

**Marleen Haboud**

*Las lenguas extranjeras en la educación  
de las minorías étnicas ecuatorianas*

Pontificia Universidad Católica del Ecuador  
Oregon State University  
mhaboud@yahoo.com  
mhaboud@puce.edu.ec

Marleen Haboud

Las lenguas extranjeras en la educación de las minorías étnicas ecuatorianas

Signo&Seña Número 18 / Diciembre de 2007, pp 171-192

Facultad de Filosofía y Letras - UBA, ISSN: 0327-8956

---

**Resumen** Este trabajo analiza brevemente el impacto que tiene la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) en hablantes de lenguas minorizadas en Ecuador. El artículo se inicia con una referencia a la política lingüística ecuatoriana en cuanto a la enseñanza de LE en el país, para luego discutir algunas actitudes y expectativas que tienen los diferentes grupos que forman la sociedad ecuatoriana hacia a la enseñanza de LE. Es posible, a lo largo del artículo, escuchar las voces de hablantes indígenas y mestizos con posiciones a menudo contrapuestas. Seguidamente se presentan algunas de las experiencias de enseñanza de LE que se vienen desarrollando en diferentes regiones del país y, finalmente, se ofrecen pautas metodológicas y pedagógicas generales en relación con la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto multilingüe del estudio.

**Palabras clave:** Ecuador - bilingüismo minorizado - bililingüismo de elite - interculturalidad - enseñanza de lenguas extranjeras

**Abstract** This study briefly analyzes the impact the teaching of foreign languages (TFL) has on the speakers of Ecuadorian minority languages. The article first presents the official linguistic policy of foreign language teaching. Secondly, it discusses some of the linguistic attitudes and expectations expressed by different Ecuadorian communities. All throughout the article, we can hear indigenous and mestizo voices and their often opposing criteria regarding foreign language teaching. Thirdly, this article describes some of the foreign language teaching experiences developed in different regions of the country and finally some general methodological and pedagogical guidelines in regards to the teaching and learning of foreign languages are discussed within the multilingual Ecuadorian context.

**Key words:** Ecuador - minoritized bilingualism - prestigious bilingualism - interculturality - foreign language teaching

## 1. Introducción

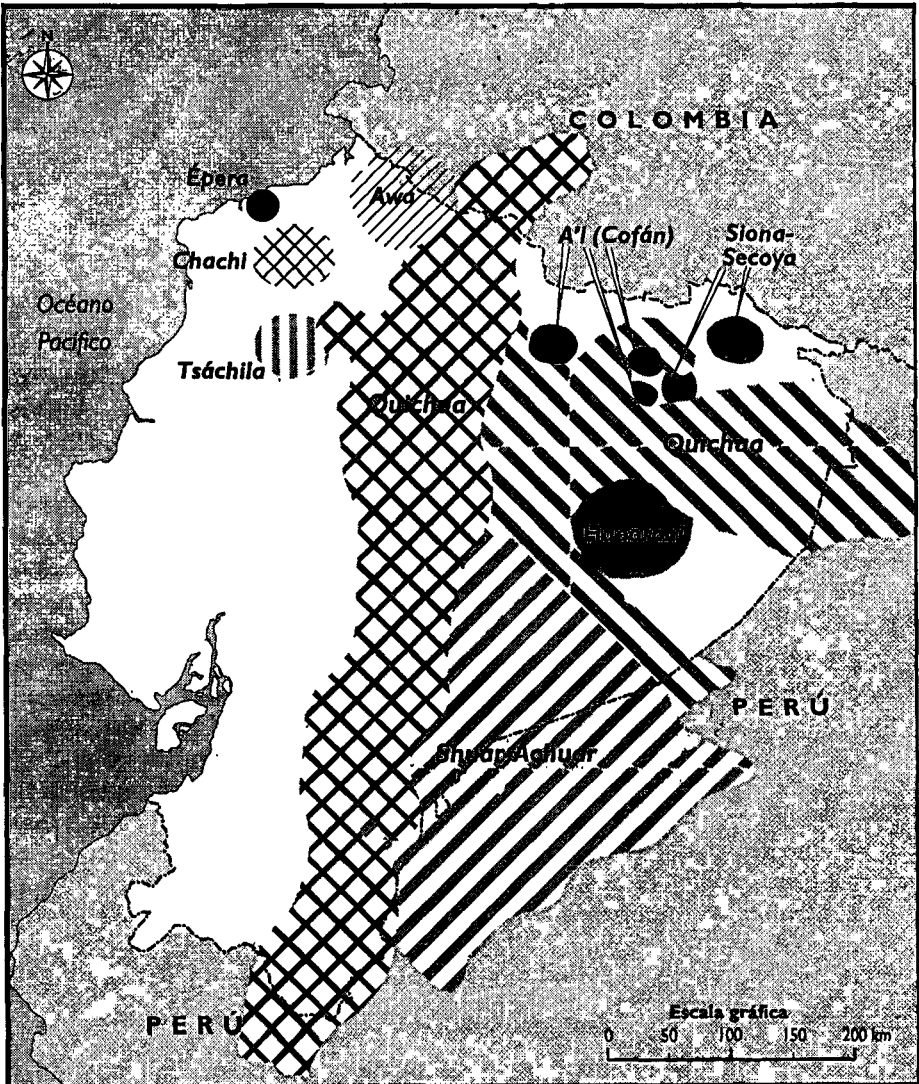
[...] el multilingüismo no es un problema que debe ser resuelto, sino un recurso que necesita ser cultivado.  
(Romaine, 1995: 7)

A partir de la afirmación anterior, en las siguientes páginas llamo a la reflexión sobre el impacto que tiene —o podría tener— la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) en contextos multilingües y multiculturales minorizados que enfrentan la continua imposición de grupos (lenguas y culturas) hegemónicos. Luego de contextualizar a la sociedad ecuatoriana y de mencionar brevemente la política lingüística oficial en cuanto a la enseñanza de LE en el país, analizo las actitudes y expectativas que tienen indígenas y mestizos frente a la enseñanza-aprendizaje de LE. Paso entonces a presentar una de las experiencias de enseñanza de LE en el país, para hacer luego un llamado a la reflexión en torno al reto que constituye la búsqueda de planes y acciones educativas que propendan a la optimización de la educación y, al mismo tiempo, al refuerzo y mantenimiento de identidades culturales y lingüísticas locales. Finalmente, y a manera de sugerencia, transcribo algunas ideas generales sobre aspectos metodológicos, de contenido y formación de profesores para la enseñanza de LE en contextos minorizados. Si bien este trabajo se refiere especialmente a la realidad ecuatoriana, es igualmente pertinente para otros países del área andina y para aquellos caracterizados por el multilingüismo y la multiculturalidad.

## 2. El contexto ecuatoriano

El Ecuador es el país más pequeño de los Andes (272.045 km<sup>2</sup>) y se encuentra ubicado al noroeste de América del Sur (véase mapa 1). Está dividido en cuatro regiones naturales: la Amazonía, la Sierra, la Costa y las Islas Galápagos, y su población alcanza, aproximadamente, los 12.000.000 de habitantes, divididos en pueblos indígenas, población afroecuatoriana y población mestiza, dentro de

Mapa 1. Ecuador y sus nacionalidades indígenas



**Estimación de la población indígena del Ecuador**

COSTA		SIERRA		AMAZONIA	
Épera	60	Kichwa	3.000.000	Siona-Secoya	1.000
Áwa	1.600	AMAZONIA		Shuar	40.000
Chachi	4.000	Kichwa	60.000	Ashuar	5.000
Tsáchila	2.000	Cofán	800	Wacraní	2.000

la cual existe una gran parte que se autodenomina “blanca” y que intenta negar y ocultar sus raíces indígenas (Krainer, 1999).

No existe acuerdo sobre el porcentaje de población indígena en el Ecuador<sup>1</sup>; según el censo étnico, llevado a cabo por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), en 1997, entre un 20 % y un 25 % de la población total del país se reconocía como indígena de diferentes nacionalidades (véase mapa 1), y alrededor de dos millones de los habitantes de la Sierra, fueron registrados como quichuahablantes. Aunque los datos demográficos y lingüísticos son inexactos, es un hecho que la población ecuatoriana no es homogénea, y que nuestros pueblos han vivido una historia de conflicto en la que los sectores minorizados han sabido sobrevivir a los sectores dominantes.

Si bien en los últimos años se ha intentado dar varias alternativas en el campo de la educación, la población no-indígena ha estado en general alejada de tales procesos; de ahí que se asigne un estatus marginal a todo lo que esté relacionado con propuestas innovadoras en el campo de la educación, la salud o lo social, como una forma más de ignorar las culturas, los saberes, las necesidades, el dinamismo y los valores de los grupos que históricamente han vivido en la subordinación. Se prefiere pensar en la diversidad como inexistente, o se continúa hablando romántica y paternalmente de los grupos que no conforman las filas dominantes. Tampoco podemos decir que en el país haya una verdadera tendencia homogeneizante; pues, si bien se exige a las poblaciones minorizadas que sigan los patrones de la sociedad dominante, no se concibe ni se permite su verdadera inserción; por lo tanto, esto origina una percepción estática incapaz de enfrentar la diversidad y los desafíos de la multinacionalidad, ciega a la presencia de grupos indígenas, aunque muy alerta y receptiva a grupos extranjeros y tendencias extranjerizantes.

### 3. Lenguas extranjeras, políticas lingüísticas y educativas

#### 3.1. LE para profesores

En los últimos treinta años y hasta 1986, los colegios llamados Normales que se ocupaban de formar profesores,<sup>2</sup> contemplaban el aprendizaje de una

---

1. Para mayor información acerca de las controversias censales en relación con la población indígena, véase Büttner (1992), Haboud (1998, 1999, 2006), Krainer (1999), entre otros. 2. En Ecuador, los Colegios Normales eran instituciones con orientación pedagógica que ofrecían, por lo tanto, el título de profesor. A estos colegios tenían acceso estudiantes que hubiesen completado los tres primeros años de educación secundaria. Generalmente estaban separados por género. De gran tradición en el país, han sido el Normal Manuela Canizares de Mujeres y el Normal Juan Montalvo, para hombres.

lengua extranjera —preferentemente inglés o francés— o de una lengua nativa, como parte del área de cultura general. Parà 1990 se instituyeron programas de post-bachillerato que consistían en ofrecer una especialización de dos años en el área de enseñanza parvularia. Una de las asignaturas de este post-bachillerato fue inglés. En el mismo año se crearon los Institutos Pedagógicos Superiores (IPS) para la formación de profesores en tres años. Estos incluyeron la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

La formación de maestros del sistema educativo intercultural bilingüe se realiza desde 1993 a través de los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües (IPIB), los cuales ofrecen especialización en docencia a partir de los tres últimos años de secundaria, y dos años adicionales de post-bachillerato.<sup>3</sup> En estos centros se dicta tanto una lengua indígena como inglés, aunque este no aparece en el pensum de estudios.<sup>4</sup>

### 3.2. LE para estudiantes

Hasta 1992, el inglés —y eventualmente alguna otra lengua extranjera como el francés— ha sido una asignatura obligatoria para los colegios secundarios.

En 1992 se creó la Dirección de Idioma Extranjero, bajo un convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y el Consejo Británico. Este proyecto, llamado CRADLE (*Curriculum Reform Aimed at the Development of the Learning of English*) (Ministerio de Educación y Cultura, 1997b), es el resultado de un acuerdo de cooperación técnica bilateral entre los gobiernos del Ecuador y del Reino Unido para la reforma curricular en el área de inglés en los colegios fiscales y fiscomisionales del Ecuador. El objetivo principal del proyecto CRADLE es otorgarle al estudiante secundario del país bases firmes en el manejo del inglés y, con ello, ofrecerle un punto de partida para el futuro. Con una serie de libros adaptados a la realidad ecuatoriana, se trata de desarrollar las cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir comunicativamente. Al mismo tiempo, este programa brinda asistencia técnica permanente al personal docente.<sup>5</sup>

La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) comenta que, hasta el momento, ninguna institución del programa de Educación Intercultural Bilingüe se ha beneficiando con el proyecto CRADLE, puesto que éste es específico para el ciclo básico (primero, segundo y tercer

---

3. El Acuerdo Ministerial N° 112 dispone la aplicación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) a partir del año lectivo 1993-1994. Los IPIB son parte de esta propuesta.

4. Véase Ministerio de Educación y Cultura (1997a).

5. Agradezco a Ximena Suárez y Dennis Cevallos por la información sobre este programa. Un reporte más detallado de CRADLE podrá encontrarse en Ministerio de Educación y Cultura (1997b).

curso) y no se ofrece en el nivel escolar secundario. Por otra parte, no hay ningún programa oficial de enseñanza de inglés u otra lengua extranjera para las escuelas interculturales bilingües. Varios dirigentes de la DINEIB explican que, dada la flexibilidad del currículo de EIB, no habría problema en iniciar cursos de otras lenguas, especialmente del inglés, el cual tiene cada vez más demanda entre las poblaciones indígenas; algunas ya han tratado de integrar al pensum intercultural bilingüe la enseñanza de este idioma. Me referiré a una de estas experiencias más adelante.

#### 4. Breves consideraciones teóricas

##### 4.1. Bilingüismo, diglosia, multilingüismo minorizado

En esta sección trataré brevemente algunos conceptos íntimamente relacionados con el tema que nos atañe; consideraré como marco contextual el hecho de que las situaciones de contacto lingüístico, caracterizadas por el desbalance social, generan conflictos étnicos y sociolingüísticos, estereotipos y actitudes que, en la práctica, inciden en las políticas lingüístico-educativas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de lenguas maternas, segundas y extranjeras.

Si comparamos los aportes de Fishman (1972, 1989) con los de Ninyoles (1975) y varios latinoamericanistas (Moya, 1995; Zimmerman, 1995), está claro que los conceptos de bilingüismo y diglosia deben ser comprendidos como procesos dinámicos moldeados por conflictos sociales. El bilingüismo implica básicamente el conocimiento de dos o más lenguas, y puede describir tanto a un individuo como a un grupo; mientras la diglosia –considerada como un fenómeno social– se refiere al uso compartamentalizado (i.e. en ámbitos lingüísticos específicos) de las lenguas en cuestión.<sup>6</sup>

La complejidad del contacto lingüístico, que involucra conflictos étnicos y desequilibrio social, exige encontrar una perspectiva que dé cuenta tanto de la diglosia como del bilingüismo, es decir, que busque entender no sólo cuál es el contexto de uso de las lenguas, sino también los efectos sociales que su uso acarrea –en otras palabras, la situación de bilingüismo diglósico<sup>7</sup> en la que sobreviven las lenguas minorizadas–. En efecto, el bilingüismo diglósico describe tanto el contacto lingüístico y el uso de dos o más lenguas (o variedades), así como

---

6. Para un análisis de la relación y diferencias entre bilingüismo y diglosia, véase Fishman (1972 y 1989), Haboud (1998), Moya (1995), Ninyoles (1975), Romaine (1995), entre otros.

7. Para un análisis de esta terminología, puede verse Kloss (1966), Moya (1995), Ninyoles (1975), entre otros. Para José M. Sánchez (comunicación personal, julio de 1997) la situación del vasco en España es también de bilingüismo unilateral, y genera por lo tanto un permanente desequilibrio social que dificulta las relaciones de interculturalidad.

también las tensiones sociales dentro de las cuales se da tal contacto. Desde esta perspectiva, el bilingüismo diglósico es visto como resultante de conflictos sociolingüísticos generados en relaciones sociales desiguales y de colonialismo.<sup>8</sup>

Si bien el bilingüismo diglósico es pertinente para describir la situación ecuatoriana en general, en este trabajo deseo analizar además el caso de las lenguas que toman (o deberían tomar) parte en un proceso educativo que incluye la enseñanza de una lengua extranjera. Por lo general en Ecuador, las lenguas extranjeras, que han sido propiedad de los grupos hegemónicos, gozan de aceptación y prestigio; mientras tanto, las lenguas nacionales minorizadas son claramente rechazadas. Es fácil colegir que quien habla además de la lengua oficial –el castellano en este caso– otra lengua de prestigio, tales como el inglés, francés o alemán, será reconocido como un bilingüe de elite; mientras aquel que, además de conocer la lengua oficial, habla una lengua indígena –por ejemplo, el quichua– será un bilingüe minorizado. En la misma línea, entonces, tendremos a nivel grupal un bilingüismo de elite y uno minorizado. El primero es visto como una posibilidad de avanzar hacia la modernidad y es, por lo tanto, altamente apreciado. Al segundo se lo concibe como un obstáculo para el desarrollo de los pueblos, limitante para la participación en la vida sociopolítica y socioeconómica del país, y es, consecuentemente, el blanco de actitudes negativas y poco constructivas. De la actitud que los hablantes tienen hacia las lenguas y sus repercusiones, me ocupo en la siguiente sección.

## 4.2. Actitud lingüística

*Las mayorías que no logran escuchar su propia injusticia en la esfera de la democracia cultural, son igualmente sordas ante las injusticias del sistema.*  
(Edwards, 1994: 56)

La actitud puede definirse como la disposición de reaccionar favorable o desfavorablemente a una clase de objetos sobre la base de creencias, experiencias, prejuicios sociales y/o psicológicos (cf. Edwards, 1994; Gugenberger, 1995). La actitud es compleja y multidimensional y, por lo tanto, difícil de analizar (Romaine, 1995). Hay desacuerdos entre lo que la gente dice que sabe o desea, lo que siente y lo que en verdad practica (conocimiento, actitud y práctica); o, como afirma Paulston (1994), entre lo que se es y lo que se desearía ser.

Un aspecto fundamental en la enseñanza de lenguas en general, y más aún de lenguas extranjeras en contextos multilingües minorizados, es la actitud que los individuos involucrados en el proceso tienen hacia la(s) lengua(s) en cuestión;

---

8. Para una discusión más detallada de situaciones de diglosia y conflicto en Ecuador, Bolivia y Guatemala véase Moya (1995), López (1999) y Lewis (1994), respectivamente.



pues de ellos depende que se promueva la adquisición, el mantenimiento o la pérdida de una lengua.

Las actitudes están íntimamente ligadas a las funciones, simbólicas o concretas, que se asignan a una lengua. Las primeras están determinadas por la lealtad hacia una lengua, la pertenencia sentimental a un pasado y la identificación étnica. Es más común que este sea el aspecto que hace que los hablantes mantengan, por ejemplo, su lengua nativa. Las funciones llamadas concretas se refieren a la utilidad o la instrumentalidad que se asigna a una lengua como resultado de la necesidad tangible de aprenderla o mantenerla. Esta área es tan importante en la enseñanza de lenguas extranjeras, que se ha desarrollado todo un campo de "lenguas para propósitos específicos" (*Teaching of languages for specific purposes*); este responde justamente a necesidades extralingüísticas puntuales de los hablantes. Conviene, entonces, preguntarnos: ¿cuál es la actitud y la predisposición que la población indígena y la población mestiza tienen hacia la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto multilingüístico minorizado ecuatoriano? Como veremos a continuación, esta pregunta adquiere especial importancia en estos momentos en que el Ecuador ha entrado en un proceso de globalización.

## 5. Desde las voces de nuestra población

Aquí se reproducen las voces de indígenas y mestizos que dan sus opiniones, percepciones y expectativas en torno a la enseñanza-aprendizaje de LE. Los datos provienen de un breve sondeo desarrollado informalmente con profesionales y estudiantes universitarios de la ciudad de Quito, entre octubre y noviembre de 1997, y con profesores, líderes y estudiantes indígenas de diversas comunidades de la Sierra ecuatoriana, en varias ocasiones desde 1992 hasta 1997.

### 5.1. La voz de la población indígena

En 1992, 1993 y 1995, gracias a sondeos sociolingüísticos<sup>9</sup> realizados con el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, ya se notó que, debido "al aumento del turismo en el Ecuador durante las dos últimas décadas, había un gran interés por el uso del inglés, especialmente entre grupos indígenas dedicados al comercio" (Haboud, 1997: 110). En trabajos posteriores se comprobó que este interés ha ido en aumento. En 1997, por ejemplo, durante un sondeo de actitud etnolingüística realizado en algunas provincias de la Sierra ecuatoriana, varios entrevistados comentaron que "se debe enseñar inglés en las escuelas bilingües

---

9. Para una descripción detallada de dichos sondeos, véase Haboud (1999).

quichua-castellano para así ofrecer mejores oportunidades de trabajo a nivel internacional” (Haboud, 1997: 142).

Igualmente, y por influencia de fundaciones extranjeras, investigadores y misioneros que han hecho de las comunidades indígenas sus centros de trabajo, los pobladores indígenas ven al inglés como la lengua que podría abrirles las puertas al mundo de la tecnología y la modernidad: “desde mi punto de vista, el inglés es lo más importante porque la verdad es que la tecnología nos pisa los talones; la computación, los libros, todo viene en inglés, imagínese si no nos formamos bien, entonces seguimos atrasados” (MP, comunicación personal, 20-11-1997).<sup>10</sup>

Se trata, sin embargo, no sólo del conocimiento tecnológico, sino de la posibilidad de mejorar las condiciones de vida en general y dentro del propio territorio. Personeros de la fundación Sinchi Sacha, que trabajan con quichua hablantes de la zona nororiental del Ecuador en proyectos autogestionados de ecoturismo, aseguran que hay una fuerte demanda de la población indígena por aprender inglés con el fin de llegar a controlar sus propios recursos: “el inglés y el español, también, no son adornos; se han convertido en instrumentos de trabajo, de sobrevivencia”. Esta idea se refuerza con la opinión de profesores de inglés que trabajan en zonas rurales: “para muchos mestizos hablar otra lengua puede ser un forma de figurar o sólo una materia obligatoria, pero para mis estudiantes aquí, es una necesidad” (DC, 20-11-1997).

En la perspectiva de los entrevistados que son parte de nuevos proyectos autosustentables, las poblaciones minorizadas deben tener más y mejores oportunidades educativas como formas de “hacer justicia” y de lograr el respeto de quienes históricamente han tenido el poder (C. Sosa, 23-10-1997):<sup>11</sup>

Tenemos que hacernos respetar. Si no mejoramos nuestra situación económica y somos dueños de lo nuestro, nunca vamos a poder salir adelante. Creo que si sabemos otras lenguas, trabajamos mejor, tenemos una mejor posición, ahí sí los *mishus* [mestizos] han de respetarnos...

Uno de los profesores<sup>12</sup> de una escuela indígena al norte del país (Cotacachi), retoma la opinión de algunos líderes y comenta sobre la importancia de dar a los niños una educación de calidad que les permita acceder a los niveles educativos de la población mestiza; además, deja a un lado el devastador estereotipo de que los niños indígenas son incapaces de aprender.

---

10. La información en paréntesis incluye las iniciales o nombre de los entrevistados, así como la fecha de la entrevista.

11. Agradezco a Catalina Sosa (comunicación personal, 21-10-1997) por el tiempo dedicado a las explicaciones y descripción de la fundación Sinchi Sacha y los proyectos que se están desarrollando sobre todo en la Amazonia ecuatoriana.

12. Agradezco a DC (comunicación personal, 21-11-1997) por compartir muchas de las inquietudes de los líderes y padres de familia de su comunidad.

[...] acogiéndonos a las opiniones positivas de varios líderes y del alcalde de Cotacachi, sí debe enseñarse una lengua extranjera, inglés sobre todo, desde la primaria; no sólo porque la niñez es la mejor etapa para aprender, sino porque cuando los niños [indígenas] van al colegio, están en desventaja con los niños que siempre han estudiado en los centros urbanos. Siempre se sabe que el inglés y las matemáticas es lo que les causa más problema [...]; sería positivo si son impartidas desde muy temprana edad, es decir, 5 ó 6 años. Pienso que lo importante en este caso es la edad de adquisición.

Ahora, contrastemos estas opiniones con las vertidas por la población mestiza.

## 5.2. Desde la voz de la población mestiza

El principal objetivo de las entrevistas a la población mestiza fue ver su punto de vista, y predisposición para implementar la enseñanza de lenguas extranjeras en los grupos minorizados del país. Debemos subrayar que el universo muestreado estuvo directamente relacionado con el ambiente educativo, y que la especialización de varios de los entrevistados era la de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas (inglés o francés). Sus comentarios nos demuestran que son reacios a que se incluya una lengua extranjera en el pensum regular de las escuelas indígenas, ya sea que estas pertenezcan al sistema hispano o al bilingüe intercultural:<sup>13</sup> “No creo que se debe enseñar otra lengua. Se debe dar prioridad a la enseñanza del español” (MAD, 11-1997).

Es realmente difícil pensar que en las escuelas indígenas se deba enseñar otro tipo de lenguas extranjeras; pues, como se sabe, ellos tratan de aprender una lengua práctica, como es el español, para poder defenderse en esta sociedad. Así que si vemos la funcionalidad de las lenguas, el francés y el inglés no son lenguas de ayuda inmediata (MFD, 11-1997).

Desde el punto de vista de los entrevistados, aprender una lengua extranjera aceleraría el proceso de pérdida de la identidad indígena y de las lenguas minorizadas:

Personalmente creo que introducir el estudio de lenguas extranjeras [...] puede ser un conflicto y, como consecuencia, podría conllevar a la pérdida de identidad. Creo que actualmente deberíamos centrarnos en el tema de preservar la identidad, porque se están perdiendo las lenguas originarias en nuestro país (VS, 11-1997).

---

13. La población indígena del país puede asistir a escuelas monolingües castellanas que son parte de la Dirección de Educación Hispana, o a escuelas interculturales bilingües que están dentro de la jurisdicción de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Indígena). Esta fue legalmente reconocida mediante el Decreto Ejecutivo 203 en 1988, y aunque es parte del Ministerio de Educación y Cultura, tiene sus funciones y atribuciones propias.

Cabe aquí subrayar dos aspectos: por un lado, la contradicción entre el aparente deseo de que se mantengan las identidades y lenguas locales, mientras la tendencia del país ha sido la homogeneización; por otro lado, parecería que las poblaciones minorizadas son vistas como estáticas, sin posibilidad ni de integrar identidades nuevas y aún contradictorias, ni de superar conflictos étnicos, culturales y lingüísticos. No olvidemos que la etnicidad debe ser vista como un ente dinámico y creador con gran flexibilidad de redefinición.<sup>14</sup> Es vital tener en cuenta estos puntos de vista cuando enfrentamos el gran desafío de incluir nuevas lenguas y nuevas tendencias en los sistemas educativos de nuestros pueblos.

En relación con los comentarios de los entrevistados, es además cuestionable que tal conflicto identitario no sea visto como una amenaza para la población mestiza que permanentemente tiene acceso al aprendizaje de una o más lenguas extranjeras, tanto formal como informalmente. En este caso, el aprendizaje de otra lengua es visto como una garantía para el futuro, como afirman los coordinadores nacionales del Proyecto CRADLE (1997: 3):

Nosotros apoyamos este proceso [...] porque ofrece a los estudiantes y a los profesores del país una verdadera oportunidad para implementar un cambio positivo en la calidad de la educación ecuatoriana; la participación de toda la comunidad educativa en el proceso de desarrollo es imperativa para el beneficio de la generación actual y futura.

Sin embargo, y como hemos venido viendo, parecería que buena parte de la población minorizada del país queda excluida de la comunidad educativa.

Si retomamos las opiniones de algunos de los entrevistados, notaremos que las razones presentadas para no favorecer la enseñanza de otras lenguas se refieren más que a hechos reales, a ideas preconcebidas<sup>15</sup> contrarias a las necesidades y expectativas expuestas por los indígenas:

1. El fracaso (real) que ha sido la enseñanza de lenguas extranjeras en los centros educativos del Estado, por falta de organización, material y docente:

Creo que no se debe incluir el inglés en escuelas indígenas, pues el tiempo que se utilizaría para la enseñanza de una lengua extranjera se podría utilizar para una enseñanza mucho más amplia del castellano y del quichua mismo. Si se incluyera, pasaría como en los colegios fiscales que es una pérdida de tiempo: los alumnos, después de 12 años de estudiar inglés, no llegan a manejar el idioma ni siquiera a un nivel básico (ED, 11-1997).

---

14. Una discusión detallada de este tema puede consultarse en Paulston (1994), quien integra dos de las principales perspectivas relacionadas con la etnicidad: (1) el circunstancialismo o perspectiva interactiva, y (2) la primordialidad. También, para un análisis de estas tendencias en torno a la población quichua ecuatoriana, véase Haboud (1999).

15. Se dijo con frecuencia que esta propuesta "está fuera de foco", es decir, en el castellano ecuatoriano coloquial, "sin sentido", "sin lógica".

2. La idea de que los indígenas no llegan a comprender la necesidad de aprender otras lenguas, debido al aislamiento en el que viven.
3. La convicción de que en el contexto indígena las lenguas extranjeras no tienen ninguna funcionalidad, debido a la dispersión de la población y la falta de infraestructura.
4. La no aceptación de que la población indígena pueda acceder a los mismos beneficios que la sociedad dominante. Sorprende que algunos profesores de inglés y estudiosos de la lingüística, consideren que el implementar LE en áreas rurales es no sólo inútil, sino que no tiene ningún asidero teórico: “Jodido lograr algo así [...] si acá mismo [en la ciudad] tenemos tanto problema. Yo no creo que tenga éxito. ¿Cuál es, por ejemplo, el sustento teórico?” (ML, 11-1997).<sup>16</sup>

Pocos de los entrevistados vieron como positivo el enseñar LE, ya sea como una especie de compensación para algunos indígenas confinados a no salir de sus comunidades, o como un verdadero derecho lingüístico, educativo y de vida: “Creo que sí se debería enseñar otras lenguas, porque es una forma de conocer sus culturas a través del idioma, aunque tal vez nunca salgan de sus comunidades” (IM, 11-1997).

Sería bueno, pues los indígenas, al igual que cualquier otra persona, tienen derechos como el de adquirir una lengua extranjera –el inglés sobre todo– y de esta manera gozar de una mejor visión de otras culturas. Además, el inglés y la computación son básicos hoy en día para conseguir un buen trabajo. El inglés, al ser un idioma internacional, ayudará también a los indígenas, incluso para abrirse mercado internacionalmente con sus artesanías o cualquier otro tipo de perspectivas. Pero, también, hay puntos negativos al conocer otra cultura; uno es que pueden perderse aspectos culturales indígenas al ser reemplazados con la cultura americana (AA, 11-1997).

Finalmente, un entrevistado comentó que está en manos de la población minorizada tomar una decisión al respecto, para evitar que tales programas sean únicamente esnobismo de intelectuales desocupados:

[...] por otro lado, la decisión debe ser tomada por las poblaciones indígenas y no por los educadores. Se necesita que haya voluntad de aprender (MFD, 11-1997).

[...] más parece que ya no saben qué hacer [los intelectuales]; ¿Será eso mismo lo que quieren los indígenas? (ML, 10-1997).

---

16. No está claro si la persona entrevistada se refiere a las teorías relacionadas con la adquisición de lenguas o a su enseñanza-aprendizaje.

A manera de resumen subrayo los siguientes puntos:

1. La situación ecuatoriana continúa siendo no sólo de bilingüismo diglósico, sino también de "diglosia etnocultural". Mestizos e indígenas viven en un conflicto permanente en el que las culturas minorizadas no parecen tener derecho a movilizarse, a adquirir nuevas formas de subsistencia, ni a escalar socialmente.
2. Desde el punto de vista mestizo, es inútil, innecesario, y sin futuro, la enseñanza de LE, porque LE "no es para los indígenas". Casi se podría decir que quien habla una LE tiene un estatus que no empata con el prestigio asignado al indígena en y por la sociedad hegemónica. Conocer otras lenguas (LE) es derecho de una elite, y no se ha contemplado tal posibilidad para las poblaciones minorizadas. Visto así, el bilingüismo minorizado genera vergüenza, mientras el bilingüismo de elite es prestigioso.
3. En esta sociedad diglósica, LE tiene una doble función: una simbólica y de prestigio para algunos de los mestizos entrevistados, y una concreta y funcional para aquellos indígenas que ven la lengua extranjera como una posibilidad para salir de la subordinación.<sup>17</sup> También el prestigio entra aquí en juego.
4. La cuestión de derechos lingüísticos es prácticamente ignorada por la población entrevistada.

Varios estudios (cf. Hakuta, 1984, 1986; Edwards, 1994) han señalado que las actitudes hacia las lenguas minorizadas se modifican cuando la ideología política cambia. Por ejemplo, variaciones recientes en la política boliviana han motivado la creación de nuevas políticas lingüísticas y educativas. En tales situaciones, una de las dificultades más comunes es ubicar la situación lingüística y educativa en un contexto social más amplio, lo que parece ser todavía una gran dificultad en la sociedad ecuatoriana. A pesar de todas estas contradicciones, varios centros educativos, rurales e indígenas, han incurrido por cuenta propia en experiencias de enseñanza de LE. Me referiré ahora a una de estas experiencias.<sup>18</sup>

---

17. En varios sondeos de actitud lingüística, realizados en zonas urbanas desde 1992, se ha notado que las mujeres entrevistadas tienden a subrayar la importancia que para ellas tiene el inglés como lengua "más rentable para el futuro". En una sociedad todavía de corte machista como la ecuatoriana, parecería que se concibe a la lengua extranjera como una forma rápida y efectiva para salir de la subordinación, sea de género, etnia o "raza". Este tema, sin duda, requiere un análisis específico.

18. Para una descripción de otras experiencias similares en la Sierra ecuatoriana, véase Haboud (1997).

19. Leo Núñez, Director del Centro del Niño y la Familia, en comunicación personal (10-10-1997).

## 6. Una experiencia en marcha: el Centro del Niño y la Familia

Tiene que haber un futuro para nuestro pasado...<sup>19</sup>

Esta frase encierra el objetivo primordial de la formación integral y de calidad que los fundadores del “Centro del Niño y la Familia”<sup>20</sup> buscan para sus estudiantes. Esta institución funciona desde hace unos veinte años en una zona rural cercana a Quito, la capital ecuatoriana. Tiene en este momento alrededor de cien alumnos en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Esta escuela se inició con una guardería infantil, con el fin de ayudar a las mujeres trabajadoras de la zona a buscar nuevas fuentes de trabajo.<sup>21</sup>

Cuando comenzó el nivel escolar en 1992, se lo hizo “bajo la premisa de que era importante recuperar las tradiciones, la historia, el pasado de la gente de la zona –mayoritariamente quichua– como también el arte colectivo [...], y para dar a los niños la oportunidad de ver otros mundos”. Desde entonces se empezó a impartir quichua y, esporádicamente, alguna lengua extranjera –inglés o francés– dependiendo de la ayuda de voluntarios foráneos. En 1997 se inició el primer año de secundaria con programas más permanentes de inglés y de otra de las lenguas indígenas ecuatorianas, el shuar, pues hay estudiantes shuarhablantes en el centro del Ecuador (véase mapa 1). El deseo era alentar el sentido de lo intercultural entre los alumnos.

Los horarios son flexibles; se renuevan actividades según las necesidades de los estudiantes y la presencia de tutores que, en su mayoría, continúan siendo voluntarios o estudiantes extranjeros, los cuales llegan al país por convenios académicos. Las clases de idiomas se dictan dos veces por semana, y cada semestre se intenta ofrecer talleres intensivos. En cuanto a los materiales, se adaptan algunos ya existentes como cuentos, historias, vídeos y textos más formales que están al alcance de los niños en una pequeña biblioteca. El principal objetivo es dar a los niños más herramientas para enfrentar el futuro, incentivando su autoestima y el sentido de colectividad e interculturalidad; es decir, se va más allá del aprendizaje de las lenguas para buscar el mejoramiento de la calidad de vida y el respeto a los derechos de las poblaciones minorizadas.

---

20. Agradezco a Leo y Aída Núñez, Renaud Neubauer y Fernando Garcés, por compartir la información que aquí se presenta sobre esta institución.

21. Para entender con más precisión estas afirmaciones, cabe contextualizar brevemente la situación sociopolítica y socioeconómica ecuatoriana de los años setenta en la que se da el *boom* petrolero, con la presencia de compañías petroleras extranjeras y la destrucción indiscriminada del hábitat de los pueblos indígenas de la Amazonía. Las reformas agrarias de 1964 y 1972 no involucraron ni a todos los hacendados ni a todos los indígenas. Esto y el proceso de modernización del país se convirtieron en una invitación a la migración campesina hacia la Amazonía y las ciudades más grandes. Para una mejor comprensión de estos procesos, véase Ayala Mora (1985), Corkill y Cubitt (1987).

Esta experiencia, al igual que otras que tienen programas y expectativas similares, han sido respuestas a necesidades puntuales y el producto de esfuerzos individuales. Desgraciadamente y a pesar de todos los esfuerzos, los intentos por enseñar lenguas extranjeras en contextos minorizados enfrentan varias dificultades como las de no tener un verdadero programa de enseñanza de lenguas extranjeras; falta de profesores, contenidos y materiales. Además, al no haber una política lingüístico-educativa que contemple la enseñanza de LE en las escuelas indígenas, es imposible lograr respaldo oficial y contar con un presupuesto que permita generar programas permanentes y adecuados a las necesidades de las poblaciones atendidas.

Enseñar LE en el contexto ecuatoriano minorizado es, pues, un gran desafío que estamos obligados a enfrentar en estos momentos en que el Ecuador está inmerso en el proceso de globalización. ¿Qué implica dar a los minorizados los mismos derechos educativos y de vida que al resto de la población?

## 7: ¿Lenguas extranjeras para los minorizados?

Lo expuesto anteriormente pone en evidencia el gran reto que la enseñanza de lenguas extranjeras significa para las poblaciones minorizadas, tanto en relación con los aspectos que podríamos llamar materiales como en el contexto étnico y social. En lo que sigue, y con el propósito de aportar al desarrollo de una política educativa específica y de una programación concreta, me referiré a cada uno de estos aspectos y presentaré algunos lineamientos generales.

Debemos tomar decisiones en cuanto a la formación de recursos, diseño de materiales, selección de contenidos, metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje, siempre en relación con los últimos avances de las teorías de adquisición de una lengua extranjera. Además, es importante que se oficialice la enseñanza de LE, la cual deberá caracterizarse por reformas curriculares apropiadas y el constante compromiso de apoyo y mantenimiento.

Sin detenerme a analizar dichas teorías ni la situación de oficialidad, mencionaré rápidamente aspectos relacionados directamente con el contenido, la metodología de enseñanza, los docentes y el sistema de evaluación.

### 7.1. Contenidos

Uno de los retos más importantes en la enseñanza de LE es el de encontrar formas para reforzar la cultura propia y reafirmar la identidad de los hablantes al mismo tiempo. Una manera de conseguirlo podría ser incluir contenidos que, además de presentar la cultura extranjera, pongan en relieve comparativamente la historia y la cultura de los pueblos minorizados en general. Será vital, en cuanto a la temática, tratar la realidad multicultural de otros países, y hacer referencia a los innumerables movimientos que se han venido dando a favor de las "minorías"



étnicas, de la revitalización de pueblos indígenas en el mundo y de la afirmación de la diversidad y la interculturalidad (Nieto, 1991).

Varias experiencias de educación alternativa entre latinos en los Estados Unidos, por ejemplo, han encontrado de gran utilidad el tratar como temática central de sus clases de lengua, el racismo en sus diferentes tipos –individual, institucional, cultural– las diversas facetas de la discriminación como el clasismo, el sexismo y el lingüicismo (desprecio por una lengua), los derechos humanos y las estrategias de revitalización de sus pueblos. Uno de los objetivos primordiales sería reforzar lo propio y promover la autoestima a partir del conocimiento, discusión, comparación y comprensión de lo cotidiano de otros pueblos. Bien sabemos que la autoestima es un elemento básico no sólo en el rendimiento escolar en general, sino especialmente en el desarrollo del lenguaje y en el aprendizaje de lenguas extranjeras; pues, si el niño no es capaz de manejar bien su propia lengua y su propia cultura, tendrá más dificultades en aprender otra lengua.<sup>22</sup>

Los contenidos que se escojan deben enmarcarse en la interculturalidad y los principios de la EIB, y presentarse gradualmente como parte de unidades temáticas. La participación de los estudiantes en la selección de temas y en el diseño de materiales suele ser muy motivadora y productiva.

## 7.2. Metodología

Dado que lo que queremos es enseñar una lengua extranjera –no sobre ella–, la metodología de enseñanza debe enfocarse hacia los aspectos funcionales de la lengua, no hacia su composición. Dentro del contexto de las escuelas interculturales bilingües, será necesario desarrollar técnicas de enseñanza-aprendizaje que sean fácilmente manejables y que hagan del proceso de aprendizaje algo atractivo.<sup>23</sup> La metodología que se utilice debe ser propia; debe dirigirse a desarrollar la creatividad, la libertad de expresión, el trabajo en grupo y la motivación hacia el descubrimiento. Será, además, necesaria una constante redefinición y actualización de la metodología y las técnicas educativo-pedagógicas.

---

22. Borja (1997) analizó la relación de la autoestima infantil y el aprendizaje de lenguas extranjeras en una escuela particular de Quito. Posteriormente, realizó un seguimiento de una parte de la población anteriormente estudiada relacionando su autoestima con el “éxito” que el individuo había tenido al insertarse en la sociedad. La autora encontró que en el 90 % de los casos había una relación directa entre autoestima, rendimiento escolar, aprendizaje de lenguas y la inserción de la población de la muestra en la sociedad.

23. Perugachi (comunicación personal, 11-1998), instructora de inglés de un grupo de profesores de escuelas rurales indígenas, comenta que en las evaluaciones de los cursos, los estudiantes frecuentemente afirman que “Aunque todavía no sabemos mucho inglés, hemos aprendido que sí se puede enseñar riéndose, porque nosotros en nuestras escuelas todavía creemos que la letra con sangre entra”. Estoy muy consciente que no es este el objetivo final de aprender lenguas extranjeras; sin embargo, creo que este es un ejemplo práctico de interculturalidad y aprendizaje integral.

### 7.3. Docentes

Dado que las escuelas indígenas no siempre son de fácil acceso, sería difícil pensar que profesores entrenados se trasladen en forma permanente al lugar de trabajo.<sup>24</sup> Por otro lado, y si se da la cooperación permanente de voluntarios, se podría correr el riesgo de trabajar fuera de contexto, de ahí que se vuelva prioritario formar personal docente capacitado.

De los muchos aspectos que se deben tomar en cuenta en relación con los profesores, me referiré al lingüístico, al metodológico y al de los principios que fundamentan la EIB.<sup>25</sup>

1. Si el instructor –sea este indígena o mestizo– está consciente de la realidad indígena y tiene conocimiento de la lengua extranjera, pero no conoce las técnicas de enseñanza de LE ni los principios de la EIB, necesitará:
  - a) capacitarse tanto teórica (lingüística aplicada a la enseñanza contrastiva) como metodológica y técnicamente;
  - b) familiarizarse con la filosofía y los principios de la interculturalidad y de la EIB.
2. Si el instructor no está consciente de la realidad indígena ni de la EIB, pero conoce la lengua extranjera, necesitará:
  - a) concientizarse en los aspectos de etnohistoria, cultura, y cosmovisión indígena;
  - b) capacitarse teórica y metodológicamente;
  - c) familiarizarse con la filosofía y los principios de la interculturalidad y de la EIB.
3. Si el instructor está consciente de la realidad indígena y tiene conocimiento de la lengua extranjera y de la EIB, todavía necesitará capacitarse teórica y metodológicamente. En caso de que los instructores no manejen la lengua que va a enseñarse, será necesario diseñar cursos permanentes de aprendizaje de la lengua, tomando en cuenta los objetivos de tal aprendizaje, los materiales y el contenido necesarios, tiempo de cursos, talleres de seguimiento y mantenimiento, entre otros. Para esto se podría recurrir a convenios con instituciones académicas y fundaciones nacionales e internacionales. Actualmente en el Ecuador varias universidades tienen una serie de acuerdos con instituciones foráneas, lo que facilitaría un primer acercamiento con profesionales jóvenes interesados y de formación sólida.

---

24. Durante el sondeo de actitud sobre enseñanza de LE, un entrevistado mencionó que la gente que se ha esforzado por obtener una buena formación difícilmente se interesaría en trabajar con la población indígena. Tómese en cuenta que, dentro del magisterio, ser enviado a las áreas rurales ha sido tradicionalmente considerado una especie de doloroso rito de iniciación.

25. Estas ideas fueron muy discutidas con Ileana Soto; por ello, estoy en deuda con ella.

#### 7.4. Seguimiento versus evaluación

La evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje ha sido por mucho tiempo una forma de represión para los estudiantes. En concordancia con los objetivos de la Educación Intercultural lo aconsejable sería que, sin disminuir las expectativas ni alterar el proceso pedagógico, se haga un seguimiento continuo dentro del marco del respeto mutuo. Es decir, debe hacerse un seguimiento de logros y no una evaluación de errores. Para esto sería conveniente usar portafolios individuales adaptados al contexto del estudiante.<sup>26</sup>

Los portafolios son una especie de diario compartido por los diferentes actores del proceso educativo: el estudiante, el profesor y la familia; y en él se trata de enfatizar los avances individuales de cada alumno. Varios estudios demuestran que este tipo de seguimiento mejora la estima personal de los estudiantes, porque desarrolla un sentido de apropiación de sus trabajos y de sus ideas. Esto motiva al alumno y da al profesor la oportunidad de tener una relación más cercana y relajada con la clase; pues, el maestro deja de ser una autoridad para pasar a formar parte de un "equipo", permitiendo que la individualidad de cada niño sea valorada. Es importante mencionar que los portafolios no son carpetas acumulativas, sino que el estudiante y el profesor seleccionan los trabajos sobre la base de objetivos relacionados con áreas específicas y con proyectos individuales de los alumnos. Se motiva a los educandos para que "construyan" –escriban, dibujen, moldeen– un diario personal, y se responsabilicen de su portafolio. Varias experiencias de este tipo en contextos culturales diferentes han demostrado que el seguimiento, construido de esta forma, elimina la competitividad y promueve el trabajo en grupo y el respeto al otro.<sup>27</sup>

#### 8. Conclusión: a modo de reflexión

Empecé este trabajo preguntándome cómo impacta(ría) la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos multilingües minorizados. La situación de conflicto, en medio de la cual intentamos generar una respuesta, nos pone ante el desafío de un doble reto con múltiples dimensiones. Doble, porque dominadores y dominados tenemos que enfrentarlo; múltiple, ya que abarca varios aspectos.

En cuanto a la sociedad en general, la sola propuesta de LE llama a una reestructuración de la sociedad poderosa, históricamente dominante, para que conciba a las escuelas como fuerzas de justicia social. La reestructuración de un

---

26. Para una descripción detallada de los portafolios, véase Batzle (1992), De Fina (1992), entre otros.

27. Véase en este sentido, Borja (1977), Nieto (1991), Batzle (1992), entre otros.

sistema estático debe buscar, en esencia, formas de autogenerar poder a partir del mismo estudiante: el poder de participar, de controlar lo que le pertenece y, sobre todo, de *ser*, hasta lograr que se visibilicen los minorizados invisibles. Esta visibilidad debe revalorizar lo propio, posibilitando la autoidentificación y el respeto al otro (interculturalidad).

En relación con el aspecto teórico-metodológico, habrá que determinar objetivos, metodologías, funciones y contenidos apropiados que refuercen la filosofía de vida de los pueblos minorizados y de la EIB.

En lo que concierne al uso de las lenguas, es imperativo definir la finalidad sociolingüística de cada una de las lenguas (oralidad o instrumentalidad), así como el espacio y el tiempo de uso de una u otra lengua. Siguiendo la filosofía de la EIB, la enseñanza de LE debe ser contextualizada, y tener cuenta lo que implica incluir LE en relación con el mantenimiento de la lengua y la cultura originarias.<sup>28</sup>

A pesar de todo lo expuesto, bien sabemos que una verdadera propuesta pedagógica para la enseñanza-aprendizaje de LE, sólo será viable si se basa en una política lingüístico-educativa que parta del convencimiento de que la educación para los pueblos minorizados debe dejar de ser una especie de "concesión generosamente ofrecida" por los grupos hegemónicos, para convertirse en un derecho; porque aprender, y en este caso aprender una lengua extranjera, es un derecho de todos.

## Referencias bibliográficas

- Ayala Mora, Enrique (1985): *La historia del Ecuador. Ensayos de Interpretación*, Quito, Corporación Editora Nacional.
- Batzle, Janine (1992): *Portfolio Assessment and Evaluation*, California, Creative Teaching Press.
- De Fina, Allan A. (1992): *Portfolio Assessment*, Nueva York, Vincent and Drew Hires.
- Borja, Paulina de (1997): *La importancia de la autoestima en el rendimiento escolar y en el aprendizaje de una lengua extranjera*, tesis de Licenciatura en Lingüística, Departamento de Lingüística, Pontificia Universidad Católica de Ecuador.
- Büttner, Thomas y M. Haboud (1992): "Proyecto sociolingüístico: uso de las lenguas en la Sierra Ecuatoriana", Quito, EBI (mimeo).

---

28. Hay algunos casos de uso de lenguas extranjeras como forma de reivindicar las lenguas indígenas en el Ecuador. Un ejemplo es una traducción al chino de leyendas quichuas que se está desarrollando en la Universidad San Francisco de Quito. Su autor afirma que "Si una lengua como el quechua no desarrolla una literatura tanto nacional como universal, está condenada a morir" (Neubauer, 3-2000). Si bien estos esfuerzos son importantes, el efecto que generalmente producen en cuanto al tema de la reivindicación lingüística, se limita al medio intelectual y científico; por lo que se hace necesario impactar positivamente a la totalidad de la población haciendo uso, por ejemplo, de medios de comunicación masivos. Para algunas sugerencias puntuales en este sentido, véase Haboud (2000).

- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) (1989): *Las nacionalidades indígenas en el Ecuador: nuestro proceso organizativo*, Quito, Tincui/ Abya-Yala.
- Corkill, David y David Cubitt (1987): *Ecuador: Fragile Democracy*, Nottingham, Russell Press.
- Edwards, John (1994): *Multilingualism*, Londres, Routledge.
- Fishman, Joshua (ed.) (1972): *Advances in the Sociology of Language*, 2 vols., La Haya, Mouton.
- (1989): "Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective", *Multilingual Matters*, 45.
- Gugenberger, Eva. (1995): "Conflicto lingüístico: el caso de los quechua hablantes en el sur del Perú," en K. Zimmermann (ed.), *Lenguas en contacto en Hispanoamérica. Nuevos enfoques*, Madrid, Iberoamericana, pp. 183-202.
- Haboud, Marleen (1997): "La enseñanza de lenguas extranjeras en contextos multilingües minorizados", ponencia presentada en el Congreso UNESCO-Linguapax. Bolivia, noviembre de 1997.
- (1998): *Quichua y castellano en los Andes ecuatorianos. Los efectos de un contacto prolongado*, Quito, Abya Yala / Proyecto..
- (1999): "Tensión, balance y poder en el quichua de la Sierra ecuatoriana", ponencia presentada en el Congreso "Informe sobre las lenguas del mundo. La situación indoamericana", Cochabamba, UNESCO/LINGUAPAX/PROEIB-Andes.
- (2000): "Interculturalidad y sordera visual", *Los Pueblos Bilingües de América* (en prensa).
- (2006): "Políticas lingüísticas y culturales: el caso de la Amazonía ecuatoriana", en Frédéric Vacheron y Gilda Betancourt (ed.), *Lenguas y tradiciones orales de la Amazonía. ¿Diversidad en peligro?*, La Habana, UNESCO/Casa de las Américas.
- Hakuta, Kenji (1984): "The Relationship between Bilingualism and Cognitive Ability: A Critical Discussion and Some New Longitudinal Data", en K.E. Nelson (ed.), *Children's Language*, vol. 5, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- (1986): *The Mirror of Language*, Nueva York, Basic Books.
- Krainer, Anita (1999): "Educación Intercultural Bilingüe, mantenimiento o pérdida de lenguas", tesis doctoral no publicada, Universidad de Viena.
- Kloss, Heinz (1966): *Multilingualism and Democracy*, Quebec Round Table, Quebec, Universidad de Laval.
- López, Luis Enrique (1999): "Anotaciones sobre el multilingüismo indolatinoamericano en su relación con la educación", en José Juncosa (ed.), *Pueblos Indígenas y Educación*, n° 47-48, Quito, Abya-Yala, pp. 77-100.
- Lewis, Paul (1994): *Social Change, Identity Shift and Language Shift in Kiche' of Guatemala*, 2 vols., tesis doctoral no publicada, Georgetown University.
- Ministerio Educación y Cultura de Ecuador (1997a): *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe*, Quito.
- (1997b): *Filosofía, fundamentación y lineamientos para los seis años de estudio de inglés en la Educación Media y especificaciones del programa oficial*, Dirección Nacional de Currículo, División de Idiomas Extranjeros, Quito.

- Moya, Ruth (1995): *Desde el aula bilingüe*, tesis de Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe, Universidad de Cuenca.
- Nieto, Sonia (1991): *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*, Nueva York, Longman.
- Ninyoles, Rafael Luis (1975): *Estructura social y política lingüística*, Madrid, Tecnos.
- Paulston, Christina B. (1994): *Linguistic Minorities in Multilingual Settings. Studies in Bilingualism*, vol. 4, Amsterdam/Filadelfia, John Benjamins.
- Romaine, Suzanne (1995): *Bilingualism*, Oxford, Blackwell
- Zimmermann, Klaus (1995): *Lenguas en contacto en Hispanoamérica. Nuevos enfoques*, Madrid, Iberoamericana.