y de las conductas (cf. las líneas de retroacción). Este cuadro nos puede ayudar a comprender el porqué de las acciones de un aprendiente, para eventualmente cambiarlas para mejorar su aprendizaje. Para

llegar a ello es necesario conocer los determinantes que llevan al individuo a actuar de tal manera. Como explican los autores, existen dos determinantes que influyen en las intenciones y las conductas de una persona en acción: uno es personal y el otro es social y modula las percepciones del sujeto (1980: 6). El factor personal es la *actitud hacia la conducta* lo cual se traduce en una evaluación positiva o negativa de la acción a realizar, mientras que el factor social se refiere a la presión social percibida por el individuo, el cual recibe el término de *norma subjetiva* (1980: 6). Generalmente, una persona tendrá la intención de realizar una acción si la evalúa positivamente y si cree que sus contactos cercanos piensan que debería cumplirla (1980: 6).

Fishbein y Azjen (1975: 387) también estudiaron cómo crear un cambio en las actitudes de los individuos, lo que permite influir en sus intenciones y por consiguiente en sus acciones y comportamientos. Gracias a ello es posible, por ejemplo, incrementar las relaciones sociales o producir un cambio social. Con el análisis de los comportamientos sería posible entonces influir en las actitudes de los aprendientes o hablantes de EL2, tratando de cambiar una o más de las creencias sobresalientes del individuo, introduciendo otras nuevas, o tratando de modificar las evaluaciones sobre la información que posee acerca de la L2 (1975: 400). También es posible cambiar las intenciones del aprendiz alterando su actitud hacia la conducta; por ejemplo hacerle creer que dará resultados beneficiosos, o aportando una opinión contradictoria y fuerte para cambiar las normas subjetivas ya establecidas (1975: 400). Por último, para obtener una influencia más profunda es necesario llegar a la base del comportamiento, es decir, a las creencias. Para cambiarlas la persona debe estar expuesta a nuevas informaciones, por lo cual los autores hablan de la existencia de dos formas de influencia directa: la participación activa del sujeto y la comunicación persuasiva de personas externas.

Con esto terminamos la presentación del marco teórico de nuestra tesis. Como ha quedado mostrado, a lo largo de este capítulo hemos podido incrementar nuestro entendimiento sobre los componentes culturales, étnicos e identitarios dentro del contexto de aprendizaje de segundas lenguas. Hemos podido constatar también las importantes implicaciones de la identidad étnica a la hora de adquirir un nuevo

idioma. Los fenómenos de aculturación y motivación fueron expuestos de modo detallado, y nos hemos detenido en la formación de las actitudes del aprendiente. Con todo aquello comprobamos que las percepciones del aprendiz acerca de sí mismo, de su entorno y de la tarea de aprendizaje tienen repercusiones importantes en su competencia en L2.

En el capítulo siguiente nos centraremos en la parte práctica de nuestra memoria, donde presentaremos el diseño de nuestro trabajo de campo, así como la comunidad objeto de estudio y la metodología empleada.

4. Metodología del trabajo de campo en Ecuador

Tras haber contextualizado la situación actual de los pueblos indígenas hispanoamericanos y haber revisado parte de la investigación realizada sobre la identidad cultural y étnica dentro de la ASL, llegamos a la fase práctica de nuestro estudio. Teniendo presente que el propósito de esta memoria es comprender y describir la posible relación y los conflictos entre la identidad étnica de los aprendientes indígenas y el español como L2, se imponía llevar a cabo un estudio de caso. Por tanto, en este capítulo describiremos la comunidad objeto de estudio y sus especificidades, así como la metodología empleada en la recolección de los datos. Antes, daremos comienzo con el diseño de nuestro trabajo explicando su naturaleza.

4.1 Diseño del estudio

4.1.1 El estudio etnográfico y lingüístico

Este proyecto de investigación se enmarca dentro del campo de la etnografía lingüística, ciencia que estudia y describe los grupos étnicos (*Diccionario Clave* 2002: 855) y la relación con sus lenguas. Generalmente, se emplea este término para hablar de los estudios descriptivos que se basan en una metodología cualitativa y que pretenden proporcionar una imagen de la vida, de las acciones y de la cultura de un grupo específico. Nuestro trabajo, por tanto, busca describir la problemática actual en el aprendizaje EL2 en las comunidades indígenas e intenta comprender el conflicto social que genera, para aportar de ese modo algunas ideas concretas que puedan ser consideradas en la resolución de dicho conflicto. Asimismo, una investigación etnográfica-lingüística como la nuestra debe partir del dato empírico y de una amplia gama de fuentes de información, más o menos subjetivas. En un estudio de este tipo, es muy importante tomar en cuenta las percepciones y creencias de los sujetos estudiados, e incluso las del investigador, dando por resultado una casi ausencia de objetividad (Madrid 2001: 25).

Como señala este autor, la etnografía se sustenta esencialmente en la importancia e influencia del contexto y de las percepciones de los participantes en su comportamiento (2001: 25), razón por la cual los etnógrafos siempre tienen que estar

in situ para participar en las actividades cotidianas del grupo estudiado. Ello permite observar continuamente lo que ocurre en las comunidades, solicitando explicaciones sobre las decisiones, acciones y comportamientos respecto al objeto en estudio, en nuestro caso el español, su aprendizaje, la identidad indígena, la lengua ancestral, entre otros aspectos. Finalmente, la etnografía, al poner énfasis en los significados culturales manifestados por los participantes durante las interacciones cotidianas entre diferentes grupos (2001: 25), proporciona información social más rica y una comprensión más profunda de lo que se suele obtener con otros métodos de investigación.

4.1.2 Recolección de los datos

Partiendo entonces de la metodología etnográfica, recogimos una parte considerable de los datos a través de la pura observación, buscando elementos del conflicto identitario dentro de las comunidades mismas y en los alrededores. Para realizar este tipo de diagnóstico sociolingüístico, y como punto de partida, consideramos la visita a las escuelas estatales y las guarderías del lugar, donde asisten los niños de las comunidades indígenas. También participamos en varias actividades familiares y comunales, como la siembra y cosecha, una marcha pacífica, discursos de distintos líderes indígenas de la región y del país, fiestas de la comunidad, reuniones de mujeres, por citar las más importantes. Todo ello nos permitió, además de compartir las costumbres de la gente y con la gente del lugar, conocer mejor la dinámica dentro de las comunidades. Asimismo, nos facilitó en gran medida la recolección de las percepciones sobre el tema en estudio de un número mayor de personas, sin tener que entrevistarlas directamente. Gracias a esta observación, reunimos muchos apuntes de campo en un diario de investigación, junto con las apreciaciones y los pensamientos del investigador a lo largo de todo el trabajo práctico. Dentro de la observación podríamos incluir los datos recolectados durante las entrevistas y los encuentros informales realizados con personas no participantes a este estudio, es decir con los profesores que trabajan en las escuelas de la región y algunos funcionarios del Ministerio de Educación. Estas colaboraciones hicieron posible una diversificación de

los discursos acerca de la educación indígena, proveyéndonos una información de mayor calidad que toma en cuenta las percepciones de los diferentes actores.

Además de la observación, nuestro trabajo de campo privilegió hacer entrevistas, método cualitativo empleado en esta ocasión para “acercarse a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por otros” (Rodríguez Gómez *et al.* 1999: 168). Entrevistar a los indígenas era, pues, uno de los medios más pertinentes para acceder a sus percepciones acerca de EL2, su comprensión de la identidad étnica y cultural, sus motivaciones, sus aprehensiones y sus intenciones respecto a la adquisición de la lengua española, entre otros aspectos. Como es sabido, en el estudio etnográfico se utiliza sobre todo la entrevista no estructurada o “en profundidad”, que tiene como especificidad propia fluir según las pistas y los caminos abiertos por los entrevistados (1999: 167-168). Parte de un objetivo explícito –el de obtener información sobre un tema determinado– y se desarrolla siguiendo una lista de ejes temáticos, pero nunca se somete a una estructura preestablecida (*ídem*). Este tipo de entrevista es el que se aplica mejor a nuestro estudio, dado que ni la entrevista estructurada con preguntas fijas ni la entrevista de grupo son adecuadas para recolectar información sobre un tema tan subjetivo y personal como las actitudes, las creencias y la percepción de la identidad étnica. Sin embargo, la timidez de muchos participantes, su incomodidad en saberse grabado, su apuro en volver a las tareas cotidianas y en terminar la entrevista, así como su incomprensión de ciertos términos o conceptos hicieron que en ocasiones la mayoría de las respuestas fueran breves. Además, un número considerable de investigadores han realizado o están realizando sus estudios en esta pequeña región, por lo que los habitantes están acostumbrados y hasta cansados de que los entrevisten. Todos estos factores reunidos tuvieron un impacto en las entrevistas, que resultaron más estructuradas de lo que debían ser, limitándose a veces a la lista de temas establecidos, sin que el entrevistado llegara a desarrollar la cuestión planteada. Evidentemente, las entrevistas no fueron todas iguales, a veces por olvido de ciertas preguntas o por achicamiento voluntario de la entrevista debido a circunstancias excepcionales como la incomprensión del informante. Nos sorprendió bastante la ignorancia de muchos informantes en el asunto de la identidad étnica dado que la Unorcac, organización muy activa y conocida en la región, tiene como lema

“desarrollo con identidad”. Esta incomprensión de conceptos importantes para la investigación (palabras como identidad, asimilación, cultura) nos obligó a modificar algunas preguntas y dar explicaciones suplementarias. Una situación como aquella puede haber sido causada por el desconocimiento de los términos utilizados y la falta de educación y vocabulario, o por otro lado puede enraizarse en un desinterés social del tema identitario.

En todo caso, las entrevistas –que fueron únicas– tuvieron una duración promedio de 42 minutos, de entre los 25 y los 80 minutos, dependiendo del deseo de hablar del participante en ese momento. Dispondremos de un total de once horas y treinta minutos de grabación para el análisis de los datos, de las cuales noventa minutos provienen de entrevistas con dos funcionarios y un director de escuela bilingüe. El resto –que suma alrededor de diez horas de grabación– proviene de las entrevistas realizadas con los catorce informantes.

Con el propósito de complementar algunos aspectos y de validar la información previamente recolectada, pudimos contar con un cuestionario. Parecido a la entrevista estructurada, está conformado por catorce proposiciones ante las que el sujeto tenía que tomar una posición clara con respuestas fijas (*sí, no, más o menos, no sé, no quiero contestar*). Optamos por las preguntas cerradas ya que queríamos que los entrevistados nos confirmaran (o no) de manera precisa todo lo que habían comentado ya durante la entrevista previa. Incluimos la opción *no sé* para que los sujetos tuvieran en mente que el hecho de ‘no saber’ es una respuesta más aceptable, restando así un poco de presión y dejando una opción en caso de incomprensión de la pregunta (Rodríguez Gómez *et al.*, 1999: 188). Por motivos similares incluimos también la opción *no quiero contestar*, para ofrecer a los sujetos un medio de contestar aunque la pregunta les causara incomodidad o se negara a dar una respuesta (*ibídem*). Cabe mencionar que el cuestionario se realizó de manera oral para facilitar el proceso, evitando así las posibles incomodidades o dificultades por parte de los informantes que tienen por la escasa escolaridad. De esta forma también nos permitió dar las explicaciones necesarias cuando había incomprensión. Todas las preguntas del cuestionario fueron concebidas por nosotros mismos, a partir del concepto de

orientación instrumental e integrativa de Gardner y Lambert (1972). El cuestionario completo está incluido en el Apéndice 1.

4.1.3 Construcción de las entrevistas

Para el desarrollo de las entrevistas se recurrió principalmente a ejes temáticos relacionados con los sentimientos (*¿Cómo se siente cuando habla en español?*), la opinión y el valor (*¿Cree usted que se respeta la lengua quichua en Ecuador?*), la experiencia y la intención de conducta (*Si usted no hablara español... ¿qué haría?*) para tratar de abordar el conflicto identitario (cf. Rodríguez Gómez *et al.* 1999: 174-182). Además de las diversas preguntas destinadas a conocer las actitudes de los indígenas, se insertó un breve diagnóstico sociolingüístico dentro de la propia entrevista, así como los datos personales del participante, como su nombre, edad y lugar de nacimiento.

Con la ayuda de la teoría presentada en el marco teórico, confeccionamos un guión de entrevista semidirigida y un cuestionario que pudiera dar respuesta a todas nuestras interrogantes sobre el aprendizaje del español en las comunidades indígenas. Nuestra entrevista, tal y como veremos a continuación, nació de la amalgama de varias fuentes consultadas, pero depurada de las preguntas que no se aplicaban al contexto estudiado. Para lograr una mayor fluidez y entablar más fácilmente la conversación con los participantes, las preguntas estaban reunidas bajo tres ejes principales: la familia y las relaciones sociales, la cultura y las lenguas. El modelo de cuestionario y el de la entrevista figuran en los apéndices 1, 2 y 3.

Abordamos a las personas preguntándoles primero sobre su familia (hijos, hermanos, padres, etc.), aprovechando también para preguntarles sobre el significado que otorgan a la familia y al matrimonio, y favorecer así las comparaciones con los blanco-mestizos, o extranjeros en general. La entrevista se dirigía luego hacia los contactos interétnicos, preguntando sobre su naturaleza (agradable o no), sus circunstancias (trabajo, estudio) y si el informante había tenido experiencias negativas con los blanco-mestizos. Luego, como quisimos incluir parte del *Subjective Vitality Questionnaire* de Bourhis, Giles y Rosenthal (1981), decidimos reunir las variables que nos interesaban dentro de un asunto general como la discriminación; gracias a

ello podíamos tocar cuestiones de poder, vitalidad, economía o demografía. Terminamos la cuestión preguntando por alternativas cognitivas, siguiendo el trabajo de Giles *et al.* (1977), para saber si se presentan cambios potenciales, o si se cree que los indígenas están bien como están, sin posibilidad de movilidad social.

El aspecto cultural nos sirvió para indagar en la percepción y el entendimiento del concepto de *identidad indígena* tenida por los participantes. Se incluyeron preguntas de índole descriptiva y explicativa, así como de identificación, criterio fundamentado en el estudio de Giles y Johnson (1987: 74): cómo se considera primero, la importancia de la L1 y de su transmisión a los más pequeños, etc. Siguiendo con el aspecto cultural, decidimos interrogar a los sujetos sobre el fenómeno de la asimilación de los indígenas a la cultura blanca-mestiza, sobre todo dentro de la población joven, para conocer su opinión, sus aprehensiones y sus miedos respecto a la situación. Finalmente, incluimos un par de preguntas para verificar la permeabilidad del ego del informante, es decir su apertura ante la cultura del otro (*¿Le gustaría conocer más...?*). En este punto dirigimos la conversación, para desviarla luego hacia los medios de comunicación y las lenguas en que se ‘consume’ la información, incluyendo también a la vez una perspectiva de vitalidad de las lenguas en cuestión, y el sentimiento que procura tal vitalidad.

Las preguntas de naturaleza lingüística consideraban tanto la L1 como la L2 de los participantes, tratando de diagnosticar en qué circunstancias se utilizan cada una dentro y fuera de las comunidades. Asimismo interesaba saber cómo, cuándo y dónde habían sido adquiridas. Consideramos interesante saber qué harían los individuos si no supieran hablar español, esto es si estarían dispuestos a aprenderla o si preferirían vivir solo en quichua. También, y siguiendo el estudio pionero de Gardner y Lambert (1972), quisimos averiguar la orientación de los aprendientes (ventajas y desventajas de saber hablar español), su motivación en aprenderlo, su deseo de adquirir la identidad de la L2, y su preferencia lingüística. Añadimos la dimensión de las personas significativas al diseño de la entrevista, aspecto que Gardner y Lambert (1972) y Fishbein y Ajzen (1975-1980) también habían incluido en sus cuestionarios: la lengua hablada en el seno familiar, con los hijos, con los amigos, si existe desaprobación por parte de personas cercanas, etc. Incluimos algunas preguntas

sacadas directamente del estudio de Giles y Johnson (1987: 74) referentes a las actitudes de los bilingües (hablar la L1 en presencia de mestizos, el deber de contestar en español si alguien le habla en tal idioma, y si se siente a gusto hablando la L1 en espacios públicos). Finalmente, pensamos que era importante averiguar sobre el choque lingüístico (cómo se siente hablando la L2, frustración, incomodidad, etc.), idea tomada del esquema de Schumann. Nuestro cuestionario es, por tanto, uno de los más completos al respecto, y como tal no se había puesto en práctica en Ecuador.

Las primeras entrevistas nos sirvieron como prueba piloto, para asegurar la validez de los datos recolectados mediante el cuestionario y la entrevista diseñados para el trabajo de campo en Cotacachi. El propósito de esta prueba era dar al investigador la posibilidad de destacar las grandes tendencias en las respuestas y de percibir la complejidad específica del contexto estudiado, objetivos que se lograron con la entrevista realizada a los dos primeros participantes. Este ejercicio nos sirvió además para darnos cuenta de que la entrevista era demasiado larga y de que el cuestionario era en algunas preguntas impreciso, razón por la cual suprimimos varias preguntas de los dos instrumentos, centrándonos en lo más importante, tal y como hemos expuesto anteriormente.

4.1.4 Criterios de selección de la comunidad

Respecto a la comunidad objeto de estudio, el proceso de selección fue arduo y se realizó mediante la ayuda de dos colegas de las universidades de Montreal y de Texas, quienes nos llevaron hasta una organización indígena llamada Unorcac¹². Esta organización tiene sede en el Cantón de Cotacachi, región pobre de la provincia de Imbabura, en el norte de Ecuador. Con la asistencia de su presidente pudimos organizar toda la estadía en las comunidades, conseguir alojamiento y obtener información sobre la cuestión indígena en la región.

¹² La Unión de Organizaciones Campesinas e Indígenas de Cotacachi (Unorcac) se formó a finales de la década de los setenta y es reconocida jurídicamente desde 1980. Abarca una totalidad de 43 comunidades indígenas del Cantón de Cotacachi (provincia de Imbabura, Ecuador). El presidente actual es Rumiñahui Anrango, hijo del alcalde de Cotacachi y fundador de la organización, el honorable Luis Alberto Anrango Bonilla. El lema de la organización es “Desarrollo con identidad”, y trabaja en ejes tan diversificados como la defensa de la participación social y ciudadana, la producción agropecuaria y la salud intercultural, entre otras cosas. [Información obtenida durante la estadía en la comunidad de Turucú, y en la página web de la Asociación: www.unorcac.org].

Nuestro objetivo era buscar una comunidad donde el uso del español como segunda lengua fuera escaso, pero no nulo, por cuestiones de comunicación. Además, habíamos convenido trabajar con un grupo de aprendientes de más de 14 años de edad, ya que los niños todavía no tienen la conciencia total de su identidad étnica, por lo que sería más difícil entrevistarlos al respecto. El trabajo se realizó con la aprobación del presidente de la Unorcac, y las entrevistas siempre con el pleno consentimiento de los participantes. Previamente se solicitó el certificado ético correspondiente al *Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des arts et des sciences* (CÉRFAS) de la Universidad de Montreal, permiso que avaló nuestra investigación en el exterior de Quebec (cf. Anexo 4). Antes de cada entrevista, y de forma oral, se resumieron los aspectos más importantes del formulario de consentimiento y se contestaron todas las dudas y miedos que los sujetos tenían con respecto a su colaboración.

4.1.5 Información complementaria

El trabajo de campo, de una duración de 30 días, tuvo lugar en mayo de 2010, tiempo que habíamos considerado razonable para observar la dinámica dentro de las comunidades, realizar la prueba piloto, modificar las entrevistas y acercarnos a los integrantes de las comunidades rurales próximas a Cotacachi. Por experiencia propia sabíamos que la organización indígena resulta, para un extranjero, en ocasiones lenta y que los autóctonos son tímidos; por esta razón se había anticipado un tiempo de estancia mayor. El número de informantes deseado rondaba los 15 individuos, si bien éramos conscientes de que este número podía variar cuando llegáramos a la comunidad objeto de estudio. La muestra debía, idealmente, componerse de un número igual de hombres y mujeres, y estar formada por personas de todas las edades. Sin embargo, tuvimos que enfrentarnos a la dificultad de no encontrar todos los sujetos deseados para las entrevistas, debido a varios factores como la ausencia de los hombres de la casa, o el miedo de ciertas personas a participar en un estudio llevado a cabo por una mujer joven de fuera, y extranjera.

4.2 Presentación del país

El país elegido para el trabajo de campo es Ecuador, tanto por su interesante recorrido histórico sobre la cuestión indígena, como por contar con un gran número de pueblos originarios con variados niveles de bilingüismo y monolingüismo en lengua vernácula y en castellano. Situado entre el Perú y Colombia, países étnicamente muy diversificados y que cuentan con una población muy importante autodefinida como ‘nativa’, el Ecuador tiene también todas las bases de una nación pluricultural. Encuentra lugar, por tanto, dentro de los países hispanoamericanos con fuerte población indígena, aunque los tiempos hayan cambiado desde la Independencia, cuando el 70% de la población era descendiente de algún pueblo originario (Kenneth 1995: 35, en Rompré 2008: 28).

Ecuador se reconoce como un país intercultural y plurinacional, no en vano cuenta con más de 28 pueblos y nacionalidades dentro de su territorio de tan solo 283.561 km¹³. Todo ello es sin contar la importante población afroecuatoriana que se encuentra en la costa, la sierra y la Amazonía, y los mestizos, distribuidos también por todo el territorio. La gran mayoría de la población indígena –el 71%– se encuentra en la sierra, donde viven unos 14 pueblos todos pertenecientes a la nacionalidad quichua o quichua¹⁴ (Sichra 2009: 516). Las cifras respecto a la constitución de la población varían considerablemente de una fuente a otra, como hemos podido constatar ya en el segundo capítulo. Mientras que la mayoría de los estudios estiman entre el 20 y el 40% de indígenas en el país, el Censo 2001 del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) arrojó un 6.83%, es decir solamente unas 830.418 personas se consideran indígenas sobre una población total de catorce millones (INEC 2001). La diferencia es enorme, teniendo en cuenta que en número absoluto la población indígena podría alcanzar los cinco millones de personas, cifra seis veces más alta de lo que declara el Estado a través del INEC. Una encuesta realizada en el año 2004 por el ENEMDU relevó que el porcentaje de autorreconocimiento había subido al 7.4% (Chisaguano 2006: 27). Como cabe

¹³ El número de pueblos que presentamos ha sido obtenido del “Mapa Intercultural”, publicado por la Dineib. La extensión del país es la ofrecida por el *World Factbook* de la CIA, primer organismo en emplear las técnicas geoespaciales de localización.

¹⁴ Los términos *quichua* o *quichua* son los más utilizados en Ecuador, según se siga o no la ortografía del español (López y García 2009: 589).

esperar, si no existe un consenso claro sobre la magnitud de la población indígena es porque es un asunto polémico, que tiene sus efectos en la política local y nacional. En nuestra opinión, el 6.83% oficial es un dato muy ‘conservador’, y no refleja la importancia del hecho indígena en el país. Recordemos que las agrupaciones indígenas del Ecuador –de las cuales se desprenden la Conaie, la Ecuarunari y la Fenocin– detentan un cierto poder político y han logrado derrotar a dos presidentes en el pasado. También existe un partido político indígena, el Pachakutik, con cuatro escaños en la Asamblea Nacional, lo cual refleja un grado de organización alto por parte de los indígenas¹⁵. Durante nuestra estancia en el país, las organizaciones salieron a la calle y se manifestaron hasta lograr que el gobierno pospusiera la adopción de la “Ley de Aguas”, asunto muy polémico y fuertemente denunciado por todas las organizaciones indígenas del país. Teniendo en cuenta todo esto, parece que el 6% de indígenas en Ecuador es muy poco.

En el mismo Censo de 2001, se puede leer que el 94% de la población habla solo español, el 1% una lengua nativa, y un poco más del 3% son bilingües español-lengua nativa. Muy al contrario, en una tabla presentada en el segundo apartado de la presente Memoria, basada en las cifras del Celade, se avanzó que la tasa de bilingüismo en Ecuador era del 50%. De los idiomas autóctonos existentes en el territorio, los más hablados son el quichua (49%) y el kichwa (36%)¹⁶ con más de 200.000 hablantes, y el shuar-chicha (8%) hablado por casi 50.000 personas en la zona selvática (INEC 2001). Para terminar este panorama nacional, cabe mencionar que el 16% de los ecuatorianos de 15 años y más no saben leer ni escribir¹⁷, un decremento importante con respecto al período 1985-1994, según la Unesco. No obstante, en septiembre de 2009 el ministro de Educación, Raúl Vallejo, declaró en la prensa que Ecuador era un país libre de analfabetismo (cf., por ejemplo, las noticias

¹⁵ Según el mapa de los asambleístas publicado en la página web de la Asamblea Nacional del Ecuador.

¹⁶ El quichua *panandino* prefiere el uso de las consonantes w y k, mientras que la escritura tradicional acepta las grafías q y u, como en la palabra *quichua* (Chisaguano 2006: 37). Esta división en la aceptación de un alfabeto quichua también aparece en los informes del INEC, como en el Censo 2001, donde se hizo la distinción entre “Quichua” y “Kichwa”, aunque sea la ‘misma’ lengua.

¹⁷ Según datos de la Unesco (2010b: 16). El Censo de 2001, en cambio, estima por su parte que el 88% de los ecuatorianos están alfabetizados. Con estas cifras, Ecuador es uno de los cinco países latinoamericanos con mayor analfabetismo, junto a Guatemala, Nicaragua, El Salvador y Honduras. Según la Unesco (2010b: 16), Ecuador detiene la tasa de alfabetismo más baja del continente sudamericano, seis puntos por detrás de Perú (90%) y siete de Bolivia (91%) (2010b: 16).

de El Universo al respecto). Las rutas del país están incluso bordeadas de grandes carteles como “Cotacachi libre de analfabetismo”, asunto denunciado por el presidente de la Unorcac, quien habla de falsa propaganda hecha por el Estado y que no refleja la realidad del cantón¹⁸. Efectivamente, en enero de 2010 una encuesta del INEC reveló que la tasa de analfabetismo por el año 2009 todavía se establecía en más del 7%, obligando al ministro a rectificar sus declaraciones: “el Ecuador es una patria alfabetizándose”, y no libre de analfabetismo (cf., de nuevo, El Universo).

4.2.1 La educación indígena en Ecuador

Si nos remontamos al tiempo de la colonia, el clérigo trabajaba en la realización de una sola meta: la conversión de los indígenas al catolicismo (Rompré 2008: 29). Los frailes y monjes de las diferentes órdenes religiosas con sede en Quito aprendieron entonces el quichua, lengua hablada por la mayoría de los *indios* del Ecuador, gracias a la previa asimilación llevada a cabo por los incas (ibídem). Viajando de un pueblo a otro para extirpar la idolatría y enseñar la religión católica, los eclesiásticos no favorecían el aprendizaje del castellano, ni mucho menos la movilidad social de los “aprendices”. Si el Rey, desde Madrid, pedía que sus “indios” aprendieran la lengua castellana, en la realidad esta práctica no era muy común, sobre todo fuera de los centros urbanos (Rompré 2008: 29). Después de la Independencia, los gobiernos locales, apoyados por los terratenientes, se preocuparon por ‘controlar’ la educación de los indígenas y de sus hijos, hasta que aparecieron en la segunda mitad del siglo XIX los primeros maestros indígenas, formados bajo la presidencia de Gabriel García Moreno (Rompré 2008: 31). A pesar de sus buenas intenciones hacia el pueblo indígena ecuatoriano, queda claro que la política de Moreno buscaba la cristianización de los indios y poco más. En los albores del siglo XX los liberales emprendieron una lucha sin precedentes para integrar a los autóctonos a la nación y hacer de ellos ciudadanos iguales a los demás ecuatorianos (ibídem). A partir de este momento los indígenas se vieron forzados a aprender la lengua española y recibir una educación nacionalista. Con los años, otras misiones religiosas y ONGs, algunas

¹⁸ Discurso hecho el 15 de mayo de 2010 por el presidente Rumiñahui Anrango durante las celebraciones del aniversario de la organización en la ciudad de Cotacachi.

extranjeras, lograron mejorar la educación indígena y poner en pie exitosos programas de alfabetización, gracias al financiamiento internacional. La continuación es conocida, en los años ochenta se desarrollaron proyectos de educación bilingüe que permitieron la activa participación de las comunidades indígenas en el proceso educativo. Hoy en día, aunque no es perfecta, queda claro que la situación actual de la educación indígena en Ecuador es mucho más respetuosa con las culturas y las lenguas ancestrales.

La historia de la educación indígena en Ecuador no difiere en muchos aspectos de la de los otros países del continente hispanoamericano. La literatura sobre la educación bilingüe deja claro que el programa EBI ecuatoriano es uno de los mejores de la región hispanoamericana. No obstante, su fama internacional difiere un tanto de la realidad concreta, tal y como hemos podido constatar durante el trabajo de campo. Aunque, desde los años ochenta, se hayan llevado a cabo en el país muchos proyectos, ello no significa que no subsistan problemas con respecto a esta modalidad educativa y al sistema en general.

4.2.1.1 Fallas y dificultades del sistema bilingüe

Haciendo referencia al sistema educativo público, existen numerosas evidencias que demuestran que Ecuador todavía tiene dificultades en alcanzar los objetivos de la EFA, y por consiguiente ofrecer una educación de calidad. El *Índice de Desarrollo para la Educación Para Todos* de la Unesco (el EDI) mide de manera general y a nivel mundial el progreso realizado en los países para alcanzar dichos objetivos. Para ello se toma en cuenta una serie de criterios como la universalidad de la educación primaria, el alfabetismo adulto, la igualdad y la paridad de los géneros, así como la calidad de la educación impartida. Ecuador ha sido clasificado en el reporte de 2010 en la categoría intermedia, con un índice del 0.906 sobre 1, situándose de este modo entre Bolivia (0.911) y Honduras (0.885), y con solo cuatro países de Centroamérica y el Caribe con indicios inferiores (Unesco 2010b: 8, 16). Visto desde esta perspectiva, Ecuador sería el país sudamericano con mayor atraso respecto a los objetivos de la EFA. Esta información oficial de la Unesco nos informa de que todavía hay mucho trabajo por hacer en las escuelas ecuatorianas para ofrecer una

educación de calidad a todos sus ciudadanos, incluyendo los indígenas, población muchas veces marginada dentro del sistema.

En un artículo publicado en el diario El Comercio (marzo de 2009), un pedagogo y técnico de la Dineib denunció las insuficiencias del sistema educativo actual del siguiente modo: “Soy honesto, pocos centros educativos hacen educación intercultural bilingüe”. En su tesis doctoral, que se desarrolló en varias instituciones quiteñas entre 2006 y 2007, pudo comprobar no solamente que el castellano se impone en el sistema educativo, sino que hasta el inglés prevalece sobre de la lengua ancestral, el quichua. En muchas regiones pobres del país existe además un grave problema de infraestructura y de capacitación docente, sin contar la constante falta de recursos financieros. Por tanto, la modalidad bilingüe de Ecuador todavía no realiza de manera satisfactoria la función a la que está destinada desde hace más de veinte años; esto es, instruir a los niños indígenas en sus culturas e idiomas maternos y segundos. Durante nuestra estadía en Ecuador, tuvimos la oportunidad de entrevistar a dos funcionarios de la Dirección General de Educación Bilingüe (Dineib) y al director (y también profesor) de una escuela EBI. Recopilamos aquí algunos de los comentarios más importantes que obtuvimos, para mostrar un panorama general de la situación educativa indígena, matizado por tres puntos de vista diferentes.

Si el movimiento indígena siempre ha querido dar la imagen, incluso en el extranjero, de que la EBI ecuatoriana es excelente, la realidad es otra, nos dice de entrada el primer funcionario entrevistado¹⁹. Sin embargo, ha habido grandes cambios desde la llegada del Gobierno Correa en 2007 para tratar de tener un mejor control y detener la corrupción y la mala gestión del sistema que estaba en manos de los indígenas desde hace años. Debido a los numerosos problemas sufridos por el sistema bilingüe, mala calidad de la enseñanza y pobre rendimiento de los niños indígenas, entre otros, el presidente Correa decretó recientemente que toda la educación del país debía ser regida por el Gobierno y el Ministerio, incluyendo la EBI. No obstante, el Estado sigue estando en la ignorancia total con respecto a la educación que se imparte dentro

¹⁹ El informante, identificado con el código B1, es un hombre de mucha experiencia en la elaboración de material didáctico para la educación bilingüe. Lo hemos entrevistado en las oficinas del Ministerio de Educación del Ecuador. El informante también ha trabajado en la confección de materiales en Honduras, donde la situación es, según él, “terrible”.

de las comunidades del país, y la EBI, desconocida incluso en las oficinas de la Dirección Nacional. Frente a una situación así, es difícil pensar que el Estado esté al tanto de las necesidades y/o especificidades de la educación indígena.

Como dijimos, el sistema bilingüe presenta muchas fallas. Según el director y profesor de una de las escuelas, las autoridades indígenas son culpables por la situación actual en la que se encuentra la EBI²⁰. Al favorecer a los profesores indígenas, o a las personas que saben quichua aunque no tengan la formación y la experiencia adecuadas, los dirigentes de la modalidad bilingüe no ayudan al mejoramiento de la educación indígena, mantiene el director. Otra falla del sistema bilingüe es que solo existe para la lengua quichua (o quichua) serrano, dejando de lado a los otros idiomas del país, donde existe por tanto una EBI informal, descuidada, incierta y dependiente de las ONGs, señala el primer funcionario. Hasta ahora no ha habido intenciones por parte de la Dineib de agrandar su misión para ofrecer una educación bilingüe a los indígenas no-serranos, dejados de lado por parte del Ministerio, nos dice el primer funcionario. Finalmente, si la meta principal de la EBI era el mantenimiento de las lenguas ancestrales, en este plano no ha habido progreso y las lenguas indígenas siguen perdiéndose y sufriendo de la incesante influencia del español. Este fenómeno puede ser debido a que en las escuelas se enseña de cualquier manera, es decir sin seguir el modelo de la EBI e incorporando siempre más español.

El segundo funcionario entrevistado tuvo una posición mucho más positiva y defensiva del actual sistema, alegando que la EBI aportaba la autoestima, el orgullo y la identificación de las comunidades a su sistema de educación²¹. El rendimiento general de los niños indígenas, de más o menos el 55%, puede ser considerado bajo. Sin embargo, no es tan malo considerando que la educación bilingüe tiene mucho menos presupuesto, tiene una vida institucional de solo veinte años, en comparación a

²⁰ El informante, identificado como B3, es un hombre mestizo, que trabaja como docente en la comunidad de Topo Grande desde hace unos quince años, además de haber acumulado experiencia en otras comunidades del cantón en el pasado. También lleva doce años como director de la escuela. El hombre es hispanohablante y su nivel de español es claramente la de un nativo, aunque en el transcurso de los años haya aprendido algunas palabras y/o oraciones en quichua tanto por el puesto que ocupaba como por los intercambios que realizó con los niños y los padres de familia.

²¹ El informante, identificado como B2, es un hombre indígena de nacionalidad quichua. También es funcionario dentro del Ministerio de Educación, para la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe de Ecuador (Dineib).

los más de ciento cincuenta del sistema educativo nacional, y que debe trabajar con catorce idiomas y no con uno solo.

Estas breves informaciones recientes acerca de la situación educacional en el norte de Ecuador demuestran que, a pesar de ser un país con años de experiencia en EIB, la cuestión de la educación indígena no está resuelta, y queda mucho trabajo por hacer.

4.3 Presentación de la comunidad objeto de estudio

El trabajo práctico de la presente Memoria se llevó a cabo en la provincia de Imbabura, que concentra el 10.5% de la población indígena del país (cf. Chisaguano 2006: 30). En Imbabura viven más de 86.000 indígenas, de los cuales 55.000 se consideran quichuas, y 62.000 son quichua hablantes (Chisaguano 2006: 32-38). La provincia, ubicada al norte de la ciudad de Quito, se divide en seis cantones, el más extenso –aunque no es el más poblado– es Cotacachi, con menos de 40.000 habitantes (INEC 2001). El cantón de Cotacachi cuenta con tres zonas geográficas distintas, la andina, la urbana y la subtropical, donde viven respectivamente 17.600, 7.480 y 12.000 personas (Ortiz Crespo y Ospina Peralta 2007: 8). Otro hecho interesante es el carácter predominantemente rural del cantón, pues el 84% de la población vive en el campo, haciendo de la actividad agropecuaria una prioridad en la región (ibídem p. 8). Nuestro trabajo de recolección de datos se realizó en la zona andina, conformada por unas 43 comunidades indígenas (ibídem p. 7).

Según los datos del Censo 2001 referente a este cantón, se puede observar que la presencia indígena es mucho más importante en esta región que en el promedio nacional oficial. En dicho censo el 37% de la población se reconoce como ‘indígena’, frente al 59% de ‘mestizos’ (INEC 2001). En 2001 presentaba una tasa de alfabetismo considerablemente baja, que no superaba el 77.5% de los habitantes (INEC 2001). Lingüísticamente, el monolingüismo en lengua nativa gana mucho terreno respecto al promedio nacional, pasando del 1 al 8%, y el bilingüismo lengua nativa-español alcanza el 22%, formando un conjunto significativo, aunque no mayoritario, de quichua hablantes en la región (INEC 2001). Además, no existe mucha movilidad inter-provincial puesto que el 92% de los imbabureños son nacidos en la misma provincia (INEC 2001). No obstante, el movimiento entre comunidades

y parroquias es más frecuente que el que aparece reflejado en el censo, tal y como hemos podido constatar durante nuestra estancia, principalmente por cuestiones de matrimonio. No se dispone de cifras respecto a las diferentes comunidades indígenas del cantón, cuyas especificidades sociolingüísticas dependen de diversos factores como el aislamiento geográfico, el éxodo de los jóvenes hacia la ciudad o las actividades económicas, entre otras. Sin embargo todos los datos presentados en esta sección demuestran la gran complejidad del panorama etnolingüístico del país, y específicamente de la región cotacacheña, confiriéndole un estatus perfecto para un estudio de carácter etnográfico y lingüístico sobre la identidad y el aprendizaje de la lengua oficial.

4.3.1 Etnia e historia: especificidades culturales

El cantón de Cotacachi es habitado por indígenas de nacionalidad quichua, particularmente por el pueblo llamado *otavalo*, y ocupa los alrededores de la ciudad del mismo nombre²². Pluricultural y multiétnico, el cantón también cuenta con la presencia de población autóctona perteneciente a los pueblos karanki, natabuela y kayambi, que habitan en la provincia (Ortiz Crespo y Ospina Peralta 2007: 12). Se dice que las diferentes poblaciones que conforman hoy la nacionalidad quichua ecuatoriana pertenecían a etnias cultural y lingüísticamente distintas, y que adoptaron posteriormente el quichua como lengua de uso (López y García 2009b: 592). Por ello “empiezan a resurgir en [Ecuador] identidades anteriores que se pensaba superadas, pero que se sustentan en las raíces culturales e históricas de cada uno de los pueblos probablemente pre-existentes al proceso de *quechuización*”: tal es el caso de los otavalo (López y García 2009b: 592). Según los datos de la Codenpe habría alrededor de 70.000 otavalos en el país, siendo el quinto pueblo quichua más importante numéricamente (ibídem 2009: 594). El INEC revela por su parte que el 15.6% del total de los indígenas del país, es decir más de 129.000 personas, pertenecen al pueblo

²² La ciudad de Otavalo pertenece al único cantón de la provincia, donde la mayoría de la población es indígena (el 55% según el INEC 2001). Es una ciudad comercial muy importante en la región, y su mercado artesanal es reconocido internacionalmente y recomendado en todas las guías turísticas (i.e. “La Plaza de los Ponchos”). Como en Cotacachi, la presencia indígena en la ciudad es muy significativa. Además, en Otavalo no es raro encontrar comercios y negocios turísticos sostenidos por los mismos autóctonos.

otavalo (cf. Chisaguano 2006: 34). Estas diferencias numéricas demuestran la complejidad de las cuestiones étnicas en el país, y por consiguiente la dificultad en censar con precisión a cada uno de los pueblos indígenas.

Las diferentes etnias se distinguen entre sí sobre todo por la vestimenta, la variante lingüística utilizada, las costumbres en las festividades y las prácticas sociales, y las actividades económicas privilegiadas, sea el comercio agrícola, ganadero o artesanal (López y García 2009b: 594). Así, las mujeres otavalo son grandes confeccionistas y consumidoras de ropa tradicional: el *anaco*, falda larga, generalmente negra, atada con un cinturón grueso y tejido llamado *faja*, una blusa bordada de flores, los *alpargates*, especie de sandalia hecha a mano, sin olvidar las *manillas* rojas, pulseras que antiguamente se hacían de coral, y los *gualcas*, collares dorados que hacen recordar antiguas riquezas precolombinas. Por su parte, la vestimenta tradicional de los hombres consiste en una camisa, un pantalón y unos alpargates blancos, con poncho y sombrero oscuro. Al contrario que las mujeres quienes siempre llevan *anaco* y se visten con la ropa tradicional, una cantidad considerable de hombres han optado por la ropa mestiza estándar por cuestiones laborales. Por lo general, llevan el cabello largo y trenzado, y según nuestra experiencia los niños y los adolescentes de la zona no han dejado esta costumbre, salvo algunas excepciones, a pesar del abandono masivo de la vestimenta tradicional.

Asimismo, como muchos indígenas ecuatorianos, los otavalo viajan bastante, ya sea al extranjero o hacia los grandes centros urbanos del país, gracias a la comercialización de sus artesanías (López 2009b: 956). En efecto, la economía de los otavalo, con una larga tradición de comerciantes y tejedores, se basa principalmente en el comercio de los productos artesanales, en la música y el turismo (Codenpe). La gran mayoría de los pueblos indígenas tienen una producción textil, pero pocos la explotan como principal fuente de ingresos (ibídem). Gracias a esta apertura, los otavalo son uno de los pueblos más prósperos del Ecuador, y su migración hacia Latinoamérica, Norteamérica, Europa, Asia e incluso Australia ha permitido que sus productos sean conocidos en todo el mundo (ibídem). A parte del comercio de ropa tradicional y de artesanías (tejido y cuero), los indígenas de la región hacen frente a sus necesidades gracias a la agricultura y a la ganadería. Los productos más comunes

son el maíz, el frejol, la papa, la arveja, el trigo y la cebada, alimentos básicos de la población rural (Ortiz Crespo y Ospina Peralta 2007: 7). Si en Otavalo la urbanización de los indígenas es cada vez más importante, gracias al mercado textil (Codenpe), en Cotacachi la actividad primera en las comunidades sigue siendo la agricultura de subsistencia.

Gracias a la actividad económica generada por el comercio y el turismo en la provincia de Imbabura, según afirma Haboud (2004: 74), el prestigio del quichua se ha reforzado y se ha expandido tanto a nivel nacional como internacional, ayudando al mantenimiento de la lengua. Desde hace años los otavalo, estén o no en el territorio ecuatoriano, emprendieron un proceso de revalorización, defensa y difusión de su cultura, lo cual empezó inevitablemente por el idioma. El quichua hablado en Ecuador forma parte de la familia quechua norteño, hablado también en Colombia y Perú (Sichra 2009: 528). Desde una perspectiva ecuatoriana, el quichua hablado en Cotacachi también pertenece a la variedad norteña, hablada en Imbabura y Pichincha (Haboud 2004: 70).

Socialmente, las costumbres de los otavalo han sido un tanto perturbadas por sus relaciones, siempre más importantes, con la sociedad nacional e internacional, lo cual se puede reflejar por ejemplo en los matrimonios con extranjeros o las más frecuentes uniones libres entre parejas (Codenpe).

4.3.2 La educación en las comunidades objeto de estudio

I. La escuela EBI de Topo Grande

Según el director y profesor de la escuela EBI de Topo Grande, comunidad indígena que pertenece al cantón de Cotacachi, provincia de Imbabura, los niños de la comunidad (y sus familias) no valoran la educación ofrecida en la misma, y muchos de ellos prefieren ir a Cotacachi. Una de las principales razones de este “éxodo” escolar sería la presencia de los profesores especialistas (computación, música, inglés, etc.) en las escuelas urbanas, sinónimo de calidad educativa para los padres de familia. Como consecuencia de esta creencia, los niños que frecuentan la escuela de Topo Grande pertenecen en su mayoría a las familias más humildes que no tienen el dinero suficiente como para mandar a sus hijos a Cotacachi.

A pesar de formar parte de la modalidad EBI la escuela no sigue el patrón de la educación bilingüe, puesto que los padres prefieren que se hable exclusivamente en español dentro de la escuela, según nos cuenta el director. Ignorando la posibilidad de enseñar la lengua materna en las escuelas EBI, se ha rechazado cualquier forma de bilingüismo en el aula, y algunos padres han retirado a sus hijos de la escuela porque el profesor utilizaba unas pocas palabras quichuas para hacerse entender con los más pequeños. El mayor problema para la escuela EBI es, en definitiva, la falta de niños, lo cual podría llevar al eventual cierre del centro educativo si la situación de deserción no cambia, en palabras del director. Según nos informa, antiguamente las condiciones de educación eran mejores, y ahora al “ser bilingüe hemos perdido los privilegios”, afirma el director, como la posibilidad de acoger a los profesores especialistas, o recibir la capacitación necesaria ofrecida por el Ministerio. A la escuela de Topo Grande se le negó seguir con la educación hispana, aunque fuera el deseo de los padres de familia, y por consiguiente no se dejó que los profesores y practicantes aplicaran la Reforma Educativa, por el hecho de ser un centro EBI, llegando su director a afirmar que “la educación indígena no vale: está por atrás”.

Si los padres no quieren la educación bilingüe, es natural preguntarse entonces por qué existe este programa en Topo Grande. “Fueron las organizaciones indígenas quienes decidieron implantar la EBI en Topo Grande”, alega el profesor mestizo, para quien ahora el uso del material proporcionado por la Dineib es un suplicio. En efecto, el material viene parcialmente en quichua, sin traducciones ni guías didácticas para el docente, y a veces ni los niños indígenas entienden el idioma en que vienen escritos los libros, por ser otra variante dialectal la empleada en la comunidad. A pesar de todo, el director admite que el rendimiento de los niños no es tan malo como uno esperaría, pero deplora el hecho de que los padres de familia sigan despreciando la educación que puede ofrecer la escuela de Topo Grande.

Con el propósito de conocer mejor la realidad de la educación bilingüe de la cual nos habla el director, visitamos en un par de ocasiones la escuela para observar a los niños y asistir a las clases. En el aula de segundo y tercer grado de primaria contamos un promedio de veinte niños, de los cuales uno o dos visiblemente no tenían la edad requisita para estar en la escuela. Físicamente, los niños provenían de familias

humildes, y muchos llegaban a la escuela con retraso y cansados por la caminata que deben efectuar desde sus casas. Algunos, incluso se veían enfermos y resfriados. Muy pocos niños llevaban vestido indígena, y a pesar de la costumbre de la comunidad la mayoría de los chicos tenían el pelo corto. Sin embargo, el quichua era omnipresente, y muchos de los niños interactuaban entre ellos en la lengua ancestral. Toda la materia se impartió en español, incluso la lección de lengua, que se enseñó como si fuera una L1. Durante nuestra presencia en el aula, un niño no entendió la consigna de una actividad y se quedó sin poder contestar a la pregunta hasta que un compañero se la tradujo al quichua. Este suceso muestra que los niños, quizá no todos, entienden mejor el quichua, como lengua de uso en la casa y con los amigos, que el español, su lengua segunda.

II. La guardería de Santa Bárbara

La guardería de Santa Bárbara es otro de los lugares en donde estuvimos realizando observaciones durante nuestra estadía en las comunidades indígenas de Cotacachi. Los niños de edad preescolar que frecuentan la guardería son muchos, pero su número varía a diario conforme las actividades laborales de las madres. En Santa Bárbara el español está más presente de lo que hemos podido observar en Topo Grande, y es la lengua casi exclusiva de los niños para comunicarse con los compañeros y con las maestras y cuidadoras que trabajan en el centro infantil. Aunque todas ellas incorporan unas cuantas palabras quichuas en sus comunicaciones diarias con los niños, el español es obviamente la lengua predominante. Cabe mencionar que los niños de la comunidad de Santa Bárbara, y también los de Turucú, deben salir a Cotacachi para recibir educación formal.

III. La educación primaria en Cotacachi

Puesto que la casi totalidad de los niños indígenas de las comunidades visitadas deben frecuentar escuelas urbanas, quisimos comprobar cómo la escuela nacional hispana se acomoda a la presencia imponente de los niños que proceden de las comunidades indígenas cercanas. Para ello, pasamos varios días con los alumnos de sexto grado de primaria y con los niños más pequeños de segundo grado.

En el primero de los grupos observados casi la mitad de los alumnos provienen del exterior de la ciudad, concretamente de las comunidades de Andravi, Topo Grande, Santa Bárbara, El Batán y de la ciudad vecina de Quiroga. Entre ellos, pudimos constatar que nueve chicas llevaban el vestido propio indígena (más o menos la mitad de la clase), y que muy pocos chicos usaban alpargatas y el pelo largo, elementos todos ellos distintivos y característicos de las comunidades indígenas de Otavalo. Cabe mencionar que la mayoría de las escuelas de Cotacachi exigen que los niños vayan vestidos con el uniforme, pero aceptan también el vestido indígena. Todos los alumnos del aula hablaban y entendían perfectamente el español. Hemos percibido que los niños mestizos son los que más participan en el desarrollo y en las actividades de la clase.

Respecto a la observación del segundo grupo, los niños de segundo grado de primaria, nos dimos cuenta de que la vestimenta indígena era casi inexistente, dado que apenas tres niñas llevaban puesto el anaco. A pesar de ello una buena proporción de los alumnos de la clase son indígenas, según nos confirma la profesora, quien añadió que muchas veces los niños olvidan palabras o se equivocan en español por influencia del quichua.

Con este apartado terminamos la contextualización de la educación indígena en Cotacachi, información de gran interés que podremos incorporar a los datos recogidos en las entrevistas. En efecto, el uso o no de la vestimenta para los niños puede ser un factor interesante en el análisis de las actitudes de los padres respecto a las tradiciones indígenas. Veremos estos y otros detalles en los Capítulos 5 y 6.

4.4 Los participantes

Las catorce (14) personas entrevistadas durante nuestra estancia en Ecuador son nueve (9) mujeres y cinco (5) hombres, de una comprendida entre los 19 años, el hombre más joven, y 64 años de la mujer más anciana. Por lo que respecta a los niveles de comprensión, manejo y dominio de la lengua española varían considerablemente de un informante a otro, sin embargo la gran mayoría era bilingües quichua-español.

Dividir la muestra en tres grupos de edad, a saber, la generación I con los jóvenes de entre 14 y 29 años (cuatro informantes, 28.6% de la muestra), seguidos por la generación II con los adultos cuya edad oscila entre los 30 y 44 años (cinco informantes, 35.7%), y por último tendríamos la generación III con los adultos de 45 años en adelante, (cinco informantes, que también representan el 35.7% de la muestra total). En cuanto al sexo, el grupo masculino (H) está sub-representado (con aproximadamente el 38% de la muestra), salvo en la I generación en la que contamos con un número igual de hombres y mujeres. Las mujeres (M) de 45 años en adelante representan, por su parte, casi el 29% de los participantes.

Todos los individuos entrevistados residen en las comunidades de Turucú (Turuco), Santa Bárbara y Topo Grande, anexas geográficamente y habitadas exclusivamente por indígenas de la etnia de otavalo, salvo Turucú donde viven también mestizos campesinos. La comunidad de Turucú, en donde estábamos alojados, está ubicada a unos 2 kilómetros de la ciudad de Cotacachi y cuenta aproximadamente 58 familias²³. A continuación se encuentra Santa Bárbara, a unos 500 metros de Turucú y con un número similar de residentes. Finalmente, más arriba en el cerro se ubica Topo Grande, comunidad muy extensa y de mayor población, más aislada que las dos primeras, y posee su propia escuela primaria de modalidad EBI.

En primer lugar el trabajo debía realizarse en una sola comunidad (Santa Bárbara), sin embargo las circunstancias hicieron que nos moviéramos en los tres lugares anteriormente mencionados. Una de las razones fue la dificultad para encontrar participantes, debido al horario de trabajo muy cargado de los candidatos, la ausencia de los hombres en la casa durante el día, o eventos incontrolables como fiestas comunales, entierros, lluvias muy fuertes, etc. que hacían más difícil el acceso a las casas. Otra razón es el cambio en la asignación de la comunidad de estudio hecha por la organización indígena con quien trabajamos. A nuestra llegada en Cotacachi, el presidente de la Unorcac se encontraba fuera del país, por lo cual fuimos atendidos rápidamente por el vicepresidente quien pensó en la comunidad de Santa Bárbara para la realización de la investigación. No obstante, al regreso del presidente se nos

²³ La información sobre las tres comunidades nos proviene de una conversación con el presidente de la Unorcac: son entonces datos oficiosos, que no hemos podido convalidar.

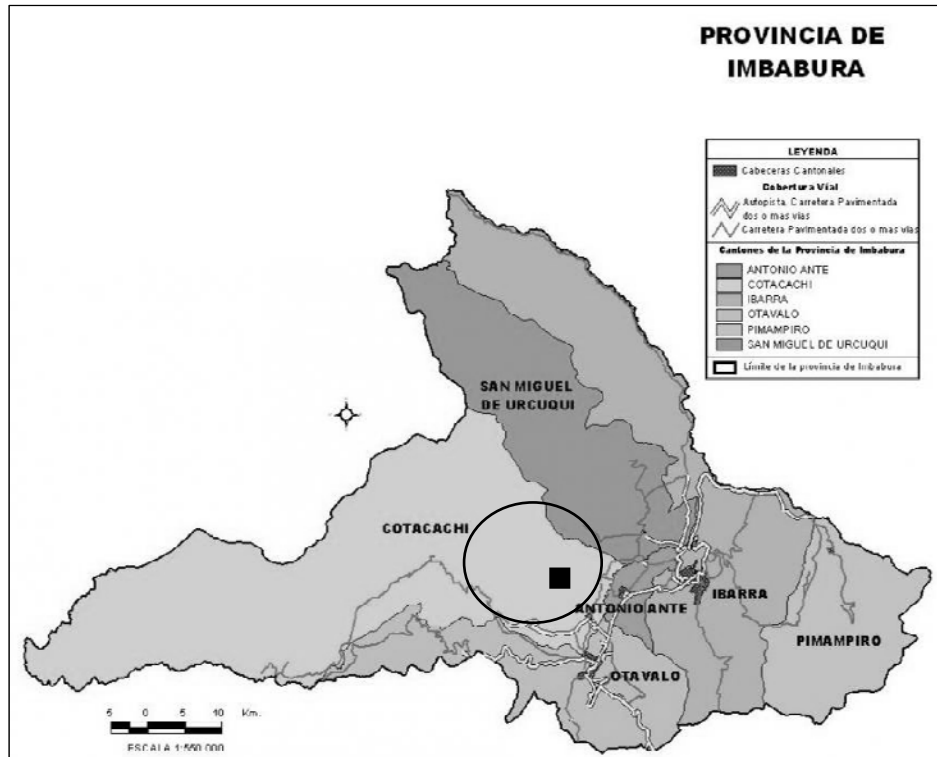
comunicó que Topo Grande había sido elegido primero y empezamos entonces a entrar en contacto con personas de esta comunidad aunque fuera más difícil aún, por la distancia y la poca sociabilidad de los habitantes. Además, como estábamos alojados en un albergue rural de la comunidad de Turucú, conocimos a algunas personas (amigos y compadres de la familia, vecinos, etc.) a quienes quisimos entrevistar porque nos parecían buenos candidatos.

Los siguientes mapas, obtenidos de Internet, ofrecen una visión cartográfica precisa de las pequeñas comunidades estudiadas en el norte de Ecuador.



Mapa 1. Ecuador y provincia de Imbabura.

Fuente: <http://commons.wikimedia.org/>



Mapa 2. Provincia de Imbabura y sus cantones. Delimitación de la región de estudio y de Cotacachi.

Fuente: <http://imbabura.wordpress.com/>

La descripción de los participantes figura en el Apéndice 3. El código indica el número de informante seguido del sexo (Hombre y Mujer) y el número dentro de cada grupo.

5. Presentación de los datos: La identidad autóctona y el aprendizaje de la L2 en tres comunidades indígenas de Cotacachi

5.1 El cuestionario

Antes de procesar los resultados de nuestro cuestionario (compuesto por catorce preguntas cerradas que fueron contestadas de manera oral por los catorce informantes), se llevó a cabo un trabajo de selección y clasificación de los mismos, teniendo en cuenta para ello la relevancia de los datos obtenidos en cada apartado. Dicha selección ha dado como resultado que las respuestas más relevantes pertenecen a trece de las preguntas del cuestionario aplicado. Presentamos, a continuación, los resultados clasificados en tres grandes rubros. En la primera categoría aparecen los resultados más reveladores e importantes para nuestra investigación, por tratarse de los ligados a la problemática estudiada: la identidad y la cultura por una parte, y la motivación por otra. En la segunda categoría reunimos los resultados acerca de la percepción de los informantes sobre otras ventajas posibles de hablar español. Estos datos, a pesar de proporcionar información sobre la actitud de los informantes hacia EL2, resultaron más convencionales y previsibles. En la tercera y última categoría figuran los datos que decidimos no tomar en consideración en el análisis final, por haber sufrido un mayor control durante el proceso de recolección y estar condicionados por la pregunta o la intervención directa de la investigadora.

Primera categoría

En esta primera categoría se incluyen los datos sobre la identificación etnolingüística (cómo se considera el informante respecto a su lengua y su etnia), las ventajas socio-económicas (es decir, si el informante percibe ciertas ventajas sociales y económicas al hablar el español) y la aculturación (la percepción que se tiene de los cambios y de la adaptación de los rasgos culturales).

1. La identificación etnolingüística

-Saber hablar en español me hace sentir más ecuatoriano(a): Sí (57%).

Los porcentajes obtenidos en esta pregunta son interesantes porque nos muestran que los informantes jóvenes (75%) y las personas de mayor edad (III generación, 80%)

son los que más asocian el hecho de hablar español con la idea de “ecuatorianidad”, entendida como el conjunto de características comunes que comparte el país. Como veremos en otros apartados, la correlación entre las respuestas de estas dos generaciones (I y III) vuelve a coincidir con frecuencia. Sobre esta cuestión, y otras, la II generación presenta los porcentajes positivos (de ‘Sí’) más bajos (20%). Teniendo en mente que las comunidades indígenas de Cotacachi están viviendo cambios, parece normal que la II generación muestre mayor indecisión en esta cuestión. Sin sorpresa los jóvenes, reconocidos por elegir con más frecuencia el español y adoptar los patrones occidentales, dicen sentirse ‘ecuatorianos’, mientras que los de mayor edad, quizá por haber vivido en una época diferente donde el quichua estuvo muy desvalorizado por la sociedad nacional, están más inclinados a afirmar su identidad ecuatoriana con el español.²⁴

	Sí	No	Más o menos	No sabe
Totales	8	4	1	1
Mujeres	5	4	-	-
Hombres	3	-	1	1
Generación I	3	-	1	-
Generación II	1	3	-	1
Generación III	4	1	-	-

Tabla III. Resultados sobre la identificación ecuatoriana.

-Conocer el español me procura un sentimiento de orgullo: Sí (57%).

Los resultados de esta pregunta también son importantes porque muestran que, por generación, los jóvenes (75%) y las personas de mayor edad (80%), y por sexo, las mujeres (67%), son los grupos que más comparten el orgullo de hablar español. Los informantes de la II generación (20%) y los hombres (40%) presentan porcentajes mucho más bajos. Podríamos decir que los jóvenes ya viven en un mundo hispanizado, yendo a la escuela exclusivamente en español desde pequeños, lo que ha influido en la formación de su identidad lingüística y cultural. Los mayores, por su parte, pueden sentirse orgullosos de conocer el español por otras razones; por ejemplo, tuvieron que aprenderlo en un contexto diferente y más difícil, y ahora se dan cuenta de la labor cumplida. Respecto al contraste entre hombres y mujeres, se

²⁴ Las tablas que presentamos en este apartado son muy sencillas y reflejan los totales numéricos obtenidos en el cuestionario, por sexo (Mujeres y Hombres) y generación (I, II, III).

puede explicar en parte por la mayor proporción de mujeres entrevistadas (III generación) y por el hecho de que los hombres son más rígidos ante las cuestiones de identidad planteadas, tal y como veremos más adelante.

	Sí	No	Más o menos	No sabe
<i>Totales</i>	8	4	1	1
Mujeres	6	2	-	1
Hombres	2	2	1	-
Generación I	3	1	-	-
Generación II	1	2	1	1
Generación III	4	1	-	-

Tabla IV. Resultados sobre el orgullo.

-Aprender el español es uno de los logros más importantes de mi vida: Sí (86%)

Es interesante saber que, a pesar de que algunos grupos no sintieron especial orgullo con respecto al uso del español, la gran mayoría de los informantes concuerda en que el aprendizaje de la L2 fue un logro importante en su vida. Los jóvenes (75%), los informantes de la II generación (80%) y las mujeres (78%) lo consideran menos como una realización importante en sus vidas, en comparación con los hombres y las personas de mayor edad (100%). La importancia tan grande que le confieren al español se puede explicar, tal vez, por el sentimiento de haber cumplido algo importante para el avance de su comunidad étnica. El porcentaje más bajo aparece entre los jóvenes, lo cual parece normal por cuestiones de edad, experiencia y contexto sociolingüístico, puesto que para ellos el aprendizaje del español ha sido algo natural.

	Sí	Más o menos	No sabe
<i>Totales</i>	12	1	1
Mujeres	7	1	1
Hombres	5	-	-
Generación I	3	1	-
Generación II	4	-	1
Generación III	5	-	-

Tabla V. Resultados sobre el logro.

II. Las ventajas socio-económicas

-En Ecuador, alguien que no aprende la lengua española está condenado a la discriminación: Sí (43%).

Este dato resulta interesante. Primero, porque la discriminación no parece ser un tema preocupante, dado que menos de la mitad de los informantes considera que las personas que no hablan español sufren o pueden sufrir discriminación. Segundo, por la importante gradación generacional (I: 25%, II: 40%, III: 60%), lo que deja pensar que los tiempos han cambiado y que hoy en día los jóvenes no están confrontados a este tipo de situaciones. Los resultados también varían según los contactos que cada participante tiene con la sociedad blanca mestiza; por ejemplo, los jóvenes y los hombres suelen tener más contactos. Es posible que algunos informantes no entendieran del todo la formulación de la pregunta (referida a los monolingües), ya que la gran mayoría de los indígenas de su comunidad hablan español.

	Sí	No	Más o menos	No sabe
Totales	6	4	2	2
Mujeres	4	2	1	2
Hombres	2	2	1	-
Generación I	1	2	1	-
Generación II	2	2	-	1
Generación III	3	-	1	1

Tabla VI. Resultados sobre la discriminación.

-Saber español permite ganar más dinero: Sí (50%).

Este resultado señala que los indígenas de Cotacachi no aprenden español exclusivamente para obtener ventajas económicas, ya que solo la mitad de los informantes admiten que saber español permite ganar más dinero. Además, hay una diferencia notable entre la percepción de los jóvenes (25%) y los de mayor edad (80%), y esto se debe a que casi todos los indígenas hablan español y tienen la posibilidad de estudiar, mientras que unas décadas atrás la situación era muy distinta, e injusta, para los monolingües (quichuahablantes). Asimismo, es interesante notar que los hombres y las mujeres de mediana edad, más activos económicamente, piensan en su mayoría que el español no permite ganar más dinero. Este porcentaje refleja de alguna manera la situación económica dentro de las comunidades en estudio, situación que no parece haber mejorado mucho desde que los indígenas han

emprendido el aprendizaje de la lengua española y han empezado a adoptar patrones más mestizos.

	Sí	No	Más o menos	No sabe
Totales	7	3	3	1
Mujeres	5	2	2	-
Hombres	2	1	1	1
Generación I	1	1	2	-
Generación II	2	2	1	-
Generación III	4	-	-	1

Tabla VII. Resultados sobre el dinero.

-Aquí, si no hablas español, es muy difícil conseguir un buen trabajo: Sí (64%).

El porcentaje, más o menos estable en todos los grupos, nos indica que una mayoría de los informantes cree que el español es indispensable para conseguir un buen trabajo. Los jóvenes presentan un porcentaje un poco más bajo (50%), mientras que los de mayor edad contestan favorablemente en mayor proporción (80%). Estos resultados nos hablan de la orientación motivacional que pueden tener los aprendientes de EL2, en este caso concreto nos da indicios sobre razones típicamente utilitarias. No es sorprendente constatar que los mayores tengan razones más pragmáticas por aprender y hablar español. Esta actitud se debe relacionar con el contexto discriminatorio en que crecieron, el cual motivó el aprendizaje del español para poder acceder a condiciones laborales más favorables.

	Sí	No	Más o menos
Totales	9	3	2
Mujeres	6	2	1
Hombres	3	1	1
Generación I	2	-	2
Generación II	3	2	-
Generación III	4	1	-

Tabla VIII. Resultados sobre el trabajo.

-Aprender español en la niñez permite tener una mejor calidad de vida en el futuro: Sí (79%).

Los resultados de esta respuesta son importantes porque apoyan los datos de las tres anteriores, donde se había obtenido resultados menos claros. Ahora tenemos la certidumbre de que para casi el 80% de los informantes el español es sinónimo de una

mejor calidad de vida, sobre todo para los hombres y los de mayor edad (100%). Este resultado aporta más valor a las razones puramente pragmáticas que explican la adquisición y el uso del español por parte de la comunidad. Sin embargo, el grupo de 45 años y menos parece más reticente a esta idea, ya que, a pesar de hablar español de manera cotidiana, no notan una diferencia notoria en su calidad de vida. Además, muy pocos conocieron la época en donde solo se hablaba quichua.

	Sí	No
Totales	11	3
Mujeres	6	3
Hombres	5	-
Generación I	3	1
Generación II	3	2
Generación III	5	-

Tabla IX. Resultados sobre la calidad de vida.

III. La aculturación

-¿Usted cree que con el español los indígenas pierden su identidad?: Sí (46%).

La respuesta es de gran importancia para nuestro estudio, porque nos indica la percepción de los informantes sobre los cambios culturales, lingüísticos e identitarios en su comunidad. Los hombres admiten mucho más la pérdida de los rasgos culturales (80%) que las mujeres (25%), más conservadoras. En cuanto a la edad, los jóvenes perciben muy poco esta posible deculturación (25%), mientras que la III generación es más pesimista (60%). En términos de pérdida, los informantes tienen una opinión mucho más moderada. Saben bien que algunas costumbres se están perdiendo en el país, específicamente el uso de la lengua nativa o la vestimenta tradicional, y esta situación les afecta. Sin embargo, no admiten que la identidad propia vaya desapareciendo, tal vez por considerar que la cultura está adoptándose y no disipándose.

	Sí	No
Totales	6	7
Mujeres	2	6
Hombres	4	1
Generación I	1	3
Generación II	2	2
Generación III	3	2

Tabla X. Resultados sobre la identidad.

-¿Usted cree que con el español los indígenas se hacen más mestizos?: Sí (62%).

El porcentaje final de esta respuesta es más alto, lo que nos hace pensar que las comunidades son más conscientes de la toma de rasgos culturales de los blancos y mestizos que de la pérdida de sus propias características culturales. Los hombres (75%) y los informantes de mayor edad (80%) son los que más concuerdan con la proposición y, una vez más, los de la II generación permanecen divididos en la respuesta a esta cuestión (40%), como si estuvieran entre las percepciones de la generación anciana y las de la generación joven, más hispanizada. Por otro lado, las mujeres y los jóvenes cambian un poco de idea con respecto a la pregunta anterior, los porcentajes pasan de un 25% a un 56% y 67%, respectivamente. Parece, pues, más evidente que los informantes relacionan la lengua española con la cultura de los mestizos, razón por la cual admiten en mayor proporción que los indígenas se estén mestizando. Para mostrar esta idea, muchos informantes dicen que los niños, al no hablar quichua, ya son considerados como mestizos.

	Sí	No	Más o menos
Totales	8	3	2
Mujeres	5	3	1
Hombres	3	-	1
Generación I	2	1	-
Generación II	2	2	1
Generación III	4	-	1

Tabla XI. Resultados sobre los mestizos.

Segunda categoría

En esta categoría aparecen reflejados los datos relativos a las ventajas intelectuales, en un primer tiempo, y las ventajas sociales y lingüísticas, en otro. Concebimos estas dos formas de 'superioridad' como condiciones favorables que se tiene al hablar español, referente a la educación (facultades intelectuales y morales), y a la posibilidad de interactuar con las personas. Recordemos que son datos muy interesantes, pero con un valor medio para nuestro estudio.

I. Las ventajas intelectuales

-Pienso que alguien no está totalmente educado hasta que es capaz de hablar y conversar perfectamente en español: Sí (46%).

Este resultado nos informa sobre la actitud de los entrevistados hacia el concepto de educación y su relación con la lengua española. Para las mujeres (63%) y los mayores (60%), el español cobra más importancia dentro de la educación de una persona; los hombres (20%) y los informantes de la II generación (25%), en cambio, piensan de modo diferente. Los jóvenes obtienen un porcentaje similar al promedio de la muestra, siendo partidarios tanto del ‘Sí’ como del ‘No’. También es interesante constatar que una cuarta parte de los informantes no sabe qué contestar, tal vez por incomodidad y no querer pronunciarse sobre el tema. Después de realizar el trabajo de campo nos queda claro que para las comunidades estudiadas es muy importante la educación y “ser estudiado” o “preparado”, tal y como ellos mismos nos apuntaron. No obstante, el vínculo entre Educación (en su definición global) y lengua española no lo es tanto. Como comenta una de las informantes: “para mí, la educación no es solamente, o sea, estar preparado en estudio, sino hay educación de otra forma también...” (5M4, IIG).²⁵ Otra realidad que puede explicar estos resultados es que los informantes no se inclinan a separar “educación” y “lengua española”, puesto que alguien que habla bien el español es forzosamente una persona educada, y viceversa.

	Sí	No	No sabe
Totales	6	4	3
Mujeres	5	2	1
Hombres	1	2	2
Generación I	2	2	-
Generación II	1	2	1
Generación III	3	-	2

Tabla XII. Resultados sobre la educación.

-Alguien que hable castellano es más inteligente: Sí (21%).

Este dato también resulta interesante, y proporciona información sobre el valor que las comunidades dan al español en relación a la inteligencia. Aquellos que mayor importancia le atribuyen son los informantes de la III generación (40%), mientras que

²⁵ Las siglas de identificación del informante ofrecen su número dentro de la muestra, el sexo y el lugar que ocupa. Así, 5M4 señala que se trata del informante 5, mujer y la número 4.

los de la II generación niegan la existencia de un vínculo directo entre el español como lengua hablada y la facultad de comprender y razonar mejor. Las otras categorías (mujeres, hombres y jóvenes) mantienen por su parte porcentajes cercanos al promedio de la muestra. Somos conscientes de que la pregunta era difícil de contestar, porque necesitaba una reflexión previa sobre lo que se entiende por ‘inteligencia’ en este contexto. De hecho, algunos de los informantes señalaron, de entrada, que la lengua no tiene nada que ver con la inteligencia. El 20% que concibe al hablante de español como más inteligente explica su respuesta porque cuando uno habla español probablemente es más “estudiado”, de ahí que sea entonces más inteligente. En resumen, aunque las comunidades en estudio otorgan mucha importancia al español y a su aprendizaje, no están dispuestas a admitir que por el hecho de hablar esta lengua uno sea automáticamente inteligente, “porque hay [locutores] de quichua pues bastante inteligente” (7H2, IIG). Los resultados dan indicios de la importancia que los indígenas otorgan a la lengua, cultura y educación quichuas.

	Sí	No	Más o menos	No sabe
Totales	3	8	1	2
Mujeres	2	5	1	1
Hombres	1	3	-	1
Generación I	1	2	1	-
Generación II	-	4	-	1
Generación III	2	2	-	1

Tabla XIII. Resultados sobre la inteligencia.

II. Las ventajas sociales y lingüísticas

-Aprender el español facilita las conversaciones y la interacción: Sí (86%).

Las dos preguntas sobre la facilidad que procura el español en las interacciones personales con los demás también proporcionan datos útiles para nuestro estudio, ya que nos informan sobre la percepción que tienen los participantes de las ventajas comunicativas que les aporta el español. Las mujeres (78%) son las que menos otorgan una importancia al español para facilitar sus interacciones con los demás. Los hombres y los jóvenes muestran su total acuerdo con la afirmación, contra el 80% de los informantes de más de 30 años. Una de las informantes, que contesta ‘Más o menos’, explica que, para hablar con los mestizos, el español sí facilita la interacción;

pero no cuando se habla con los indígenas. Al contrario, varios informantes comentan que los indígenas hablan entre ellos muchas veces en español, porque algunos, sobre todo los jóvenes, no pueden o no quieren hablar en quichua. La omnipresencia del español dentro de las comunidades, y la cercanía que tienen con la ciudad de Cotacachi donde predomina la lengua española, explica en gran parte este resultado.

	Sí	Más o menos
Totales	12	2
Mujeres	7	2
Hombres	5	-
Generación I	4	-
Generación II	4	1
Generación III	4	1

Tabla XIV. Resultados sobre la conversación e interacción.

-El español me permite conocer más gente y me abre a otras culturas: Sí (85%).

Las mujeres son más conservadoras (75%) que los hombres (100%) sobre esta cuestión, quizá por tener menos intereses en conocer otras gentes y otras culturas, o mejor dicho por tener menos oportunidades para hacerlo. Dentro de las generaciones, los jóvenes están todos de acuerdo con la afirmación (100%), seguidos por los mayores (80%) y los informantes de la II generación (75%). Esta pregunta muestra la inclinación y la curiosidad hacia los demás y hacia lo extranjero, relaciones que facilitan (o no) el uso de la lengua española. La gran mayoría de los informantes reconoce que el conocimiento del español permite conocer más gente y otras culturas, suponiendo indirectamente que el quichua no les facilita dicha apertura. El español es la lengua que se utiliza para comunicarse con los mestizos, los turistas y los muchos investigadores extranjeros que llegan a Cotacachi todos los años. Los indígenas, acostumbrados a estos contactos, son muy conscientes del valor internacional que tiene el idioma español, en comparación al quichua.

	Sí	No sabe
Totales	11	2
Mujeres	6	2
Hombres	5	-
Generación I	4	-
Generación II	3	1
Generación III	4	1

Tabla XV. Resultados sobre la apertura.

Tercera categoría

Después de resumir los datos que consideramos más importantes para el análisis de las percepciones de los indígenas hacia el aprendizaje del español, presentamos ahora la tercera categoría de resultados. Los datos que forman parte de este último grupo son los que, por motivos de escasa validez, decidimos no tener en cuenta.

-Aprender o hablar el español lleva a la asimilación: Sí (79%).

Una pregunta como esta, sobre la asimilación de las comunidades indígenas, resulta muy interesante en el contexto de nuestra investigación; sin embargo, después de clasificar y analizar los resultados, llegamos a la conclusión de que no se podía tomar en cuenta. En primer lugar, el término *asimilación* era desconocida para la casi totalidad de los informantes, lo que nos llevó a dar continuas explicaciones en el momento de formularla. Es muy probable, pues, que nuestra definición personal de la palabra haya influido en la comprensión de la pregunta por parte de los informantes. Como abordamos el asunto durante las entrevistas, utilizando esta vez palabras más sencillas de entender y dejando a los informantes que hablaran libremente sobre el fenómeno, la cuestión será tratada en el siguiente apartado. Por esta razón, en cuanto a la ‘asimilación’, confiamos en los datos recolectados durante las entrevistas.

	Sí	No	No sabe
Totales	11	2	1
Mujeres	6	2	1
Hombres	5	-	-
Generación I	3	1	-
Generación II	3	1	1
Generación III	5	-	-

Tabla XVI. Resultados sobre la asimilación.

En resumen, el cuestionario nos proporciona información relevante y de gran interés sobre varios temas. En concreto, conocemos las creencias de las comunidades sobre la identificación etnolingüística de los aprendientes indígenas, su apreciación de la aculturación del grupo propio y su percepción de las ventajas socio-económicas, socio-lingüísticas e intelectuales. En la siguiente sección del trabajo presentaremos los resultados obtenidos en las entrevistas, datos que nos permitirán validar lo que acabamos de presentar del cuestionario.

5.2 Las entrevistas

Para una mayor cohesión y claridad, los resultados de las entrevistas fueron clasificados en las mismas tres rúbricas que los datos del cuestionario. La primera incluye los datos que, por revelar mucha información sobre las percepciones de los indígenas hacia el aprendizaje del español, consideramos de mayor interés para nuestro estudio. En la segunda categoría encontramos los datos que proporcionan una información muy útil, pero que no son fundamentales para el análisis. Por último, en un tercer grupo figuran los resultados con poca validez, esto es las preguntas que tuvieron un número reducido de respuestas. Para la presentación de los datos de la entrevista procederemos de la misma forma, esta vez introduciendo en primer lugar la tabla de resultados, y a continuación ofreciendo una primera observación.

Primera categoría

En esta primera categoría encontraremos los resultados de mayor interés, relativos a las relaciones sociales, la cultura y las lenguas. Los datos muestran tanto la importancia de la información obtenida como algunos resultados inesperados.

I. Las relaciones sociales

Comparaciones interétnicas

-¿En su opinión, hay diferencias entre los blanco-mestizos y los indígenas?:

Sí (82%).

	Sí	No
Totales	9	2
Mujeres	7	1
Hombres	2	1
Generación I	3	1
Generación II	3	1
Generación III	3	-

Tabla XVII. Resultados sobre las diferencias.

-¿Cuáles son?: Vestimenta (33% de las respuestas).

	Vestimenta	Tradiciones/ costumbres	Lengua	Estudios (preparación)	Otras respuestas
Totales	7	4	4	2	4
Mujeres	5	3	3	2	2
Hombres	2	1	1	-	2
Generación I	3	1	2	-	2
Generación II	2	1	1	1	1
Generación III	2	2	1	1	1

Tabla XVIII. Resultados sobre los elementos diferenciadores²⁶.

La mayoría de los informantes que contestaron a la primera pregunta creen que los blancos y los mestizos se diferencian de los indígenas (82%). Los elementos más diferenciadores son, en primer lugar la vestimenta (33% de los elementos nombrados), y en segundo lugar las tradiciones/costumbres (19%) y la lengua (19%). Como se puede observar, los elementos nombrados por los entrevistados pertenecen principalmente al campo cultural; muy pocas personas hicieron referencia a diferencias sociales como el estudio y la preparación. Las mujeres contestaron ‘Sí’ en mayor proporción (88%) que los hombres (67%), pero dos de los hombres no contestaron de manera explícita a esta pregunta²⁷. Por generaciones, no sorprende constatar que las generaciones I y II sean las que menos distinguen los dos grupos étnicos (75%), frente al 100% de la III generación. En concreto, la I generación fue la que enumeró más elementos diferenciadores, a pesar de ser reconocida por cambiar los hábitos y comportamientos de la comunidad, dejando de lado poco a poco la lengua nativa y la vestimenta indígena. Los ancianos y las mujeres son los grupos que más se consideran ‘diferentes’ al grupo de blancos y mestizos, probablemente porque son también los más conservadores y los que están más arraigados a la cultura y la lengua materna.

²⁶ Las entradas de la tabla hacen referencia a la evocación de cada elemento, y no al número de informantes que contestaron a la pregunta, tal y como figura en las tablas anteriores. Por ejemplo, el número ‘7’ de la columna ‘Vestimenta’ hace referencia a que dicho elemento fue evocado cinco veces por los participantes del grupo correspondiente, en este caso las ‘Mujeres’. De aquí en adelante se pondrá el rubro “por elementos nombrados” después del nombre de la tabla, para señalar esta diferencia en la presentación de los datos.

²⁷ La ausencia de respuesta explícita por parte de estos dos informantes se explica por el desvío que hicieron hacia otros temas.

La discriminación

-¿En el Ecuador de hoy, qué es ser indígena? ¿Existe discriminación?: Sí (54%).

	Sí	No	No sabe
Totales	7	5	1
Mujeres	4	3	1
Hombres	3	2	-
Generación I	3	1	-
Generación II	3	2	-
Generación III	1	2	1

Tabla XIX. Resultados sobre la discriminación.

La tabla nos ofrece información sobre la percepción de los entrevistados ante la existencia de discriminación en la sociedad ecuatoriana actual. La mitad de los participantes afirma que sigue habiendo discriminación en Ecuador; los jóvenes son los que más denuncian su existencia (75%), seguidos por los de la II generación (60%), frente a los informantes de la III generación (25%). Esta diferencia generacional que muestran los datos de las entrevistas es aún más interesante si la comparamos con los datos del cuestionario. En efecto, a la pregunta sobre la existencia de discriminación en los indígenas que no hablan español, los resultados eran opuestos: III generación (60%), II (40%) y I (25%). Por tanto, creemos que el hecho de hablar o no el español no parece ser causa de discriminación, al menos para los jóvenes. Por su parte, la diferencia entre sexos es escasa, las mujeres conservan un porcentaje similar al del cuestionario (50%), y los hombres pasan del 40% al 60%. Estos datos se deben matizar, ya que varios informantes que primero dicen que ‘No’ hay discriminación, en el transcurso de la conversación admiten después que ‘No hay tanta’, lo que implica que sigue habiendo ‘un poco’ de discriminación. Asimismo, los que afirman que ‘Sí’ hay discriminación hacen comentarios contradictorios, del tipo “casi hay una igualdad” (5M4, IIG) o “solo hay un poquito” (14H5, IIIG). Los informantes de mayor edad señalan que las cosas han cambiado mucho con respecto al pasado, y que hoy en día existe gran respeto en comparación a lo que vivieron ellos, cuando había una “total discriminación” (14H5, IIIG).

A este respecto, la mayoría de los participantes de la III generación hicieron referencia a la situación en que vivían antes de la creación de la organización campesina (Unorcac). Por ejemplo, cuentan que antiguamente los indígenas no

podían entrar en las oficinas estatales, sentarse en el autobús o en los bancos de la iglesia; las peticiones al municipio estaban prohibidas. La sociedad les veía como analfabetos o como “cosas que no valen” (4M3, IIIG). Ahora, más de treinta años después, se siente el respeto hacia el indígena. No obstante, la discriminación continúa: cuando no se atiende al indígena, no se le hace caso y se le da la espalda son las formas de discriminación más denunciadas en las entrevistas, sobre todo en la I generación. La II generación, en cambio, se ve más molesta por las burlas y la actitud altiva de los mestizos. Resumiendo, la percepción de los indígenas no está muy definida: la discriminación continúa hoy en día, pero la gran mayoría de los entrevistados admite que las cosas han mejorado mucho y que ya no es un problema tan grave como antes.

II. La cultura

La identificación étnica

-¿Cómo se define usted? ¿Se ve primero como...?: Indígena (67%).

	Indígena	Quichua	Ecuatoriano
Totales	6	1	2
Mujeres	4	-	1
Hombres	2	1	1
Generación I	2	1	1
Generación II	1	-	1
Generación III	3	-	-

Tabla XX. Resultados sobre la identificación.

A pesar de que muchos participantes no hayan dado una respuesta explícita a esta pregunta identitaria²⁸, podemos ver que los resultados obtenidos son muy interesantes. El 67% de los informantes se considera indígena. Por sexos, en las mujeres el porcentaje sube al 80%, y en el caso de los hombres baja al 50%, repartiéndose el 50% restante con ‘ecuatoriano’ y ‘quichua’. De este modo, los hombres parecerían más indecisos con las respuestas dadas sobre su identidad; de hecho muchos informantes masculinos contestaron dos elementos, mostrando que les

²⁸ Recordamos que solo se tomaron en cuenta las respuestas recolectadas para esta pregunta precisa, evitando las confusiones y contradicciones hechas por algunos participantes. Además, se evita interpretar las palabras de los participantes y atribuirles una identificación errónea, por lo cual se ofrece solamente las respuestas explícitas.

cuesta definirse en una sola identificación. Por ejemplo, el informante 14H5 se define primero como indígena, pero también como quichua; el informante 7H2 se ve como ecuatoriano (“en el país que vive”), y luego quichua; y el informante 9H3 señala que en el extranjero se sentiría ecuatoriano, pero dentro del Ecuador es indígena y luego quichua. Pensamos que el porcentaje de identificación indígena podría haber aumentado si todos los participantes hubieran contestado a la pregunta, teniendo en cuenta, por ejemplo, la importancia que dan a la vestimenta indígena o al papel que tienen dentro de las organizaciones indígenas de la provincia y del país. Sin avanzar ninguna hipótesis, los resultados parecen mostrar que el hecho de valorar la lengua quichua y de utilizar la vestimenta indígena no significa que la persona se considere indígena.

-¿Cómo se define la identidad indígena?: Vestimenta/cabello (42% de las respuestas).

	Vesti- menta/ cabello	Quichua	Sangre/ nacimiento/ ascendencia	Tradiciones del campo	Fiestas	No sabe
Totales	8	4	3	2	1	1
Mujeres	4	2	2	1	-	1
Hombres	4	2	1	1	1	-
Generación I	1	3	-	1	-	1
Generación II	5	-	1	-	1	-
Generación III	2	1	2	1	-	-

Tabla XXI. Resultados sobre la identidad indígena (por elementos nombrados).

Los resultados de esta pregunta eran previsibles, teniendo en cuenta que se asemeja a los obtenidos en la pregunta sobre las diferencias percibidas entre los blancos-mestizos y los indígenas. En este caso, los elementos ‘Vestimenta’, ‘Lengua’ y ‘Tradiciones del campo’ obtienen cerca del 73% de todos los elementos revelados. Observamos entonces que la identidad se define de la misma manera que se diferencian los indígenas de los mestizos, tal y como indicó Fishman (1977: 16-22), la etnicidad es a la vez existencial (lo que somos) y contrastiva (lo que no somos). Según los participantes, la vestimenta es el elemento más saliente de la identidad indígena, con un 42% de todos los elementos nombrados, seguido por la lengua quichua (21%), la ascendencia (16%) y las tradiciones del campo (11%), transmitidas

siempre por los abuelos y los padres. Por tanto, las comunidades perciben su etnicidad en términos de paternidad y patrimonio, en parte heredada y en parte adquirida, como la definía Fishman. Las respuestas de los hombres y de las mujeres son casi idénticas; la diferencia reside en que el elemento natural (identidad por nacimiento) es un poco más fuerte para las mujeres. En efecto, la mujer es más propensa a hablar de la familia, de los abuelos y de los antepasados para describir o hablar de la tradición indígena, en parte explicada por el sentimiento materno. Respecto a la edad, los jóvenes son los que menos identifican la vestimenta como elemento identitario, con apenas un 17% de sus respuestas. A pesar de ser el grupo que abandona masivamente el uso del quichua como lengua cotidiana, sorprende la importancia que tiene la lengua para los jóvenes. Además, se observa que aquellos que abandonan algunos de los rasgos juzgados como importantes en la tabla anterior, siguen mostrando su pertenencia al grupo étnico, ya que “viene de naturaleza” (7H2, IIG) o “ser indígena no se pierde” (5M4, IIG). Una vez más, y siguiendo la definición de Fishman, la etnicidad es estable pero cambiante; esto es, la identidad heredada permanece a pesar del abandono de muchos rasgos patrimoniales.

La aculturación

-¿Cómo ve el hecho de que muchos niños y jóvenes ya no hablan el quichua?

Durante las entrevistas se trató el tema de la asimilación, para poder examinar la percepción que tienen las comunidades en estudio sobre el fenómeno, y para tratar de entender cómo explican ellos lo que está pasando. Dado que el término *asimilación* causa algunos problemas de comprensión, se les puso como ejemplo una situación concreta y real para que pudieran hablar sobre el tema y compartir sus reflexiones. Abordábamos el asunto preguntando sobre un tipo de asimilación, la lingüística, bajo el hecho de que muchos niños y jóvenes ya no saben hablar quichua en la comunidad. Todos los informantes convinieron en señalar que los jóvenes de ahora saben muy poco quichua, y admitiendo que las cosas están cambiando dentro de las comunidades. Muchos admiten sentirse preocupados por este hecho, a otros les causa tristeza y decepción, y a otros les molesta este caso de aculturación de los indígenas. No obstante, el admitir la existencia de la aculturación o la asimilación, y sentirse

preocupado por el problema es una cosa, y tratar de explicarlo, con sus propias palabras, es otra. Conozcamos sus respuestas sobre el asunto.

-¿Cómo explica usted lo que está pasando?: Los jóvenes abandonan la cultura (39% de las respuestas).

	Los jóvenes abandonan la cultura indígena	El quichua se está perdiendo (en general)	Los indígenas copian a los mestizos	Los niños solo aprenden español	No se hace valer la cultura indígena
Totales	9	4	4	3	3
Mujeres	6	2	1	2	1
Hombres	3	2	3	1	2
Generación I	2	2	-	1	1
Generación II	4	-	3	1	2
Generación III	3	2	1	1	-

Tabla XXII. Resultados sobre la asimilación (por elementos nombrados).

El problema más preocupante para los informantes de las tres comunidades es que los jóvenes abandonan poco a poco las costumbres indígenas, particularmente la vestimenta y la lengua. Las mujeres evocaron seis veces este problema, lo que representa el 50% del total de sus respuestas, frente a tres de los hombres (27%). La explicación siguiente se refiere a la pérdida del idioma quichua, con un 33% de las respuestas de los jóvenes y un 29% de los más ancianos (la II generación no evoca este fenómeno). Los hombres y los informantes de la II generación se ven mucho más inclinados a explicar la asimilación por la toma de rasgos culturales de los mestizos (los indígenas copian a los mestizos), con aproximadamente el 30% de sus respuestas. Al contrario, ninguno de los informantes de la I generación dice que los indígenas se quieren “convertir” en mestizos, probablemente porque ellos mismos están cambiando y no lo ven como un problema identitario. Otro fenómeno observable que explica la asimilación, según los informantes, es que los niños solamente aprenden el español durante su escolarización, pese a la existencia en el país de una educación bilingüe. Esta creencia cobra más importancia para las mujeres y los jóvenes, con el 17% de sus respuestas, respectivamente, al ser los grupos más involucrados en la educación de los niños. Finalmente, tres informantes creen que el problema de la asimilación proviene de la desvalorización de la cultura indígena, explicación

preferida por las personas de la II generación (20%), que parece a menudo más “pesimista” que las otras dos generaciones.

-¿Qué elementos se van perdiendo o están cambiando?: Vestimenta/cabello (45% de las respuestas) y Lengua (45% de las respuestas).

	Vestimenta /cabello	Lengua	Costumbres (fiestas, trabajo)
Totales	9	9	2
Mujeres	6	5	-
Hombres	3	4	2
Generación I	2	3	-
Generación II	5	4	1
Generación III	2	2	1

Tabla XXIII. Resultados sobre la asimilación (por elementos nombrados).

El cambio de vestimenta y el uso del español (con el consiguiente abandono del quichua) son, sin sorpresa, los elementos que los participantes indican como elementos de la cultura indígena que se van perdiendo. No hay diferencias muy marcadas dentro de las generaciones, salvo que el 60% de las respuestas de los jóvenes se refiere a la lengua, un 15% por encima del promedio. En cuanto a la vestimenta, tal y como habíamos visto en el cuestionario, tiene más importancia para las mujeres (55%) que para los hombres (33%), lo que resulta normal sabiendo que los hombres solo utilizan la vestimenta tradicional en circunstancias especiales. Otros hombres señalaron varios cambios respecto a las costumbres, como la adopción de fiestas mestizas, como la celebración de los quince años, o como las antiguas herramientas utilizadas por los indígenas para las labores del campo, que ya no se encuentran nada más que en los museos.

Sin que les preguntemos directamente, los informantes nos proporcionan también, a lo largo de la conversación, algunas pistas en cuanto a las causas de esta aculturación. Sintetizamos los comentarios de mayor interés.

-¿Qué es lo que causa este cambio?: Migración y contacto (33% de las respuestas).

	Migración y contacto con blancos y mestizos	Disgusto, desinterés o vergüenza	No se enseña quichua a los niños	Modernización y cambio de generaciones
Totales	6	5	4	3
Mujeres	3	3	3	2
Hombres	3	2	1	1
Generación I	-	-	1	-
Generación II	5	2	1	1
Generación III	1	3	2	2

Tabla XXIV. Resultados sobre las causas de la asimilación (por elementos nombrados).

El primer factor que explica la deculturación de los indígenas es, según nuestros informantes, la migración hacia otros lugares, por ejemplo cuando los jóvenes salen a estudiar al colegio o van a la universidad. Abiertamente percibido como un efecto directo de la pérdida de rasgos culturales por la II generación (56% de sus respuestas), es, por otro lado, rechazado de plano por la I generación, donde nadie señaló el incremento de los contactos con los mestizos como causa de la asimilación de los indígenas. Los informantes de mayor edad, en cambio, prefieren proponer como causas varios sentimientos internos, como el disgusto o el desinterés que tienen algunos indígenas (sobre todo los jóvenes) por la vestimenta y la lengua. Es interesante notar que ningún joven indicó este factor, lo que supone que la percepción de los adultos no es compartida por los jóvenes. En tercer lugar, se cree que el problema de la asimilación de los indígenas es debido a que no se enseña el idioma quichua a los niños. La totalidad de la I generación atribuye el problema de adaptación cultural a esta causa, y el 25% de las respuestas de los informantes más ancianos también va en esa dirección. Finalmente, las personas de mayor edad aludieron a la modernización, es decir al cambio “natural” de las generaciones, para tratar de explicar el fenómeno, puesto que son los individuos de la comunidad que mejor pueden darse cuenta de los cambios ocurridos.

Distancia psicológica con el grupo meta

-¿Conoce un poco la cultura de los blancos y mestizos?: No (88%).

	No	Un poco
Totales	7	1
Mujeres	6	-
Hombres	1	1
Generación I	3	
Generación II	2	1
Generación III	2	-

Tabla XXV. Resultados sobre la cultura blanca-mestiza.

A pesar del número reducido de informantes, parece interesante este dato. El 88% de la muestra (siete personas de ocho) dice desconocer la cultura de los blancos y los mestizos. Una única persona, un hombre de la II generación, afirma conocer un poco esta cultura, probablemente porque su esposa es mestiza, según los datos facilitados por él mismo durante la entrevista. La percepción que tienen los indígenas acerca de su conocimiento de la cultura de los mestizos es muy negativa, y demuestra un fuerte etnocentrismo. Un dato de este tipo resulta sorprendente, sabiendo que muchas personas de las comunidades viajan a la ciudad con frecuencia, ya sea para estudiar, trabajar o comprar. Parece sugerir, entonces, que a pesar de tener ciertos contactos con los blancos y mestizos, los indígenas no se acercan a ellos ni se interesan por su música, gastronomía o sus fiestas.

-¿Le gustaría conocer más?: Sí (44%).

	Sí	Tal vez/ No sabe	No me interesa
Totales	4	2	3
Mujeres	2	1	3
Hombres	2	1	-
Generación I	4	-	-
Generación II	-	1	2
Generación III	-	1	1

Tabla XXVI. Resultados sobre el interés en la cultura mestiza.

El resultado de la pregunta anterior queda incompleto si no se averigua el interés de los informantes por aprender más sobre la “otra” cultura. Los resultados de la tabla muestran la gran división que existe entre hombres y mujeres, por un lado, y entre los

jóvenes y el resto de la muestra, por el otro. En efecto, el 44% de los informantes está interesado en conocer más sobre la cultura mestiza, el 22% está indeciso y el 33% señala de manera directa que no les gustaría conocer más y que “así está bien”. Los jóvenes demuestran una apertura considerable, con el 100% interesado en conocer más la cultura mestiza, mediante nuevas amistades con mestizos, talleres de intercambio, la integración de las organizaciones mestizas o el aprendizaje formal, según sus propias palabras. Con estos resultados, queda claro que los jóvenes desean acercarse a la sociedad mestiza. Por el contrario, la II y la III generación aparecen indiferentes, con el 67% y 50% de informantes completamente desinteresados, respectivamente. Esta oposición mostraría los cambios que se están produciendo dentro de las comunidades en estudio. Los jóvenes se sienten atraídos por lo mestizo, atracción que no comparte las generaciones mayores.

III. Las lenguas

Importancia de las lenguas

-¿Es importante aprender y hablar español?: Sí (100%).

-¿Es importante aprender y hablar las dos lenguas (español y quichua)?:

Sí (100%).

Todos los participantes que contestan a esta pregunta coinciden en afirmar que el español es muy importante para los indígenas de Cotacachi; lo mismo pasa con el bilingüismo. El hecho de que la lengua española cobre tanta importancia dentro de las comunidades nos sorprende, ya que no se había previsto esta situación lingüística antes de realizar el trabajo de campo. Los datos obtenidos revelan que el español está muy presente en las tres comunidades y que para poder desenvolverse en la vida cotidiana los indígenas necesitan aprender esta lengua. Se destaca, así, la importancia casi generalizada dentro de la muestra del beneficio que trae conocer los dos idiomas. El quichua detiene también gran fuerza etnolingüística en la comunidad y, en la práctica, no ha sido dejado de lado por los informantes, a pesar de la aceptación de la presencia continua del español en sus vidas.

Motivaciones integradoras e instrumentales

-¿Por qué es importante aprender y hablar español?: Para comunicar (48% de las respuestas).

	Para comunicar (entender, contestar)	Para salir fuera de la comunidad /viajar	Para aprender más	Para conseguir trabajo	Para hacer amistades
Totales	10	4	3	3	1
Mujeres	7	2	1	-	-
Hombres	3	2	2	3	1
Generación I	2	1	1	1	1
Generación II	5	1	1	2	-
Generación III	3	2	1	-	-

Tabla XXVII. Resultados sobre las motivaciones (por elementos nombrados).

Como vemos, la razón principal para aprender y hablar español es la comunicación, con un 48% del total de las respuestas. La segunda motivación, también instrumental, es la de poder salir fuera de la comunidad, a una institución educativa, una oficina, el mercado, o para viajar al extranjero. Estos motivos acumulan el 19% de las respuestas. En tercer y cuarto lugar aparecen los motivos laborales y la adquisición de conocimientos, cada uno con 14% de las respuestas totales. Finalmente, el deseo de hacer amistades apenas totaliza el 5% de las respuestas. Según los resultados de la tabla, las mujeres son las que más relacionan el español con la necesidad de comunicar, con un 70% de respuestas claramente asociadas a la comprensión del otro, a la capacidad de contestar o a la importancia de poder comunicarse. Para los hombres, en cambio, el vínculo entre comunicación y español no es tan marcado (27% de las respuestas), ya que también mencionan el trabajo (27%). No sorprende que los hombres piensen en el trabajo como motivo para aprender la lengua, ya que son ellos los que con mayor frecuencia salen fuera de la comunidad a trabajar, mientras las mujeres se quedan a realizar las tareas de la casa y el campo. Los jóvenes hacen referencia a la comunicación en un 33% de sus respuestas; para ellos, hablar en español con los demás es lo normal, razón por la cual no piensan tanto en este aspecto como los informantes de mayor edad. Estos últimos mencionan el cambio de los últimos años, es decir la expansión del idioma español dentro de las comunidades,

recordando, de nuevo, la época en que el quichua era la lengua dominante. Es normal, pues, que sean más propensos a asociar la L2 con la comunicación con los demás.

Sentimiento de amenaza

-¿Siente usted que el quichua está amenazado, que se va perdiendo, y que siempre hay más español?: Sí (92%).

	Sí	No
Totales	12	1
Mujeres	7	1
Hombres	5	-
Generación I	3	1
Generación II	5	-
Generación III	4	-

Tabla XXVIII. Resultados sobre la desaparición del quichua.

Abordamos el tema de la pérdida de la lengua ancestral para saber si los informantes tienen una percepción, fatalista o positivista, en cuanto al futuro del idioma de su comunidad. Los participantes admiten de manera general (92%) que el quichua se va perdiendo poco a poco, y que el español toma más espacios. Una sola informante no cree en la pérdida del quichua, porque también está presente en las escuelas y en la guardería, donde ella trabaja; de hecho hay algunos niños que lo entienden y hablan. Aunque esta informante tiene razón, el sentimiento de amenaza es generalizado. Las explicaciones de los informantes se relacionan, como hemos visto anteriormente, con que los jóvenes no hablan quichua, que los padres no enseñan a sus hijos la lengua ancestral, y que el español cobra mucha importancia en detrimento del quichua. Sin embargo, es interesante notar que muchos informantes que perciben la pérdida del quichua añaden que no creen en su total desaparición. Según varios informantes, el quichua se estaría perdiendo, pero no desaparecerá y seguirá siendo el idioma de los indígenas si se retoma la educación bilingüe y la transmisión intergeneracional. Con estos datos en mente, conozcamos ahora qué opinión se tiene de la educación bilingüe.

Actitudes hacia la educación bilingüe (EB)

-¿Qué piensa de la educación bilingüe?: Es bueno e importante enseñar las dos lenguas (50% de las respuestas).

	Es bueno e importante enseñar las dos lenguas	El quichua debe aprenderse en casa	No cambia nada, no se mantiene en las escuelas o no se enseña bien	Lo haría si no supiera quichua/ pienso mandar a mis hijos	No quiero que mis hijos aprenden quichua en la escuela
Totales	9	3	3	2	1
Mujeres	6	2	2	-	1
Hombres	3	1	1	2	-
Generación I	2	-	-	1	1
Generación II	3	2	-	1	-
Generación III	4	1	3	-	-

Tabla XXIX. Resultados sobre la educación bilingüe (por elementos nombrados).

La mitad de las respuestas está explícitamente a favor de la educación bilingüe, a las que se podría añadir la de “lo haría si no supiera quichua/ pienso mandar a mis hijos” (11%), que también muestran una opinión positiva. De este modo, el 61% de las respuestas están a favor de la EB, especialmente los hombres y las dos primeras generaciones. Las mujeres también piensan que la EB es buena e importante, pero en menor proporción (55%), siendo el resto de sus respuestas “negativas”. Por ejemplo, creen que el quichua debe enseñarse en casa, con los padres, y no en la escuela. La III generación es la que mayor divergencia presenta: el 50% de las respuestas apoya la EB, y el otro 50% refleja percepciones más pesimistas. Algunos de los informantes de esta generación indican que la EB no cambia nada las cosas, y que en vano se lucha para una mayor EB (6M5), que la idea de base de la EB es buena pero no se mantiene dentro de las escuelas (1M1), y que en estas escuelas los niños no avanzan porque no se enseña bien (14H5).

Como es sabido, la relación de las comunidades indígenas con la educación en general ha cambiado bastante en los últimos años. Hoy en día, la gran mayoría de los niños de las comunidades van a la escuela en la ciudad de Cotacachi, y hay muchos jóvenes que están estudiando una carrera (contabilidad, turismo, química o música, entre otras). Antiguamente no se valoraba la escuela, y los hijos se quedaban en la casa para ayudar con el trabajo del campo y el cuidado de los animales: también se

les mandaba fuera para que trabajaran y enviaran dinero a casa, tal y como recuerdan varios informantes mayores; ya que “no hemos estudiado” (5M4) o “me he arrepentado [sic] de no haber seguido” los estudios (3M2, mujer que dejó la escuela a los siete años para trabajar en una casa). Con todo, las personas mayores se sienten orgullosas de ver que no se vuelven a cometer los mismos errores en las nuevas generaciones, y que estas estarán tan “preparadas” como los mestizos.

El aprendizaje del español

-¿Dónde o cómo aprendió usted el español?: En la escuela (46%).

	Antes de entrar a la escuela	En la escuela	Con esposo, amigos o patrón	Poco a poco, con el tiempo
Totales	1	6	3	3
Mujeres	-	5	1	2
Hombres	1	1	2	1
Generación I	1	2	-	1
Generación II	-	3	1	1
Generación III	-	1	2	1

Tabla XXX. Resultados sobre el aprendizaje del español.

Dos hipótesis pueden explicar que el 46% de la muestra diga haber aprendido el español en la escuela. La primera, porque los indígenas alcanzan, en términos generales, un nivel de escolarización bajo, lo que dificulta el aprendizaje de una lengua, sea materna o segunda. Y segunda, parece que la enseñanza del español en las comunidades no tiene la calidad necesaria para asegurar el aprendizaje completo por parte de los niños indígenas. A pesar de esto, la situación parece estar cambiando porque las nuevas generaciones aprenden más y mejor el español (aspecto que hemos comprobado personalmente durante las entrevistas), dentro o fuera de la escuela gracias a la televisión y a diversos medios de comunicación.

Según los datos de la tabla, el 23% dice haber aprendido con la ayuda de otras personas, por ejemplo con el esposo, el patrón o los colegas y amigos del trabajo. Otro 23% ha aprendido el español poco a poco, con el tiempo: estas personas siguen desarrollando su competencia comunicativa. La única persona que afirma haber aprendido el español desde la niñez, y antes de entrar a la escuela, es el informante más joven de toda la muestra; hecho que confirma, de nuevo, que la situación está

cambiando en las comunidades. En total, el 53% de los informantes aprendieron el español fuera del ámbito escolar, lo que no es poco. La mayor parte de las mujeres adquirieron el español en la escuela (63%), mientras que los hombres aprendieron con la ayuda de terceras personas (40%). Por generaciones, la mayoría de la II dice haber aprendido en la escuela, frente a solo un 25% de la III generación; datos que muestran que la situación educativa ha cambiado. En efecto, el 50% de los informantes de la III generación aprendió el español con otras personas, pero ningún informante de la I generación adquirió la L2 de ese modo: por tanto, en la actualidad, el aprendizaje del español se realiza principalmente en las instituciones escolares.

-¿Ha sido difícil aprender español?: Sí (69%).

	Sí	No
Totales	9	4
Mujeres	6	2
Hombres	3	2
Generación I	2	2
Generación II	5	-
Generación III	2	2

Tabla XXXI. Resultados sobre el aprendizaje del español.

Para la mayoría de la muestra (el 69%), aprender español ha sido una tarea difícil, ya que no lograban entender lo que se decía. El resto, afirma no haber sufrido tanto porque o bien les gustaba la lengua, o bien tenían amigos con los que practicar y no se les hacía difícil. Por sexos, los datos varían entre las respuestas de los hombres (60%) y de las mujeres (75%). La variación más importante se encuentra en las generaciones. Solo el 50% de los jóvenes y de los más ancianos contesta haber tenido dificultades, mientras que la II generación lo admite al 100%.

-¿Qué es lo más difícil cuando uno va aprendiendo, o cuando uno habla poco español?: No entender (47% de las respuestas).

	No entender	Ser maltratado, burlas/ insultos	No poder hablar	No ha sido difícil
Totales	8	4	3	2
Mujeres	5	3	2	1
Hombres	3	1	1	1
Generación I	3	-	-	1
Generación II	3	3	1	-
Generación III	2	1	2	1

Tabla XXXII. Resultados sobre las dificultades encontradas (por elementos nombrados).

Al parecer, lo más difícil en el aprendizaje del español ha sido no entender, por ejemplo no poder captar lo que decía el profesor. Esta dificultad totaliza el 47% de las respuestas, seguido por el maltrato y las burlas (24%) y el hecho de no poder hablar (18%). Si juntamos los datos que se relacionan con la ‘incomunicación’, obtenemos el 65% de las respuestas. Los jóvenes (75%), los hombres (50%) y las mujeres (45%) consideran que lo más difícil es no entender. Ninguno de los informantes de la I generación hace mención del maltrato, el insulto o la burla hacia los indígenas que no hablan bien español, mientras que este dato alcanza un 43% en la II generación, problema que ha disminuido mucho con los años. En la III generación las respuestas están divididas entre la incomprensión y la incapacidad de hablar, con un 33%, respectivamente.

Con esta tabla terminamos la presentación de los datos de la primera categoría, que tienen mayor impacto para nuestro estudio sobre las actitudes de los aprendientes indígenas. Para cada uno de los ejes temáticos (relaciones sociales, cultura y lengua), hemos presentado los resultados más significativos de las entrevistas. Así, vimos los datos sobre el aprendizaje del español, la educación bilingüe, las motivaciones de los aprendientes y la importancia que otorgan a las dos lenguas y el sentimiento de amenaza a la identidad étnica. En cuanto a la cultura, conocimos los resultados relacionados con la distancia psicológica entre los dos grupos, la aculturación y la identificación étnica. Al principio, mostramos las tablas sobre las comparaciones interétnicas y la discriminación, de las cuales sacamos información interesante.

Segunda categoría

La segunda categoría incluye los resultados más convencionales y también encierra las preguntas con menos respuestas por parte de los informantes, lo que afecta inevitablemente los resultados. Aún con todo, creemos que los datos proveen una información de calidad sobre los tres temas generales tratados en las entrevistas: las relaciones sociales, la cultura y las lenguas.

I. Las relaciones sociales

Contacto con el grupo meta

-¿Usted tiene contactos con los blancos y mestizos?: Sí (73%).

	Sí	No mucho
Totales	8	3
Mujeres	4	3
Hombres	4	-
Generación I	2	2
Generación II	2	1
Generación III	4	-

Tabla XXXIII. Resultados sobre los contactos.

Los resultados de esta pregunta no sorprenden mucho, puesto que sabíamos que la mayoría de los informantes tenían contactos con no-indígenas, principalmente blancos y mestizos. El porcentaje del ‘Sí’ (73%) refleja el contexto en el cual viven los indígenas de la región de Cotacachi. Los habitantes de Topo Grande, que viven más lejos de la ciudad, suelen tener menos contactos. Dos de las tres informantes de esta comunidad dicen no tener casi contacto, mientras que la otra no da una respuesta explícita, pero teniendo en cuenta su escasa competencia para hablar español, podemos suponer que no tiene muchos contactos con hispanohablantes. En Turucú, comunidad más cercana a la ciudad y donde vive una comunidad mestiza de campesinos, el 100% de los informantes dicen tener contactos con blancos y mestizos. Finalmente, en Santa Bárbara, situada en medio de las otras dos comunidades, la mitad de los informantes dice tener contactos. Tal y como creíamos, las mujeres afirman tener menos contactos con personas de fuera de la comunidad. En efecto, solo el 57% dice relacionarse de manera habitual con vecinos, compañeros, clientes u otras personas mestizas, mientras que todos los hombres (100%) lo hacen.

Por generaciones, los resultados parecen ser contradictorias, ya que muestran un aumento paulatino de la generación joven a la anciana (50%, 67% y 100%, respectivamente) en el contacto con blancos y mestizos. Este hecho no deja de ser sorprendente, cuando sabemos que los jóvenes suelen ir a la ciudad con mayor frecuencia que cualquier otra generación; nos inclinamos a pensar, por tanto, que la muestra quizá sea muy pequeña como para poder obtener datos significativos a este respecto.

-¿En qué circunstancias tiene estos contactos con los blancos y mestizos?: En el trabajo (45%).

	Trabajo	Vecinos o compañeros	Estudios y amigos	Cuando es necesario
Totales	5	3	2	1
Mujeres	3	2	-	1
Hombres	2	1	2	-
Generación I	-	-	2	1
Generación II	3	1	-	-
Generación III	2	2	-	-

Tabla XXXIV. Resultados sobre los contactos.

Para conocer mejor la razón por la cual los informantes tienen tratos con los blancos y mestizos, separamos los diferentes contextos de relación. El porcentaje más alto resulta ser el trabajo, con un 45% de los informantes que trabajan con blancos y mestizos. En segundo lugar están los contactos sociales “cercanos” entre vecinos y compañeros, con un 30%. En cuanto a los ‘estudios y amigos’ (20%), solo los dos informantes más jóvenes contestan esta opción (son estudiantes). Por último, una sola persona de la I generación dice tener contactos “en momentos más necesarios”, sobre todo cuando va a Cotacachi. Para la II generación, el trabajo (75%) es el lugar donde se relacionan con blancos y mestizos, mientras que la III generación mantienen contactos principalmente a través de sus vecinos y amigos mestizos (50%) o a través del trabajo (50%). La situación narrada por los informantes cuadra perfectamente con las actividades que realizan cada una de las generaciones. No obstante, hay situaciones especiales, como la de la informante 3M2, que realiza masajes en su casa por lo que está en contacto con muchos mestizos, o la informante 1M1, que es esposa del alcalde y trabaja en el cabildo de Cotacachi, lo que le permiten mantener

relaciones con la sociedad blanca-mestiza. Además, dos mujeres (1M1 y 8M6) nos hablaron de sus contactos con personas extranjeras, porque trabajan en albergues turísticos de las comunidades; ambas disfrutaban mucho la presencia de extranjeros, tal y como nos dijeron. Conozcamos ahora la apreciación de los informantes sobre la calidad de los contactos que tienen con blancos y mestizos.

-¿Se lleva bien con los blancos y mestizos? ¿Tiene relaciones agradables?:

Sí (78%).

	Sí	Más o menos
Totales	7	2
Mujeres	3	1
Hombres	4	1
Generación I	2	1
Generación II	3	-
Generación III	2	1

Tabla XXXV. Resultados sobre la calidad de las relaciones.

De los nueve informantes que ofrecieron información, unos dicen no tener contactos y otros simplemente no ponen ningún calificativo a sus relaciones con los blancos y mestizos. En total, el 78% congenia con ellos y el 22% restante contesta algo parecido a “Sí, pero...”. Por ejemplo, el informante 2H1 dice llevarse bien, pero cuando sus compañeros de colegio no le entienden, le dicen “usted es de campo, nosotros somos criados en la ciudad”, lo que le molesta y le hace pensar que quizá estaría mejor si solo hubiera indígenas en su colegio. Más interesante es la respuesta de la informante 1M1, quien dice llevarse mejor con los extranjeros que los blanco-mestizos, porque con estos últimos siempre hay un peso de “querer parecer bien”, lo que según ella no ocurre con los extranjeros. En esta cuestión, las mujeres y los hombres obtienen resultados similares (75% y 80%), pero hay variaciones importantes entre los jóvenes (67%), los ancianos (67%) y los informantes de la II generación, para los que las relaciones son siempre positivas (100%). En términos generales, los indígenas de nuestra muestra no sienten ‘antipatía’ por los blanco-mestizos.

El estatus social y político

-¿Son fuertes y activos los grupos indígenas? Sí (90%).

	Sí	No mucho
<i>Totales</i>	9	1
Mujeres	6	-
Hombres	3	1
Generación I	3	-
Generación II	3	1
Generación III	3	-

Tabla XXXVI. Resultados sobre la vitalidad.

Esta tabla y la siguiente tratan la percepción que tienen los indígenas sobre la vitalidad de su grupo y proporcionan información relevante. La mayoría de los participantes (el 90%) percibe las diferentes organizaciones de su grupo étnico como fuertes y activas. Una sola persona (IIG) describe el movimiento indígena como desorganizado, agregando que a él no le gusta y que no conviene participar en los paros²⁹. Para defender su posición favorable, los participantes hablan de las huelgas, del trabajo de la Unorcac y las demás organizaciones nacionales, de la unidad de los pueblos indígenas, a través de las *mingas* por ejemplo³⁰. La percepción de la vitalidad social y política del propio grupo es muy alta para los indígenas de Cotacachi.

-¿Tienen poder los indígenas?: Sí (78%).

	Sí	No mucho
<i>Totales</i>	7	2
Mujeres	5	1
Hombres	2	1
Generación I	1	1
Generación II	3	1
Generación III	3	-

Tabla XXXVII. Resultados sobre el poder.

²⁹ Antes y después de realizar el trabajo de campo, en Ecuador se sucedieron varias huelgas organizadas por los diferentes grupos indígenas del país, para protestar en contra de la Ley de Aguas. Las manifestaciones continuaron hasta que el Presidente de la República, Rafael Correa, decidió archivar la ley para terminar con los problemas en el país. Los indígenas querían modificar el proyecto oficial porque temían la privatización del agua.

³⁰ Las *mingas* son unas reuniones de trabajo solidario, (no siempre voluntario) que se hacen frecuentemente en las comunidades indígenas, para realizar alguna labor comunitaria (definición propia).

Se puede constatar, una vez más, que la mayoría de los informantes considera que su grupo étnico ha adquirido autoridad. El 78% señala que los indígenas tienen poder, resultado inferior al anterior sobre la fuerza y la capacidad de actuar de los grupos indígenas. En efecto, aunque el movimiento es muy fuerte, como en todo el país, el poder de decisión de las poblaciones indígenas todavía no es grande. Los hombres (67%) se muestran un poco más escépticos que las mujeres (83%), tal vez por ser más realistas y conocer mejor la situación fuera de las comunidades. Tan solo el 50% de los jóvenes piensa que los indígenas tienen algún tipo de poder; en la II generación el porcentaje llega al 75%, para ser del 100% en la III generación. Dado que las personas mayores han conocido la época en que los indígenas tenían muy pocos derechos, los informantes de la III generación creen que ahora los indígenas son influyentes. Para apoyar su punto de vista algunas personas se refirieron al alcalde de Cotacachi, indígena de Turucú y fundador de la Unorcac. Ahora el alcalde trabaja para los indígenas, y no solo para los mestizos “como solían hacer los otros”.

II. La cultura

Los medios de comunicación

-¿Existen o existieron medios de comunicación en quichua? ¿Cuáles?: Radio Ilumán (67% de las respuestas).

	Radio	TV	Revistas
<i>Totales</i>	8	3	1
Mujeres	6	2	-
Hombres	2	1	1
Generación I	4	1	-
Generación II	1	1	1
Generación III	3	1	-

Tabla XXXVIII. Resultados sobre los medios de comunicación (por elementos nombrados).

A lo largo de las entrevistas, los informantes enumeran hasta un total de doce respuestas a esta pregunta sobre los medios de comunicación en lengua quichua, de las cuales el 67% hacen referencia a Radio Ilumán, emisora bilingüe que oímos con frecuencia durante nuestra estadía en las comunidades³¹. Las otras menciones son para la televisión (25%) y la prensa escrita (8%). Sin embargo, dos de los tres

³¹ Radio Ilumán, “la voz intercultural”, emite desde Otavalo por la 96.7 FM (cf. www.radio-iluman.ec).

informantes que aluden a las noticias en quichua agregan que ya no existen. Es curioso notar que ninguno de los informantes, especialmente los más jóvenes, hace mención de los medios tecnológicos más modernos, como internet o las redes sociales (Facebook, etc.), que los jóvenes utilizan. Los medios de comunicación nombrados son muy tradicionales, por lo que no se refleja una vitalidad significativa de la lengua quichua en el mundo de la información. Se confirma el predominio del español en los medios de comunicación en la siguiente tabla.

-¿En qué lengua son la mayoría de los medios de comunicación?: Español (89%).

	Más en español	En las dos lenguas
Totales	8	1
Mujeres	5	-
Hombres	3	1
Generación I	3	1
Generación II	2	-
Generación III	3	-

Tabla XXXIX. Resultados sobre la lengua y los medios de comunicación.

El 89% de los informantes conviene en señalar que la gran mayoría de los medios de comunicación de la región son en español. Solo un hombre de la I generación (2H1) dice que salen igualmente en los dos idiomas. Podemos concluir que la vitalidad mediática de la lengua española es más importante y que el quichua sigue siendo una lengua de uso personal y regional, no tanto una lengua nacional de “relación intercultural” como difunde la Constitución del país, reformada en 2008.

III. Las lenguas

Identificación lingüística

-¿Cuál es su lengua materna? ¿Qué lengua aprendió primero?: Quichua (86%).

	Quichua	Español	Las dos lenguas
Totales	12	1	1
Mujeres	8	1	-
Hombres	4	-	1
Generación I	3	-	1
Generación II	5	-	-
Generación III	4	1	-

Tabla XL. Resultados sobre la lengua materna

La casi totalidad de los participantes tienen el quichua como lengua materna (86%), idioma que aprendieron primero y con el cual fueron criados. Una sola persona, crecida en la ciudad, tiene el español como lengua materna (1M1), y otra asegura haber aprendido las dos lenguas por igual (9H7). Además, una de las informantes (6M5) dice haber aprendido un poco de español con su padre, quien había sido criado “como blanco, como mestizo”; pero después la misma informante admite que no podía hablarlo bien y que lo aprendió cuando trabajó en Quito.

-¿Usted se considera bilingüe? ¿Puede manejar los dos idiomas?: Sí (86%).

	Sí	No
Totales	12	2
Mujeres	7	2
Hombres	5	-
Generación I	3	1
Generación II	4	1
Generación III	5	-

Tabla XLI. Resultados sobre el bilingüismo.

Antes de empezar el trabajo de campo no sabíamos que los informantes indígenas con los que íbamos a realizar la investigación tenían un alto nivel de bilingüismo. Como muestra la tabla, el 86% de los informantes consideran el manejo del quichua y del español de igual manera; para los hombres y los más ancianos el porcentaje alcanza el 100%. Para las mujeres, en cambio, el porcentaje desciende al 78%, ya que dos de las participantes dicen no entender o no hablar correctamente el español (10M7 y 11M8). Esta diferencia se explica por la procedencia de estas dos informantes, las cuales viven en la comunidad de Topo Grande, la más aislada de las tres, y no tienen mucho contacto con la sociedad blanca mestiza. Los comentarios de varios participantes resultan de cierto interés, por ejemplo, dos mujeres de distinta generación utilizan el adjetivo “acostumbrada” para afirmar su dominio en las dos lenguas (3M2 y 8M6). Resulta interesante la elección de dicha palabra, al estar casi libre de carga emocional: el hábito se vuelve normal con el tiempo. Otra informante añadió que “a los indígenas les toca hablar las dos [lenguas], pero tienen la costumbre de hablar en castellano” (4M3, IIIG). Esta ausencia de emoción, con respecto al español, se

confirma con la pregunta siguiente sobre el vínculo emocional y la preferencia lingüística.

La preferencia lingüística

-¿En qué idioma se siente más cómodo o más a gusto?: Quichua (54%).

	Quichua	Español	Las dos por igual
Totales	7	1	5
Mujeres	5	-	3
Hombres	2	1	2
Generación I	2	-	2
Generación II	4	1	-
Generación III	1	-	3

Tabla XLII. Resultados sobre la preferencia lingüística.

La mitad de los participantes admite sentirse más a gusto hablando la lengua de sus ancestros, y un 36% no muestra sentir comodidad por ninguna de las dos lenguas. Una sola persona, un hombre de la II generación con el quichua como lengua materna (13H4), asevera que se siente más cómodo hablando en español y que lo puede hablar con más fluidez, revelando un nivel de aculturación muy avanzado. Mientras que los hombres y los jóvenes están divididos entre ambos idiomas, el 56% de las mujeres dicen preferir el quichua. Dentro de la II generación, el 80% de los informantes declaran que en quichua hablan con más seguridad, comodidad, rapidez o gusto. La III generación, que podríamos pensar más apegada al idioma nativo, dice no tener preferencia en un 75%. Si el resultado general parece convencional, por generaciones llama la atención, pues las personas que se sienten más cómodas y a gusto hablando quichua son las de la II generación.

Uso de las lenguas

-¿Qué lengua se habla en la casa (familia)?: Las dos lenguas (79%).

	Solo quichua	Las dos lenguas
Totales	3	11
Mujeres	2	7
Hombres	1	4
Generación I	1	3
Generación II	1	4
Generación III	1	4

Tabla XLIII. Resultados sobre la lengua hablada en la casa.

En el 79% de los hogares visitados se habla los dos idiomas, español y quichua, aunque con diferentes usos y con distintos interlocutores. Por ejemplo, el español se usa con más frecuencia para dirigirse a los hijos, mientras que el quichua sirve para la comunicación entre los esposos o con los abuelos. Ninguno de los informantes dice hablar exclusivamente español en casa, y muy pocos (el 21% de la muestra) habla solo quichua. Cabe mencionar que un participante (2H1), que ahora vive en Turucú, nos proporcionó la información relativa a su familia de Topo Grande. Por tanto, dos de los tres hogares en donde se habla solamente quichua se encuentran en la comunidad de Topo Grande, conocida por ser la más pegada a la lengua indígena. Sabiendo que los informantes tienen un alto nivel de bilingüismo, y que muchos hablan las dos lenguas en casa, quisimos saber qué uso hacen de estos idiomas.

-¿En lo cotidiano, con quién habla usted quichua?: Con familiares (48%).

	Familiares	Gente de la comunidad	Personas mayores	Gente que no habla español	Compañero de trabajo	Indígenas
Totales	11	5	3	2	1	1
Mujeres	8	3	-	1	1	1
Hombres	3	2	3	1	-	-
Generación I	3	3	1	-	-	-
Generación II	4	1	2	1	1	-
Generación III	4	1	-	1	-	1

Tabla XLIV. Resultados sobre los usos del quichua (por elementos nombrados).

La lengua indígena se usa, sobre todo, en el ámbito familiar. De un total de 23 respuestas, 11 (48%) hacen referencia a los familiares. El uso del quichua para comunicarse con la familia es mayoritario entre las mujeres y la III generación (57%, respectivamente), lo cual es esperable, ya que estos dos grupos suelen estar con mayor frecuencia en la casa y con la familia. El panorama es diferente entre los hombres (43%) y la I y II generación (43% y 44%, respectivamente). Las otras respuestas (el 52%) se refieren a la comunidad, es decir, a los amigos y vecinos, o a grupos similares, como los mayores, los cuales no hablan español, a los compañeros de trabajo, o de manera general a “los indígenas”, lo que nos permite constatar que el quichua es lengua para la socialización tanto como el español. Si las mujeres emplean el idioma ancestral y materno con la familia, los hombres, como vimos, también lo

usan con personas que están fuera del círculo familiar (67%). Los jóvenes y las personas de la II generación consideran el uso social (57% y 56%, respectivamente). El contraste con los usos del español figura en la siguiente tabla.

-¿Y con quién habla español?: Con familiares (33%).

	Con familiares	Con vecinos, amigos o en el trabajo	Con jóvenes en general	Con blancos y mestizos o la gente de la ciudad	Con los que me hablan en español	Con indígenas que no hablan en quichua
Totales	11	7	6	4	3	2
Mujeres	6	2	4	3	2	2
Hombres	5	5	2	1	1	-
Generación I	4	2	1	1	-	-
Generación II	3	4	2	1	2	-
Generación III	4	1	3	2	1	2

Tabla XLV. Resultados sobre los usos del español (por elementos nombrados).

En la actualidad, el español es lengua usual en el ámbito familiar, con un 33% de las respuestas. Esto se debe a que los niños y los jóvenes hablan principalmente este idioma en casa. Recordamos que el uso del quichua se dividía de manera equitativa entre la familia (48%) y el espacio social (52%), mientras que el español, como se puede constatar, es lengua de comunicación con los demás (67%). Por ejemplo, se usa con los vecinos, compañeros y amigos (21%), los jóvenes (18%), los blancos y mestizos (12%), las personas que hablan español (9%) y los indígenas que no hablan quichua (6%). En la casa, el español es usado, sobre todo, con los hijos y los padres, y con los hermanos. Fuera de casa, se emplea cotidianamente con diferentes grupos, y fuera de las comunidades con la gente de la ciudad. En resumen, hablar español con familiares es la respuesta más frecuente en la totalidad de las categorías: mujeres (32%), hombres (36%), I generación (50%), II (25%) y III (31%). El resultado de la I generación llama la atención, pues nos señala que emplean más el español para dirigirse a sus hijos o a sus padres. Por último, de manera general el español es el idioma que se usa en más contextos. Los hombres hacen mención de su uso en el trabajo (36%, frente al 11% en las mujeres), ya que normalmente tienen más contactos sociales debido al trabajo que desempeñan.

Actitudes hacia las lenguas

-¿Le gustaría aprender nuevos idiomas? ¿Cree que es bueno aprender nuevos idiomas?: Es necesario hablar más de una lengua (33% de las respuestas).

	Es necesario hablar más de una lengua	Me gustan los idiomas/ Quisiera aprender	Quiero que mis hijos aprendan otras lenguas	Me gusta recibir extranjeros en mi casa
Totales	4	3	3	2
Mujeres	2	1	1	2
Hombres	2	2	2	-
Generación I	3	1	1	1
Generación II	1	-	2	-
Generación III	-	2	-	1

Tabla XLVI. Resultados sobre el interés por las lenguas (por elementos nombrados).

Investigar sobre el interés en aprender nuevos idiomas por parte de los miembros de las comunidades nos informa sobre la apertura de los informantes hacia las lenguas en general, y hacia el español en particular. Cuando se habla de idiomas extranjeros con las personas de Cotacachi, piensan en el inglés, como idioma internacional. Esto explica que la gran mayoría de los participantes aludan al inglés para hablarnos de su interés por otras lenguas. Hay cuatro referencias a la necesidad de hablar más de una lengua (33%), tres al interés por el aprendizaje de LE (25%), tres al deseo de que los hijos aprendan otros idiomas (25%) y dos a la apertura hacia los extranjeros (17%). No hay mucha diferencia entre las respuestas de hombres y mujeres, pero por generaciones el 50% de los jóvenes se refieren a la necesidad de saber más de una lengua para poder viajar, por ejemplo. Los informantes de la II generación, que tienen todos niños en edad escolar, se expresan de modo parecido, haciendo énfasis en la necesidad que sus hijos aprendan el inglés (67%). Al contrario, la III generación no menciona la utilidad de los idiomas ni habla del deseo de que sus hijos aprendan otras lenguas; el 67% de sus respuestas muestran su interés por el inglés.

-Si usted no hablara español, ¿qué haría?: Trataría de aprender (55%).

	Trataría de aprender	Quisiera aprender más (ahora)	Me sentiría muy mal por no entender nada	Hay que corregir a los que no saben	Ya no hay oportunidad para aprender
Totales	6	2	1	1	1
Mujeres	4	1	1	1	1
Hombres	2	1	-	-	-
Generación I	2	-	-	-	1
Generación II	3	2	-	-	-
Generación III	1	-	1	1	-

Tabla XLVII. Resultados sobre la intención de aprender español.

Otro dato de interés es conocer la intención que tendrían los participantes en aprender español, en el caso de que no lo hubieran aprendido ni en la escuela ni en casa. Esta pregunta resultó un poco difícil de entender para los informantes, al hacer referencia a algo hipotético. Si no supieran hablar español, y conociendo la situación actual de las comunidades con respecto al bilingüismo, el 55% de los informantes trataría de aprenderlo, en la escuela o con alguien más. Otro 18% quisiera aprender más español en este momento, para poder escribir correctamente o para hablarlo mejor. Tres personas interpretaron la pregunta de modo diferente. Una de ellas, la informante 10M7 (24 años), admite no estar muy interesada en aprender más español, aunque sepa poco, porque cree que ya es tarde para ello y no tiene oportunidades. En general, las respuestas demuestran la intención en aprender la lengua española, pero la situación cambia en los informantes de la III generación, pues solo un tercio aprendería el español si no lo hablara.

Los resultados que hemos presentado en esta sección del trabajo conforman la segunda categoría de datos. Como señalamos, son resultados de gran interés pero no tienen influencia determinante en el estudio. Como se ha constatado, las entrevistas nos proporcionan gran cantidad de información sobre cuestiones sociales, la cantidad y la naturaleza de los contactos que tienen los indígenas con blancos y mestizos y la vitalidad de los grupos indígenas. También se han conocido datos nuevos sobre los medios de comunicación, la identidad lingüística, las actitudes y los comportamientos de los informantes frente al español y al quichua.

Tercera categoría

La tercera y última categoría reúne los resultados que, por varias razones, no se tomaron en cuenta en el análisis de los datos. Esta información proviene de las preguntas que no fueron contestadas por un número suficiente de encuestados. Algunas fueron difíciles de contestar para las personas con poca formación, y otras no se pudieron formular durante la entrevista por cuestiones de tiempo. No se presenta tabla alguna, ya que el número de respuestas en cada caso es limitado.

I. Las relaciones sociales

La percepción del peso demográfico

-En Cotacachi, ¿hay más indígenas o hay más mestizos?

La pregunta sobre la variable demográfica no es tomada en cuenta por dos razones. Primero, el número de respuestas es poco (8 en total), y segundo, la pregunta conlleva a confusión, pues unos participantes hicieron referencia a la ciudad de Cotacachi, otros al cantón, y otros a los dos. Por ello, no es posible clasificar las respuestas de los informantes con una total seguridad en la interpretación de sus palabras. En cualquier caso, el dato no es fundamental para el análisis de los resultados.

Las alternativas cognitivas

-En su opinión, ¿es justa esta situación? -¿Hay cambios posibles?

Durante las entrevistas se habló a menudo de la situación actual de la población indígena dentro de las comunidades, para investigar la percepción de los informantes sobre la vitalidad etnolingüística del propio grupo. Después, y siguiendo la teoría de Giles *et al.*, se terminaba la cuestión preguntando por alternativas cognitivas, tal y como presentamos en el marco teórico. De este modo, queríamos averiguar si los informantes percibían alguna injusticia o algún cambio para la gente de su grupo. No obstante, las preguntas no dieron el resultado esperado, y después de varias entrevistas decidimos suprimirlas del protocolo, ya que la información provista por los participantes difería mucho, lo que dificulta la síntesis de sus creencias y actitudes.

II. Las lenguas

El estatus del quichua

-¿Cree usted que se respeta el idioma quichua?

La pregunta, aunque muy interesante, solo fue contestada por seis informantes. El 83% de los informantes asevera que se respeta el quichua, y solo una persona manifiesta reticencias acerca del respeto que tienen los indígenas mismos hacia la lengua materna. Podríamos concluir, entonces, que los indígenas perciben el estatus y la posición del quichua como bastante importante, pero la falta de más respuestas hacen que no consideremos este dato.

III. La cultura

Interculturalidad

-¿Existen los matrimonios interétnicos entre indígenas y blancos-mestizos, o personas de otras etnias?

Durante la compilación de los datos hemos observado una tendencia respecto a la percepción de la existencia de matrimonios interétnicos. Los siete informantes con los que hablamos de este tema nos confirman que los indígenas no solo se casan entre ellos, como se solía hacer antes. Según varios informantes, en los últimos años ha habido siempre más matrimonios entre indígenas y personas de otras etnias, también con extranjeros, hecho que hemos podido constatar durante nuestra estancia en Ecuador y en las comunidades de Cotacachi. Este dato describe muy bien la situación de los indígenas otavalos, especialmente los que viven en las comunidades cercanas a la ciudad. Otro dato de interés nos lo proporciona una informante que asegura que los indígenas se casan entre ellos, aunque sean de otros países, dando el ejemplo de su hija, que se casó con un indígena boliviano. Esta informante presenta a los indígenas de manera ‘transfronteriza’ porque, a pesar de ser de otro país, la informante considera a su yerno miembro de su grupo étnico.

Estas cuatro preguntas de la entrevista no serán retomadas en el análisis que sigue, por las razones ya mencionadas. Con esta tercera categoría terminamos la presentación de los datos obtenidos del cuestionario (§5.1) y de la entrevista (§5.2).

6. Análisis de los datos: La identidad autóctona y el aprendizaje de la L2 en tres comunidades indígenas de Cotacachi

En el marco teórico presentamos y analizamos las teorías sobre los modelos de aculturación y adquisición de segundas lenguas, además de la motivación. Para realizar el análisis de los datos obtenidos haremos una división entre estas dos mismas áreas, es decir la aculturación (§6.1) y la motivación (§6.2). De esta manera, comprobaremos si los modelos teóricos presentados se aplican por entero a nuestro estudio. El trabajo se presentará por etapas analíticas, primero se reúnen los datos en diferentes categorías relacionadas con los conceptos del marco teórico, y después se examinan con detalle; para ello volveremos a la elaboración del cuestionario y de las entrevistas, para dejar claro qué se quiso averiguar con cada una de las preguntas.

6.1 Análisis de los datos sobre la aculturación

Disponemos de una gran cantidad de datos sobre la aculturación de las comunidades estudiadas. Para poder tratarlos, los dividimos en cuatro categorías: 1) identificación, tanto lingüística como étnica; 2) cantidad y naturaleza de los contactos con el grupo meta; 3) comparaciones interétnicas y vitalidad percibida; y 4) eventual amenaza de la identidad. Los datos sobre la aculturación nos permitirán trabajar con las teorías de Giles *et al.*, especialmente con la teoría de la identidad etnolingüística de Giles y Johnson (1987) y el modelo intergrupar de Giles y Byrne (1982), que se asemejan en varios aspectos. También nos hacemos eco del trabajo de Taylor *et al.* (1977) sobre el aspecto amenazante del aprendizaje de una L2.

I. Identificación

-La identificación lingüística

Como vimos en la tabla XLI, la lengua materna de los indígenas de Cotacachi es el quichua, al menos para el 86% de nuestra muestra. Según lo constatado a lo largo del trabajo de campo, muchos jóvenes tienen ahora el español como lengua materna, o lengua principal. En las tres comunidades visitadas (Turucú, Santa Bárbara y Topo Grande) encontramos muchos niños que hablaban español y que recibían educación

en español. La situación de partida podría cambiar en las próximas décadas, haciéndose el español el idioma materno de las nuevas generaciones. Un cambio de esta naturaleza probaría el alto nivel de aculturación dentro de las poblaciones indígenas de Cotacachi. No obstante, en la actualidad los informantes siguen identificando el quichua cuando su lengua materna.

El bilingüismo es un fenómeno muy presente en las comunidades estudiadas, tal y como muestra el resultado de la tabla XLII, donde el 86% de los informantes aseguran ser bilingües. Un resultado de este tipo confirma la fuerte identificación simultánea con el quichua y el español, fenómeno que observamos durante la estadía. Para comparar estos datos con cifras oficiales, el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) cifró, en el Censo 2001, en un 22% el bilingüismo en lengua nativa y español en el cantón de Cotacachi. Cabe mencionar que el cantón cuenta con dos regiones mestizas, la urbana y la subtropical, donde también viven muchos afroecuatorianos. Es normal, pues, que nuestro porcentaje sea más elevado, ya que solo refleja la situación de la población indígena que vive en tres comunidades.

-La importancia de las lenguas

El quichua y el español son considerados como elementos muy importantes de la identificación etnolingüística. La totalidad de los informantes estiman que el español es necesario para los indígenas, y también afirman que es importante aprender y hablar las dos lenguas. El quichua, no obstante, conserva su importancia en la identificación etnolingüística, aunque ahora tenga que compartir el lugar con el español.

-El uso de las lenguas

Los datos sobre el uso de las lenguas nos informan sobre las actitudes que tienen los informantes hacia cada uno de los idiomas que conforman su identificación. Recordemos que el 79% de los participantes afirmaba hablar las dos lenguas en casa, lo cual demuestra un alto nivel de bilingüismo. En las tablas XLIV y XLV se confirma esta coexistencia, y para señalar con quién se comunican en español y en quichua los informantes nombran primero a los familiares. En efecto, el 48% de las respuestas de la tabla XLIV (usos del quichua) y el 33% de las respuestas de la tabla

XLV (usos del español) se refieren a la familia. Deducimos que el quichua es principalmente una lengua familiar, aunque su uso social también es importante, sobre todo para los hombres y las generaciones más jóvenes, que dicen hablar quichua con los mayores y los vecinos. El español, por su parte, es la lengua que se usa en el ámbito social, aunque también se emplea en casa para comunicarse con los niños y con los jóvenes en general.

Los datos sobre el uso de las dos lenguas nos explican en qué medida la aculturación se está desarrollando dentro del grupo étnico. En el capítulo 3 de la memoria definimos el término *aculturación* como “la modificación y la gradual adaptación de la cultura propia que se realiza al contactar con una nueva cultura” (§3.2.2). Es evidente entonces que la cultura de los indígenas se ha modificado con la introducción del español en el interior de los hogares. El uso social del español ha sido una primera adaptación por parte de los indígenas, pues a lo largo del tiempo han tenido que aprender la lengua para poder comunicarse con los blancos y mestizos. Sin embargo, hoy en día el español también se usa “socialmente” dentro del grupo étnico propio, porque algunos indígenas no hablan quichua o prefieren usar más el español. La tabla XLV muestra este dato: el 21% de las respuestas se refieren al uso del español con los vecinos, compañeros y amigos, el 18% con los jóvenes en general, el 9% con las personas que entablan la conversación en español y el 6% con los indígenas mismos. La informante 3M2 expresó de manera explícita este cambio: “aunque sea indígena le gusta hablar en español mismo. Toca hablar en español [...] Sí, algunos, no les gusta, aunque sepa, no les gusta estar hablando en quichua, más les gusta en castellano, creo”. La adaptación lingüística del propio grupo es incuestionable: el español siempre cobra más importancia en las comunidades y en las casas, modificando los hábitos de los hablantes de quichua.

-La preferencia lingüística

Para el 54% de los informantes el quichua es el idioma con el que se sienten más cómodos y seguros, lo que confirma que la lengua materna tiene mucha importancia dentro de su identificación etnolingüística (tabla XLIII). Las emociones asociadas a una lengua nos hablan del valor que se le da a dicha lengua. Como la mayoría de los informantes señala que el quichua es la lengua que prefieren, estas personas tienen un

lugar de predilección en la definición de su identidad. Por otra parte, el 38% de la muestra dice no tener preferencia alguna entre las dos lenguas, porcentaje que no podemos ignorar, pues una persona de cada tres dice que el español tiene el mismo peso emocional que el quichua. Estos datos podrían dar muestra del incremento del bilingüismo en las comunidades, una persona bilingüe, por definición, no diferencia los idiomas que habla porque los usa perfectamente. Actitudes como estas sobre la preferencia lingüística perfilan la aculturación de los indígenas de Cotacachi, quienes han dejado ya de ser monolingües en quichua, pero el idioma ancestral sigue teniendo un lugar muy importante en su identidad como pueblo.

-Las actitudes hacia la educación bilingüe

La pregunta sobre la educación bilingüe no proviene de ninguno de los modelos que presentamos en el marco teórico. Quisimos conocer la opinión de los informantes acerca del tema para tratar de comprender la situación de la EB en estas comunidades. Cabe recordar que en dos de estas comunidades no hay escuela, lo que obliga a los padres a mandar a sus hijos a colegios ‘hispanos’ de Cotacachi. En Topo Grande oficialmente existe una escuela bilingüe, pero no mantiene los principios de la EB, al impartir todo el currículo en español. Además, es una escuela con muy pocos recursos y los niños atendidos provienen de las familias más humildes de la comunidad; los que tienen recursos mandan a sus hijos a la ciudad. Teniendo en cuenta el contexto mencionado, es interesante constatar que la mitad de los informantes dicen que es bueno e importante enseñar las dos lenguas (tabla XXX). Si añadimos el 11% de los informantes que contestaron que irían a una escuela bilingüe, o que piensan cambiar a sus hijos de colegio a uno bilingüe, estamos ante un porcentaje del 61% a favor de la EB. Este resultado confirma que para los informantes es muy importante que sus hijos aprendan las dos lenguas, a pesar de la relativa ausencia de la EB en la región. Indirectamente, el resultado confirma también el valor que los informantes dan al bilingüismo dentro de su identidad etnolingüística.

-La identificación étnica

La mayoría de los informantes (67%) se autodefinen como indígena (tabla XXI). El resto como quichuahablante (11%) y ecuatoriano (22%). La identificación étnica

prevalece entonces sobre la identificación lingüística o nacional. Obviamente, el resultado solo nos muestra una cuestión de percepción, ya que “ser ecuatoriano” puede significar lo mismo para una persona que “ser indígena” para otra. A este respecto, es interesante el testimonio de una de las informantes cuando nos dice que es “otavaleña. Mi identificación es de vestir así de ropa indígena, propia. No mezclar. Alpargatas, anaco blanco y negro, dos fajas, fachalina, manillas, gualcas, con todo esto completo soy indígena. Eso es mi identificación” (I-12M9, IIG). Por tanto, los informantes definen la identidad indígena principalmente a través de la vestimenta tradicional (en las mujeres) o el corte de cabello (en los hombres), tal y como muestra la tabla XXII. A primera vista, el aspecto identitario más importante para los indígenas de las comunidades estudiadas se refiere a algo material, esto es las prendas de vestir. Sin embargo, esta vestimenta adquiere mucho más valor que un simple pedazo de tela cosida, es algo que pertenece al cuerpo y que los define como personas. El segundo aspecto identitario más significativo es la lengua, especialmente para los jóvenes (50% de sus respuestas). Estos resultados corroboran la hipótesis de la importancia de la lengua materna en la identificación etnolingüística, aunque no sea el elemento más característico. Como el español forma parte, desde hace ya varias décadas, de la vida cotidiana de muchos de los indígenas, parece normal que la lengua haya perdido peso en la definición de la identidad. Finalmente, el tercer aspecto mencionado, sobre todo por los más ancianos, tiene que ver con la cuestión del nacimiento y la sangre. Este es el único elemento que hace referencia directa a la herencia natural de los padres, la llamada *paternidad* de Fishman (1977), mientras que la lengua y la vestimenta son elementos identitarios que se adquieren o se adoptan para ser “identificable” como perteneciente a un grupo etnolingüístico o a otro (el llamado *patrimonio*). Esta mención a la naturaleza es importante, porque visto del punto de vista tratado, un joven que ya no habla quichua o que utiliza ropa de mestizos sigue siendo indígena, porque lleva la identidad “en la sangre”. Creencia que refleja una apertura hacia el bilingüismo y la aculturación. Indígena, vestimenta, lengua y sangre son, por tanto, las palabras claves de la identificación étnica en las comunidades estudiadas de Cotacachi.

-La identificación con otros grupos sociales

Para continuar con el asunto de la identificación etnolingüística, y tal y como se explicó en la presentación de los datos, muchos de los hombres contestaron con más de un elemento a esta pregunta, lo que podría indicar que tienden a identificarse con más frecuencia con otros grupos, mientras las mujeres se limitan a una sola identificación. Por ejemplo, el informante 9H3 se siente indígena, pero también se identifica con el grupo quichua, y si estuviera en el extranjero se sentiría ecuatoriano. Muy pocas personas han notificado este hecho, por tanto no es posible afirmar que la identificación con otros grupos sociales cobre mucha importancia para los indígenas. Por otro lado, el cuestionario reveló que el 57% de los informantes se sienten orgullosos de conocer el español (tabla V), lo cual nos avisa de una potencial identificación con otro grupo lingüístico, el de los hispanohablantes. Esta identificación contrasta con el otro 29% de la muestra que no siente ningún orgullo respecto al conocimiento del español, rechazando, de alguna manera, el deseo de afiliarse con este grupo lingüístico. Las personas más implicadas en el movimiento y la organización indígena contestaron negativamente a esta pregunta, como por ejemplo la informante 5M4, esposa del presidente de la comunidad:

Orgullo, orgullo no me ha dado. No, no me ha dado. No me he sentido orgullosamente, mismo de saber, o sea aprendido el castellano. Pero lo que más me he sentido orgullosa es de saber hablar quichua. Eso me he sentido orgullosa, porque es nuestra lengua [...] O sea, me siento orgullosa de hablar las dos lenguas.

El sentimiento de orgullo de saber hablar las dos lenguas es algo que vuelve con frecuencia en los discursos de los entrevistados. En la tabla IV vimos que para una pequeña mayoría (el 57%), el español les hace sentir más ecuatorianos, mientras que un 29% de los informantes no asocian la lengua española con la identificación nacional: “Hablando los dos idiomas me siento ecuatoriana”, nos explica la informante 12M9 de la comunidad de Topo Grande. En general, los participantes no se identifican con la nación ecuatoriana, pero el hecho de conocer el español aumenta dicho sentimiento, reflejando la realidad del país: lengua ancestral-comunidades-

indígena vs. español-Ecuador-mestizo. La I y III generación son las que tienen más inclinación a identificarse con otro grupo, ya sea el grupo nacional o el de los hispanohablantes. Como explicamos, los jóvenes viven en un ámbito más hispanizado que el resto de la sociedad, lo cual puede haber influido en la construcción de su identidad y explicar la gran estima que tienen hacia el español y hacia la identidad nacional. Los mayores, por su parte, conocieron otras épocas y han vivido importantes cambios sociales, culturales y lingüísticos. Es posible que por esta razón se sientan más orgullosos de poder hablar la lengua de los blancos y mestizos y de los ecuatorianos en general. De manera global, la identificación con otros grupos étnicos, lingüísticos y nacionales solo tiene un apoyo moderado para los informantes.

En resumen, respecto a la identificación, los informantes se identifican como indígenas, cuyos elementos más fuertes son la vestimenta, el quichua y la herencia familiar. La lengua quichua tiene mucha importancia dentro de su identidad, lo siguen señalando como su lengua materna y su idioma preferido, lo usan cotidianamente y siempre recalcan la necesidad de aprenderlo y hablarlo. No obstante, el español se usa mucho, sobre todo por parte de las nuevas generaciones, y es considerado como necesario, lo cual anuncia un posible cambio lingüístico dentro de las comunidades. Asimismo, el bilingüismo es corriente, dentro y fuera de los hogares, por lo que es posible que se desarrolle más en el futuro, ya que los padres hacen énfasis en el aprendizaje de los dos idiomas para sus hijos. Además, una parte de la población indígena ya no diferencia el español del quichua, en cuanto a su uso o preferencia lingüística. Finalmente, la identificación con otros grupos sociales no es muy fuerte, aunque algunos informantes muestran actitudes favorables al grupo hispanohablante nacional. Estos datos sobre la identificación de los informantes serán de gran utilidad para comprobar la teoría de la identidad etnolingüística (Giles y Johnson 1987) y el modelo intergrupar (Giles y Byrne 1982) en la segunda parte del análisis.

II. Contacto con el grupo meta y permeabilidad del ego

-Los contactos personales con el grupo meta

En cuanto a la cantidad de relaciones sociales que tienen los informantes con el grupo meta, aproximadamente tres personas sobre cuatro dicen tener contactos frecuentes u ocasionales (73%, tabla XXXIV). Los hombres tienen más contactos que las mujeres,

lo cual es natural teniendo en cuenta que son los que salen de las comunidades con mayor frecuencia; sin embargo, sorprende que los más ancianos digan tener más que las generaciones más jóvenes. La influencia de las relaciones interétnicas en las actitudes de los informantes hacia el grupo y la lengua meta es significativa. Como expusimos en el marco teórico, un antiguo experimento llevado a cabo por Taylor, Meynard y Rheault (1977: 115) comprobó que la cantidad de contacto entre dos grupos disminuía el sentimiento de amenaza del grupo minoritario. Siguiendo esta corriente, podríamos deducir que nuestros informantes, al tener contactos con los blancos y mestizos, presentan un leve sentimiento de amenaza a su identidad étnica. La presencia de un “malestar” identitario respecto a la presencia del español quedó reflejada en las tablas XXIII a XXV. La hipótesis de Taylor *et al.*, por tanto, no parece aplicarse bien a nuestro estudio, pues la cantidad de contactos que tienen los indígenas con los blancos y mestizos no disminuye su preocupación por la cultura y la lengua materna. Al contrario, el contacto es nombrado por parte de los informantes como causa de la aculturación de los indígenas (cf. tabla XXV). La naturaleza de estas relaciones con el grupo meta se limita esencialmente a contactos laborales (45% de las respuestas, tabla XXXV), sociales entre vecinos y compañeros de diferentes grupos (27%) y estudiantiles (18%). Notamos que muy pocos informantes se refieren a los amigos, lo que podría interpretarse como que los contactos con blancos-mestizos son superficiales y que las personas más cercanas forman parte del propio grupo. Este dato podría explicar, además, que la cantidad de contactos no disminuye la amenaza a la identidad étnica; dado que los contactos no ocurren con personas cercanas, no se tiene un conocimiento del otro, lo que puede causar desconfianza respecto a los cambios identitarios que engendran aquellos contactos. La mayoría de los informantes asevera que sus contactos con los blancos-mestizos son agradables y que no tienen problemas con ellos (78%, tabla XXXVI). Es probable que la percepción de la calidad también provenga de la formalidad y superficialidad de los contactos. A nivel personal, la variable de las relaciones interétnicas nos indica actitudes bastante favorables hacia el grupo meta.

-Los contactos impersonales con el grupo meta

Los informantes también tienen contactos indirectos con el grupo meta y su lengua, a través, por ejemplo, de los media. El 89% de los informantes conviene que la mayoría de los medios de comunicación disponibles en Cotacachi y en las comunidades son en español (tabla XL). Dentro de las comunidades, la radio y la televisión son los medios más accesibles y utilizados en los hogares indígenas. Suponemos que los jóvenes son los que con mayor frecuencia consumen los media hispanos, según los comentarios de varios informantes: “Comenzando desde mis hijos [...] Solo es películas, cualquier tontera que más le gusta” (I-14H5, IIIIG). Respecto a la apreciación del contacto, no disponemos de evidencias sobre el posible sentimiento de amenaza a la identidad étnica, que sería causado por la presencia casi exclusiva del español. Es probable que no suceda, puesto que los indígenas se han acostumbrado a la convivencia con el español, y la tecnología siempre ha sido asociada a este idioma. En las entrevistas, algunos participantes añadieron no estar molestos por la dominación del español, mientras que otros alegaron que debería existir una representación equitativa para las dos lenguas.

-La permeabilidad del ego a través de la apertura y de las interacciones

Entendemos por *permeabilidad del ego* la disposición del informante a adoptar una actitud favorable y a integrarse a la comunidad de habla del grupo meta. Gracias a las preguntas del cuestionario pudimos constatar que la gran mayoría de los informantes admite que el español facilita la interacción y permite abrirse a otras culturas. Alguien que no quisiera conocer gente ni entablar conversación con nadie que no forme parte de su grupo étnico hubiera contestado negativamente a las dos proposiciones sobre las ventajas sociales y lingüísticas del español (tablas XV-XVI). Como obtuvimos resultados muy altos (86 y 85%, respectivamente), deducimos que los informantes se pueden sentir cómodos con la cultura ajena, siempre que la distancia psicológica (que también implica los choques culturales y lingüísticos) no sea demasiado grande. Para apoyar nuestro análisis mencionaremos que dos informantes (I-1M1, I-8M6) mantienen frecuentes contactos con extranjeros, porque trabajan en albergues turísticos. Un comportamiento como este demuestra una apertura en el plano cultural y también lingüístico, ya que casi siempre implica la comunicación en español. En

resumen, muchos de los informantes poseen fronteras grupales bastante abiertas respecto a la lengua, por lo que su capacidad para renunciar parcialmente a sus valores etnocéntricos y acercarse a otro grupo refleja sus posibilidades de movilidad social.

-La permeabilidad del ego a través de la cultura

A nivel cultural, el panorama es diferente. El ego de los indígenas se ve bastante impermeable, pues el 88% de los informantes afirman no conocer o no conocer mucho la cultura de los blancos-mestizos (tabla XXVI). Este resultado llama la atención, teniendo en cuenta que algunos de los informantes salen diariamente a la ciudad de Cotacachi, frecuentan mestizos –aunque sea dentro de un contexto formal– o consumen, por ejemplo, música en español. Por tanto, el hecho de que no conozcan la cultura de la comunidad de habla L2 significa que no están interesados en averiguarla ni experimentarla, hecho que confirma el resultado de la tabla XXVII. En efecto, apenas el 44% de los informantes admite que les gustaría conocer y saber más de la cultura del grupo meta. Al contrario, los jóvenes están muy interesados (100%), demostrando una apertura mucho mayor que las demás generaciones. Como no parece haber choque lingüístico o cultural grande entre los dos grupos étnicos, la razón por la cual la mayoría de los informantes se ven desinteresados en descubrir la cultura mestiza provendría de una falta de motivación. Consideramos esta hipótesis más convincente que el hermetismo de sus fronteras, que ya hemos descrito como relativamente abiertas. Además, los indígenas han modificado algunos elementos de su identidad, el más importante es la lengua, lo que confirma que están dispuestos a compartir con el grupo meta.

Para concluir esta segunda variable del análisis sobre los contactos con el grupo meta, determinamos que a pesar de tener frecuentes relaciones personales (en el trabajo, con vecinos y compañeros) e impersonales (a través de los media), estos contactos entre el propio grupo y el grupo meta solo se realizan en la superficie. No hay proximidad entre los indígenas y los blancos-mestizos, aunque los contactos, superficiales, son percibidos como agradables por parte de los informantes. En cuanto a la permeabilidad del ego, dijimos que los indígenas tenían fronteras bastante permeables porque se ven abiertos a interactuar con la gente, en español, y a conocer personas de

otros horizontes. Al contrario, hay una evidente falta de motivación para experimentar la cultura mestiza, seguramente causada por el desconocimiento del otro. Los datos sobre las fronteras grupales nos servirán para tratar las teorías de Giles *et al.* sobre la identidad etnolingüística y la dinámica intergrupala. Finalmente, existe un sentimiento de amenaza a la identidad étnica (según la teoría de Taylor *et al.* 1977) referente a las relaciones con el grupo meta, a pesar de que la convivencia exista y sea normal.

III. Comparaciones interétnicas y percepción de la vitalidad etnolingüística

-Las comparaciones interétnicas

Los informantes consideran que los dos grupos (propio y meta) son desiguales y se diferencian en algunos aspectos (tablas XVIII-XIX); la cultura es el factor que más opone a las dos etnias. De todos los elementos que enumeran los encuestados, la vestimenta (33%), las tradiciones y costumbres del campo (19%) y la lengua (19%) son los más importantes. Solo el 10% de las respuestas mencionan la diferencia en los niveles de educación entre mestizos e indígenas; como veremos más adelante es una distinción importante. De manera global, la distancia social percibida entre indígenas y blancos-mestizos reside en la cultura, las tradiciones y la lengua.

-La vitalidad percibida: diferencias socio-económicas

Con las preguntas del cuestionario pudimos dirigir el tema de las comparaciones interétnicas hacia cuestiones más específicas. Así, los datos sobre las ventajas socio-económicas relacionadas al conocimiento del español nos proporcionan, indirectamente, información sobre la vitalidad percibida. Al exagerar o disminuir las ventajas que provee la lengua del grupo meta, los informantes hacen comparaciones, y estas nos indican el estatus de cada lengua. Primero, si el español permite tener una mejor calidad de vida (79%, tabla X) es porque el quichua no logra proporcionar el mismo nivel de vida a sus hablantes. Segundo, para el 64% de los informantes (tabla IX), el español es indispensable para conseguir un trabajo, y para otro 14% tal vez haya tenido influencia. Podemos deducir que el español tiene un estatus más elevado en el mercado laboral y una mayor vitalidad, siempre según las creencias de los informantes. Tercero, la mitad de la muestra cree que el español permite ganar más

dinero (tabla VIII); una vez más, los participantes perciben el español como un elemento clave para su mantenimiento y desarrollo económicos. Sin embargo, el porcentaje implica que el otro 50% de la muestra cree que el español no da muchas ventajas económicas, tal vez porque consideran que el quichua también las permite, o porque en realidad ninguno de los dos idiomas les permite ganar más dinero.

Otro de los temas que hemos tratado en la encuesta es el de la discriminación. La percepción de los indígenas es un poco confusa al respecto, pues el 43% de los informantes cree que los quichuahablantes sufren algún tipo de discriminación, consecuencia de su estatus inferior dentro de la sociedad ecuatoriana (tabla VII). Por otra parte, el 29% de la muestra asevera que no se discrimina a los que no hablan español, percibiendo entonces de manera equivalente el estatus social de las dos lenguas. En las entrevistas tratamos también la vitalidad etnolingüística, sin mencionar la lengua hablada. En la tabla XX vimos que para el 54% de la muestra, los indígenas son socialmente considerados como inferiores a los demás, por diversos motivos. La mitad de los informantes percibe el estatus social de los indígenas como desigual al de los blancos y mestizos, y su vitalidad etnolingüística como inferior a la de los blancos y los mestizos de Ecuador. Como ya hemos explicado en la presentación de los datos, las respuestas de los informantes son confusas. En efecto, los que niegan la presencia de discriminación lo hacen en comparación al pasado (“ya no tanto como antes”) y los que admiten su existencia añaden que la desigualdad es “menuda”. Todo ello nos lleva a concluir que, socialmente, la vitalidad del propio grupo se acerca a la del grupo meta, pero sigue siendo inferior, tal y como refleja el 54% de respuestas positivas sobre la discriminación de los indígenas. En general, la III generación mantiene actitudes positivas evidentes hacia el español, otorgando un estatus más elevado a la lengua del grupo meta que a la suya. Los hombres también defienden esta posición, aunque de manera menos marcada. Los jóvenes, al contrario, minimizan la vitalidad de la lengua meta, probablemente porque no ven diferencias notables entre los indígenas que hablan quichua y los que hablan español.

-La vitalidad percibida: el estatus social y político

La vitalidad etnolingüística también se mide por el estatus político que piensa tener un grupo determinado, en comparación a otro. Respecto al poder (entendido como

‘fuerza’ o ‘influencia política’), el 78% de los informantes considera que sí se goza de poder (tabla XXXVIII). El hecho de contar con un alcalde indígena favorece el aprecio positivo de la vitalidad socio-política del propio grupo. Como la mayoría de los informantes conoce al señor Arango, vecino, compadre o compañero de trabajo, esto les da la impresión de estar cerca del poder oficial. En cuanto a la vitalidad propiamente dicha, es decir la fuerza, la unidad y la energía de los grupos indígenas, la percepción de los informantes es más positiva (90%, tabla XXXVII). “Somos muy fuertes, así mismo... viendo hay unos paros, mismos nosotros, los indígenas salen, de todas las provincias. Yo pienso que los mestizos no salen para nada, no salen para contestar. No tan unidos como nosotros”, comenta una informante de 41 años (I-12M9). A nivel político, concluimos que se percibe la vitalidad etnolingüística del propio grupo como muy elevada. Este resultado no sorprende teniendo en cuenta el panorama histórico y político ecuatoriano, así como el fuerte movimiento campesino e indígena de la región. En Cotacachi, la Unorcac es muy activa; junto con otras organizaciones más pequeñas y las grandes confederaciones como la Fenocin y la Conaie dirigen, por ejemplo, los paros nacionales. A través de estas organizaciones, los indígenas se sienten respaldados, fuertes y activos, aunque no participen personalmente en las huelgas o en las marchas convocadas. Algunos encuestados creen que los grupos indígenas seguirán siendo fuertes en el futuro, “porque tenemos derecho de defendernos” (I-10M7, IG), y “tenemos que hacer respetar. Por mi parte no tengo miedo, no tengo miedo. Más pilas estoy ahora, sino que... ¡estoy más viejo!” (I-14H5, IIIG).

-La vitalidad percibida: diferencias intelectuales

Cuando los informantes hablan de las ventajas intelectuales que proporcionan los idiomas español y quichua, están haciendo comparaciones interétnicas, lo cual nos indica la vitalidad percibida del propio grupo y del grupo meta. Según los datos de la tabla XIV, aunque muy pocos participantes (21%) convienen en señalar que los hispanohablantes poseen una inteligencia superior, una proporción mayor cree que la educación es incompleta sin el conocimiento del español (46%, tabla XIII). Los más ancianos atribuyen más importancia intelectual al español, porque son conscientes de que los jóvenes actuales van más tiempo a la escuela y son más “estudiados”,

sinónimo de educación e inteligencia, según nos han contado en las entrevistas. No obstante, las comparaciones ni exageran la vitalidad del español ni minimizan la del quichua. Para tratar de ejemplificar esto, veamos el comentario de unos de los informantes, “[...] para mí, la educación no es solamente, o sea, estar preparado en estudio, sino [que] hay educación de otra forma también” (I-5M4, IIG). En resumen, diríamos que respecto a esta cuestión, el estatus del español no es tan envidiable, pues las comparaciones no ponen al propio grupo en una posición de inferioridad y se valora la educación en lengua materna, así como la capacidad intelectual de los quichuahablantes.

-La vitalidad percibida: representación de las lenguas en la educación

Según los datos de la tabla XXX, la mayoría de los informantes declaran estar a favor de la educación bilingüe; es decir, perciben que el quichua debe tener la misma representación que el español dentro de la institución escolar. Con este resultado podríamos concluir que la vitalidad percibida, o deseada, del quichua es bastante elevada; sin embargo, otro 22% de los participantes (sobre todo mujeres), mencionan en oposición su total desacuerdo con la enseñanza del quichua en la escuela. Esta opinión está también presente en las comunidades, tal y como hemos podido observar durante nuestra estadía. Nos interesan estos datos porque contrastan con el fundamento de la educación bilingüe, considerada por muchos dirigentes indígenas como la mejor forma de educar a los niños quichuas. Relegar el aprendizaje del quichua al ámbito familiar indica que la gente no está dispuesta a otorgar al quichua un estatus equivalente al español, respecto a la educación. En otras palabras, se cree que el quichua no tiene lugar dentro de la institución educacional, mientras que el español toma todo el espacio disponible, hasta ser la única lengua admisible para la educación formal de los hijos. Una informante que nos habló de sus hijos señala que, por su parte, “no, no quisiera [que aprendan quichua] porque ellos no entienden bien el castellano cuando habla en quichua. No entienden. Que no enseñen en quichua, que enseñe más el español” (I-10M7, IG). En cuanto a la vitalidad etnolingüística del quichua y del español en la educación, la percepción de los informantes vacila entre el equilibrio y la superioridad del idioma de los blancos-mestizos.

-La vitalidad percibida: representación en los medios de comunicación

El español es dominante en los medios de comunicación, según la percepción de los informantes, lo que indica que la vitalidad de la lengua española es mayor a la del quichua en este campo (tabla XL). Solo un 11% de los participantes considera que hay representación uniforme de los dos idiomas. Por otro lado, los medios de comunicación en quichua que los informantes nombraron no son numerosos ni diversificados: Radio Ilumán, emisora bilingüe (67% de las respuestas), las noticias de televisión (25%), que ya no existen, y una revista (8%, cf. tabla XXXIX). Observamos que los medios de comunicación revelados por parte de los informantes son convencionales, y toman en cuenta las nuevas tecnologías. Todo ello demuestra que el quichua no goza de vitalidad etnolingüística fuerte en el campo de las comunicaciones; recordemos que el español es la lengua mayoritaria del 94% de la población ecuatoriana, según las cifras del Censo 2001 (INEC, 2001).

En esta sección tratamos las comparaciones interétnicas, aspecto que nos proporcionó información sobre la percepción de la vitalidad etnolingüística de los dos grupos, variable importante en del modelo intergrupual (Giles y Byrne 1982) y la teoría de la identidad etnolingüística (Giles y Johnson 1987). Como vimos, socioeconómicamente el español es más fuerte, pero los resultados sobre el dinero y la discriminación nos muestran que la percepción de los informantes no es tan categórica. A nivel político la situación es diferente, los indígenas consideran que su propio grupo es muy activo y tiene cierta influencia política. Las comparaciones interétnicas, respecto a la intelectualidad, no favorecían al grupo meta, porque el quichua también es valorado para la educación. Una mayoría de los informantes estima que las dos lenguas tienen su lugar dentro de la escolarización de los niños, pero también existe la creencia de que el español tiene o debería tener una vitalidad más alta en la escuela. Finalmente, como era de esperar, la lengua española domina en los medios de comunicación, siendo la representación del quichua mínima, según las creencias de los informantes.

IV. Sentimiento de amenaza a la identidad étnica

-La aculturación causada por el español

Los temas de la aculturación y la posible asimilación de los indígenas tuvieron un lugar preponderante en la encuesta. Los resultados de las tablas XI y XII, obtenidos a

través del cuestionario, proporcionan información sobre el sentimiento de amenaza a la identidad étnica y la percepción de los costes culturales relativos al aprendizaje del español como segunda lengua. Casi la mitad de los informantes (46%, tabla XI) cree que con el español los indígenas pierden su identidad, y otro 62% (tabla XII) piensa que se están volviendo mestizos. Muchos informantes sienten, en tal caso, que su identidad étnica está amenazada, tanto dentro de las comunidades, debido a la presencia y el uso constante del español, como fuera de ellas, por la vitalidad superior del español en muchos campos como la educación, los media o el estatus socio-económico. Los hombres perciben más la amenaza que las mujeres, así como los más ancianos; en cambio la I generación no cree mucho en la deculturación de los indígenas. La divergencia de opiniones es notoria, pero los resultados globales nos muestran que los indígenas están preocupados por el futuro de su etnia. No obstante, este sentimiento de amenaza no está generalizado, porque una proporción considerable de informantes no cree en la aculturación de los indígenas causada por el aprendizaje y el uso del español.

-La aculturación en general

En la entrevista semidirigida todos los informantes aludieron, de alguna manera, a la aculturación de los indígenas. Esto da muestra del inicio de un proceso de aculturación dentro de las comunidades visitadas. Además, todos parecían preocupados por la situación, unos estaban tristes, otros decepcionados o molestos. Algunos participantes observaron que muchos jóvenes iban dejando poco a poco las costumbres autóctonas (39% de las respuestas, tabla XXIII). El testimonio de esta informante es elocuente:

Eso yo creo que están haciendo mal, mal... Sí, eso me da tristeza, porque los abuelitos, mis papas, nos decían que siempre hablaran el quichua, “de eso no se olvidarán”, nos solían decir. Y ahora creo que no hace caso, y también los estudiantes ya no quieren hablar en quichua. Siendo indígenas no hablan el quichua. Los jóvenes mismos ya no hablan quichua, se van perdiendo así (I-12M9, IIG).

Según los informantes, la desaparición del quichua, la toma de rasgos mestizos y la no-valorización de la cultura indígena son los fenómenos observables que amenazan la identidad indígena (tabla XXIII). En nuestra opinión, son problemas que anuncian una aculturación negativa y los informantes mismos notaron que los indígenas tienen comportamientos que perjudican su identidad. En efecto, como se expuso en el capítulo 3, cuando el contacto entre dos grupos se vuelve en un proceso negativo, esto es uno de los dos grupos empieza a perder sus rasgos culturales y a incorporar los del otro, estamos ante una asimilación. Para los participantes, se pierde o se modifica la vestimenta (45%) y la lengua (45%, tabla XXIV). Dado que estos dos elementos forman parte de los aspectos más importantes de la identificación étnica de las comunidades, como vimos en la tabla XXII, es incontestable que los costes relacionados a la integración del español en la vida diaria de los indígenas son muy importantes. No obstante, nuestro trabajo no pudo averiguar si las recompensas ('ventajas') llegan a equilibrar las pérdidas.

Los informantes también hablaron de las principales causas de la aculturación, como por ejemplo la migración y el contacto con los blancos y mestizos (33%, tabla XXV): "Yo pienso, por lo que ya se van a estudiar, y más se dedican al estudio, pues, y casi ya no pasan acá, y se van por ejemplo a estudiar a Ibarra, o a Quito, ya no hay tiempo. Y más se acostumbran a... las costumbres de mestizo" (I-7H2, IIG). Los informantes, por tanto, perciben los contactos frecuentes con la sociedad mestiza como la primera causa de la pérdida de su identidad cultural. La segunda causa tiene que ver con el desinterés y la vergüenza hacia la lengua o la cultura propia (28%), que los jóvenes sienten con frecuencia. Estas actitudes podrían cambiarse mediante la sensibilización, la educación y la conciencia intercultural, sobre todo con la transmisión y la valoración intergeneracional del idioma ancestral. La casi totalidad de la muestra (92%, tabla XXIX) declaró sentir que el quichua está amenazado por la presencia siempre más importante del español. A pesar de considerar esencial su aprendizaje, los informantes se dan cuenta de que la introducción del español en sus vidas se realiza en detrimento del quichua. Siendo así, convivir con el español, aprenderlo y enseñarlo a los niños de las comunidades tiene evidentes costos en términos de identidad cultural y lingüística.

Para concluir, tal y como hemos resumido, la aculturación de las poblaciones indígenas de Cotacachi es un problema real, y los informantes identificaron el fenómeno como algo preocupante que amenaza su identidad cultural y lingüística. La sensación de ‘peligro’, respecto a la identidad propia, se fundamenta principalmente en la existencia de contactos con los blancos y mestizos y el desinterés por la cultura propia que sienten algunos indígenas. De manera más precisa, la adopción de un bilingüismo quichua-español se paga en términos de mestizaje de la población indígena, y con la pérdida de dos elementos identitarios de gran importancia: la vestimenta y la lengua materna.

Volveremos sobre la aculturación en las Conclusiones (capítulo 7), para comprobar si las teorías de Giles *et al.* se aplican a nuestro estudio, y descubrir qué nos revelan. Ahora pasaremos a las cuestiones motivacionales.

6.2 Análisis de los datos sobre la motivación

Las dos principales orientaciones motivacionales propuestas por Gardner y Lambert (1972) son la integradora y la instrumental. Por tanto, dividimos el análisis de los datos sobre la motivación en dos apartados, para poder confrontar las dos clases de estimulación que puede determinar el español, según los informantes. Empezaremos con la motivación integradora, o el deseo de unirse al grupo meta, demostrando así un interés sincero hacia el otro.

1. Datos relativos a la motivación integradora

Para llegar a saber si los informantes tienden a la motivación integradora, analizaremos cada una de las seis variables identificadas por Ellis (1994: 508), a saber: 1) las actitudes hacia los hablantes del grupo meta, 2) las actitudes hacia las lenguas en general, 3) el interés personal por una orientación integradora, que reinterpretemos como el deseo de la identidad hispanohablante, 4) las actitudes hacia la situación de aprendizaje, 5) el deseo de aprender la lengua estudiada, y 6) las actitudes hacia la lengua meta. La mayoría de estas variables fueron examinadas en el apartado sobre la aculturación, por lo cual presentaremos un análisis conciso.

Las actitudes hacia los hablantes del grupo meta

-El contacto con el grupo meta

Como vimos, los contactos entre indígenas y blancos-mestizos son relativamente frecuentes, tres de cada cuatro informantes aseveró relacionarse con el grupo meta (tabla XXXIV). También vimos que estos contactos se realizan en gran parte en contextos laborales (45%), en la vecindad o con los compañeros (30%), así como en el ámbito escolar (20%, tabla XXXV). Sin embargo, estas relaciones son superficiales, muchas de ellas casi obligatorias, lo que disminuye la posibilidad de una verdadera motivación integradora. Aunque los informantes afirman que se “llevan bien” con los blancos y mestizos (78%, tabla XXXVI), en sus respuestas no hay demostración de una real inclinación hacia el grupo meta, ni de un deseo de integrar el grupo.

-La permeabilidad del ego

Por un lado, los informantes se muestran abiertos al intercambio y a usar el español para comunicarse y conocer más gente (tablas XV y XVI), lo cuadra con los principios de la motivación integradora. Por otro lado, lo que concierne a la cultura de los blancos-mestizos no les interesa en general, con excepción de la I generación, puesto que no la conocen y tampoco la quieren descubrir (tablas XXVI y XXVII). Este segundo dato fortifica la tendencia que observamos; a saber, que de modo general existe un interés hacia lo ajeno, pero cuando se trata específicamente de los blancos y mestizos el interés disminuye.

-Algunas comparaciones interétnicas

De manera global, los indígenas distinguen su grupo del de los hablantes de la lengua meta con características culturales y lingüísticas (tabla XIX). Salvo cuando les preguntamos directamente, los informantes no hacen comentarios sobre potenciales diferencias sociales entre ellos y los blancos-mestizos. Además, las actitudes de los informantes hacia los hablantes del grupo meta no demuestran comparaciones exageradamente favorables al grupo meta, que podrían provocar un deseo de integración. Por ejemplo, una persona podría sentirse atraído por un grupo y querer integrarlo si considera que intelectualmente aquel grupo es superior al suyo. Sin

embargo, las comparaciones sobre la inteligencia y la educación hechas por los participantes no valoraban mejor a los hispanohablantes que a los indígenas (tablas XIII y XIV). Creemos, por tanto, que las cuestiones sociales no son las que atraen más a las comunidades en estudio.

Por otro lado, las actitudes hacia el grupo de los blancos y mestizos son positivas. No se percibe resentimiento hacia el grupo mayoritario, lo que puede dar lugar a sentimientos negativos, según Gardner y Lambert (1972: 15). Esto no significa, por tanto, que haya una orientación integradora. Ni la cantidad ni la naturaleza de los contactos con los blancos-mestizos, la permeabilidad del ego de los informantes o las comparaciones interétnicas indican que los indígenas se interesen realmente por los hablantes del grupo meta.

Las actitudes hacia las lenguas en general

-El interés general por las lenguas

El resultado nos provee información sobre la permeabilidad del ego de los informantes, a través de su apertura hacia las lenguas en general. También nos proporciona información sobre el interés o la inclinación por la L2, lo que nos indica si existe alguna motivación integradora. La tabla XLVII muestra que el 33% de las respuestas a la pregunta “¿Le gustaría aprender nuevos idiomas? o ¿Cree que es bueno aprender nuevos idiomas?” fueron relacionadas con la necesidad de hablar más de una lengua. Los informantes de menos de 45 años otorgan mucha importancia a esto, queriendo además que sus hijos aprendan otras lenguas. Asimismo, la III generación demuestra una curiosidad hacia los idiomas en proporciones interesantes. Parece haber una pequeña motivación integradora, pero los motivos instrumentales predominan en este interés por el español y el inglés. Decir que es una ‘necesidad’, y no una ‘afición’, demuestra sin duda alguna una orientación utilitaria de la lengua. Los informantes están interesados en aprender otras lenguas, o piensan motivar a sus hijos a hacerlo, porque valoran el plurilingüismo o les gusta saber más idiomas. Esta información introduce la posibilidad de una inclinación integradora hacia la L2 por parte de los informantes, pero muy leve.

Las actitudes hacia la identidad hispanohablante

-La importancia sentimental relacionada con la identidad hispanohablante

En el análisis sobre la aculturación insistimos en la fuerte identificación indígena de los informantes, en la cual el español ocupa un espacio considerable. Para tener una idea mejor de la orientación motivacional de los encuestados hace falta examinar el peso sentimental referente al español y a la identidad del que lo habla. En primer lugar, si el 86% de los informantes consideran que su aprendizaje del español fue uno de los logros más importantes de su vida (tabla VI), la adquisición de la L2 procura un sentimiento de éxito personal. El logro se asocia, pues, a la obtención de algo que se deseaba; de este modo podemos deducir que a lo largo de su vida los informantes han querido formar parte del grupo de hispanohablantes. En segundo lugar, para una pequeña mayoría (57%, tabla V) el español procura un sentimiento de orgullo, especialmente a las mujeres, los jóvenes y los más ancianos. Aunque el porcentaje no sea muy alto, representa una satisfacción por algo que los informantes consideran muy bueno: el conocimiento del español. Este dato también da a entender que hay un interés por obtener la identidad de hispanohablante. Además, otro 57% de los informantes afirma sentirse más ecuatoriano hablando español (tabla IV), dato que camina en la misma dirección que los anteriores. Si al hablar español el informante tiene la impresión de ser más ecuatoriano que al hablar solo quichua, es porque percibe aquel idioma como la lengua de los ecuatorianos. Al aprender y usar el español demuestran el deseo de acercarse al grupo meta. Los tres sentimientos que acabamos de ver, realización personal, orgullo y vínculo afectivo con el país, indican una orientación integradora, pero el deseo de la identidad hispanohablante se relaciona más bien con la lengua y no tanto con todo lo demás.

-El deseo de que los hijos aprendan la L2

Aunque ya examinamos las actitudes de los informantes hacia la educación bilingüe, es fundamental tratarlas de nuevo, ahora con la perspectiva de lo que desean los adultos y los padres de familia para las futuras generaciones. El 61% de las respuestas totales (tabla XXX) son claramente favorables a la educación en las dos lenguas y reconocen el valor y el beneficio que puede ser para los indígenas. Queda claro entonces que los informantes quieren que las futuras generaciones sean bilingües, es

decir que tengan acceso a la identidad hispana (lo que ya obtienen gracias a una educación monolingüe en español), pero también a la identidad quichua. Este 61% sí quiere la identidad hispanohablante para sus hijos, pero también pide que el quichua vuelva como lengua de educación formal. Por otro lado, un 22% de las respuestas (tabla XXX) refleja actitudes completamente diferentes: cuatro padres de familia dicen que el quichua debe aprenderse desde la casa y que en la escuela no quieren que se enseñe la lengua ancestral. Estas actitudes demuestran un deseo aún más fuerte de identidad hispanohablante, y son muy frecuentes en las comunidades, según el testimonio directo del informante B3, profesor y director de la pequeña escuela bilingüe de Topo Grande. En su opinión, los padres prefieren que se hable exclusivamente en español dentro del aula, y muchos prefieren mandar a sus hijos a Cotacachi, donde reciben solo la educación impartida por el sistema nacional hispano. Esta preferencia por el español para la educación de los jóvenes nos indica que los padres indígenas quieren que sus hijos puedan desenvolverse en la identidad hispana tanto o más que en la indígena. Dichas actitudes demuestran una cierta motivación integradora.

Las actitudes hacia la situación de aprendizaje

-El lugar de aprendizaje

Apenas un 46% de los informantes (tabla XXXI) indica haber aprendido el español dentro de un ámbito formal y educativo, lo que indica que la adquisición de la L2 también se realiza de manera social, es decir fuera de la escuela y gracias a los contactos con otros hablantes de la lengua meta. Los más ancianos son las personas que menos aprendieron en la escuela (25%), puesto que recibieron una educación muy básica y la abandonaron pronto para ir a trabajar. Aunque todos los encuestados pasaron por la escuela, en algún momento de sus vidas, para aprender español, aunque fuera por un periodo muy corto, solo la mitad de los informantes asocia su capacidad de hablar en la L2 a la educación recibida. Esto puede significar que la educación hispana, que algunos padres de familia ven como la mejor manera de acercar a sus hijos a la identidad hispanohablante, no siempre tiene resultados absolutos. No obstante, el contexto educativo y social de ahora es muy diferente. Si

no funcionó para los aprendientes más ancianos, en la actualidad la educación juega un papel crucial en el acercamiento de los niños indígenas a la sociedad hispana.

-Las actitudes hacia el aprendizaje realizado

Vimos en la presentación de los datos que el 69% de los informantes recuerdan el proceso de aprendizaje de la L2 como algo difícil (tabla XXXII). Lo más interesante para nuestro estudio es la correlación que se puede hacer entre la percepción de esa dificultad y cómo se ha realizado la adquisición de la L2. Las mujeres y los informantes de la II generación son los colectivos que más han aprendido el español en la escuela (60%), y los que alcanzan los porcentajes más altos (75 y 100%, respectivamente) en las dificultades encontradas (tabla XXXII). En cambio, los que revelaron haber aprendido de otra forma, especialmente los hombres y los informantes de la III generación, tienen una percepción de la dificultad mucho más baja (inferior al 60%). Estos datos indican que el aprendizaje del español realizado en la escuela por parte de los niños monolingües en quichua, o con bajo nivel de español, no ha alcanzado los resultados deseados. Los informantes guardan recuerdos negativos, y algunos dicen haber sufrido mucho, situación que no debería existir y que la EB intenta contrarrestar. Además, los informantes que más admiten haber tenido dificultades en el aprendizaje del español son los que denuncian algún tipo de maltrato, burla o insulto. Sin embargo, para la mayoría de los informantes, la incomunicación, el no entender lo que se dice o no tener la capacidad de hablar, es lo más embarazoso para alguien que habla poco español (65% de las respuestas, tabla XXXIII). Como es sabido, la incomprensión es una actitud normal en un aprendiente de L2, pero no suele impedir su adquisición.

En resumen, las actitudes hacia la situación de aprendizaje son un poco negativas, ya que la mayoría de los informantes vivió algún tipo de dificultad en el aprendizaje del español, sobre todo en la escuela. Aunque para los informantes la adquisición de la L2 es algo ya pasado, el hecho de considerar su propia experiencia difícil y embarazosa influye en la motivación. Es muy probable que los informantes que sufrieron las burlas o la incomprensión quieran una situación diferente para sus hijos, haciendo lo necesario para integrarlos desde pequeños al grupo de hispanohablantes.

Las actitudes hacia el deseo de aprender la lengua estudiada

La intensidad motivacional respecto al aprendizaje del español es significativa. El 55% de los informantes trataría de aprender la L2 si no la hablara (tabla XLVIII). Sumado al 18% de respuestas favorables a un aprendizaje inmediato, tenemos una mayoría de aprendientes que realmente muestran un deseo de aprender la L2. El porcentaje es un poco más alto para los jóvenes y los hombres, probablemente porque son lo que usan la L2 (y L3 inglés) con más frecuencia. Para aprenderla, algunos informantes hacen referencia a la escuela y otros a la ayuda de una persona: “Sí, hubiera aprendido [...] Sí, hubiera entrado a aprender, porque es necesario saber los dos idiomas” (I-4M3, IIIIG). “Trataría de que... a alguien decir que me enseñe” (I-5M4, IIG). “Yo sí iría a aprender, sí, de cualquier forma, porque es necesario saber español, quichua e inglés” (I-8M6, IG). No importa la edad, la mayoría de los informantes volvería a aprender español si no lo hubieran hecho en el pasado, a pesar de los inconvenientes y los esfuerzos que ello conlleva. Un deseo tan fuerte indica que la motivación es elevada, pero no da indicios de la orientación motivacional.

Las actitudes hacia la lengua meta

A lo largo de este análisis hemos tratado de las actitudes de los informantes hacia la lengua meta, tema central de nuestro estudio, por lo que no hace falta ahondar de nuevo en ello. Como quedó visto, los indígenas son muy favorables al español, lengua de gran importancia para ellos. Sus percepciones positivas hacia la L2 demuestran una orientación algo integradora. Por otro lado, la aculturación es un problema real y los informantes saben que las poblaciones indígenas de Cotacachi corren peligro de perder su identidad si no cuidan su lengua y su cultura. Existen entonces actitudes más negativas hacia el español, pero el problema no se asienta tanto en la lengua meta en sí, sino en el comportamiento de los integrantes del propio grupo hacia dicha lengua.

II. Datos relativos a la motivación instrumental

En la primera parte del análisis sobre la motivación trabajamos con los resultados del cuestionario y de la entrevista para realzar una posible orientación integradora. Para completar el análisis motivacional, necesitamos averiguar ahora si también existe una

orientación instrumental, es decir, si los informantes tienen objetivos de aprendizaje de carácter utilitario, sean de índole lingüística, económica, social o intelectual.

-Las razones para aprender español

Durante las entrevistas preguntamos a los informantes por qué es primordial aprender y hablar español. La mitad de las respuestas evocadas hacían referencia directa a la comunicación, y más específicamente a poder entender o contestar (tabla XXVIII). Cabe mencionar, sin embargo, que la comunicación en español se desarrolla con blancos y mestizos tanto como con indígenas, estos últimos forman parte del propio grupo y no del grupo meta. En este caso, el uso del lenguaje del grupo meta se vuelve un instrumento de satisfacción personal, y se utiliza para ser capaz de comunicar en la lengua del grupo mayoritario, lengua que tiene una vitalidad más fuerte que la materna. El motivo comunicativo del aprendizaje de la L2 se confirmó en el cuestionario, donde el 85% de la muestra afirmó que el español permite conocer más gente y otras culturas, y que facilita las conversaciones y la interacción (tablas XV y XVI). El segundo motivo más popular para aprender la lengua española, también instrumental, es poder salir fuera de la comunidad, para comprar, vender, estudiar o ir al médico, o para viajar al extranjero (19%, tabla XXVIII). Después viene el trabajo (14%), motivo que hubiéramos pensado más importante para los informantes puesto que los contactos con el grupo meta se realizan sobre todo en este contexto (tabla XXXV) y la L2 se usa mucho con los compañeros de trabajo (tabla XLVI). Aprender español para seguir mejorando más es otra motivación instrumental (14%), en este caso el español sirve como lengua facilitadora que abre las puertas de la educación y de la formación superior. La única orientación integradora que fue mencionada por los informantes es el deseo de hacer nuevas amistades, pero solo totaliza un 5%. Esta respuesta proviene de la I generación, grupo más abierto a conocer y relacionarse con los blancos-mestizos, como vimos a lo largo del análisis. La casi totalidad de los motivos nombrados por los informantes representan entonces orientaciones instrumentales. Dado que la lengua materna por sí sola no llega a cumplir algunos papeles, como por ejemplo comunicar dentro y fuera de las comunidades, en Ecuador o en el extranjero, seguir estudiando o conseguir un trabajo, los informantes se ven en

la necesidad de aprender y usar la lengua del grupo meta, como un instrumento de avance personal y social.

-Las ventajas socio-económicas

Para confirmar lo sugerido en el párrafo anterior veremos los datos referentes a las diferentes ventajas que posibilita el aprendizaje del español. En el plano social y económico, vimos que el español provee una mejor calidad de vida (79% de los informantes, tabla X). Los informantes también señalaron la dificultad de conseguir un trabajo para los monolingües en quichua (64%, tabla IX), lo que nos permite avanzar que la adquisición del español L2 favorece la búsqueda de un trabajo para los indígenas, tal y como describe un informante de la comunidad de Turucú: “Putá, no se puede entrar nomás a una oficina, alguien que por no hablar castellano te da miedo, da recelo, vergüenza, entonces difícil conseguir [trabajo] cuando no sepamos hablar bien castellano. Cierto es” (I-14H5, IIIG). Sin embargo, la relación entre el conocimiento del español y las ventajas económicas no es tan evidente, pues solo la mitad de los informantes admite que la L2 aporta estas ventajas (tabla VIII). En cambio, si se relaciona con la posibilidad de obtener un trabajo, el español sí tiene ventaja sobre el quichua. En palabras de uno de los informantes, “hablando español se puede trabajar, puedo comer y si no hablo español no voy a tener... O sea, digamos, la gente que solo habla en quichua no va a tener un empleo, porque [...] quiere decir que no soy estudiado. [...] En cambio se van de español estudiando y tienen trabajo para toda la vida, aunque sea indígena, pero tienen” (I-13H4, IIG).

Para terminar con las ventajas socioeconómicas, recordemos que solo el 43% de la muestra relaciona el desconocimiento del español con la discriminación, quizá porque el problema no es preocupante y porque no tiene que ver con la lengua en sí sino con la etnia. En todas estas cuestiones hay una variación importante entre los jóvenes y la III generación. Esta última es la más propensa a favorecer una motivación instrumental respecto al español, mientras que la I generación tiene opiniones más matizadas. La II generación, por su parte, se queda como mediadora, ofreciendo una perfecta escala generacional. Las motivaciones para aprender español cambian, del mismo modo que la identidad de los indígenas se adapta y se acomoda a las diferentes modificaciones culturales y lingüísticas.

-Las ventajas intelectuales

Por último, en cuanto a las ventajas relacionadas al desarrollo de las facultades intelectuales y morales, es decir a la educación en sí, no se nota una propensión hacia la valorización del español por parte de los encuestados. A lo largo de la entrevista quedó claro que para los indígenas es importante educarse y “ser estudiado” o “preparado”. Sin embargo, el vínculo de la educación de los niños con la lengua española no fue resaltado. A la pregunta sobre la inteligencia, los informantes tampoco se inclinaron a decir que los hispanohablantes sean más inteligentes. En conclusión, estos dos resultados nos indican que aunque los indígenas den mucha importancia al español y a su aprendizaje, no están dispuestos a admitir que solo por hablar esta lengua uno sea automáticamente más educado e inteligente. El aprendizaje de la L2 no es entonces motivado por ventajas intelectuales, al contrario que las ventajas socioeconómicas, mucho más salientes. La motivación primera sigue siendo la comunicación.

Concluimos aquí el análisis de los datos sobre los dos tipos de motivaciones, instrumental e integradora, así como el análisis de los datos sobre la aculturación. En primer lugar, presentamos los resultados del cuestionario y de la entrevista (§ 5.1 y 5.2), para luego analizar en mayor profundidad los datos desde la perspectiva teórica de la aculturación y de la motivación. En el siguiente capítulo tratamos los datos con los modelos de Giles *et al.* (1987, 1982), Gardner y Lambert (1972) y Taylor *et al.* (1977). El capítulo 7 conforma las conclusiones y recomendaciones.

7. Conclusiones

7.1 Tratamiento de los datos sobre la aculturación

Los resultados sobre la aculturación nos confirmaron que la identidad étnica influye en la adquisición de la L2, no importa si esta adquisición se realiza de manera formal, dentro del sistema escolar, o de manera social e informal. Como señala Ellis (1994), la influencia se realiza en tres niveles: normativa, socio-psicológica y socio-estructural. La distancia social entre los indígenas y los blancos-mestizos, las diferentes actitudes que tienen los aprendientes indígenas hacia su propio grupo y su lengua materna, y hacia el grupo meta, y el tipo de relaciones e interacciones entre los dos grupos determinan las intenciones y los comportamientos de los indígenas respecto al aprendizaje del español. Gracias al análisis de los datos recolectados comprobaremos ahora el alcance de las diferentes teorías presentadas en el marco teórico. Volveremos sobre la hipótesis de la amenaza a la identidad étnica como un moderador en el proceso de aprendizaje, según el estudio de Taylor *et al.* (1977), y terminaremos con las dos teorías relacionadas a la aculturación que tienen mayor peso para nuestro estudio: la teoría de la identidad etnolingüística (Giles y Johnson 1987) y el modelo intergrupala (Giles y Byrne 1982).

La amenaza a la identidad étnica

El estudio de Taylor *et al.* (1977) buscaba saber si la sensación de peligro respecto a la identidad étnica propia podía influir en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Las variables tomadas en cuenta fueron 1) el contacto con el grupo meta, 2) las actitudes que demuestran un sentimiento de amenaza, 3) los potenciales costos y beneficios por aprender la L2, y 4) la habilidad de los aprendientes para comunicar en la L2 (1977: 104-107). La investigación práctica, realizada con una población muy distinta a la nuestra (estudiantes universitarios de Quebec), evidenció que la cantidad de contactos con el grupo meta disminuía el miedo acerca de la identidad (1977: 115). Nuestro análisis, en cambio, ha demostrado lo contrario, ya que a pesar de percibir sus contactos con los blancos y mestizos como frecuentes y agradables, los indígenas señalan estas relaciones como la principal causa de su aculturación. Como muchos de

estos contactos se realizan con personas no muy cercanas (colegas de trabajo) o son impersonales (a través de los medios de comunicación), suponemos que esta superficialidad podría explicar la presencia de un sentimiento de peligro acerca de la lengua y de la cultura propias. Además, los informantes dicen no conocer bien la cultura de los blancos y mestizos y tienen una actitud de desinterés hacia ella, por lo que pensamos que esta ignorancia respecto al otro también podría ser la fuente de la sensación de amenaza. Otra conclusión del estudio de Taylor *et al.* (1977: 116) era que las personas con este sentimiento no llegaban a ser tan fluidas en la L2. Nuestro trabajo de campo no incluía la medición de la competencia de los informantes en español, por lo cual es difícil distinguir si los informantes que tenían más habilidad en español sentían miedo en menor proporción. No obstante, durante la entrevista, tanto aquellos que se expresaban muy bien en español como aquellos que no tenían tanta fluidez, mencionaron la existencia de un problema de aculturación y de una preocupación hacia este último. Como no se alcanza una diferencia patente entre los informantes, la conclusión de Taylor *et al.* (1977) no se puede aplicar a nuestro estudio. Más del 80% de los informantes se consideran bilingües y aseveran que pueden manejar el español de la misma manera que su lengua materna. Así las cosas, la percepción de la fluidez en la L2 no tendría relación con el sentimiento de amenaza a la identidad étnica.

La identidad etnolingüística y el modelo intergrupala

El fundamento de la teoría de la identidad etnolingüística de Giles y Johnson (1987) es la determinación de las razones que empujan a los aprendientes a querer distinguirse de los hablantes del grupo meta. Esta teoría se basa también en la identidad social, tomando en cuenta la identificación del informante y las comparaciones grupales, sin olvidar: 1) la vitalidad etnolingüística percibida, 2) las fronteras percibidas entre los dos grupos, y 3) la identificación con otros grupos sociales (1987: 71). Dicha teoría nos ayuda a entender mejor el proceso de convergencia o de divergencia hacia el grupo meta por parte de los aprendientes del español, y de manera indirecta los mecanismos de mantenimiento o desvalorización de la lengua y de la cultura ancestral.

El modelo intergrupal (Giles y Byrne 1982) observa la interacción entre el propio grupo y el grupo meta para tratar de descubrir qué factores influyen en la adquisición de una L2 en una situación de bilingüismo. Estudia, pues, los mismos cinco aspectos que la teoría de la identidad etnolingüística, y toma en cuenta la fluctuación en la percepción de los informantes hacia, entre otras cosas, la distancia social o cómo el aprendiente se define en relación con el grupo meta.

Veamos, de manera resumida, los resultados obtenidos en nuestra investigación para cada una de las cinco variables de las dos teorías mencionadas:

1. *La identificación con el propio grupo étnico.* Los informantes se identifican fuertemente con su grupo étnico (indígenas) y consideran el quichua como un elemento fundamental de su identidad, aunque también recalcan la importancia del español y del bilingüismo.
2. *La comparación interétnica.* Hacen muchas comparaciones sociales con los blancos y mestizos, las cuales favorecen a veces al grupo meta y otras al propio grupo. De manera general, las diferencias expresadas por los informantes son inseguras y no excluyen la posibilidad de movilidad social.
3. *La percepción de la vitalidad etnolingüística.* La muestra percibe la vitalidad etnolingüística del propio grupo como más débil que la del grupo meta, sobre todo en los planos socioeconómico, educacional y mediático, pero política e intelectualmente hablando considera el estatus del quichua como igual o superior.
4. *La percepción de las fronteras del propio grupo.* Hay una permeabilidad del ego para conocer e interactuar con la gente en general, pero las fronteras se cierran cuando se trata de la cultura de los blancos-mestizos y del deseo de acercarse a este grupo específico. Comprendemos que existen dos fronteras, una primera más superficial y general, y una segunda más hermética, referente sobre todo a la cultura y a la identidad blanca-mestiza.
5. *La identificación con otros grupos sociales.* Los informantes se identifican con pocos grupos sociales (quichuahablante y ecuatoriano) y la importancia que le dan respecto a su propio grupo no es muy alta.

Estas variables influyen en la acentuación o disminución de los elementos distintivos del propio grupo por parte de los informantes, en su motivación para el aprendizaje de la L2 y en su eficiencia. Según las indicaciones de Giles y Johnson (1987), y con los datos que poseemos sobre los aprendientes de Cotacachi, reconocemos que los informantes tienen una propensión a adoptar estrategias de distinción respecto al grupo de los blancos y mestizos. Primero, se identifican fuertemente con todo lo indígena y especialmente con la lengua quichua, siendo muy solidarios con su grupo. Segundo, perciben posibilidades de movilidad social a pesar de las diferencias sociales entre las dos etnias. Tercero, en algunos aspectos, consideran la vitalidad del quichua más elevada, o por igual, que el español, siendo esta otra manifestación de solidaridad étnica. Cuarto, los informantes tienen una frontera cultural bastante alta y cerrada; en otras palabras, son etnocéntricos. Quinto, su identificación con otros grupos sociales no es muy importante, otorgando un peso mucho más alto a la identidad indígena. Si se reúnen todas estas condiciones, es evidente entonces que las características étnicas sobresalen y son acentuadas por parte de los indígenas, quienes las optan para distinguirse del grupo meta. Sin embargo, algunos elementos dejan entrever una tendencia a la atenuación de las diferencias entre los dos grupos. El hecho de que el español esté cobrando importancia en su identificación lingüística disminuye las distinciones entre los indígenas y los mestizos campesinos, por ejemplo. Además, en muchos aspectos se considera la vitalidad de la L2 como más alta que la del idioma materno, demostrando una atracción hacia la lengua del grupo meta, más enérgica en la sociedad ecuatoriana e internacional. Sin lugar a dudas, esta simpatía con el español disminuye los esfuerzos de distinción con los blancos y mestizos.

El modelo intergrupual Giles y Byrne (1982), por su parte, nos indica que los indígenas de Cotacachi son más o menos propensos a adquirir altas competencias en español, porque sus actitudes son a veces favorables al propio grupo, y otras al grupo meta. La fuerte identificación indígena y el valor del quichua en esta identidad, junto con la relativa ausencia de afiliación con otros grupos sociales indican que los aprendientes indígenas podrían tener más dificultades para alcanzar una habilidad excepcional en la L2. Además, los informantes son conscientes de la inferioridad de

su grupo en el campo socioeconómico en general, pero consideran que su grupo tiene alguna vitalidad etnolingüística, oposición que puede desmotivar el aprendizaje. En otras palabras, saben que su estatus social no alcanza al de los blancos y mestizos, pero perciben que su grupo posee algunas fuerzas que les permitirían desarrollarse y mantenerse, lo que podría explicar su propensión al bilingüismo. No hay que olvidar que culturalmente existe un desinterés hacia lo blanco-mestizo (con excepción de los jóvenes), distanciando socialmente los dos grupos étnicos. Para resumir, el uso de la lengua española es considerado como muy positivo, importante o necesario, por ejemplo para mejorar la calidad de vida, encontrar un trabajo o comunicarse con los demás. Por otro lado, el coste identitario ligado al aprendizaje de la L2 es percibido como muy alto y crea, como vimos, un sentimiento de amenaza. Esto puede influir en la competencia que desarrollaran los aprendientes, y por miedo es posible que se queden en niveles de competencia bajos. Giles y Byrne aseguran que circunstancias como estas pueden desembocar en un bilingüismo sustractivo, es decir cuando la L2 toma lentamente el lugar de la L1.

Por el contrario, algunos datos demostraron que el español ha integrado la identidad de los informantes, lo que indica que la competencia en la L2 podría alcanzar mejores resultados. Otros elementos también concuerdan con esta conclusión, totalmente opuesta a la anterior. Primero, las comparaciones interétnicas no reflejaban tantas disimilitudes sociales entre los dos grupos, los informantes son más propensos a hablar de las diferencias culturales y lingüísticas. Esto no demuestra una conciencia de inferioridad social del grupo, sino una distinción, esto es los informantes conocen las características que diferencian su grupo de los blancos-mestizos, y sus apreciaciones así lo señalan. Los informantes estarían entonces seguros de su identidad, sin darle tanta importancia a las diferencias sociales con el grupo meta, colocando el propio grupo en una posición favorable para el aprendizaje exitoso de la L2. Segundo, la vitalidad del español es, en varios planos, percibida por los informantes como superior a la del quichua, ya que tiene una fuerza nacional más imponente, lo que motiva su aprendizaje. En último lugar, la permeabilidad de la frontera grupal, demostrada por la apertura a conocer gente y a interactuar con los

demás nos indica una vez más que los informantes podrían tener una motivación integradora, anunciando mejores resultados en la L2.

Mientras los indígenas sigan usando estrategias de distinción con el grupo meta, identificándose fuertemente y de manera única con su grupo étnico, pensando que su grupo es inferior al otro (discriminado, por ejemplo) a pesar de tener una vitalidad etnolingüística bastante elevada (estatus, peso demográfico, representación) y cerrándose culturalmente al grupo meta, su fluidez en la L2 no alcanzará a la de un hispanohablante. Sin embargo, gracias a los jóvenes, quienes aprenden español como lengua materna o como lengua de uso principal, la situación dentro de las comunidades cambiará. En cuanto a la identificación, a la comparación interétnica o a la percepción de la vitalidad, los jóvenes piensan más o menos lo mismo que los adultos. La divergencia de opiniones se manifiesta más en la permeabilidad del ego, dado que el 100% de los jóvenes admitieron que el español permite a la vez facilitar las conversaciones y la interacción con los demás y abrirse a otras culturas. Además, el 100% de los informantes de la I generación dijeron estar interesados en conocer la cultura de los blancos y mestizos, casi el doble que el resultado de las otras dos generaciones. Tomando en cuenta estas condiciones, más el contacto diario que tienen los jóvenes con compañeros de estudio hispanohablantes, creemos que las fronteras grupales podrían bajar considerablemente; y tal vez pueda causar una fluctuación en las otras variables, engendrando un aflojamiento en cuanto a la identificación indígena, que hasta ahora sigue siendo muy alta incluso para los jóvenes, u originar una nueva percepción de igualdad social entre los diferentes grupos étnicos. El hecho de que los jóvenes no crean que el español sea la causa la deculturación de los indígenas también nos indica que no temen la presencia del español en su identidad étnica.

En suma, según estos datos, creemos que la aculturación de los indígenas de Cotacachi continuará a través de las nuevas generaciones y que el español ganará más terreno. La competencia lingüística en español incrementará, por cuestiones educativas (los niños tendrán más años de escolarización que sus padres o abuelos) pero también por cuestiones identitarias.

7.2 Tratamiento de los datos sobre la motivación

La aculturación no es el único aspecto que se debe tomar en consideración en el examen de las actitudes de los indígenas hacia el aprendizaje del español como L2. La motivación también juega un papel muy importante, tal como vimos en el análisis de los datos. Ante todo, cabe mencionar que la motivación de los informantes es muy fuerte, y casi una persona de cada cuatro volvería a aprender el español si no lo hubiera aprendido en el pasado. Para los aprendientes indígenas, la motivación integradora no es muy fuerte, mientras que el uso del español como instrumento de desarrollo social y personal está más expandido. Además, los recuerdos de la situación de aprendizaje revelan un sufrimiento por parte de muchos informantes, ya sean jóvenes o ancianos, hombres o mujeres. Aprender español fue y sigue siendo difícil, sin embargo los aprendientes dicen que es necesario adquirirlo y exigen que se enseñe a los niños, para que también puedan integrarse en el grupo hispanohablante. A pesar de todo, la dificultad asociada al aprendizaje del español, causada por la incompreensión, la burla o el insulto, no parece tener efectos muy negativos en la motivación de los aprendientes indígenas.

El término *motivación integradora* de Gardner y Lambert (1972: 12) asevera que si los niños aprenden a hablar imitando a sus padres, los aprendientes de L2 pueden tener un sentimiento de identificación muy fuerte con el grupo meta, y este interés hacia el otro se traduce en una motivación para conocerlo, imitarlo y eventualmente integrarlo. Sin embargo, los aprendientes indígenas no manifestaron muchos motivos integradores respecto al español. El alto nivel de bilingüismo demuestra que la integración ya ha empezado de alguna manera, pero no nos indica si la motivación personal de los indígenas es efectivamente para acercarse al grupo meta. Los únicos datos que revelan un interés hacia el grupo y la lengua española son los sentimientos positivos relacionados al aprendizaje realizado. Además de verlo como un logro importante, algunos informantes sienten orgullo respecto a la lengua española y se identifican con el grupo de los ecuatorianos cuando hablan español. Estas actitudes demuestran un leve deseo de integración al grupo meta. No obstante, como ya dijimos, muchos datos lo contradicen. Primero, las comparaciones interétnicas no han revelado ninguna supremacía de los hablantes del grupo meta, y tampoco indican que

los indígenas se interesan realmente por el grupo meta. Luego, a pesar de tener frecuentes y agradables relaciones con los blancos y mestizos, no se ha podido demostrar la existencia de un deseo sincero de los aprendientes indígenas por acercarse al grupo meta. Existe una apertura hacia lo ajeno, por ejemplo hacia el inglés, los turistas e investigadores que llegan a las comunidades, pero la curiosidad hacia lo blanco y mestizo, especialmente su cultura, es escasa. De manera global, vemos que los informantes tienen percepciones positivas acerca de la lengua meta, pero también la identifican como un peligro para su identidad propia, que se modifica y se adapta a los cambios. Este tipo de actitudes es frecuente cuando un grupo mayoritario domina lingüística, política, económica y socialmente a otros grupos minoritarios, quienes deben luchar para conservar su identidad. La motivación integradora de los informantes indígenas nos aparece como poco desarrollada, en el sentido de que los dos grupos etnolingüísticos conviven, se relacionan, pero no se interesan en el otro. La lengua es el único punto en común, razón por la cual los indígenas aprenden el español: para comunicarse.

Por tanto, las motivaciones instrumentales predominan. Según los resultados presentados en el apartado anterior, el español sirve inicialmente para comunicarse con los demás y abrirse a otras culturas, conseguir trabajo, tener mejor calidad de vida, y en menor proporción, ganar más dinero, salvarse de la discriminación y ser más educado. Gardner y Lambert, pioneros en el estudio de las motivaciones, afirman que cuando “el interés es principalmente la utilización del grupo meta y de su lenguaje como un instrumento de satisfacción personal, con pocos signos de un interés real en la gente”, estamos ante una orientación instrumental (1972: 15). Creemos que esta definición se aplica perfectamente a la situación estudiada, puesto que los aprendientes utilizan el español como medio de comunicación, sin tener una curiosidad por conocer a los blancos y mestizos, su cultura o sus costumbres. Gardner y Lambert (1972: 142) señalan también que el desarrollo de ambas orientaciones es necesario para alcanzar un dominio interesante de la L2. En el caso que nos ocupa, la motivación instrumental está mucho más presente que la motivación integradora, pero percibimos la llegada de un cambio importante en este aspecto para las generaciones futuras. En efecto, los jóvenes se quedan mucho más tiempo en las instituciones

educativas, comparten más con los compañeros hispanohablantes, se interesan por su música, su vestimenta, lo que modifica la relación entre el propio grupo y el grupo meta. Los informantes creen que este deseo de integración es la principal causa de la aculturación. A pesar de la preocupación de las generaciones más jóvenes por el cuidado de la identidad cultural y lingüística propias, el proceso de modificación seguirá desarrollándose. Pensamos que en el futuro los indígenas alcanzarán niveles de competencia mucho más altos en lengua española, gracias a esta aspiración por incorporar el grupo de los hispanohablantes. No es posible saber si continuarán la lucha para el mantenimiento y la revitalización de la lengua materna, para lo cual se necesitaría desarrollar un trabajo de revalorización de la identidad indígena. Para concluir, opinamos que la lengua como objeto comunicativo es lo que más interesa a los aprendientes quichuahablantes de Cotacachi. Los datos confirmaron que los informantes aprenden español para comunicarse y para poder salir fuera de la comunidad, y muy poco para crear nuevas amistades.

7.3 Recomendaciones

Como dejamos aclarado en la Introducción de este trabajo, el objetivo general de nuestra investigación ha sido intentar comprender mejor y ofrecer una explicación sobre la dinámica existente entre el aprendizaje del español como segunda lengua por parte de las comunidades indígenas objeto de estudio y su identificación etnolingüística quichua. A lo largo de las páginas que preceden hemos revelado parte de las causas que explican la manifestación de la aculturación (objetivo 1); también hemos presentado y analizado las actitudes y percepciones de los aprendientes hacia la L2 (objetivo 2), y las consecuencias del conflicto identitario en el aprendizaje del español (objetivo 3).

La pregunta que faltaría por contestar sería, entonces, *¿Qué se puede hacer para mejorar la enseñanza del español en las comunidades indígenas?*, cuarto y último objetivo del trabajo. El estudio empírico examinó las actitudes de catorce informantes indígenas de tres comunidades campesinas de la región de Cotacachi para tratar de descubrir los aspectos sociales, políticos y culturales del aprendizaje del español. Además de conocer sus percepciones sobre la lengua en sí, el grupo hablante (i.e. los

blancos y mestizos), la situación de aprendizaje y la identificación étnica, el trabajo de campo permitió dar cuenta de las fallas del sistema educativo ecuatoriano en Cotacachi, en cuanto a la educación indígena se refiere. Quisiéramos proponer ahora algunas pistas pedagógicas que tomarían en cuenta la diversidad étnica, cultural y lingüística de las comunidades indígenas visitadas.

En primer lugar, llama la atención la ausencia de la educación bilingüe en la región, lo que contrasta con la reputación del país sostenida por la literatura sobre la EIB. Dos de las comunidades estudiadas no cuentan con escuela, y la tercera (Topo Grande), a pesar de acoger un centro educativo bilingüe, no imparte educación en la lengua materna quichua. Existen dos puntos de vista diferentes: algunos padres piden una EIB para el mantenimiento de la lengua materna, otros la rechazan porque en estas escuelas se malogra el aprendizaje del español y la instrucción de los niños. Muchos encuestados creen que la EIB provoca un retraso en la adquisición de la L2, que consideran mucho más importante que el aprendizaje formal de la L1, que por su parte se enseña desde la casa. Además, las escuelas bilingües, incluyendo la de Topo Grande, no pueden competir con los colegios urbanos, y no gozan de prestigio para los padres de familia. Como la ubicación geográfica de las comunidades visitadas lo permite, los niños asisten a clases en Cotacachi, y reciben toda su educación en español. Los profesores con los que hemos hablado admiten que los niños indígenas tienen algunas dificultades de comprensión y producción oral y escrita, pero su pedagogía no busca adaptarse a las especificidades de estos alumnos. No obstante, el aprendizaje del español como segunda lengua, sin importar si el niño ya conoce el idioma previamente, merece una atención muy particular por parte de los docentes. Para que los alumnos alcancen una buena competencia en la L2 deben primero estar cómodos con su L1 y seguros de su propia identidad. La EIB, según sus fundamentos, podría ofrecer la educación en la lengua materna y luego en la segunda, ayudando además a generar actitudes positivas frente a las dos culturas. Podría prevenir la deculturación del pueblo otavalo, facilitando su integración a la sociedad blanca-mestiza y conservando la lengua quichua. Sin embargo, en la vida real, la EIB ecuatoriana no puede ofrecer una educación de la misma calidad que el sistema nacional, que tiene más de doscientos años de existencia. Los profesores de los

centros de EIB tienen que enseñar todas las materias, y no están capacitados para impartir, por ejemplo, clases de inglés, computación o música, que se ofrecen en los colegios de Cotacachi. Por todas estas razones, la EIB no es valorada por las familias indígenas, quienes prefieren educar a sus hijos en español.

Zimmermann (1997: 31-52) propuso una planificación de la identidad étnico-cultural en el marco de la EBI para indígenas, trabajo que guía nuestras consideraciones finales. En las comunidades indígenas, tal y como constatamos en Cotacachi, la gente no percibe la necesidad de alfabetizar a los niños en quichua, ni las dificultades sufridas por los mismos al ser educados directamente en la L2; tampoco se da cuenta del peligro de desaparición de su propia lengua. Como señala este autor, no se debe enseñar y aprender EL2 de la misma manera que aprenden los niños hispanohablantes en las escuelas urbanas. En Cotacachi nos encontramos con esta situación: no se educa a los niños indígenas para que desarrollen un fuerte arraigo hacia su lengua y su cultura nativas, ni tampoco existe suficiente sensibilidad cultural dentro de la enseñanza. Una recomendación básica sería educar a las poblaciones indígenas sobre la EBI y convencerles del beneficio de aprender formalmente su lengua materna; la revitalización de las lenguas ancestrales sigue todavía vigente hoy en día. Para desarrollar la autoconciencia y la autoestima de la L1 y de la cultura materna, la educación indígena tendría que incluir una planificación de la identidad étnico-cultural, lo que también cambiaría su forma de enseñar la L1 y la L2.

Considerando el contexto actual dentro de las comunidades de Cotacachi, queda evidente que la EIB, tal y como se conoce, no tiene un apoyo suficiente por los padres de familia. La solución reside entonces en la adaptación de las escuelas hispanas, que desde siempre acogen a una multitud de niños indígenas cada año. Como nos encaminamos hacia una hispanización lingüística de las nuevas generaciones indígenas, es muy probable que el español se vuelva, en unos cuantos años, la lengua materna de los niños; de hecho ya lo es para muchos de ellos. La alfabetización en español sería entonces más eficaz, pero las escuelas hispanas tendrían que encargarse del aprendizaje del quichua como L2 para respetar la especificidad de una gran parte de su clientela. El tercer principio de la EIB avanzado por la Unesco (2003: 33-34) merece una atención particular por parte de los dirigentes del ámbito educativo: la

profunda y sincera reforma de los planes de estudios, para que estimulen la reflexión sobre las otras culturas del país. Así, la educación de todos los niños ecuatorianos debería incluir la historia y la cultura de las distintas minorías del país, así como de la mayoritaria.

Una parte considerable de la muestra, a pesar de haber estudiado en la ciudad, admite desconocer gran parte de la cultura y de los elementos característicos de la identidad mestiza ecuatoriana. Además, el interés por experimentarlo y descubrirlo es insignificante, lo que demuestra que la educación impartida en las escuelas urbanas no pone énfasis en el conocimiento del otro ni en la interculturalidad. No es un concepto complejo, solo se trata de favorecer una relación equilibrada entre las culturas y promover los intercambios. Como Ecuador se declara una “nación intercultural y plurinacional”, es imprescindible que sus sistemas educativos, nacionales o bilingües, actúen de tal manera y fomenten actitudes positivas hacia las diferentes culturas y naciones. Un cambio de esta importancia se tiene que impulsar desde la sociedad misma, pero es la gran dificultad a la cual nos enfrentamos. Los ciudadanos ecuatorianos, e hispanoamericanos en general, deben alcanzar un nivel de aceptación del otro, en todos los planos: social, político, económico, histórico, lingüístico, cultural y legal. En este caso, no hay que subestimar el poder de la educación, al ser un arma muy eficaz para lograr cambios en la sociedad. Los profesores juegan un papel muy importante en la definición de las creencias y de las actitudes de los alumnos, por lo cual es trascendental que sean ejemplos positivos para los alumnos.

Para llegar a ser un docente eficiente en un contexto multicultural y plurilingüe es necesario realizar un análisis de la situación de enseñanza. Se tiene que considerar los valores, las diferencias sociales, las necesidades y las motivaciones de los alumnos, para luego adaptar sus diferentes actividades pedagógicas. Un breve diagnóstico sociolingüístico y una evaluación de las actitudes de los aprendientes indígenas, como presentamos en nuestro trabajo, es un instrumento de utilidad para el profesor para adaptar su enseñanza. En el plano lingüístico, Godenzzi (1997: 23-25) alega que el docente debe ser consciente del tratamiento reservado al aprendizaje y al uso de las lenguas dentro de la comunidad en donde trabaja y, si es necesario, hacer un trabajo

de revalorización de la LM. Pedagógicamente, el autor destaca la importancia que el aprendizaje de EL2 se realice en función de las necesidades e intereses concretos de comunicación de la comunidad, lo que requiere un enfoque adecuado y propio al contexto social, asentado en una relación democrática y respetuosa. Después del trabajo de campo sabemos que en las comunidades de Cotacachi los aprendientes tienen motivos esencialmente utilitarios para aprender la lengua. Para que puedan alcanzar una competencia nativa en español, sería bueno incitarles a acercarse al grupo meta y conocerlo mejor. La curiosidad por el otro se puede transmitir mediante la educación y el desarrollo de la conciencia intercultural de los alumnos. El análisis de los datos recolectados en Cotacachi también concluyó que los informantes tienen una propensión a distinguirse del grupo hablante de la lengua meta. Una educación con un mayor enfoque en las relaciones interétnicas y en el florecimiento de una identidad etnolingüística segura, pero permeable, haría posible la atenuación de la constante diferenciación entre los dos grupos y el incremento de la aptitud lingüística en la L2. Por ello, la presencia de un docente informado y competente es crucial, para anticipar, reconocer y asistir a las experiencias culturales negativas de los niños (Merril Valdés 1986: vii).

A la luz de todo lo presentado en el párrafo anterior, queda claro que para llegar a una adquisición exitosa del español como L2 los aprendientes necesitan estar en un ambiente propicio al aprendizaje. Los niños y sus padres no deben sentir amenaza por la L2, ni tampoco desvalorar la lengua quichua; pensamos que la educación bilingüe intercultural sigue siendo la mejor opción para fortalecer la identidad etnolingüística, pero tan solo en las comunidades que quieren y valoran la EIB. Como la opción de la EIB, tal como fue creada desde los años 80, no parece ser la más viable en esta región del país, creemos que los esfuerzos se deberían reunir en la educación impartida mediante el sistema nacional. Los colegios de la zona urbana de Cotacachi deberían adaptarse mejor a la población indígena, y aceptar que los niños vayan vestidos con el traje tradicional fue un primer paso importante. Hace falta, por tanto, crear el mejor contexto para los niños indígenas, para que tengan acceso a la educación en español así como en lengua materna, en un ambiente favorable:

- Ofrecer un servicio de ayuda para los niños cuyo nivel de lengua en español es escaso, sobre todo en los primeros grados.
- Contar con la presencia de profesores bilingües, licenciados en educación bilingüe intercultural, para apoyar a los profesores y atender a los niños en dificultad.
- Alfabetizar a los niños en español, y también brindar una educación formal en la lengua vernácula, gracias a los docentes bilingües.
- Tener un cuidado especial en el currículo escolar, para incluir saberes indígenas y eliminar toda forma de discriminación o desigualdad entre los dos grupos.
- Proporcionar una educación intercultural para que los dos grupos puedan conocerse mejor y apreciarse.
- Sancionar todo tipo de burla o insulto hacia los niños indígenas, por parte de los alumnos y de los profesores.
- La posibilidad de ofrecer clases básicas de quichua para los niños mestizos, para mejorar la comprensión mutua entre los dos grupos étnicos.

Estas recomendaciones son únicamente unas primeras pistas de solución; y son tan evidentes que nos sorprende que no hayan sido ya aplicadas. Los indígenas quieren aprender español, para poder comunicarse y desenvolverse en la sociedad, pero siguen arraigados a su lengua materna. Otorgan mucha importancia al bilingüismo, pero no a la biculturalidad, ni a la interculturalidad, es decir solamente quieren integrar el español a su identidad sin los elementos culturales que conlleva dicha lengua. Una educación más sensible y más atenta a sus necesidades es el recurso más sencillo, realista y realizable. La clave reside, pues, en la sensibilización de los sectores escolares, de la sociedad civil y de las clases políticas sobre las cuestiones identitarias, lingüísticas y culturales referente a las poblaciones indígenas del país. Ante todo, los mismos indígenas deberían estar concienciados. Terminamos estas recomendaciones con una cita de la lingüista peruana Pozzi-Escot (1992: 296):

No se debe comenzar la vida calculando las ganancias: esta lengua sí porque me aporta dinero y prestigio futuro; esta mi lengua madre, no, porque me acarrea discrimin y marginalidad. Jamás venceremos al discrimin y a la marginalidad si no les damos a las lenguas y culturas ancestrales un tratamiento digno y respetuoso desde la Ley hasta el aula, desde la oficina del ministro o ministra de turno, hasta la del más humilde director zonal o supervisor. Cada uno de nosotros tiene que convertirse en agente de este cambio.

7.4 Limitaciones del estudio

Por último, sería conveniente delinear las limitaciones de nuestro estudio. Como es sabido, la fiabilidad y validez son dos conceptos muy importantes en toda investigación empírica. El primero hace referencia al grado con el cual una medición es libre de errores y se podría volver a hacer con los mismos resultados, mientras que el segundo tiene que ver con la capacidad del instrumento de medir la ‘verdadera’ creencia, actitud o intención que se quiere medir (Fishbein y Ajzen 1975: 108). Resumamos, de manera concisa, las limitaciones del estudio.

En primer lugar y por naturaleza, los trabajos de carácter cualitativo, así como los de corte etnográfico, suelen ser bastante subjetivos, y las descripciones que suministran, aunque detalladas, son por lo general poco universales, ya que tratan casos concretos, en ocasiones aislados. El diseño cualitativo, por tanto, no permite obtener datos del todo generalizables, por lo que sometimos los datos recolectados a un tratamiento cuantitativo porcentual.

En segundo lugar, las cuestiones idiomáticas pueden crear problemas de incomprensión o interferencia. En efecto, durante el trabajo de campo algunas de las preguntas no fueron entendidas por algunos informantes, por lo que tuvimos que explicar en palabras más sencillas ciertos conceptos, lo que pudo influir en sus respuestas. Además, la timidez y la incomodidad de algunos informantes, causadas tal vez por la presencia de una investigadora extranjera, pudieron haber creado un ambiente menos propicio a la confianza.

Una tercera fuente potencial de errores en un trabajo como el nuestro son las respuestas que los informantes dan de manera consciente, con la idea de contestar algo socialmente deseable, o para procurar ‘buenas’ respuestas al investigador, sobre todo si es extranjero (Fishbein y Ajzen 1975: 108). Las respuestas que siguen voluntariamente una dirección o las respuestas preparadas con anticipación son una dificultad frecuente (1975: 108). A este respecto cabe señalar que durante nuestra estadía en Turucú se contaban también otros tres estudiantes universitarios haciendo sus investigaciones, además de un número considerable de jóvenes en voluntariado internacional.

Finalmente, el trabajo de campo se realizó en un periodo de tiempo relativamente corto, teniendo en cuenta la lentitud en la acogida por parte de los informantes (sin encuentros previos) y los numerosos contratiempos.

Pese a todas las limitaciones mencionadas, que impiden la perfección del estudio, creemos que el trabajo presenta ciertos datos interesantes y novedosos en el área tratada.

7.5 Consideraciones finales

En esta Memoria he querido recalcar la incidencia que debería tener la diversidad cultural y lingüística dentro de los sistemas educativos en los países hispanoamericanos. En algunos países la población indígena representa una proporción grande de la población. En el caso de Ecuador ronda el 6.83%, según el INEC, y un 30% según otras organizaciones e instituciones. Aun contando con una presencia demográfica importante, se niega a este colectivo el derecho a una educación de calidad en su lengua materna, que la EIB, iniciada hace más de treinta años, trata de corregir. Tengan o no acceso a la EIB, gran parte de los indígenas aprenden el español como segunda lengua desde la niñez, algunos como lengua materna. El estudio de sus actitudes hacia tal aprendizaje, relacionado siempre con su apreciación de la identidad étnica, nos permitió conocer las especificidades de los aprendientes autóctonos.

Tras la Introducción, la cuestión indígena presenta un cuadro completo de su situación actual en los diecinueve estados hispanoamericanos, desde un ángulo

demográfico, social, político, económico, cultural, lingüístico, histórico, educativo y legal. En la tercera parte, expusimos las teorías relacionadas con la adquisición de segundas lenguas (ASL), la aculturación, la identidad étnica, la motivación y las actitudes. Los modelos teóricos sirvieron para la construcción de la encuesta y el tratamiento de los datos. El cuarto capítulo, centrado en la metodología, describió el conjunto de métodos seguidos en la investigación práctica, realizada en tres comunidades ubicadas al norte de Ecuador. A continuación, los datos recolectados se presentaron y resumieron en diversas tablas (capítulo cinco), antes de ser analizados y tratados mediante los patrones del marco teórico (capítulo seis). Finalmente, las conclusiones más importantes, así como algunas recomendaciones basadas en ellas, fueron descritas en este último y séptimo capítulo.

Antes de empezar este trabajo creíamos que el aprendizaje del español era capital para las comunidades indígenas, pero que no debía interferir en sus derechos culturales y lingüísticos. Después de casi tres años seguimos convencidos de esta adversidad a la cual se enfrentan los pueblos indígenas, pero matizando nuestra percepción. En algunas comunidades como las que visitamos el español ha penetrado en la cultura y en la identidad de los indígenas de tal manera que el idioma hispano se ha vuelto un elemento clave de su identificación etnolingüística. Situación que no esperábamos encontrar, que perturbó la idea preconcebida que teníamos sobre la incompatibilidad entre el español como L2 y el respeto de los derechos fundamentales sobre la educación y las lenguas. Nuestra hipótesis de partida se corroboró en parte, pues “si no se considera la variable identidad (la cual engloba aspectos tanto emocionales como psicológicos y de naturaleza étnica), el aprendizaje de la lengua estará condicionado por factores culturales y afectivos negativos” (§1.6). En efecto, la sensación de que la L2 es la causa de la pérdida de ciertos rasgos culturales fortifica una identificación exagerada al propio grupo, y la propensión a distinguirse de los demás, sobre todo del grupo meta. Como habíamos planteado, este comportamiento dificulta la adquisición y la retención de la L2 y la aplicación del modelo intergrupar de Giles y Byrne (1982) y de la Teoría de la identidad etnolingüística lo probó. La solución era buscar un equilibrio entre las actitudes favorables y desfavorables, situación que encontramos en las comunidades de

Cotacachi. No obstante, creemos que las nuevas generaciones emprenderán el desvío hacia una posición más integradora, más propensa a la atenuación de las características destacables de los dos grupos, y más inclinada a alcanzar altos niveles de competencia en lengua española.

El tema de esta investigación germinó después de varias conversaciones con personas implicadas en el ámbito de los derechos humanos y de la cooperación internacional. Combinada con intereses personales por las culturas indígenas de Hispanoamérica, el intercambio, el respeto de las poblaciones marginadas y sobre todo la pedagogía y la didáctica del español, este trabajo nos ha sensibilizado sobre las implicaciones culturales e identitarias de la adquisición de una lengua, no solo en las comunidades indígenas de Ecuador y de Hispanoamérica, sino en otros contextos. En efecto, las cuestiones autóctonas también han despertado una curiosidad respecto a los derechos culturales y lingüísticos de la población indígena de Canadá y de Quebec. Las *primeras naciones*, los inuits y los metis, que representan más de un millón de personas en el país (Censo de 2006, cf. *Ministère d'Affaires autochtones et développement du Nord Canada*), tienen muy poco reconocimiento en la sociedad canadiense. El gobierno se ha comprometido en la mejora de los resultados escolares de los niños, pero ¿qué ocurre con la enseñanza de las lenguas en las reservas y fuera de estas? ¿Cuáles son las políticas educativas del Ministerio de Asuntos Autóctonos con respecto a los derechos lingüísticos de estas poblaciones? ¿Cuáles son las actitudes de los aprendientes indígenas hacia el aprendizaje del inglés, del francés o de su lengua materna? Preguntas que merecerían una atención particular en un país que finalmente ha apoyado, en noviembre de 2010, la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos Indígenas*. Dejamos estas y otras cuestiones abiertas para una futura investigación.

Referencias bibliográficas

- Abram, Matthias. 1992. *Lengua, cultura e identidades: El proyecto EBI 1985-1990*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Acton, William R. y Judith Walker de Felix. 1986. "Acculturation and Mind", J. Merrill Valdes (ed.), *Culture Bound: Bridging the Cultural Gaps in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 20-32.
- Albó, Xavier. 2009. "Del indio negado al permitido y protagónico en América latina: Aspectos generales", I. Sichra (coord.), *El Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Cochabamba: Unicef/ FUNPROEIB Andes, Tomo 2, 981-1003.
- Álvarez Bonilla, Amadeo y Arja Koskinen. 2009. "Honduras", I. Sichra (coord.), *El Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Cochabamba: Unicef/ FUNPROEIB Andes, Tomo 2, 801-818.
- Amat Olazabal, Hernán *et al.* 1992. *V Centenario 1492-1992. Análisis y debate*. Lima: Centro de Estudios Histórico-Militares del Perú.
- Barañano, Ascensión *et al.* (coords.) 2007. *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*. Madrid: Editorial Complutense.
- Barié, C. Gregor. 2003. *Pueblos Indígenas y derechos constitucionales en América Latina*. Quito: Editorial Abya-Yala.
- Barnach-Calbó, Ernesto. 1997. "La nueva educación indígena en Iberoamérica". *Revista Iberoamericana de Educación* 13: 13-33.
- Bello, Álvaro. 2004. *Etnicidad y ciudadanía en América Latina: La acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago de Chile: Publicaciones de las Naciones Unidas (CEPAL).
- Bourhis, Richard Yvon, Howard Giles y Doreen Rosenthal. 1981. "Notes on the 'Subjective Vitality Questionnaire' for Ethnolinguistic Groups". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 2/2: 145-155.
- Brown, H. Douglas. 1986. "Learning a Second Culture", J. Merrill Valdes (ed.), *Culture Bound: Bridging the Cultural Gaps in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 33-47.

- Brumme, Jenny. 2005. "Las regulaciones legales de la lengua (del español y las otras lenguas de España y América)", R. Cano Aguilar, *Historia de la lengua española*. Barcelona: Ariel, 945-972.
- Bucheli, Marisa y Wanda Cabela. 2006. *Encuesta Nacional de Hogares Ampliada 2006: Perfil demográfico y socioeconómico de la población uruguaya según su ascendencia racial*. Montevideo: Fondo de Población de las Naciones Unidas, Instituto Nacional de Estadísticas.
- Censabella, Marisa. 2009a. "Chaco ampliado: Aspectos generales", I. Sichra (coord.), *El Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Cochabamba: Unicef/ FUNPROEIB Andes, Tomo 1, 145-158.
- Censabella, Marisa. 2009b. "Uruguay", I. Sichra (coord.), *El Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Cochabamba: Unicef/ FUNPROEIB Andes, Tomo 1, 170-172.
- Chisaguano, M. Silverio. 2006. *La población indígena del Ecuador. Análisis de estadísticas socio-demográficas*. Quito: INEC.
- Clément, Richard. 1980. "Ethnicity, Contact and Communicative Competence in a Second Language", H. Giles *et al.* (ed.), *Language: Social Psychological Perspective*. Oxford: Pergamon Press, 147-154.
- Colombres, Adolfo (comp.) 1991. *1492-1992. A los 500 años del choque de dos mundos. Balance y prospectiva*. Buenos Aires: Ediciones del Sol/ CEHASS (Centro de Estudios Históricos, Antropológicos y Sociales Sudamericanos).
- Del Popolo, Fabiana. 2008. *Los pueblos indígenas y afrodescendientes en las fuentes de datos: experiencias en América Latina*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas (CEPAL).
- Díaz-Couder, Ernesto. 2009. "México", I. Sichra (coord.), *El Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Cochabamba: Unicef/ FUNPROEIB Andes, Tomo 2, 889-916.
- Ellis, Rod. 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Engelbrecht, Guillermina y Leroy Ortiz. 1983. "Guarani Literacy in Paraguay". *International Journal of the Sociology of Language* 42: 53-67.
- Fishbein, Martin e Icek Ajzen. 1980. *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Fishbein, Martin e Icek Ajzen. 1975. *Belief, Attitude, intention and behaviour: an introduction to theory and research*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Fishman, Joshua. 1977. "Language and Ethnicity", Howard Giles (ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. Londres: Academic Press, 15-57.
- Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). 2003. "Análisis de la situación indígena en Colombia", *Los pueblos indígenas en Colombia. Derechos, Políticas y Desafíos*. Bogotá: Unicef-Oficina de área para Colombia y Venezuela, 23-50.
- Gardner, Robert C. y Wallace E. Lambert. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury house Publishers.
- Gardner, Robert C. 1979. "Social Psychological Aspects of Second Language Acquisition", H. Giles y R. N. St. Clair (eds.), *Language and Social Psychology*. Oxford: Basil Blackwell, 193-220.
- Giles, Howard y Patricia Johnson. 1987. "Ethnolinguistic Identity Theory: a Social Psychological Approach to Language Maintenance". *International Journal of the Sociology of Language* 68: 69-99.
- Giles, Howard y Jane L. Byrne. 1982. "An Intergroup Approach to Second Language Acquisition". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 3/1: 17-39.
- Giles, Howard y Patricia Johnson. 1981. "The Role of Language in Ethnic Group Relations", J. C. Turner y H. Giles (eds.), *Intergroup Behavior*. Oxford: The University of Chicago Press, 199-243.
- Giles, Howard, Richard Yvon Bourhis y Donald M. Taylor. 1977. "Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations", H. Giles (ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. Londres: Academic Press, 307-343.

- Godenzzi, Juan C. 1997. "Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía", J. Calvo Pérez y J.C. Godenzzi (comps.), *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, 19-30.
- Godenzzi, Juan C. 2005. "Introducción/ Diversidad histórica y diálogo intercultural. Perspectiva latinoamericana". *Tinkuy. Boletín de investigación y debate* 1: 7-11.
- Haboud, Marleen. 2004. "Quichua language vitality: an Ecuadorian perspective". *International Journal of the Sociology of Language* 167: 69-81.
- Harvey, Edwin R. 1992. *Derecho cultural latinoamericano: Sudamérica y Panamá*. Buenos Aires: Ediciones Depalma.
- Harvey, Edwin R. 1993. *Derecho cultural latinoamericano: Centroamérica, México y Caribe*. Buenos Aires: Ediciones Depalma.
- Hornberger, H. Nancy y Serafin M. Coronel-Molina. 2004. "Quechua language shift, maintenance, and revitalization in the Andes: the case for language planning". *International Journal of the Sociology of Language* 167: 9-67.
- Koskinen, Arja. 2009a. "Costa Rica", I. Sichra (coord.), *El Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Cochabamba: Unicef/ FUNPROEIB Andes, Tomo 2, 761-774.
- Koskinen, Arja. 2009b. "Nicaragua", I. Sichra (coord.), *El Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Cochabamba: Unicef/ FUNPROEIB Andes, Tomo 2, 775-788.
- Lambert, Wallace. 1979. "Language as a Factor in Intergroup Relations", H. Giles y R. N. St.Clair (eds.), *Language and Social Psychology*. Oxford: Basil Blackwell, 186-192.
- Lambert, Wallace. 1974. "Culture and Language as Factors in Learning and Education", F. Aboud y R. Meade (eds.), *Cultural Factors in Learning*. Bellingham: Western Washington State College, 91-122.

- Lemus, Jorge. 2009. "El Salvador", I. Sichra (coord.), *El Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Cochabamba: Unicef/ FUNPROEIB Andes, Tomo 2, 789-800.
- León-Portilla, Miguel. 2004. "Introducción", *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Madrid: EDAF, 11-60.
- López, L. Enrique y Wolfgang Küper. 1999. "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas". *Revista Iberoamericana de Educación* 20: 17-85.
- López, L. Enrique. 2009a. "Pueblos, culturas y lenguas indígenas en América Latina", I. Sichra (coord.), *El Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Cochabamba: Unicef/ FUNPROEIB Andes, Tomo 1, 21-100.
- López, L. Enrique. 2009b. "Introducción" en I. Sichra (coord.), *El Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Cochabamba: Unicef/ FUNPROEIB Andes, Tomo 2, 953-976.
- López, L. Enrique y Fernando García. 2009a. "Chile andino", I. Sichra (coord.), *El Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Cochabamba: Unicef/ FUNPROEIB Andes, Tomo 2, 546-558.
- López, L. Enrique y Fernando García. 2009b. "Ecuador andino", I. Sichra (coord.), *El Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Cochabamba: Unicef/ FUNPROEIB Andes, Tomo 2, 589-604.
- Madrid, Daniel. 2001. "Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera", M. E. García Sánchez y M. S. Salaberri Ramiro (coords.). *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*. Almería: Universidad de Almería, 11-45.
- Maldonado González, Concepción (ed.) 2002. *Clave. Diccionario de uso del español actual*. Madrid: SM.
- Malvestitti, Marisa *et al.* 2009. "Patagonia: Aspectos generales", I. Sichra (coord.), *El Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Cochabamba: Unicef/ FUNPROEIB Andes, Tomo 1, 103-108.

- Mattei Müller, Marie Claude. 2009a. "Venezuela en la Orinoquía", I. Sichra (coord.), *El Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Cochabamba: Unicef/ FUNPROEIB Andes, Tomo 1, 478-507.
- Melià, Bartomeu. 2009. "Paraguay", I. Sichra (coord.), *El Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Cochabamba: Unicef/ FUNPROEIB Andes, Tomo 1, 173-195.
- Merril Valdés, Joyce (ed.) 1986. "Preface", *Culture Bound: Bridging the Cultural Gaps in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, VII-X.
- O'Gorman, Edmundo. 1972. "Fray Bartolomé de las Casas. Sentido y significación histórica de la *Apologética Historia Sumaria*", *Cuatro historiadores de Indias*. México: SEP/SETENTAS, 87-119.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). 2003. *La educación en un mundo plurilingüe. Documento de Orientación*. París: Ediciones de la Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). 2010a. "Reaching the marginalized", *Reaching the marginalized: Education For All 2010: Global Monitoring Report*. París: Ediciones de la Unesco/ Oxford University Press, 120-213.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). 2010b. "Regional Overview: Latin America and the Caribbean", *Reaching the marginalized: Education for all 2010: Global Monitoring Report*. París: Ediciones de la Unesco/ Oxford University Press, 1-19.
- Ortega y Medina, Juan A. 1973. "Bartolomé de Las Casas en la historiografía soviética", *Estudios de tema mexicano*. México: SEP/SETENTAS, 105-127.
- Pozzi-Escot, Inés. 1992. "Principios para una política nacional de lenguas y culturas en la educación", J.C. Godenzzi (ed.), *El Quechua en debate. Ideología, normalización y enseñanza*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, 31-52.

- Quesada Camacho, Juan Rafael y Magda Zavala (comps.) 1992. *500 años ¿Holocausto o descubrimiento?* San José: Editorial Universitaria Centroamericana.
- Rodríguez Gómez, Gregorio *et al.* 1999. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Ayibe.
- Rompré, Hélène. 2008. “Les Amérindiens aux bancs d’école: l’exemple de l’Équateur”. *Dire* 17/4: 28-35.
- Sichra, Inge. 2009. “Andes: Aspectos Generales”, I. Sichra (coord.), *El Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Cochabamba: Unicef/ FUNPROEIB Andes, Tomo 2, 515-534.
- Sittón, S. Nahmad. 1998. “Derechos lingüísticos de los pueblos indígenas de México”. *International Journal of the Sociology of Language* 132: 143-161.
- Solís, Gustavo. 2009. “Perú Amazónico”, I. Sichra (coord.), *El Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Cochabamba: Unicef/ FUNPROEIB Andes, Tomo 1, 302-332.
- Taylor, Donald M., Roch Meynard y Elisabeth Rheault. 1977. “Threat to Ethnic Identity and Second language Learning”, H. Giles (ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. Londres: Academic Press, 99-118.
- Vanden, E. Harry y Gary Prevost. 2002. *Politics of Latin America. The Power Game*. Nueva York: Oxford University Press.
- Zapata Silva, Claudia. 2008. “Los intelectuales indígenas y el pensamiento anticolonialista”. *Discursos/Prácticas. Revista de literaturas latinoamericanas* 2, 113-140.
- Zimmermann, Klaus. 1997. “Planificación de la identidad étnico-cultural y educación bilingüe para los amerindios”, J. Calvo Pérez y J.C. Godenzzi (comps.), *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, 31-52.

Referencias en Internet

- Affaires autochtones et développement du Nord Canada. 2011. “Peuples et collectivités autochtones”. [Documento en línea: www.ainc-inac.gc.ca].
- Agence France Presse (AFP). 2011. “Chevron condamné à payer 8 milliards en dommages”, 14-02-2011. [Documento en línea: www.radio-canada.ca].
- Agence France Presse (AFP). 2009. “La pétrolière Chevron face à la justice”, 27-05-2009. [Documento en línea: www.radio-canada.ca].
- Agence France Presse (AFP), Associated Press (AP) y Reuters. 2009. “Affrontements meurtriers en Amazonie”, 06-06-2009. [Documento en línea: www.radio-canada.ca].
- Anón. 2009. “Sector indígena quiere evitar la politización de la educación intercultural bilingüe”, El Universo (Guayaquil), 27-10-2009. [Documento en línea: www.eluniverso.com].
- Anón. 2009. “El modelo no se aplica ni se utiliza la lengua quichua”, El Comercio (Quito), 03-03-2009. [Documento en línea: www.elcomercio.com].
- Anón. 2010. “Analfabetismo del 7,77% contradice a Raúl Vallejo”, El Universo (Guayaquil), 26-01-2010. [Documento en línea: www.eluniverso.com].
- Anón. 2010. “El control de la Dineib profundiza la pugna entre Conaie y Gobierno”, El Universo (Guayaquil), 08-03-2010. [Documento en línea: www.eluniverso.com].
- Asamblea Nacional del Ecuador. 2010. [URL: <http://asambleanacional.gov.ec>].
- Asociación interétnica de desarrollo de la selva peruana (Aidesepe). S/f. “Nuestros territorios”. [Documento en línea: www.aidesepe.org.pe/index.php?id=6].
- Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. S/f. “Constituciones Hispanoamericanas”. [Documento en línea: www.cervantesvirtual.com/portal/constituciones/].
- Castillo, Miguel. 2010. “Ayer hubo cortes de vías en el norte del país”, El Comercio, 11-05-2010. [Documento en línea: www.elcomercio.com].
- Central Intelligence Agency (CIA). 2011. *The World Factbook*. [Documento en línea: www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ci.html].

- Coalición Internacional para la tierra (Banco Mundial). 2002. *Población Indígena Estimada en América Latina y el Caribe: Período 1990-2000*. [Documento en línea: www.skyscraperlife.com/latin-bar/29362-mapa-y-porcentaje-estimado-de-la-poblacion-indigena-de-america-latina-y-el-caribe.html].
- Comité de seguimiento de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. 1998. *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*. Barcelona. [Documento en línea: www.linguistic-declaration.org].
- Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (Codenpe). 2009. “Pueblo Otavalo”. [Documento en línea: www.codenpe.gov.ec].
- Crevels, Mily e Inge Sichra. 2009. “Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas de América Latina. Fichas nacionales: Bolivia”. Unicef. [Documento en línea: [www.unicef.org/lac/BOLIVIA_revisado\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/BOLIVIA_revisado(1).pdf)].
- Cuenca Montesino, J. María. 2004. “Aspectos interculturales de la negociación franco-española. Reflexión sobre el lugar de la cultura en clase de español comercial. Criterios para una actitud etnoexpansiva”, *Biblioteca virtual RedELE* N°2. [Documento en línea: www.educacion.es/redele/biblioteca/cuenca.shtml].
- Díaz-Couder, Ernesto *et al.* 2009. “Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas de América Latina. Fichas nacionales: México”. Unicef. [Documento en línea: [www.unicef.org/lac/MEXICO_revisado\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/MEXICO_revisado(1).pdf)].
- Departamento Administrativo de Estadísticas (Dane-Colombia). 2007. “Colombia: una nación multicultural. Su diversidad étnica”. [Documento en línea: www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf].
- Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos (DGEEC-Paraguay). 2003. “II Censo Nacional Indígena de Población y Viviendas 2002. Pueblos Indígenas del Paraguay: Resultados Finales”. [Documento en línea: www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/censo_indigena/censo_indigena.htm].
- Dirección nacional de la educación intercultural bilingüe. [URL: www.dineib.gov.ec].
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). [URL: www.unicef.org].

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). S/f. “Situación general de Paraguay”. [Documento en línea: www.unicef.org/paraguay/spanish/overview.html].
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). S/f. “Infancia en Bolivia. Situación de la mujer en Bolivia”. [Documento en línea: www.unicef.org/bolivia/children_1933.htm].
- García, Fernando *et al.* 2009. “Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas de América Latina. Fichas nacionales: Perú”. Unicef. [Documento en línea: www.unicef.org/lac/PERU_revisado.pdf].
- Gobierno Tribal del Pueblo Jatibonicu Taíno de Puerto Rico. 2000. “Certificate of Recognition by United States Federal Government Census Bureau”. [Documento en línea: <http://www.taino-tribe.org/jttn-census-2000.htm>].
- Grupo Banco Mundial. 2010. “Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004”. [Documento en línea: <http://go.worldbank.org/>].
- Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA). S/f. “Regiones, América Latina”. [Documento en línea: www.iwgia.org/regiones/latin-america/].
- Haboud, Marleen *et al.* 2009. “Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas de América Latina. Fichas nacionales: Ecuador”. Unicef. [Documento en línea: [www.unicef.org/lac/ECUADOR_revisado\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/ECUADOR_revisado(1).pdf)].
- Hernández, Arturo y Nallely Argüelles. 2009. “Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas de América Latina. Fichas nacionales: Chile”. Unicef. [Documento en línea: [www.unicef.org/lac/Chile_revisado\(2\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Chile_revisado(2).pdf)].
- Instituto Nacional de Estadística (INE-Bolivia). 2001. “Autoidentificación con Pueblos Originarios o Indígenas de la Población de 15 años o más de edad”. [Documento en línea: www.ine.gob.bo/indice/visualizador.aspx?ah=PC20113.HTM].
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI-Perú). 2007. “Censos Nacionales 2007 XI de Población y VI de Vivienda”. [Documento en línea:

www.iinei.inei.gob.pe/iinei/RedatamCpv2007.asp?id=ResultadosCensales?ori=C].

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC-Argentina). 2004-2005. “Población. Pueblos indígenas”. [Documento en línea: www.indec.gov.ar].

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC-Ecuador). 2001. “Censo de Población y Vivienda 2001”. [Documento en línea: www.redatam.inec.gob.ec/cgi-bin/RpWebEngine.exe/PortalAction?&MODE=MAIN&BASE=CPV2001&MAIN=WebServerMain.inl].

Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC-Panamá). “Cuadro 7. Población indígena, por sexo, según grupo al que pertenece y edad: República de Panamá por provincia. Censo 2000”. [Documento en línea: www.contraloria.gob.pa/inec/Aplicaciones/POBLACION_VIVIENDA/volumen2/cuadro7.htm].

Instituto Nacional de Información de Desarrollo (INIDE-Nicaragua). 2006. “Resumen Censal. Capítulo 1: censo de población”. [Documento en línea: www.inide.gob.ni/censos2005/ResumenCensal/Resumen2.pdf].

Koskinen, Arja. 2009c. “Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas de América Latina. Fichas nacionales: Nicaragua”. Unicef. [Documento en línea: [www.unicef.org/lac/NICARAGUA_revisado\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/NICARAGUA_revisado(1).pdf)].

Koskinen, Arja. 2009d. “Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas de América Latina. Fichas nacionales: Costa Rica”. Unicef. [Documento en línea: [www.unicef.org/lac/COSTA_RICA_revisado\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/COSTA_RICA_revisado(1).pdf)].

Koskinen, Arja y L. Enrique López. 2009. “Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas de América Latina. Fichas nacionales: Panamá”. Unicef. [Documento en línea: [www.unicef.org/lac/PANAMA_revisado\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/PANAMA_revisado(1).pdf)].

Lemus, Jorge. 2009. “Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas de América Latina. Fichas nacionales: El Salvador”. Unicef. [Documento en línea: [www.unicef.org/lac/EL_SALVADOR_revisado\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/EL_SALVADOR_revisado(1).pdf)].

Mattei Müller, Marie-Claude. 2009b. “Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas de América Latina. Fichas nacionales: Venezuela”. Unicef. [Documento en línea: www.unicef.org/lac/VENEZUELA_revisada.pdf].

- Negociado del Censo. 2001. “Perfiles de Características Demográficas Generales. Censo 2000. Puerto Rico”. [Documento en línea: www.census.gov/prod/cen2000/dp1/2kh72s.pdf].
- Oficina Nacional de Estadísticas (ONE-Cuba). [URL: www.one.cu].
- Oficina Nacional de Estadística (ONE-República Dominicana). [URL: www.one.gob.do].
- Oficina Regional para América Latina y el Caribe (Unicef-lac). S/f. “Nuestras prioridades. Poblaciones excluidas”. [Documento en línea: www.unicef.org/lac/overview_4172.htm].
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). 1948. *Declaración Universal de los Derechos humanos*. [Documento en línea: www.un.org].
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). 2007. *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. [Documento en línea: www.un.org].
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). 1996-2011. “Convenio No. 107 sobre pueblos indígenas y tribales”. [Documento en línea: www.ilo.org/indigenous/Conventions/no107/lang--es/index.htm].
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). 1996-2011. “Convenio No. 169 sobre pueblos indígenas y tribales”. [Documento en línea: www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang--es/index.htm].
- Ortiz Crespo, Santiago y Pablo Ospina Peralta (coords.) 2007. “Proyecto de desarrollo territorial rural a partir de productos y servicios con identidad. Perfil de estudio de caso: la estrategia de promoción del turismo en Cotacachi”. [Documento en línea: www.rimisp.org/getdoc.php?docid=9838].
- Radio Ilumán. [URL: www.radio-iluman.ec].
- Unión de Organizaciones Campesinas e Indígenas de Cotacachi (Unorcac). [URL: www.unorcac.org].
- Verdugo, Lucía. 2009. “Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas de América Latina. Fichas nacionales: Guatemala”. Unicef. [Documento en línea: [www.unicef.org/lac/GUATEMALA_revisado\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/GUATEMALA_revisado(1).pdf)].

Apéndices

Apéndice 1. Cuestionario

1. Aprender el español facilita las conversaciones y la interacción

Sí No Más o menos No lo sé No quiero contestar

2. Saber hablar en español me hace sentir más ecuatoriano(a)

Sí No Más o menos No lo sé No quiero contestar

3. En Ecuador, alguien que no aprende la lengua española está condenado a la discriminación

Sí No Más o menos No lo sé No quiero contestar

4. El español me permite conocer más gente y me abre a otras culturas

Sí No Más o menos No lo sé No quiero contestar

5. Aprender o hablar el español lleva a la asimilación

Sí No Más o menos No lo sé No quiero contestar

6. Pienso que alguien no está totalmente educado hasta que no es capaz de hablar y conversar perfectamente en lengua española

Sí No Más o menos No lo sé No quiero contestar

7. Aquí, si no hablas español, es muy difícil conseguir un buen trabajo

Sí No Más o menos No lo sé No quiero contestar

8. Aprender el español en la niñez permite tener una mejor calidad de vida de mayor

Sí No Más o menos No lo sé No quiero contestar

9. Saber el español permite ganar más dinero

Sí No Más o menos No lo sé No quiero contestar

10. Alguien que hable español es más inteligente

Sí No Más o menos No lo sé No quiero contestar

11. Aprender el español (fue/es) uno de los logros más importantes de mi vida

Sí No Más o menos No lo sé No quiero contestar

12. Conocer el español me procura un sentimiento de orgullo

Sí No Más o menos No lo sé No quiero contestar

13. ¿Cree usted que con el español los indígenas pierden su identidad?

Sí No Más o menos No lo sé No quiero contestar

14. ¿Cree usted que con el español los indígenas se hacen más mestizos?

Sí No Más o menos No lo sé No quiero contestar

Apéndice 2. Guión para la entrevista

1. Vamos a hablar un poco de la familia... ¿Tiene hijos? ¿Qué edad tienen los hijos, cómo se llaman?

¿Qué significa para usted la familia? ¿Cuáles son los valores que los indígenas asocian a la familia? ¿Es importante la familia en la cultura quichua?

2. ¿Está usted casado? ¿Hace mucho? Cuénteme un poco sobre las bodas tradicionales que se hacen acá en la comunidad.

¿Ustedes creen mucho en el matrimonio? ¿Cree que los no indígenas también valoran el matrimonio? ¿De la misma manera?

Entonces, ¿es posible un matrimonio interétnico?... por ejemplo, ¿usted conoce personas de su comunidad que se han casado con no indígenas o gente de otras etnias? ¿Es frecuente que la gente se “mezcle” aquí?

3. ¿Y usted, en su cotidiano, qué tipo de contacto tiene con la sociedad no indígena?

¿Cómo se lleva con las personas no indígenas? *¿Tiene relaciones agradables con ellos?*

¿Y alguna vez ha sentido algún tipo de sentimiento negativo hacia una persona no indígena?

Entonces, ¿trabaja (o estudia) usted con no indígenas?

¿Se sentiría más cómodo si trabajara solamente con otras personas de su comunidad?

4. ¿En el Ecuador de hoy, qué es ser indígena? ¿Existe discriminación?

Poder político.

Vitalidad. ¿Se toman en cuenta a las poblaciones indígenas en la política ecuatoriana?

¿Son fuertes y activos los grupos indígenas en Ecuador?

¿En su opinión, seguirán fuertes y activos los indígenas dentro de 20 o 30 años?

Riqueza. ¿Y económicamente?

Demografía. ¿En Cotacachi, son mayoritarios o minoritarios los quichuas?

5. Bueno y en su opinión, ¿es justa esta situación?

¿Por qué cree que es así?

6. ¿Hay cambios posibles? ¿Cree que se pueda cambiar esta situación?

7. Me interesaría mucho que usted me contara de dónde vienen los quichuas...

¿Está usted orgulloso de todo eso?

8. ¿Y para usted, cómo se define la identidad indígena? ¿Qué significa ser indígena? *¿Es importante para usted la identidad indígena?*

¿Cree que los hablantes del quichua son los verdaderos quichuas? En otras palabras, ¿un quichua que no habla quichua también es considerado como miembro de la comunidad étnica?

9. ¿Y usted cómo se define? (ecuatoriano, indígena, quichua). *¿Se ve primero como...?*

A parte del trabajo, de la familia o de la comunidad, ¿usted es miembro de otro grupo social, religioso, político?

¿Y ser X es tan importante a sus ojos como ser quichua?

10. ¿Cómo ve la asimilación de muchos quichuas, sobre todo los jóvenes, a la cultura blanca-mestiza e hispana? ¿Le da tristeza?

Si sus hijos (amigos) se asimilaran totalmente a la cultura blanca mestiza, ¿cómo se sentiría usted?

11. ¿Le gustaría conocer más la cultura de los blancos mestizos? *(la música, los bailes, la literatura, el cine, su modo de vida...).*

¿Y acá en la comunidad, cómo accede a esta cultura?

¿Los medios de comunicación (por ejemplo TV, periódicos, radio) en qué lengua son?

Pero... ¿existen programas o periódicos en idioma quichua?

¿Le molesta que la mayoría de los medios de comunicación disponibles en Cotacachi sean en español?

12. ¿Y usted dónde aprendió el español? ¿Ha sido difícil? ¿Y este ha sido su primer contacto con el castellano?

13. Y si usted no hablara español, ¿qué haría? ¿Para qué aprender el castellano?

¿Alguien que no sepa nada de castellano aquí en las comunidades puede (sobre)vivir?

14. ¿Entonces, cuáles son las ventajas de saber hablar español?

Ahora, ¿cuáles son las desventajas de NO saber hablar español?

15. Ahora los niños aprenden el español en la escuela, ¿verdad? ¿Le gustaría que sus hijos recibieran una educación bilingüe?

Español: *¿Y usted quiere que sus hijos crezcan aprendiendo y hablando español?*

Quichua: *¿Es importante para usted que sus hijos aprendan y hablen el quichua?*

16. ¿Le gustaría aprender nuevos idiomas? ¿Por qué?

¿Cree que es útil hablar más de una lengua? ¿Por qué? (necesario, agradable, satisfactorio).

17. ¿Usted se considera bilingüe? ¿Puede manejar los dos idiomas de igual manera?

¿Alguna vez ha querido ocultar el hecho de que habla el quichua, o el español?

Usted habla el quichua y el español pero, ¿qué lengua prefiere hablar? ¿Por qué?

¿Se siente a gusto hablando quichua en espacios públicos, fuera de la comunidad? *¿Cómo se siente cuándo habla en su lengua materna?*

¿Cómo se siente cuando habla en español? ¿Alguna vez ha sentido frustración, o se ha sentido menos al hablar en español?

18. ¿En qué momentos o lugares de la vida cotidiana se habla el quichua, en general?

¿Qué lenguas hablan en la casa? (en qué idioma el uno se dirige al otro).

19. ¿Cree que se respeta la lengua quichua en Ecuador? ¿Y en la comunidad?

¿Cree que se debe proteger la lengua quichua? *¿Siente que la lengua materna está amenazada?*

Apéndice 3. Información sobre los participantes

Informante 1M1

Edad: c. 60

Comunidad de residencia: Turucú.

Lugar de nacimiento: Cotacachi (Barrio de San José).

Estado civil: Casada desde hace treinta y seis años con el actual alcalde de Cotacachi.

Nivel de educación: Sin información.

Familia: Tiene tres hijos y seis nietos, cuyos nombres tienen connotaciones indígenas fuertes. Su hijo es presidente de la Unorcac, organización que su esposo fundó en los años setenta. Tiene un albergue.

Informante 2H1

Edad: 20

Comunidad de residencia: Turucú.

Lugar de nacimiento: Topo Grande.

Estado civil: Soltero.

Nivel de educación: Está estudiando en el colegio.

Familia: No tiene hijos. Es el séptimo de una familia de nueve hijos. Su familia vive en Topo Grande. Él vive fuera de la casa familiar porque trabaja para el alcalde de Cotacachi, cuidando animales.

Informante 3M2

Edad: c. 60

Comunidad de residencia: Santa Bárbara.

Lugar de nacimiento: Santa Bárbara.

Estado civil: Casada (viuda).

Nivel de educación: Tercer grado de primaria.

Familia: Tiene dos hijos, que ya son adultos y viven en Quito. Vive sola, pero recibe gente en su casa porque hace masajes y otras curaciones.

Informante 4M3

Edad: 51

Comunidad de residencia: Turucú.

Lugar de nacimiento: Andravi.

Estado civil: Casada. Fue una boda tradicional indígena.

Nivel de educación: Sin información.

Familia: Tiene cinco hijos, cuatro varones y una mujer, de entre veinticinco y dieciséis años. Sus hijos tienen nombres mestizos. Vive con su esposo y los hijos menores.

Informante 5M4

Edad: 43

Comunidad de residencia: Santa Bárbara.

Lugar de nacimiento: Otonibamba.

Estado civil: Casada. Se casó a los dieciséis años, fue una “boda completa” (Iglesia y civil).

Nivel de educación: Sexto grado (en la comunidad).

Familia: Tiene seis hijos y seis nietos. Todos viven juntos en la casa familiar, salvo una hija. Algunos de sus hijos y nietos tienen nombres indígenas.

Informante 6M5

Edad: 64

Comunidad de residencia: Santa Bárbara.

Lugar de nacimiento: El Batán.

Estado civil: Casada desde hace cuarenta y cinco años. Fue una boda tradicional indígena.

Nivel de educación: Sin información.

Familia: Tiene cinco hijos, dos varones y tres mujeres, de entre veintitrés y treinta y cuatro años. También tiene nietos. Vive sola con su esposo.

Informante 7H2

Edad: 32

Comunidad de residencia: Turucú.

Lugar de nacimiento: Turucú.

Estado civil: Casado.

Nivel de educación: Escuela terminada. Entró al colegio, pero no pudo acabarlo.

Familia: Tiene una hija de doce años y un hijo de diez. Su esposa es de Quito, viven juntos en la casa familiar con la madre del informante.

Informante 8M6

Edad: 27

Comunidad de residencia: Santa Bárbara.

Lugar de nacimiento: Topo Grande.

Estado civil: Casada.

Nivel de educación: Estuvo en una escuela de Cotacachi.

Familia: Tiene tres hijas de diez, seis y cuatro años. Vive con su esposo y sus hijas, y además acoge a extranjeros porque tiene un albergue.

Informante 9H3

Edad: 19

Comunidad de residencia: Santa Bárbara.

Lugar de nacimiento: Santa Bárbara.

Estado civil: Soltero.

Nivel de educación: Está estudiando en el colegio.

Familia: No tiene hijos. Tiene cinco hermanos, y seis sobrinos. Viven todos juntos en la casa familiar, y el padre es alcalde de la comunidad de Santa Bárbara. La familia es bastante activa dentro de la organización Unorcac.

Informante 10M7

Edad: 24

Comunidad de residencia: Topo Grande.

Lugar de nacimiento: Sin información.

Estado civil: Casada, por civil.

Nivel de educación: Estuvo en la escuela de Topo Grande.

Familia: Tiene cuatro hijos pequeños; el mayor es alumno de la escuela de Topo Grande. El último tiene tres meses. Vive con su familia y sus padres.

Informante 11M8

Edad: 42

Comunidad de residencia: Topo Grande.

Lugar de nacimiento: Sin información.

Estado civil: Casada. No hubo boda tradicional.

Nivel de educación: Estuvo en la escuela poco tiempo.

Familia: Tiene ocho hijos, de edades comprendidas entre los veintidós años y doce meses. Sus hijos estudian en Cotacachi y no en la escuela de Topo Grande.

Informante 12M9

Edad: 41

Comunidad de residencia: Topo Grande.

Lugar de nacimiento: Topo Grande.

Estado civil: Casada. Fue una boda tradicional indígena, pero sin fiesta.

Nivel de educación: Atendió la escuela de Topo Grande, y pasado el tercer grado sus padres la enviaron a Cotacachi.

Familia: Tiene tres hijas de diecisiete, quince y cinco años, quienes bajan a Cotacachi para recibir educación. Su hija mayor está en el colegio. Vive con su marido y sus hijas.

Informante 13H4

Edad: 38

Comunidad de residencia: Santa Bárbara.

Lugar de nacimiento: Imantag.

Estado civil: Sin información.

Nivel de educación: Terminó hasta segundo grado.

Familia: Tiene tres hijos de nueve y siete años, y el menor de 2 meses. Vive con su esposa y sus hijos, lejos de la familia. Ellos emigraron de la comunidad de Imantag, mucho más alejada de la ciudad.

Informante 14H5

Edad: 47

Comunidad de residencia: Turucú.

Lugar de nacimiento: Topo Grande.

Estado civil: Casado con la informante 4M3. Fue una boda tradicional indígena.

Nivel de educación: Repitió, pero acabó el sexto grado.

Familia: Tiene cinco hijos, cuatro varones y una mujer, de entre veintiséis y dieciséis años. Los nombres de los hijos son nombres convencionales españoles. Vive con su esposa y los hijos menores.